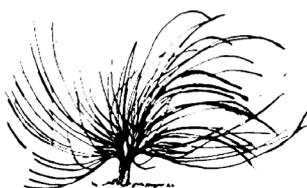


Ensayos Pedagógicos

Volumen XVI, número 1



Enero-junio, 2021





Revista indizada en: DOAJ, Latindex, OAJI

Otros bases de datos: Actualidad Iberoamericana, CLASE, CORE, Dialnet, ERIHPLUS, EZB, Genamics, IRESIE, Journal TOCs, Journals for Free, LatinREV, MIAR, REDIB, SERIUNAM, Sherpa/Romeo, OEI, Open Science Directory, Scicultura y BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

Rector

M. Ed. Francisco González Alvarado

Decana CIDE

M. Sc. Sandra Ovarés Barquero

Vicedecana

M. Ed. Erika Vásquez Salazar

Director de la División de Educología

Lic. Jerry Murillo Mora

Dirección de la edición

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Consejo Editorial Interno

Editor principal

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
juan.zuniga.vargas@una.ac.cr

Editora asociada

Dra. Susana Jiménez Sánchez
Universidad Nacional
Costa Rica
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Editora asociada

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
gerardina.viquez.vargas@una.ac.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional
Costa Rica
jermurillo@gmail.com

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional
Costa Rica
mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional
Costa Rica
ritaviquez@gmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional
Costa Rica
olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional
Costa Rica
fermarvin@gmail.com

La editorial Universidad Nacional (EUNA), es miembro del Sistema editorial universitario Centroamericano (SEDUCA).

La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista

Consejo Editorial Externo

M. L. Marta Rojas Porras
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
merojasporras@gmail.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre
Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica
jalffaro03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

M. Sc. Alexis Medinilla Sarduy
Universidad de La Habana
Cuba
alexlester.medy@gmail.com

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez
Universidad de Las Tunas
Cuba
umestre@ult.edu.cu

M. Sc. Flora Medina
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras
floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto
Universidad Peruana Cayetano Heredia
Perú
hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero
Universidad de Buenos Aires
Argentina
rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Días
Escuela de Educación de Torres Novas
Portugal
migdias@gmail.com

Ph. D. Javier Simonovich
The Max Stern Academic College of Emek Yezreel
Israel
javiers@yvc.ac.il

Ph. D. Alberto Ramírez Martinell
Universidad Veracruzana
México
albramirez@uv.mx

Dra. Ana Teresa Morales Rodríguez
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada
México

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dr. Marco Vinicio Méndez Coto, Presidente

Dr. Francisco Vargas Gómez

Dr. Jorge Herrera Murillo

Ing. Erick Álvarez Ramírez

Dra. Iliana Araya RamírezDra.

Shirley Benavides Vindas

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



Ensayos Pedagógicos

EISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

Vol. XVI, N° 1
Enero-junio, 2021

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA





Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Ensayos Pedagógicos es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Traducción

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Asistente

Edrian Fabricio Ríos Ramírez

Diseño de Portada

Adolfo Soto Arias

Dirección Editorial

Alexandra Meléndez

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr

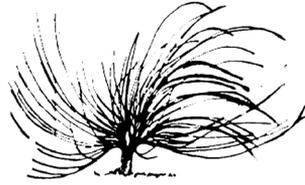


Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN	9
EDITORIAL	11
ENSAYOS	
Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar	17
<i>Nicolás Patierno - Pablo Kopelovich</i>	
La enseñanza de la ética en Costa Rica	41
<i>Yors Guillermo Solís Vargas</i>	
Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general	65
<i>Luis Diego Mesén Mora</i>	
Acerca de la “filosofía del turismo” y de la educación turística: compromisos y responsabilidades.....	85
<i>Ricardo Antonio Villalobos Paniagua</i>	
Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire.....	103
<i>Enrique Vilchez Quesada</i>	
Del discurso a los hechos: política educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica	117
<i>Andrés Ariel Robles-Barrantes</i>	
Pedagogía teatral y anticonductismo, una experiencia de enseñanza y aprendizaje en la comunidad indígena de Amubri	141
<i>Gerardo Arturo Masis Mata</i>	

Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica..... 159
Marilú Rodríguez Araya - José Daniel Baltodano Mayorga

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

Perfil de salida de la Escuela de Arte Escénico, reflexionando sobre su misión 191
Wendy Hall Fernández

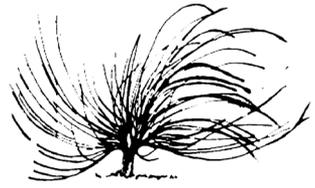
Experiencia educativa focalizada en el docente para promover el compromiso escolar. Percepciones de los estudiantes 207
Daiana Yamila Rigo

Estrategias de mediación según los principios pedagógicos de un proyecto implementado desde la Universidad Nacional con personas menores de edad ubicadas en albergues institucionales del Patronato Nacional de la Infancia 231
*Maureen Camacho Oviedo - Roxana Rodríguez Araya
Priscilla Carranza Marchena - Silvia Ulate Oviedo*

Alerta temprana: innovación educativa para disminuir el riesgo de abandono escolar en el Colegio Nocturno de Pococí..... 255
Maynor Jiménez-Castro - Marjorie Umaña Calderón

Modelo institucional de la orientación en el sistema educativo público costarricense 271
*Alejandra Gamboa Jiménez - Manuel Arturo Fallas Vargas
Shirley Ramírez Mora*

Fourth-Year Student Reflection of their Learning Process in the English Teaching Major at Universidad Nacional: A Case-Study of their Perception..... 297
Ana Rojas Ugalde - Giannina Seravalli Monge



PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

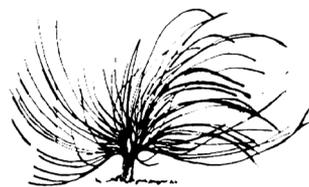
La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la universidad y propios del país. Uno de los principales objetivos de nuestras revistas semestrales y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipadora, analizan distintos aspectos de la realidad educativa y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

Ensayos Pedagógicos contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas, pero sobre todo para transformar nuestra visión del mundo.

Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el "centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al 'etcétera' cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía".

Las publicaciones de la serie *Ensayos Pedagógicos* están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates educativos de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y de la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

**Revista *Ensayos Pedagógicos*
Consejo Editorial**



EDITORIAL

La División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional, se complace en presentar a la comunidad nacional e internacional, el volumen XVI, número 1, de *Ensayos Pedagógicos*. Con la presente publicación, comenzamos un importante cambio que veníamos anunciando desde ediciones pasadas: ahora la revista *Ensayos Pedagógicos* pasa a ser enteramente digital. Por otro lado, en esta edición, se ha aumentado la cantidad de manuscritos publicados. Así pues, tenemos el agrado de contar con ocho ensayos y seis artículos.

Comenzamos nuestro apartado de ensayos con el trabajo titulado “Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar”, en el cual Nicolás Patierno y Pablo Kopelovich, analizan diversas manifestaciones de violencia en las clases de fútbol y su vinculación con la masculinidad de los estudiantes. Por su parte, Yors Guillermo Solís Vargas, en su ensayo “La enseñanza de la ética en Costa Rica”, aborda críticamente, el tema de la formación ética en Costa Rica en diferentes estratos educativos y con atención especial al caso de la Universidad Nacional.

El ensayo “Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general”, de Luis

Diego Mesén Mora, realiza una lectura de la teoría del conocimiento de las ciencias desde la óptica de la epistemología latinoamericana. Seguidamente, Ricardo Antonio Villalobos Paniagua reflexiona entorno a la formación de los estudiantes de la carrera de Turismo de la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica, en su ensayo “Acerca de la “filosofía del turismo” y de la educación turística: compromisos y responsabilidades”.

En el ensayo “Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire”, Enrique Vílchez Quesada, hace referencia a las reflexiones pedagógicas inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire que aún continúan vigentes hasta nuestros días. Posteriormente, Andrés Ariel Robles-Barrantes, en el ensayo “Del discurso a los hechos: política educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica”, realiza una crítica a una normativa reciente emitida por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

El ensayo “Pedagogía teatral y anti conductismo, una experiencia de enseñanza y aprendizaje en la comunidad indígena de Amubri”, escrito por Gerardo Arturo Masis Mata, sistematiza las vivencias de este autor con el uso de un abordaje pedagógico alternativo para la enseñanza de los estudios sociales en un territorio indígena de Costa Rica. Por su parte, Marilú Rodríguez Araya y José Daniel Baltodano Mayorga, en el ensayo “Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica”, realizan un análisis crítico del proceso de expansión de la Universidad de Costa Rica hacia territorios del casco central del país.

El aparato de artículos científicos e investigaciones inicia con el trabajo titulado “Perfil de salida de la Escuela de Arte Escénico, reflexionando sobre su misión”, en el cual Wendy Hall Fernández sistematiza un proceso de indagación orientado a analizar el perfil de salida de las personas graduadas de la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Costa Rica. En el artículo “Experiencia educativa focalizada en el docente para promover el compromiso escolar. Percepciones de los estudiantes”, Daiana Yamila Rigo presenta los resultados de una investigación efectuada con niños de quinto grado en Argentina orientada a valorar la responsabilidad para con e aprendizaje autopercebida por estos.

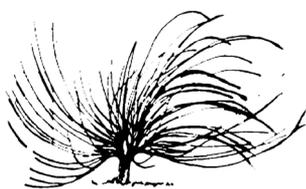


A continuación, Maureen Camacho Oviedo, Roxana Rodríguez Araya y Priscilla Carranza Marchena, en el artículo “Estrategias de mediación según los principios pedagógicos de un proyecto implementado desde la Universidad Nacional con personas menores de edad ubicadas en albergues institucionales del Patronato Nacional de la Infancia”, valoran el accionar de un proyecto pedagógico para niños y jóvenes en riesgo social en Costa Rica. A su vez, el artículo “Alerta temprana: innovación educativa para disminuir el riesgo de abandono escolar en el Colegio Nocturno de Pococí”, escrito en coautoría por Maynor Jiménez-Castro y Marjorie Umaña Calderón, presenta los resultados obtenidos de la implementación de una estrategia para combatir la exclusión en centros educativos de Costa Rica.

Por su lado, Alejandra Gamboa Jiménez, Manuel Arturo Fallas Vargas y Shirley Ramírez Mora, en su artículo “Modelo institucional de la orientación en el sistema educativo público costarricense”, analizan el rol de dicha materia dentro del sistema educativo público costarricense, con base en el desempeño profesional, las funciones dictadas por el Servicio Civil y los lineamientos técnicos emanados del Ministerio de Educación Pública. Concluimos la presente edición con un artículo en inglés titulado “*Fourth-Year Student Reflection of their Learning Process in the English Teaching Major at Universidad Nacional: A Case-Study of their Perception*”, en el cual Ana Rojas Ugalde y Giannina Seravalli Monge presentan los resultados obtenidos de una investigación con 37 estudiantes de cuarto año de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de analizar su proceso de aprendizaje en este programa académico y proponer mejoras a futuro.

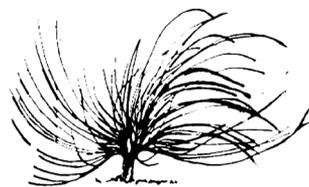
Otro ciclo más de trabajo se ha cerrado, lo cual nos llena de satisfacción y nos motiva a realizar nuestras labores con mayor empeño. Desde 2020, el mundo enfrenta un gran desafío que ha calado profundo en diversos ámbitos de la salud, la economía, la sociedad y la cultura; es un reto del cual no hemos sido ajenos y esperamos que los años venideros traigan mejores augurios para todas las personas.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editor Principal
Revista *Ensayos Pedagógicos*



ENSAYOS





Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar¹

*Nicolás Patierno*²

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Argentina

nicolaspatierno@gmail.com

*Pablo Kopelovich*³

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Argentina

kopelovichp@gmail.com

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo analizar el deporte y la violencia con especial referencia al fútbol, desnaturalizando aquellas representaciones por las que se presume que esta práctica puede ser considerada “agresiva” en sí misma. En contraposición, y siguiendo los aportes de Norbert Elias y Eric Dunning, entendemos este juego y la violencia como categorías antagónicas, ya que, en



Recibido: 20 de enero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.1>

- 1 El presente ensayo es el resultado del encuentro, el intercambio y la profundización de dos investigaciones conducentes a la realización de dos tesis. La correspondiente a Nicolás Patierno se titula “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata” y fue presentada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. La realizada por Pablo Kopelovich se titula “Educación física y escuela secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires” y fue presentada para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, año 2018.
- 2 Profesor en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Magíster en Educación Corporal (Universidad Nacional de La Plata) y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata)
- 3 Profesor y Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

explícito acuerdo con la hipótesis de estos autores, uno de los propósitos originarios del deporte es la mitigación de la violencia. Intentaremos desandar los caminos por los que se ha estigmatizado al fútbol desalentando su práctica en algunos ámbitos educativos; complementariamente, estudiaremos la influencia de algunas categorías constitutivas de la problemática planteada, tales como: masculinidad, hinchada, “aguante” y sensacionalismo mediático, entre otras. Siguiendo esta línea, la conclusión invita a recuperar el valor educativo del deporte, más precisamente, su relevancia en los procesos de socialización y el reconocimiento de las reglas.

Palabras clave: deporte, violencia, fútbol, masculinidad, enseñanza.

Abstract

This paper aims to analyze sport and violence with special reference to football, denaturing those representations by which it is presumed that this practice can be considered “violent” in itself. In contrast, and following the contributions of Norbert Elias and Eric Dunning, we understand football and violence as antagonistic categories, since in explicit agreement with the hypothesis of these authors, one of the original purposes of sport is the mitigation of violence. We will try to retrace the paths by which football has been stigmatized by discouraging its practice in some educational fields. Complementarily, we will study the influence of some constitutive categories of the problem posed, such as masculinity, fanaticism, “football stamina” and media sensationalism, among others. Following this line, the conclusion invites us to recover the educational value of sport, more precisely, its relevance in the processes of socialization and recognition of the rules.

Keywords: sport, violence, soccer, masculinity, teaching



Introducción

En la mayoría de los currículos escolares y los proyectos educativos pensados para la enseñanza secundaria en los que se incluye el deporte, el argumento de su incorporación siempre suele ser el mismo: su valor socializador. El propio Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) contempla la relevancia del deporte como un medio de socialización, arguyendo que en este:

Se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la construcción de normas y reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto, la ejercitación de su responsabilidad y el fortalecimiento de vínculos con los demás. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010, p. 28)

Las causas de esta vinculación pueden hallarse en la génesis de los deportes, además de constituirse como de distinción social, su creación fue pensada para reglamentar ciertos juegos populares y comportamientos inicialmente, asociados a la violencia y el descontrol. De esta manera, actividades medievales como el *knappan*, caracterizadas por una lucha de todos contra todos (donde la violencia física formaba parte de ella), comienzan a mutar hacia prácticas más regladas y con menos contacto cuerpo a cuerpo.

Resumidamente, el *knappan* es un juego popular de la Edad Media sin límite de jugadores, ni espacio, y con reglas orales en el que se desarrolla una lucha generalizada de todos contra todos (Dunning, 1992). Con un marcado contenido de lo que Dunning (1992), denomina violencia afectiva, los pobladores solían utilizar el evento como una purga para descargar físicamente los resentimientos acumulados hacia familiares, vecinos, etc.

El análisis de esta práctica no es azaroso, su vinculación directa con la Edad Media sirve de respaldo a los estudios de Elias y Dunning (1992), sobre el avance de la civilización y la limitación de acciones violentas en las actividades recreativas. Poco a poco, el juego mencionado introdujo restricciones sobre la violencia física, y sus reglas

fueron explicitadas de manera escrita, dando paso a lo que hoy conocemos como rugby (Barbero, 1993).

En este contexto, el deporte puede ser considerado como:

[...] una actividad de grupo organizada y centrada en la competición entre al menos dos partes. Exige algún tipo de ejercicio o esfuerzo físico. El enfrentamiento se realiza siguiendo reglas conocidas, incluidas –en los casos en que se permite el uso de la fuerza física– las que definen los límites de violencia permitidos. (Elias, 1992, p. 190)

En este sentido, la codificación y la institucionalización de los comportamientos considerados “brutales” fue muy útil para el proceso civilizatorio encabezado por los países más industrializados, que tiene su origen a mediados del siglo XIX (y se expande globalmente hasta nuestros días).

Si bien podría considerarse que la función original del deporte fue la sublimación y el apaciguamiento de los jóvenes de las clases burguesas que asistían a las *public schools* (Barbero, 1993), este fue tan solo uno de los múltiples usos que posteriormente, se le atribuirían a lo largo del siglo XX (Hernández y Carballo, 2002).

El deporte sirvió –y sirve– para la distinción de clases, para el control de las masas, para la comercialización de productos, para la producción de espectáculos y otras tantas utilidades que hoy lo convierten en mucho más que un pasatiempo ocasional. De todos los atributos que comúnmente se le suelen asignar –y al mismo tiempo se le critican–, aquí se centrará la atención en las funciones socializadoras dentro del ámbito educativo.

Como veremos a lo largo de este trabajo, la aceptación del reglamento, el respeto por los demás participantes y la aprobación del arbitraje requieren de un minucioso y progresivo trabajo de enseñanza, dirigido a la renuncia creciente al individualismo y al empleo de la violencia. En pocas palabras, podríamos afirmar que la violencia es siempre enemiga del deporte: en el desarrollo de cualquier especialidad –cuando es debidamente reglamentada y fiscalizada–, cualquier exceso en el uso de la fuerza constituye una falta (situación que representa una ventaja para el oponente).



Los deportes de combate no son una excepción: si bien para el observador externo un golpe de puño o una patada pueden representar, a simple vista, una acción violenta, al estar normalizadas por un reglamento no pueden ser caracterizadas bajo esta categoría. El eje de este tipo de entretenimientos está en la posibilidad de entablar una batalla mimética en la que los contactos están previstos y se regulan a partir de un código predeterminado, con lo que no sería pertinente hablar de violencia en tales circunstancias.

De acuerdo con Garriga, “un mismo actor puede estar inserto en una trama relacional que impugne prácticas que él considere violentas y, al mismo tiempo, sea parte de acciones que otros consideran como violentas” (2016, p. 14). Sin embargo, algunas prácticas de combate específicamente contemporáneas (como las artes marciales mixtas) introducen una controversial y delicada espectacularización del *knock out*.

Si bien este tipo de actividades podría caracterizarse como uno de los máximos exponentes actuales del deporte-espectáculo, incluso admitiendo restricciones penalizadas en otros deportes de contacto – como las inmovilizaciones, el sangrado o los golpes bajos–, en tanto los competidores no se encuentren coaccionados bajo ninguna circunstancia, no sería preciso caracterizarlas como violentas.

El deporte y la violencia como categorías antagónicas

Los estudios de Elias (1992), centrados en el deporte como parámetro de medición de ciertas conductas tendientes al autocontrol, constituyen una fuente de información ineludible en la temática. El sociólogo alemán caracteriza las sociedades posrevolucionarias como constitutivas de un proceso civilizador, el cual se evidencia, entre otras prácticas, en los modos en que se regulan y ejecutan los deportes.

A partir de un minucioso análisis sobre el devenir de la caza de zorros en Inglaterra durante los siglos XVII y XVIII, Elias (1992), halla que, a medida que la sociedad inglesa supera los enfrentamientos armados entre bandos que rivalizan por el mando del país, se inicia un proceso de pacificación evidente en las características figuracionales de los deportes⁴. Confluyen dos procesos específicamente modernos:

4 Bajo la idea de *figuraciones*, Elias propone analizar los deportes atendiendo tanto al desarrollo de las reglas como a las relaciones de interdependencia que se tejen entre los individuos (arguyendo que estas categorías no pueden analizarse de manera aislada). A partir de sus estudios enfocados en el pasaje de la sociedad inglesa de la Edad Media al siglo XVIII, Elias fue

la constitución del yo –o, en otras palabras, la configuración del ideal de hombre autorregulado– y una progresiva desaparición de comportamientos que remitirían a cierta barbarie o salvajismo.

Podemos hallar un ejemplo de lo mencionado en la matanza de animales: mientras que en la Edad Media se trataba de una práctica socialmente aceptada, hoy las actividades que implican la muerte de ellos poseen una connotación negativa, generan descontento social y se hallan prácticamente desaparecidas.

Elias (1992), contextualiza la Inglaterra del siglo XVIII –sobre todo los primeros años– como una época de conflictos y luchas armadas por el poder en las que no se evidenciaba la posibilidad de una rápida salida pacífica. A partir de allí, introduce el análisis de la caza de zorros como modelo empírico para desarrollar algunas de las características estructurales de los deportes.

En un proceso que va del desorden a la conformación del parlamento inglés y la consolidación de una sociedad industrial, la caza de zorros es una especie de termómetro empleado por Elias (1992), para medir su desarrollo: dado que esta actividad también sufrió cambios determinantes en su reglamentación (pasando de ser una actividad de supervivencia en la Edad Media a un refinado entretenimiento de las clases altas en la época victoriana), dicho autor afirma que ambos aspectos se hallan influenciados mutuamente.

En el comienzo de *Un ensayo sobre el deporte y la violencia*, el sociólogo ratifica la existencia de un paralelismo entre “la difusión desde Inglaterra de modelos industriales de producción, organización y trabajo, y [...] la difusión de actividades de tiempo libre del tipo conocido como «deporte»” (1992, p. 185).

Centrando la atención en la cuestión de la violencia, el sociólogo advierte que, mientras que en un comienzo la caza de zorros era llevada a cabo directamente por las personas, a lo largo del siglo XVIII se incluye la utilización de perros para esta tarea. Este pasaje de matar con las propias manos a dejar que los mastines lo hagan y experimentar placer durante el proceso, evidenciaría cierto progreso hacia la civilización. En palabras del propio Elias:

pergeñando una teoría que articula aspectos comúnmente denominados “macro” con aspectos “micro”, dando origen a lo que hoy se conoce popularmente como sociología figuracionista.



La dirección de los cambios experimentados en la manera de cazar, si se contrasta el ritual inglés de la caza de zorros con anteriores formas de caza, muestra muy claramente la dirección general de un empuje civilizador. El aumento de las restricciones sobre el empleo de la fuerza física y en particular sobre el hecho de matar y, como expresión de estas restricciones, el desplazamiento del placer experimentado cometiendo actos violentos al placer experimentado viendo cometer actos de violencia, pueden observarse como síntomas de un empuje civilizador en muchas otras esferas de la actividad humana. (1992, pp. 199-200)

El placer de la caza de zorros, por lo tanto, ya no descansaría únicamente en la matanza, sino en la extensión del proceso de cacería (mediante la implementación de una serie de limitaciones cada vez más complejas, hoy conocidas como reglas). La muerte rápida del animal a punta de cañón significaría una culminación veloz del proceso; en cambio, las restricciones propuestas tenían como objetivo extender el goce devenido de la persecución.

De esta manera, se establece un equilibrio de tensiones entre el proceso de persecución y la muerte del animal, lo que aseguraría la experimentación de una tensión-emoción agradable. “La violencia se practicaba con animales en lugar de seres humanos, [...] las personas disfrutaban con la muerte del animal cazado de una forma indirecta, como observadores” (Elias, 1992, p. 203).

El desplazamiento de cazar por supervivencia –para obtener alimentos– a hacerlo por deporte –para adquirir placer es: “una emoción agradable derivada de la batalla mimética” (Elias, 1992, p. 202)– es un pasaje que se alinearía con la constitución de una sociedad más civilizada.

En este proceso, el sociólogo introduce dos categorías: un avance en el umbral de la sensibilidad y la formación de la conciencia. La primera de ellas hace referencia al crecimiento de las prohibiciones sociales contra el hecho de matar y de ver cómo otros lo hacen. Es por este motivo que el sociólogo encuentra la prohibición de la participación humana en la matanza de zorros como una acción tendiente a la disminución de la violencia.

Dunning (1992), se va a pronunciar a favor de esta hipótesis arguyendo que estamos en presencia de un “declive en el anhelo de atacar

[...]. Esto ha llevado consigo, primero, un descenso en el umbral de rechazo al derramamiento de sangre y otras manifestaciones directas de la violencia física” (1992, p. 275).

La segunda categoría se desprende directamente de la primera y se centra en la inclusión de animales en el proceso de caza. Si bien hoy en día esta práctica resultaría bastante controversial, la inserción de mastines representaba por entonces “la irradiación del sentimiento más allá del objetivo inicial” (Elias, 1992, p. 203).

El distanciamiento en el acto de dar muerte y el empleo de otros animales para ejecutar la presa significan, para el autor, una especie de ejercicio de la conciencia que aleja al humano de un comportamiento primitivo. Para Dunning, a su vez, se trata de “la interiorización de un tabú más estricto sobre la violencia [...]. Consiguientemente tienden a brotar sentimientos de culpa cada vez que este tabú es violado” (1992, p. 275).

En este contexto de creciente civilización, el deporte representa una especie de invento social que resolvería dos problemas derivados de vivir en una sociedad cada vez más organizada. Por un lado, determina qué hacer con el tiempo libre, y por otro, canaliza positivamente, la tensión derivada de estar bajo ciertas restricciones.

Deporte, violencia y educación

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí (y pese a que el análisis de Elias -1981- está más enfocado al proceso de la civilización y la deportivización que al estudio específico de la violencia)⁵, esperaríamos una distinción clara entre ella y el deporte, que reconozca en el primero una potencia socializadora que la educación no debería desatender. Sin embargo, Crisorio (2010), advierte que el deporte es –con frecuencia– acusado de “violento”, conflictivo o tendiente al descontrol.

La asociación entre deporte y violencia remite a una serie representaciones provenientes de otros campos “que tienden a condenarlos

5 En la conferencia publicada bajo el título *Civilización y violencia*, Elias menciona algunas precisiones respecto de su interpretación, estas pueden ayudarnos a entender mejor su perspectiva: “normalmente, a la hora de investigar el problema de la violencia se sigue un enfoque erróneo. Se pregunta, por ejemplo, cómo es posible que los seres humanos cometan asesinatos [...]. Cuando en realidad la pregunta debería ser enfocada de otra manera, de manera opuesta: ¿cómo es posible que tantas personas convivan de manera –relativamente– tan pacífica?” (1981, p. 65). Siguiendo esta línea, resumidamente podría decirse que, conforme el proceso de la civilización avanza, la violencia debería ocupar un lugar cada vez menos relevante en las sociedades contemporáneas.



en cuanto actividades competitivas, que llevan en sí mismas la rivalidad y la agresión, e incitan a la violencia en los propios deportistas y en los espectadores” (Crisorio, 2010, p. 190).

El problema aquí es que la competitividad y las utilidades económicas que rodean el deporte-espectáculo convierten a este tipo de prácticas en algo mucho más complejo e intrincado que una simple lucha de carácter mimético, inicialmente, pensada para sublimar tensiones. Por lo tanto, se vuelve imprescindible discernir entre deporte-educación y deporte-espectáculo, entre una actividad pensada para la socialización de las nuevas generaciones y otra ligada a la espectacularización y la obtención de ganancias⁶.

Aquí es pertinente atender a los aportes de Dunning, quien sostiene la hipótesis de que la recurrencia de episodios violentos en el marco de la práctica deportiva, se produce debido a una creciente importancia del triunfo sobre la participación, o, en términos del autor, al “ascenso de la meta del éxito” (1992, p. 279). De esta manera, la búsqueda de la victoria como único resultado aceptable promovería el aumento de la agresión de tipo instrumental.

En la *tipología de la violencia humana* pensada por Dunning, el tipo instrumental se refiere al empleo de esta “como medio para asegurar el logro de un fin determinado” (1992, p. 274). Esto significa que, conforme los deportes se hacen más complejos en su profesionalización, los oponentes pueden recurrir –de manera racional y calculada– a “jugar con rudeza dentro de las reglas y a recurrir a la violencia indebida con tal de lograr el éxito” (Dunning, 1992, p. 279).

Para el sociólogo británico, la violencia instrumental se contrapone a la afectiva. La primera es un modo racional y evolucionado de emplearla para la obtención de algún beneficio; en cambio, cuando esta es “tomada como un fin en sí misma” (Dunning, 1992, p. 274), es decir, cuando su uso no está ligado a la búsqueda específica de algo (o el propósito que se persigue no es considerado legítimo), él habla de una violencia “emocionalmente satisfactoria y agradable” (Dunning, 1992, p. 274).

6 Con la intención de diferenciar el deporte-educación del deporte-espectáculo, Crisorio sostiene: “es preciso ser más estricto, más meticuloso, sobre todo si se trata el deporte desde un punto de vista educativo, porque su historia, aunque marcada por los grandes acontecimientos de la historia política y económica, es relativamente autónoma” (2010, p. 189).

Desde esta perspectiva, el problema de la violencia en los deportes radicaría en su uso racional. Mientras la afectiva –propia de las sociedades no desarrolladas– decrece conforme avanza la civilización, comienzan a surgir otros modos más elaborados, dirigidos a alcanzar un fin determinado y asociados a ciertos lazos sociales funcionales.

El creciente profesionalismo que se evidencia en deportes como el rugby, el fútbol o el boxeo se vincula estrechamente con el desarrollo de una sociedad altamente competitiva, en la cual una “elaborada división del trabajo genera asimismo una ideología en torno al éxito (...). Esta intensificación de la competitividad conduce al aumento generalizado de la rivalidad y la agresividad” (Dunning, 1992, p. 287).

A diferencia del deporte practicado en contextos escolares, donde, de acuerdo a Meirieu (2008), la violencia siempre debería ser prohibida al mismo tiempo que reelaborada positivamente, el deporte-espectáculo en ocasiones la admite –y la exacerba– como una parte más del show; el fútbol argentino de primera división constituye un claro ejemplo.

Transpolar y generalizar estas imágenes de forma indiscriminada sobre todo lo que representa el deporte (incluyendo el escolar) constituye, en cierto modo, la reproducción de un discurso irreflexivo que acaba por desatender la potencia socializadora de este tipo de prácticas. Entre los defensores de esta actividad como experiencia tendiente a la simbolización, la pacificación social y la regulación de la violencia, se destaca la perspectiva de Crisorio, quien sostiene que:

Una de las particularidades de los deportes, relacionada en parte con la institucionalización de las reglas, es, precisamente y al contrario de lo que piensa mucha gente, el control y la disminución manifiesta de la violencia física. [...] La transmisión de las reglas del juego social en todos sus aspectos y dimensiones es un objeto principal de la educación general [...], a la que la enseñanza de los deportes puede contribuir casi como ningún otro contenido de nuestra cultura. (2010, p. 191)

Como se afirmó anteriormente, donde prevalece la violencia no puede desarrollarse el deporte. El problema se suscita cuando estos límites no están claros o la agresión es un modo de interacción no identificado como falta, o, siguiendo a Elias (1992), cuando los límites de la tolerancia se encuentran muy elevados.



Ahora bien, si una sociedad –como es el caso de Argentina– pareciera convivir a diario con un problema de violencia a escala social (Bleichmar, 2008), su eclosión en el contexto de una práctica deportiva no debería sorprendernos. No obstante, no sería coherente culpar automáticamente al deporte por ello. Siguiendo con el análisis de Crisorio:

Si una mirada retrospectiva de corta distancia nos permitiría afirmar que, por lo menos en algunos deportes, el nivel de restricción con respecto a la violencia ha disminuido, alargando esa distancia veremos que el nivel de restricción de la violencia en los deportes de hoy es aún muy alto. (2010, p. 195)⁷

Los hechos violentos ocurridos en el marco de una práctica deportiva no ocurren por la actividad en sí, sino por una sumatoria de condicionantes sociales que posibilitan –y en ocasiones promueven– este tipo de reacciones. El desconocimiento o la desconsideración de pautas regulatorias, el desinterés por el otro, la fisicalización de las rivalidades, el desprestigio de las instituciones, los efectos nocivos del resentimiento y la venganza, entre otros factores, hacen que el problema de la violencia haga su aparición en espacios y en prácticas diversos.

Sin embargo, es preciso reconocer que las categorías ligadas a la violencia, producen y reproducen prejuicios y señalamientos, en ocasiones de una forma tan apresurada que, pueden volver agresivos a aquellos a quienes se pretende excluir u ocultar. Recordemos que la caracterización de una persona así no es un designio neutral, sino que arrastra una historia y una connotación cargada de preconceptos negativos y estigmatizantes (Kaplan, 2015).

A fin de no repetir este tipo de discursos, consideramos que la enseñanza de los deportes no debe presentarse como actividades para violentos, ni tampoco, reducirse a lo terapéutico o a la rehabilitación; en contraposición, recalcamos su valor educativo ligado a la posibilidad de acercar el cuerpo a la cultura.

7 Sobre la necesidad de disminuir aún más los niveles de violencia que se suelen presenciar hoy en el contexto general de la práctica deportiva, consideramos pertinente atender a las siguientes palabras de Bayce y De Boni: “estamos todos de acuerdo en que sería mejor que hubiera menos [violencia] de la que hay; y que deberíamos todos tratar de que disminuyera, tanto dentro de las canchas, entre deportistas, como entre los espectadores, en los entornos de las canchas y en la vida cotidiana en general con motivo del deporte” (2017, p. 21).

La influencia de la masculinidad en la conformación del “futbolista ideal”

Retomando uno de los temas desarrollados por Dunning (1992), en torno al estudio sociológico del fútbol, consideramos relevante introducir el análisis de la masculinidad como una de las representaciones sociales más significativas ligadas a este deporte, ya que históricamente sirvió –y sirve– en la producción y la reproducción de cierta identidad varonil ideal.

Para ampliar, podría afirmarse que el origen mismo del fútbol está ligado a la construcción identitaria de los *gentlemen* ingleses, es decir, un estereotipo de hombre ligado a valores machistas y burgueses, tales como: la virilidad, la fuerza, el liderazgo y la distinción de clase, entre otros. En palabras del propio Dunning, este deporte sirve “en parte, para educar a quienes serían los líderes militares y administrativos del Imperio británico en expansión y, en parte, como medio para inculcar y expresar la hombría” (1992, p. 328).

Asimismo, pese a los avances de las políticas de género en materia deportiva, no podemos dejar de mencionar que, históricamente, el fútbol fue utilizado como recurso para reforzar el –desigual– reparto de poder entre los sexos (en favor de los hombres). En palabras del propio Dunning:

En lo que respecta a la producción y reproducción de la identidad masculina, el deporte sólo tiene una importancia secundaria. Mucho más significativas en este aspecto son, al parecer, las características estructurales de la sociedad en general que afectan al reparto proporcional de poder entre los sexos y al grado de separación entre ellos existente en la necesaria interdependencia de hombres y mujeres. (1992, p. 342)

Antes de seguir adelante con el estudio específico del fútbol, consideramos relevante precisar de qué hablamos cuando hacemos referencia a la masculinidad. Siguiendo a Scharagrodsky (2015), es posible resumir algunos presupuestos conceptuales sobre los estudios de las masculinidades a partir de los siguientes puntos:



- a. La condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto se constituye; b) existen diversos modelos de virilidad; c) esta posición está fuertemente fijada por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la época, el estatus socioeconómico, etc.; d) también, se encuentra en permanente cambio y es fuente de constantes disputas, no teniendo posiciones fijas.

Además, Scharagrodsky (2007), plantea que los patrones y los estilos de masculinidades presentan cuatro aspectos fuertemente interrelacionados:

1. La masculinidad asociada a la heterosexualidad: la mayor parte de las sociedades patriarcales las identifican como dos caras de la misma moneda, siendo esta última vista como la única matriz de deseo posible.
2. La masculinidad definida por oposición a la feminidad: esta se especifica más por lo que uno no es que por lo que es. La feminidad es considerada como un constructo negativo al que hay que rechazar, naciendo la identidad masculina de cierta renuncia a lo femenino.
3. La masculinidad como un organizador de la homofobia: esta idea, tomada de Kimmel (1997), plantea a la homofobia como principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. Así, “el verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres o de ser dominados por hombres más fuertes” (Scharagrodsky, 2007, p. 276). La homofobia, de este modo, genera mecanismos que niegan la expresión de sentimientos entre varones. Además, la masculinidad es una aprobación homosocial: la mayoría de los hombres necesitan validar su hombría por medio de la aprobación de otros compañeros.
4. La masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón: algunas partes de este aparecen como prohibidas o condenadas. El ano, por ejemplo, se convierte en la zona degradada por excelencia. Aquel al que le “rompen el culo”, lo castran y lo

feminizan. Al mismo tiempo, el pene y la capacidad de penetrar se convierten en los aspectos más valorados en la cultura patriarcal.

En la misma línea van los planteos que consideran que la subjetividad masculina se construye desde chicos alejándose de la madre (como lugar de origen) y que deberá afianzarse en tres pilares: no ser una mujer, no ser un bebé y no ser homosexual (Burín, 2009). Finalmente, como plantea Connell (1995), la condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, económicas y políticas en que el sujeto se constituye.

Volviendo al análisis del fútbol, nos atrevemos a afirmar que en Argentina y en muchas partes del mundo esta práctica está directamente vinculada con la forma de ser hombre; de hecho, esta actividad podría considerarse como un ritual o un paso ineludible en la constitución de la identidad masculina.

Atendiendo los aportes de Dunning (1992), en lo que refiere a la conceptualización de la violencia afectiva, nos animamos a afirmar que el fútbol argentino está impregnado de “valores” y “pasiones” que, en lugar de manifestarse en el marco de un orden simbólico, habitualmente son exteriorizados de manera física, es decir, anteponiendo el cuerpo como un depósito material de las emociones.

En este contexto, la violencia no sería una trasgresión a las leyes, sino la forma natural, de ser parte de un grupo identitario con el fútbol, que no necesariamente, lo hace a través de su práctica. De hecho, el entorno de ese deporte y las actividades comúnmente asociadas con “las barras” (como los aprietes, las agresiones a los equipos visitantes y los negocios en las inmediaciones de los estadios), en ocasiones pueden atentar contra el juego, suspendiendo partidos y provocando enfrentamientos –a veces deliberados– con la policía.

Asimismo, vale detenernos en el hecho de que el fútbol está sexuado y pintado de género, con predominio masculino, aun cuando en los últimos años aparecen cada vez más mujeres apasionadas por este deporte (Tajer, 1998).

(...) Ha sido considerado como una cosa de hombres (Llopis-Goig, 2010), un escenario social varonil, de poder y violencia masculina, donde saltan al campo los rasgos más característicos



de los arquetipos clásicos de la masculinidad hegemónica. Este es un escenario de socialización y educación donde los varones que participan –futebolistas, entrenadores, espectadores, aficionados y medios de comunicación–, comparten una experiencia común que les permite afianzar su identidad masculina o conformar nuevas identidades”. (Martín y García, 2011, p. 87)

Hay una manera de ser varón en nuestro país, que se expresa en una distintiva manera de jugar al fútbol, que ha ido cambiando con el tiempo. Se utiliza este deporte como forma de ver el mundo, como código para referirse a diversos aspectos de la vida social (Tajer, 1998).

Entonces, el fútbol argentino ha construido un tipo particular de género masculino en nuestro país y viceversa: el modo de ser hombre construye un modo de ver y jugar este deporte. Desde principios de siglo XX, en Argentina el potrero se constituye en un mundo de pibes traviosos, pícaros y “vivos”, que escapan de los colegios y los clubes (Archetti, 2001).

La práctica del “aguante” versus la práctica del fútbol

Adentrándonos en el campo de los estudios sociales sobre el fútbol en Argentina, identificamos algunos referentes cuyas investigaciones hoy son consideradas fuentes ineludibles de información con respecto a la temática planteada. Entre ellos se destacan las de Alabarces (2006), Garriga (2016), Moreira (2008) y Zambaglione (2008), entre otros. Ellos coinciden en un punto nodal, la identificación del “aguante” como un aspecto central en la dinámica de aquellas hinchadas que, a través de medios debatibles tales como la extorsión, la amenaza y la violencia, persiguen intereses ajenos a dicha práctica.

Parafraseando a Alabarces (2006), el “aguante” es un término nativo, aparecido en la cultura futbolística argentina hacia comienzos de los años ochenta, que en los últimos años refiere a la puesta en acción del cuerpo, más precisamente, a la violencia física. Recuperando uno de los testimonios rastreados en una de sus investigaciones, “el aguante es demostrarle al que otro que vos tenés huevos y que te la bancás, que sos macho” (Alabarces, 2006, p. 1).

Antes de seguir adelante, consideramos necesario reiterar la diferenciación entre la práctica del fútbol y la dinámica de las hinchadas. Es

decir, una cosa es lo que sucede dentro del campo de juego y otra lo que acontece con algunas agrupaciones conformadas en torno a algún club.

Pese a compartir entre sí ciertos valores y códigos, se trata de prácticas que tienen actores y finalidades claramente diferenciadas: mientras que los primeros buscan el éxito a partir del rendimiento y de la obtención de resultados y campeonatos en el campo de juego, los segundos intentan obtenerlo poniendo el cuerpo en el campo de batalla, o, en sus propios términos “haciendo el aguante”.

Entonces, Alabarces, Garriga y Moreira (2008), proponen entender al aguante como una forma típica de honor que contempla conductas y ritos específicamente “barrabravas”. De este modo, “la persona que encarna exitosamente los ideales de la barra se hace acreedora de una recompensa moral que se traduce en términos de prestigios, fama, reputación u honor” (Alabarces, Garriga y Moreira, 2008, p. 122).

En relación con las acciones consideradas violentas (por agentes externos), creemos que el uso de este tipo de recursos conlleva cierta consagración dentro del grupo de referencia, ya que poner en riesgo la propia integridad física, también puede leerse como la realización de una prueba material que confirma el compromiso y la entrega con el grupo.

La enseñanza del fútbol en la escuela argentina

En este apartado nos interesa, por un lado, indagar el modo en que el fútbol históricamente, fue considerado, en la escuela argentina y, por otro, abordar el caso de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, en relación con el modo en que se piensa y enseña este deporte en el marco de la asignatura Educación Física.

Se trata de una escuela secundaria de gestión privada, no subvencionada, laica y mixta, ubicada en una zona céntrica de la ciudad de La Plata. La cual recibe alumnos de sectores medios-altos de la sociedad. Entre los objetivos que se plantea, se destacan las ideas de “aprender a aprender”, desarrollando capacidades que puedan ser aplicadas en futuras situaciones de enseñanza, y de “aprender a vivir”, generando actitudes que conduzcan al alumno a ser feliz consigo mismo y con los demás.

En primer lugar, encontramos que muchas veces el fútbol está ausente en la escuela como saber por transmitir (Gutermann, 1996).



Paradójicamente, esto sucede pese al lugar que ocupa en nuestro país como fenómeno sociocultural y atracción de masas. Siguiendo a Gutermann:

El fútbol está estrechamente vinculado a nuestra identidad nacional y atraviesa, de alguna u otra manera todos los sectores sociales. El fútbol no es un fenómeno «más» en nuestra realidad cotidiana, y sus formas de manifestación motriz no son neutras ni tienen el mismo valor para las personas que otro tipo de fenómeno vinculado al movimiento. (1996, p. 1)

De acuerdo con el autor recién citado, entendemos que la deliberada omisión del fútbol en la escuela se produce porque algunos docentes dan por hecho que los alumnos argentinos (se invisibiliza a las alumnas), naturalmente, saben jugar muy bien este deporte, por haberlo aprendido fuera de la institución, y que lo hacen regularmente.

En segundo orden, en nuestra experiencia como docentes de Educación Física en escuelas primarias y secundarias, nos encontramos con directivos reticentes a aceptar la inclusión de este deporte en la instancia curricular. En esos casos, se alude a cierto temor a que el fútbol genere problemas de conductas en los jóvenes, ya que estos podrían apasionarse y, en consecuencia, violentarse. Como si la agresión fuese una parte esencial del fútbol, un componente ineludible de la práctica.

Aunque suene un poco generalista, podría decirse que el fútbol ha tenido una relación contradictoria con la disciplina de la Educación Física. Dicho deporte es una de las tantas renunciadas históricas de esa materia en Argentina, ya que, por ejemplo, se lo excluyó de los planes de estudio de instituciones de formación docente en esta área.

Durante años se menospreció tenazmente al fútbol, en especial porque forma parte de un capital simbólico propio de sectores populares de nuestro país; y nuestra profesión otrora (y actualmente) elitista desatendió sistemáticamente todo aquello que no fuera de origen sueco, francés o alemán (Gutermann, 1996).

Por ejemplo, en la escuela seleccionada el fútbol está presente, pero, no como contenido a ser enseñado, sino como un premio al final de la clase por cumplir con las consignas o por portarse bien. Así, el docente abandona la enseñanza de este deporte y propone simplemente un juego libre desprovisto de toda intencionalidad educativa.

Esta situación no se produce en otros países como Estados Unidos con sus deportes más populares (como el básquetbol, el béisbol y el fútbol americano), actividades que, aunque que se practican masivamente, están incluidos en el sistema educativo y son enseñados por profesionales formados académicamente (Gutermann, 1996).

Con respecto a la enseñanza de la Educación Física en el colegio mencionado, se lleva a cabo organizando grupos de chicos y de chicas por separado. En la gran mayoría de los casos, los profesores les dan clases a los alumnos y las profesoras a las alumnas. En relación con ese modo de organizar a las personas estudiantes, hay diferentes posturas entre docentes.

Algunos consideran que ya debe superarse dicha separación, ya que no tendría razón de ser por la inexistencia de diferencias entre género a la hora de la enseñanza, mientras que otros estiman que por cuestiones biológicas (los chicos serían naturalmente más fuertes y hábiles) y de rendimiento, sería inadecuado modificarla.

De esta manera, la separación se produce exclusivamente, para la enseñanza de la materia en cuestión, no presentándose una división similar para el caso de ninguna otra asignatura. En ese contexto, de forma recreativa, dentro de Educación Física se les permite a los varones jugar al fútbol, mientras que las mujeres no cuentan con una práctica análoga.

Entonces, es posible afirmar que en las clases de fútbol se genera un clima distinto al de las demás asignaturas, llevándose a cabo una exaltación, una exacerbación, de las masculinidades de los alumnos. Dichos momentos están dados por la presencia de un conjunto de rituales (entendidos como una serie de acciones que tienen un valor simbólico y se vinculan con las tradiciones) como la utilización de botines y las charlas previas al traslado al campo de deportes (que incluyen desafíos a profesores y posibles conformaciones de equipos).

Así, se trata de una instancia que rompe con la cotidianeidad escolar, en la que se les permite exhibir a los varones comportamientos que en los demás espacios y tiempos escolares (incluida la clase convencional de Educación Física) están explícitamente prohibidos, e incluso son considerados faltas graves que acarrearían sanciones disciplinarias, nos referimos a acciones como insultar, realizar gestos obscenos, y escupir.

De esta forma, son innumerables las ocasiones en las que, durante el partido, los alumnos, generalmente a partir de situaciones de juego desfavorables o que consideran que pueden desembocar en



situaciones así, utilizan lenguaje un tanto ofensivo o agresivo para comunicarse. Es decir, exhiben un comportamiento vinculado a la agresividad, en tanto característica atribuida históricamente al género masculino. Por ejemplo:

- “Para el otro lado, ¡la concha de la lora!” (Alumno de 4.º año a otro del mismo grupo)

- “¡Sos pelotudo, sos pelotudo!” (Alumno de 4.º año a otro del mismo grupo que cumple el rol de arquero y recibe un gol).

En muchas ocasiones, la ofensa se centra en indicarle al compañero que su condición de hombre está disminuida, refiriendo a una posible orientación sexual no heterosexual: “¡Jugá al fútbol, maricón!” (Alumno de 4.º año a otro del mismo grupo). Este tipo de señalamientos pueden vincularse con lo planteado por [Devís et al. \(2006\)](#), ya que los autores mencionados recalcan la hegemonía (excluyente) de la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales.

En otras palabras, pareciera que la heterosexualidad solo puede definirse en torno a cierta representación de masculinidad, es decir, un modo “normal” de ser varón. En el mismo sentido, destacamos una intervención docente en la que, al referirse a un alumno de 6.º año, afirma “[nombre del estudiante varón] es muy putito” (luego aclara que lo dice en el sentido de que se queja mucho del arbitraje en los partidos de fútbol), lo que demuestra el papel protagónico ejercido por los profesores a la hora de reproducir sentidos.

En otra clase de Educación Física en la misma institución, otro docente, ante la falta de escucha de sus alumnos (que seguían practicando otros juegos no propuestos por el profesor), les sugiere que “se consigan novia”. Esto nos habilita a pensar que, al menos en las clases de Educación Física observadas, se fomenta o transmite una heteronormatividad, (la heterosexualidad como lo normal o lo esperable).

Además, la agresión verbal se produce haciendo alusión a la existencia de una condición similar a la femenina: “¡Dedicate a jugar a otra cosa, a jugar con las Barbies!” (Alumno de 2.º año a otro del mismo grupo). En sintonía con [Scharagrodsky \(2004\)](#), las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo, tanto en la interacción entre los alumnos como en la de docente-estudiantes. Aquí vemos cómo la masculinidad es definida por oposición a la feminidad: ser varón significa no ser mujer ([Scharagrodsky, 2007](#)).

De esta forma, la etiqueta amenazante es la de “nena”, lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. Caso contrario, se entiende como una debilidad femenina y/o como una falta o una negación de su masculinidad por parte de sus iguales (Clarke, 2002; Devís *et al.*; 2006, Flintoff, 1994).

En algunos casos, incluso, se llega a amenazar al compañero con golpearlo: “si no lo hacés [el gol], te cago a palos” (alumno de 2.º año a otro del mismo grupo que está por patear al arco). En ese sentido, se registraron agravios como “¡no tenés huevo!” (alumno de 2.º año a un compañero), frase que aludiría a la falta de coraje en un hombre. Concluyendo, podemos afirmar que estas expresiones evidencian la producción y la reproducción de algunos valores vinculados históricamente con un tipo ideal de masculinidad, como son la fuerza, el coraje, la valentía y la agresividad.

Consideraciones finales

Llegados a este punto, estamos en condiciones de afirmar que el fútbol en sí mismo no es violento, ni machista. Estas representaciones son resultado de la influencia histórica de ciertos discursos hegemónicos que encuentran en la masividad del deporte y, más precisamente, en esta práctica, un modo de reproducción social sumamente efectivo.

Podría decirse que el carácter masivo y popular de este tipo de prácticas confirman su valor como parte fundamental de las sociedades occidentales, haciendo difícil imaginar hoy un país desprovisto de, al menos, un deporte representativo. Contradictoriamente, algunos educadores se rehúsan a considerar el fútbol como una práctica deportiva-educativa, creemos que esto sucede por efecto de la connotación negativa que acompaña la violencia que, innegablemente, rodea muchos espectáculos deportivos.

Como dijimos, esta traslación de prejuicios afecta particularmente la enseñanza del fútbol, no solo porque los estallidos o los enfrentamientos que acontecen en este tipo de eventos suelen difundirse masivamente, sino porque, de acuerdo con los detractores de esta práctica en la escuela, las manifestaciones violentas evidenciadas en los estadios podrían replicarse –con argumentos debatibles– en estos contextos.

En contraposición, y recuperando algunos aportes de Elias y Dunning (1992), concluimos que el fútbol en su contenido es sumamente valioso para su transmisión en cualquier ámbito educativo; esta



afirmación se basa en dos argumentos: en primer lugar, este no puede admitir violencia bajo ninguna circunstancia ya que, cuando es debidamente fiscalizado, constituye un obstáculo para su práctica.

Dicho de otro modo, en tanto deporte de conjunto con reglas prefijadas, el fútbol tiende a mitigar la violencia, ya que el uso desmedido de la fuerza representa una falta, y, consecuentemente, una ventaja para el adversario. El segundo argumento para la consideración de su enseñanza se centra en su carácter popular, el cual, insistimos, creemos que debería reforzarse haciendo énfasis en su valor socializador, es decir, promoviendo el encuentro con el otro en el marco de una práctica que ha demostrado transgredir muchas diferencias sociales.

Referencias

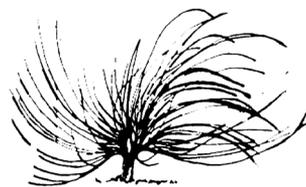
- Alabarces, P. (2006). Fútbol, violencia y política en la Argentina: ética, estética y retórica del aguante. *Esporte & Sociedade*, 1(2), 21-33. <https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0102Alabarces.pdf>
- Alabarces, P., Garriga Zucal, J. y Moreira, V. (2008). El “aguante” y las hinchadas argentinas: una relación violenta. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 113-136. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000200005
- Archetti, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. (1993) Introducción. En J. Brohm y P. Bourdieu (eds.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 9-38). Madrid: La Piqueta.
- Bayce, R. e I. De Boni (2017). Preguntas y respuestas básicas sobre violencia en el deporte. En R. Bayce y B. Pereyra (coords.), *Violencia en el deporte: discursos, debates y políticas en Uruguay* (pp. 16-55). Montevideo: Universidad de la República.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Burín, M. (2009). Género masculino, trabajo y subjetividad. *La Matanza*, IV(7) <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num7/genero.html>
- Clarke, G. (2002). Difference Matters: Sexuality and Physical Education. En D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 41-56). London: Routledge.

- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Crisorio, R. (2010). La práctica deportiva y la educación en valores. En B. Toro y A. Tallone (eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 187-200). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2006). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Educación Física*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://abc.gov.ar/educacion_fisica/sites/default/files/4to_ano_-_educacion_fisica_diseno_curricular.pdf
- Dunning, E. (1992). Lazos sociales y violencia en el deporte. En N. Elias y E. Dunning (eds.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 271-295). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65, 141-152. http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_065_11.pdf
- Elias, N. (1992). Un ensayo sobre el deporte y la violencia. En N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp.185-213). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Flintoff, A. (1994). Sexism and Homophobia in Physical Education: The Challenge for Teacher Education. *Physical Education Review*, 17(2), 97-105.
- Garriga, J. (2016). *El inadmisable encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Gutermann, T. (1996). El fútbol en la escuela. Aportes para pensar un encuentro. *Revista Educación Física y Deportes*, 1(2). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd2/22tag1.htm>
- Hernández, N. y Carballo, C. (2002). Acerca del concepto de deporte. Alcances de su(s) significado(s). *Revista Educación Física &*



- Ciencia*, 6, 87-102. Recuperado de <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCv06a08/5640/>
- Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago: Isis Internacional-Flacso Chile., Ediciones de las mujeres. Recuperado de <https://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-vergüenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf>
- Kopelovich, P. (2018). *Educación Física y Escuela Secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)* (Tesis de maestría no publicada). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/13729/2/TFLACSO-2017PK.pdf>
- Martín, A. y García, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10 (2), 73-95. <https://www.usc.gal/revistas/index.php/rips/article/view/828/803>
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Ciclo de videoconferencias. En Observatorio argentino de violencia en las escuelas, *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas* (pp. 93-107). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000315.pdf>
- Moreira, V. (2008). Aguante, generosidad y política en una hinchada de fútbol argentina. *Avá Revista de Antropología*, 12, 79 -94. <https://pdfs.semanticscholar.org/bee0/c19487928e8f6f5b103ae1fc7e72773024cd.pdf>
- Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión: un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74108/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Scharagrodsky, P. (2015). Género. En C. Carballo (ed.), *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de*

- los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 243-248). La Plata: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos, pero no revueltos. La Educación Física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a04n121.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 263-284). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tajer, D. (1998). El fútbol como organizador de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género*, 8, 248-268. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/380>
- Zambaglione, D. (2008). *El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.370/te.370.pdf>



La enseñanza de la ética en Costa Rica

*Yors Guillermo Solís Vargas*¹

Ministerio de Educación Pública

Costa Rica

yors.solis.vargas@mep.go.cr

Resumen

El siguiente ensayo tiene como objetivo realizar un análisis crítico de la enseñanza de la ética en Costa Rica. Para este fin, al inicio se va a conceptualizar brevemente esta disciplina y, durante el desarrollo del tema, se va a revisar y discutir algunos textos y planes de estudio en relación con ella y su atención durante las diferentes etapas de la educación formal en este país: preescolar, primaria, secundaria y universidad (particularmente de la Universidad Nacional). Al final, se concluirá con una reflexión de lo analizado.

Palabras clave: ética, moral, enseñanza, Costa Rica, educación.

Abstract

The following essay has the main aim of conducting a critical analysis of the teaching of Ethics in Costa Rica. At the beginning, this discipline will be briefly conceptualized. During the development of the topic, some texts and educational programs related to Ethics and its attention during formal educational stages in this country, such as elementary, secondary and higher education, specifically at Universidad Nacional, will be revised and discussed.



Recibido: 10 de febrero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.2>

1 Licenciado en Filosofía y estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional de Costa Rica. Trabaja para el Ministerio de Educación Pública desde 2011. Posee publicaciones en las revistas Praxis, Abra y Ensayos Pedagógicos de la Universidad Nacional, entre otras. <https://orcid.org/0000-0002-0864-9010>

Finally, the essay will be concluded with a reflection of what was previously analyzed.

Keywords: ethics, morals, teaching, Costa Rica, education

Introducción al concepto de ética

El origen de la palabra “ética” proviene del griego antiguo *ἠθικός* (*éthikos*) que significa moral, y este vocablo, a su vez, deriva del término *ἔθος* (*éthos*), el cual se puede entender como costumbre o modo de ser de las personas. Las palabras “ética” y “moral” estaban contenidas bajo una misma etimología (*éthikos*) en la Grecia antigua, pero los romanos la tradujeron como *moralis*, vocablo que deriva del latín *mos*, *moris* que puede entenderse también como costumbre; y así fue como “moral”, adquirió una fuente propia del latín, distinta a la griega *éthikos*.

La ética como estudio, teoría o, como actualmente, algunos la han llamado, ciencia de la moral, inicia en occidente con los sofistas, quienes, según [MacIntyre \(1998\)](#), fueron los primeros en intentar explicar cómo vivir bien y con eficacia en la ciudad-estado de Atenas, Grecia antigua; sin embargo, es con Sócrates —a quien se le ha conocido como el padre o el creador de ella— que su concepción se vuelve filosófica, es decir, crítica y racional; y, con Aristóteles, que empieza a vislumbrarse un tratamiento del tema que puede considerarse precientífico, pues escribe varios estudios propiamente sobre ello.

Con los romanos (principalmente con Cicerón), se denomina a la ética como *philosophia morum* y así es como, hasta la actualidad, se ha concebido como, *grosso modo*, una disciplina de la filosofía que mantiene constantemente, una reflexión crítica y racional sobre la moral.

Desde sus inicios, es indiscutible que la ética esté ligada a la moral, pero concebida como costumbres no deja claro sobre qué o a cuáles costumbres se refiere; en un sentido neutro, hay muchas, buenas y malas, pero la ética como disciplina que tiene como objeto de estudio a la moral, pretende examinar, reflexionar e, incluso (como en el caso de la deontología), establecer normas sobre los hábitos; pero, ¿cuáles?, para [Guariglia \(2007\)](#), estos a las que hace referencia la ética son las conductas positivas dentro de un grupo social específico:



Al hablar, pues, de la existencia de una determinada moral positiva en el interior de un grupo social, estamos indicando que ese grupo comparte una determinada orientación evaluativa con respecto a sus acciones, en razón de la cual éstas son comprendidas, reconocidas y apreciadas por los miembros integrantes del mismo, los que, dicho de otro modo, comparten un standard evaluativo común. (p. 12)

Entonces, entendiendo moral como el comportamiento compartido, esperado, normado, deseado, dentro de un grupo social, ahora salta la cuestión de ¿por qué ser moral? La respuesta a esta pregunta se puede encontrar a través de la historia del pensamiento occidental, y establece todo lo que se ha reflexionado sobre ello, es decir, representa la ética de occidente.

¿Por qué ser moral? Algunas de las respuestas a esta pregunta son las siguientes: para Sócrates se debía serlo porque ennoblece la vida y constituye el bien humano; para Platón, ello procuraría el mejor tipo de vida para las personas; para Aristóteles, porque se logra el último fin de toda acción humana: la felicidad (*εὐδαιμονία*, *eudaimonía*); para los epicúreos, ser moral concede el máximo placer (tranquilidad del ánimo).

Para la ética cristiana, porque la moral y los mandamientos divinos son de cumplimiento obligatorio; para Thomas Hobbes, porque sino, habría una guerra entre todos, para esto es necesario un contrato íntegro y mutuo, supervisado por un soberano absoluto; para David Hume, porque los seres humanos tienen simpatía, sentimientos hacia lo honorable, no cumplirlo sería ir en contra de su naturaleza; para Immanuel Kant, por el deber mismo, la sola razón dicta lo que es honesto en todo tiempo y lugar; para Jeremy Bentham, porque implicaría aumentar o lograr el mayor bien y felicidad en general (principio de utilidad).

Para la mayoría de los filósofos analíticos, los enunciados morales carecen de sentido, pero si se les concibe desde un punto de vista emotivo (no descriptivo) tienen un significado prescriptivo sobre los actos humanos, es decir, representan una guía para modificar las conductas; para John Rawls, ser moral implicaría justicia, si todos admiten, bajo un contrato, los principios de justicia, entonces ninguna persona será sacrificada en beneficio del interés de otro (Norman 2008).

La enseñanza de la ética en Costa Rica

Me conformaría con que un joven o una joven saliera de su formación de bachillerato sabiendo cómo se razona en el terreno moral, cuál es la forma de razonamiento que hay en la moral, más que teniendo un decálogo determinado; teniendo la capacidad de razonar y de argumentar en el terreno moral. (Savater, 2000, p. 225)

En Costa Rica, el sistema educativo público delega la formación de la moral a las familias de cada estudiante. Es decir, le da preferencia a la enseñanza informal que a la formal (programada, organizada, oficial, obligatoria, etc.) de este tema. Es necesario advertir que la moral no es un aspecto humano estrictamente cognoscitivo, por lo que no se puede enseñar como se hace con las partes del cuerpo o los números. Como se anotó anteriormente, esta se refiere más bien a costumbres positivas, las cuales se desarrollan principalmente, en el hogar (o lugar donde se convive o socialice desde el nacimiento), ya que es donde más pasan el tiempo las personas durante su vida.

Sin embargo, el sistema de educación no por esto debería dejar de lado el diagnóstico, la formalización, la sistematización y la programación educativa de este aspecto humano. Más bien, le correspondería tener la intención de brindar la posibilidad de que las personas reflexionen críticamente sobre la moral; en otras palabras, ofrecer una formación ética, pues esperar que lo íntegro del hogar sea de calidad nada más por ser de la familia, es una esperanza ilusoria, ya que esta no tiene un programa formal, no es sistemática y generalmente, la mayoría de los encargados (el padre y la madre) no han sido formados en el tema ético.

Ante esto último, Piaget (1984), menciona lo siguiente en su estudio sobre el criterio moral en el niño: “naturalmente, la mayoría de los padres son mediocres psicólogos y practican la más impropia de las pedagogías morales” (p. 161). La moral necesita ser reflexionada racionalmente en un contexto educativo para que así pueda ser convertida en ética, si no es así, se estaría ante una dogmática, impuesta, tradicional o no razonada con base en el momento, espacio, circunstancia, etc. Una sociedad ética, se logra, solamente, en conjunto (familia-escuela-comunidad) y desde edades tempranas, para que así desde los inicios de la



formación de una persona, esta crezca con un proceso educativo (formal) del cual es juez y parte.

La reflexión racional sobre la moral debería tratarse con el mismo interés, prioridad y dedicación que se le tiene a las ciencias u otras materias académicas, y no menos. Pues de nada sirve en una sociedad que pretenda ser ética y justa, un profesional exitoso que carece de formación en el razonamiento de la integridad.

La decisión político-educativa de delegar la enseñanza de la moral a las familias de cada estudiante puede entenderse por razones como: uno, la de no tener que incurrir en más materias, profesionales, recursos, etc., pues ya existen disciplinas como religión, estudios sociales, cívica y otras que tocan el tema.

Dos, por respeto a la tutela de los encargados legales de cada estudiante; tres, por la confianza en la educación que se le brindan a los alumnos desde los hogares (por ende los medios, la creencia religiosa, la comunidad); cuatro, por la opinión de que la moral no es un tema tan necesario en la población estudiantil como para encargarse formalmente de este, entre otras razones.

¿Qué pasaría si las familias no son capaces de llevar a cabo esta tarea?, si la situación comunal o religiosa de la persona estudiante no es la idónea; si se es parte de un núcleo familiar con una moral distinta a la que el gobierno espera, como pueden ser grupos indígenas, hogares con credos distintos a los comunes en Costa Rica, etc.

En el caso de la ética profesional (entendida como aplicada o deontológica), es común su enseñanza formal a partir de la educación superior, por lo que esta queda relegada generalmente, a las personas que asisten a la universidad. En el país, parece ser que existe la idea generalizada de que todo profesional, por el hecho de serlo, es moralista, aplica la ética en su oficio.

Ante este panorama, queda en el lector contestar las siguientes preguntas: ¿Es justificado y necesario, o no lo es, invertir fondos en la programación y en la puesta en práctica de una enseñanza formal de la ética (como reflexión racional de la moral) desde tempranas edades?

¿Es mejor seguir invirtiendo prioritariamente en programas de enseñanza formal de temas intelectuales y técnicos, como el lenguaje, la historia, la biología, la matemática, la contaduría, la computación, los idiomas, etc.? ¿Se puede confiar en que las familias costarricenses brinden una adecuada formación moral a sus hijos como para no ver

necesaria su reflexión dentro de las instituciones educativas? ¿Será cierto que todo profesional, solo por serlo, es ético?

Ante esto, Savater (2000) sostiene que:

...la educación y la educación ética son partes imprescindibles de cualquier formación humana. No se puede formar solamente a las personas desde el punto de vista laboral; formarles para que sepan apretar botones o para que cumplan funciones más o menos gestoras, sin haberles formado la capacidad de convivencia y ciudadanía, que no surge naturalmente de las personas. (p. 219)

En el caso del sistema de educación pública superior de Costa Rica, que es de carácter autónomo, la enseñanza de la ética es común en cursos conocidos como *generales* (obligatorios para todas las carreras) y no es tan habitual en los de carrera nombrados como ética profesional (enfocado en cada especialidad).

En estas instancias educativas, es frecuente que la ética se enseñe en algún nivel de cada carrera universitaria, ¿cómo se hace y si hay una incidencia de esto, en cada profesional que se egresa?, es una pregunta cuya respuesta se debería evidenciar en la sociedad, principalmente en la praxis, las actitudes y las costumbres que demuestren los profesionales graduados de las universidades públicas.

Con respecto a las universidades privadas, es muy común que se impartan cursos de ética profesional en las distintas carreras, más aún en el nivel de grado y posgrado, pero al igual que las públicas, también se carece de un control, una articulación e informes específicos sobre la incidencia de esta materia en la vida profesional futura de los egresados.

Después de que una persona se gradúa de cualquier universidad, debe (en el mejor de los casos) colegiarse a su respectivo gremio profesional, el cual tiene (o debería tener) un código de ética y una comisión que vele por su cumplimiento, pero en el país no es obligatoria la colegiatura en algunos casos (como el de los maestros y los periodistas), además, no hay un informe nacional sobre la situación moral de los distintos profesionales. Mucho menos hay informes de todos los ciudadanos no profesionales o de la población en general.

En Costa Rica, por como está planificada la educación, parece que la parte técnica de un profesional preocupa más que la moral y ética. Esto puede invitar a pensar que existe mayor preocupación por



la obtención de un título y de un trabajo con un salario competente, que porque una persona sea un mejor ciudadano, hijo, esposo, amigo, compañero, etc.

Tal vez, esto se justifique por la idea, anteriormente mencionada, de que, si se es una persona titulada, se es moralista. Una vez más es válida la pregunta ¿será cierto que todo profesional, solo por serlo, es ético? ¿Incluso si ha cursado estudios de ética profesional en la universidad?

Si se hiciera un ejercicio mental como el siguiente: si un costarricense que sigue las noticias y que normalmente utiliza servicios públicos y profesionales de forma privada, se preguntara cuál es su valoración de la ética y la moral de los ciudadanos o de los profesionales costarricenses, ¿cuál sería su percepción?, ¿se obtendrá una respuesta alentadora?

Y es que es común escuchar de los malos tratos de algunos profesionales hacia su clientela, la corrupción en la política, sobre el poco esmero de algunos funcionarios en la labor pública, la escasa transparencia en asuntos de interés nacional, la competencia desleal, el irrespeto o la discriminación por la diversidad de opiniones, religión, nacionalidad, sexo, etc.

Esto solamente haciendo referencia a los profesionales o trabajadores de cualquier índole, pero si se analizara también la parte moral de los costarricenses como seres humanos, como ciudadanos, ¿cuál va a ser el panorama? ¿Se puede decir que la mayoría de la población es honesta, trabaja con esmero?

¿Son estas personas buenos amigos, son fieles a los compromisos de pareja, son sensibles a las injusticias, se informan sobre la realidad social y demuestran un civismo activo?, o sea ¿aportan ideas, soluciones o acciones para mejorar el país, etc.? Las respuestas a estas preguntas dependen de la experiencia de cada uno sobre este tema en Costa Rica.

Ante esto más preguntas saltan a la vista: ¿es necesaria la reflexión racional sobre la moral desde tempranas edades, por ejemplo, desde el primer grado de la educación general básica y de manera obligatoria? Es extraño pensar que es formal, sistemático y obligatorio aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, cantar el himno, saber sobre el método científico, sobre el héroe nacional, etc., pero no es formal, sistemático, ni obligatorio aprender ética.

No se ve como necesario reflexionar racionalmente sobre temas como la verdad y la mentira en distintos panoramas, el bien y el mal de las acciones humanas y sus consecuencias, los efectos de callar delitos, lo que es justo o no, según ciertas situaciones, lo que debe cambiar o no en las prácticas de vida de las personas, etc.

Para el aspecto intelectual y técnico, existe en Costa Rica una estructura educativa bien organizada desde el preescolar hasta la universidad con diagnósticos, planes, evaluaciones, materias, profesionales a cargo en cada etapa, etc., pero para la dimensión ética no hay diagnósticos, planes, evaluaciones, materias específicas, profesionales especializados en cada etapa, etc., que estén en relación con un seguimiento escalonado desde tempranas edades hasta la universidad. ¿Será que es más importante lo primero que lo segundo? ¿Podemos convivir en una sociedad intelectual y técnicamente competente, pero no éticamente consciente ni moralmente confiable?

No muchos costarricenses llegan a la universidad, por lo tanto, respecto de los no profesionales, ¿se puede decir que su formación moral (adquirida solamente desde el hogar) es suficiente para que estas personas sean buenas y confiables? Peor panorama se puede tener si se constatan dos situaciones más en relación con los que sí reciben educación ética: una que tiene que ver con la percepción común (a través de servicios públicos y privados, noticias, anécdotas, etc.) de que algunos profesionales cometen actos deshonestos (a pesar de que, en muchos casos, reciben educación ética); y, dos, que no hay estudios nacionales, ni locales que demuestren y confirmen la incidencia de los cursos o los códigos de ética en los egresados de las universidades e incorporados en los distintos colegios.

En otras palabras, si se realiza un balance entre lo que se escucha en noticias y en la calle, en cuanto a los actos poco moralistas por parte de profesionales, más la escasa información respecto a la incidencia de la enseñanza de la ética y los códigos deontológicos de los colegios, ¿se puede decir entonces que hay una buena atención, formación y evaluación de este aspecto humano en Costa Rica?

En el caso de los funcionarios del sistema público costarricense, estos cuentan también con la directriz D-2-2004 de la Contraloría General de la República (2004), y el decreto N.º 33146 que contiene los Principios Éticos de los Funcionarios Públicos (2006), en los cuales se establecen pautas de comportamiento que serán observadas por



una comisión de ética en la Función Pública para velar por su correcto cumplimiento.

Debido a esto, se puede decir entonces que estos trabajadores cuentan con más consideración y “vigilancia” del aspecto ético; pero no se puede indicar lo mismo en el caso de los que no son profesionales que trabajan en el sector privado, los cuales quedan sin educación formal acerca de este tema por no asistir a la universidad y, además, por no contar, en muchos casos, con directrices o códigos privados que los guíen y los normen como es el caso de la función pública.

En la educación general básica en este país, que es gratuita y obligatoria (ahora desde el materno), en ningún momento como materia específica, se insta a los estudiantes a reflexionar, discutir, dialogar, analizar, evaluar, etc., contenidos propiamente éticos durante un proceso escalonado. ¿Sería en vano una clase que busque desarrollar la conciencia moral durante todos estos años de estudio, que son gratuitos y obligatorios? ¿Es necesario esperar a que las personas sean adultas y vayan a la universidad para discutir sobre estos temas?

Si se analiza la planificación curricular del sistema educativo costarricense, parece ser que la conciencia ética es una habilidad que no se quiere desarrollar de manera formal, sistemática y obligatoria. No es el caso de las destrezas técnicas, las cuales están sobrevaloradas y cuentan con una importancia desmedida por sobre lo formativo (esto se expresa muy concretamente en políticas estatales como la “educación dual”).

Al no haber un proceso de enseñanza paralelo con la moral y la ética, puede ser que muchos profesionales que son muy buenos en su labor técnica, sean altaneros, corruptos, poco honrados, con conductas discriminatorias, con poco afán de servicio o de civismo, etc., debido precisamente, a esta falta de formación. Siguiendo esta idea y la propuesta de los cuatro pilares de la educación, planteados por la UNESCO (Delors, 1997), se podría afirmar que en Costa Rica aprender a conocer y a hacer es más importante que aprender a ser y a convivir.

La enseñanza de valores ha sido una manera de asumir la instrucción de la ética en el Ministerio de Educación. Pero a estos se les ha planteado como un eje transversal respecto a las demás materias y, por lo tanto, no se están trabajando de forma directa. Además, no se les propone en un sentido moral, no se toman en cuenta en un programa de estudios o en un plan institucional educativo.

Lo presentado en valores, más bien se muestran como conceptos que remiten a gestiones que se deben realizar porque sí, por lo que se les despoja del sentido moral, ya que esta disciplina no se debería enseñar en esta etapa como nociones o como normas que se deben seguir a la fuerza (como si fueran leyes), sino como acciones humanas que deben ser analizadas, discutidas, racionalizadas y acordadas que en la práctica provocan un bien más que un mal, para que así, los estudiantes de cualquier nivel se convenzan y participen de manera activa y crítica en el desarrollo de la conciencia ética de su país.

Esta conciencia moral no es un objeto de conocimiento, no es un concepto que adquirimos a través de la mediación sujeto-objeto. Es más bien una habilidad que se desarrolla y que, desde el punto de vista del autor de este texto, se debería de enseñar como una reflexión crítica constante y en conjunto con casos relacionados con el comportamiento humano, por lo que la ética debería tener estatus de materia, estar formalizada, programada, evaluada, obligatoria, etc., dentro del currículo educativo nacional.

Siguiendo con el tema de los valores, existen varios tipos de estos. En el caso de los cívicos, hay una materia en específico que se encarga de ello, para los religiosos también, igual que para los que representan contenidos de estética, pero para los centrados en la ética como tal (como por ejemplo el diálogo crítico sobre cuestiones de bioética, ambiente o leyes; la humildad como virtud, la honestidad ante diversos contextos, el papel de la responsabilidad hacia los compromisos adquiridos, el análisis de la verdad y la mentira, según distintos panoramas; la reflexión en torno a la noción de justicia, los límites de la libertad de cada quien en distintos lugares, el respeto a la diversidad, la búsqueda del sentido de la felicidad; etc.), no existen ni programas enfocados hacia ellos.

Desde hace muchos años, se habla de crisis de valores y los casos de corrupción y los malos tratos de profesionales son comunes casi a diario en Costa Rica. Sin embargo, y a pesar de esto, no hay avances en el plano ético, ni propuestas bien elaboradas y sistematizadas para mejorar la situación moral del país.

Cada vez hay más atención a la enseñanza técnica en los colegios, casi todas las universidades tienen acreditadas las carreras de ingeniería, administración, economía, etc., más y mejor pagados puestos en relación con la tecnología, las finanzas, las redes, el comercio,



la industria, los idiomas, etc.; pero, a la par de estos avances no hay un progreso en el tema de la moral, los valores y la ética. Junto con el progreso científico, tecnológico y económico, debe haber un avance en materia moral y ética, si no es así, no hay un crecimiento integral y el futuro puede no ser tan alentador.

Planes de enseñanza de la ética en Costa Rica

Una de las cosas que me parece más pavorosa de los libros de ética es convertirlos en una especie de autoayuda, que dicen qué hay que pensar. Piense usted lo que quiera, pero piénselo. Lo único que me parece ético es suscitar la necesidad de que las cosas hay que pensarlas
(Savater, 2000, p. 215)

En el preescolar, los distintos valores morales y demás aspectos humanos se desarrollan de manera integral conforme a un plan y una docente especialista a cargo. Esta primera etapa, que es gratuita y obligatoria por ley, está bien organizada, sistematizada, programada y desarrollada de manera correlacionada con los siguientes niveles de la educación.

Durante la administración 2010-2014 de Leonardo Garnier, ex-ministro de educación, se planteó lo siguiente en el programa de estudio de preescolar:

El objetivo que este programa establece para la Educación Preescolar, radica en el desarrollo de todas las potencialidades e intereses de nuestros niños y niñas, al tiempo que se satisfacen sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras, a través de un abordaje pedagógico integral.
[...]

Desde su integralidad, se ha nutrido de la visión que ha permeado muchas de las reformas impulsadas en los últimos años, incorporando los valores de la ética, la estética y la ciudadanía... (MEP, 2014b, p. 6)

En preescolar, se podría decir que se cumple con la necesidad de formar, de manera integral, el aspecto ético y moral de los futuros

ciudadanos. Sin embargo, los niños y las niñas al llegar a la primaria y, posteriormente, a la secundaria, el tema de los valores y el sentido de la integridad se pierde debido a la fragmentación del sistema educativo en diversas materias que están priorizadas y enfocadas hacia el desarrollo cognoscitivo más que a cualquier otro.

En preescolar, el currículo educativo está integrado y toma en cuenta todos los aspectos humanos, pero desde primaria en adelante el plan de estudios se fragmenta en distintas materias académicas y no es comprensible que el tema de los valores, de la ética y la moral, no tenga al menos su propia asignatura como sí lo tiene la parte cognitiva (español, matemáticas, ciencia, estudios sociales), motora (educación física), estética (artes plásticas), espiritual (religión), etc.

La “solución” del Ministerio ante la necesidad de formar la parte ética y moral de los niños y las niñas de primaria en adelante, ha sido la elaboración de propuestas o estrategias para tomar en cuenta este aspecto, pero desde los planes de las demás materias de la enseñanza. Por ejemplo, la idea de la transversalidad de los valores fue integrada en los trasanteriores programas de enseñanza de las distintas disciplinas de la educación nacional.

Bajo la justificación de no saturar o fragmentar demasiado con más programas de estudio, el exministro de educación Manuel Antonio Bolaños formuló esta transversalidad, para primaria y secundaria, para hacerle frente al tema de la ética y los valores que, precisamente, se pierde después de la educación preescolar (MEP, 2004).

Esta noción plantea los valores como eje transversal de todas las demás materias. Se podría pensar que se trata de una buena idea: integrarlos a todas las disciplinas, pero imaginar que un docente de matemáticas, o de cualquier otra asignatura, va a trabajar el tema de los valores de una manera apropiada, con el tiempo adecuado y con la misma experticia que lo puede hacer un especialista en lo ético, deja muchas dudas.

Trabajar de forma lo más integral posible las distintas materias debería ser lo idóneo, independientemente de la propuesta de la transversalidad, pero también debería de existir una asignatura específica en la que se aborde de manera especial, profesional, programada, sistematizada, etc., el tema de la ética y la moral.

Asimismo, se podría citar la propuesta “Ética, estética y ciudadanía” planteada durante la administración del exministro Leonardo



Garnier. Esta es parte, principalmente, de los programas de Estudios Sociales y Cívica de primaria (2013), de Estudios Sociales de secundaria (2014a) (ya discontinuado a partir del 2016) y de Educación Cívica para secundaria (2009).

En esta propuesta, se argumenta que se le hace frente a la falta de recursos para abordar estos temas, a la dificultad de crear más materias, a la “pérdida de valores”, la falta de formación integral, etc. Sin embargo, se sigue promoviendo la enseñanza de la ética y los valores como una transversalidad que debería tratarse en todas las asignaturas (como lo había propuesto el ministro anterior: Manuel Antonio Bolaños) o como un aspecto que viene a ser parte principalmente de disciplinas como las de Estudios Sociales y Cívica.

El nuevo programa de Filosofía del MEP para la educación diversificada (2017a), plantea la formación de criterios éticos ante varias situaciones de aprendizaje, pero se trata de un plan que no solo integra la ética, sino las demás áreas de la filosofía como *la Antropología Filosófica, la Lógica, la Estética, la Epistemología, el Pensamiento Social*. Además, es un método para undécimo año de secundaria que en muchos casos no se brinda en todas las instituciones y que no cuenta con una articulación y sistematización previa, ni posterior con otros procedimientos educativos.

Existen algunos planes de especialidades técnicas de la educación nacional que integran dentro de sus programas la *ética*, por ejemplo, en los talleres exploratorios que se imparten en los colegios técnicos profesionales del país, en el tercer ciclo de la Educación General Básica se encuentran temas o asignaturas que están relacionadas con la ética en materias como contabilidad, administración y operación aduanera, entre otras.

En el actual programa de educación para adultos del III nivel, existe un módulo llamado *Ética profesional*; dentro del plan del colegio técnico artístico Felipe Pérez existe una asignatura llamada *Psicología y ética*; en los programas de estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral para el tercer ciclo y educación diversificada, existen temas como el de la *ética relacional y ética de mínimos* (MEP, 2017b).

Sin embargo, la planificación y la enseñanza de la ética no se evidencian en todas las especialidades, los módulos, los colegios o los talleres, solo es en algunos, además, este aspecto no está articulado, ni

es sistemático en el método educativo nacional. La formación moral que se brinda es aislada y no representa ningún eslabón de seguimiento continuo.

De manera independiente, existen planes afines a la ética, como el Programa Nacional de Convivencia, MEP (2012), que, a través de una guía práctica, tiene como objetivo promover y ejecutar acciones para fortalecer las relaciones de coexistencia en todos los centros de estudio del país.

Desde la perspectiva del autor, este es un buen programa para la moral y está planteado de forma independiente; sin embargo, carece de estatus de materia, no se aplica en todas las instituciones de Costa Rica y contempla de manera muy enfocada el tema de la convivencia, el cual es solo uno de muchos que tienen relación con los valores. Este plan podría ser parte de uno mayor en el que se desarrolle el tema de la ética, a través del abordaje práctico durante toda la educación general básica, pero esto no existe en el país.

Otros programas son el de Detección e Intervención temprana de adicciones y Aprendo a valerme por mí mismo del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia; el de Educación para la Vida Cotidiana, el de Educación Vial, el de Interculturalidad y otros que, bien podrían ser parte de un plan general de ética y moral en el que se promuevan la práctica de valores y la reflexión, lo más racional posible y otros temas más, pero no existe tal opción.

Lo mismo ocurre en algunas escuelas y colegios privados del país, estos cuentan con materias llamadas ética y valores, pero generalmente, son impartidas por docentes de estudios sociales, cívica, religión, psicología, etc., y no responden a un programa general, de país, sobre alguna intencionalidad, guía o razón de ser de estos, en un sentido amplio, sistematizado, articulado e, idealmente, permanente, para toda la vida.

Desgraciadamente, muchos de estos asuntos de índole ético y moral se diluyen en estos planes particulares que no cuentan con un programa general que les dé fundamento, además, no todos tienen lecciones semanales, ni especialistas a cargo, por lo que verlos de manera aislada, sin un cronograma bien establecido y sin profesionales encargados de su puesta en práctica, es una tarea que, por no estar bien articulada, puede estarse perdiendo.



En el caso de la enseñanza de valores en universidades (públicas y privadas), son comunes los cursos sobre ética profesional, introducción a la ética, bioética, ética ambiental, entre otros. Estos son más frecuentes en carreras como derecho, filosofía, teología, religión, educación, medicina; sin embargo, se les puede encontrar también, en planes de cualquier otra carrera. En el caso particular de la Universidad Nacional de Costa Rica, en la tabla 1 se va a reflejar los cursos propiamente de ética hallados en los planes de carrera que se pueden localizar en la página de la universidad <https://www.una.ac.cr/>, al cierre del año 2019.

Tabla 1

Cursos de Ética de la Universidad Nacional de Costa Rica

Grado	Carrera	Cursos de ética
Bachillerato	Bibliotecología Pedagógica	Ética profesional
Bachillerato	Bibliotecología y Documentación	Ética profesional
Bachillerato	Enseñanza de la Filosofía	Educación y ética Introducción a los problemas de la ética
Bachillerato	Enseñanza de la Religión	Ética teológica
Bachillerato	Economía	Ética y economía (optativo)
Bachillerato	Filosofía	Introducción a los problemas de la ética Bioética Ética ambiental (optativo) Ética médica (optativo)
Bachillerato	Teología	Ética teológica
Bachillerato	Música con énfasis en Ejecución y Enseñanza del Instrumento	Ética profesional
Bachillerato	Medicina Veterinaria	Bioética
Bachillerato	Psicología	Ética

Grado	Carrera	Cursos de ética
Licenciatura	Música con énfasis en Interpretación y Enseñanza de la Dirección Coral	Ética y currículum musical
Licenciatura	Música con énfasis en la Interpretación y Enseñanza del Canto	Ética y currículum musical
Licenciatura	Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclo	Ética profesional y docencia rural
Licenciatura	Enseñanza de las Ciencias	Bioética
Licenciatura	Orientación	Marco ético-jurídico de la orientación
Maestría	Bioética	Cursos obligatorios del posgrado: Bioética fundamental Métodos de la bioética Bioética clínica Ética de los confines de la vida Ética aplicada y alta tecnología Teorías y sistemas éticos Ética de la investigación con seres vivos Cursos optativos: Bioética y gestión en salud Ética y ambiente Seminario de bioética aplicada



Grado	Carrera	Cursos de ética
Maestría	Estudios Teológicos	Dimensiones éticas en los sinópticos Ética del amor y la salud en perspectiva de género Propuestas éticas en Pablo y Juan
Maestría	Ciencias Marinas y Costeras	Seminario de ética, ciencia y tecnología
Maestría	Estudios de Cultura Centroamericana	Ética y sociedad en Centroamérica
Maestría	Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo	Liderazgo y ética profesional
Maestría	Humanismo, Sociedad y Ambiente	Sociedad, ética y ambiente
Maestría	Planificación	Ética y desarrollo
Maestría	Responsabilidad Social y Sostenibilidad	Ética y gobernanza
Maestría	Administración de Justicia Enfoque Socio-Jurídico con Énfasis Civil, Penal o Relaciones Familiares	Seminario de ética jurídica

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 1, de alrededor de las sesenta y cuatro carreras que se ofrecen en esta universidad, solo en quince se brindan cursos de ética en sus planes. Sin embargo, no todos estos son obligatorios como parte del plan de estudios, algunos son optativos, es decir, que pueden ser elegidos o no.

En cuanto a los posgrados, de alrededor de los cincuenta y tres, solo en nueve se ofrecen veinte cursos de ética, entre ellos algunos optativos. De estos, diez son parte de la maestría en bioética que se conlleva con la Universidad de Costa Rica, y los otros se dividen entre ocho de los cincuenta y tres posgrados que se pueden visualizar en la página <https://www.una.ac.cr/>, al cierre del año 2019.

En el caso de los cursos de estudios generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, los cuales, de un total de sesenta y dos, que

ofrecen las cuatro disciplinas (ciencias sociales, filosofía y letras, ciencia y tecnología, y arte), los estudiantes deben elegir cuatro en al menos tres de dichas áreas.

De estos sesenta y dos cursos, no todos están disponibles en un mismo ciclo lectivo, además, son obligatorios, pero de todos los que se presentan se puede escoger uno u otro, o sea que, bien los estudiantes podrían no elegir ningún de ética y, además, si su carrera no brinda materias sobre este aspecto humano, se estaría egresando un profesional sin ninguna enseñanza formal (programada, especializada, enfocada, etc.) en la moral.

De filosofía y letras, existen solamente tres clases que los estudiantes podrían escoger, si es el caso que se ofrecen durante un mismo ciclo, de estos son ejemplo los siguientes: *Problemas y dilemas éticos de la era contemporánea*, *Ética frente a la globalización* y *Ética y filosofía*. En cuanto a las disciplinas de ciencia y tecnología, solamente se brinda uno: *Ética ambiental*. De las demás áreas se carece de cursos sobre esta materia.

Por otro lado, en el nivel profesional es casi generalizado el uso de códigos morales en los distintos colegios profesionales, estos centros en muchas ocasiones facilitan capacitaciones, charlas o asesorías sobre este aspecto humano. Incluso cuentan con un juzgado de honor o comité de ética que califica el correcto o el incorrecto actuar moral de los profesionales de cada colegio. Estas audiencias también se pueden encontrar en los distintos partidos políticos y se les conoce como *Tribunal de Ética y Disciplina*.

También, como ya se mencionó, los empleados públicos cuentan con decretos, directrices, comisiones, etc., que velan por el apego a ciertas normas éticas. Desde el gobierno en algunas ocasiones se facilitan capacitaciones, charlas o asesorías sobre este tema a sus distintos funcionarios.

Por su parte, algunas instituciones nacionales autónomas o privadas tienen sus propios códigos de comportamiento y es común la divulgación de este aspecto entre sus trabajadores; sin embargo, no se podría afirmar que esto, ni lo que presentan los colegios profesionales o los partidos políticos en cuanto a la ética y la moral cuente como planes de formación de valores, más bien parecen más a normas sancionatorias que a procesos de educación en este aspecto.



¿Se puede enseñar la ética?

En este apartado especial se va a analizar la posibilidad o no y, la efectividad o no, de la enseñanza de la ética. Respecto a las clases de ética que se brindan en las universidades, cabe hacer las siguientes preguntas: ¿puede un curso de esta materia incidir en la moral de una persona que no ha recibido enseñanza formal en este aspecto durante la infancia y la adolescencia?, ¿se debe enseñar como contenido intelectual: historia, normas, pensadores, tipos, teorías, etc.?, ¿o más bien con una metodología que se enfoque en la reflexión racional de casos que pretenden incidir en la conducta moral de las personas? ¿Es la enseñanza de la ética una introducción a la práctica de la reflexión racional acerca de la moralidad?, ¿o es una materia que remite a unas normas que simplemente hay que seguir como si se tratara del estudio de la Constitución Política o de alguna ley?

Contestar agudamente estas preguntas excede los objetivos de este trabajo, pero ante la simple interrogante de si se puede enseñar ética, ya sea en la universidad o, incluso, desde edades tempranas, se puede considerar lo siguiente: la educación de la moral no debería concebirse como un tema intelectual, ni como una norma que se deba seguir obligatoriamente.

Enseñar ética debería ser una práctica en la que haya libertad de expresión argumentada que indague no principalmente, el conocimiento, ni el apego obligatorio a los preceptos sociales, sino que, por un lado, busque representar un espacio de diálogo en el que se analicen situaciones morales para una mejor comprensión de la vida humana y de las reglas de conducta que previamente se han establecido.

Y por otro lado, busque representar la oportunidad de reflexionar racionalmente estas conductas humanas para actualizar, crear y ser juez y parte de la vida práctica de la sociedad en el momento en el que se está viviendo. Como lo menciona Guisán (1995): “El ámbito de la ética es un ámbito de libertad y creatividad, amén de un discurso razonado acerca de la justificación de toda suerte de normatividad (la moral cotidiana, la norma jurídica, los códigos formales e informales, etc.)” (p. 18).

Según Mauri (2015), hay quienes pueden afirmar que temas prácticos como el de la moral son un fenómeno inefable, emotivo y subjetivo que no puede ser racionalizado, por lo tanto, no se puede enseñar ni argumentar en torno a ella. Sin embargo, para esta autora la

ética tiene un objeto de estudio: la moralidad, por lo que sí se puede analizar y, debido a esto, llegar a conclusiones racionales y propuestas de enseñanza formal que representen una manera de revertir conductas perjudiciales para la sociedad.

No obstante, si no se piensa, ni se discute formalmente sobre estos temas en las distintas instituciones de educación, la moral puede llegar a ser una cuestión impositiva, absurdamente tradicional o dogmática, perdiendo además la esencia de la ética: ser una reflexión racional sobre la vida práctica, es decir sobre los valores.

Por lo anterior, este aspecto humano debería ser libre de pensarse, analizarse y discutirse en una institución de enseñanza, a través de un proceso formal y colectivo continuo desde tempranas edades, para que de esta manera se concrete en las personas una noción clara y racional sobre lo que es la moral y la ética. Estos temas concebidos como teoría, conocimiento, normas o discurso sin una práctica educativa que promueva su reflexión crítica, durante las diferentes etapas del desarrollo de un individuo, no tiene sentido.

Según Mauri (2015), la actuación moral está emparentada con el pensar y por esto es de esperarse que toda persona que se ejercite en la reflexión sobre esos temas vaya a estar más cerca de la práctica de los principios éticos que los que no se adiestren en este aspecto. Esto es algo que se ha afirmado desde la Grecia antigua con Aristóteles (1985):

Así pues, puesto que el presente estudio no es teórico como los otros (pues investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ella), debemos examinar lo relativo a las acciones, cómo hay que realizarlas, pues ellas son las principales causas de la formación de los diversos modos de ser. (p. 160)

Y hasta la época actual con Piaget (1984), quien menciona, en su estudio sobre el criterio ético en el niño, que “hay una relación entre la reflexión moral y la práctica, bien porque aquella sirve de reflexión a ésta, bien porque la reflexión constituye una toma de conciencia de la acción” (p. 96).

Ante esto, se pueda afirmar entonces que es posible una enseñanza de la ética centrada en la reflexión racional de los valores en cualquier etapa de la educación. Y es posible también, que esta formación



signifique un desarrollo de la conciencia moral y esto represente una incidencia importante en la vida práctica de las personas.

Conclusión

Como se pudo observar, la enseñanza de la ética en Costa Rica no está bien establecida, ni articulada durante las diferentes etapas de la educación nacional. No hay evaluaciones, ni informes sobre el tema y su progreso en el país. Ni la ética (como reflexión de la moral) ni la moral (como conductas positivas de vida) cuentan con planes formales y obligatorios de enseñanza durante la educación general básica.

Existen propuestas y programas en primaria y secundaria que abordan algunos valores o temas que tienen relación con un ideal de moral de la sociedad, pero estos, en muchos casos, son secundarios, no obligatorios o están integrados a otros planes y al tiempo efectivo de otras materias, además, no se plantean como acciones humanas que requieren de una reflexión crítica para comprenderlas y racionalizarlas, sino como actitudes que los estudiantes deben desarrollar por mera adaptación al sistema de vida del momento, lo cual hace que se pierda el sentido ético de la moral.

Solo en preescolar y en la educación superior se puede decir que existen planes formales y obligatorios que toman en cuenta con más tino el tema de la moral y la ética. Pero, cualquier persona sensata y con el mínimo conocimiento de lo que son estos contenidos estaría de acuerdo con la necesidad de prestarle más atención y darle prioridad a su formación, no solo para los que se están integrando como profesionales, sino también desde el primer grado de la primaria y hasta el último de la secundaria, pues de nada serviría estudiar ética en la facultad, si no se establecieron bases sólidas de este aspecto humano en las etapas anteriores.

Como se expuso anteriormente, los exministros de educación no quisieron formalizar, programar ni poner en práctica la ética como materia, porque argumentaron falta de recursos, desorganización y saturación con las demás asignaturas, etc.; pero, si volvemos a la idea de si es necesario o no, solo falta ver noticias sobre la realidad política y social del país, tomar un servicio público, ir a un estadio de fútbol, o leer comentarios en redes sociales, para darse cuenta de que esta materia es igual o más importante y prioritaria que cualquier otra.

¿Cuál es el panorama de la enseñanza de la ética en Costa Rica? ¿Se puede confiar en la educación moral que dan las familias costarricenses, las comunidades o las diferentes religiones? ¿Son suficientes los esfuerzos que hace el Ministerio de Educación para tratar de formar este aspecto humano, o hace falta más? ¿Será en vano una programación y materia formal y específica que aborde, con sus particularidades, la enseñanza de la ética desde tempranas edades hasta ligarlo con la universidad?

Estas y otras preguntas inspiraron este trabajo y durante su desarrollo se ha pretendido analizar el tema de la ética en Costa Rica, para abrir el debate hacia la necesidad de que haya en el país educación formal, obligatoria y específica sobre ello. Así, no solamente haya buena formación en lo lógico-matemático, lingüístico, histórico, técnico, etc., sino también del aspecto ético y, por ende, moral.

Finalmente, se concluye insistiendo en la idea, anteriormente mencionada, de que el progreso de la humanidad no se logra solamente a través de avances científicos, tecnológicos y económicos, sino también, de manera conjunta, con desarrollos en el tema de la moral y la ética.

Referencias

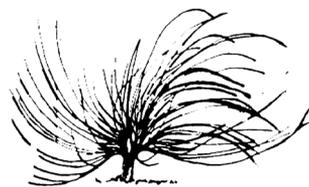
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Contraloría General de la República de Costa Rica (CGR). (2004). *Directrices generales sobre principios y enunciados éticos a observar por parte de los jerarcas, titulares subordinados, funcionarios de la Contraloría General de la República, auditorías internas y servidores públicos en general*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=53925&nValor3=58925&strTipM=TC
- Delors, J. (Comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. México D. F.: Ediciones UNESCO.
- Guariglia, O. (Ed.) (2007). *Cuestiones morales*. Madrid: Trotta.
- Guisán, E. (1995). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.
- MacIntyre, A. (1998). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- Mauri, M. (2015). La enseñanza de la asignatura de ética en la universidad: controversia sobre su finalidad. *Revista FORUM, 1*, 227-235.



- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2009). *Programa de Estudio de Educación Cívica para III ciclo de la Educación General Básica y ciclo Diversificado*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2012). *Programa Nacional de Convivencia*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2013). *Programas de Estudios Sociales y Educación Cívica del I y II ciclo de la Educación General Básica*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2014a). *Programa de Estudio de Estudios Sociales para III ciclo de la Educación General Básica y ciclo Diversificado*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2014b). *Programa de Estudio Educación Preescolar*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2016). *Programa de Estudio de Estudios Sociales para III ciclo de la Educación General Básica y ciclo Diversificado*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2017a). *Programa de Estudio de Filosofía. Educación Diversificada*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2017b). *Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/compendiomep-2016dpi.pdf>
- Norman, R. (2008). *Historia de la filosofía moral*. En T. Honderich (Ed.), *Enciclopedia Oxford de Filosofía* (pp. 812-817). Madrid: Tecnos.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Poder Ejecutivo, Gobierno de Costa Rica. (31 de mayo del 2006). *Decreto N.º 33146. Los principios éticos de los funcionarios públicos*. Recuperado de <http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/>

[Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRT-C&nValor1=1&nValor2=57282&nValor3=62848&strTipM=TC](#)

Savater, F. (2000). La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes? *Revista Educere*, 4(11), 215-226.



Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general

*Luis Diego Mesén Mora*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

luis.mesen.mora@una.ac.cr

Resumen

El análisis crítico de la epistemología tradicional y latinoamericana logra construir un marco de referencia que ayuda a entender la situación educativa actual. La marcada tendencia globalizadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha colaborado a aumentar la brecha social desde los tiempos coloniales. El desarrollo cultural autóctono, es la base para crear una conciencia latinoamericana que sustente los procesos educativos en las tradiciones y no en la epistemología occidental impuesta. De esta manera, la pedagogía crítica y emancipadora se convierte en un instrumento para diseñar un proceso de aprendizaje que fomente el desarrollo de habilidades sociales, culturales y científicas que apoyen la evolución país. Con esta base epistemológica, se puede trabajar con una didáctica crítica en la enseñanza de las ciencias, en general, que consienta abrir nuevos modelos de mediación pedagógica que logren una educación integral y equitativa.



Recibido: 28 de octubre de 2019. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.3>

¹ Químico Industrial, Magíster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria (UNA). Académico-Investigador Escuela de Química, Universidad Nacional, Costa Rica.

Palabras clave: didáctica crítica, enseñanza de las ciencias, epistemología latinoamericana, pedagogía crítica, pedagogía tradicional

Abstract

The critical analysis of traditional and Latin American epistemology allows building a frame of reference that helps to understand the current educational situation. The marked globalization trend in the teaching and learning processes has helped to increase the social gap since colonial times. The development of autochthonous culture permits the creation of a Latin American conscience that allows basing the educational processes on the traditions and not on the imposed Western epistemology. In this way, critical and emancipatory pedagogy allows us to design a learning process that fosters the development of social, cultural, and scientific skills that support the evolution of the country. With this epistemological basis, it is possible to work with a critical didactics in the teaching of science that allows opening new models of pedagogical mediation, achieving a comprehensive and equitable education.

Keywords: Latin-American epistemology, critical pedagogy, traditional pedagogy, critical didactics, science education

Introducción

A partir de la independencia de América Latina, se inició un periodo de inestabilidad política, durante el cual se utilizaron los procesos educativos como mecanismos de desarrollo para las nuevas naciones, esto se dio como medio de transmisión de valores preestablecidos asociados a la generación de una nueva identidad de estos países, así como de integración nacional para lograr una homogeneidad cultural y social (Hervis, 2017).

La evolución de América Latina ha presentado un marcado componente eurocentrista, en el cual se tienden a dejar de lado las características propias del ser latinoamericano con una fuerte imposición de tradiciones ajenas (Di Filippo, 2007). Esto ha provocado un desarrollo



desigual, con clases sociales marcadas y una dominancia latente de los grupos poderosos, los cuales cuentan con la mano de obra de los grupos débiles como una de las herramientas de acumulación de riquezas (Pérez y Alemán, 2017).

Este tipo de desarrollo se ve influenciado por la pedagogía tradicional, en la cual se mantiene la importancia de las clases sociales como medio de control (Rivadeneira y Silva, 2017). En este marco de referencia, la educación es el principal mecanismo para mantener las condiciones socio-económicas de los actores sociales, lo cual limita la posibilidad de evolución social para los sectores dominados (Martínez, 2014).

La pedagogía tradicional se basa en diversas teorías, como son la funcionalista, la estructural-funcionalista y la del capital humano (Martínez, 2014). Si bien es cierto, cada una de ellas presenta ciertas diferencias, en todas se fomenta una dominación de las clases menos privilegiadas en manos de las clases altas. Lo anterior por medio de diferentes mecanismos que utilizan a los procesos educativos como herramientas para mantener la estabilidad social, la estratificación de clases y aumentar el dominio social, cultural y económico; de la mano de fundamentos occidentales muy marcados (Cadenas, 2016). Estas teorías están asociadas a un Estado controlador, que busca mantener las condiciones sociales de los más privilegiados, lo que conserva una alta brecha social y pocas posibilidades de desarrollo (Ghiso, 2016).

Este período de control social llevó a la necesidad de liberación y emancipación de las clases sociales oprimidas (Fontana, Liaudat y Baldoni, 2018). De esta manera, se inició el desarrollo de modelos pedagógicos que se basaban en una crítica social fundamentada en la esencia del ser latinoamericano, lo que derivó en el nacimiento de la pedagogía crítica, a la luz de la praxeología y la pedagogía de la liberación, entre otras corrientes actuales que exhortan al cambio social y al desarrollo equitativo (Rivas y Sánchez, 2016).

El análisis del desarrollo epistemológico tradicional y moderno en América Latina, es una de las principales vías para comprender las condiciones de la evolución educativa adecuada, asociadas a una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje con una fundamentación autóctona, integral, social y equitativa. Este análisis desarrolla una comprensión de las necesidades de las poblaciones actuales para mejorar la mediación pedagógica, con un contexto definido y que resulte en

un proceso de aprendizaje heurístico, moderno y asociado a las necesidades socioculturales. A partir de esta discusión, se busca la motivación de los académicos especializados en la enseñanza de las ciencias a crear procesos educativos discursivos, menos memorísticos y con un contexto latinoamericano como eje central.

Nuevo panorama de la epistemología latinoamericana

Gran parte de los modelos educativos actuales se fundamentan en una teoría del conocimiento que no toma en cuenta las raíces ni la idiosincrasia de América Latina. El proceso educativo basado en esta epistemología ajena busca favorecer el mercantilismo y posiciones hegemónicas externas a la cultura latina, donde la escuela se representa como un ente prestador de un servicio (Lander, 2000).

Tal como lo expresa Rodríguez (2017): “el individuo ha sido objetivado en un proceso finito, concluido; resultado de una educación positivista, reduccionista, economicista que se ha entendido como el vehículo instrumental para alcanzar metas económicas compatibles con sus aspiraciones e intereses” (p. 428). Esta visión restringe a la educación como un medio de control social y de crecimiento meramente económico que beneficia a los ya favorecidos y limita las posibilidades de evolución de los más perjudicados socialmente.

Las condiciones desiguales propias del desarrollo latinoamericano están influenciadas por fenómenos como la modernidad, el capitalismo y el eurocentrismo (excluyente de la idiosincrasia autóctona), lo que ratifica la necesidad de una evolución y emancipación que derive en la equidad social (Mendoza, 2010). La modernidad se considera “una salida al atraso de los indios, lo que justificó el uso de la violencia en la conquista y próxima colonización” (Camelo, 2017, p. 113). De esta manera, la imposición cultural derivada de los procesos tanto de conquista como coloniales promovió un desarrollo desigual asociado a los intereses eurocentristas, por lo que la necesidad de métodos educativos orientados hacia el equilibrio social, cultural y económico basado en las raíces culturales americanas es una de las principales herramientas de cambio para lograr las metas futuras (Villalobos, 2015).

La necesidad de mejorar y evolucionar socialmente llevó a los procesos educativos a un acercamiento hacia una academia transmoderna (más allá de la modernidad) que pretende romper los paradigmas impuestos para lograr una equidad social basada en factores autóctonos



y no impuestos desde el exterior (Fontana, Liaudat y Baldoni, 2018). Dussel (1992, según se cita en Rodríguez, M., 2018) define la transmodernidad como “el nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad” (p. 2), lo que conlleva una mejora de las condiciones socioculturales latinoamericanas.

Este fenómeno sociopolítico, busca una mayor influencia de las corrientes propias, interculturales, tradicionales y emancipadoras lo que deja de lado la imposición europea (Rivas y Sánchez, 2016). De esta manera, se desea alcanzar una liberación de las tendencias epistemológicas del occidente enfocándose en una filosofía del sur (latinoamericana), en donde se procura un desarrollo transmodernista basado completamente en la epistemología autóctona (Mendoza, 2010).

Esta filosofía del sur genera una educación liberadora, que se enfoca en lo que se puede y se necesita crear, con base en la discusión educativa integral (Fontana, Liaudat y Baldoni, 2018). Esta tendencia liberadora, debe alejarse lo más posible de la epistemología eurocéntrica, ya que esta intenta reproducir el sistema actual, de manera que la escuela se encargue de enseñar lo que debe ser transmitido, con énfasis en mantener las condiciones desiguales (Cerletti, 2008). Este proceso es llamado por Fontana, Liaudat y Baldoni (2018), como la “desoccidentalización del conocimiento” (p. 3), y tiene como principal objetivo convertirse en una alternativa eficaz para superar la “epistemología occidentalcentrada imperial” (p. 4).

Dentro de los principales objetivos de la epistemología latinoamericana, está poner en tela de dudas la concepción filosófica y científica heredada o impuesta por los criterios occidentales, lo que conlleva a validar el conocimiento asociado a los pueblos latinoamericanos que procura la academia transmoderna como meta principal (Retamozo, 2011).

Estas tendencias latinoamericanas, cuentan como uno de los principales exponentes a Enrique Dussel, quien en su teoría de la filosofía de la liberación identifica el potencial para emanciparse de aquellos actores que se encuentran en un estado de exclusión social (Bauer, 2016). Se centra en motivar a los sectores sociales desfavorecidos a crear una resistencia hacia el sistema vigente para generar una praxis que pueda transformar el marco sociocultural (Ghiso, 2016), de esta manera:

La Filosofía de la Liberación se ha constituido como un proyecto intelectual de Latinoamérica, no solamente producido en la región, puesto que ha promovido un pensar autónomo de los centros de poder mundial, reconociendo el pensamiento latinoamericano desde la opresión y la dependencia. (Cabaluz, 2016, p. 71)

De esta manera, el modelo político de Dussel se considera lo más cercano a la perfección que se pueda alcanzar en este momento histórico, donde los actores excluidos, deben irrumpir por medio de la crítica, la discusión y el análisis en espacios de cambio del sistema tradicional (Mendoza, 2010). Este punto de máxima perfección es denominado transmodernidad, la cual “contrario a lo que señalan erróneamente, no trata de volver sobre un pasado perfecto, de lo que trata es de volver a pensar todo, sin desconocer la tradición (Rodríguez, A., 2018, p. 84). Es una meta social, un objetivo de vida al cual queremos llegar y por el cual nos desarrollamos, en donde, el camino que debemos seguir para lograr acercarnos al máximo punto de la integralidad del individuo social es la pedagogía (Mendoza-Álvarez, 2016).

En palabras de Grosfoel (2017, según se cita en Rodríguez, A., 2018):

Tampoco se trata de romantizar el pasado y volver a un pasado idílico premoderno, lo cual es imposible. Lo que se propone es un proyecto político más allá de la Modernidad o como dice el filósofo de la liberación latinoamericana Enrique Dussel, un proyecto hacia la “Transmodernidad” desde la diversidad epistémica del mundo. (p. 84)

Esta nueva tendencia pedagógica busca que las víctimas del sistema tradicional asuman la crítica hacia este y otras instituciones que mantienen los privilegios a las clases dominantes al promover la equidad social por medio de la educación (Fernández, 2013). De la mano de las teorías de Dussel, se desarrollaron diversas corrientes de pensamiento educativo como lo es la pedagogía de la liberación de Paulo Freire:

Insisto en que la educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la



única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. (Villalobos, 2015, p. 98)

Freire denuncia cómo los actores que pertenecen a las clases sociales elitistas, desean mantener su estatus y control sociopolítico, deja claro cómo estas clases privilegiadas desean mantener este control por medio de una falsa generosidad a las clases oprimidas, siendo estas las responsables de conservar el orden social injusto (Martínez, 2014). “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2009, p. 7).

La educación debe ser parte de un proceso emancipador, el cual debe promover un mundo más justo y motivar al desarrollo de un proceso solidario que derive en una mayor equidad con los grupos desfavorecidos (Carreño, 2009). Como educadores, es importante conocer el trasfondo teórico para que las decisiones en el aula sean adecuadas (Dorrego, 2016). Debemos tomar en cuenta las raíces culturales que hemos dejado de lado y no apegarnos a sistemas impuestos y tradicionalistas (Escorza y Aradillas, 2013). Fomentar el desarrollo educativo basado en nuestra idiosincrasia, en las necesidades socioculturales, en la dialéctica como herramienta de desarrollo que busca que la educación trascienda más allá de un ejercicio memorístico, son parte de los principales retos que se deben asumir como una sociedad latinoamericana unida con miras a la evolución esperada (Fernández, 2013).

Pedagogía tradicional y educación

Basado en el liberalismo europeo a principios del siglo XIX, el Estado no tenía dentro de sus prioridades la intervención en las nuevas naciones, pero debido al requerimiento de una identidad nacional, se promovieron iniciativas educativas con el fin de construir esta noción país (Hervis, 2017). Estos primeros esfuerzos del Estado mantuvieron las políticas occidentales impuestas, lo que derivó en un sistema educativo rígido, en el cual se busca que las clases altas mantengan de manera activa su estrato social (Estermann, 2014).

Este sistema tradicional presenta características muy marcadas, como lo es la asistencia obligatoria al cumplir con un horario, así como una serie de directrices específicas, además del análisis de

contenidos que promueven estudiantes sin identidad propia, una evaluación estandarizada y un proceso educativo carente de contexto social (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015). Así pues, Mendoza (2010) denomina estas características propias del sistema educativo tradicionalista como el “hito de santidad” (p. 11).

La epistemología de la pedagogía tradicional está basada en diversas teorías, una de las principales es la funcionalista, la cual establece la necesidad de las clases sociales, se enfatiza que deben existir personas con diferentes funciones definidas, algunas privilegiadas y otras desfavorecidas (Cadenas, 2016). Pero deja claro que esta diferencia de clases es vital para el buen funcionamiento de la sociedad, en donde, la educación tiene un papel de control y adaptación de los individuos a su realidad social (Elster, 2015). Los procesos educativos deben desarrollar las habilidades requeridas por su entorno para que los individuos cumplan su función, “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (Durkheim, 2009, p. 49), de esta manera se mantiene el control y estado social aceptado.

La pedagogía tradicional está relacionada con otras dos teorías, la estructural-funcionalista y la del capital humano, todas mantienen la idea de un Estado controlador y un sistema educativo como herramienta para lograr este fin (Mendoza, 2010). La teoría estructural-funcionalista hace referencia a la necesidad de los estratos, al hacer una analogía entre los seres vivos y el Estado (Reyes, Téllez, y Orbeas, 2018). Mientras que la teoría de capital humano fomenta el desarrollo comercial de la educación, lo que da pie a la privatización de esta y a la preparación de los alumnos para cumplir sus funciones específicas con un beneficio económico adjunto, además limita al máximo la investigación, ya que esta no genera un beneficio económico sino conocimiento (Pérez-Fuentes, y Castillo-Loaiza, 2016).

Estas teorías promueven un sistema educativo autoritario, donde el profesor tiene el control y es el dueño del conocimiento, el cual es transmitido al estudiante para que este acepte y cumpla su función social establecida (Méndez *et al.*, 2015). De esta manera, se puede hacer una relación directa entre la pedagogía tradicional y la teoría conductista del aprendizaje.

Esta teoría se basa en el control de la conducta como una de sus características más sobresalientes, además de minimizar los



sentimientos y maximizar su estudio experimental (Peña, 2010). De esta forma, se ignora por completo la crítica y la capacidad analítica de los estudiantes, mientras se hace énfasis en que las consecuencias son las encargadas de mantener los comportamientos esperados de los individuos, así es como, las situaciones educativas se basan en el estímulo y respuesta, con una férrea defensa de la sistematización de los conocimientos transmitidos (Pellón, 2013). Como pilar fundamental, el conductismo, requiere que el alumno se capaz de cumplir los deberes que le fueron asignados y que fueron aprendidos durante el proceso educativo, lo que confirma que esta teoría es fundamental para el desarrollo de la pedagogía tradicional (Cabezas, 2011).

Para conductistas modernos, esta teoría tiene un futuro prometededor siempre que no se utilice como mecanismo de condicionamiento operante como herramienta de modificación y adquisición de conocimiento, sino que se deben explorar nuevos conceptos y caminos para lograr cabida en el contexto actual (Peña, 2010). Lo que evidencia la necesidad de evolucionar para lograr un desarrollo social contextualizado y actual.

Emancipación de las clases desfavorecidas: la pedagogía crítica

La pedagogía crítica nace en contraposición a las teorías centradas en el occidentalismo europeo, en donde la educación es considerada como un sistema bancario y el alumno es un simple acumulador de los conceptos aprendidos, mientras el profesor es el dueño del conocimiento (Estermann, 2014). Dentro de las principales consecuencias de la pedagogía tradicional, recae el aumento de la brecha social por medio de los modelos educativos heredados, la cual busca mantener el *statu quo* de las clases privilegiadas (Reyes et al., 2018).

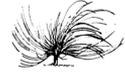
El deseo de mejorar las condiciones de las clases oprimidas llevó a diversos esfuerzos por crear una escuela basada en la idiosincrasia latinoamericana, con la cual las clases sociales desfavorecidas puedan luchar por la autosuperación en un contexto sociocultural enmarcado en sus propias necesidades (Carreño, 2009). A raíz de esta situación de dominancia, nace la pedagogía crítica, la cual no se basa en la transmisión del conocimiento, sino en la construcción de este mediante un punto de vista problematizador y contextualizado (Alvarado, 2007). Según Giroux (2016), la pedagogía crítica tiene como uno de sus principales fines:

Desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas incluyendo la creciente criminalización de los problemas sociales tales como la falta de hogar, al mismo tiempo que restablecen un proyecto democrático radical que provee las bases para imaginar una vida más allá del mundo de los sueños del capitalismo. (p. 14)

Este esfuerzo implica una independencia de la epistemología occidental y eurocentrista que ha dominado las clases educativas por muchos años (Santos, 2017). A raíz de esta necesidad, los sistemas educativos se enfocan en no solo explicar los hechos, sino en crear conciencia en lo que debe ser (Rodríguez, Álvarez y Bernal, 2016). Para que la liberación de las clases oprimidas sea efectiva, estas deben entender su responsabilidad, no únicamente aceptar las condiciones en las que se desenvuelven sino luchar por mejorar su situación, es en este punto donde la pedagogía crítica actúa e inicia el cambio en el paradigma antropocéntrico occidental (Alvarado, 2007).

Este enfoque a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos a través de preguntas tales como ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social?, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor?, ¿qué significa saber algo?, y ¿en qué dirección debería uno desear? (Giroux, 2016, p. 14)

Tal como lo menciona Mendoza (2010), la pedagogía crítica busca romper el hito de santidad, asociado al occidentalismo ideológico que ha dominado el desarrollo latinoamericano. Esta ruptura implica una problemática social que se debe resolver desde los inicios del sistema educativo. Por ejemplo, se necesita una pedagogía liberadora en las aulas, pero por lo general en ellas se encuentran docentes que, en algunos casos, forman parte de las clases oprimidas (Santos, 2017). La importancia de un sistema educativo basado en el contexto social, los sentimientos, la experiencia de los actores sociales y el deseo de superación son vitales en todos los estratos educativos, para fomentar los procesos emancipadores de forma integral (Rodríguez *et al.*, 2016).



Diversas teorías de aprendizaje son consecuentes con el modelo pedagógico discursivo. En el cognitivismo, si es importante el sentir del estudiante y con el profesor como facilitador, en este marco educativo, la realimentación tiene una función de guía y consolida el conocimiento con su relación social (Castañón, 2017). En el caso del constructivismo, la elaboración del conocimiento mediante nuevas experiencias es de vital importancia; con ayuda de un profesor mediador, se fomenta un proceso de educación continua, no impositiva (Fernández, 2016).

Todos los seres humanos tienen la capacidad de aprender y asociar este aprendizaje no solo como mecanismo de generación de riquezas, sino como una herramienta de evolución, liberación, discusión, reflexión y análisis (Fontana, Liaudat y Baldoni, 2018). Estos elementos son parte de las ideas fundamentales para que el proceso educativo sea praxeológico, contextualizado y sea una guía hacia la academia posmoderna en una sociedad culturalmente equitativa (Freire, 2009).

Didáctica crítica: nueva visión para la enseñanza de las ciencias

La didáctica como mecanismo de mediación educativa debe ser concordante con el modelo pedagógico aplicado en las clases (Martínez *et al.*, 2012). Si se utiliza un modelo heurístico con un fuerte componente analítico, debemos procurar la aplicación de una didáctica crítica, que logre que los alumnos construyan, compartan, socialicen y sistematicen de manera que el conocimiento sea significativo y estrechamente ligado con la pedagogía emancipadora (Osborne, 2009). De esta manera y según lo expresado por Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo (2016), el desarrollo investigativo autóctono es vital para el desarrollo cultural:

América Latina requiere ampliar su mirada en la formación de investigadores, situados en la sociedad latinoamericana actual, que tiene su propia forma de evolucionar, diferente a la europea o asiática por decir, pues es fundamental que estos investigadores no sólo puedan observar lo que ocurre en el momento. (p. 16)

La enseñanza de las ciencias siempre ha estado marcada por un modelo positivista y memorístico, que no toma en cuenta el contexto de los estudiantes y, por lo general, se centra en la magistralidad de las clases, transmisión del mensaje educativo y resolución mecánica de preguntas (Valle y Álvarez, 2016). Pero a la luz de las tendencias

liberadoras latinoamericanas, el estudio de las ciencias debe enfocarse no solo en la memoria y transmisión, sino la crítica y desarrollo de habilidades cognitivas que generen profesionales socialmente comprometidos (Martínez *et al.*, 2012). Esta es una de las herramientas con las cuales podemos evolucionar en la praxis docente y en el progreso sociocultural.

Las teorías contemporáneas desarrollan las destrezas con el fin de no utilizar la educación como un filtro de gente según sus habilidades y talentos, sino como un ente estimulador y desarrollador de estas, de la mano de pensar y aprender (Osborne, 2009). Los alumnos pueden aprender mejor por medio de actividades didácticas bien construidas, como son las investigaciones y discusión de estas mediante la mediación docente (Martínez *et al.*, 2012).

El desarrollo de habilidades como la resolución de problemas científicos, se puede abordar mejor dentro de un marco crítico, donde la necesidad de un esfuerzo cognoscitivo va de la mano con los rasgos y el contexto social de la persona, lo que facilita el resultado y la construcción del conocimiento (Cruz y Elers, 2019). Para que esta filosofía discursiva tenga el éxito esperado, es muy importante fomentar la evolución y capacitación docente (Cuervo *et al.*, 2011). La necesidad de una docencia eficiente, según Reyes y Garritz (2006), va de la mano de la “validez ecológica” (p. 1180), la cual se enfoca en un aprendizaje basado en las condiciones de la clase y cómo se afectará con el contexto integral de los estudiantes.

Esta validez ecológica es vital para tomar decisiones importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al desarrollar un contexto integrado con las necesidades reales y el perfil profesional de los estudiantes graduados (Fernández, 2016). Actualmente, se pueden analizar diversos ejemplos de cómo se integra una metodología más discursiva y participativa en los procesos de aprendizaje científico. A continuación, se presentarán dos casos, el primero de la Universidad Nacional de Costa Rica y el segundo de la Universidad de Costa Rica, lo que reafirma la importancia de una educación integradora y contextualizada en el nivel nacional.

En primera instancia, se presenta el caso de la carrera Ingeniería en Gestión Ambiental, impartida en la Universidad Nacional, la cual ofrece el curso Laboratorio de Química Orgánica Ambiental. Durante muchos años, este curso fue impartido de manera tradicional, mediante prácticas de laboratorio guiadas y preparadas que comprueban los



principios de la química orgánica, pero sin relación con las necesidades propias de sus estudiantes. A partir del año 2018, se realizó un cambio metodológico, en donde ya no se resolvieron prácticas diseñadas para tener resultados positivos inmediatos que comprueben los principios teóricos; sino que se realizaron muestreos de zonas con alto riesgo de contaminación ambiental, para ser analizadas y preparar un informe técnico que diagnostique las características de estas. Lo que conlleva una validez ecológica directa con las condiciones actuales de análisis (Reyes y Garritz, 2006). Es claro que estas muestras presentan una mayor dificultad de tratamiento debido a su origen, pero además contextualizan la situación social, económica y cultural de las comunidades visitadas, lo cual logra un aprendizaje integral entre el desarrollo técnico-científico y el aporte social a la calidad de vida (Cuervo *et al.*, 2011).

Así es como, el quehacer de los profesionales en Gestión Ambiental, de la mano del conocimiento creado por medio de la investigación y la contextualización, se convierte en un importante factor para desarrollar un proceso educativo novedoso integral, con una aplicación directa que genere una mejoría en las condiciones del entorno comunal basado en aprendizaje investigativo (Rodríguez *et al.*, 2016).

El segundo caso de estudio confirma la importancia del aprendizaje contextualizado y arraigado en las necesidades autóctonas; así como que el desarrollo industrial debe estar ligado a la concientización ecológica y social. Lo anterior es un ejemplo que se puede analizar en el transcurso del curso Laboratorio de procesos industriales 2 de la carrera de Química de la Universidad de Costa Rica. Este curso se basa en generar habilidades de producción industrial con una aplicación ligada a los requerimientos sociales de alguna comunidad o de una institución.

Es así como, por medio de la investigación aplicada en la tecnología química, los estudiantes del curso diseñaron una serie de productos que fueron donados al hogar Montiel de niñas en riesgo social; esta integración de los procesos químicos con las necesidades sociales fortalece el conocimiento con el contexto cultural y orienta el aprendizaje de manera integral (Vargas, 2019a). Otro de los propósitos del curso recae en la sostenibilidad ambiental, en este caso la creación de un detergente basado en desechos de cascara de huevo, y así suplir las necesidades de limpieza de los conserjes de la universidad, que mantiene una intrínseca relación con la conservación ecológica por medio de productos biodegradables (Vargas, 2019b).

En ambos casos, el uso de técnicas de mediación pedagógica discursivas, investigativas y entrelazadas con el contexto social y la didáctica crítica, genera que los estudiantes logren un aprendizaje significativo con una relación muy cercana a la idiosincrasia de sus comunidades. Así como una relación proporcional con la validez ecológica, basados en acciones concretas que benefician el entorno educativo (Zambrano, 2018).

Como seres humanos, la relación social es parte vital del quehacer diario, esta debe ser intencional, recíproca, acumulativa, de apoyo y colectiva (Valle y Álvarez, 2016). Este aprendizaje cooperativo no memorístico se basa en procesos epistémicos como discutir, criticar, argumentar, explicar, entre otros; de esta manera se establece un desarrollo más activo (Osborne, 2009). Este tipo de procesos son menos utilizados en la enseñanza de las ciencias, lo que presenta uno de los principales retos por afrontar, pero de los más significativos para realzar la importancia de la discusión en el conocimiento científico (Rivera, 2017). Y aunque su implementación no es fácil ni asociada a la tradicionalidad educativa de los modelos actuales, es completamente viable fomentar una educación crítica, integral y analítica para así poder colaborar con el desarrollo de profesionales completos.

Conclusiones

El desarrollo de los pueblos latinoamericanos siempre ha estado influenciado por una epistemología occidental, en la cual las necesidades de los pueblos basadas en su tradición, han sido ignoradas a través del tiempo, lo que fomenta una separación de clases muy marcada, lo que lleva a un desequilibrio social cada vez más grande.

Este sistema de favorecimiento para ciertas clases específicas se fundamenta en la pedagogía tradicional, la cual, por medio de herramientas conductuales, busca una aceptación del papel sociocultural y una repetición de individuos, con la finalidad de perpetuar las condiciones de las clases sociales altas debido al trabajo de los menos favorecidos. De esta manera, la escuela se convierte en un mecanismo de control y no un medio de evolución.

Estas situaciones llevaron a promover una pedagogía de la liberación, la cual se fundamenta en la crítica de la crítica, la discusión, las tradiciones autóctonas y el deseo de superación de las clases oprimidas por medio de los procesos educativos. En este sistema, la educación no es un medio de control de clases, sino una herramienta emancipadora



asociado al desarrollo social, económico y cultura de las clases bajas y, por ende, la equidad social esperada en las teorías posmodernas.

La enseñanza de las ciencias se ha enmarcado en un sistema conductista-positivista que logra la formación de profesionales iguales, pero con pocas habilidades de construcción y discusión. Basados en las teorías emancipatorias, es de vital importancia fomentar el uso de una didáctica crítica, para no solo desarrollar profesionales expertos en las áreas científicas, sino que tengan la capacidad de integrarse socialmente y contribuir de manera directa en la evolución cultural de su entorno.

Referencias

- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15590104.pdf>
- Bauer, C. (2016). Filosofía social crítica de los medios hegemónicos de comunicación Sistema mundo colonial-neocolonial, aldea global y función social del radiorreceptor en el proceso de descolonización y liberación de Argelia. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 5(2). 134-152. Recuperado de <https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/4728/3089>
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5558825>
- Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del Profesor. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 95-112. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/435
- Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Sociologias*, 18(41), 196-2014. Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/62244>
- Camelo, D. (2017). Enrique Dussel y el mito de la modernidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 97-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268333>
- Carrasco, S., Baldivieso, S., y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto

- latinoamericano. *Revista de Educación a Distancia*, 48, 1-19. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/253481>
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Castañón, G. (2017). O cognitivismo é um humanismo. *Psicologia Argumento*, 25(48), 51-64
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico/The teaching of philosophy as a philosophical problema* (Vol. 2). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cruz, M., y Elers, M. (2019). Estrategia de los estudiantes para resolver problemas en Química Física: una experiencia pedagógica. *Pedagogía Universitaria*, 24(1), 43-54.
- Cuervo, Á., Armenta, J., Martínez, M., López, R., y Lozoya, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/45678;-jsessionid=396732C64380EB44D61A9BC2F3D85DA3?>
- Di Filippo, A. (2007). La Escuela Latinoamericana del Desarrollo: Tensiones epistemológicas de un movimiento fundacional. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 29, 56-68. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/29/difilippo.pdf>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 50, 10-20. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. México: Ediciones Yucatán.
- Elster, J. (2015). Marxismo, funcionalismo y teoría de juegos: Alegato en favor del individualismo metodológico. *Sociológica México*, 2, 3-28. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1094>
- Escorza, Y. y Aradillas, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Monterrey: Editorial Digital de Tecnológico de Monterrey.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis*.



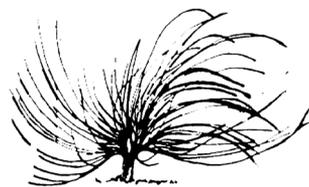
- Revista Latinoamericana*, 38, 1-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Fernández, E. (2016). Aprendizaje constructivista para el análisis de estructuras mediante el uso de un entorno virtual/Constructivist learning for the analysis of structures by using a virtual environment. *Revista Tecnocientífica URU*, 9, 41-50.
- Fernández, I. (2013). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. *Historia de la Educación. Anuario*, 13(2), 1-6. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2354>
- Fontana, J., Liaudat, S., y Baldoni, C. (Noviembre, 2018). *La descolonización epistemológico-pedagógica será desobediente o no será*. Trabajo presentado en, VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y I Foro Mundial del Pensamiento Crítico (CLACSO). Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *Agora USB*, 16(1), 63-75. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-80312016000100003
- Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi, G. (Traductoras). *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648>
- Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: Desarrollo y perspectivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-23. DOI: [10.15517/aie.v17i1.28147](https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147)
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica. Pensamiento crítico n.1.*: México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica, col.
- Martínez, T., Joaquín, D., Josep L., Menargues, A., y Romo G. (2012). La integración de los trabajos prácticos en la enseñanza de la química como investigación dirigida. *Educación Química*, 23 (Supl.

- 1), 112-126. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-893X2012000500004&lng=es&nrm=iso
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(59), 449-466. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artmodelo612.htm>
- Mendoza-Álvarez, C. (2016). La teología de la liberación en contexto posmoderno en América Latina y el Caribe. *Perspectiva Teológica*, 48(2), 97-115. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307558664_LA_TEOLOGIA_DE_LA_LIBERACION_EN_CONTEXTO_POSMODERNO_EN_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARIBE
- Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Osborne, J. (2009). Hacia una pedagogía más social en la educación científica: el papel de la argumentación. *Educación Química*. 20(2), 156-165. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X18300223>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n2/v22n2a12.pdf>
- Peña, T. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 16(2), 125-130. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Telmo_Correal/publication/262756458_Es_viable_el_conductismo_en_el_siglo_XXI/links/0912f508f4b540ef59000000/Es-viable-el-conductismo-en-el-siglo-XXI.pdf
- Pérez, M., y Alemán, A. (2017). La polarización latinoamericana en la contemporaneidad/Political Polarization in Today's Latin America. *Revista Economía y Desarrollo*, 158(2), 63-75.



- Pérez-Fuentes D., y Castillo-Loaiza J. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. *Economía, Sociedad y Territorio*, 16(52), 651-673. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212016000300651
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re) constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia Ergo Sum*, 18(1), 81-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10416528011>
- Reyes, F. y Garritz, A. (2006). Conocimiento pedagógico del concepto de “reacción química” en profesores universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1175-1205. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000401175&lng=es&nrm=iso
- Reyes, Y., Téllez, M., y Orbeas, G. (2018). Modalidad educativa no formal como expresión de la educación para el desarrollo local. *EduSol*, 18(63), 93-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572871>
- Rivadeneira, E., y Silva, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13(38), 5-16. Recuperado de <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/38/art1.pdf>
- Rivas, A., y Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-30. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Rivera, D. (2017). Propuesta didáctica para la enseñanza del concepto célula a partir de su historia y epistemología. *Tecné Episteme y Didaxis TED*, 900-907. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4831>
- Rodríguez, A. (2018). Una aproximación al proyecto de Transmodernidad de Enrique Dussel. *INTERdisciplina*, 6(16), 83-103. <http://dx.doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2018.16.65636>
- Rodríguez, J., Álvarez, E. y Bernal, A. (2016). Caracterización de una pedagogía de la teología en perspectiva

- crítico-liberadora. Reflexiones desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación. *Albertus Magnus*, 7(2), 213-237. DOI: [10.15332/s2011-9771.2016.0002.02](https://doi.org/10.15332/s2011-9771.2016.0002.02)
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395389>
- Rodríguez, M. (2018). Interrelación matricial epistémica inherente a los elementos del patrimonio cultural, la identidad y ciudadanía en la sociedad transmoderna. *Visión Educativa*, 12(25), 1-86. Recuperado de <http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2018/04/Revista-Visi%C3%B3n-IUNAES-No.-25.pdf#page=7>
- Santos, J. (2017). Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, 19(41), 80-95. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3801>
- Valle, S., y Álvarez, J. (2016). Didáctica para la Educación Superior. Alternativas ante la problemática docente en la educación de las ciencias duras. *Perspectivas Docentes*, 58, 5-12. Recuperado de <http://ri.ujat.mx/handle/20.500.12107/2643>
- Vargas, M. (10 de junio de 2019a). Estudiantes de Química de la UCR crean jabón y desinfectante que ayudarán a hogar de niñas en riesgo social. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/ciencia/aplicaciones-cientificas/estudiantes-de-quimica-de-la-ucr-crean-jabon-y/Q5C6EJIUMFGFFACQCKELZHPL64/story/>
- Vargas, M. (14 de octubre de 2019b). Estudiantes de la UCR crean detergente con cascaras de huevo. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/ciencia/aplicaciones-cientificas/estudiantes-de-la-ucr-crean-detergente-con/JFQ4NQ6CSJDDLPHBMAPX6UFXQQ/story/>
- Villalobos, D. (2015). Planteamientos Pedagógicos Relacionados Con Las Ciudadanías Propias En La Pedagogía Crítica De Paulo Freire. *El Ágora USB*, 15(1), 195-215. <https://doi.org/10.21500/16578031.10>
- Zambrano, A. (2018). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía Y Saberes*, 50, 75-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>



Acerca de la “filosofía del turismo” y de la educación turística: compromisos y responsabilidades

Ricardo Antonio Villalobos Paniagua¹

Universidad Nacional Estatal a Distancia

Costa Rica

ravp1970@yahoo.com

Resumen

Se pretende, de este modo, un escrito que relacione al turismo, como profesión, con la filosofía y la educación, apreciando el papel del turismólogo, y de este modo trascender al personaje del turista que, comúnmente, se complace en sus egocéntricas intenciones de producirse un placer efímero y solipsista (*solus ipse*), con el peligro de decantar en la indiferencia, inclusive, de lo que acontece a su alrededor: como extensión del consumismo y del materialismo. Aun, y a pesar de que se han realizado apuestas por generar un turismo responsable y comprometido con el entorno cultural, con la ecología y con el patrimonio histórico legado, el ensayo, muestra un ideal entendido como una meta personal, y con un objetivo pedagógico y ético. Esta apreciación parte de la experiencia existencial, laboral y académica del autor, cuyo fin último es denotar en una necesidad constante por interpretar éticamente al turismo, siendo, este, un potencial camino pedagógico, más que simplemente uno dirigido al ocio.

Palabras clave: ética, epistemología, turismo, filosofía



Recibido: 27 de enero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.4>

¹ Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria (UNA), licenciado en Filosofía (UNA), licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Filosofía y de las Humanidades (UNED), bachiller en Filosofía y Humanidades (Universidad Católica Anselmo Llorente y Lafuente). Docente en la UNED y la UCR.

Abstract

A piece of writing is intended which relates tourism, as a profession, to philosophy and education, appreciating the role of the touristologist, and in this way, transcending the character of the tourist who, commonly, takes pleasure in his or her egocentric intentions to produce an ephemeral and solipsistic pleasure (“solus ipse”), with the danger of opting for indifference, even, of what happens around him or her as an extension of consumerism and materialism. Still, and despite the fact that attempts have been made to generate responsible tourism committed to the cultural environment, ecology, and the legacy of historical heritage, this essay shows an ideal understood as a personal goal and with a pedagogical and ethical objective. This appreciation stems from the author’s existential, work, and academic experience, the ultimate goal of which is to denote a constant need to ethically interpret tourism, being itself a potential pedagogical path, rather than simply one aimed at leisure.

Keywords: philosophy, ethics, epistemology, tourism

1. Introducción

Este aporte reflexivo parte de una pregunta, tipo problema de investigación, nacida, en alguna ocasión, en un seminario académico relacionado con el turismo, y en la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, cito esta que se convirtió en un problema epistemológico para el autor de este documento, a saber: *¿Cómo posicionar, educativamente, hoy, al estudiante de turismo, y al turismo como carrera universitaria, a partir de la comprensión de su participación en los campos axiológicos, generando compromiso y responsabilidad contra los devaneos y las efímeras de una cultura que tiende a lo laxo, como la actual?*

Ha de saberse que el autor es filósofo y profesor en una carrera de turismo sostenible, lo que le involucró en esta reflexión, luego, aún más, después de indagar acerca de lo que se denomina como *filosofía del turismo*. Descubre, el escritor, que de este tema no existe casi nada en aportes cognitivos y académicos, por lo que se siente atraído por dedicarse a un escrito sobre ello.



No se trata de reflexionar acerca de una carrera de turismo en particular, sino de la interdisciplinada con la educación y con la filosofía, y esta es su riqueza al conocimiento académico, o al menos su pretensión, además de esa muy escasa reflexión sobre el asunto anteriormente mencionada. Para responder a esto, se convierte, entonces, en el acicate cognitivo: a la *filosofía* y a la *educación*, y estas desde la ética y desde la epistemología, convertidas, ambas, en los caminos educativos (pedagógicos y andragógicos) para esta reflexión.

A este inicial punto del discurso, aclaro, e indico, que dicho aspecto ético se estima por cuanto “es cierto que la ética es una característica inherente a toda acción humana y, por lo tanto, es un elemento vital en la producción de la realidad social” (Bieger y García, S. F., p. 2), mientras que, como soporte epistemológico, considerando el pensamiento de Bunge, y con exactitud, acerca del método científico:

Por otro lado, la expresión “método científico” es engañosa, pues puede inducir a creer que consiste en un conjunto de recetas exhaustivas e infalibles que cualquiera puede manejar para inventar ideas y ponerlas a prueba. En verdad no hay tales recetas populares para investigar. Lo que sí hay es una estrategia de la investigación científica. Hay también un sinnúmero de tácticas o métodos especiales característicos de las distintas ciencias y tecnologías particulares. Ninguna de estas tácticas es exhaustiva e infalible. No basta leerlas en un manual: hay que vivirlas para comprenderlas. Ni dan resultado todas las veces. El que resulten depende no sólo de la táctica o método sino también de la elección del problema, de los medios (conceptuales y empíricos) disponibles y, en no menor medida, del talento del investigador. El método no suple al talento, sino que lo ayuda. La persona de talento crea nuevos métodos, no la inversa. (2002, pp. 48-49)

Prevalece, ergo, una intención inmediata y fundamental intencionada: el turismo como carrera profesional, que en su papel educativo integre a sus estudiantes (y profesionales) como un medio de análisis de lo que sucede con su entorno, comprometiéndolo con este en su cuidado, su protección, y desde la reflexión de los hechos, máxime que la actividad turística crece inconmensurablemente atrayendo a millones

de personas, produciendo efectos en los entornos y en las culturas, así como en las ecologías.

El efecto del turismo puede ser tan perjudicial para culturas, tradiciones y pueblos, como puede transformarse en un camino hacia la conciencia y la preservación de estas, así como puede convertirse en un medio para la sostenibilidad, o como un medio para la aniquilación de ambientes. El provecho de lo turístico, entonces, es ambivalente, y la educación universitaria, en donde exista esta oferta de carrera, tiene el compromiso de hacerla lo más responsablemente posible con el medio y con la historia, dado el alcance actual del crecimiento comercial, capitalista, del turismo.

Por eso, se considera con este ensayo, que para que el turismo sea beneficioso (incluso extendiendo intencionadamente a la reflexión hasta los ámbitos de lo gerencial y lo empresarial) se requiere que sea en la educación formal, en donde se encuentre la posibilidad mediática, pueda lograrse ese beneficio de responsabilidad y compromiso holístico, con la tesis: proponer una educación en las carreras del turismo denominada como: una *educación de la intelectualidad*.

Por ello, será necesario que la persona estudiante de turismo, a futuro, y por supuesto los profesionales egresados, posibiliten cognitividades en conjunto desde el aula universitaria, con análisis críticos que responsabilicen y comprometan al turista, y al profesional, con los entornos y las culturas, en donde la manera para lograrlo será el proveerle de una educación integral y humanística, asociada a la educación empresarial que se requiere, esta con tintes de interdisciplinaridad, y de pensamiento crítico.

2. Tema de debate

Hoy, el turismo se halla entre el debate de si se le puede considerar una ciencia o no, el dilema de orden epistemológico nos permitirá dar ingreso al objetivo final en esta propuesta discursiva. El turismo, concretamente, no es una ciencia, es una actividad humana, que raya popularmente con el disfrute ocioso, con la sinonimia de las vacaciones tan anheladas. Sin embargo, el turismo, es una actividad que hoy involucra a millones de personas en el mundo, quienes acaparan y pueblan ciudades enteras, y aquellas no ciudades también; algunos residentes de esos lugares, incluso, les llegan a no desear como sus visitantes.



Ese odio proviene de una básica razón, y justificable: la inconsciencia del turista en sus responsabilidades para con el entorno que visita (considerada una intromisión), y súmese, muchas veces, la del profesional turístico quien en su labor solamente quiere percibir un beneficio económico, más no atiende a un compromiso ético, holístico y ecológico con aquel lugar que “se abre” para ofrecerse a su redescubrimiento.

Se vuelve necesario explicar, entonces, que el profesional en turismo, y desde la aprehensión propia, conciba en su labor la posibilidad de que su trabajo eduque, y lo haga bien. Es que el turismo no puede ser un simple momento de disfrute hedonista, aunque esta no sea una única motivación, sino que debe ser un momento de aprendizaje, de formación histórica, artística, cultural, gastronómica, etcétera. Y muy especialmente, un momento para concientizar el papel de la humanidad con el planeta y con todo su contexto: especies animales y vegetales, respeto a otras culturas, ecologías, etcétera. Es decir, un papel de incumbencias éticas.

Para que esto se logre, es fundamental que las universidades (aquellas que ofrezcan la carrera de turismo, en cualquiera de sus versiones/intereses) provean de intelectualidad a sus estudiantes, por decir: conllevar generaciones de alumnos que se impresionen con el conocimiento, y lo anhelan, que sean personas que lean, que investiguen científica y metódicamente, que aspiren a servir más que ser servidos, que quieran aprender y entender. Aquí, la connotación de *intelectualidad*, se comprende como la intención de aquella persona quien se vale del intelecto para realizar un análisis crítico de la realidad, histórica y antropológica.

Cuando un estudiante o trabajador del turismo aleja de sí esta percepción, indicada anteriormente, impide que el turismo se transforme en algo diferente: algo así como un antro y un estímulo para la aprehensión del conocimiento, una escuela. Posiblemente, pocos tengan tal oportunidad de producir un cambio radical en la mentalidad de las personas en beneficio de la civilización y sus contextos.

El turismólogo (entiéndase a este como el profesional que investiga, aprende/estudia y realiza reflexiones desde su área, que incluso tiende a considerar al turismo como una ciencia social, contrario al denominado turistólogo, que es quien busca motivar al turista) es en la actualidad un invitado a dar cátedra de intelectualidad y de academia desde su especialidad.

Si el estudiante y el profesional del turismo (aun no siendo esta carrera, una ciencia) desean que su labor sea percibida como un campo “cercano a lo científico”, han de solicitar estudios universitarios que les faculten así ante los demás académicos. Entiéndase de cátedras que se apresten a graduar personas con la preparación del intelectual, de por sí, el turismo así lo requiere, porque cuando viajamos para visitar algún destino, y nos aventuramos a contratar a un guía nos llega a fascinar descubrir a esa persona que alcanza niveles de conocimiento que resultan de la admiración nuestra, y por eso se les aplaude y se les agradece.

Entre los campos del conocimiento fundamentales, consecuentemente, para su “plan de estudios”, se seleccionan los siguientes, y a los que debe dárseles un papel preponderante –aun si existen ya en esos planes de estudio–, según la intención de la tesis propuesta aquí:

- La historia
- La ética y la epistemología
- La ética ecológica
- La comunicación
- Cursos de investigación sustanciales (al menos tres)
- Interculturalidad
- Filosofía del arte y apreciación del arte
- Cursos de humanidades
- Antropología
- Tecnologías educativas
- Gerencia e idiomas

Con estos, en la tesis, se generará un profesional menos “mercantil” y se logrará uno más humanista/intelectual/integro. Lo anterior, conlleva en decir que, para empoderar al turismo como disciplina formal y académica, de acuerdo con Baretto (2004, según se cita en [Panosso, 2007](#)), en cuanto a la producción científica del turismo y su situación actual:

Falta producción científica capaz de producir nuevas teorías, para auxiliar la aplicación de mejores técnicas, pero, fundamentalmente, para crear nuevos paradigmas. Para que aspiremos a un nuevo modelo de turismo, necesitamos de nuevos paradigmas, referidos al propio turismo y a la sociedad más amplia. (p. 390)



Castrogiovanni (2004, según se cita en [Panosso, 2007](#)) atisba acerca de profundizar en los motivos que generan viajar, y como se ha dado una visión reduccionista sobre el turismo, indica:

Los factores de motivación que propician ese movimiento por el mundo son incontables. Algunos son fácilmente detectados; otros, por envolver una mayor subjetividad, son difíciles de evaluar. Así, ya no parece posible que veamos el turismo de forma genérica, aunque históricamente haya sido visto por varios campos profesionales, como un conjunto de actividades o transacciones financieras gracias a los índices de crecimiento económico, lo que parece ser como mínimo una mirada reduccionista. (p. 390)

El turismo no puede reducirse a simples actividades que inviten al ocio, debe transformarse en una *academia dentro de la academia*.

3. Un aporte epistemológico

Entendamos a la epistemología, mejor, desde las conocidas preguntas clave “kantianas” acerca del ser humano:

- ¿Qué puedo saber?
- ¿Qué debo hacer?
- ¿Qué me cabe esperar?
- ¿Qué es el ser humano?

Estas preguntas nos remiten estrictamente a lo antropológico, en fin, el ser humano que hace ciencia.

Todo tipo de conocimiento humano, además, conlleva a un involucramiento de lo ético, de lo axiológico, punto fundamental de alcance en el pensamiento kantiano, y filosófico en general. Relacionemos las cuatro *preguntas kantianas* con la carrera de turismo:

¿Qué puedo saber?: que el turismo no debería reducirse a un momento de actividades recreativas de carácter social, o individuales, ociosas.

Campodónico y Chalar (2010), acerca de la epistemología en el campo del turismo, escribieron lo siguiente:

En este proceso de construcción epistemológica, se entiende que las normas de validez del conocimiento turístico como campo de

estudio se podrían dar una vez que se adopte un posicionamiento teórico desde el pensamiento complejo que debe reconocer en primera instancia que existe una multiplicidad de disciplinas que abordan este campo de estudio, pero que solo la integración de las mismas generará un nuevo marco epistémico. (p. 14)

¿Qué debo hacer? entrar en sintonía con el papel académico de que en el turismo se encuentra una disciplina académica.

En algunas ocasiones, he escuchado, incluso entre quienes laboran en diversas latitudes del turismo, y como profesionales de la carrera, e incluso desde lo académico, que el turismo es eso justamente: recreación y ocio, (lo he escuchado en seminarios de turismo sostenible) o peor de que lo que priva debe ser el interés lucrativo, por sobre los intereses mismos de encontrar la dicha de la felicidad en la sola posibilidad de trabajar, y con ello de servir y de educar.

Pensar de ese modo no solo desmerita al “turismo académico”, porque lo puede “enviar”, inmediatamente, al consciente de lo banal, de lo fútil, o simplemente de lo efímero, en términos populares: un simple deseo por “pasear” y divertirse, por lucrar, olvidando la oportunidad de reinventar la historia, culturalizar y humanizar (esto último entiéndase como la opción por dignificar a la humanidad, en turismo mediante lo que a educación ecológica, holística y humanista se refiere) mediante la relación persona-persona.

¿Qué me cabe esperar? un empoderamiento de *intelectualidad* del especialista turístico.

El turismólogo, convertido en medio y modo de educación, y de educación ética también, es en su labor en donde, considero fundamental, que establezca discursos epistemológicos/filosóficos/humanistas/intelectuales para las carreras de turismo, que pueda darle un tinte académico a su actividad turística, es decir, que no solo atraiga a quienes quieren *turistear*, o ser *tour operadores*, sino que sean personas con niveles de cognitividad elevados sobre lo establecido como normal, al punto de mostrarse como *intelectuales* en el conocimiento de lo histórico y de otras disciplinas acá nombradas; como legítimos investigadores que aporten constantemente conocimientos a la academia, y a la universidad, como a su profesión.

El turismólogo, es por lo tanto un profesional “educador” que debe destacarse, y formarse en la academia, al investigar, y que no se



mantiene entre sus cursos pasados, sino que los trasciende, entonces: un intelecto que produce intelectualidades. Finalmente, ¿qué es el ser humano? es un ser que quiere conocer y hacer ciencia, que se pregunta y busca soluciones, un ser que en su curiosidad nunca se encuentra satisfecho, un ser que entiende que su existencia es un viaje.

4. “Hacer” del turismo ciencia

Se entiende que para que una disciplina tenga consideraciones de ciencia debe tener, consecuentemente, algunos elementos que la hagan percibir de ese modo, a saber:

- Tener un “objeto” particular para ser estudiado, en el caso del turismo, como disciplina, o como multidisciplina, le podemos llamar así: el “fenómeno social en cuanto tal y al individuo que lo hace ser”.
- Requiere del uso del método científico. Y, por lo tanto, debe conllevar actividades de investigación, hallando nuevos conocimientos, o aportando a otros ya existentes.

Antes de abordar este asunto, se entiende que el turismo como fenómeno social se desarrolla con la incumbencia de diferentes ámbitos del conocimiento, por ejemplo: la filosofía, la economía, la mercadotecnia, la antropología, la psicología, la sociología e incluso en donde se realiza su desarrollo empírico: los campos de la arqueología, la arquitectura, la historia, entre otras. Concebido de este modo, el turismo, también es un conjunto de actividades que requieren del uso de recursos humanos, financieros, infraestructurales, etcétera.

Pero si algo demarca el devenir y el hacer del turismo lo es su incidencia en lo social, lo cultural, lo humano y lo ecológico, así como en los deberes del turista por valorar y preservar lo que visita y conoce, incluso, hoy, hablamos de los campos de la biodiversidad y del patrimonio de la humanidad, es decir, el turismo ha ido dejando de ser un simple fenómeno social de entretenimiento y de placer, para convertirse, en posibilidad (depende esto mucho del interés filantrópico de quien labora en estas áreas) de encauzar al viajero en un conocedor de culturas e historias, y en quien aprecia y valora aquello que visita.

Las agencias de viajes, los encargados de los tours, y las operadoras turísticas han de tener esto muy presente para que el turismo

“pase” a ser un momento importantísimo de encuentro con la cultura, con la naturaleza, con el entendimiento de todo esto, y de su estimación. En fin, se debe trascender hacia los campos del interés comprometido, y de lo intelectual, punto álgido y de interés sumo para este análisis.

El especialista en turismo ha de “llevarnos” a recorrer algún lugar físico con el afán de convencernos no solo de su conocimiento de ello, sino de su intelectualidad también, y acá el turismo se transforma en “universidad” y su dador se transforma en un docente, uno que debe de ser un investigador, un constante autodidacta; es acá cuando el turismo alcanza un nivel que evade la simplicidad de ser determinado como un fenómeno social, para buscar visualizarse en los campos de lo científico.

Al encontrarse con lo humano, el turismo pasa a establecer relaciones para el aprendizaje, la educación, la percepción y la investigación de las realidades. De esta forma, puede generar aportes de índole científico, y quizás esto sea parte del debate de si es ciencia o no, pero la percepción del que sí puede ser dador de aportes científicos se valida no solo a partir de los trabajos finales de graduación –investigación– sea cual sea su interés académico/profesional-, sino también desde, la misma academia que prepara a los especialistas en esa área. Pero, todavía más aún, conforme al aprendizaje *universitatis extra* que el turismólogo ofrece, ciertamente, a los clientes.

El turismólogo pasa a ser acicate para hacer ciencia, al producir nuevas teorías que acompañen a otras disciplinas estrictas, e históricamente, que sí han sido concebidas como ciencias: la arqueología, la antropología, la sociología, por citar. Podemos descubrir, así, el papel educativo del turismo, y de su alcance, como disciplina. Y en relación con la filosofía, desde las teorizaciones que nacen de la experticia y de la empiria del “profesional turístico”.

De hecho, reconozcamos, que los campos del turismo son muy diversos, hoy hablamos de: turismo alternativo, ecoturismo, sostenible, ecológico, patrimonial, cultural, rural, urbano, etcétera, su amplísimo campo de aprovechamiento lo transforma de un evento y fenómeno más que social en uno pedagógico y andragógico, de alcances sorprendentes, pero quizás aún no explotados en toda su riqueza.



5. Desde lo filosófico

Entonces, desde lo filosófico, mi propuesta teórica para este artículo se detenta por la escuela denominada como el *existencialismo*. Esta es una corriente y escuela filosófica que, modernamente, se ha situado su origen con el filósofo danés Søren Kierkegaard entre los siglos XVIII-XIX, luego alimentada por el surgimiento de personajes y pensamientos del tamaño de Jean Paul Sartre, Miguel de Unamuno, Martín Heidegger, Gabriel Marcel, Albert Camus, entre otros considerados *existencialistas*.

Acerca de la *perspectiva existencialista*, Guzmán escribe:

Esta visión de mundo asume algo de realismo y algo del racionalismo. Del primero toma la creencia en la existencia del mundo y del sujeto la creencia en el papel decisivo que cumple el sujeto humano. Sin embargo, se diferencia de ellos. Critica al primero la idea de que el mundo es un orden o un cosmos y cuestiona al segundo la reducción que hace del sujeto a sólo la parte racional. Plantea como realidad básica la relación hombre-mundo, conciencia-realidad, sujeto objeto, etc. Se aprecia que esta mentalidad también configura particulares formas de espacio y tiempo, por las cuales experimenta, naturalmente, interés y atracción. Especial predilección siente esta mentalidad por el arte y su entorno, por lo autóctono, por los espacios y tiempos que significan singulares e individuales proyectos de vida y por toda situación o espacio que se plasma en íntima complicidad con las vivencias humanas. (1997, p. 79)

La perspectiva epistemológica, y ética, del *existencialismo* puede determinarse conforme los siguientes aspectos, ya asuntos, que le distinguen –y a modo personal-:

- Una visión de mundo que parte de la realidad, no de trascendencias metafísicas.
- Una visión de mundo que no reduce al sujeto humano a una individualidad, sin dejar de defender esta, pero que lo encamina a una perspectiva de responsabilidad y compromiso ético con ese mundo, que es suyo y de “los otros”.

- Compromete y responsabiliza al ser humano con la conciencia de su papel en la historia, con la humanidad, e incluso con la naturaleza entendida como su entorno y su personalidad.
- Establece que el ser humano no solo es racionalidad, sino además emocionalidad, sentimientos (esto es producto de su cercanía histórica con la línea filosófica epistemológica llamada la *fenomenología* –siglos XIX-XX-).
- Imperativamente indica acerca del papel relevante del ser humano, y la humanidad en el devenir de la historia.
- Su carácter holístico se manifiesta en cuanto ingresa al ser humano en el cosmos como ser con capacidad de cuestionar la realidad, particularmente la suya.
- El ser humano no vive solo, es un “ser en el mundo”, es un “ser que se relaciona con el mundo”, interactúa, se trasciende.
- El ser humano hace arte desde su vivencia (estética), y con ello propone nuevos modos de interpretar el mundo, y la existencia personal.
- Es cómplice de lo que sucede en la historia, influye, pero también es influido.
- La libertad es una característica del ser humano en tanto puede decidir conscientemente de la realidad, de lo que acontece, pero no deja de estar predeterminado por la historia, la cultura, la política, la religión, etcétera.
- Somos, básicamente, decisiones, oportunidades y responsabilidades.
- Cada ser humano es un ente que interpreta y produce su opinión de la realidad, esto es parte insoslayable de su búsqueda de libertad, y cada interpretación merece respeto y estima por el solo hecho de su individualidad y su ímpetu por descubrirse en este mundo, en tanto su papel.
- Somos ante todo “proyectos de vida”, destinados a trascender a lo cotidiano, a lo masivo, a asegurar un estado de vida distinto fundamentado en el análisis y la reflexión. La enajenación le es prohibida.

Podría seguirse escatimando, mucho más, acerca del *existencialismo* como filosofía, que incluso fue, contemporáneamente, influenciada por las terribles guerras mundiales que generaron en los *existencialistas* un pesimismo misantrópico muy bien marcado acerca



de la existencia del ser humano y de su papel en el mundo, al punto de la concepción del *absurdo de la existencia*, de la vida.

Pero ante el *absurdo de la vida* (como indicaba Camus) la “rebelión” ante ella, la trascendencia de nuestra existencia radicarán en enfrentarnos a ese absurdo de la existencia mediante el insosegado deseo por vivir, por existir, vivir con intensidad mi vida. Lo anterior, me lleva a establecer el vínculo que debería existir entre la filosofía, particularmente como *existencialismo*, con el turismo:

El turismo, desde sus profesionales, tiene el deber imperativo de establecer vínculos de responsabilidad y de compromiso con el mundo, con la naturaleza, con la historia, y con la intelectualidad, consecuentemente.

El graduado de turismo tiene que responder, más que a sí mismo, a la esperanza de una humanidad gentil que permanece en vigilia de un mundo mejor, más bien educado, esto porque su papel es esencialmente educativo, pero humanista también.

No puede, el turismólogo, perder esa conciencia diluyéndose en lo puramente mercantil, en el consumismo exacerbado, en un capitalismo al que “el otro” y el mundo le son indiferentes, excepto por meros intereses económicos. La apatía frente a la historia, la educación y la academia es inviable en el profesionalismo de los encargados de trabajar en el turismo.

Castro (2008) escribió:

Ser, pensar, viajar. En suma, Platón y Nietzsche nos permiten ilustrar la existencia de dos niveles de relación entre la filosofía y el viaje: la metáfora de una idea y el nexo entre la experiencia y el pensar. En el primer nivel, emerge el problema de la filosofía como movimiento que aspira a una realización y, en el segundo, el vínculo entre el autor y la existencia. En esta última dimensión, la anécdota se convierte en un objeto filosófico de interés, en tanto en cuanto sugiere la inscripción del pensamiento en las formas de vida. (p. 5)

El turismo no puede convertirse, tampoco, en un momento olvidable y obtuso, la *anécdota* tiene que ser premisa en cada viaje, una experiencia de actividades, pensamientos y conocimientos, una página en la vida de quien se ha embarcado en la aprehensión del mundo y de

sus maravillas, muchas de ellas construidas por el ser humano, algo que no puede desdeñar en nosotros de críticas y análisis de lo que acontece desde la humanidad y de su intromisión artificial en la naturaleza: experiencias anecdóticas que hagan percibir lo estético y lo trágico de nuestra vivencia en la historia del planeta, a partir de nuestra participación en esta. La autocrítica debe de ser una premisa en el turismo, y desde quien lo facilita, en este caso el turismólogo. Y todo esto es educar y educación.

La invitación a una *aventura turística* no puede ser la sola impronta de esa aventura de experiencias divertidas, sino que también creativas, las que nos permitan percibir el mundo, y esa experiencia desde la cognitividad, la reflexión y la interpretación de lo que por nosotros acontece en la historia del universo. Convertir a esta disciplina en un *evento cósmico*: el ser humano que se encuentra, se relaciona, con el mundo, la naturaleza y consigo mismo, y lo interpreta.

La trascendencia de la profesión en cuestión radica en esa propiciación de una percepción *existencial* del mundo que nos supera, que nos obliga, por ello mismo, a cuidarlo, a protegerlo: uno de los mejores escenarios para educar en esto se da a través del turismo y de sus profesionales. Y se convierte en una reflexión, una filosofía, un aprendizaje, un *existencialismo*. Una subjetividad del viajero que se encuentra en la objetividad de descubrirse responsable de su entorno, de la cultura que desde tiempos inmemoriales nos incluía en las siguientes páginas de la historia del mundo y de la humanidad.

La *educación turística* tiene que ser radical en todo lo anterior, sino se está gestando a un profesional inconsciente con su propia esencia de ser y de lo que debería propiciar como experiencia turística: concientizar de que el turismo no es solo placer perecedero y efímero nacido de un egocentrismo hedonista, sino que además debe ser un momento de placeres intelectuales: muchas personas, eso buscamos, y quien no lo hace lo sufrirá, pero que no sea un sufrimiento causado por quien no debería causarlo. No pueden producirse irresponsabilidades.

Bowles (1949, según se cita en [Castro, 2008](#)), indica al separar existencialmente al viajero del turista:

Este último recorrería el mundo como un coleccionista de sensaciones, siempre consciente de que un día cercano regresará a casa y podrá abrir el álbum de fotos ante los amigos. Por el contrario,



el viajero sería aquel que no teme perderse y que jamás, en sentido estricto, regresa al hogar que le vio partir porque después de viajar nunca se puede volver a ser el mismo. Mientras el turista camina provisto de mapas y guías que condicionan su mirada de lo extraño, asegurando en buena medida preservar su identidad para volver al punto de partida plétórico de souvenirs, el viajero anula toda cartografía hasta perderse en la hondura de parajes indómitos. Desde una perspectiva levinasiana, el turista representaría el movimiento de una ontología que es retorno permanente a la patria de lo Mismo e invisibilización de la alteridad. Solamente el viajero daría cuenta de un encuentro con lo completamente Otro en que el poder del sujeto se disuelve. Esa experiencia de trascendencia supondría el fin de la violencia de lo Mismo y el inicio de una nueva historia. (p. 7)

El turista se resiste a ser manipulado, a establecer una ruta sin haberse permitido una aventura, se incluye e inmiscuye entre lo que se escapa de las rutas turísticas y se aventura entre lo anecdótico. Y nada es más anecdótico, al viajar, que compartir una conversación con un lugareño, o sentarse a percibir aquello que solamente acontece una sola vez, como todo en la existencia.

El viajero, más que el turista, se distingue porque se convierte en un “sujeto filosófico”, su pensamiento se incrusta en esa nueva realidad, la admira y la interpreta, escribe y habla sobre ella como luego escribirá y hablará sobre ese recuerdo. La filosofía del viajero es la del recuerdo, la de la anécdota, la de la aventura insospechada, la de quien celebra un hecho de intelectualidad...el turista deja de serlo y se convierte en un viajero: un *intelectual existencialista*.

Al viajar también descubrimos la maldad humana; sin embargo, este descubrimiento, o redescubrimiento, también ha de convertirse en rebelión contra el absurdo, al considerar la posibilidad imperativa de ser sujetos de cambio, a impedir que esa violencia en sus múltiples manifestaciones sea mayor, a pesar de ser su naturaleza: la constancia.

Su voluntad se vuelve poderosa, rebelde, revolucionaria. La mente del viajero se vuelve nómada, deambula entre experiencias, anécdotas, preocupaciones y deseos, su vida cobra sentido, y lo cobra solamente al hacer de su viaje turístico uno sin igual, el de un ser

diferente, uno cósmico y trascendente a la violencia humana, se lanza a generarse un proyecto de vida a través de sus viajes: el libro de su vida.

6. Conclusiones

El turismo como disciplina, incluso académicamente, sea ciencia o no, no se convierte en la intención puntual de este ensayo, sino que su intención es validar una necesidad: el turismólogo, entendido, particularmente y a partir de su conceptualización, como un profesional del turismo con rasgos de *intelectualidad*.

El turismo como disciplina está en la posibilidad, y el deber, de conllevar una experiencia de vida educativa y filosófica, de hacer elaborar al viajero (el turista convertido en sujeto de intelectualidad) un plan de *existencialidad* que le confronte consigo mismo ante el cosmos.

La universidad tiene la obligación de seguir proveyéndole al estudiante de turismo de los conocimientos que le permitan actuar entre la interdisciplinaridad, para que en la praxis fomente una axiología del bienestar diverso: ecológico, cultural, gastronómico, arquitectónico, sostenible, artístico y hasta filosófico, entre otros tipos de conocimientos y ciencias.

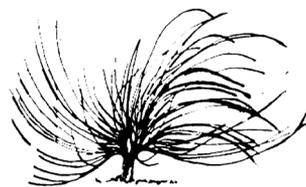
El objetivo es generar en el trabajador del turismo, como en el viajero, no solo conocimiento, sino también compromiso y responsabilidad, pero para que eso suceda, primero que acontezca el turismólogo, quien debe verse interpelado por todo esto. Que haya planes de estudio tan ricos en diversos conocimientos que hagan del estudiante un ser dispuesto a trascender el mundo, su entorno. El turismólogo tiene que ser el vínculo entre la historia y la cultura con el viajero, sino el turismo deja de tener el sentido que debería de tener: valorar y proteger el legado de un planeta y de grandes culturas, por citar.

El turismólogo ha de dejar de percibir el sentido de su existencia desde lo puramente lucrativo, y sin olvidar que ello es una necesidad y derecho, la validez máxima del trabajador del turismo se transforma en la de educar bien, a saber: la concientización de nuestro compromiso y responsabilidad con la historia pasada, presente y la de las nuevas generaciones. Él está llamado a ser la diferencia en su campo profesional, y en el viaje, llegar a ser parte de la anécdota...una de intelectualidad.



Referencias

- Bieger, M. y García, P. (S. F.). *La ética bajo la concepción de Aristóteles*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/362037926/3-La-Etica-Bajo-La-Concepcion-de-Aristoteles-pdf>
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*. México: Siglo XXI Editores.
- Campodónico, R. y Chalar, L. (9 de julio, 2010). *Turismo: una ciencia en construcción*. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul: saberes e fazeres no turismo: interfaces. Universidade de Caxias do Sul. Brasil. Recuperado de https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/09/Turismo%20una%20ciencia%20em%20construccion.pdf
- Castro, R. (2008). Filósofos y viajeros: el pensamiento como extravío. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 6, 1-12. Recuperado de <http://www.ub.edu/astrolabio/Articulos6/Castro-filosofos-viajes.pdf>
- Guzmán, J. (1997). Algo de Filosofía en torno al turismo. *Gestión Turística*, 1, 72-87. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/gestur/n1/art07.pdf>
- Panosso, A. (2007). Filosofía del turismo: una propuesta epistemológica. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 16 (4), 389-400. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1807/180713898001.pdf>



Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire

Enrique Vilchez Quesada¹

Escuela de Informática

Universidad Nacional

Costa Rica

enrique.vilchez.quesada@una.ac.cr

Resumen

Este escrito redescubre una importante obra del pensador latinoamericano Paulo Freire, llamada *La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Freire, 2005) que publicó en el año de 1992. Después de haber sido objeto de una intensa persecución ideológica y política en su país de origen Brasil y en el exilio, Paulo Freire, con una madurez íntegra otorgada por los años y la experiencia, redefine en la *Pedagogía de la esperanza*, los principios de su *Pedagogía del oprimido*, siendo un testigo fiel de la praxis orientada a la emancipación del oprimido y del opresor. El presente ensayo relata, en un marco contemporáneo, las principales reflexiones evocadas por Freire; con la esperanza de rehabilitar en el acto educativo y su rol esencial de motor de cambio, el desocultamiento de la verdad y recurso indispensable hacia la búsqueda de la justicia social.



Recibido: 9 de marzo de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.5>

1 Docente e investigador Catedrático de la Escuela de Informática de la Universidad Nacional de Costa Rica. Cuenta con una licenciatura en Educación matemática, una maestría en Tecnología e informática educativa ambos títulos emitidos por la Universidad Nacional de Costa Rica y una maestría en entornos virtuales de aprendizaje por la Universidad Técnica Nacional de Costa Rica. Es autor de más de cuarenta artículos científicos y de divulgación en las áreas de matemática e informática educativa y libros relacionados con el uso de *software* con fines didácticos. <http://orcid.org/0000-0002-2571-5729>

Palabras clave: aprendizaje, educación, enseñanza, esperanza, pedagogía

Abstract

This essay rediscovers an important work of the Latin American thinker Paulo Freire called *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* that he published in 1992. After having been subject to intense ideological and political persecution in his country of origin Brazil and in exile, Paulo Freire, with a full maturity granted by years and experience, redefines in the *Pedagogy of Hope*, the principles of his *Pedagogy of the Oppressed*, being a faithful witness of the praxis aimed at the emancipation of the oppressed and of the oppressor. This essay recounts, in a contemporary framework, the main reflections evoked by Freire with the hope of rehabilitating in the educational act, and its essential role as an engine of change, a disregard of the truth, which is an indispensable resource towards the search for social justice.

Keywords: education, hope, learning, pedagogy, teaching

1. Introducción

La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido (2005) conmemora una fuerte reflexión retrospectiva sobre el impacto filosófico, ideológico, social, cultural y educativo que circunscribió la teoría del oprimido como un movimiento político, impulsado por el educador y pedagogo Paulo Freire desde los años sesenta hasta los noventa, del siglo pasado; aunque como veremos más adelante, tan latente en las innumerables injusticias humanas contemporáneas.

Siendo la pedagogía la ciencia que estudia las técnicas y metodologías vinculadas con la enseñanza desde un campo disciplinar (Heeren, 2019), y, la esperanza, una fe suscita evocadora de un futuro mejor, de una sociedad más justa, de una economía mundial equilibrada y en suma, del rescate del humanismo como una reacción posmodernista que intenta reivindicar los errores trágicos heredados por el capitalismo, la pedagogía de la esperanza se presenta a sí misma como un llamado



apocalíptico de cambio, donde cada persona, en el marco de su contexto sociocultural defina bien sus luchas, comprometidas con una visión de desarrollo integradora, que favorezca la liberación del oprimido y asimismo, la liberación del opresor.

Paulo Freire reconstituye las bases en este ensayo, como género literario (Aullón, 2016), de su *pedagogía del oprimido* con una perspectiva renovada y, más que asumir una conceptualización teórica como ya lo había hecho en los años setenta, en un libro con ese mismo nombre, entreteteje en la *pedagogía de la esperanza*, la esperanza misma, reflejada en la práctica de la emancipación, de la cual él fue testigo en muchos países de Europa, Latinoamérica, el Caribe, Australia y África. Sus relatos, cargados de la mística de un verdadero educador, entran recuerdos donde la historia se consolida como protagonista de severos cambios sociales e ideológicos, algunas veces pautados por las fuerzas dominantes y otras, por las fuerzas recesivas de trabajadores obreros, campesinos y religiosos, quienes en un despertar ante sus opresores se convirtieron en mártires y estandartes de la lucha por la libertad.

En Freire, el sueño y la utopía como revelaciones de una práctica educativa progresista reflejan el importante rol que juega la educación como un medio movilizador de índole político, al desocultar la verdad ante las víctimas de un sistema social represor. Sus fundamentos ideológicos inscritos en una época distinta y, en un tiempo y un espacio con características muy particulares, siguen aún vigentes y casi universales hacia la búsqueda de una pedagogía social que regenere la esperanza.

2. Síntesis de las ideas del autor

2.1 Algunas generalidades

Paulo Freire nació el 19 de setiembre de 1921 en Recife, Brasil, geográficamente inmerso en un ambiente de pobreza. Estudió la carrera de Derecho en la Universidad de Pernambuco, preparándose también en los campos de la filosofía y, el lenguaje de manera paralela. Desde muy joven, tras experimentar el hambre y las carencias económicas por la muerte prematura de su padre, se sintió ligado a la lucha por los más vulnerables y necesitados; tanto así, que abandonó sus incipientes inicios en la abogacía, al comprobar cómo la aplicación de las leyes,

en muchas ocasiones, no era consistente con los valores morales y éticos que daban coherencia a su forma de pensamiento. Creció en un ambiente familiar muy religioso pluralizado en espiritista y católico (Sanz, 1998).

En 1947, Paulo fue invitado a incorporarse a la División de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, conocido como SESI, en el Departamento Regional de Pernambuco. Este puesto le concedió la posibilidad de comenzar a tener un acercamiento real con lo que sería para él, la educación como práctica de la libertad. Sus primeras preocupaciones en el ámbito educativo dentro del SESI sentaron las bases por descubrir, cuáles eran las relaciones entre las escuelas de Pernambuco y otras regiones de Brasil con las familias. Desde esa época, comenzó a emerger en su ideología la firme certeza de reconocer la educación como un recurso idóneo para la democratización del currículo escolar, al abrir canales de participación en un ejercicio dialógico, entre las madres y padres de familia. Se interesó por indagar las relaciones entre autoridad y libertad manifestadas por el castigo interpuesto por los padres a sus hijos. A raíz de ello, Freire redactó un texto sobre disciplina escolar, iniciando en sus prácticas de enseñanza populares una pedagogía que lo acompañaría hasta el final de sus días: el seminario, cual recurso esencial para garantizar la capacitación y formación tanto académica como informal.

En sus inicios hacia la construcción de una *pedagogía del oprimido*, encontró severas diferencias de lenguaje, de naturaleza sintáctica y semántica, entre el mundo académico, al cual él pertenecía y el de las personas humildes, a quien era imperioso formar, tanto a padres como hijos. En este punto, comenzó en su visión de la educación una transformación revolucionaria de una tradición sistémica en la cual, la lectura de mundo de los educandos era completamente ignorada. Y de forma contemporánea, deberíamos cuestionarnos si aún en los sistemas educativos actuales de muchos de los países en el nivel de Latinoamérica, hemos superado esta concepción mecanicista de la educación. Me atrevería a aventurarme a decir que no; así lo apuntan distintos autores como Barrientos (2018) y Mujica (2019). En las universidades del siglo XXI lamentablemente se aprecia el ejercicio de prácticas educativas de naturaleza vertical, con muy pocos esfuerzos de aproximación entre los nuevos contenidos o cosmovisiones del docente y los conocimientos previos del alumnado. El discurso del profesor es interpretado como



el único saber posible, como una sabiduría omnipresente capaz de flagelar cualquier otro conocimiento subyacente. Esto para Paulo Freire, en años posteriores, se convertiría en una dura crítica de la educación vacía, que no respeta lo que él denominó el *saber de experiencia de hecho*; además de recoger la importancia política de la educación, al tener, en este marco, la responsabilidad de evitar la reproducción de cualquier tipo de autoritarismo intelectual o social.

El contacto de Freire con los hijos de trabajadores rurales y urbanos, durante todo el desarrollo de su pensamiento educativo, lo hizo sensibilizarse ante el implícito miedo a la libertad mostrado por la clase trabajadora con respecto a su opresor: el jefe, el patrón, la clase dominante. La conducta de injusticia de los opresores era justificada por los propios oprimidos, bajo una ideología que les tenía prohibido cuestionar el régimen que les proporcionaba un trabajo y, con ello, un medio de subsistencia.

2.2 Papel de la educación como motor de cambio social y político

Paulo siempre demandó la necesaria democratización de la escuela, utilizando como medio principal la formación permanente de todos sus participantes: profesores, estudiantes, personal administrativo, personal de mantenimiento y la familia. La formación daría a cada uno la posibilidad de comprender el contexto y de racionalizar, en un proceso dialéctico reflexivo, una visión de futuro compartida que desembocaría en definir con claridad los objetivos cognitivos, culturales, políticos y sociales de la institución. Cada uno debía asumir una postura concientizada de la importancia de su trabajo hacia el logro de estos fines. Aquí cabe mencionar, la actual disparidad existente en los sistemas educativos formales, donde el currículo es entregado de forma acabada a los docentes, a los alumnos y a las comunidades. Los principios de Freire, ya señalados, se mantienen hoy por hoy en el olvido para las políticas educativas formuladas en el ámbito de los escritorios, en oficinas gubernamentales donde priva aún el poder de las clases elitistas, quienes definen qué tipos de conocimientos y bajo qué metodologías deben ser aprendidos por la población en general. Feldfeber y Andrade (2016), señalan que en los últimos años estas posturas neoliberales han ido cambiando, pero que, en la actualidad, la hegemonía política de los

estados aún prevalece en las realidades educativas de América Latina. La cúpula de este perverso sistema, de forma muy conveniente, culpa, ocasionalmente, a las dormidas bases de la estructura educativa, quienes a su vez sienten la incapacidad de comprender su importante rol protagónico para incentivar un cambio. En este sentido, las autoridades de gobierno se convierten en represoras del mantenimiento de intereses políticos particulares, que reproducen una educación bancaria basada en el repositorio de información, más que en el desarrollo de un pensamiento crítico. Los oprimidos, los docentes que día a día luchan contra las adversidades de una realidad educativa enmascarada en discursos que validan su complicidad; sin darse cuenta, asumen la ideología del *progreso modernista* que acaba con la esperanza de una pedagogía que se libere de este autoritarismo organizacional. En él, solo es lícita la participación de especialistas en materia curricular, renunciándose a buscar una democratización en la elección y la enseñanza de los contenidos.

Ese proceso de liberación, como bien lo apunta Freire (2005), es doloroso, lento y profundo, necesario, muchas veces, pero no suficiente para mover la hegemonía de la opresión. Pese a ello, sin él no es posible la movilización de los sujetos a la acción, que da paso a la transformación de la realidad imperante.

2.3 El exilio de Paulo Freire: un camino retrospectivo de la pedagogía del oprimido

Paulo Freire fue exiliado de su país nativo, Brasil, en el año de 1964, ante un golpe de Estado, llamado por sus precursores la *revolución*, que lo perseguiría política e ideológicamente hasta principios de los años ochenta, tiempo en el cual, tuvo ocasión de regresar de esta trama, como él la llama, cargada de historia, cultura y pluralizada, a raíz de su contacto con diversos *contextos o realidades prestadas* donde asumió una *pedagogía de la esperanza* bajo una visión crítica, que le permitiría, años más tarde, publicar la primera edición de la *Pedagogía del oprimido*, en Nueva York, Estados Unidos, ya para el año de 1970.

En 1964, Paulo arribó a La Paz, en Bolivia, donde a razón de otro golpe de Estado su estancia fue muy corta, abriéndose paso hacia tierras chilenas que lo abrazarían como asesor del famoso economista Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario: INDAP. Este puesto puso en contacto a Freire con los campesinos que



proclamaban su derecho a tener tierras y la libertad para producir en ellas, con la intención de generar el capital indispensable concurrente hacia una vida digna. Se encontró en un escenario donde los oprimidos eran más conscientes del perjuicio que les ocasionaban sus opresores, extrapolando sus necesidades a un ámbito cultural y también cognitivo. Su labor, a través de cursos de formación con educadores encaminados a conciliar una reforma agraria, le permitió ser testigo una vez más, de la radicalidad eclosionada por posiciones políticamente sectarias, rígidas y dogmáticas que desembocarían para el año de 1969 en serios disturbios sociales en Chile.

Mientras todo esto ocurría, su *pedagogía del oprimido* cobraba vida en la palabra escrita entre los años de 1967 y 1968, como una respuesta sociocrítica hacia la domesticación operante por parte de las clases dominantes ante las más desfavorecidas, necesitadas de una pedagogía capaz de encausarlos a una comprensión de su propia opresión, muchas veces justificada por el miedo. El sueño y la esperanza en la *pedagogía del oprimido* constituyen el motor que moviliza el cambio, no garantiza ese cambio, solamente lo hace visible en el horizonte, un horizonte nunca pensado, nunca vivido en la imaginación y en las conjeturas hacia un futuro más justo y equitativo. Paulo Freire concedió un lugar preponderante al desarrollo de una educación popular, es decir, una enfocada en organizar a las comunidades hacia una movilización de cambio, que venciera las ideologías y poderes de la clase dominante a través de una lucha que marcara sus límites de tolerancia.

En 1969, Paulo junto a su familia, retoma el exilio como profesor invitado en la prestigiosa *Universidad de Harvard*. En el año de 1970, pese a todos sus retractores y perseguidores políticos logra publicar la obra *Pedagogía del oprimido* en idioma inglés, que posteriormente sería traducida a otros como: el francés, el italiano, el español y el portugués.

En el año 1971, fundó en Suiza el Instituto para la Acción Cultural auspiciado por el Concilio Mundial de Iglesias, donde, a su vez, fue profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Más adelante continuó el desarrollo de su pensamiento trabajando con la UNESCO y como profesor invitado en múltiples universidades alrededor del mundo, donde se encargó de divulgar y defender sus propuestas para atender la alfabetización de las clases populares. Hasta el año de 1979 logra regresar a Brasil, específicamente a

Sao Paulo, donde ocupó distintos puestos académicos en universidades y donde falleció el 2 de mayo de 1997 (Ocampo, 2008).

2.4 Aportes de la *pedagogía de la esperanza* hacia la búsqueda de una educación progresista

La *pedagogía de la esperanza* (2005) señala la importancia de la evolución del acto educativo que le transfiere una connotación *progresista*. Paulo Freire conceptualiza en este ensayo el *progresismo educativo* como un acto rehabilitador, donde el momento particular del educando, en cuanto a sus posibilidades cognitivas y de comprensión de la realidad, sean el punto de partida, evitando así, desconocer los saberes que forman parte inherente de los aprendices cuando llegan a las instituciones de enseñanza.

La educación mecánica y reproductiva debe ser reemplazada por un acto que le otorgue al alumnado la oportunidad de analizar su entorno, su realidad y las posibilidades de su transformación. El estudiante tiene el deber de asumir con seriedad un rol crítico que la haga trascender de sus conocimientos iniciales a los objetivos de una enseñanza más plena, tales como: aprender a hacer, vincular la práctica con la teoría, crear relaciones conceptuales y analíticas, resolver problemas, entre otras. En la actualidad, a mi juicio, este es un valor que se ha confundido en la inmediatez de un mundo plagado de mecanismos de comunicación masiva y ecosistemas de aprendizaje, donde se distorsiona el trabajo duro con un quehacer insustancial basado en el entrenamiento hueco.

La enseñanza, como bien lo propone Freire, debe estar regulada por reglas claras y firmes. Aprender y aprehender son procesos exigentes que demandan educadores creativos, orientadores, estimuladores y disciplinados. Con el ejemplo y la coherencia profesional del *maestro*, los estudiantes, de la misma manera, irán incorporando esa rigurosidad a sus prácticas de aprendizaje en un proceso que debería iniciar en edades muy tempranas en la escuela, como también, el ejercicio de aprender a aprender, aprender a hacer y a racionalizar los hechos humanos y científicos de forma crítica. Pero, si se piensa en la formación de los formadores, ¿están las universidades en el nivel de Latinoamérica, realmente asumiendo el reto de germinar y evolucionar ese tipo de pensamiento divergente?, una renuncia a ello provocaría, como bien lo dice el dicho popular: “pedir peras al olmo”. La educación superior



tiene, de manera subyacente, el importante reto de propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico, pese a la masificación que en muchos escenarios devela intereses de naturaleza mercantilistas. El paradigma positivista, en las instituciones universitarias, propone la urgencia de renovados enfoques, donde se evidencie en la formación de los educandos la integración del conocimiento, su comprensión, sus relaciones con el entorno y sus consideraciones éticas con miras a promover una transformación de la sociedad (Matías y Fernández, 2018).

También, la educación progresista se relaciona en Paulo Freire con el desafío. La práctica educativa no debe fundamentarse solo en el planteamiento de conocimientos abstractos e intangibles. Tal acepción ocultaría las dimensiones históricas, culturales y políticas que acompañan cualquier suceso creativo. Irremediablemente educar exaltando la capacidad de análisis, indagación, formulación, síntesis, conjetura y resolución de problemas, demanda un acompañamiento docente no autoritario, pero sí directivo, ético, transparente, humilde y tolerante, donde los nuevos conocimientos emerjan no por la transmisión virulenta sino por la significación de sentido. Ha de notarse aquí en el pensamiento de Freire, una influencia del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel.

La educación progresista en la *Pedagogía de la esperanza*, publicada en el año de 1992, relata un sueño educativo adelantado a su tiempo histórico, que de manera vivaz vendría, en los años subsiguientes, a alimentar las teorías y enfoques modernos de la educación, al compartir muchas de sus aristas. El aprendizaje por proyectos, el basado en problemas (ABP), el colaborativo, el aprendizaje basado en casos, el inverso, por solo mencionar algunos enfoques, buscan incentivar la incubación de relaciones interdisciplinarias teórico-prácticas, donde el alumnado rescate la aplicabilidad de los conocimientos en la puesta en marcha de procesos de investigación, de resolución de problemas y de una construcción social de lo que se aprende (Orozco y Perochena, 2016). Todas estas tendencias educativas contemporáneas rescatan, en alguna medida, las ideas de Paulo Freire, quien, en su lucha por la clase trabajadora, se enfocó en desarrollar una pedagogía para la educación popular (Ocampo, 2008).

2.5 Aportes de la *pedagogía de la esperanza* en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Freire, en su *pedagogía de la esperanza*, reconoce como esencial el manejo profundo del conocimiento para una enseñanza efectiva. Un buen docente debe rehacer su *cognoscitividad*, al procurar compartir sus saberes con los estudiantes de manera innovadora, disruptiva y no mecánica. Bajo esta perspectiva, enseñar es una labor para la cual es necesario prepararse académica y profesionalmente, por lo tanto, no cualquiera está en capacidad de poderrealizarla. En este sentido, es interesante observar en nuestras sociedades, cómo la labor académica y humana de los educadores es vista en muchos contextos con desdén y menosprecio. La figura del maestro se suele vincular con salarios mal remunerados, sindicatos que garantizan únicamente derechos absurdos y abusivos, posturas en la cultura popular que asocian el fracaso de una persona por solo el hecho de dedicarse a la docencia y, en general, una visión no científica de la tarea educativa.

La *pedagogía de la esperanza* (2005) nos invita a tomar una conciencia más plena sobre la necesaria formación y capacitación del profesorado bajo una vertiente científica y experiencial, donde el empleo consistente de los materiales disponibles, los métodos y las técnicas educativas sean la clave. La experiencia para Freire es un aspecto medular en la condición de un buen docente, que puede librar a la enseñanza de la dicotomía entre los conocimientos expertos y los saberes populares. Estos últimos tan importantes como los primeros, por el respeto que merece la percepción particular de mundo proveniente de los educandos.

El diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje define la operatividad de una pedagogía basada en la esperanza, donde el hilo conductor de la trama educativa lo constituya el debate abierto, siendo este el punto de partida para colisionar las ideas nuevas con los aprendizajes ya adquiridos. Arrastrar al alumnado a una comprensión crítica de su propia realidad y de la sociedad circundante, transforma sus sistemas de codificación y decodificación, en muchos casos dormidos, por las situaciones de opresión y condiciones deshumanizadas en las que pueden encontrarse. Para Freire, esta fue una constante vitalicia en sus múltiples visitas a muchos países a lo largo de toda América Latina y otras partes del mundo, siendo testigo y cómplice en el exilio, de modelos de enseñanza y aprendizaje positivistas, como



los que aún imperan en muchas universidades, donde en el currículo oculto hay una amplia aceptación de ver a los alumnos como un repositorio de información. Patiño (2020), hace referencia al término *currículum oculto* y lo define así:

Es el currículo paralelo, currículo vivido, currículo real; asumiendo que el currículo oculto son todos los elementos que, sin estar contemplados en el currículum formal de la institución, se inculca a través de la práctica docente cotidiana en la educación superior, que incluso, puede llegar a tener mayor significación que los aprendizajes explícitos en el currículo oficial. (p. 64)

Es justo decir, que muchas veces la relación de diálogo en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior se rompe, pues el científico, el investigador, el experto de contenido en la universidad visualiza en sus clases verticales el único medio que valida el paso auténtico de la erudición pura, creada y construida para ser transmitida a las nuevas generaciones.

En cuanto a la tecnología y los procesos educativos, aunque conoció una tecnología muy distinta a la actual, por su muerte en abril de 1997, su posición siempre fue muy cauta. Advirtió en esta *pedagogía de la esperanza* (2005), los peligros de posturas radicales, hoy en día, ya consumadas en hechos. Al “endiosar” (tecnofilia) o “endemoniar” (tecnofobia) la tecnología, se pierde su verdadero sentido: ponerla al servicio del bienestar de las personas y de manera más particular, del entendimiento y criticidad de los estudiantes.

3. Conclusiones

En la *Pedagogía de la esperanza* (2005), Paulo Freire, crítico y decidido, vuelve a reflexionar y analizar los principios que en los años sesenta y setenta fundaron los cimientos de la *pedagogía del oprimido*. Con un tono, en este texto, más maduro, después de haber presenciado la praxis de sus ideologías y metas en el ámbito educativo como un redescubrimiento histórico, cultural y político, redefine, de una forma revolucionaria, los preceptos de una educación progresista, tan progresista que, pese a haber sido publicada esta obra en el año de 1994, sigue tan vigente como sus otras posiciones liberadoras.

Con una misión casi apostólica, expone, en este ensayo, la necesidad de continuar la senda por una democracia que guíe al desafío, al descubrimiento y al desocultamiento de la verdad. Allí los educadores, los alumnos, la familia y la comunidad en general tienen un deber inólito con la sociedad, al luchar contra la pobreza de cuerpo y alma, el racismo, la deshumanización y la falta de tolerancia hacia la multiculturalidad o la simple diferencia de opiniones.

La educación hacia el pensamiento reflexivo es una clara ambigüedad en muchas instituciones de enseñanza en Latinoamérica, sobre todo en las universidades, las cuales se muestran difuminadas en sus quehaceres docentes, de extensión y de investigación. Hay una ruptura evidente del papel social de las universidades con sus marcos de acción, fragmentados por antagonismos que, lejos de producir una unidad de diálogo con los sectores humanos más vulnerables, auspician el crecimiento de la brecha causada por las injusticias y las desigualdades.

El culto a la razón, al punto de su idolatría con fines utilitarios, ha eclosionado lo que algunos denominan la posmodernidad. Según Hernández (2016), la posmodernidad presenta tres ejes esenciales en su pensamiento: la negación de la razón, la supresión de la metafísica y la incapacidad para la transformación. De allí que, está más interesada en los valores y los sentimientos, concibe lo religioso como un acto del individuo y no de la sociedad y, se enmarca en un profundo mimetismo circunstancial que acepta su entorno. Ella, en la mejor de sus visiones, procura reivindicar el espíritu humanista en las concepciones de lo que se debería entender como modernidad y avance sociocultural. Paulo Freire no niega la importancia del uso del raciocinio que procura erradicar las verdades absolutas, sino la aniquilación de los virus propagados por una comprensión del mundo donde unos pocos acumulan la riqueza. Tampoco niega la plenitud axiológica, ética ciudadana y moral que es necesario volver a cultivar en una cosmovisión colectiva. Y al respecto de la modernidad, el mismo Freire (2006) señala:

Yo espero, convencido de que llegará el momento en que, pasada la estupefacción ante la caída del muro de Berlín, el mundo se recompondrá y rechazará la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética de lucro. [...] Prefiero ser criticado de idealista y soñador inveterado por continuar, sin vacilar, apostando al ser humano, batiéndome por una legislación que lo defienda



contra las embestidas agresivas e injustas de quien transgrede la propia ética. La libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. (p. 128)

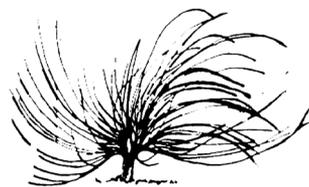
En nuestras sociedades contemporáneas, las posturas tecnocentristas al servicio de intereses empresariales e industriales han ocasionado serios problemas en el ámbito mundial, como: el calentamiento global, la pobreza extrema, la erosión de los suelos, la contaminación ambiental y la inseguridad del orbe, por solo mencionar algunos de ellos.

La posmodernidad reclama a gritos la urgencia de un nuevo camino. Uno que dignifique la *pedagogía de la esperanza* a través de una nueva lectura del mundo, donde se consagre la virtud revolucionaria hacia la búsqueda de la libertad, la felicidad y el bienestar social.

Referencias

- Aullón, P. (2016). *Ideas de la literatura y teoría de los géneros literarios*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/275/289>
- Feldfeber, M. y Andrade, D. (2016). Políticas educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas. *Revista Dossier*, 39, 7-10. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/3994/3580>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Heeren, M. (2019). Problematización epistémica de la pedagogía: Algunas definiciones y aproximaciones. *REIDOCREA*, 8, 133-141. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/57748>
- Hernández, G. (2016). Globalización y posmodernidad: Elementos imprescindibles para la reflexión política. *Revista STATUS*, 1(1), 61-75. Recuperado de <http://revista-status.uanl.mx/index.php/status/article/view/7/7>
- Matías, A. y Fernández, O. (2018). Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI. *Revista Cadernos de*

- Pesquisa*, 25(1), 11-22. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n1p11-22>
- Mujica, F. (2019). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Educare*, 24(1), 1-14. doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 1(10), 57-72. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486/1482
- Orozco, V. y Perochena, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 151-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5738273>
- Patiño, A. (2020). El Currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Revista Acción y Reflexión Educativa*, 45, 60-85. Recuperado de https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/1142/955
- Sanz, F. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(33), 53-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117992>



Del discurso a los hechos: Política educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

*Andrés Ariel Robles-Barrantes*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

andres.robles.barrantes@una.cr

Resumen

El 13 de noviembre de 2017, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), a partir de un acuerdo del Consejo Superior de Educación, emite una nueva Política Pública Educativa con el título *La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Enfatiza en el posicionamiento de la persona desde una perspectiva de valoración de toda su diversidad y la urgencia de que los espacios educativos cuenten con una mayor justicia y equidad. Sin embargo, es posible, por medio de un análisis discursivo crítico, descubrir la realidad en la que se encuentra el modelo educativo costarricense. Analizando los hechos vivenciales y las decisiones ejecutivas, se pueden vislumbrar los verdaderos propósitos detrás de los discursos. Una nueva política educativa no necesariamente corresponde a un cambio de paradigma. Por el contrario, a partir de los elementos teóricos, es posible contemplar, incluso, influencias de corte neoliberal que restringen los verdaderos principios en los que se sustentan los cambios estructurales planteados desde



Recibido: 19 de marzo de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.6>

¹ Académico. Bachiller en Enseñanza del Inglés (UNA). Master en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo (UNA). Participante en diferentes eventos académicos internacionales en Costa Rica, Panamá, Chile, Cuba, Argentina y México. Identificador ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6298-4509>

nuevas políticas educativas. Se identifican, de esta forma, las contradicciones entre los discursos y los hechos.

Palabras clave: Educación, política educativa, modelo educativo, sistema educativo.

Abstract

In November 17th, 2017, the Ministry of Education of Costa Rica (MEP, for its acronym in Spanish) published a new policy in terms of education. It emphasizes on positioning the validation of humans as diverse and complex and the necessity of educational practices that project equality and inclusivity for all the students in the educational system. However, when analyzing critically the political discourse of the ministry of education and the reality that is faced in the classrooms, it is possible to discover the real effects of the policy, many of them covered in the shadows of MEP. A new policy does not mean a change in the paradigm of education. In this academic essay, different theoretical referents are used to analyze the real implications and contradictions of the new policy as well as the neoliberal influences in the changes undertaken in the institution.

Keywords: Education, educational policy, educative methodology, educational system

Introducción al enfoque de análisis

A bordar el desarrollo de la más reciente política educativa del MEP implica un esfuerzo por entender sus repercusiones desde el ámbito ideológico hasta el político y el pedagógico. Una política educativa conlleva esfuerzos que alcanzan el sistema en todas sus dimensiones, en la búsqueda de la calidad educativa, entendida desde la lógica de la institucionalidad, es decir, del Estado. Está claro que, en la gran mayoría de casos, el concepto de calidad parte de un entendimiento acorde a su funcionalidad en el sistema capitalista, enfocado en el cumplimiento y desarrollo de la educación según las perspectivas mercantiles e industriales, las cuales enfatizan la productividad y la competitividad (Muñoz, 2007). Sin embargo, para



los efectos de este ensayo, es de suma importancia entender la calidad desde el planteamiento de Muñoz (2007): para que un sistema educativo cuente con calidad “es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje dejen de estar bajo el control exclusivo del docente y pase a ser el resultado de una acción cooperativa entre el docente, los alumnos y la familia” (p. 175). Al entender la calidad educativa desde un paradigma constructivo que trasciende incluso la idea de los procesos pedagógicos encerrados en la institucionalidad, es posible analizar las repercusiones de las políticas impulsadas dentro del sistema educativo tanto en su contexto interno como el externo.

El planteamiento académico aquí realizado se fundamenta desde un enfoque metodológico permeado por el marxismo como un método de análisis de la realidad educativa. Esto implica comprender que la socialización de un sistema educativo corresponde a un proceso de reproducción del modelo económico y cultural, donde existen vínculos entre las prácticas sociales y las valorizaciones culturales en función de mantener la hegemonía de la estructura de poder dominante (Giroux, 2004). Para lograr profundizar en este análisis se requiere comprender una política educativa y sus impactos en el sistema, a partir de las relaciones que se visualizan con las estructuras político-económicas y que se hacen presentes en el ejercicio hegemónico del poder dominante y su influencia en el sistema educativo.

Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

Durante 2017, el Consejo Superior de Educación promovió la más reciente política pública para situar la educación costarricense en una nueva etapa. La aprobación de esta reciente orientación política responde a dos factores fundamentales: por un lado, una nueva realidad social y, ante esto, una visión educativa emergente y; por otro, la variación de programas y reglamentos dentro del sistema educativo costarricense en los últimos años. Este cambio en la visión del modelo educativo ocurre después de 23 años de vigencia de la última política educativa, *Hacia el Siglo XXI*, aprobada por el Consejo Superior de Educación el 8 de noviembre de 1994. A partir de este planteamiento, surge la política educativa *La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, cuya base elemental para

fundamentarla corresponde al documento *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*, aprobado durante el 2008 (MEP, 2017). Desde esta aprobación es posible rescatar algunos de los elementos que podrían deslumbrar los orígenes y posibles repercusiones de este cambio.

A partir de su marco filosófico, se centra en diferentes paradigmas y corrientes del pensamiento científico, inicia por el paradigma de la complejidad donde se plantea un proceso educativo centrado en la persona como eje elemental de la enseñanza y el aprendizaje dentro del sistema educativo costarricense. De esta forma, esta política establece que “la educación, en consecuencia, está centrada en la persona, de manera que sea ella misma evaluadora y guía de su propia experiencia, a través del significado que adquiere su proceso de aprendizaje” (MEP, 2017, p. 9). La persona estudiante es actora activa dentro de su experiencia educativa y el bien primordial es alcanzar su crecimiento. Toma, además, elementos del constructivismo social como una herramienta para entender que las dinámicas educativas se encuentran vinculadas a un contexto social, a un entorno, en donde el centro educativo tiene un diálogo con los diferentes actores que interactúan con la institución. Sobre este marco, se menciona que “estos procesos se dan en asocio con comunidades de aprendizaje, dado que el conocimiento es también una experiencia compartida” (MEP, 2017, p. 10). Finalmente, retoma el paradigma del racionalismo como método científico que busca la objetividad como elemento central de los procesos. En esta línea, establece que “se sustenta en la razón y en las verdades objetivas como principios para el desarrollo del conocimiento válido” (MEP, 2017, p. 10). Conjugando estos diferentes planteamientos filosóficos, se orienta la base discursiva y reglamentaria de la política.

Partiendo de este enfoque filosófico, existen una serie de ejes programáticos en los que se sustenta la política. Estos mismos toman como punto de partida la calidad como eje central del resto de valores que la componen. El MEP (2017) define el rol de calidad “como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad” (p. 10). Desde este punto de partida, se impulsan los ejes, iniciando por la *educación centrada en la persona estudiante*, donde se establece que todas las diferentes acciones que se tomen desde el sistema educativo deben



impulsar su desarrollo en toda su integralidad y que el sistema debe funcionar en pro de la satisfacción de sus necesidades. Un segundo eje plantea la *educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos*, cuya meta es que las personas estudiantes tengan la capacidad de asumir estos derechos para alcanzar un mayor cumplimiento y efectividad tanto dentro del ministerio como de la sociedad costarricense, y generar, de ser necesario, cambios en el sistema en función de alcanzar el cumplimiento de estos derechos (MEP, 2017).

Un tercer eje se centra en la *educación para el desarrollo sostenible*, cuyo objetivo es que dentro de este proceso los sujetos se comprometan a construir sociedades basadas en una integralidad ambiental donde el ecologismo y la protección por la naturaleza representen elementos centrales (MEP, 2017). El eje siguiente, *la ciudadanía planetaria con identidad nacional* es descrito como “la toma de conciencia de la conexión e interacción inmediata que existe entre personas y ambientes en todo el mundo y la incidencia de las acciones locales en el ámbito global y viceversa” (MEP, 2017, p. 11). Este mismo plantea esa vinculación de la persona con un contexto globalizado. El quinto eje lleva el nombre de *la ciudadanía digital con equidad social*, desde donde se describe el conjunto de prácticas que busca reducir la brecha social existente por medio de la tecnología, se valora que existe un contexto donde a partir de condiciones sociales hay personas que no cuentan con el acceso suficiente a diferentes servicios básicos. Finalmente, se plantea un último eje encargado de *la evaluación transformadora para la toma de decisiones* que consiste “en la revisión continua con el fin de identificar los aspectos por mejorar, reconocer y hacer frente de manera positiva a la complejidad de los retos de la contemporaneidad” (MEP, 2017 p. 12). Desde este último eje, se visualiza el sistema educativo como uno en constante cambio y transformación. De esta forma, los ejes mencionados comprenden la propuesta educativa contemplada en la política.

La nueva política educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica impulsa una serie de orientaciones con el fin de alcanzar lo que ha titulado “una nueva realidad”. De esta forma, plantea cuatro diferentes orientaciones: la transformación curricular, y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo; la transformación profesional docente: papel del personal docente y su formación permanente; la transformación institucional, y la transformación para

una gestión educativa que redefine su nexos con el entorno (MEP, 2017). Cada una con una serie de elementos a considerar.

Sobre la transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo

En esta dimensión, el Ministerio considera diferentes señalamientos. Entre estos se encuentran una educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje, la educación como un proceso a lo largo de la vida y una ciudadanía del siglo XXI. Para alcanzar esta ciudadanía más acorde con las realidades emergentes, se establece la necesidad de trabajar en nuevas formas de pensar, de vivir el mundo, de relacionarse con otros seres humanos y obtener herramientas más acordes para integrarse a esta nueva realidad. Concreta además la necesidad de una ciudadanía digital e innovación y espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona en el centro educativo (MEP, 2017).

Establece, también dentro de sus orientaciones, el desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI, las cuales contemplan la educación de la primera infancia, la educación primaria, la educación secundaria, la educación técnica, la educación para personas jóvenes y adultas y la educación superior, cada una con una serie de compromisos y medidas. Sobre la educación de la primera infancia, se plantean dos grandes retos: la universalización de la educación preescolar y la articulación institucional para el avance y la optimización de recursos. Dentro de la educación primaria, nuevamente se retoma el compromiso con la universalidad de esta responsabilidad del Estado, el acceso a un currículo completo y el apoyo a los centros educativos con mayor rezago y vulnerabilidad. Desde la educación secundaria, la búsqueda de estrategias para la reinserción y la permanencia de estudiantes, mediante el apoyo personalizado, y la consolidación de un sistema con una propuesta diversificada, innovadora y de calidad debe entenderse como una necesidad prioritaria. En la educación técnica, el compromiso con el desarrollo de habilidades que faculten a la persona estudiante para la solución de problemas, la búsqueda de una movilidad social ascendente y el fortalecimiento de estrategias de formación que faciliten su inserción en el mundo del trabajo conforman el propósito elemental de este tipo de educación (MEP, 2017).



A la educación para personas jóvenes y adultas también se le otorgan medidas, que inician por la búsqueda de una flexibilidad en los procesos de mediación y evaluación, y reconocimiento de aprendizajes construidos con la posibilidad de su certificación. Finalmente, la educación superior es dividida en educación parauniversitaria y universitaria. Sobre la primera, se menciona la posibilidad de generar mecanismos de vinculación con el mundo laboral. En cuanto al nivel universitario, se referencia al trabajo conjunto con las instituciones de formación de profesionales en educación y la importancia de la acreditación de carreras en esta área de estudio (MEP, 2017).

La última dimensión de trabajo planteada es la evaluación de los procesos educativos, desde donde se consideran diferentes elementos como la autoevaluación y construcción integrada, además de otras alternativas de evaluación, por ejemplo, establece que “los procesos evaluativos impulsarán la institucionalización de un programa nacional de uso de resultados basados en evidencias” (MEP, 2017, p. 19). Esto implica una serie de nuevas formas de comprender la evaluación dentro del sistema educativo.

Sobre la transformación profesional docente: Papel docente y formación permanente

Esta orientación va dirigida al personal docente en cuanto a su desempeño y formación. Desde ahí, se inicia planteando a la persona docente como alguien primordial en los procesos de aprendizaje. Se le adjudica el calificativo de “factor decisivo” para la formación de sus estudiantes, quienes a futuro serán la ciudadanía que tendrá que asumir retos y contribuir a su contexto social, a un desarrollo sostenible y a la responsabilidad social (MEP, 2017). Se hace referencia, además, al refuerzo de los valores, al énfasis en el uso de las tecnologías y al fomento del desarrollo intelectual como elementos integrales de las personas. Establece que “la persona docente abordará las problemáticas sociales y ambientales locales, regionales, nacionales y globales, de manera innovadora, crítica y reflexiva, con el propósito de formar en la persona estudiante, capacidades y responsabilidades ciudadanas” (MEP, 2017, p. 19). Estos aspectos son impulsados dentro del marco de las transformaciones propuestas por el Ministerio.

En cuanto a la formación inicial, se plantea un diálogo abierto entre el MEP e instituciones que formen profesionales en educación.

Se recalca la importancia de que las personas que ingresen a carreras integradas a la docencia cuenten con habilidades de comunicación, aptitudes y perfiles éticos que favorezcan la docencia (MEP, 2017). Lograr este objetivo representa un reto, en especial para las universidades, en aspectos de formación y selección de quienes ingresen a sus programas.

Sobre el desarrollo continuo de la profesión docente, se plantean nuevamente una serie de retos. Se sustenta el trabajo por medio de redes de apoyo que busquen la atención de sus necesidades y también sus expectativas de mejorar en diferentes áreas de su labor profesional. Estas redes de apoyo pueden contar con la colaboración de instituciones que aborden, al igual que el MEP, la educación y su fortalecimiento. Es decir, tanto el MEP como otras instituciones educativas pueden abordar procesos de educación continua para profesionales de la educación. Un reto significativo se encuentra en el ámbito de la autoevaluación, vista como una medida para alcanzar el mejoramiento continuo de la labor docente (MEP, 2017). El sistema de autoevaluación se desprende como una medida para lograr identificar posibles espacios que impliquen transformaciones desde la labor cotidiana de la docencia.

El desarrollo continuo se encuentra, además, ligado a lo que el sistema educativo costarricense ha llamado el modelo de formación permanente. Desde ahí, se concibe al personal docente como agente de cambio en su entorno educativo. Por lo tanto, desde la formación permanente se busca reforzar esta orientación. Algunos elementos adicionales se encuentran en el liderazgo educativo, la contribución entre centros educativos y la construcción de redes de profesionales que se sustenten en procesos colaborativos (MEP, 2017). Estos procesos quedan abiertos a una implementación que puede ser tanto presencial como virtual.

Sobre la transformación institucional

Inicia con un planteamiento sobre la participación estudiantil, dándole un rol más activo en el proceso de aprendizaje. Desde este enfoque, se describe una participación estudiantil en la que incluso se presenta la posibilidad de que sea parte de la toma de decisiones en materia educativa. También se menciona una nueva vinculación con las familias para el apoyo en términos de permanencia y valor de los procesos educativos desde los hogares. En cuanto a la labor docente desde la mirada institucional, es descrito un esfuerzo para darle contundencia



a procesos donde se pueda lograr que las personas que asumen la docencia sean quienes posean la mayor calidad; se enmarca, desde ahí, un sistema de méritos para incentivar el buen desempeño, generar coordinaciones, impulsar mecanismos para elegir las mejores candidaturas a los puestos de docencia y brindar asesoría a quienes se encuentran en su labor. Además, se proclama a la institución educativa, en conjunto con las comunidades, como el centro que va a nutrir las políticas educativas (MEP, 2017). También estas transformaciones implican aspectos del área de la infraestructura educativa, la superación de la barrera de la desigualdad, las direcciones regionales educativas y una cultura de rendición de cuentas, entre otras.

Sobre la transformación para una gestión educativa que redefine su nexa con el entorno

Uno de los aspectos que representa mayor desarrollo en la política se encuentra en la vinculación del sistema educativo con su entorno. Parte de la generación de redes entre los diferentes centros educativos del país que impliquen el impulso del trabajo colaborativo, indica, desde el concepto de *comunidad educativa*, la posibilidad de que sea un espacio abierto y con dinamismo que permita la contextualización de los procesos educativos para que incidan de forma pertinente en su realidad. Recalca la importancia de la participación de diferentes actores sociales y del liderazgo local dentro de las dinámicas institucionales. Para alcanzar esto, es importante la generación de alianzas con autoridades locales y comunitarias que puedan impulsar, incluso, programas culturales en conjunto. Finalmente, dentro de esta transformación, se mencionan otros cambios de importancia en cuanto a la vinculación con el entorno internacional, la articulación de la política educativa con otras políticas públicas y asumir la educación como una responsabilidad que le corresponde a todos y todas (MEP, 2017).

Del discurso a la realidad: Análisis de las contradicciones

Desde lo planteado en la política educativa antes descrita, es posible generar un análisis sobre los diferentes lineamientos y orientaciones para comprender sus impactos hasta la actualidad (año 2020), tres años después de su aprobación y divulgación. Asimismo, se vuelve necesario visualizar dónde se han dado las mayores transformaciones y qué implicaciones tienen, al igual que identificar dónde no ha existido cambio

alguno con respecto a la realidad previa a esta política educativa para comprender las implicaciones del sistema educativo costarricense. Incluso, existe la posibilidad de encontrar contradicciones reales entre lo establecido en su aprobación y lo que se está realizando desde las aulas en las instituciones; contempla el verdadero rostro de los procesos, ese que se encuentra en la acción diaria dentro de los centros educativos. Esto, debido a que las clases son el escenario donde se deben experimentar las mayores transformaciones en función de las personas y el proceso educativo. Para abordar este análisis, se contemplan diferentes elementos que han implicado debate y discusión en diversos espacios académicos, se contrastan realidades teóricas con las orientaciones en la *Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Al partir del entendimiento de que la educación es una responsabilidad del Estado en la búsqueda de la conformación de una nueva ciudadanía, se vuelve de gran significado la reivindicación de los procesos educativos en la construcción de esa identidad ciudadana. Como lo plantea Gramsci (2014), “en realidad el Estado debe concebirse como educador, en cuanto que tiende, precisamente, a crear un nuevo tipo o nivel de civilización” (p. 400). Desde este enunciado, este ensayo académico realiza un análisis crítico de la realidad educativa en Costa Rica.

Influencia empresarial: Educación dual

Dentro de las orientaciones de la política educativa, es posible observar una serie de elementos que demuestran la vinculación con los requerimientos empresariales del momento. Partiendo de aquí, es necesario recalcar que existe un debate histórico entre los diferentes enfoques que podría tener un modelo educativo. Por un lado, un enfoque donde se posiciona al sistema educativo en función de las exigencias del mercado. Por el otro, un proceso donde desde el sistema educativo se busca contribuir en las necesidades de las personas y las comunidades. Ambos enfoques rozan uno con el otro en sus principios, fines y elementos. En cuanto a la política educativa, desde el MEP, al ser una institución al servicio del Gobierno de turno, ha sido posible palpar una orientación constante hacia prácticas cada vez más cercanas a los requerimientos neoliberales, principalmente en los últimos 40 años. Es decir, surgen diferentes iniciativas políticas e ideológicas con el fin de colocar el Estado en función de las exigencias del poder económico, las



élites burguesas y la clase empresarial donde muchos de estos cambios llegan disfrazados en el discurso de la inserción de las personas estudiantes en el mundo laboral. En esta línea, la política educativa plantea que “se fortalecerán estrategias de formación profesional y educativa que garanticen la inserción de las personas jóvenes al mundo del trabajo, donde la educación dual representa un ejemplo de ello” (MEP, 2017, p. 18). La discusión más reciente en la cual se debaten estas visiones o enfoques de los sistemas educativos se observa en el planteamiento de procesos de educación dual.

La educación dual corresponde a un modelo importado desde corrientes europeas, representa un proceso que demuestra que aún persiste la influencia colonialista en los sistemas educativos, pues se repiten sus recetas en países latinoamericanos. Esta modalidad de la educación busca que las empresas puedan obtener el servicio de estudiantes practicantes y, a cambio de este, los grupos estudiantiles puedan obtener experiencia laboral. En un principio, si prevalecen procesos educativos de calidad y las condiciones laborales se desenvuelven dentro de un marco de reconocimiento de derechos al igual que el de las personas trabajadoras, no tendría por qué satanizarse este modelo. Sin embargo, ese no es siempre el escenario. “Con este modelo las empresas aprovechan las pasantías de los estudiantes a costos mínimos, dejando de lado las regulaciones y las posibles intervenciones estatales que busquen garantizar una educación de calidad” (Robles, 2017, p. 28). Justamente esta descripción, en la cual no prevalece un principio de calidad en la educación, se puede visualizar en la ley aprobada para la regulación de la educación dual en Costa Rica.

Durante el año 2019, la Asamblea Legislativa de Costa Rica aprobó un proyecto para la implementación de la educación dual en el país. Este, a pesar de que en el discurso político se buscó hacer referencia a una influencia del modelo alemán, contempló una serie de contradicciones en cuanto a lo que por el fondo planteó la iniciativa. En Alemania, la educación dual implica que las personas estudiantes que ingresan a este tipo de modelo educativo requieran de un proceso previo de análisis, realizado por una comisión tripartita conformada por representantes del ministerio educativo, empresariado y sector trabajador. Tal y como indican Rindfleisch y Maenning-Fortmann (2019), sobre el caso alemán, “la Ley de formación técnica establece que los empleadores, los trabajadores y el estado son los encargados de fijar en

conjunto las condiciones marco para la formación dual” (p. 23). Una vez concretado un acuerdo sobre las condiciones del procedimiento a seguir, se recibe la persona estudiante en la empresa. Esta labor implica un contrato, salario e incluso seguro social.

En cuanto al proyecto costarricense, la realidad es otra. El proyecto en la Asamblea Legislativa inicialmente reconocía el pago de horas al estudiando en este tipo de formación. A partir de una recomendación de la Unión de Cámaras Costarricenses y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP), por medio de una carta, las diputaciones en la comisión que estudiaba el proyecto cambiaron la obligatoriedad en el pago de este reconocimiento por la labor brindada, dejando a la libre, si la empresa de buena voluntad lo hacía o no. Al estudiar la Ley de Educación y Formación Técnica Dual (2019) es posible concluir que el proyecto costarricense no fue uno igual a los impulsados en Europa, copiado de la “exitosa” práctica alemana. En el fondo, es un proyecto característico de un país donde las cámaras empresariales dictan el rumbo de la clase política para obtener réditos, en este caso, posible mano de obra barata. Uno de los elementos más interesantes que eliminaron en el texto es la figura de la relación laboral entre estudiantes en formación dual y la empresa. Esto se puede constatar en el artículo 22 inciso i) donde se plantea: “Considérese aprendiz al estudiante únicamente para la aplicación del Título IV del Código de Trabajo” ([Asamblea Legislativa, 2019, p. 17](#)). Planteando este análisis de manera figurativa: si tiene plumas, pone huevos y suena como gallina, pues entonces es una gallina. No un gato, ni un perro. Desde ahí, si una persona trabaja, brinda un servicio, cumple un horario y tiene un jefe. ¿Qué es? ¿Una persona trabajadora o no?

Al tomar como referencia el valor de la plusvalía desde el marxismo, es evidente que la ausencia de esta relación obrero-patronal, en la educación dual, trae consigo que a las personas estudiantes no se les reconozca su fuerza de trabajo, mientras que la persona empresaria tendrá una mayor ganancia. Este fenómeno consiste en que la fuerza de trabajo de la persona obrera produzca un valor mayor del que se ha contemplado en su salario, por lo tanto, ese valor mayor no reconocido es la *plusvalía* ([Arnaudo, 2013](#)), realidad que ya existe en las relaciones laborales convencionales y bajo el marco jurídico del trabajo formal, pero que, en condiciones como la educación dual, simplemente se amplía al contar con menos derechos laborales.



Al analizar este ejemplo particular, es posible observar las interacciones que se dan desde las cámaras empresariales en la generación de políticas educativas. El mismo MEP (2017) indica que “ha facilitado la implementación de la educación dual” (p. 7). Además, la institución no planteó mayor objeción al proyecto aprobado en la Asamblea Legislativa, lo cual dejó en evidencia que muchos de los cambios en el sistema educativo no van en función de las personas, sino más bien de las empresas, es decir, el capital, que solicitan ciertos estándares o lineamientos para obtener un mayor aprovechamiento de sus recursos y generar réditos económicos.

El discurso sobre el pensamiento crítico

En este ámbito, es posible identificar nuevamente un debate en cuanto a la interpretación del pensamiento crítico como concepto epistemológico. Primeramente, sería oportuno definirle como “una forma de adquisición de conocimiento, no la única, pero sí la más valiosa, al menos para el ser humano” (Saiz, 2019, p. 19). Sobre este concepto, ha crecido una tendencia desde el poder económico por el desarrollo de este tipo de razonamiento, siempre que este mismo esté abocado a la resolución de conflictos, toma de decisiones y pensamiento creativo. Es decir, un enfoque constructivo, pero que no atente contra el *status quo* o el poder político-económico hegemónico. Esta tendencia busca la incorporación de personas críticas dentro de la fuerza laboral que las empresas requieren y habla, incluso, de que este tipo de habilidades trascienden la formación profesional. La era en la que no importa qué título se posea, sino qué habilidades puedan tener. Diferentes ramas de la psicología y la filosofía han contribuido en este proceso de construcción del concepto, definiendo, entonces, el pensamiento crítico como “alcanzar la mejor explicación para un hecho, fenómeno o problema con el fin de saber resolverlo eficazmente” (Saiz, 2017, según se cita en Saiz, 2019, p. 25). Se palpa en esta definición conceptual, el entendimiento del pensamiento crítico como un proceso de razonamiento que no tendría por qué incidir en el ámbito político y, por tanto, tampoco en el económico.

Por otro lado, desde un enfoque latinoamericano y, particularmente desde la pedagogía, también existen aportes sobre el pensamiento crítico, pero esta vez desde un abordaje que implica el cuestionamiento de estructuras y la desconstrucción de imposiciones sistemáticas. Desde

esta percepción pedagógica, el pensamiento crítico se puede concebir como “un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad” (Freire, 1985, p. 116). Aquí existe una diferencia elemental sobre qué se entiende por pensamiento crítico en otras corrientes de análisis, en este caso, se asume que la persona tiene la posibilidad de incidir en su realidad social, política y económica e incluso generar transformaciones. Evidentemente, esta posición atenta directamente con el *status quo* y las estructuras sociales que trabajan en función de ciertos sectores. Se vuelve fundamental entender que “una cosa es la relación entre teoría y la práctica en una educación orientada hacia la liberación, y otra muy distinta es una educación cuyo objetivo es la ‘domesticación’” (Freire, 1985, pp. 37-38). A partir de esta diferenciación entre lo que se puede entender como pensamiento crítico y a qué fines responde, es posible analizar la política educativa del MEP en Costa Rica.

Desde esta política, se establece que el estudiantado tiene un papel fundamental en el impulso de un pensamiento crítico, indica que las personas estudiantes “sean informadas, consultadas e involucradas en la toma de decisiones y el acompañamiento de los temas que les competen” (MEP, 2017, p. 21). Sin embargo, es posible identificar que el pensamiento crítico orientado en las políticas educativas responde nuevamente a un enfoque que se enmarca dentro de los intereses empresariales, procesos que no atentan, y mucho menos cuestionan, las estructuras sociales preestablecidas. Es posible denotar el esfuerzo por alcanzar un pensamiento crítico que no emancipe, ni mucho menos libere, sino que esté en función de brindar elementos que luego puedan ser explotados según los requerimientos del mercado. En este sentido, es fundamental comprender, como lo plantea Freire (1985), que “sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales” (p. 115). Quedan nuevamente en evidencia las orientaciones que persigue el modelo educativo costarricense, incluso cuando retoma conceptos como pensamiento crítico u otros de suma importancia en materia pedagógica.

Vinculación con la comunidad y realidad social

Uno de los elementos que tienen mayor atención dentro de la política es la vinculación del sistema educativo con la comunidad y



su realidad. Desde esta perspectiva, es importante resaltar la influencia que existe en un centro educativo con respecto a la construcción de una identidad cultural y lo necesario de un proceso de contextualización de todo lo que corresponda a un currículo educativo, teniendo en cuenta que la imposición de un conocimiento ajeno a la realidad del estudiantado podría no tener los mejores resultados en los procesos de aprendizaje y enseñanza al pertenecer a una realidad diferente y lejana a su contexto. Dicho de otra manera, el conocimiento que no tiene incidencia en el contexto donde se encuentra la institución, termina con muy poco impacto en su formación. Sobre esta práctica explican Freire y Shor (2014) que “el conocimiento les es dado como un cadáver de información –un cuerpo muerto de conocimiento– y no como una conexión viva con la realidad de cada uno de ellos” (p. 21). Para combatir esto, el MEP (2017) menciona en la política educativa que:

Cada centro educativo desarrollará su potencial y particularidades, de acuerdo con su contexto, atendiendo a sus especificidades regionales y territoriales. Lo anterior permitirá la consolidación de un proyecto curricular de centro, proceso en el cual el liderazgo del director o directora será fundamental. (p.15)

Esto implica un proceso educativo que es abordado desde una vinculación y adaptación directa a su contexto de manera que el trabajo curricular que se desarrolla en un centro educativo sea un proyecto que trasciende a lo comunitario para lograr contribuir e incidir desde la institución en su realidad inmediata. Esto encuentra sentido incluso desde enfoques latinoamericanos sobre la pedagogía de la liberación. Desde esa perspectiva, Freire (1987) menciona que “por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época” (p. 51). En otras palabras, se posiciona a la educación en función del pueblo y la transformación de su realidad social, sus problemáticas e intereses.

El sistema educativo en esta política remarca aspectos como el servicio comunitario que deben realizar las personas estudiantes para establecer canales de comunicación con diversos sectores sociales. Describe el MEP (2017):

El sistema educativo potenciará el desarrollo del servicio comunal estudiantil en distintas etapas de la formación educativa, para promover la interacción de los talentos y las habilidades estudiantiles con las necesidades sociales de su contexto. Este servicio será parte esencial de la formación de la persona estudiante con respecto a sus deberes ciudadanos. (p. 15)

Sin embargo, al analizar el desarrollo de estas actividades dentro de los centros educativos, es posible observar poca vinculación o avance en términos de servicios comunales, no solo por parte de estudiantes, sino que además docentes, e incluso las instituciones, como un todo, no abordan labores que verdaderamente contemplen los criterios de las comunidades y las exigencias de sus realidades, mucho menos alcanzar un intercambio de saberes con actores comunitarios. En este sentido, la mayoría de aportes se basan en acciones que van más en la línea de actuaciones voluntaristas de las personas estudiantes o los centros educativos, pero no existen adaptaciones de contenidos, ni contribución del contexto en los abordajes metodológicos, es decir, la contextualización no llega al proceso didáctico y mucho menos al pedagógico.

En muchas ocasiones, el centro educativo pierde toda comunicación con la comunidad o incluso se vuelve un diálogo unidireccional en el que la institución es la que domina el discurso y lo forja de acuerdo con los intereses del sistema educativo. La vinculación con la comunidad queda constituida en las figuras políticas de carácter administrativo con la formalización legal de las juntas de educación, las cuales tienen la responsabilidad de coordinar acciones de carácter administrativo en el centro educativo. Mientras que, en lo curricular, no existe influencia de la comunidad sobre los contenidos que se abordan desde el centro educativo. En esta realidad, las direcciones de las instituciones incluso pierden legitimidad ante la comunidad, a pesar de que el MEP (2017) describe el rol de los directores y directoras de centros educativos como “autoridades educativas locales” (p. 23). Es decir, existe una desconexión entre la institución y la comunidad. Aquí se puede retomar una contradicción de carácter político-ideológico, es posible identificar una conexión entre altas esferas y entes tomadores de decisiones en materia educativa y sectores del poder económico y empresarial. En esta línea, nuevamente el MEP (2017) indica que “la apertura de nuevos espacios de diálogo e intercambio con las organizaciones laborales y



las empresariales contribuirá a alimentar al sistema educativo con información clave relativa a áreas emergentes y nuevas necesidades del desarrollo social y productivo” (p. 26). Como se ha mencionado anteriormente, este vínculo ha encaminado al modelo educativo a un proceso en función de los intereses del mercado, más que de las personas y las comunidades, y sus necesidades, intereses que si se pueden ver plasmados en una contextualización de políticas, currículos, metodologías y procesos educativos.

Rol docente: Implicaciones en el desempeño

La persona docente juega un papel primordial dentro del sistema educativo. Diferentes estudios abordan la complejidad de sus funciones y la influencia que posee en los resultados de un proceso educativo. Uno de los aspectos de debate constante es la intelectualidad que debe tener la persona docente para el ejercicio de su profesión. En esta línea, Gramsci (2014) plantea dos tipos diferentes de intelectuales, uno de corte tradicional y otro orgánico, describe:

Orgánicamente los intelectuales de aquellas masas, lo que quiere decir: esa organicidad solo podría conseguirse si los intelectuales hubieran elaborado y hecho coherente los principios y los problemas que planteaban aquellas masas con su actividad práctica, constituyendo así, entre unos y otros un bloque cultural y social. (p. 370)

Basado en esta clasificación, Gómez (1987) define la función de estos intelectuales como un proceso donde “se ligará orgánicamente a la masa a través de una pedagógica actividad en la que aparecerá una íntima relación entre conocer y querer, consciencia del fin y programa de acción, autodisciplina y ejecución, teoría y práctica” (p. 72). Desde la docencia, este rol implica una labor pedagógica que aporta desde la intelectualidad para que, en conjunto con las masas, se logre encontrar solución a sus necesidades y más prontas demandas. Esas masas se encuentran representadas por la población estudiantil y las comunidades donde se encuentran los centros educativos.

Partiendo de esta percepción teórica, el MEP establece, desde su política orientadora de la educación, la idea de un personal docente descrito como un intelectual orgánico. A pesar de que no se utiliza

directamente el concepto, se describen algunas de sus funciones, que lo plantean como “agente de cambio en la comunidad educativa” (MEP, 2017, p. 21). Esto implica que la persona docente debe tener las capacidades de interactuar en la realidad social del contexto en el que se desenvuelve, aportar desde sus saberes y contemplar, además, los conocimientos de las comunidades. Sin embargo, al realizar un balance con la realidad, es posible identificar patrones contrarios a la descripción impulsada desde la política educativa en las aulas de los centros educativos. En gran medida, a la persona docente se le direcciona en un rol que se limita a la repetición de las directrices dadas por el currículo oficial en donde los planeamientos educativos se convierten en copiar y pegar lo establecido desde el Ministerio. Esto se puede constatar en los formatos y requisitos mínimos que se solicitan en los planeamientos de las diversas materias educativas. Desde esa realidad práctica, la persona docente no se desenvuelve como alguien con una intelectualidad orgánica, tampoco como agente de cambio, sino que asume una posición de replicadora de conocimientos técnicos en favor de las estructuras establecidas.

En cuanto a los procesos de contratación docente, se mencionan la importancia de generar cambios en donde prevalezca la calidad, se indica que se van a “c) impulsar mecanismos para elegir a los mejores candidatos y candidatas a la docencia” (MEP, 2017, p. 22), además de indicar que “el sistema educativo atraerá a los mejores candidatos y candidatas a docentes” (p. 22). Por lo tanto, desde el MEP, se considera que mejorando el personal docente mejorará la calidad de la educación que se imparte. Sin embargo, los métodos de contratación no han variado. Se siguen dando procesos donde las personas son contratadas a partir de sus atestados y el cumplimiento de los requisitos para el puesto, lo cual se puede constatar en el más reciente proceso de reclutamiento docente, *Concurso Docente 2019*, donde para ser oferente y estar dentro del sistema educativo debieron nada más cumplir con los atestados solicitados. No existe, hasta el momento, ninguna entrevista previa ni vinculación con el contexto laboral.

Rol de la persona estudiante: ¿Activa o pasiva?

El rol de la persona estudiante tiene un papel sumamente activo en la realidad educativa. Sobre la activa participación y la inversión de roles dentro de los procesos de aprendizaje, Gramsci (1967) indica que



“este problema puede y debe ser asemejado al moderno planteamiento de la doctrina y la práctica pedagógica, según el cual la relación entre maestro y alumno es activa (recíproca), donde el maestro sigue siendo alumno y el escolar, maestro” (p. 91). En ese sentido, el rol de una persona estudiante formada en un modelo crítico, trasciende la repetición de conocimiento o ejercicios evaluativos memorísticos. Implica, por el contrario, la toma de decisiones, la creatividad y la construcción de conocimientos, un proceso que además debe ser inclusivo y garantizar la participación de todas las personas. En este sentido, el MEP (2017) establece:

La mediación en el aula partirá del paradigma de la atención y el reconocimiento a la diversidad, y como condición imprescindible, garantizará la igualdad de oportunidades y el desarrollo de habilidades, según las capacidades, ritmos de aprendizaje y posibilidades de cada quien, al asumir la variabilidad como norma y no como excepción. (p. 16)

Este proceso representa la atención individualizada y acorde con las necesidades de cada persona, y asume que la educación debe estar permeada por un principio de inclusividad de forma que nadie se sienta relegado o que no forma parte del proceso de aprendizaje.

Uno de los mayores retos en esta línea es enfrentarse a viejos modelos de aprendizaje, paradigmas que no garantizan espacios donde estudiantes y docentes puedan ir más allá de sus dicotómicos roles institucionalizados. Freire (1985) hace mención a este fenómeno al comentar que “a los educandos no se les llama para que participen creativamente en el proceso de aprendizaje, sino que se les ‘rellena’ con las palabras de los educadores” (p. 115). Muchas veces estas palabras que se usan de relleno incluso no responden a las personas educadoras, sino a libros de texto replicados de forma incuestionable. A la vez, se puede identificar la medición del conocimiento enfatizada en evaluaciones que piden la repetición a ultranza de esa información y en donde, si no se mencionan conceptos exactos, las respuestas se toman como incorrectas. Dentro de estos procedimientos, se deja de lado el análisis fundamentado, la búsqueda de nuevas formas de entender las situaciones y la propuesta de diferentes maneras de entender el conocimiento.

Este tipo de evaluación está estrechamente ligado a la formación de un pensamiento único en función de lo que se espera como correcto y acorde a intereses particulares. Estas características se pueden atribuir al concepto marxista de la masificación, el cual también fue desarrollado en el ámbito pedagógico por Paulo Freire. La masificación implica la homogenización del comportamiento de las masas en función de las estructuras de poder desde el espacio educativo (Freire, 1987). De esta manera, las personas, posteriormente, pueden incorporarse a las dinámicas sociales que contribuyen al sistema capitalista; por ejemplo, al contemplar las mismas formas de consumo, es posible conocer con mayor claridad el comportamiento de los mercados, además de facilitar procesos de dominación.

Conclusiones generales

Un análisis pausado de las implicaciones de las políticas educativas impulsadas desde el MEP debe tener la capacidad de visualizar y predecir sus repercusiones. A partir del estudio de esta política, es posible concluir que la mayoría de aportes que se dan desde esta nueva propuesta educativa recaen en aspectos generalmente ideológicos, fundamentados desde un enfoque teórico que no llega a impactar la realidad práctica. Los únicos escenarios diferentes son aquellos en los que existen fuertes intereses ideológicos, donde se perciben cambios más allá del aparato discursivo y encuentran modificaciones en torno a la visión pedagógica e, incluso, aspectos didácticos que se llevan a cabo dentro de las instituciones. Recapitulando: existen cuatro planteamientos fundamentales que podrían orientar la discusión sobre los alcances de esta política educativa y el porvenir:

1. Es fundamental identificar los alcances de la educación como un acto profundamente político, esto, más allá de que las personas docentes estén al tanto o no de su rol. Es decir, todo desempeño que se realiza dentro de un espacio educativo tiene una implicación política que responde a los intereses de un sector o actor social. Freire (1985) nos recuerda:
La educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee



aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa. (pp. 184-185)

Esto significa que la puesta en marcha de una nueva política educativa refleja los intereses políticos de un grupo social por alcanzar un número de metas y expectativas de acuerdo a sus intereses, que se encuentran reflejados en la idea o conceptualización sobre la nueva ciudadanía que se formará con esta política educativa. Muchos de estos intereses se encuentran desde los discursivos y, es posible, percibir sus cimientos ideológicos en función de los intereses mercantiles más que sociales.

2. Es posible identificar una serie de contradicciones elementales entre lo que se plantea en la *Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* y la realidad práctica dentro del sistema educativo a tres años de su implementación. Muchas de estas contradicciones se vislumbran en un discurso educativo que no parece ser la verdadera orientación del sistema, nuevamente, estas contradicciones se sustentan principalmente en lo ideológico, pero se pueden palpar más en la realidad práctica desde los procesos pedagógicos.
3. Existe una tendencia evidente de un modelo educativo que se inclina hacia la formación técnica al servicio de las lógicas del mercado, lo cual se visualiza como la posibilidad de preparar personas con la capacidad de realizar funciones técnicas de calidad y que representen mano de obra barata en términos de contratación. En este camino, se deja cada vez más de lado, en la práctica, aunque no en el discurso, la implementación de un modelo educativo en búsqueda del crecimiento intelectual y, por tanto, de un pensamiento crítico transformador que implique la desconstrucción de realidades, atender con normas establecidas que representen actos de injusticia y desigualdad, y cambios en las estructuras sociales imperantes. Nuevamente, esto representa una clara realidad política de los intereses a los que responde el modelo educativo.
4. La contextualización de un proceso educativo se asume desde la necesidad de que exista una vinculación con la comunidad

y establecimiento de puentes diálogos y trabajo conjunto con diferentes actores sociales. En la práctica, este esfuerzo está caracterizado por un avance lento a una realidad de intercambio de saberes que, al contrario, parece cada vez más lejano. Los roles tanto de estudiantes como docentes deben romper con las estructuras dicotómicas y los planteamientos unidireccionales, en los cuales la persona docente es dueña absoluta del proceso educativo. En este sentido, existe, a la vez, una relación de poder unidireccional entre el currículo educativo y la persona educadora, es decir, la persona docente se ve obligada a acatar y cumplir con lo planteado en el currículo, sin importar su significancia en el contexto. De esta forma, esa relación se replica luego en la mediación entre docente y estudiante, pero esta vez en los hombros de la persona docente, quien exige el cumplimiento de lo establecido en el currículo, sin miramientos. Además, la acción política del sistema educativo se cumple con el beneplácito de la persona educadora consciente o inconscientemente de su labor política. Aquí el rol del estudiantado se mantiene en una participación pasiva, aunque en la política se indique otra cosa, una contradicción de carácter pedagógico de grandes repercusiones.

Estos cuatro elementos deben contribuir a una discusión que logre trascender del espacio académico y alcanzar espacios populares, comunitarios y de intelectuales independientes, donde es fundamental debatir sobre las expectativas de lo que el modelo educativo costarricense debe o debería ser. Sobre este fenómeno, es necesario retomar marcos de referencia entorno a una nueva concepción de lo que se entiende por calidad educativa, y dejar de lado las fuertes influencias que existen en el posicionamiento de un concepto estático para alcanzar una idea de calidad más constructiva y dialéctica, un debate que pueda reflexionar sobre qué nuevos paradigmas evaluativos son necesarios para superar las influencias del positivismo. Se debe analizar la posibilidad de incorporar procesos extensionistas críticos desde niveles educativos inferiores a la educación universitaria que contribuyan a dar un paso al frente para salir de vínculos comunitarios sustentados en el voluntarismo o un activismo sin orientación. Finalmente, se vuelve relevante una reflexión sobre la importancia de reconocer otras formas de saberes que

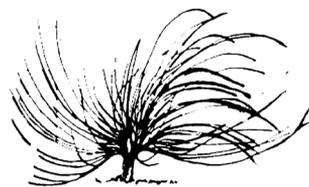


involucren los aportes desde ideas ancestrales para que logren contribuir al entendimiento de la realidad histórica y cultural que constituye la sociedad costarricense; que reconozcan el contexto y la circunstancias en las que viven las personas, sin necesidad de homogenizaciones ni imposiciones sistemáticas. Son estos y muchos otros temas los que requieren de un estudio y debate que logre contribuir en la generación de bibliografía alternativa en el ámbito educativo y la construcción de una comunidad de saberes que, a la larga, pueda generar incidencia y aportes importantes en su realidad inmediata.

Referencias

- Asamblea Legislativa. (2019). Ley de educación y formación técnica dual. La Gaceta, San José, Costa Rica.
- Arnaudo, F. (2013). Teoría de la plusvalía en Marx. *Revista Cultura Económica*, 31(86), 43-49. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/2111/1/teoria-plusvalia-marx-arnaudo.pdf>
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Andrómeda.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Gómez, J. (1987). *Intelectuales y pueblo un acercamiento a la luz de Antonio Gramsci*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Gramsci, A. (2014). *Antología Volumen 2*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.
- MEP. (2017). *Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, Costa Rica: Autor.

- Muñoz, C. (2007). Un nuevo paradigma: “La quinta generación de la evaluación”. *Lauros*, 13(23),158-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- Rindfleisch, E. y Maenning-Fortmann, F. (2019). *Formación dual en Alemania formar técnicos por medio de la teoría y la práctica*. Alemania: Konrad Adenauer Stiftung.
- Robles, A. (2017). Sistema educativo costarricense: ¿Puerta o barrera para el pensamiento crítico? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 17-31. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.1>
- Saiz, C. (2019). *Pensamiento crítico y eficacia*. Madrid: Ediciones Pirámide.



Pedagogía teatral y anti conductismo, una experiencia de enseñanza y aprendizaje en la comunidad indígena de Amubri¹

*Gerardo Arturo Masis Mata*²
Liceo Rural Aranjuez
Costa Rica
gera-87@hotmail.com

Resumen

Un sector de la educación actual en Costa Rica se podría comparar con la enfermedad de la “bulimia”, en la cual estudiantes memorizan –ingieren– conceptos para luego transcribirlos –regurgitarlos– en una prueba escrita; se genera, con ello, un aprendizaje netamente memorístico y conductual. Lo más peligroso de esto es que se está creando en el estudiantado una “patología educativa”. El fomento de la crítica y la motivación por acudir a los espacios áulicos y la significatividad de los aprendizajes ya no tienen campo en un sistema neoliberal, el cual fomenta el dominio de conceptos básicos y mano de obra sumisa. En el presente ensayo, se pretende brindar la herramienta del juego dramático mediante una sistematización de aula en el área de los estudios sociales para socavar la situación del aprendizaje memorístico, utilizando, además,



Recibido: 31 de enero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.7>

- 1 Este ensayo corresponde a una versión corregida de una ponencia presentada en el I encuentro Vygotsky y su legado en la investigación en América Latina, celebrado en Costa Rica en setiembre del 2014.
- 2 Máster en Administración Educativa en la UISIL en el 2019, Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en la UNA en el 2016. Docente comprometido con la labor social y aprendizaje contextualizado de las nuevas generaciones.

como soporte teórico el aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky y la pedagogía teatral, los cuales fomentan aprendizajes contextualizados a la cultura en donde se inserta el estudiantado, en una liberación de la mente y motivación educativa. Todo esto para construir aprendizajes más significativos, no solo para los grupos estudiantiles, sino también para que logren transmitirlo a las personas que están a su alrededor, y se genere, así, un aprendizaje social, tarea que urge en nuestra sociedad actual.

Palabras clave: Educación, teatro, aprendizaje social, juego dramático, comunidades indígenas, motivación, adoctrinamiento, liberación, paz.

Abstract

A current sector of the education in Costa Rica could be compared to the disease of “bulimia” in which students memorize -ingest- concepts and then transcribe -regurgitate them- in a written test, thereby generating purely rote and behavioral learning. The most dangerous part about this is that an “educational pathology” is being created in the student body. The promotion of criticism and motivation to go to classroom spaces and the significance of learning no longer have room in a neoliberal system, which fosters mastery of basic concepts and submissive labor. This essay aims to propose the tool of dramatic play through a classroom systematization in the area of Social Studies to undermine the situation of rote learning in addition to the use of sociocultural learning of Lev Vygotsky and Theater Pedagogy as theoretical support, which promote learning contextualized in the culture where the student is immersed in a liberation of the mind and educational motivation. This is done to build more meaningful learning not only for students but also for them to transmit it to the people around them, generating social learning, a task that is urgent in our current society.

Keywords: education, theater, social learning, dramatic play, indigenous communities, motivation, indoctrination, liberation, peace.



Punto de partida

*Y ahí van los niños,
llenos de sueños, colores e ilusiones
se dirigen hacia la maquina domesticadora,
donde los cortan, los pintan e introducen un chip
y salen como seres perfectos para la sociedad.*

Original

El kínder, la escuela y el colegio son instituciones educativas a las cuales se les ha otorgado la formación educativa de niños, niñas y jóvenes; buscan desarrollar destrezas y habilidades para una futura labor; sin embargo, en los últimos años, esta preparación se ha dejado, en gran medida, en manos de estas con la confianza de que van a realizar una muy buena labor. Se ambiciona cubrir grandes unidades de conocimiento acerca de historia, ciencias, matemáticas, entre otras; además, que incluyan valores, respeto, convivencia para que esa niñez y juventud salgan a la calle y puedan vivir plenamente y aportar sustantivamente sus comunidades.

La realidad es otra y hasta se puede decir que está algo alejada de lo que anteriormente se postuló, pues el actual sistema económico y la aplicación de medidas de corte neoliberal en el campo educativo fomentan el tecnicismo y la formación de mano de obra “calificada”. Además, la existencia de un déficit en formación educativa y un estado de confort en el que –sin querer generalizar– han caído algunos sujetos educadores, han provocado que en los últimos años la educación venga en declive. Por estas razones se hace fundamental contar con docentes no solamente con compromiso personal con la educación, sino también con preparación académica y pedagógica. A esto, Camargo *et al.* (2004), aportan:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. (p. 81)

La formación docente va de la mano de la práctica pedagógica y de la capacitación que se tenga en distintos ámbitos, aspectos idóneos

para enfrentar la cotidianeidad de las clases y aplicar los conocimientos según el contexto donde se labora.

La generación de docentes de calidad y aprendizajes significativos está ligada a las nuevas teorías educativas; por ello, en el presente ensayo, la sistematización educativa en el área de estudios sociales y educación cívica para décimo y undécimo año se abordan como eje central desde el teatro y su sustento teórico, el aprendizaje sociocultural desarrollado por Vygotsky en 1931. Este mismo pretende no solo desarrollar cualidades escénicas, sino busca contextualizar la educación y asumir roles sociales en los cuales el estudiantado pueda vivir y adaptarse a los retos dentro y fuera de las aulas.

El juego dramático que postula la pedagogía teatral, según García-Huidobro (1996), “es una respuesta educativa para la necesidad de renovar las metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje [en Europa], profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial” (p. 15), la cual tiene la versatilidad de expresarse mediante distintos personajes con una temática eje. Además de personificar acciones, hacer un juego de cambio de roles o imitar a otras personas, es un factor motivante para cualquier estudiante.

El contexto en el cual se desarrolló la presente investigación fue la zona indígena del sur de la provincia de Limón, Costa Rica, pues es una de las más desprotegidas del país, ya que no cuenta con muchos recursos de personal e infraestructura y sus metodologías educativas son un poco obsoletas. En muchos casos, los procesos educativos se enfocan en la memorización y reproducción de textos educativos desactualizados y descontextualizados, con docentes que, en ocasiones, no son personas nativas de la comunidad –quienes se denominan en lengua bribri como *sikuas* e imparten su clase en español–. La institución de la zona indígena lleva como nombre Centro Educativo Sulayom, ubicado en la comunidad de Amubri, Talamanca, con estudiantes de zonas cercanas como: Amubri, Bambú, Bris, Cachabri, Gavilán, Katsi, Rancho Grande, Shiroles, Sibujú, Surayo, Suretka, Telire, Uatsi y Urén, y con edades entre los dieciséis y los veinticuatro años.

Un elemento llamativo de esta experiencia fue la consideración de la cosmovisión indígena, pues es un factor fundamental para lograr establecer puentes cognitivos entre la materia, la expresión gramatical y su entorno social, sobre todo debido a la carencia de dominio del



lenguaje bribri del investigador. En contraposición, el estudiantado si habla y se expresa claramente en español.

Las condiciones de acceso y las horas de viaje no fueron impedimento para llegar a la zona. En este territorio, el aprendizaje del lenguaje se desarrolla desde los primeros años, en su lengua y escritura materna y, al llegar a la escuela, se enseña el uso, la lectura y la escritura del español, utilizando métodos de lectoescritura, lo cual propicia que la lengua indígena pase a segundo plano y “con el transitar de los años” se comience a olvidar.

Educación “bulímica” y “anestésico”, un problema actual en Costa Rica

La docencia debería centrarse en los retos y problemas que acarrea el mundo actual, también se deberían plantear algunas preguntas acerca de: ¿Cómo estudian la juventud en la actualidad? ¿Cómo mejorar los procesos de aprendizaje? No obstante, se apunta hacia otro rumbo: la memorización y fragmentación de contenidos. Por ende, el día del examen el estudiantado se sienta ante las hojas, regurgita o expulsa los conocimientos que se tragó apresuradamente teniendo como consecuencia que *uno o dos días después* no recuerde nada de lo que vio en clase ni lo que estudió para las pruebas.

El anterior fenómeno da pie a realizar otras preguntas: ¿Cómo son las clases que se están dando en los centros educativos? ¿Cómo aprende la población estudiantil? Ambas interrogantes llevan, ineludiblemente, al tema de la metodología de trabajo, donde la memorización y la repetición campean.

Lo cierto del caso, con algunas excepciones, es que este tipo de enseñanzas y forma de planear las clases son completamente “anestésicos”, en las cuales el estudiantado acude, se sienta en filas, sin poder hablar, debe poner atención a su docente, quien posee el conocimiento y quien le como tabula rasa –adultocentrismo– para que al final una alarma le indique la salida o la entrada a clases –condicionamiento clásico–.

Entonces, ¿dónde quedan los espacios de socialización?, ¿dónde quedaron las discusiones propositivas?, ¿será que el personal docente, al entrar a un salón de clase, se abstrae de todo tipo de sentimientos, motivación, sensibilidad, amor por su trabajo y por sus estudiantes?

Las interrogantes anteriores son analizadas por D'Antoni, Gómez, Gómez y Soto (2012), en su libro *La escuela en cuestionamiento: Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. En dicha obra, se señala que la escuela es “una institución moderna, agotada y en crisis, ya que la escuela no educa para la vida o, dicho de otro modo, esta desconectada de la vida y del espacio social de los educandos” (p. 25).

Si se analiza la educación costarricense desde visiones y estudios desarrollados por élites, esta parece ser una de las mejores posicionadas en Centroamérica y a nivel de América Latina, pues como se expone en el Cuarto Informe Estado de la Educación ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)):

El sistema educativo costarricense sigue mostrando avances importantes, en los últimos años hubo mejoras en el financiamiento, se aplicaron las oportunidades de acceso, se renovó parcialmente la oferta educativa, se aprobaron nuevas disposiciones a favor de los estudiantes y se inició un proceso de transferencia de competencias de gestión en las escuelas y colegios. (p. 27)

Al analizar la educación costarricense desde las instituciones de poder, exponen que en las últimas décadas se han alcanzado elevados niveles de calidad y cobertura, pero si se analiza desde la realidad de aula de los contextos educativos menos favorecidos, lo que se evidencia es el uso de “parches”, los cuales brindan soluciones a corto plazo.

Es en este punto en el cual, exponen D'Antoni, Gómez, Gómez y Soto (2012), “actualmente, la escuela se debate en una doble función, por un lado, reproducir el *status quo*, y, por otro, lado resistir produciendo autonomía para la liberación” (p. 54). El gran dilema es saber ¿quién define los factores críticos que están incidiendo en esta problemática? Se revela, así, el sistema educativo estatal como primer responsable, pues este ve en la educación un adoctrinamiento del cual la juventud sumisa es mejor de gobernar y un pueblo ignorante, es un pueblo que no crítica y no es consciente de su verdadera realidad.

En un mundo donde se ha promovido la comunicación digital, la libre expresión de ideas y la difusión de ideologías contra hegemónicas, es complicado y hasta contradictorio, decir que solo los grupos docentes o los gobiernos manejan la información sin cuestionar. Basándose



en las ideas contra hegemónicas, Gadotti (2011), en el prólogo del libro, *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011), reflexiona en torno al hecho de que: “Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir” (p. 8).

Pedagogía teatral y teoría sociocultural, aportes teóricos a la “enfermedad constante de la memorización y homogeneidad mental”

La educación se ve cada día más sumergida en un alfabetismo condicionante y opresor, donde las estructuras de poder responden a un sistema neoliberal y sus intereses. Esta condición de opresión exige desarrollar la capacidad de reaccionar de todos los agentes educativos: personal docente, directivo, estudiantes, grupos familiares y comunidad. En este sentido, es imperante, primero, una resistencia al conductismo dominante; luego, acciones más fundamentadas con el fin de reorganizar la sociedad educativa, que activen la crítica, la creatividad, la percepción, la sensibilización de los aprendizajes y, lo más importante, que fomenten una educación para la paz y la vida social. Por ende, serán acciones contrahegemónicas y pretenden la emancipación para construir y transformar, entre todos y todas, un modelo de desarrollo alternativo, humanista, autónomo, sociocultural, inclusivo y utópico que favorezca la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en Amubri o en otras comunidades del país.

Por lo cual, es posible que, por medio de un cambio en las metodologías didácticas, el nivel de compromiso y la mediación docente se logre incentivar, en las aulas, el cambio, generando un conocimiento significativo que cale en las mentes y corazones estudiantiles. En este sentido, el teatro constituye una valiosa herramienta didáctica, pues facilita la expresión artística-corporal, además de integrar teorías clave para el mejoramiento de la educación, como lo son el aprendizaje significativo, el contexto sociocultural y la educación crítica.

La pedagogía teatral, como expone García-Huidobro (1996), surgió “en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizarán el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político y económico” (p. 15). Esta metodología

“se constituye como un aporte concreto [de acción pedagógica] para apoyar el proceso de transición [mencionado anteriormente], de la concepción conductista imperante hacia una visión” (García-Huidobro, 1996, p. 15) más artística, motora y sensible, logra una gran atención y motivación en los grupos de estudiantes.

La pedagogía teatral, según García-Huidobro (1996), tiene cuatro tendencias importantes desde sus inicios hasta la actualidad: la tendencia neoclásica, liberal, radical y la del socialismo crítico. De acuerdo con dicha autora, el teatro permite reflexionar:

en torno a la necesidad de asumir tanto el interés genuino del alumno de expresar su emotividad, como el rol cultural del teatro en una sociedad... El rol social y crítico articulado por el teatro cuando cumple una función en relación a otro lidera esta tendencia, cuya visión renovadora y actual orienta tanto [al estudiante como al docente]. (p. 16)

El uso del teatro constituye un valioso recurso de aprendizaje que motiva y facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la capacidad expresiva, fuera de todos los parámetros formales e informales. El arte de actuar o simular situaciones permite estructurar un soporte significativo, para lograr el objetivo meta, volver o transformar esa educación “bulímica” y “anestésica” en una educación creativa, contextualizada, crítica y propositiva.

La utilización de la pedagogía teatral, como recurso metodológico y didáctico dentro y fuera de las aulas, ayuda al personal docente a introducir temas y hacer más entretenida la materia, lo que contribuye a activar y volver más ameno el trabajo de aula, pues tanto discentes como facilitadores pueden simular acciones, personajes, vivenciar los sucesos del pasado y hasta poder evocar temas que suceden tanto en el presente como pronosticar para el futuro.

Lo anterior permite realizar un enlace con otras teorías educativas que respaldan la significatividad del teatro –también visto como una actividad lúdica– en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ejemplo de ello expone Baquero (2009), pues “como se sabe el juego, el aprendizaje en contextos de enseñanza e, incluso, los procesos de trabajo son mencionados por el propio Vigotsky como actividades productivas de desarrollo o, más específicamente, como productoras de ZDP” (p. 9).



Con respecto a lo anterior, Chaves (2011) sugiere que este “concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues la educadora y el educador deben tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación” (p. 62). Además de estos dos niveles, se busca llegar a un desarrollo próximo, en el cual el conocimiento y los signos psicológicos emerjan de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo. Por ello, el estudiantado, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para, posteriormente, internalizarlos.

Por tanto, el teatro como juego dramático es un buen recurso educativo que colabora con la significatividad e incluso se puede desarrollar un eje transversal con el aprendizaje sociocultural, ya que sus finalidades de aprendizaje son muy semejantes. Para evidenciar esto Vygotsky (2000), expone el siguiente ejemplo:

Si suponemos que en el caso dado se reactivan conexiones más antiguas que sustentan la nueva memorización, sería lógico confiar que pasaría lo mismo en todas las demás estructuras. Los experimentos, sin embargo, demuestran otra cosa. Demuestran que el niño, en la inmensa mayoría de los casos, llega a crear estructuras completamente nuevas y no restablece las antiguas. Por ejemplo, cuando el niño memoriza la palabra «teatro» con ayuda de un dibujo que representa un cangrejo en la orilla, forma una estructura auxiliar especial: «El cangrejo mira las piedrecillas del fondo, son bonitas y para él es como el teatro.» Si en el primer ejemplo cabe hablar de que el niño revive una historia oída por él muchas veces, en el segundo es indudable que el niño relaciona por primera vez la palabra «cangrejo» y «teatro». Acaba de establecer esa relación en aquel preciso instante para memorizar la palabra «teatro». Desde el punto de vista asociativo sería extremadamente difícil explicar por qué una representación tan compleja se memoriza más fácil que un simple nexa asociativo. (p. 250)

Se podría concluir que la pedagogía teatral aporta una metodología activa que trabaja todo lo relacionado con el mundo afectivo de las personas. Esta, a su vez, propicia el desarrollo de la vocación

humana de los individuos por sobre la artística, es decir, es una disciplina articulada para todos los sujetos y no solo para los más dotados como futuros artistas. Al comprender la capacidad del juego dramático desarrollada en estudiantes como recurso educativo fundamental y como punto de partida para posteriores indagaciones pedagógicas, se debe entender que el teatro no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio del estudiantado. Por otra parte, el teatro permite respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas estudiantiles, según su etapa de desarrollo del juego, estimulando sus intereses, capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión. Siguiendo el trabajo de García-Huidobro (1996), se dice:

Es sabido que apenas el niño adquiere conciencia de un mundo extraño a él quiere poseerlo, y que al no poder lograr dicho deseo se rebela liberando, a través de la imaginación, la magia y el juego, su carga de frustración. (p. 19)

La cita anterior muestra la importancia de los juegos teatrales y el valor del uso de actividades lúdicas para el desarrollo de la capacidad de creación artística, la compensación imaginativa de sus razonamientos, experiencias y afectos, por ende, la actividad lúdica genera que estudiantes se liberen y reconstruyan aprendizajes más sociales y significativos para sus vidas.

Sobre el tema de la imaginación y la libertad, Freire (2003) indica que: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo y los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 19). Por lo cual, es necesario potenciar el aporte que realiza el juego dramático a la autonomía del estudiantado. Junto a esto, Freire (2012) señala que “es realmente fundamental que el hijo asuma ética y responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (p. 101). Por otra parte, Matos, Pineda y Vásquez (2010), exponen:

En este sentido, para la mediación pedagógica y el establecimiento de las zonas mencionadas, se presentan como estrategias innovadoras: la Visión Compartida, la Imaginación Creadora y el Trabajo en Equipo como dinámicas que sustentan las interacciones



sociales propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, simétricas con los pares y asimétricas con los docentes o pares avanzados. (p. 185)

Por las razones anteriores, se puede concluir que la pedagogía teatral no queda aislada de otras teorías, pues está vinculada estrechamente con los postulados de grandes escritores y escritoras y profesionales de la pedagogía contemporánea y del siglo XX. En este sentido, el teatro constituye una gran herramienta para el desarrollo de aprendizajes significativos, en favor de un cambio en el modelo pedagógico de la comunidad, con el fin de hacer frente al imperio del conductismo que gobierna en muchas aulas e incluso centros de formación docente.

Implementación de la pedagogía teatral en la comunidad de Amubri

La comunidad de Amubri está ubicada a cuatro kilómetros después de la comunidad de Suretka, Talamanca. Para llegar a esta zona hay que cruzar el río Te líre, en una panga³. El colegio cuenta con una infraestructura deseable, tres pabellones de aulas, comedor, biblioteca y un *usure* (casa cónica). La población estudiantil, o como la nombran D'Antoni, Gómez, Gómez y Soto (2013), *coinvestigadores*, fue aproximadamente de diecisiete a veintiocho estudiantes, mujeres y hombres entre los dieciséis y los veinticuatro años de edad, que cursaban décimo o undécimo. Las sesiones de trabajo tuvieron una duración de una hora con cuarenta minutos, cada quince días y durante los meses de marzo a setiembre del 2013 en el mismo centro educativo.

Los contenidos abordados fueron de la asignatura de estudios sociales para el nivel de décimo año, entre ellos: geografía mundial; antecedentes, causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial; periodo entre guerras, Guerra Fría y los conflictos étnicos y religiosos del mundo.

Dentro de los recursos utilizados se encuentran: atuendos, ropa como sacos, camisas bufandas, gorros, sombreros, palos, hilos, guantes, anteojos, papeles periódicos y los recursos de aula, como los pupitres, sillas, mesas, pizarras, entre otros. La implementación se dio en todas las sesiones-tutorías, en las cuales el facilitador promovió el trabajo y autonomía de su equipo coinvestigador; esto, con el fin de, primero,

3 Pequeña embarcación de fondo aplanado, recomendada para la navegación en ríos poco profundos.

generar un ambiente de confianza en el aula y, segundo, familiarizar al estudiantado a un ambiente teatral. De esta manera, a partir del empleo de una metodología práctica y activa, se dan ciertas pautas metodológicas para que, posteriormente, en las dos últimas sesiones y con un ambiente de confianza ya construido, el estudiantado se empodere del espacio áulico y desarrolle los contenidos facilitados por su docente de manera artística.

La evaluación y los resultados de la investigación no fueron analizados cuantitativamente, por ende, no se dio el uso de notas numéricas; sin embargo, en cada sesión se brindaba a cada estudiante un instrumento evaluativo de corte cualitativo en el cual se denotaban los avances o retrocesos. El instrumento estaba elaborado con preguntas abiertas sobre las temáticas abordadas: ¿qué se aprendió de los contenidos?, ¿cómo fue el desenvolvimiento del personal docente facilitador?, ¿cuál fue la percepción sobre la clase? y ¿cómo estudiante, ¿qué más aportaría para que el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera más significativo?

Como se mencionó anteriormente, una de las demandas que exigen los estudiantes en la actualidad, es un sujeto mediador que pueda brindar una explicación de la materia, que pueda hacer conexiones de esta con la actualidad y que valore su posición humana ante la juventud, por ende, su explicación tiene que estar en su mismo lenguaje. En este aspecto, la implementación dio luces de progreso en cada sesión, pues el estudiantado argumentaba que la estrategia metodológica era muy diferente a la que el grupo estaba acostumbrado en sus colegios. En sus propias palabras lo ejemplifican⁴: “las clases del colegio son más de recibir materias y un poco de explicación de cada tema y los de acá son más de explicación...” (Encuesta # 1, María, 2013). Otro estudiante comenta, “un poco nada más que el profe de Estudios, resume y busca dar a los estudiantes una idea central sobre el tema”. El profesor que nos da clase es muy seria y rápida” (Encuesta # 1, Juan, 2013). Una estudiante expone “Nelson explica leído y de una forma muy dura de entender. Arturo Forma excelente, todo entendido” “No es semejante tiene cierta variedad el tutor para la enseñanza y hace la clase más dinámica en contraste a las de los centros educativos” (Encuesta # 1, Yarixza, 2013).

4 Los nombres de estudiantes son ficticios para mantener el anonimato, la transcripción es literal y tomada de las encuestas, por ende, se toma en consideración la ortografía y la redacción originales.



También dieron su opinión sobre la metodología desarrollada y se expone “muy bien e interesante ya que así he entendido mejor y me parece importantísimo que el siga con su estrategia y su forma de explicar” (Encuesta # 2, Juan, 2013). Otro estudiante mencionó: “Muy bien dinámico, particular a otros en el tema visto excelentes gestos, palabras entendibles anima la clase explica los importantes temas, es activo” (Encuesta # 2, Gardel, 2013). Se indica por parte de un estudiante: “Esta súper chiva, estudios es historia y dramatizado por eso es aún más fácil de entender, la estrategia utilizada es muy dinámica y me parece bien, así siento que la materia es muy divertida y entiendo más rápido” (Encuesta # 3, Tommy, 2013). Una estudiante menciona “Excelente es muy explicativo y dinámico en lo personal la metodología que utilizo el profesor fue muy interesante porque utilizo ejemplos reales para identificarse el estudiante con el tema que en el momento se esté estudiando, entonces se entiende mejor” (Encuesta # 3, Ruth, 2013). Además, un estudiante expone “Muy excelente, describe todo tal y como tiene que ser es muy abierto al criterio de los estudiantes, pausa la clase si no está bien entendida su materia, no he conocido otro profe que conoce de lo que habla” (Encuesta # 3, Stewart, 2013). Por último, un estudiante menciona: “Me parece una buena metodología ya que la clase fue muy espontánea y las ilustraciones que el docente hizo se le quedan en la mente a uno” (Encuesta # 2, Bernal, 2013).

Como se observa anteriormente, el teatro y el juego dramático como herramienta metodológica fueron del agrado de la mayoría de estudiantes; sin embargo, respetando las diferentes posiciones dentro de un ambiente diverso y democrático, un estudiante aporta lo siguiente: “Mucho movimiento, con poca estrategia no fue contundente no se entendía deseo que se esfuerce más” (Encuesta # 2, Eliecer, 2013). Por ende, se pudo percibir que había la necesidad de adecuar más la metodología, para que este aporte brindado por el coinvestigador no se siguiera dando en las posteriores clases, con ello este fue el único comentario negativo, pues en otras sesiones, el mismo estudiante expreso su interés y hasta participó en el juego dramático en las últimas sesiones.

Esto es muy importante para tomar en consideración, pues uno de los propósitos de la investigación es que se desarrolle una construcción de los aprendizajes de forma dialógica en donde el estudiantado aprenda de los contenidos y el sujeto formador aprenda de las características particulares de sus estudiantes, por ende, que sea un crecer de las dos

partes involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, el estudiantado brindó varios aportes, recomendaciones y aspectos por mejorar en la metodología empleada: “Creo que sería mejor hacer las clases con demostraciones del docente para que uno pueda recordar más fácil a la hora del examen” (Encuesta # 4, Eyllin, 2013). Un estudiante aportó: “prácticas, con exámenes” (Encuesta # 4, Alex, 2013). Se considera también “película, drama, recreación” (Encuesta # 4, Igna, 2013). Otro estudiante indicó: “participación de los receptores, películas, powerpoint, juegos, recreación” (Encuesta # 4, Dimar, 2013). Por último un estudiante expuso: “podría ser videos o carteles, dibujos” (Encuesta # 1, Justin, 2013).

Evaluar una metodología como el teatro con una evaluación cuantitativa, sumativa no tendría sentido, pues ¿cómo se cuantifica o se da una nota numérica a la creatividad o al esfuerzo? En este sentido, el uso de rúbricas y el aprendizaje por proyectos resultaron más significativos. Por este motivo, durante la aplicación del uso de teatro en la institución seleccionada, se utilizaron preguntas generadoras y se promovió la discusión con el equipo coinvestigador. De este modo, se lograron evidenciar, de una mejor manera, los aprendizajes desarrollados a lo largo de las sesiones de trabajo.

Para citar algunos ejemplos de las sesiones, se les pregunto lo más relevante de la clase anterior a lo que respondieron la “crisis del 29, caída de la bolsa “wallstreet”, segunda guerra mundial guerra fría URSS vrs. capitalismo” (Encuesta # 3, Tommy, 2013). También “repasamos la primera y segunda guerra mundial, sus causas, las consecuencias, la creación del ONU y entramos a la guerra fría, muerte de archiduque, triple entente y triple alianza” (Encuesta # 2, Eyllin, 2013). Otro estudiante indica: “se estudió temas de suma importancia como aclarar conceptos tales como totalitarismo I guerra mundial, crisis económica de 1929 New Deal entre otros” (Encuesta # 3, Eliecer, 2013). Se expresa por parte de una estudiante: “El final de la I guerra mundial y el inicio de la 2 guerra mundial y que fueron las causas y las consecuencias de estas guerras. Para la siguiente lección íbamos a ver el papel de Japón” (Encuesta # 3, Ruth, 2013).

Estas breves opiniones dieron una luz de que el trabajo realizado rindió frutos, pues tanto la metodología como los conocimientos actua- dos y explicados calaron en el grupo de estudiantes y lograron no solo



apropiarse de estos a nivel personal, sino también cuestionarse cómo en la actualidad se manifiestan el capitalismo y el comunismo.

Para finalizar el proceso de implementación de la metodología, se trabajó el tema de los conflictos étnicos y religiosos, en los cuales el grupo de estudiantes se dividió en subgrupos y se seleccionó un conflicto. Al respecto, debían analizar y después realizar una puesta en escena para el resto de los compañeros y las compañeras. Se asignaron los contextos en donde existen problemas y a un grupo se le consignó el rol de la ONU, en el cual debían proponer soluciones a los conflictos. La actividad se desarrolló con gran entusiasmo y los resultados en el uso del espacio, el contenido de la temática y la expresión corporal fueron muy buenos, además de la creación de propuestas en pro de algunas soluciones a estos conflictos. Se pudo observar en los rostros del equipo coinvestigador, en sus movimientos y en su oralidad, que estaban realizando algo que tal vez solo en juego habían realizado y no como una actividad educativa y potencialmente significativa.

Conclusiones

En Costa Rica, existe una “maquina domesticadora” que durante años ha realizado acciones en contra de una educación de calidad; esto, para favorecer a los grupos poderosos. Sin embargo, no es la única culpable, pues el “capitalismo salvaje” limita los procesos educativos para que se fomente la mano de obra y las necesidades del mercado. Además, impera un gran estado de confort en el que gran cantidad de docentes han caído, así como los bajos estándares de calidad en su formación y capacitación. Empero, no todo está perdido, hay personal educativo que se levanta día tras día con el afán o convicción de aportar a la educación con nuevas e interesantes ideas, como un día mediante una gran idea y una metodología alternativa se desarrolló en esta investigación.

Los aprendizajes significativos se logran con trabajo y con una buena mediación pedagógica, por ende, el trabajo sociocultural desarrollado como teoría educativa en las clases y el recurso del teatro como implementación en la mediación resultaron de manera cabal para el estudiantado. Este vio una nueva forma de comprender contenidos y en el proceso divertirse y aprenderlo para aplicarlo en un futuro en otras materias académicas o en actividades comunales.

La pedagogía teatral no es ni una receta ni un remedio –ni pretende serlo– para curar las “patologías educativas” en Costa Rica, más

bien incentiva a otras manifestaciones para que se liberen y generen cambios significativos y sociales en los espacios educativos.

Hay puntos para mejorar en la aplicación de la metodología, pues durante las sesiones de trabajo, hubo altos y bajos, debido a que cada estudiante tiene su manera de aprender, esto obedece a las distintas formas de aprendizaje, por ende, hay que visualizar cómo se puede modificar y moldear la metodología, además de siempre utilizar ejemplos y recursos contextualizados a la zona en donde se esté trabajando, intentar hablar su mismo idioma e insertarse en lo que se pueda con su cultura, solo así se logra la inclusión de la totalidad de estudiantes, la razón de ser de la educación.

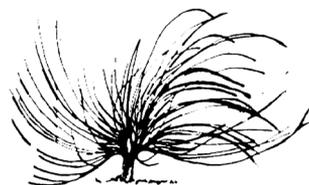
Por último, se quiere sensibilizar al pensar en la función docente actual y hacer la siguiente reflexión: En las manos de un doctor o doctora está una vida, de sus acciones depende si vive o muere; pero quien educa tiene en sus manos más de una vida, si las salva, excelente, si mueren, provoca un genocidio educativo.

Referencias

- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-25. doi: [10.15517/AIE.V9I4.9514](https://doi.org/10.15517/AIE.V9I4.9514)
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/643>
- Chaves, A. L. (2011). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. doi: [10.15517/REVEDU.V25I2.3581](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V25I2.3581)
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L. y Soto, J. F. (2012). *La escuela en cuestionamiento: Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Editorial Arlekin.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.



- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Santiago: Editorial Los Andes. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0050907.pdf>
- Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (2011). *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (Prólogo de Moacir Gadotti). Buenos Aires: Noveduc.
- Matos, R., Pineda, Y. y Vásquez, A. (2010). El aprendizaje del arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista de Investigación*, 69, 179-207. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140384008.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Editorama. Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/672/Estado%20de%20la%20Educacion%20c3%b3n%204.pdf?sequence=22&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. (2000). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores 1931*. Madrid: Visor Dis.



Regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica: de la democratización del acceso hacia una democratización epistémica

*Marilú Rodríguez Araya*¹
Universidad de Costa Rica
Sede de Guanacaste
Costa Rica
marilu.rodriguez@ucr.ac.cr

*José Daniel Baltodano Mayorga*²
Universidad de Costa Rica
Sede de Guanacaste
Costa Rica
josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

Resumen

En el presente ensayo, se analiza en forma crítica el proceso de regionalización de la Universidad de Costa Rica. En primer lugar, se realiza un recuento de los aspectos coyunturales en el origen de este proyecto, con el fin de reconstruir cómo se concebía “regionalizar la Universidad” a la luz de las ideas, prejuicios y limitaciones de la época. A raíz de esto, se colige que la regionalización se ha desarrollado con el fin principal de democratizar el acceso a la educación superior, bajo una lógica subsidiaria administrativa, jurídica y epistemológica. Por tal razón,



Recibido: 23 de enero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.8>

- 1 Abogada, docente e investigadora, Magister en Derecho Constitucional por la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- 2 Abogado, docente e investigador, Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica, estudiante del programa de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria del CIDE, Universidad Nacional, Costa Rica. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6323-7131>

se propone superar la perspectiva de la “democratización del acceso” a la educación superior, por la “democratización epistémica”, que significa partir de una visión descolonizadora del saber, con el fin de tomar conciencia de las limitaciones que el modelo actual de regionalización dicotómico “centro-periferia” y, en definitiva “vallecentralista”, ha significado para las sedes regionales de la Universidad.

Palabras clave: Educación superior, democratización de la educación, política educacional

Abstract

This essay offers a critical analysis of the regionalization process that the University of Costa Rica has undergone. First, an overview of the combination of aspects that originated this project is shown in order to reconstruct the idea of “regionalizing the university” based on the notions, prejudices, and limitations of that time. From there on, it is inferred that the purpose of regionalization is to democratize the access to higher education following an administrative, legal, and epistemological subsidiary logic. For that reason, the proposal is to move forward from “democratizing the access” to higher education to an “epistemic democratization” that offers a decolonizing vision of knowledge. This vision will raise awareness of the limitations in the current dichotomous model of regionalization, which juxtaposes center and periphery and it is evidently controlled by the metropolitan area of the country, along with its impact on the regional campuses of the university.

Keywords: Higher education, democratization of education, educational policy



Introducción

La educación superior ha sido concebida en América Latina como agente para el desarrollo, lo que explica que los Estados inviertan parte de sus recursos en facilitar las condiciones de acceso a ella. En este sentido, la Universidad de Costa Rica no es la excepción y, como parte importante de su acción democratizadora, ha consolidado una política de regionalización para brindar mayores oportunidades a la población procedente de distintas áreas del país al momento de cursar estudios superiores. No obstante, los retos y desafíos de los nuevos tiempos exigen otros derroteros conceptuales para llevar a cabo la labor universitaria.

A partir de un análisis problematizador sobre el quehacer de la institución, se colige que el actual modelo de regionalización muestra señales de agotamiento. Por tal razón, es necesario reflexionar sobre los orígenes de este escenario, a fin de plantear algunas sugerencias, con miras a reformar algunos aspectos estructurales.

Es indispensable partir de un análisis conceptual del modelo *¿Por qué, para qué y cómo regionalizamos?* Es fundamental hacer una indagación comprensiva de la realidad, que trate de explicar cómo el contexto y lo ideológico influyen en la elaboración de conceptos. Por esa razón, desde lo conceptual, se considera que la regionalización de la Universidad, se ha basado en una tesis que hemos denominado la “democratización del acceso”.

Esa tesis, si bien es cierto ha permitido cosechar importantes frutos durante las últimas cinco décadas, necesita de una revisión, debe replantearse y evolucionar hacia una nueva visión, a la cual hemos llamado “democratización epistémica”. Es decir, se trata de dar continuidad al proceso democratizador, pero desde una perspectiva aún más sustancial, la cual enfatiza el vínculo entre educación, conocimiento y desarrollo, que trascienda la formación de profesionales. De esa manera, la Universidad podría reforzar su papel de agente de desarrollo, al configurarse como punto de encuentro de los diversos actores sociales y sus conocimientos, de manera que puedan colaborar para buscar soluciones a las problemáticas regionales y nacionales, porque parafraseando a De Sousa (2010) *no puede haber justicia social, sin justicia cognitiva*.

Analizar el proceso de regionalización en la Universidad de Costa Rica, es la idea de este ensayo, vista como una aproximación

a las bases de lo que debería ser el derrotero para la regionalización durante el siglo XXI: de la “democratización del acceso” a la “democratización epistémica”.

Democratización de la educación superior y la regionalización de la Universidad de Costa Rica: la democratización del acceso

La democratización del acceso ha sido la visión que impera desde el inicio del proyecto de regionalización. Es un conjunto de ideas, cuyo origen deriva del contexto y las condiciones propias de la coyuntura en que comienza dicho proyecto.

El proceso de regionalización de la Universidad de Costa Rica inicia en 1968, con la apertura de sus “Centros Regionales”, hoy denominados sedes regionales y recintos universitarios (Castro, 2012). Durante las últimas décadas, la labor expansiva ha continuado y se han abierto más sedes y recintos, con lo que se puede afirmar que la Universidad cuenta con presencia estratégica en casi todo el territorio nacional. No obstante, al día de hoy impera todavía un acendrado valle centralismo, mediante el cual se concentra la toma de decisiones sobre aspectos medulares en todos los aspectos del funcionamiento de las sedes (académico, presupuestario, etc.).

Este proceso deriva de la determinación de las autoridades universitarias por estrechar los vínculos con la sociedad, por lo que se pretendía, a raíz del contexto, hacer más asequible la educación superior a sectores, cuya lejanía, en relación con el Valle Central, representaba una considerable barrera.

En razón de lo anterior, es necesario, en primer lugar, ahondar en el contexto para definir en qué consiste *la democratización del acceso* a la educación superior dentro de nuestra institución y cuáles han sido sus implicaciones. En segundo término, es pertinente analizar algunos aspectos conceptuales, para finalmente, puntualizar la conceptualización de lo que debe entenderse por *democratización del acceso*.

Origen y contexto del proceso de regionalización de la educación superior

La creación de la Universidad de Costa Rica, es producto de un proyecto político gestado desde la década de los años treinta del siglo XX, que tuvo como propósito impulsar el desarrollo del país desde el ideal de la justicia social. Es decir, distintos factores influyeron para



que se rompiera con la visión liberal más conservadora, que imperó en el país durante décadas, desde la fundación de la República, para dar como resultado un enfoque ecléctico, donde coexisten un sistema capitalista y un conjunto de instituciones de índole social, con el fin de establecer un equilibrio que permita mejores condiciones de vida para la población.

Según [Molina \(2003\)](#), la dinámica propia del escenario político del momento (en la década de 1940), propicia una polarización política que alimenta el discurso de una Costa Rica profundamente corrupta, lo cual desencadena que un grupo, cuya participación era relativamente marginal durante la época, ascienda al poder mediante las armas en 1948.

Luego de los acontecimientos del período 1948-1949, quienes detentan el poder, lejos de instituir un régimen autoritario y truncar las ideas sociales que se habían incubado, dan continuidad y mantienen en la Constitución Política las reformas sociales gestadas en la década de los cuarenta, dentro de las que se encuentra un marcado apoyo a la educación como motor de transformación social.

En las tres décadas que comprenden el período, desde 1950 hasta 1980, se desarrolla el “Estado del bienestar”, que sustentándose ideológicamente en la social democracia y en lo económico por el keynesianismo, se caracterizó por sus políticas intervencionistas tanto en la economía como en lo social. Este tipo de políticas se han caracterizado por estar encaminadas a reducir, mediante la acción estatal, las fluctuaciones del ciclo económico, es decir, del mercado ([Krugman et al., 2011](#)).

El proyecto de desarrollo tuvo dos ejes fundamentales: la diversificación de la producción y la expansión del Estado ([Molina, 2007](#)). Esto significa que las políticas públicas incentivaron un crecimiento de las actividades productivas de los diferentes sectores, a la vez que el aparato estatal crecía, en principio, para cumplir el primer fin, pero también para otros de carácter social. Es por esto que se invirtió en salud, educación, vivienda, así como en la universalización de servicios básicos, de manera que el Estado aumentara su presencia en las diversas comunidades del país. Según [Sojo \(2010\)](#), el modelo de desarrollo trae consigo una mejora de las condiciones de vida de los costarricenses, lo que a su vez trasciende en una explosión demográfica a partir de la década de los cincuenta.

La Universidad de Costa Rica experimentó un proceso de consolidación y crecimiento a partir de 1950, como única institución de educación superior hasta 1970, y se constituyó en pieza clave para el modelo de desarrollo, dado que formaba profesionales para la creciente industria nacional y el Estado (Ruiz, 2001). Dicho con otras palabras, la expansión del aparato público y el desarrollo industrial para fortalecer el mercado interno, el generar empleos y el dinamizar la economía, requerían de recurso humano calificado, para lo cual era fundamental fortalecer la Universidad.

La institución que se fundó en los años cuarenta mantuvo durante sus primeros años, hasta la década de los sesenta, un “profundo conservadurismo académico y cultural” (Cuevas, 1996, según se cita en Molina, 2007). Sin embargo, a lo interno, entre 1950 y 1970, la Universidad experimentó un proceso paulatino de reforma estructural, mediante los primeros dos Congresos Universitarios y culminó con un tercero, donde surgieron iniciativas que le dan forma, tal como la conocemos en la actualidad.

Estas reformas ayudaron a transformar la institución conservadora, en una más crítica y reactiva, lo cual hace que los sectores más tradicionalistas funden otras universidades y aprovechen la demanda derivada del crecimiento poblacional (Molina, 2007).

En razón de lo anterior, pese al proceso de transformación que vivía la Universidad, hacia finales de 1960 “la Universidad era todavía un centro al que tenían acceso los hijos e hijas de las familias medias y acaudaladas de las áreas urbanas” (Molina, 2007, p. 266). Por ello, en 1967, una de las preocupaciones del Rector Carlos Monge Alfaro era el vínculo Universidad-sociedad, pues se encontró que:

(...) la concepción tradicional de la estructura universitaria fue una respuesta a las pocas profesiones superiores, pocos alumnos, dentro de una filosofía de educación de élites intelectuales (...) en términos generales la Universidad tanto en su filosofía, como en su organización, ha estado al margen de la vida misma del pueblo costarricense. (Soto, Carro y Gutiérrez, 1967, p. 2)

Hasta ese momento, y en sus casi treinta años, la Universidad se había desarrollado con un esquema no inclusivo, restrictivo, lo que posicionaba a la educación como un bien de difícil acceso, razón por



la cual se evidenció la necesidad de “democratizarla”. Debido a esta situación surgieron, a partir de 1971, otras universidades estatales que ampliaron la oferta académica de la educación superior ante la creciente demanda.

Es posible afirmar que la reforma, crecimiento y consolidación de la Universidad tuvo como derrotero el ideal de una institución más inclusiva, a la que mayor cantidad de personas pudieran tener acceso y, que incidiera en la vida de las comunidades. Por esta razón, a raíz del elevado aumento de la población y las necesidades del modelo de desarrollo, dentro de las medidas orientadas al incremento de la matrícula, se decide no solo fortalecer la Universidad en el Valle Central, sino que se apuesta por llevarla también fuera de este. Se consideraba en aquel momento, que: “En Costa Rica hay falta de oportunidades de educación superior (...) la población costarricense es pobre, pero con un alto nivel de aspiraciones. Los muchachos de Liberia, San Carlos y El General tienen acceso a la Universidad en porción muy reducida” ([Consejo Universitario, 1967b, p. 11](#)).

Por tales motivos, surge la iniciativa de abrir “Centros Regionales” (hoy sedes y recintos). Estos se conceptualizaron de acuerdo con las necesidades del contexto, según Soto, Carro y Gutiérrez (1967), se pensaron como unidades complementarias de las escuelas profesionales y centros de investigación, cuyo quehacer permitiría ofrecer oportunidades de acceso a la educación superior a los jóvenes de la región, por medio de carreras cortas, programas técnicos, o los primeros ciclos de educación general. El inconveniente de esta visión es que instauró una lógica de subsidiariedad, que implica forma de relación de poder asimétrica entre el centro y la periferia, desde el momento mismo en que se concibe la creación de los Centros Regionales.

La apertura de los Centros Regionales se concretó en 1968, y fue posible gracias a la determinación de la administración universitaria, en conjunto con el apoyo de la sociedad. Sin embargo, este proyecto no estuvo exento de cuestionamientos, resquemores y cierta oposición. Algunos cuestionaban si era una buena decisión invertir en la expansión de la Universidad fuera de San José, pues consideraban que todavía existían necesidades que atender en San Pedro, que debían ser prioridad, en virtud de los pocos recursos disponibles. Por eso hubo voces disidentes que señalaron en su momento que: “La Universidad necesita

consolidarse más antes de pensar en la descentralización” ([Consejo Universitario, 1967a, p. 7](#)).

Por otra parte, algunos objetaron acerca de si las zonas rurales disponían de las condiciones mínimas para la apertura de los centros universitarios. Por último, varios más radicales, se oponían rotundamente, sustentándose en un prejuicio de corte ideológico, al preguntarse:

¿Cuál es la tradición intelectual que se va a encontrar en ciertas regiones del país? ¿Responderán los estudiantes a la educación superior con buen aprovechamiento? ¿Qué culpa tienen los estudios superiores si son más grandes que la capacidad intelectual de muchos? ([Consejo Universitario, 1967b, p. 14](#))

Lo anterior permite evidenciar la noción de inferioridad que se atribuía a lo rural, llevando incluso este prejuicio al plano intelectual. Este discurso, donde lo rural es sinónimo de atraso, y lo urbano significa progreso y sofisticación, es una muestra de la colonialidad que se reproduce en la visión centro periferia. A partir de ella, quienes se oponían a la apertura de estos centros, consideraban a la universidad como una institución de la “metrópoli”: “la labor formativa de los jóvenes y el ambiente más sofisticado y evolucionado que ofrece la capital con sus acontecimientos culturales es una de las etapas más importantes de la formación de los jóvenes” ([Consejo Universitario, 1967a, p. 8](#)).

Se puede observar cómo a la preocupación por los recursos y prioridades se le sumó la visión de superioridad de la ciudad sobre el campo, lo cual podría considerarse como una forma “criolla” de reproducir el pensamiento colonial. En síntesis, la regionalización de la Universidad de Costa Rica surge en un contexto donde el Estado se encuentra en un proceso de expansión, producto de un proyecto de desarrollo que busca bienestar y, por ende, favorece la democratización de la educación superior. Como se pudo describir, pese a la determinación de un significativo sector de la administración universitaria de la época, siempre existieron voces disidentes, fundadas en prejuicios ideológicos sobre la superioridad de lo urbano y la preconcepción acerca de que la universidad debía ser una institución urbana “por naturaleza”.

Es elemental destacar que la regionalización surge en una coyuntura donde la madurez de la institución es todavía un tanto incipiente. Asimismo, los avances tecnológicos y el desarrollo, en



general del país, también estaban en similares condiciones, lo cual es importante tener en cuenta para comprender cómo se concibe la regionalización en el momento.

Los antecedentes expuestos permiten inferir que teleológicamente el propósito básico de la regionalización fue constituirse en un eje estratégico para hacer posible la democratización de la educación superior, en virtud de que las condiciones propias del país y del modelo de desarrollo, ameritaban reducir las barreras que propiciaban que este recurso fuera más aprovechado por los jóvenes capitalinos y de familias con mejores recursos, que por los de áreas rurales.

La “democratización del acceso” en el modelo de regionalización de la Universidad

Una vez desarrollados los antecedentes y previo a definir lo que entendemos por democratización del acceso, es necesario puntualizar algunos aspectos estructurales propios del modelo de regionalización de la Universidad y su relación con el contexto de creación.

Anteriormente se señaló, que el desarrollo de la estructura universitaria y de la institución en general, estaba todavía en una etapa bastante inicial. Sumado esto a que el desarrollo del país se encontraba en similares condiciones, la labor de abrir unidades universitarias fuera de la capital fue básicamente un experimento, que implicaba partir de cero y avanzar a un ritmo cauteloso.

Este aspecto fue crucial para la visión originaria con que fueron imaginados aquellos Centros Regionales, que evolucionaron posteriormente a sedes. En un dictamen inicial, elaborado por los profesores [Soto, Carro y Gutiérrez \(1967\)](#), a solicitud del Rector Carlos Monge Alfaro, se explica cómo se concebirían dichos centros, tanto en sus propósitos, como funcional y estructuralmente.

A partir del trabajo de Labbens (s. f.), según se cita en [Soto, Carro y Gutiérrez \(1967\)](#), se expone una propuesta para la organización universitaria, compuesta por tres secciones, a saber: a) grupos básicos de docencia e investigación; b) escuelas profesionales y c) centros regionales, las cuales se detalla en la Tabla 1:

Tabla 1

Propuesta de organización universitaria en Soto, Carro y Gutiérrez (1967)

Sección	Descripción	Funciones básicas
Grupos básicos de docencia e investigación	Formados por profesores e investigadores, agrupados según ciencias aisladas o bien grupos de ciencias afines.	Realizar docencia e investigación durante un período inicial, común a todos los estudiantes, así como durante un período intermedio para los que optan por materias básicas y, finalmente, docencia e investigación especializada en el nivel de posgrado.
Escuelas profesionales	Clasificadas por profesiones o grupos de profesiones afines, conformadas por profesores e investigadores.	Formación profesional de egresados del período inicial, según los requerimientos del país. Realizan labores de investigación aplicada.
Centros regionales	Establecidos a lo largo del territorio nacional, según las necesidades regionales y recursos disponibles. Conformados por los profesores e investigadores necesarios.	Impartir regionalmente la enseñanza del período inicial, en especial, la que sirve de base para carreras intermedias (carreras cortas). Desarrollar actividades docentes y de investigación.

Nota: Elaboración propia, a partir de Soto, Carro y Gutiérrez (1967).

Esta nomenclatura tiene especial relevancia en lo que se refiere a centros regionales, dado que se establece por primera vez, una conceptualización de estos: **unidades básicas de apoyo en las regiones, cuyo propósito era ofrecer acceso a estudios superiores mediante programas cortos y estudios generales.** Se profundizó en las funciones y relaciones orgánicas. Asimismo, se determinó en aquel momento que:

los centros regionales, cuyas funciones docentes y de investigación **son solo un complemento de los grupos básicos y escuelas profesionales respecto de los cuales actúan como unidades ejecutivas en sus regiones,** organizan su personal y sus recursos,



además, en función de las actividades de difusión y extensión, que están principalmente a su cargo. (Soto, Carro y Gutiérrez, 1967, p. 5, la negrita no es parte del original)

Lo anterior permite afirmar que por todo el conjunto de circunstancias que influían en el momento, aquellos centros regionales fueron pensados para desempeñar una función subsidiaria. Ello implicaba que esos nuevos órganos tenían una importante misión, la de constituirse en un bastión para democratizar la educación superior, pero “vieron la luz” limitados en lo material, porque según el contexto no podía ser de otra manera. Las condiciones no lo permitían, pero en el imaginario se construyó como una idea de ser algo “menor” y subsidiario, dentro de una lógica de centro-periferia.

La lógica subsidiaria que devino de esa coyuntura originaria, se manifiesta en lo jurídico-administrativo, lo cual puede ilustrarse de la siguiente forma:

- a. **Las sedes son jurídicamente conceptualizadas en forma diferenciada respecto a otras unidades académicas.** El artículo 109 del Estatuto Orgánico (1972), por ejemplo, establece que estas unidades en cuanto a sus opciones académicas, pueden ofrecer carreras cortas o programas de extensión, carreras desconcentradas, y bajo su propia responsabilidad, únicamente, carreras que no existan en la “Ciudad Universitaria Rodrigo Facio”, las llamadas carreras propias. Esta diferenciación se deriva del dictamen señalado, e incluso genera una relación de verticalidad entre las sedes regionales y las unidades académicas de la Rodrigo Facio. Por medio del concepto de desconcentración de carreras, es posible excluir a las Sedes de participación en los aspectos medulares para el funcionamiento de sus carreras, entiéndase gestión y reforma de los planes de estudios, nombramiento de docentes, e incluso la persona que coordina la carrera.
- b. **Las relaciones intersubjetivas entre las sedes y demás órganos de la Institución tienden a ser más de carácter vertical que horizontal.** Antes que nada, debe destacarse que, para el correcto funcionamiento de la Universidad, es necesario que haya órganos de mayor rango que ejerzan tutela administrativa sobre los menores, como es la Administración Superior. No obstante,

en el caso de las sedes regionales, la concepción diferenciada también deriva en una disparidad en las relaciones intersubjetivas. Por ejemplo, en los numerales, 50, 51 y 52 del Estatuto Orgánico (1972), se somete a las sedes regionales y a las unidades académicas de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio a control de las Vicerrectorías de Docencia, Acción Social e Investigación, pero en forma diferenciada, por cuanto se establecen mayores límites de control y fiscalización sobre las sedes regionales con respecto a otras unidades académicas agrupadas en el campus de Montes de Oca. Ello implica generar una relación diferente con las sedes.

En razón de todo lo anterior, tenemos que el concepto de “democratización del acceso” el cual responde a la primera visión sobre el modelo de regionalización. Es una concepción que deriva de aquellas particularidades epocales (materiales e ideológicas) y que tenía como objeto, cumplir el fin fundamental de llevar la educación superior fuera de la Región Central. Es decir, democratizar implicaba establecer una estructura institucional y académica primaria, que posibilitara, como prioridad, permitir el acceso a la educación superior a poblaciones lejanas a la capital, que tenían escasas o nulas posibilidades de hacerlo.

Esta primera visión encierra como limitante, haber concebido las sedes bajo una lógica de subsidiariedad, de accesoriedad, que se trasladó a la normativa universitaria. No debe entenderse que la conciencia de lo subsidiario, se plantea para proponer una escisión jurídico-administrativa de las sedes regionales respecto de San José. Por el contrario, el ánimo es buscar una regionalización que se sustente en una visión conceptual, donde como tesis de principio, se comprenda que somos una sola Universidad.

Una verdadera democratización de la educación superior, solo podrá hacerse desde un modelo que permita armonizar la igualdad y la diferencia. La igualdad de vernos, tratarnos y sentirnos como una misma Universidad (mediante capacidades igualitarias, distribución más equitativa de competencias y eficiencia organizacional), a la vez, que podamos ser diferentes por las especificidades de nuestras regiones. Abordar las diferentes realidades, sin perder de vista que la principal vulnerabilidad de la regionalización ha estribado en una concepción subsidiaria que limita, de manera significativa, una real y efectiva



participación en la labor epistémica, condición básica fundamental para un pleno desarrollo de las Sedes. Esto las coloca en el rol de simples reproductores periféricos de un saber ajeno que desdeña los aportes que puedan hacerse desde las sedes regionales.

De la democratización en el acceso a la democratización epistémica: una visión des-colonizadora del saber

Breves observaciones sobre la regionalización universitaria

El sistema educativo y en particular, la educación superior, enfrenta en este siglo importantes desafíos tales como la globalización, el mercantilismo, la acreditación, las nuevas tecnologías, la inclusividad, la excelencia académica, etc. Eso significa que surgen situaciones, necesidades y debates en las universidades, que impulsan la labor académica hacia diferentes formas y estrategias para adaptarse a los nuevos tiempos. Como bien lo apuntaba Castoriadis:

Entre las creaciones de la historia humana, hay una que es singularmente singular: la que permite a la sociedad considerada cuestionarse a sí misma. Creación de la idea de autonomía, de retorno reflexivo sobre sí misma, de crítica y de autocrítica, de interrogación que no conoce ni acepta ningún límite. (2013, p. 74)

Esa labor de análisis, de indagación y de autorreflexión, no solo concierne a la sociedad en general, sino que la Universidad tiene la gran responsabilidad de marcar derroteros, de guiar, de orientar el devenir social. Por consiguiente, la capacidad de crítica y autocrítica en la universidad, es fundamental para evolucionar y poder generar saberes atinentes y pertinentes para la formación de los futuros profesionales y para la sociedad.

Problematizar mediante la reflexión, el análisis, la crítica y autocrítica profunda, es condición *sine qua non* dentro del quehacer universitario. Una universidad desprovista del valor para reflexionar sobre sí misma, es una institución frágil, que corre el riesgo de sucumbir a la tentación de caer en una cómoda endogamia academicista, enquistada en la torre de marfil, al margen de la realidad y los acontecimientos, que como resulta evidente, están en constante transformación. Se señaló que el contexto histórico en el cual surgió la idea de la regionalización

universitaria tenía sus propias particularidades, que explican los pro y contra de aquella propuesta, tan necesaria como atrevida, y que generó bastante polémica en su momento.

En la actualidad, si bien la Universidad de Costa Rica ha realizado esfuerzos para fortalecer la educación superior regional, quedan tareas pendientes por hacer, y una de las más importantes es dar mayor apoyo a las unidades académicas situadas fuera del área metropolitana. Por otra parte, es necesario buscar un mayor grado de integración de la Universidad con las regiones en las que se encuentra ubicada, máxime que suele tratarse de lugares con altas tasas de desempleo, violencia y pobreza, razón legítima para que la Universidad emprenda una labor más enérgica. Se hace necesario, entonces, generar un mayor ligamen con las comunidades vulnerables, que podría llevarse a cabo mediante la creación de nuevas propuestas que posibiliten coadyuvar en sus propios procesos de desarrollo y empoderamiento. Todo ello, dentro de un marco de respeto; es decir, sin menosprecio ni imposiciones deslegitimadoras acerca del saber de los integrantes de tales comunidades.

Por otro lado, esa articulación con las colectividades de la región deberá favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes, por medio de una metodología teórico-práctica y, desde una ética solidaria (responsabilidad y compromiso social), participen de la construcción de tales empoderamientos y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Es necesario reposicionar y remozar el ideal humanista que inspiró la creación de la Universidad de Costa Rica, por ello, la perspectiva futura de la regionalización debe llevar a un mayor fortalecimiento de las sedes regionales, y crear espacios de reflexión para la toma de decisiones sobre su labor epistemológica, así como del necesario vínculo que debe procurarse con los procesos productivos y la generación de empoderamientos para los colectivos vulnerables más próximos.

Hacia una descolonización del saber

Para comprender la descolonización del saber, es esencial partir de una crítica sobre el paradigma positivista, e incluso del pensamiento crítico aurocéntrico. En este sentido, ha de observarse que tal paradigma obedece a una construcción de raigambre marcadamente eurocéntrica, que –entre otras situaciones– ha prescindido de muchos saberes. El positivismo es un modelo de racionalización que restringe la capacidad



de conocer, porque limita y reduce la visión del mundo, que se ve reflejado en la concepción del modelo de regionalización vigente. Por consiguiente, esta forma de racionalidad eurocéntrica que ha permeado al mundo, requiere de una nueva lectura, más fresca y actual, que revise las consecuencias generadas por él y deleve sus limitaciones.

La necesidad de “descolonizar el saber” es un tema que puede generar controversia e, incluso, llevar a creer que se reniega del andamiaje cognitivo europeo. Pero nada más lejos de la realidad, pues es evidente que, gracias a ese acervo de conocimientos de herencia europea, han surgido brillantes desarrollos intelectuales en diferentes áreas del conocimiento para beneficio de la humanidad. En ese sentido, [De Sousa \(2010\)](#), en referencia a la descolonización del saber, advierte que es necesario guardar cierta distancia respecto a la tradición eurocéntrica, pero de inmediato aclara que:

Tomar distancia no significa descartar o echar a la basura de la historia toda esta tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental. Significa asumir nuestro tiempo, en el continente latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita que podemos formular de la siguiente manera: tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad persisten con nosotros. Sin embargo, las soluciones modernas propuestas por el liberalismo y también por el marxismo ya no sirven... (p. 20)

La humanidad ha conocido grandes metarrelatos, ideologías, doctrinas y teorías, que se han caracterizado por comprender y explicar el mundo desde una concepción totalizante, que ha servido para señalar caminos a la sociedad y a los individuos. Si bien esas grandes narrativas han inspirado a la humanidad, también es cierto que desde hace algún tiempo han suscitado escepticismo, incredulidad y desconfianza, debido a las posiciones rígidas y dogmáticas que han adquirido, como a los excesos, abusos, violencia, peligros e injusticias que se han cometido en nombre de ellas. Por ende, adoptar una postura crítica que amplíe el horizonte cognoscitivo, para buscar nuevas formas de adaptarse a los

nuevos tiempos, las renovadas demandas y necesidades de la sociedad y los individuos, es el propósito que guía este trabajo.

La propuesta de descolonizar el saber requiere despojarse de ideas preconcebidas, dogmas, prejuicios, etc., sobre todo, si se parte del concepto de la dignidad del ser humano, en el entendido que su futuro depende de una conciencia de la *otredad*, de una sensibilización solidaria que procure la equidad y la justicia, dentro de un marco de profundo respeto por la vida en el planeta.

La descolonización del saber no es un fenómeno aislado, ni se puede ubicar en un lugar o momento específico, ni bajo el influjo de alguna ideología en particular, sino que podría considerarse como el fruto de un largo proceso reflexivo, hecho por diferentes personas, en diversos lugares y momentos históricos, con ocasión de haber sufrido la experiencia de la opresión que han generado todos los procesos coloniales. Como lo señala Méndez (2012):

surgió como contrapartida de la modernidad colonialidad. Tiene sus antecedentes desde los planteamientos de Guamán Poma de Ayala en la Nueva Crónica y Buen Gobierno; en el tratado político de Ottobah Cugoano; en el activismo y la crítica descolonial de Mahatma Ghandi; en la lectura original del marxismo en su relación con el contexto social, cultural y político indoamericano de José Carlos Mariátegui; en la política radical del giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, entre otros. El planteamiento descolonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social, político y cultural... (p. 83)

Por su parte, De Sousa (2010), hace un desarrollo muy interesante en su libro *Descolonizar el saber; reinventar el poder* en el que plantea, a grandes rasgos, que la herencia epistemológica europea se funda en el *pensamiento abismal*, el cual tiene como requerimiento ser capaz de comprender la necesidad de hacer un distanciamiento de esa tradición dualista, que divide al mundo entre los visibles y los invisibles; los civilizados e incivilizados. Es decir, existen saberes sociales, actores y experiencias notorias y palpables y, por otro lado, otros actores, experiencias y saberes que son ignorados, incognoscibles, ocultos si se quiere, que no forman parte del pensamiento europeo, y que han sido



excluidos con total naturalidad y sin ningún asomo de rubor. Eso tiene fuertes implicaciones, porque si bien el colonialismo europeo en el nivel político terminó, “no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades” (De Sousa, 2010, p. 8). En ese sentido, aún persisten las violaciones de los derechos humanos de nuestros pueblos originarios en Latinoamérica, a quienes se les continúa privando de sus tierras ancestrales, de su cultura y hasta de sus propias vidas.

La influencia del paradigma eurocéntrico es tan grande, que uno de los retos más difíciles de superar estriba en aceptar que las subjetividades y formas de pensar de la cultura latinoamericana se han construido bajo la perspectiva científica-filosófica de corte eurocéntrica, que suele verse, a sí misma, como la más avanzada y civilizada que existe. Se necesita asumir el reto de procurar una *inclusividad epistemológica y cultural*, que conduzca a desarrollar la actitud para integrar otros saberes y la capacidad volitiva para acceder al cambio. Demanda una disposición para ampliar el horizonte cognitivo y, de esta forma, darles oportunidad a conocimientos ignotos, para aprender o reaprender de y con ellos. Quizás el obstáculo más importante estriba en romper con ideas, tradiciones de pensamiento, paradigmas, que se han erigido en férreas estructuras mentales con las que se han forjado determinadas visiones del mundo, en particular, el eurocentrismo. El concepto de eurocentrismo lo entiende Quijano (2000) como:

la perspectiva de conocimiento que fue elaborada sistemáticamente desde el siglo XVII en Europa, como expresión y como parte del proceso de eurocentramiento del patrón de poder colonial/moderno/capitalista. En otros términos, como expresión de las experiencias de colonialismo y de colonialidad del poder, de las necesidades y experiencias del capitalismo y del eurocentramiento de tal patrón de poder. Fue mundialmente impuesta y admitida en los siglos siguientes, como la única legítima racionalidad. (p. 2)

Enfrentarse a nuevas cosmovisiones puede representar toda una transgresión de las propias creencias y generar incertidumbre, pues aquello que se entendía inmutable e incommovible, deja de serlo. De ahí que la descolonización del saber implica *desaprender* la visión dicotómica o binaria: visible e invisible; barbarie y civilización; hombre

y naturaleza; arte y técnica; verdad y error, que son de origen eurocéntrico y han condicionado la comprensión del mundo y entorpece la posibilidad de construir otras alternativas cognoscitivas. Es integrar al saber hegemónico otras miradas de saberes culturales, políticos, económicos, ideológicos, educativos, que permitan edificar nuevas realidades más humanas, más fraternas. Para realizar esta tarea, De Sousa (2010) establece el concepto de *traducción intercultural*, como forma de alcanzar un entendimiento mutuo entre las diversas experiencias, a partir de la identificación de las diferencias y semejanzas que son propias a cada una de ellas. En otras palabras, estamos ante lo que dicho autor denomina la hermenéutica diatópica, que “parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas” (De Sousa, 2011, p. 38).

En definitiva, es necesario destacar que el conocimiento no puede entenderse como monopolio de un grupo étnico y cultural determinado. La historia puede demostrar sin lugar a dudas, que el conocimiento es innato a la condición humana, pues es propio de todo ser humano crear saberes. Asimismo, el juicio que valoriza o desvaloriza los conocimientos de algunos en detrimento de otros, obedece a una cuestión de poder. Y es en virtud de tal condición que se discrimina acerca de lo que se considera conocimiento y lo que no lo es, que, a su vez, genera invisibilización de la otredad. En este punto, hacer un apropiado análisis de la regionalización de la educación superior, conduce a la búsqueda de una descolonización del saber que libere y visibilice los conocimientos otros.

Descolonización y regionalización universitaria

La aceptación de la heterogeneidad, que es consustancial a la sociedad misma, debe conducir a integrar otras representaciones y significados, a visibilizarlas de forma respetuosa, con el fin de incorporarlas al quehacer universitario y poder incidir más directa y efectivamente en la sociedad, y, de manera particular en las comunidades de regiones aquejadas por altos índices de pobreza, desempleo y violencia.

El desafío es generar un mayor acercamiento a tales colectividades, con el fin de empoderarlas y promover cambios en las estructuras sociales y productivas de las regiones, pero desde una perspectiva respetuosamente inclusiva y de equidad. Hoy día, no es suficiente con abrir aulas universitarias en diversas regiones del país y graduar



profesionales, labor nada despreciable y, de por sí, muy valiosa; ahora las transformaciones que se experimentan en diferentes planos hacen necesario emprender una acción más enérgica, que construya procesos de empoderamiento para los individuos y la sociedad, de manera que a partir de ahí puedan desarrollarse como seres humanos y comunidades capaces de hacer cambios por sí mismos, de construir y reconstruir su entorno y sus vidas.

Se trata de superar el paradigma, según el cual, las ideas, las propuestas o proyectos para alcanzar un mayor desarrollo humano o progreso social, dependen ante todo del impulso de otros, de los del “centro” (corolario de la visión colonial eurocéntrica). Entre tanto, los de la “periferia” o “ruralidad”, marginados de esa construcción se han visto limitados por condicionamientos, no solo presupuestarios o geográficos, sino también históricos, pues desde su génesis las zonas alejadas de la capital, junto con las sedes regionales, se han reducido a acatar los lineamientos establecidos desde el “centro”. Así se concibió, se aceptó y se implementó, y aunque probablemente fue la manera más adecuada de empezar con tal proyecto, ahora no debería postergarse su transformación. De igual forma, también deben considerarse no solo las limitaciones propias de las zonas regionales, sino las ventajas comparativas que también estas poseen. Se ha caído en el error de bloquearse ante las especificidades desfavorables propias de la ruralidad, sin examinar las condiciones positivas que tienen. Eso implica adoptar un renovado concepto de ruralidad que la circunscriben a un lugar destinado a actividades agrícolas, agroindustriales, pecuarias o turísticas. La representación binaria entre lo urbano o lo rural debe diluirse, para emprender la senda que conduzca a re-conocer y valorar las diversas potencialidades que pueden ofrecer las múltiples y heterogéneas zonas rurales que conforman el país. En la actualidad -por ejemplo- muchas personas prefieren trasladar su vida citadina a la vida en el campo, al sopesar los innumerables beneficios para la salud física y mental que puede proporcionar una vida más conectada con la naturaleza, sobre todo, en tiempos en los que las tecnologías de la información y la comunicación han cambiado el concepto de la distancia, tiempo y espacio. Esta sola circunstancia abre un conjunto de nuevas posibilidades de desarrollo para las zonas rurales.

Ahora bien, en lo que a las sedes regionales concierne, se han ido superando obstáculos y fortaleciéndose, unas más que otras, pero aún

quedan resabios significativos de una mentalidad colonial³ –valle centralismo–, que ciertamente ha afectado la forma en la cual se gestionan tales unidades académicas e, incluso, menoscaban la autoconfianza para una efectiva participación en el proceso de construcción cognoscitiva y que les permita ser proactivos con las diversas necesidades de las regiones de influencia.

Hacia una democratización epistémica

La “democratización epistémica” debe verse como una propuesta superadora del modelo de “democratización del acceso”. Presupone una descolonización del saber, es decir, demanda una actitud de apertura y valor para reconocer la invisibilización propiciada por el paradigma positivista eurocéntrico y su correspondiente visión “centro-periferia”, respecto de otros saberes que no pertenecen a ese condicionamiento cognoscitivo. Por ende, además del propósito inicial de las sedes regionales, extra-metropolitanas, consistente en tratar de democratizar el acceso a la educación superior en dichas zonas, es necesario extender esa apertura más allá de las personas estudiantes y trascender a docentes y comunidades cercanas. Ante tal escenario, la democratización epistémica puede entenderse como un modelo más incluyente, que propone, mediante un decidido fortalecimiento de las Sedes Regionales, una mayor participación académica en la generación de conocimientos; lo que deberá articularse con los procesos de mediación pedagógica y aprendizaje, así como las necesidades de las comunidades regionales. En definitiva, se requieren dos tipos de articulación: a lo interno, el proceso educativo debería articular los tres ejes del quehacer universitario, a saber, docencia, acción social e investigación. Generar puntos de encuentro entre tales ejes para romper con la forma tradicional, según la cual, tales actividades se desarrollan de manera fragmentada. Es necesario revisar la pertinencia de la conceptualización clásica del “aula”

3 Ejemplo de esos resabios que aún persisten en nuestro país son los comentarios que en reiteradas ocasiones tenemos que escuchar quienes residimos en la ruralidad, tales como si tenemos que “agarrar la chancha o el bejuco”, haciendo alusión a que los medios de transporte desde esas localidades hacia San José son arcaicas o anticuadas, dadas las condiciones supuestamente menos evolucionadas que caracterizan tales regiones. Por otra parte, a nivel del funcionamiento de la Universidad, se dan casos -no en todas las carreras- en que, a los y las docentes de las carreras desconcentradas, en las sedes regionales, no se acostumbra invitarles a las reuniones de las cátedras de los cursos, y menos cuando se trabaja en el cambio de un Plan de Estudios. Esos son tan solo algunos casos que evidencian las diferentes formas y estilos en que se manifiestan los prejuicios valle centralistas.



como espacio predominante para llevar a cabo el acto educativo, lo que es crucial para posibilitar esta articulación. Los nuevos tiempos evidencian una sociedad más compleja, que requiere superar esa concepción reduccionista, y así dar oportunidad a otros espacios y actores más allá del claustro académico. Por otra parte, a lo externo, la articulación ha de procurar una sinergia entre un concepto de aula más amplio que trascienda el ámbito físico del recinto universitario, para que el proceso de enseñar y aprender integre, de una manera más consistente, a las comunidades, con sus problemáticas y desafíos, como interlocutores válidos. Véase que la universidad latinoamericana, desde Córdoba, se ha conceptualizado como agente de desarrollo, lo cual resulta imperativo si se abrazan las epistemologías del sur⁴ y el pensamiento crítico latinoamericano⁵ como bases epistemológicas de esta propuesta.

Se trata de proporcionar herramientas a las comunidades, mediante la labor académica, para que sean ellas las que forjen y transformen sus propias realidades. Se puede profundizar más en la investigación desde paradigmas como el de la Investigación–Acción Participativa, que permite a las comunidades construir conocimientos, empoderarse y transformar su realidad, a la vez que la Universidad nutre su acervo y justifica su razón de ser. Dicho de otra manera, se trata de articular el proceso educativo con las necesidades y las representaciones simbólicas y los significados de la sociedad en general y, de las regiones en particular. Se aspira a que este modelo pueda generar una formación más que humanista, humanizante, que promueva empoderamientos comunales y en los educandos una conciencia problematizadora, que les permita ser críticos de los límites cognitivo-culturales que les presenta la sociedad y, quizás, permitirse ser agentes de cambio. Significa -entre

4 Las Epistemologías del Sur es un concepto elaborado por Boaventura de Souza Santos, reconocido sociólogo, abogado, filósofo, cuyo desarrollo intelectual parte de la premisa de que el Norte global (países occidentales, colonialistas y desarrollados) sufre de un agotamiento intelectual y político para enfrentar los desafíos de este siglo. Por otra parte, el Sur está representado por aquellos países que han experimentado la opresión producida por el sistema capitalista, el patriarcado y las diferentes formas de colonialismo, lo que genera posibilidades para realizar una crítica del momento actual, con el fin de ofrecer alternativas para lograr una sociedad más inclusiva, equitativa y fraterna.

5 El pensamiento crítico latinoamericano surge como respuesta a los problemas socio-culturales y políticos que ha experimentado nuestra región, lo que ha devenido en una prolífica producción de estudios e investigaciones desde los años setenta, que se ocupan de reflexionar sobre la realidad socio-cultural latinoamericana dentro de un marco ético político.

otras cosas- romper con la educación bancaria, señalada por Freire, según la cual:

La tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos [...] el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y será el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización. (Ocampo, 2008, p. 65)

Hay que emprender un cambio para que, desde una perspectiva crítica de la pedagogía, se generen los espacios en los que el estudiante sea partícipe de su propio proceso formativo y, con ello, asuma la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje y la edificación de una comunidad más inclusivamente solidaria y próspera.

La democratización epistémica requiere construir empoderamientos. En primer lugar, empezar por un apoyo más decidido a las sedes universitarias, que fortalezca su labor académica, pero acompañado también del factor presupuestario. Por ejemplo, se ocupa realizar cambios sustantivos en la normativa universitaria que, en el caso de las carreras desconcentradas, otorgue mayor participación a las sedes regionales en labores académicas relevantes (construcción de programas de los cursos, procesos de creación de planes de estudio, etc.), dado que no suelen integrar efectivamente a los y las docentes de las sedes. Asimismo, es usual que en los programas no se encuentre los nombres de las y los profesores que imparten el curso en la sede, lo que constituye un detalle muy simbólico de invisibilización. En el mismo orden de ideas, suele ocurrir que casi no existen recursos para realizar investigación, razón por la cual, si se quiere incursionar en tan importante quehacer se realiza *ad honorem*, limitándose y desincentivándose tan notable faena, indispensable para la construcción de conocimiento. Así las cosas, ¿cómo tener democratización epistémica sin una auténtica integración por parte de las Escuelas o Facultades de la sede Rodrigo Facio que genere una real participación de las sedes regionales?

Por otra parte, las sedes regionales deben hacer una labor de autocrítica y asumir la mayoría para superar la sujeción centro-periferia que ha devenido, en muchas ocasiones, en un sentimiento de futilidad o apocamiento, producto de una relación de dependencia y sometimiento



(acatamiento) a las condiciones impuestas por otros, por los del “centro”. Si bien, tales condicionamientos eran comprensibles hace más de cincuenta años, en la actualidad se traducen en obstáculos para desarrollar las capacidades y fortalezas de quienes llevan en sus hombros el quehacer académico de las sedes regionales.

Los parámetros epistemológicos, es decir, el qué y el cómo conocer, se desarrollan desde el centro hacia la periferia (el “valle centralismo” como herencia colonial) y, desde ahí, se determina la forma como se enseña y los contenidos por enseñar, con escasa e incluso inexistente participación para las personas docentes en las sedes regionales. Esa situación puede generar una camisa de fuerza mental, creada tanto por limitaciones de origen exógeno, impuestas desde la metrópoli, como también condicionamientos de orden endógeno, producto de la marginación epistémica, administrativa y presupuestaria de las sedes regionales.

En ese sentido, si nos atenemos a la génesis de las sedes, encontramos que hubo muchos detractores que cuestionaron abiertamente dicha idea; incluso, se llegó a cuestionar si quienes residían en la ruralidad poseían la “capacidad intelectual” para emprender el desafío de los estudios superiores⁶. Queda el sinsabor de, si quizás, se impusieron más limitaciones de las necesarias, dada la desconfianza que existía.

Existe, ciertamente, un desarrollo dispar entre zonas urbanas y zonas rurales, sobre todo en temas como salud o educación. De hecho, se trata de una situación asimétrica entre ambas partes, de larga data, que fue incorporada a la conciencia de los colectivos, tanto en la ciudad como en la ruralidad. Por ende, la desigualdad entre ambas zonas pasó a formar parte de la realidad, de la cotidianidad de la gente. Esa asimetría se naturalizó, se normalizó, con la idea de que lo metropolitano, lo urbano, es donde reside lo mejor del arte y la cultura, donde se concentran los valores de la educación, la cortesía, la cordialidad, los buenos modales⁷, etc. En tanto que, lo rural, lo campesino, se ha vinculado con lo tosco, lo grosero, lo rústico, etc.

6 Véase el apartado “Origen y contexto del proceso de regionalización de la educación superior” de este trabajo.

7 A modo de ejemplo, obsérvese como el Diccionario de la Real Academia Española define el vocablo “urbano”, específicamente, en el segundo significado, que establece lo siguiente: adj. Cortés, atento y de buen modo. Es evidente entonces, como se reproduce aún, de forma oficial, la discriminación entre lo urbano y rural.

Esas características, claramente, evidencian las desigualdades que han persistido con el paso del tiempo hasta el día de hoy; pero, además, revelan que todo lo que se ha hecho ha sido insuficiente para disminuir esa brecha. La ruralidad ha representado una especie de condena para sus pobladores. Ha significado que la vida en el campo conlleva la precariedad como castigo, en aspectos tan esenciales como la salud o la educación, por ejemplo.

Lamentablemente esa construcción cultural que contrapone los conceptos metrópoli vs. ruralidad, es parte del legado colonial de índole epistemológico y eurocéntrico. Una forma de entender el mundo, ciertamente no la única, cuya cosmovisión ha desdeñado, por siglos, ciertos lugares del planeta, así como saberes y quehaceres esenciales, que se han infravalorado. El agravante de ello estriba en que ese menosprecio ha penetrado lo más profundo de la conciencia de las personas, y se ha traducido en una “realidad incuestionable” que les impide, en general, superar esa condición de camisa de fuerza mental. Ello es aún más lamentable cuando se trata de aquellos que se ven a sí mismos menos valiosos, por ejemplo, por su condición geográfica.

Se trata de una desigualdad que se transforma inconscientemente en una auto-descalificación, que opera de determinada forma para quienes residen en la ruralidad, pues implica una idea deformada sobre su propia valía, que deriva en falta de confianza, seguridad, motivación y entusiasmo, acerca de las propias potencialidades, que les anime a emprender nuevos desafíos.

Con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), existe la esperanza de que ese paradigma que divide y entiende peyorativamente los términos “rural” y “ciudad” se vaya difuminando progresivamente. Ello permitirá superar prejuicios y re-construir nuevos significados que equilibren la desigual relevancia otorgada a las diferentes regiones y a las personas que en ellas viven.

En razón de lo anterior, el concepto de democratización epistémica emerge como un requerimiento existencial, pues comprende la necesidad impostergable del re-conocimiento y valorización de la otredad. Eso significa que el saber de todos y todas importa, sin menosprecio ni invisibilización de nadie, ya sea por motivos de ubicación geográfica, color de piel, fisonomía, oficio o tipo de educación. Así las cosas, este concepto de democratización epistémica, se basa, fundamentalmente, en dos presunciones importantes: una, supone la apertura para que los



y las docentes, específicamente los de carreras desconcentradas de las sedes regionales, sean interlocutores válidos en la construcción de conocimiento, en un proceso de visibilización e integración con la respectiva Escuela o Facultad⁸. Y dos, respecto a la segunda presunción, esta debe articularse con la primera⁹, para que los y las docentes gocen de la posibilidad de hacer las variantes pertinentes en aspectos específicos de los programas de cursos, a fin de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con el entorno social, para procurar incidir en su transformación.

Por lo expuesto, el concepto de democratización epistémica puede y debe abrazar aquel “saber otro”, al que carece de voz. La cuestión es comprender que mediante la integración de saberes es posible construir una sociedad más inclusiva y democrática.

Por último, la democratización epistémica supone un proceso gradual que debe contemplar varios ejes, acerca de los cuales es conveniente ofrecer un esbozo general:

a. Eje epistemológico:

Quienes trabajamos en una sede regional, debemos reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de nuestro quehacer, en relación con nuestro contexto inmediato y nacional. Ello porque la concepción subsidiaria que ha marcado el desarrollo de las sedes regionales, desde sus inicios, no solo se limita al ámbito jurídico, administrativo, presupuestario y organizacional, sino también a lo epistémico. Es decir, es trascendental ocuparse denodadamente del tal aspecto para visibilizar los saberes otros, los que surjan en las sedes regionales y los que poseen las comunidades de la ruralidad.

La descolonización del saber permite desarrollar una conciencia de la otredad, pues la forma de conocer el mundo heredada de las posturas epistemológicas coloniales, nos impide reconocernos como

8 En este punto, se hace imprescindible también, el acompañamiento de una significativa inversión presupuestaria para hacer investigación y acción social, pues es difícil concebir la docencia separada de esos dos ejes esenciales en el quehacer universitario. De igual forma, es fundamental un cambio actitudinal.

9 Eso significa que las personas docentes de las sedes regionales de carreras desconcentradas, serán reconocidas como alteridad cuando formen parte, efectivamente, en la construcción de conocimiento de la respectiva unidad académica de forma regular. Pero eso requiere de cambios en la normativa de la Universidad.

sujetos capaces de crear y recrear el mundo. ¿Cómo conocer el mundo, cómo leerlo, cómo interpretarlo, cómo transformarlo cuando se carece de palabras propias? Necesitamos de una auténtica descolonización para construir nuestro propio proceso de alfabetización, porque hablar únicamente con las palabras creadas por otros nos impide conocer realmente quiénes somos, cuál es nuestra identidad, lo que pensamos, lo que queremos, en fin, lo que soñamos y a lo que aspiramos.

Descolonizar el saber supone desarrollar conocimientos propios, que se vean reflejados en la investigación, la acción social y la docencia. Es fomentar actitudes que promuevan el reconocimiento de las propias y múltiples capacidades de las sedes universitarias, convencidos de las virtudes, cualidades y ventajas que se poseen, para que, desde la academia y los colectivos de la región, se puedan crear nuevas y mejores posibilidades que posibiliten construir empoderamientos y visibilizar saberes.

b. Eje académico:

En este aspecto la descolonización del saber, empieza por la necesidad de comprender que esa tarea inicia por los educadores y educadoras, por los y las docentes de la Universidad. Es decir, pasa por la toma de conciencia sobre la importancia de desarrollar nuestra propia voz, vía democratización epistémica, para empoderarnos como sujetos válidos en la construcción de conocimiento. Asimismo, implica que, desde la ética de la solidaridad, fundada en los principios humanistas que otorgan sentido al quehacer de la Universidad, se asuma, desde las sedes regionales, el compromiso de alentar el reconocimiento de otros saberes que manifiestan las comunidades y buscar construir empoderamiento a partir de ello. Esto podrá permitirnos integrar el conocimiento académico al graduar profesionales más conscientes de la responsabilidad social que les compete como sujetos de derechos y deberes, y, futuros profesionales. Se aspira a un proceso de enseñanza-aprendizaje que estimule y propicie en los estudiantes una participación positiva y proactiva en el desarrollo del país en general y de las regiones en particular.

En una época cuando predomina el individualismo, la falta de compromiso, la indiferencia y la desigualdad, la Universidad debe dar un paso vigoroso hacia adelante, a favor de la fraternidad y la solidaridad.



c. Eje político-administrativo:

La descolonización del saber tiene como correlato la descolonización del poder. El reto consiste en reinventar los vínculos entre las sedes regionales y la sede Rodrigo Facio, para que la visibilidad de la alteridad sea una realidad. Por tal razón, es necesario que se inviertan más recursos para reforzar la labor docente, pero también para poder realizar más investigación y más acción social que, por el momento, sufren limitaciones significativas. Por otra parte, es fundamental que la desconcentración de carreras evolucione hacia una forma descentralizada con relaciones de poder más simétricas, lo que implica cambios en la normativa universitaria, que realmente busque integrar a las sedes regionales en la construcción de conocimiento. Por su parte, las sedes universitarias deben verse a sí mismas no como una pieza más dentro del vasto engranaje universitario, sino como una organización competente, cuyo motor debe ser capaz de impulsar el progreso inclusivo y equitativo de las comunidades rurales y de la sociedad como un todo, dentro de un marco de referencia fundado en la inclusión, la solidaridad y la excelencia académica. Para alcanzar ese propósito se necesita fortalecer el funcionamiento de las Sedes, de conformidad con las particularidades de cada una, para hacerlas más eficientes y acordes con los nuevos desafíos de equidad y solidaridad que impone el siglo XXI.

Conclusión

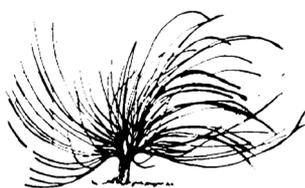
La perspectiva futura de la regionalización, conduce a visualizar la necesidad de superar el paradigma de la “democratización del acceso” de la educación superior, a la “democratización epistémica”. Significa partir de una visión descolonizadora del saber, que cuestiona el paradigma positivista, con el fin de tomar conciencia de las limitaciones que el modelo actual de regionalización dicotómico “centro-periferia” y, en definitiva, “valle centralista”, ha significado para las sedes regionales que se encuentran situadas más allá de las fronteras de la metrópoli. La democratización epistémica debe entenderse como el re-conocimiento de la otredad, en una relación horizontal de respeto y cooperación. En particular, descolonizar implica cuestionar y reconocer la necesidad de dotar a las sedes de mayor reconocimiento académico y presupuestario, para emprender con vigor los desafíos del siglo XXI.

Referencias

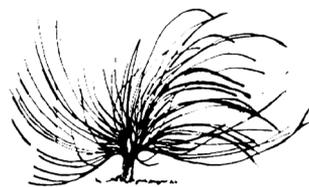
- Castoriadis, C. (2013). El ascenso de la insignificancia. *Mediterráneo Económico*, 23, 63-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4547753>
- Castro, S. (2012). *Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior: el primer Centro Universitario en San Ramón, Alajuela*. San Ramón, Alajuela: Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica: Coordinación de Investigación.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1967a). *Acta de la sesión 1582, del 6 de julio de 1967*.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1967b). *Acta de la sesión 1594, del 11 de setiembre de 1967*.
- Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. (1972). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20Cópia.pdf
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Krugman, P.; Robin, W. y Onley, M. (2011). *Introducción a la Economía*. Barcelona, España: Editorial Reverté.
- Méndez, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Estudios Culturales*, 10, 82-89. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf
- Molina, I. (2003). *Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Molina, I. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Revista Electrónica de Historia*, 8(2), 148-356. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18349>



- Ocampo, J (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Recuperado de <https://rojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
- Ruiz, A. (2001). *La educación superior en Costa Rica: tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica. CONARE.
- Sojo, C. (2010). *Igualitarios: la construcción social de la desigualdad en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Master Litho, PNUD.
- Soto, O.; Carro, A. y Gutiérrez, C. (1967). *Consideraciones preliminares sobre la creación de los Centros Universitarios Regionales*. San José: MIMEO.



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Perfil de salida de la Escuela de Arte Escénico, reflexionando sobre su misión

Wendy Hall Fernández¹
Universidad Nacional
Costa Rica
wendy.hall.fernandez@una.cr

Resumen

En el siguiente artículo, se presenta un proceso de investigación con la intención pedagógica de ahondar en el perfil de salida de la población de personas graduadas de la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Costa Rica (EAE), como primer acercamiento a reflexionar y analizar la misión de la EAE respecto a la formación de profesionales y los roles que pueden desempeñar al egresar o graduarse. Por tanto, la investigación se centra en determinar la situación laboral de la población egresada y graduada. Esta se desarrolló durante el periodo de 2017-2018 y se sistematiza en el 2019, dentro del marco del Proyecto Pre-Carrera de la misma escuela. El proceso se aplica de manera participativa con personas que son estudiantes actuales, egresadas y funcionarias de la EAE, con lo cual se pretende dar continuidad a un proceso de reflexión sobre la pedagogía teatral que surgió a partir de 2013 y que se mantiene hasta la actualidad.

Palabras claves: teatro, pedagogía teatral, pedagogía.



Recibido: 31 de agosto de 2019. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.9>

- 1 Artista escénica, académica en la Escuela de Arte Escénico, graduada de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad en los Procesos Educativos de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-2576-3464>

Abstract

This article describes a research process with the pedagogical aim of delving into the exit profile of graduates from the School of Performing Arts of Universidad Nacional, Costa Rica as a first approach to reflecting on and analyzing the school's mission statement in terms of training professionals and the roles they can play after completing the major or graduating from it. Therefore, this research is focused on determining the employment situation of the population who completed the major or graduated from it. The research was developed during the period of 2017-2018, and it was systematized in 2019 as part of the pre-major project of the school. This process was carried out in a participatory way with the people who are current students, graduates, and staff from the School of Performing Arts, thereby following a reflection process on theater pedagogy which began in 2013 and continues to the present.

Keywords: theater, theater pedagogy, pedagogy

Introducción

Desde el año 2014, inicia un plan piloto de un posible proyecto denominado Pre-Carrera de la Escuela de Arte Escénico (PCEAE), el cual nace con varios objetivos, entre ellos acercar a las personas interesadas en ingresar a la EAE al arte escénico, contribuyendo de esa manera con la misión de la misma escuela. Lo anterior sucede dado que durante los talleres libres de actuación ofrecidos por el Programa Teatro Aplicado (PTA), los participantes solicitaban mayor información y, principalmente, mencionaban la necesidad de más y mejores espacios que pudieran acercarles al Arte Escénico.

Además, cabe destacar que muchas de esas personas que estaban en dichos cursos realizaron también el proceso de admisión de la EAE. Al iniciar un proceso de un proyecto de docencia, es necesario que paralelamente se desarrolle un trabajo de investigación, por lo que, si la meta era acercar a la población y contribuir con la visión de la escuela, es fundamental también realizar ciertas preguntas, entrar a dialogar con ellas.



Algunos de los cuestionamientos iniciales fueron: ¿para qué? ¿cómo? y ¿por qué contribuir y acercar? Sin embargo, luego de mucha reflexión y análisis, se consideró que el proceso del Proyecto Pre-Carrera es también sobre y para la pedagogía teatral, en este caso en el nivel superior. Según Vásquez (2009), la pedagogía teatral se define como:

...un conjunto de conocimientos -saberes- haceres especializados y articulados interdisciplinariamente, que dictan los modos de pensar-reflexionar, planificar-programar, accionar-activar, observar-estudiar, evaluar procesos, problematizar-conceptualizar y producir-construir competencias profesionales de la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos, objetos, agentes y medios, en el ámbito de la educación artística teatral, y en el contexto sociocultural en el que este se desarrolla. (p. 66)

Responder a las preguntas antes mencionadas condujo a la investigación a realizar un estudio sobre el perfil de entrada del estudiantado de la EAE, por ejemplo, surgieron interrogantes como: ¿a cuáles personas se quiere acercar? y ¿cuáles personas quieren acercarse a la EAE? “En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto la persona docente, como la estudiantil las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta” (Freire y Faúndez, 2013, p. 69).

A partir de allí se genera un proceso de análisis de los datos encontrados en los formularios que se realiza durante el proceso de admisión, intentando identificar a esas personas interesadas en ingresar, acercándose a otro perfil, que en este caso sería el de salida. Una persona que quiere acercarse a la EAE lo hace porque quiere llegar a ser esto o lo otro cuando salga de la escuela.

Se definieron tres propósitos para el Proyecto Pre-Carrera: a) reconocer la necesidad de contribuir y reflexionar con la EAE en esa formación de profesionales, posibilitando un espacio de transición, b) reflexionar sobre quiénes son esas personas que desean ingresar, perfil de entrada y por tanto c) considerar las que salen, perfil de salida. Ninguno de los propósitos fue en detrimento del otro, sino que han generado un material definitorio para la continuidad del proyecto y principalmente, han resumido un viaje pedagógico que demuestra un crecimiento en la pedagogía teatral costarricense en el nivel superior.

Recolección de datos perfil de salida: ¿qué datos se recolectan? y principalmente ¿cuáles son sus razones?

Durante el proceso de investigación para la creación del proyecto Pre-Carrera de la Escuela de Arte Escénico, el cual actualmente se encuentra activo, se realizaron varias entrevistas, una de ellas al director de la escuela, Gabrio Zappelli Cerri, así como también, entrevistas específicas a docentes y a estudiantes, todas estas durante el año 2014 y con la intención de justificar la necesidad de avalar un proyecto como el Pre-Carrera.

En ese mismo año, la académica Dora Cerdas Bokhan realizó un pequeño análisis sobre los planes de estudio (Cerdas, 2014), con la sistematización de las entrevistas, el estudio del libro de colección, entre otros aspectos, como por ejemplo la búsqueda de material teórico sobre la pedagogía teatral en el nivel superior costarricense, posibilitaron la necesidad de darle continuidad a la creación del proyecto, así como agregarle el ingrediente de la investigación de la pedagogía teatral, dado que existe una ausencia en la investigación pedagógica en materia de la educación en arte escénico en el nivel superior.

La búsqueda de respuestas llevó a cuestionarse sobre cuáles serían las preguntas indicadas; para ello, se entregó la información a diversas personas para comentar y realizar propuestas de preguntas; algunas de las que colaboraron fueron la señora Vera Ramírez Briceño, productora actual de la EAE, quien en su momento fungía como subdirectora, y el presidente de la Asociación de Estudiantes, el cual permaneció durante el proceso de recolección de información en el año 2016, y actualmente es Licenciado en Arte Escénico.

Como no se ha realizado una investigación relacionada con la educación teatral en el nivel superior, se partió de lo concreto, no apresurar en valorar el fondo de la educación, sino hacer consulta del estado de la situación. Existen dos tesis sobre las escuelas de teatro en Costa Rica, pero ninguna aborda la pedagogía, así como investigaciones sobre pedagogía, pero ninguna sobre educación superior.

En el nivel metodológico, se decidió trabajar con un formulario en línea, entrevistas abiertas y grupos focales a personas graduadas y egresadas de la EAE, egresadas dado que en la escuela existe un porcentaje de individuos que no termina el bachillerato; sin embargo, según



datos del formulario, 7.5 % de las personas graduadas de bachillerato y 20.9 % egresadas de licenciatura ejercen el arte escénico.

Luego se desarrolló la sistematización de los instrumentos; a continuación, se detalla un poco el proceso: junto con la estudiante asistente Karla Barquero Mata se realizó un formulario que comprendía doce preguntas: tres de información personal para contextualizar la población, nueve sobre la investigación específica del perfil de salida y otras dos eran de selección en las que se pedía la profundización de la respuesta.

Las preguntas se enfocaban en si se estaba ejerciendo teatro en la actualidad, en qué área del arte escénico específicamente, en qué área se ha ejercido en el nivel laboral y en el nivel de la actualización profesional. Se decidió, además, aprovechar la encuesta para consultar sobre año de salida y estudios en otras áreas o carreras.

En total respondieron 70 personas, sumando a estas los datos de quienes terminaron la licenciatura desde los inicios de la EAE, los cuales se encontraban ya registrados en la escuela y contienen la información de los respectivos procesos de investigación de cada estudiante.

La encuesta permaneció abierta por cinco meses; durante esa época se difundió en diversas redes sociales, lo cual le dio una limitación y una ventaja, al menos. La ventaja: llegar a las personas que efectivamente, están ejerciendo teatro; la limitación: no llegar a personas que decidieron por diversas razones dejar de estar en el gremio teatral.

Las redes sociales utilizadas fueron Facebook e Instagram, así como el correo electrónico, por medio de un afiche promocional que invitaba a la consulta. La limitación cada vez fue más evidente, se pudo obtener datos de las personas que están realmente ejerciendo teatro o bien están cercanas aún al gremio artístico.

La pregunta ¿qué estamos haciendo las personas egresadas de la EAE? se convirtió en ¿qué estamos haciendo las personas egresadas de la EAE cercanas al teatro? Por tanto, se consideró oportuno darle continuidad a otro proceso de investigación que quedará pendiente, ¿cómo obtener datos de las personas que se alejaron del gremio? Para tener los datos de la cantidad de personas que no se lograron contactar se debe buscar la cantidad de personas matriculadas durante los años de investigación.

Al tener los datos cuantitativos, se compartieron las cifras para que en colectivo se realizara una lectura inicial de estas, así que se llevó a cabo una mesa de diálogo, invitando a las personas que participaron en la encuesta y a cuatro de manera específica para que conversaran como panelistas.

Mesa de diálogo 1: compartir los resultados de la encuesta: ¿qué estamos haciendo las personas egresadas y graduadas de la EAE?

Leer datos es también subjetivo, dado que intervienen en este proceso la historia de vida, la escolaridad, la profesión e incluso las actualizaciones profesionales de la persona que los lee, que dialoga con ellos; por más objetiva que sea, les dará una razón de ser desde su individualidad. Fue necesario para las dos coinvestigadoras abrazar más lecturas para así obtener más información, más subjetividades. Por ello, se consideró oportuno realizar un compartir con algunas personas invitadas.

El sábado 4 de mayo de 2017, junto a Tatiana Chaves Araya, actual coordinadora del área artística de la Municipalidad de San José, egresada de licenciatura de la Escuela de Arte Escénico; Reinaldo Amián Gutiérrez y Paola González Vargas, personas egresadas también de la licenciatura y que además actualmente trabajan como docentes en la EAE, y Alicia Riba Hernández, egresada de bachillerato, modelo de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Costa Rica, se inició un diálogo con el propósito de leer los datos recogidos en el nivel cuantitativo de la encuesta realizada.

Desarrollar el pensamiento colectivo por medio del diálogo posibilita interpretaciones colectivas, “el pensamiento es la materia prima de los momentos de conversación, de discusión y debate. La calidad del razonamiento afecta a la calidad de la discusión. La discusión es, en buena medida, pensamiento en interacción” (Medina y Cembranos 2003, p. 29).

Las preguntas generadoras fueron discutidas y reflexionadas en colectivo por medio de las personas coinvestigadoras:

- ¿En cuáles espacios ha encontrado mayores ofertas/oportunidades laborales desde que finalizó la carrera de Arte Escénico?
- ¿En cuáles campos se sintió como una persona forzada a capacitarse una vez finalizada la carrera?



- ¿Según nuestro contexto actual costarricense considera que al gremio teatral le beneficia una actualización general en varios campos o especializarse en uno concreto?

Se reconoce que el solo hecho de realizar preguntas generadoras dirige la conversación; sin embargo, se realizaron algunas adicionales como motor para esta. La actividad fue intensa, dos horas de diálogo entre personas invitadas, quienes con gran compromiso quisieron escuchar y tomar protagonismos para así reflexionar en colectivo los resultados. Sucedió lo que se esperaba, una mesa de diálogo que posibilitó algunos discursos de pensamiento crítico y cuestionamientos de accionares del gremio teatral.

Algunas de las lecturas realizadas a los resultados por las personas participantes de las mesas ya son conocidas, han sido dichas durante conversaciones entre colegas en reuniones sociales u otros espacios; el gremio teatral es difícil, exigente, sensible a comentarios y desordenado, se incluyó también los adjetivos de disperso y desligado.

Se mencionaron además, detalles como la dificultad de ser y estar en un país tercermundista, en donde, aunque comparado con otros centroamericanos, se tienen muchas ventajas y privilegios, también varias limitaciones; por ello, corresponde hacer un poco de todo, idea con la cual nació durante la conversación un concepto quizá muy conocido en el contexto teatral costarricense: la persona “todóloga”. Entonces, como menciona Araque (2009), se deben tomar en cuenta otros dilemas que no se pueden dejar de lado:

...debería exigirse otras competencias del egresado, y ellas no serían las aceptadas por el sentido común o por el Estado que sólo ve la posibilidad de formación en el sentido de cumplir las cuotas sociales, en la dirección de cubrir los mercados. Ese es otro verdadero dilema. (p. 61)

La persona “todóloga” es la que tiene que hacer de todo por ausencia de presupuesto y recursos, esto se da principalmente en las agrupaciones independientes; sin embargo, en la institucionalidad sucede. Por ello, se consideró que es la necesidad la que genera las actualizaciones profesionales técnicas, universitarias, de grado o posgrado y en cursos y talleres libres. Es la necesidad de hacer teatro la que

ha generado que las personas del gremio realicen actividades propias de otras disciplinas, como lo son la enseñanza, la contabilidad, la producción, la generación de públicos, entre otras actividades.

Pero esa necesidad no es solamente negativa, en ocasiones posibilita el descubrir otras pasiones, otras potencialidades y talentos en las personas, aquellas que además consideran que esa necesidad debe ser, con un compromiso ético y por tanto investigada. Es incluso lo que hace que personas decidan especializarse en otras áreas y que sea luego otro perfil de trabajo.

En colectivo se detectó un problema importante y es cuando, por el contrario, la persona decide dedicarse a la enseñanza, ya sea por necesidad o interés, situación que representa el porcentaje mayor de respuesta a la pregunta ¿qué estamos haciendo las personas graduadas o egresadas de la EAE? Sin embargo, a la hora de comparar con las actualizaciones, se aprecia que no existe en enseñanza, educación o pedagogía; por tanto, ejercen con lo estudiado/ofrecido en la carrera de Arte Escénico, reproduciendo lo aprendido y aprehendido.

Para este momento el proceso de investigación se mantenía dentro del proyecto Pre-Carrera que fue creado y avalado como formal dentro de la EAE; participó Sara Astica en la Cátedra de la Escuela de Arte Escénico denominada *La pedagogía teatral y sus múltiples alcances*, por medio de un avance de la investigación en el 2016. El siguiente apartado detalla parte de los resultados sin explicaciones mayores, con la intención de que sean objetivos a la mirada de quien lee y, de esa manera, posibilitar nuevas interpretaciones.

Datos cuantitativos y cualitativos seleccionados para realizar la lectura a la pregunta: ¿qué estamos haciendo las personas graduadas y egresadas de la EAE?

Luego de ordenar todas las respuestas del formulario, se seleccionaron aquellas más recurrentes, con mayores porcentajes, para realizar una lectura generalizada y, por ende, definir categorías. Se contemplan los datos generales, pero esto no quiere decir que no exista lo específico; por ejemplo, personas graduadas que han tenido los privilegios económicos y académicos para salir del país y beneficiarse de estudios que les han posibilitado otras opciones; egresadas que decidieron por sus historias de vida no continuar con el arte escénico y otras que, gracias a su pensamiento complejo, dispusieron acercarse a áreas diversas



de las artes o de las ciencias, como las exactas o sociales. Para este escrito los datos seleccionados son:

Campo de desarrollo profesional

1. 39.6 % en docencia
2. 32.1 % en teatro independiente
3. 20.8 % otro (investigación académica y teatro privado)

Recuento de Principales campos de desarrollo profesional alcanzados

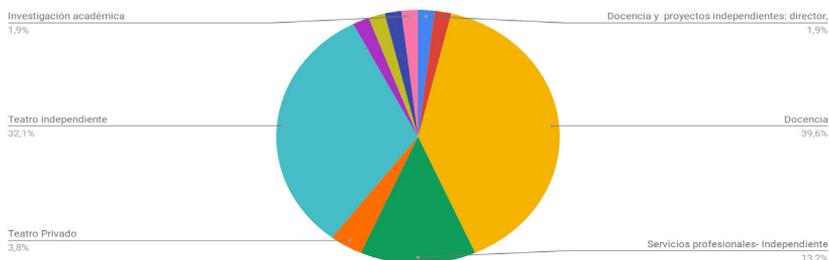


Figura 1. Recuento de principales campos de desarrollo profesional alcanzados

Nota: elaboración propia.

Estudió otra carrera, además de teatro

1. 25.4 % Sí
2. 74.6 % No

Actualización formal o no formal

1. 13.4 % Formal
2. 52.2 % No formal
3. 17.9 % Ambas
4. 16.4 % No contestó

Terminó licenciatura, bachillerato o nivel

1. 49.3 % Bachillerato
2. 22.4 % Licenciatura
3. 16.4 % Proceso de Licenciatura
4. 11.9 % No terminó la carrera

Quiere decir que las personas graduadas de la Escuela de Arte Escénico en su mayoría son bachilleres que se actualizan de manera

no formal y enseñan teatro, paralelo a sus trabajos independientes. De acuerdo con estadísticas estudiantiles de la Universidad Nacional, de su Departamento de Registro de la Vicerrectoría de Docencia, del año 2007 al 2018 se han graduado 133 personas de la Escuela de Arte Escénico, en su totalidad; de ellas 118 terminaron el bachillerato y 33, la licenciatura. En este estudio también se refleja que son más las mujeres matriculadas y, por tanto, las graduadas, ya que 71 terminaron el bachillerato y 18, la licenciatura ([Universidad Nacional, 2019](#)).

En relación con el perfil de entrada, existen datos de las investigaciones anteriores que no se pueden obviar; aunque las personas a las cuales se les hizo el análisis de perfil de salida no son las mismas a las que se les realizó el estudio de perfil de entrada, son valores que pueden colaborar al momento de hacer una lectura del perfil de salida.

Por ejemplo, durante el periodo comprendido entre el 2007 y el 2019 han matriculado de primer ingreso 275 personas; en relación con este dato, se podría mencionar que la matrícula de la EAE es principalmente de mujeres que iniciaron su proceso universitario jóvenes de entre 17 y 19 años y prioriza la zona urbana, dados los siguientes porcentajes también tomados de estadísticas estudiantiles:

1. 60 % Mujeres
2. 45.7 % 17-19 años
3. 84.25 % Zona Urbana ([Universidad Nacional, 2020](#))

Relación de comentarios y posibles lecturas entre personas estudiantes y profesionales invitadas a raíz de los resultados de la encuesta

Existen razones políticas, sociales, entre otras que podríamos profundizar, por las cuales se toman las decisiones laborales de las personas profesionales egresadas de la Escuela de Arte Escénico y específicamente del teatro; sin embargo, se tomarán en cuenta factores que fueron mencionados en la mesa de diálogo.

Estos tienen que ver con la memoria histórica que posee el gremio teatral costarricense, así como con las instituciones que posibilitan el estudio del arte escénico, dramático y otros detalles que tienen relación tanto con las corrientes pedagógicas utilizadas o no, por las instancias de educación superior, como también las oportunidades que se generan en el momento en el que las personas están cursando la carrera. Estas causas, no menos importantes una de la otra, son necesarias para valorar



lo que están haciendo quienes egresan de la EAE. Como se mencionó anteriormente, si la persona graduada y egresada de Arte Escénico se dedica a la enseñanza por necesidad, ¿implica que no lo hace por vocación?; esto validaría las palabras de las personas invitadas en la mesa de diálogo:

...el grueso, refiriéndose a las personas egresadas, se dedica a la docencia pero entonces hay un 3% con una buena formación y eso es terrible, por ejemplo a mí me llamaron a dar clases y dije ok, sí, yo voy a echar a perder, voy a echar a perder bien, sí eso dije, porque es una gran responsabilidad, entonces me metí a estudiar docencia².

Pero sí existe casi un 40 % de personas graduadas de Arte Escénico que ejerce la docencia también; se puede decir que esta es una fuente laboral o una demanda y por ello, se plantea como una oferta. Siguiendo con los comentarios de las personas, estas mencionan que “hay docencia, todo mundo se inventa sus clases, pero una debe escribir proyectos para que le den trabajo”³.

¿Es posible decir que la docencia requiere también de la formulación de proyectos? o al menos y considerando que no existe en este país la formación formal en pedagogía teatral o la enseñanza del teatro, entonces ¿se ha ido desarrollando en el camino la demanda?

Me di cuenta de la necesidad de investigar cómo articular una clase que tuviera una coherencia para niños de 7 a 10 años cuyos tiempos eran muy distintos a los de los adultos y que los ejercicios que yo había aprendido no estaban dirigidos a esa población. Entonces ahí empecé a investigar por mi propia cuenta todo lo que tenía que ver con dar clases, específicamente a niños⁴.

Las personas egresadas del Arte Escénico han desarrollado estrategias laborales también por la dificultad de desarrollarse en procesos

2 Palabras de Tatiana Chávez invitada a la mesa de diálogo, año 2017.

3 Palabras de Paola González, invitada de la mesa de diálogo y docente de la Escuela de Arte Escénico.

4 *Ídem*

escénicos y artísticos; sin embargo, al empezar a desempeñarse en la docencia algunas personas optan por capacitarse en enseñanza.

Me interesaba la docencia por mi participación en el proyecto Teatro Aplicado y el Teatro de las Personas Oprimidas y cuando salí del bachillerato decidí entrar a la Escuela de Educación no Formal de la UCR, necesitaba un espacio que me pudiera dar herramientas que me podían hacer falta⁵.

Esa necesidad de herramientas o de buscar otros espacios indican el faltante dentro del plan de estudios de la escuela, pero también se asoma otro detalle: la participación en proyectos o programas de la EAE genera esas inquietudes. ¿Son los proyectos y programas de la EAE espacios que proyectan el posible perfil laboral de las personas egresadas de esta?

La oferta laboral de las personas egresadas en las Artes Escénicas tiene que ver, por ejemplo, con el sector cultura, Ministerio de Cultura y sus programas, municipalidades, centros culturales, entre otros, no relacionados con la interpretación o la actuación necesariamente, pero al entrar a participar en la oferta, la necesidad es el motor de la actualización profesional.

Esto también implica otras necesidades como la formulación de proyectos y por ello la actualización permanente es necesaria. “Me correspondió realizar el PAO (Plan Anual Operativo) en el Parque la Libertad, el plan de estudios del área de teatro para PAM (personas adultas mayor), pero descubrí la necesidad de aprender a redactar presupuestos, proyectos y vamos aprendiendo porque la vida se lo da”⁶.

Según Vargas (2012), “la falta de profesores de teatro en las aulas de primaria y secundaria en conjunto con la falta de formación en pedagogía teatral en las universidades son factores que al final del día pesan en la forma en que la población llega a apreciar al teatro” (p. 1), factores que no solamente influyen en la formación, especialización y perfiles laborales de la población egresada de la EAE, sino también en la generación de públicos de teatro.

5 Palabras de Paula Aguilar, participante de la mesa de diálogo y estudiante egresada de la Escuela de Arte Escénico.

6 Palabras de Adriana Zúñiga, participante de la mesa de diálogo y estudiante egresada de la Escuela de Arte Escénico



Dentro del Ministerio de Educación Pública no existe el código de persona docente de teatro o arte escénico; por ello, tampoco es obligatorio especializarse en la enseñanza como sí lo es en las artes plásticas y la música, pero sí existen colegios y escuelas que ofrecen procesos teatrales. Un ejemplo claro es el Conservatorio Castella, el cual desde 1963 posibilita sesiones de teatro; otros tantos han iniciado ese camino e inclusive en la educación privada los clubes de teatro marcan una posibilidad de ingreso para la persona egresada de la EAE.

En la actualidad, existen cuatro espacios de formación de las artes escénicas: en el nivel de educación superior, técnica, educación básica y no formal en academias y centros artísticos/culturales, como la Escuela de Arte Escénico y la Escuela de Artes Dramáticas en el nivel superior; no muy lejana a las anteriores está el Taller Nacional de Teatro.

En el nivel superior también se encuentra lo no profesional, como lo son los grupos representativos de las cinco universidades estatales y los cursos de generales de la Universidad Nacional; en el nivel técnico y educación básica se ubican el ya mencionado Conservatorio Castella, Parque la Libertad, Colegio Técnico Artístico Profesor Felipe Pérez Pérez.

También, se encuentran academias como el Teatro Impromptu Giratablas, teatros en donde imparten talleres como el Moliere, Casa Nega, Casa 210, El Triciclo, Casa de la Ciudad, Centro Alajuelense de la Cultura, Teatro Sombrero Rojo, Talleres en TEC, Programa Teatro Aplicado, entre otros.

Espacios de Enseñanza del Teatro

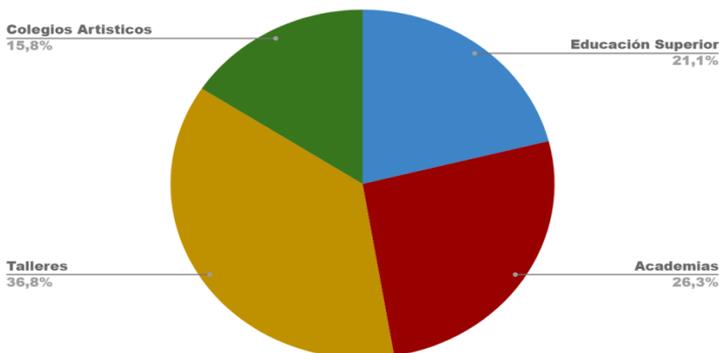


Figura 2. Espacios de enseñanza del teatro

Nota: elaboración propia.

Son muchos los espacios en donde se está ejerciendo la enseñanza del teatro, “no estamos valorando cuál enseñanza del teatro, sino el cómo se está enseñando teatro”⁷. Estas palabras generaron un sentir en las personas participantes de la mesa, que además se han dedicado a la enseñanza de las Artes Escénicas. Sin embargo, no ha sido solamente en este espacio que se sigue reflexionando, sino que en otros se han iniciado procesos de reflexión-acción y de generación de propuestas y espacios como el proyecto Pre-Carrera de la Escuela de Arte Escénico.

Otros de los espacios actuales son: el Laboratorio de Pedagogía Teatral, dirigido por estudiantes egresadas de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, que lleva actualmente el cuarto proceso; el curso de Pedagogía en la Escuela de Artes Dramáticas, las Primeras Jornadas de Reflexión sobre Pedagogía Teatral realizadas en el 2018 por la Escuela de Arte Escénico.

También existen espacios personales, en el marco de tesis de graduación y procesos investigativos académicos de la Escuela de Educación No formal de la Universidad de Costa Rica, por estudiantes egresadas tanto de la Escuela de Arte Escénico y la Escuela de Arte Dramáticas.

¿Qué hace falta?

Ferrater (1994, según se cita en [Rivelis, 2013](#)), recuerda que:

el silencio puede formar parte entonces del diálogo. Pero hay que distinguir entre el diálogo auténtico y el falso. El diálogo auténtico (implique o no comunicación por medio de palabras) es aquel en el cual se establece una relación viva entre personas como personas. El diálogo falso (calificado de “monólogo”) es aquel en el cual los hombres creen que se comunican mutuamente cuando lo único que hacen en verdad es alejarse unos con otros [...]. (p. 34)

Las interrogantes siempre van a existir y también las respuestas; reconocer necesidades, urgencias y reflexiones es válido, pero el accionar o el cómo se hace lo es aún más. Lejos de dar una única lectura a la encuesta, abrimos la posibilidad de que toda persona que conoce la EAE y lea este escrito pueda también formular su opinión a la pregunta:

⁷ Palabras de Wendy Hall, coordinadora de la mesa de diálogo, egresada y docente de la Escuela de Arte Escénico.



¿es la Escuela de Arte Escénico un espacio de educación pública superior que fomenta la formación de profesionales, capaces de incidir en la sociedad en ejes estratégicos como los son la investigación, la extensión y la producción nacional de teatro?

Podría ser que la persona que realiza esta lectura sea egresada de la EAE, funcionaria/docente actual, pedagoga o participante de un grupo de teatro independiente, que reconoce que en esta investigación hace falta escuchar más voces, realizar mayores profundizaciones del material, pero que también, si ha sentido a la EAE y como parte del gremio teatral, sabe del gremio teatral costarricense.

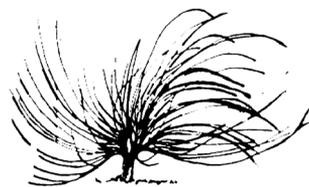
Hace falta hablar de temas que no se abordaron, como lo es el teatro independiente, otro de los porcentajes mayores; de las razones por las cuales las personas egresadas de la EAE son pocas y son escasas las matriculadas. Sin duda, como apunta Araque (2009): “Los que laboramos en el medio universitario y operamos por medio de modelos académicos, debemos contemplar las condiciones en las que llegan (y salen) los jóvenes a nuestras academias y sus posibilidades reales de formación” (p. 56).

La sistematización de este proceso de investigación quizá sea generadora de otros más que, ya sean para refutar, profundizar, detallar o bien aclarar, darán mayores insumos de lo que hasta ahora se conoce y reconoce del gremio teatral costarricense; no el que hace teatro, sino de aquel que ha atravesado al menos cuatro años en la EAE y ha reconocido en la escuela un espacio de formación.

Referencias

- Araque, C. (2009). Razonamientos y desvaríos en torno a la pedagogía teatral. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 3, 53-69. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicadas/downloads/artescenicadas3_7.pdf.pdf
- Cerdas, D. (2014). *Colección UNA extensión universitaria con arte*. Escuela de Arte Escénico: Editorial EUNA.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A.
- Medina, J. y Cembranos, F. (2003). *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Popular España.
- Rivelis, G. (2013). Es posible aprender a dialogar inteligentemente. *Novedades Educativas*, 272, 32-34.

- Universidad Nacional. (2019). *Graduados por sede, facultad, escuela según año, sexo*. Recuperado de <https://www.registro.una.ac.cr/see/index.php/graduacion/110-cuadros-powerbi/graduacion/331-graduados-por-sede-facultad-escuela-segun-ano-sexo>
- Universidad Nacional. (2020). *Matrícula de primer ingreso*. Recuperado de <https://www.registro.una.ac.cr/see/index.php/matricula-de-primer-ingreso>
- Vargas, L. (2012). *Teatro en Costa Rica: problemas de oferta y demanda*. Recuperado de <http://www.redcultura.com/php/Articulos1024.htm>
- Vásquez, C. (2009). Pedagogía teatral una propuesta teórico-metodológica crítica. *Calle14*, 3(3), 61-73.



Experiencia educativa focalizada en el personal docente para promover el compromiso escolar. Percepciones de estudiantes

Daiana Yamila Rigo¹

Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

daianarigo@hotmail.com

Resumen

El escrito describe una investigación realizada en el nivel primario de educación, basada en los postulados teóricos de la teoría de la autodeterminación y compromiso escolar con los objetivos de: (a) examinar la configuraciones naturales de apoyos a la autonomía y estructura ofrecida por docentes y percibida por sus estudiantes, (b) describir la asociación entre dichas percepciones con las autovaloraciones estudiantiles en cada dimensión de compromiso, (c) diseñar una experiencia educativa tendiente a promover los apoyos brindados por docentes en las clases y sobre las tareas escolares, y (d) valorar pos experiencia educativa la asociación entre las percepciones de apoyo y el compromiso autovalorado por el estudiantado. La muestra estuvo conformada por escolares de 5.^{to} grado



Recibido: 19 de octubre de 2019. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.10>

1 Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología, UNSL. Máster en Ciencias Sociales, UNRC. Máster en Psicología de la Educación, UMU, España. Licenciada en Psicopedagogía, UNRC. Profesora de grado y postgrado en la UNRC-UNC. Investigadora asistente del CONICET, AECE, FONCYT, SECyT-UNRC. Dirige, codirige y colaboradora en diversos proyectos de investigación orientados a la mejora educativa. Directora de trabajos finales de grado y postgrado. Sus trabajos de investigación refieren al campo de la educación, el diseño instructivo y el compromiso. Autora de artículos para libros y revistas sobre temas de su especialidad. <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

(n = 53), de una escuela pública de Argentina. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la administración de un cuestionario *ad hoc* al finalizar la experiencia; asimismo, se usaron dos instrumentos estandarizados antes y después de la investigación, para valorar la percepción de los apoyos recibidos por la parte docente y el compromiso del estudiantado. Los resultados muestran que el alumnado logra percibirse más involucrado con sus aprendizajes cuando aprecia que las tareas escolares se definen con una instrucción que apoya sus iniciativas, pero a la vez ofrece una adecuada definición de las metas y objetivos de aprendizaje. Lo encontrado ofrece lineamientos concretos para promover prácticas educativas tendientes a socavar los comportamientos de desvinculación de la mano de un estilo docente que apoye al estudiantado hacia la toma de decisiones y con retroalimentaciones formativas.

Palabras clave: Compromiso, autonomía, retroalimentación, experiencia educativa.

Abstract

This paper describes an investigation carried out at the primary level of education based on the theoretical postulates of the theory of self-determination and school engagement with the objectives of: (a) examining the natural configurations of support for autonomy and reference structure by teachers and perceived by the students, (b) describing the association between different perceptions with the students' self-assessments in each dimension of engagement, (c) designing an educational experience aimed at promoting the support provided by teachers in class and on homework school children, and (d) assessing the association between perceptions of support and self-valued engagement by students after educational experience. The sample was composed up of 5th grade students (n = 53), from a public school of Argentina. Data collection was carried out based on the administration of an *ad hoc* questionnaire at the end of the experience. In addition, two standardized instruments were used before and after the investigation to assess the perception of the support received by the teacher and the



students' engagement. The results show that students get more involved with their learning when they appreciate that school tasks are defined under an instruction that supports their initiatives, but at the same time, offers an adequate definition of learning goals and objectives. The findings offer concrete guidelines to scaffold educational practices aimed at undermining the disengagement behaviors in the hands of a teaching style that supports students towards decision making and with formative feedback.

Keywords: engagement, autonomy, feedback, educational experience

Introducción

A nivel internacional y nacional, un número significativo de estudiantes de nivel primario de educación presenta comportamientos en el aula asociados a procesos de desvinculación, tales como falta de interés, ausentismo, escaso grado de participación, entre otros, lo cual resulta en consecuencias para el aprendizaje, consecución y finalización de la escuela (CAF, 2018). Específicamente, en Argentina, algunas problemáticas se visualizan en los últimos resultados de la prueba Aprender, donde el 33 % de docentes señala que el ausentismo de sus estudiantes representa un problema en la institución (Aprender, 2018).

Las recomendaciones brindadas por el informe sobre calidad educativa TERCE –Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo– indican que mejorar las motivaciones estudiantiles se asocia a la calidad de los apoyos y, entre ellos, se destacan los ofrecidos por el personal docente (UNESCO 2015). Entendemos, por tanto, que el ambiente instruccional es un poderoso vehículo para propiciar la implicación de estudiantes en el aula y hacia las tareas escolares. Al respecto, tanto el modelo contextual de Lam, Wong Yang y Liu (2012), como la complejidad ambiental de Shernoff, *et al.* (2016), muestran evidencia de que el entorno y clima de la clase, junto al diseño instructivo, son claves para pensar en el compromiso de estudiantes.

Concretamente, el último informe ejecutivo de TERCE realizado por la UNESCO (2015) expone que la calidad de los aprendizajes,

si bien se asocia a los recursos del aula, estos no son suficientes para asegurar un proceso educativo adecuado, puesto que su uso debe estar soportado por las interacciones del aula que promuevan la comprensión, la participación y el interés estudiantiles. Aportes que han sido puntualizados por estudios más recientes en el marco de la teoría de la autodeterminación –TAD–, referidos a dimensiones del estilo docente que podrían contribuir a mejorar la implicación del alumnado con sus aprendizajes, enfatizan los apoyos dirigidos a soportar la autonomía y ofrecer una clara estructura de trabajo.

Sobre tales contribuciones, el presente estudio contempla las dimensiones definidas por la TAD en la puesta en marcha de una experiencia educativa, para explorar las implicancias que tienen sobre el compromiso del estudiantado. Específicamente, la TAD desarrollada en el contexto educativo aporta lineamientos generales para definir el contexto instructivo, en pos de promover el compromiso de estudiantes. Entiende que el alumnado presenta tres necesidades motivacionales, tales como, la autonomía, la competencia y la relación:

La autonomía se satisface cuando el estudiante siente que toma opciones y se motiva por factores intrínsecos más que externos, la competencia se favorece cuando la estructura de la clase permite alcanzar los resultados deseados y la relación ocurre cuando profesores y pares crean un entorno de apoyo y preocupación. (Albornoz, Villablanca y Díaz, 2019, pp. 83)

Se supone que el estilo docente en la configuración de los ambientes y actividades de aprendizaje que contemplen esas necesidades y brinden oportunidades para satisfacerlas, conducirá a mayores niveles de compromiso del estudiantado con las tareas escolares. Partiendo de ese supuesto, diseñamos una experiencia educativa con el objetivo general de comprender la percepción que tiene la población estudiantil sobre los apoyos ofrecidos por sus docentes en materia de autonomía y estructura y su compromiso hacia las tareas de aprendizaje que les asignan.

Adoptamos la postura de Dubet y Martuccelli (2000), para comprender que las experiencias educativas son producciones sociales conjuntas, compuestas de propósitos múltiples y a menudo contradictorios, en las cuales los intereses de los sujetos convergen en un equilibrio medianamente estable, lo que da lugar a que las percepciones sobre los



apoyos percibidos y el compromiso adoptado sean una construcción situada, individual, pero colectiva, a la vez, en torno a las vivencias de la clase.

Entendemos que las percepciones de estudiantes sobre el entorno de aprendizaje, así como, de los apoyos brindados por sus docentes y el compromiso autoinvolucrado, son el resultado de la interacción entre los comportamientos individuales y las influencias del contexto educativo (Könings, 2007; Könings, Brand-Gruwel y van Merriënboer, 2005). Es decir, el estudiantado le da significado a los contextos de enseñanza y aprendizaje a partir de las representaciones que va formando sobre las tareas desarrolladas durante la clase y los intercambios establecidos con sus docentes. Könings (2007) considera que conocer estas percepciones desarrolladas con respecto a los contextos educativos es crucial para generar rupturas y cambios en los diseños instructivos, en tanto su desconocimiento contribuye a la desvinculación con la escuela. Asimismo, postula que juegan un papel prominente para el rediseño de los contextos de aprendizaje y la generación de nuevas percepciones que conduzcan a mejores aprendizajes.

En tal sentido, la presente investigación parte de conocer cómo los grupos de estudiantes de nivel primario de educación se perciben comprometidos y su vínculo con la percepción sobre los apoyos percibidos por los maestros y maestras respecto a la autonomía y la estructura, para luego generar una experiencia educativa que tienda a promover aquellos aspectos en torno al estilo docente que potencien el compromiso estudiantil. Entendemos que las percepciones del estudiantado sobre un entorno de aprendizaje están relacionadas con sus manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y agénticas.

En ese marco, la experiencia educativa desarrollada se inscribe en una investigación descriptiva con estudiantes del nivel primario de educación y habilita un espacio de análisis vinculado a explorar las percepciones que construyen sobre un entorno micro, como es el aula, definido en las interacciones que allí tienen lugar, entre estudiantes y docentes (Santana-Armas, Noda-Rodríguez y Pérez-Sánchez, 2018). Específicamente, interesa describir cómo la modificación del contexto instructivo, sustentada en un estilo docente orientado a promover la autonomía con base en una estructura clara de trabajo áulico, se relaciona con las percepciones que el estudiantado elabora sobre los

apoyos recibidos y el compromiso reportado hacia la resolución de las tareas escolares.

Desarrollo conceptual

Fredricks, Reschly y Christenson (2019) entienden que el compromiso es una metaconstrucción que unifica diferentes aportes teóricos y puede proporcionar una imagen más rica de cómo el alumnado piensa, actúa y se siente en la escuela. Consiste en cuatro dimensiones distintas, pero interrelacionadas –afectiva, conductual, cognitiva y agéntica– que se moldean en función de las características áulicas y el estilo docente (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Reeve, 2013; Rigo, 2017; Rigo y Donolo, 2018).

Desde la perspectiva del entorno más la persona, Eccles y Midgley (1989) y Eccles, Lord y Midgley (1991) suponen que el compromiso se verá influenciado por el ajuste entre las necesidades y objetivos de una persona y las oportunidades disponibles para satisfacer las necesidades y metas en su entorno. La teoría, con grandes contribuciones desde su formulación, aporta evidencia para explicar la desmotivación y desvinculación de estudiantes durante los años de escolarización, como producto de un desajuste entre sus necesidades de mayor autonomía y oportunidades para explorar sus intereses y el contexto instruccional que muestra una mayor tendencia hacia el control y la disciplina. Asimismo, el modelo de autosistema de desarrollo motivacional de Connell y Wellborn (1991), basado en la TAD, vincula también los factores contextuales, como la estructura del aula, el apoyo a la autonomía y la participación, con patrones de compromiso que el alumnado elabora en función de la satisfacción de sus necesidades básicas de competencia, relación y autonomía en contextos particulares.

Reeve, Cheon y Jang (2019), en una contribución reciente, entienden que el compromiso refiere a la participación activa en una actividad de aprendizaje, dirigida por objetivos y propósitos específicos, entre los cuales se mencionan, conseguir mejores logros educativos, satisfacer sus motivaciones y crear entornos de aprendizaje favorables y afines a sus intereses.

Esta definición no solo recupera la idea del compromiso como un meta-constructo integrado por tres dimensiones –afectiva, cognitiva y conductual–, sino que además incorpora la agencia como la cuarta faceta proactiva del término. Rescata, asimismo, la interacción



del sujeto con el entorno, mediada por metas educativas que moldean el compromiso.

A la importancia del contexto áulico y escolar como elemento central, se suman las intenciones y acciones que el alumnado imprime sobre el entorno para crear situaciones educativas que promuevan sus intereses. El compromiso, desde esta óptica, no depende tan solo de cómo se configure el contexto de la clase para captar la atención, aumentar la participación o lograr un estudiantado más autorregulado, sino que además se empieza a pensar en estudiantes como sujetos activos de los procesos de vinculación, quienes dirigen sus acciones y comportamientos para modificar el entorno en función de sus necesidades motivacionales, en tanto ese entorno habilite espacios para que logren expresar sus agencias en las aulas (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Reeve, 2013).

Lo importante del compromiso agente es comprender que la definición de contexto de aula es producto de una interacción espiralada, no unidireccional del personal docente hacia el estudiantado, sino también a la inversa. Pensar la implicación desde esta nueva perspectiva supone ampliar los marcos de referencia a partir de los cuales se pueda pensar en experiencias educativas tendientes a promover la percepción que estudiantes construyen sobre sus compromisos escolares, en tanto reconozcan andamios orientados a su promoción por parte de sus docentes. Al respecto, Deci y Ryan (2008) entienden que los sujetos estarán más o menos interesados en una actividad, en la medida en que experimenten y aprecien la satisfacción de sus necesidades al involucrarse en ella.

Desde la TAD, Reeve (2016) postula que tal satisfacción se relaciona con el estilo motivacional que adopta cada docente, como el tono interpersonal y el comportamiento cara a cara que los maestros y maestras utilizan habitualmente para involucrar a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje que proporcionan. Reeve, Cheon y Jang (2019) puntualizan en dos dimensiones: la definición de una clara estructura de trabajo áulico y los apoyos al promover la autonomía estudiantil, y reconocen que la estructura necesariamente debe ofrecerse como andamio de la autonomía otorgada. Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy, (2009), Van Loon, Ros y Martens (2012), Stroet, Opdenakker y Minnaert (2013), Mouratidis, Michou, Aelterman, Haerens y Vansteenkiste (2017) y Schenke (2018) muestran que

combinar ambas dimensiones podría contribuir a incrementar la motivación y el aprendizaje.

Un entorno instructivo con apoyos hacia la autonomía es un contexto en el que la presión externa es mínima, se reconocen las metas personales de estudiantes y se les ofrecen opciones para poder elegir, acciones que contribuyan a sentir menos control sobre sus decisiones y comportamientos (Deci y Ryan, 2008). Asimismo, el papel docente consiste en proporcionar orientaciones con un lenguaje no directivo que les aliente a tomar iniciativas. Ryan y Grolnick (1986) y Sarrazin, Tessier y Trouilloud (2006), precisan que tales ambientes estimulan la curiosidad estudiantil y les alientan a tomar desafíos.

Jang, Reeve y Deci (2010), Oga-Baldwin y Nakata (2015), Hospel y Galand (2016) y Reeve, Cheon y Jang (2019) puntualizan que un ambiente que solo ofrece autonomía, puede generar mayores distracciones y abrumar con demasiadas alternativas; con lo cual la estructura también juega un papel importante. Proporcionarla hace que el ambiente de aprendizaje sea menos confuso y más consistente y predecible para estudiantes. Significa brindar ayuda, apoyo, estrategias apropiadas y orientaciones para que el estudiantado realice una tarea con éxito. Además, supone explicitar las metas y exceptivas con claridad y *andamiar* hacia su consecución ofreciendo procedimientos claros para lograrlas. Supone, también, entregar retroalimentaciones que apoyen la reflexionar sobre lo realizado.

Stroet, Opdenakker y Minnaert (2013) sintetizan varios componentes que integran a una u otra dimensión del estilo docente. Respecto a autonomía, plantean que una enseñanza basada en opciones, relevancia y respeto genera un contexto de aprendizaje donde sus estudiantes tienen mayores posibilidades de ser agentes causales, experimentar volición y actuar de acuerdo con su sentido de identidad. En relación con la estructura, los maestros y maestras pueden proporcionarla por medio de cuatro rasgos presentes en las clases y las tareas escolares planificadas, tales como, claridad, orientaciones, apoyos con base en la clarificación de expectativas sobre la tarea escolar y retroalimentaciones informativas.

Investigaciones previas formulan que ambos aspectos se pueden promover a partir de diversos recursos. Arias y Vega (2016) afirman que las tecnologías de información y comunicación (TIC) se han convertido en poderosas herramientas que, al ser integradas al contexto educativo,



permiten ir adquiriendo autonomía en los aprendizajes; asimismo, Llorent y Torres-Porras (2018) proponen las visitas escolares, o itinerarios formativos en donde el estudiantado puede poner en práctica *in situ* conocimientos de las asignaturas que esté cursando, como un verdadero espacio de aprendizaje ligado a las experiencias laborales futuras, y como medio para fortalecer la utilidad y la aplicación del conocimiento teórico. Por último, Jiménez-Jiménez, Sosa-Alonso, Santana-Bonilla y Hernández-Rivero (2018) exponen que el uso planificado de retroalimentaciones formativas, posibilita al estudiantado prever, al principio de la asignatura, el objeto de valoración, mantenerlo durante la resolución de las tareas y reflexión final.

Desde estos postulados, y asumiendo que el compromiso es maleable, y en la línea de la meta formulada por Fredricks *et al.* (2019), acerca de la importancia de generar instancias educativas tendientes a promover el compromiso no solo de aquel estudiantado que corre el riesgo de abandonar la escuela, sino también de quienes permanecen, pero se aburren y desinteresan, encontramos necesario traducir los desarrollos teóricos en implicancias prácticas, en el marco de una experiencia educativa en el nivel primario de educación, con el objetivo general de propiciar un entorno educativo donde los grupos de estudiantes que perciban los apoyos que el personal docente dirige hacia una mayor autonomía y una clara estructura de trabajo áulico, también desarrollen una valoración aún mayor del compromiso reportado.

Metodología

El estudio desarrollado se inscribe en una investigación descriptiva con diseño cuantitativo (Sampieri, Collado y Lucio, 2010), que busca examinar la configuraciones naturales de apoyos a la autonomía y estructura ofrecida por docentes y percibida por sus estudiantes, describir la asociación entre dichas percepciones con las autovaloraciones estudiantiles en cada dimensión de compromiso escolar, diseñar una experiencia educativa tendiente a promover los apoyos brindados por docentes durante las clases y la realización de las tareas escolares, y valorar la asociación tras la experiencia educativa entre las percepciones de apoyo y el compromiso autovalorado por el alumnado.

Muestra

La muestra estuvo integrada por 53 estudiantes de 5.^{to} grado, de una escuela pública, nivel primario, de la provincia de Córdoba, departamento Río Cuarto, Argentina. Estuvo conformada por escolares de las 2 divisiones de turno mañana, de una edad media de 10,21 años ($S = 0,41$). Se destaca que se contó con el asentimiento informado de los padres y madres de familia.

Instrumentos

Para valorar el compromiso de estudiantes se utilizó una adaptación y actualización de la “Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases del nivel primario de educación”, desarrollada por Rigo y Donolo (2018), la cual incluye la dimensión agéntica y presenta una adecuada estructura interna e índice de fiabilidad ($X^2 = 296.12$, $p = .001$, $X^2 / gl = 1.3$, $CFI = .80$, $GFI = .86$, $RMSE = .059$ –IC 90 % = .039/.076-, $a = .83$), además de la afectiva, conductual y cognitiva; y a partir de una escala Likert de 5 puntos cada sujeto valoró cada enunciado (1 = Casi nunca; 5 = Siempre). Para los ítems de la dimensión agéntica, se tomó en consideración los aportes de Veiga (2013).

Asimismo, se consultó al alumnado sobre la percepción del aula, antes y después de la investigación, a través del cuestionario sobre el contexto social de la clase, para indagar criterios relacionados con el estilo docente, a partir de las dimensiones apoyo a la autonomía (tales como, control decido, opciones ofrecidas, respeto hacia la idea de estudiantes y relevancia de las actividades) y claridad en la estructura (comunicación de expectativas, monitoreo y modelado cognitivo, y comportamiento predecible). La versión usada se adaptó de Belmont, Skinner, Wellborn y Connel (1992) y se contemplaron solo 16 ítems referidos a las dimensiones valoradas, cuyo formato de respuesta se distribuye en una escala Likert de 4 puntos (1 = Para nada cierto; 4 = Muy cierta). Este mismo se adaptó contemplando las pautas elaboradas por Zapata y Canet (2008), y presentó una adecuada consistencia interna, $= .89$.

Finalmente, se administró un cuestionario *ad hoc* para conocer en detalle los aspectos favorecidos a partir de la experiencia educativa. Algunas de las preguntas incluidas en estas dos últimas instancias estuvieron orientadas a conocer, si consideraron fructífero que las maestras informaran sobre sus desempeños en la clase y en las tareas,



sobre las dificultades encontradas y los recursos -físicos (Internet) y sociales (visita de personas expertas)- utilizados para resolverlas, sobre las percepciones en torno a los espacios para expresar sus ideas o proponer formas de trabajar, así como sobre, si las orientaciones ofrecidas durante las tareas escolares fueron claras, comprensibles, flexibles y constructivas y, acerca de cómo actuaron cuando no sabían qué hacer o estaban desorientados en la tarea.

Procedimiento

Cada estudiante de 5.^{to} grado completó el cuestionario para autovalorar su compromiso con las tareas escolares y la escala para describir su percepción sobre el contexto social de la clase antes de la experiencia educativa, con base en dos dimensiones: autonomía y estructura.

Como parte de la experiencia educativa, se desarrollaron varias instancias de intercambio con la docente de grado, sobre la conceptualización teórica acerca de qué implica ofrecer andamios para promover la autonomía en estudiantes según una clara estructura de trabajo áulico. Se incluyeron dos momentos:

1. Lectura y aprendizaje teórico: durante seis encuentros con la docente se abordaron conceptos centrales de la TAD relacionados con el estilo docente tendientes a promover en el alumnado la toma de decisiones y explicitar las expectativas de trabajo, concretamente se profundizó sobre los aspectos delimitados por Jang, Reeve y Deci (2010), sintetizados en las Tablas 1 y 2. Se analizó cada dimensión en relación con la educación, el compromiso de estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la transferencia hacia las tareas escolares.

Tabla 1

Apoyos orientados a promover la autonomía

El personal docente...

-
- Crea oportunidades para la iniciativa, interés, disfrute y desafío.
 - Proporciona opciones. Identifica el valor, el significado y la importancia de las tareas. Usa un lenguaje informativo y flexible.
-
- Reconoce y acepta las expresiones negativas de sus estudiantes
 - Escucha atentamente y comprensivamente. Los comportamientos negativos son contemplados.
-

Nota: elaboración propia.

Tabla 2

Apoyos orientados a ofrecer estructura

El personal docente...

-
- Al inicio de la clase, ofrece consignas claras, comprensibles, explícitas y detalladas. Tareas bien organizadas.
 - Durante la tarea, da orientaciones claras y supervisadas, con un plan de acción y metas de aprendizajes explícitas.
-
- Durante la retroalimentación, brinda información constructiva y relevante para orientar la tarea.
-

Nota: elaboración propia.

2. Planificación e implementación de la experiencia educativa: durante un semestre y medio, en dos horas semanales, la maestra planificó las tareas escolares y orquestó la clase teniendo en cuenta los aspectos sintetizados en las Tablas 1 y 2, se lo ayudó a ofrecer un marco de trabajo áulico más autónomo y claro en información. Los intercambios tomaron particularidades afines a las circunstancias y características del aula y sus estudiantes, los contenidos y las actividades propuestas; lo planificado se fue modificando durante el proceso y en función de las respuestas de estudiantes y sus manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y agénticas. Se incluyó como herramienta para favorecer la autonomía, el uso de internet y hemerotecas; la visita de profesionales para promover el vínculo entre la teoría y la vida cotidiana, y para sostener la estructura de la clase, se utilizó el *feedback* formativo como recurso para monitorear y andamiar los avances de estudiantes antes, durante y finalizadas las tareas.



Finalmente, al terminar el proceso, el estudiantado completó un cuestionario *ad hoc* y nuevamente completó la escala para valorar cada dimensión de compromiso y el contexto social de la clase. Cabe aclarar que, para el análisis de datos se utilizaron frecuencias porcentuales para describir las respuestas de estudiantes y el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall apropiado para estudiar la relación entre dos variables ordinales.

Resultados encontrados

Los resultados se organizan en torno a tres apartados. En primera instancia, se describe la configuración de la clase en su escenario natural en relación con el estilo docente, especificando las percepciones estudiantiles sobre las dimensiones de autonomía y estructura, así como la asociación entre la configuración percibida y el compromiso reportado en sus cuatro dimensiones. En segunda instancia, se valora, tras la experiencia educativa, nuevamente la asociación entre el estilo docente y el compromiso percibido por el estudiantado. Por último, se analizan las respuestas del alumnado al cuestionario final.

1. En el aula, ¿cuánto de autonomía y estructura se ofrece?, ¿el estilo docente se vincula con el compromiso del alumnado? Percepciones estudiantiles

El grupo de estudiantes que participó del estudio ofreció sus percepciones sobre la configuración natural de la clase caracterizando el estilo docente del personal a cargo. Al respecto, y teniendo en cuenta la estructura, manifestaron, como muy cierto, solo un 35 % y 14 %, que la maestra se mostraba atenta al grupo de clase sobre la comprensión alcanzada hacia la temática antes de iniciar una nueva y, a la vez, hacia la actividad propuesta, respectivamente. En materia del comportamiento docente predecible, valoraron como muy ciertas las afirmaciones “cada vez que hago algo mal, actúa diferente y cambia la forma de dirigirse”, con un 31 % y 22 %, correspondientemente. Sobre la comunicación de expectativas, un 18 % declararon como muy cierto que la maestra no dejaba en claro lo que se espera de la actividad, y un 39 % respecto a la clase en general. Finalmente, sobre los apoyos recibidos, mencionaron como muy cierto solo un 20 % ante la afirmación “me enseñan cómo resolver los problemas” y tan solo un 12 % considera también como muy cierto que recibe ayuda de la docente para resolver la actividad, cuando no logra avanzar.

Contemplando la autonomía, consideran como muy cierto, en un 16 %, que la maestra siempre dice lo que hay que hacer y, en el mismo nivel de respuesta, un 33 % valora que la docente se entremete en sus actividades para controlar que se hagan las cosas a su manera. Sobre las alternativas ofrecidas, el 29 % de estudiantes considera como muy cierto que no se ofrecen opciones para hacer las actividades, y un 12 % piensa que se permiten elecciones como una afirmación muy cierta. En relación con la relevancia, únicamente un 12 % aprecia que es muy cierto que la maestra menciona para qué es útil lo que se aprende en el colegio y un 49 % concuerda en que no se explica la importancia de lo enseñado como algo muy cierto. Por último, sobre la dimensión del respeto, un 26 % valora que la maestra escucha sus ideas como muy cierto y un 31 % que eso no sucede.

La configuración de la clase percibida por el estudiantado en función de la valoración del estilo docente muestra direcciones inversas con las dimensiones del compromiso. Específicamente, los resultados evidencian correlaciones lineales negativas entre la dimensión estructura e implicación agéntica ($r = -.38$), afectiva ($r = -.45$) y conductual ($r = -.42$). Ello significa que a medida que el estudiantado más valora las expectativas de trabajo áulico, las respuestas de sus docentes y las ofrecidas son escasas o poco claras, la participación y el interés por las tareas que desarrollan es menor, al igual que las posibilidades de expresar opiniones para alcanzar metas y propósitos propios. La misma tendencia se aprecia entre dicha dimensión del estilo docente y el compromiso cognitivo reportado ($r = -.32$), es decir, que la percepción de tener más apoyo por la parte docente se relaciona con un mejor reporte en el uso de estrategias para autorregular los propios procesos de aprendizaje.

Para la dimensión de autonomía, también el compromiso cognitivo reportado se correlaciona negativamente con dicha característica del estilo docente ($r = -.35$), lo que indica que el estudiantado tiende a percibir que los contextos instructivos que controlan más sus comportamientos y acciones se relacionan con reportes menos ajustados a conductas de autorregulación. También esos contextos que no favorecen tanto la autonomía, el respeto, la relevancia son los que correlacionan con una autoevaluación menor de los componentes afectivos ($r = .36$), conductuales ($r = .39$) y agénticos ($r = .42$) en el compromiso estudiantil.



2. Estilo docente mediado por la experiencia educativa, ¿asociado a estudiantado comprometido?

Tras la implementación de la experiencia educativa, el estudiantado encontró, y así se manifiesta en sus respuestas, una configuración de la clase y de las tareas escolares con mayor claridad en estructura y, a la vez, con mayores espacios para la autonomía. Sobre la primera dimensión, el 77 % de estudiantes coincidió en que es muy cierto que la maestra monitorea la comprensión antes de comenzar una nueva actividad, y en el mismo sentido, un 83 % asegura la comprobación antes de seguir con una clase. En relación con los comportamientos de la maestra, solo en un 15 % y 8 % consideran como muy cierto que la docente se comporta de manera distinta frente a los errores y hacia el grupo, respectivamente. Sobre las expectativas, una proporción muy baja de estudiantes describe como muy cierto que la maestra no las aclara frente a las tareas o lo que se espera de su desempeño en la clase, con un 6 % y 2 %, correspondientemente. Por último, un 81 % de estudiantes percibe como muy cierto que los apoyos recibidos muestran cómo resolver un problema, y en un 79 % que el personal docente ayuda a lograrlo de diversas maneras.

Sobre la segunda dimensión, la percepción de control es baja, solo un 10 % y un 2 %, identifican como muy cierto que el personal docente dice qué se debe hacer o se entromete en el cuaderno de actividades. No obstante, el respeto es percibido por un 83 % de estudiantes, al mencionar que es muy cierto que las ideas son escuchadas por el personal docente y un 4 % como muy cierto que eso sucede. Asimismo, las posibilidades de elección se perciben como muy ciertas por el 70 % de estudiantes y solo un 10 % valora que no son ofrecidas. Finalmente, un 70 % y 80 % califican como muy cierto que la maestra muestra el qué y cómo se puede usar lo que se aprende en la escuela en la vida cotidiana y, a la vez, por qué es importante saberlo, correspondientemente.

Sobre esta nueva configuración de la clase y las actividades de aprendizaje, el estilo docente muestra tener otra relación con el compromiso autorreportado por el estudiantado. Para ambas dimensiones, se evidencian correlaciones directas y moderadas entre autonomía (ra) y estructura (re) con la dimensión afectiva (ra = 0,39; re = 0,45), conductual (ra = 0,45; re = 0,42), cognitiva (ra = 0,46; re = 0,48) y agéntica (ra = 0,51; re = 0,38). Es decir, el estudiantado que percibe que los apoyos

recibidos por sus docentes para desarrollar las tareas de aprendizaje, en términos de *feedback* formativo, el monitoreo durante la realización de las actividades, y la comunicación de las expectativas, se relacionan con un mayor compromiso autorreportado. Asimismo, son los contextos educativos con docentes que ceden parte del control a sus estudiantes, respetan sus opiniones, ofrecen alternativas y enfatizan la relevancia de lo enseñado, lo que también se relaciona con una mayor participación, interés, y posibilidades de autogestionar los aprendizajes, a la vez, de comunicar maneras o alternativas para moldear el entorno instructivo, en tanto el personal docente se encuentra más abierto a las propuestas de sus estudiantes para implicarse.

3. Elecciones de estudiantado más comprometido tras la experiencia educativa

De las respuestas al cuestionario final, destacamos que el 94 % de estudiantes estuvieron de acuerdo en que, tras la experiencia educativa, los apoyos orientados a promover la autonomía y una clara estructura de trabajo escolar –en expectativas, seguimientos, retroalimentaciones- se hicieron más presentes en la clase. También, la mayoría (91 %) reconoce la importancia de que el maestro o maestra posea información acerca de sus desempeños con retroalimentaciones orientadas a la autorregulación, al coincidir que les permite avanzar, esforzarse más y mejorar sus aprendizajes, solo una minoría (9 %) considera que tales intercambios sirven fin de obtener una buena nota.

Un aspecto a destacar es que el 25 % aún necesita de apoyos externos para autorregular sus aprendizajes y toma de decisiones; frente a problemas o dificultades, siguen recurriendo en primera instancia a su docente, aunque el 75 % manifiesta releer la consigna y reflexionar sobre lo realizado; asimismo, expresa haber ganado en espacios para expresar sus ideas y proponer forma de hacer, lo que da indicios de la dimensión agéntica del compromiso en el 81 % de estudiantes.

Con respecto a la búsqueda por internet, el 92 % lo tomó como un desafío de nuevos aprendizajes e independencia en saber elegir y tomar decisiones frente a información variada, solo un 8 % lo percibió como dificultad. La misma distribución se vislumbra en la consulta por el apoyo de la visita de personas expertas para definir la utilidad y relevancia de lo aprendido. Finalmente, un 93 % coincide en que las



consignas fueron claras, comprensibles, flexibles y constructivas, afines a un proceso de aprendizaje sustentado en una buena autonomía y una clara estructura para facilitar la vinculación con las tareas escolares.

En síntesis, las respuestas del estudiantado aluden a las diversas dimensiones que definen el compromiso escolar. En la dimensión agénica, mencionaron que, durante las clases orquestadas por docentes en el marco de la experiencia educativa, se ofrecieron espacios más abiertos para realizar preguntas, para opinar sobre sus intereses y saberes, así como para ofrecer sugerencias acerca de cómo generar un mejor clima de trabajo áulico a partir de la incorporación de otros recursos o modalidades. En lo que respecta a la dimensión afectiva, expresaron más interés por los contenidos, la forma de aprender y satisfacción por las actividades realizadas en la clase. En relación con la dimensión conductual, quienes participaron de la experiencia expusieron prestar más atención a las explicaciones de su docente, con más participación en los debates y las discusiones que se propusieron en torno a las temáticas trabajadas. Por último, en lo que refiere a la dimensión cognitiva, comentaron la posibilidad de chequear las actividades durante el proceso, planificar cómo las iban a hacer y valorar sus producciones a partir de las retroalimentaciones que su docente ofrecía.

Consideraciones finales

Partimos de indagar las percepciones de estudiantes sobre la configuración del aula asociada al estilo docente y sus niveles de compromiso hacia las tareas de aprendizaje. Se diseñó una experiencia educativa para *andamiar* al personal docente en trabajo áulico que promoviera la autonomía y la estructura de la clase, para valorar nuevamente las percepciones sobre ese escenario y su vínculo con la implicación de sus estudiantes.

Los resultados alcanzados muestran que las experiencias educativas basadas en un estilo docente que atiende de manera planificada tanto la estructura como la autonomía, son percibidas como tales por el estudiantado; el cual, a la vez, manifiesta mayor compromiso. Además, revela que apoyar las acciones de estudiantes al contemplar sus intereses, elecciones y retomar la relevancia de las tareas escolares también resulta una pieza clave para la implicación escolar.

Asimismo, la experiencia educativa diseñada y las percepciones construidas antes y después por el estudiantado dan cuenta de la

condición reflexiva como puente que media entre las valoraciones que construyen como parte de las interacciones que tienen lugar en el aula entre docentes y estudiantes y las tareas escolares. Esa manera particular de mirar y significar la experiencia educativa va dando lugar al cambio de las percepciones sobre ese escenario, pero que a la vez moldea sus maneras de comprometerse. Se desprende de los resultados que la satisfacción de las necesidades psicológicas formuladas desde la TAD, a partir de la modificación del estilo docente contribuye a que el estudiantado se comprometa más.

Esta contribución invita a seguir pensando cómo comprometer, a partir de las experiencias que los sujetos tienen ocasión de experimentar en los entornos instructivos, en tanto entendemos que la experiencia es posible ‘por algo’, por un acontecimiento externo al estudiantado, tal como moldear el estilo docente, pero que forma para de sus aprendizajes, en tanto el ‘algo sucede’, algo se mueve, y se traspa de unas personas a otras y mutuamente ese desplazamiento afecta a estudiantes y docentes (Restrepo, 2014). Por ello, la importancia de aprender a través de la experiencia con el alumnado y utilizarla como base para el desarrollo de la enseñanza.

Los resultados son coincidentes con la investigación desarrollada por Reeve y Lee (2014), quienes encuentran, posicionados desde la TAD, que apoyar la autonomía y ofrecer una adecuada estructura de trabajo áulico, incrementa el compromiso estudiantil. Específicamente, los autores concluyen que el compromiso solo mejora, si en la clase se ofrecen más las oportunidades para satisfacer las necesidades. Aspecto que coincide con un estudio anterior de Jang, Kim y Reeve (2012), quienes hallaron que un maestro o maestra puede generar cambios en la motivación de sus estudiantes a lo largo de los semestres, en tanto se brinden apoyos orientados a sostener la autonomía.

Resaltamos el valor de las implicancias prácticas de la investigación desarrollada y de los resultados encontrados, no solo para comprender la importancia de planificar la clase para lograr los objetivos educativos tendientes a generar estudiantes que se muestren con más vinculación entre sí y con percepciones de mayor interés por participar y generar iniciativas para aprender; sino también apreciar la importancia de reconocer las necesidades del estudiantado en materia de autonomía y competencia, y poder generar diseños instructivos que, tendientes a su promoción, les hagan sujetos activos con manifestaciones afectivas,



conductuales, cognitivas y agénticas congruentes con mejores aprendizajes y más implicación.

Advertimos la necesidad de seguir indagando a futuro sobre procesos de autorregulación externa e internas (de la Barrera, Rigo y Riccetti, 2019) y su impacto sobre el compromiso cognitivo del estudiantado, en tanto los resultados aún nos indican que el apoyo del personal docente sea clave para autorregular sus aprendizajes, aunque también revelen que la gestión de los propios aprendizajes es mayor cuando logran autosupervisarlos y generar acciones tendientes a modificar el contexto para lograr mayor autonomía en la toma de decisiones.

Por último, asumimos algunas limitaciones que atenderemos en futuros estudios, particularmente, a nivel metodológico, se considera necesario avanzar hacia diseños mixtos, integrando instrumentos que permitan no solo recabar datos cuantitativos, sino también cualitativos, con el uso de narrativas (Contreras y Pérez, 2014), para enriquecer las interpretaciones y la construcción de nuevos conocimientos en materia de experiencia educativa, compromiso y estilo docente.

Referencias

- Albornoz, J., Villablanca, F. y Díaz, A. (2019). El rol del estudiante en el fenómeno del compromiso académico en educación superior. *Wimblu, Rev. Estud. de Psic. y Cienc. Soc.*, 14(1), 81-94. doi: [10.15517/WL.V14I1.35876](https://doi.org/10.15517/WL.V14I1.35876)
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-45. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Aprender. (2018). *Informe Nacional de Resultados. Primaria. 6º año*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018_primaria.pdf
- Arias, M. y Vega, J. (2016). Experiencias integradoras que promueven la autonomía de aprendizajes usando las TIC. Acercando la realidad escolar a las aulas universitarias. *Opción*, 9, 151-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5891160.pdf>
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. y Connel, J. (1992). *Teacher as social context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester: University of Rochester.

- CAF. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile*. Recuperado de <https://www.r4d.org/wp-content/uploads/CAF-Promoting-Secondary-School-Retention-in-LAC-SPA.pdf>
- Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar, y L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2014). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- de la Barrera, M. L., Rigo, D. y Riccetti, A. (2019). La investigación sobre patrones de aprendizaje en Argentina: Conformación de perfiles en estudiantes de educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 1-31. doi: [10.17227/rce.num77-9521](https://doi.org/10.17227/rce.num77-9521)
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185. doi: [10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Eccles, J. S., y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames, y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44). New York: Academic Press.
- Eccles, J., Lord, S. y Midgley, C. (1991). What Are We Doing to Early Adolescents? The Impact of Educational Contexts on Early Adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542. <https://doi.org/10.1086/443996>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J., Reschly, A. y Christenson, S. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En J. Fredricks, A. Reschly, y S. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp.1-11). London: Academic Press.



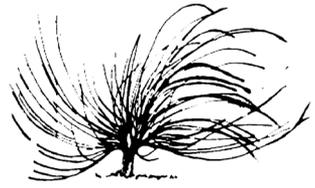
- Hospel, V. y Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction, 41*, 1–10.
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1175–1188. doi: [10.1037/a0028089](https://doi.org/10.1037/a0028089)
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- Jiménez-Jiménez, F., Sosa-Alonso, J., Santana-Bonilla, P. y Hernández-Rivero, V. (2018). La participación del alumnado en el uso de feedback formativo para la mejora de su aprendizaje. En A. Vega Navarro y D. Stendardi (Coords.), *De la innovación imaginada a los procesos de cambio* (pp. 19-44). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6509330>
- Könings, K. (2007). *Student perspectives on education: Implications for instructional redesign*. Nederland: Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek. Recuperado de https://www.ou.nl/documents/40554/111691/proefschrift_Karen_Konings_2007.pdf/6323a9d0-9d87-4e7e-85f1-3a001146af58
- Könings, K., Brand-Gruwel, S. y van Merriënboer, J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 645–660.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Llorent, V. y Torres-Porras, G. (2018). *Innovación docente en el grado de educación primaria. Acercando la realidad escolar a las aulas universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens L. y Vansteenkiste M. (2017). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled

- motivation. *Educational Psychology*, 38, 435-450. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- Oga-Baldwin, W. y Nakata, Y. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 57(3), 167-179. <https://doi.org/10.1111/jpr.12077>
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 379-395. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En J. C. K. Wang, W. C. Liu, y R. M. Ryan's (Eds.), *Motivation in educational research: Translating theory into classroom practice* (pp. 129-152). New York: Springer.
- Reeve, J., y Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeve, J., Cheon, S. y Jang, H. R. (2019). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. En J. Fredricks, A. Reschly, y S. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 87-102). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Restrepo, A. P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*, 14(2), 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920387>
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los



- estudiantes del nivel primario de educación. *Revista Psicoespacios*, 12(21), 3-22. <https://doi.org/10.25057/21452776.1079>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^{ta} ed.). México: Mc Graw Hill.
- Santana-Armas, F., Noda-Rodríguez, M. del M. y Pérez-Sánchez, C. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria: Una aproximación teórica. *Forum Sociológico*, 32, 29-37. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1960>
- Sarrazin, P., Tessier, D., y Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.463>
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.006>
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S. y Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/199574/>
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18466671>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and

- engagement: a review of the literature. *Educational Research Review*, 9(0), 65-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- UNESCO (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados; resumen ejecutivo*. Santiago de Chile: OREALC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243979>.
- Van Loon, A. Ros, A. y Martens, R. (2012). Motivated learning with digital learning tasks: what about autonomy and structure? *Educational Technology Research y Development*, 60, 1015-1032.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 441-450.
- Zapata, G. y Canet, T. (2008). Propuesta metodológica para la construcción de escalas de medición a partir de una aplicación empírica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044004>



Estrategias de mediación según los principios pedagógicos de un proyecto implementado desde la Universidad Nacional con personas menores de edad ubicadas en albergues institucionales del Patronato Nacional de la Infancia

*Maureen Camacho Oviedo*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
maureen.camacho.oviedo@una.cr

*Roxana Rodríguez Araya*²
Universidad Nacional
Costa Rica
maria.rodriguez.araya@una.cr

*Priscilla Carranza Marchena*³
Universidad Nacional
Costa Rica
priscilla.carranza.marchena@una.ac.cr

*Silvia Ulate Oviedo*⁴
Universidad Nacional
Costa Rica
silviaulate@gmail.com

Resumen

Este artículo detalla la manera en la que fueron valoradas las estrategias de mediación en función de los principios pedagógicos de interdisciplinariedad, espacio pedagógico,



Recibido: 3 de febrero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.11>

- 1 Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional (UNA). Académica, División de Educación Básica, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-1827-0928>
- 2 Magíster en Psicología Educativa, Universidad de Minnesota. Académica, División de Educación Básica, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-6634-9780>
- 3 Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria (UNA). Académica, División de Educología, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0742-7328>
- 4 Magíster en Educación con Énfasis en Docencia, Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL). Directora Académica, Colegio Nuestra Señora del Pilar, San José, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-5369-9597>

intencionalidad pedagógica, juego y flexibilidad; desarrolladas por el equipo de profesionales que laboraron en todos los servicios ofrecidos: I y II ciclos, preescolar, educación especial, matemáticas, inglés, educación física, música, orientación y artes plásticas y escénicas, que participaron en el marco del Proyecto Pedagógico para las Personas Menores de Edad (PME) realizado entre la Universidad Nacional (UNA), en Costa Rica y el Patronato Nacional de la Infancia (PANI). La información analizada proviene del estudio de los planeamientos didácticos elaborados por los profesionales de las diferentes áreas y sus correspondientes sistematizaciones, los cuales muestran que el equipo de docentes logró comprender y aplicar los principios orientadores. Como principal conclusión, se reflexiona sobre la necesidad de construir propuestas pedagógicas ajustadas a las realidades y necesidades de las poblaciones educativas diversas.

Palabras clave: personas menores de edad, principios pedagógicos, proyecto

Abstract

This article describes the way in which the mediation strategies were assessed in terms of the guiding principles of the Pedagogical Project for the Institutionalized Children: Universidad Nacional (UNA) and Patronato Nacional de la Infancia (PANI), which are: interdisciplinarity, pedagogical space, pedagogical intention, game, and flexibility. These strategies were developed by the team of professionals, who worked in all the educational services taught: I and II cycle, Preschool, Special Education, Math, English, Physical Education, Music, Counseling, Arts, and Fine Arts. The information analyzed was gathered from the study of the didactic plannings designed by the professionals of the different areas and their corresponding systematizations, which show that the teachers comprehended the principles of the project and applied them accordingly. As a conclusion, a reflection on the need of pedagogical proposals adapted to the reality and needs of diverse educational populations is provided.

Keywords: guiding principles, project, underage children



Introducción

A finales del 2018, culmina un proyecto desarrollado durante un lapso de dos años (octubre del 2016 a diciembre 2018) y en el que participaron dos entidades estatales de Costa Rica: la Universidad Nacional y el Patronato Nacional de la Infancia; el cual brindó apoyo educativo a las personas menores de edad que se encontraban bajo protección del Estado costarricense en albergues. La institucionalización de los niños, niñas y adolescentes tiene repercusiones importantes en su desarrollo emocional, social, físico y cognitivo; por lo tanto, dentro de la propuesta metodológica se buscó aportar al desarrollo integral de la población con el acompañamiento de, al menos, siete profesionales en el área de educación, quienes visitaban los albergues semanalmente y apoyaban los procesos educativos formales, no formales, o bien, potenciaban el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura y lógica-matemática en aquellas personas menores de edad que así lo requerían.

Además, el proyecto promovía el disfrute de la música, la actividad física y el arte (plástica y escénica) como complemento de los procesos académicos. El objetivo de este artículo es valorar las estrategias metodológicas utilizadas en la mediación pedagógica por el grupo de profesionales que trabajaron en el proyecto, en relación con los principios planteados, para contribuir en la discusión sobre la construcción de propuestas educativas ajustadas a una población infantil vulnerabilizada y con una diversidad funcional y social, dentro de un marco de derechos humanos y de calidad educativa.

Esta experiencia de valoración de las estrategias metodológicas se llevó a cabo mediante el análisis de los planeamientos de las diferentes disciplinas y sus sistematizaciones, lo que permitió una identificación de las principales acciones pedagógicas de los profesionales. Este proyecto se convirtió en una intervención única en su enfoque, puesto que no solo concretizó la vinculación entre el PANI y la UNA, sino que abrió un espacio nuevo de acción, desde la atención a una población en vulnerabilidad hacia un aprendizaje alternativo.

Sin embargo, se puede mencionar que el PANI, previo a la ejecución del proyecto pedagógico, proporcionaba apoyo educativo a las personas menores de edad mediante la contratación, por servicios profesionales, de algunos docentes, pero este esfuerzo, aunque valioso, se

concentra en ciertas regiones o albergues con mayores posibilidades de contratación. En el caso de la Universidad Nacional, ha mantenido, por medio de diferentes unidades académicas, acciones de vinculación con el PANI, por ejemplo, con la Escuela de Planificación y Promoción Social, la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión y el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y Adolescencia (INEINA).

Referente teórico

Contextualización del enfoque pedagógico del proyecto

En Costa Rica, la educación como derecho fundamental ha sido regida por la *Constitución Política* (1949), la *Ley Fundamental de Educación* (1957), el *Código de la Niñez y la Adolescencia* (1998); así como en diversos tratados ratificados por el país, entre ellos la *Convención de los Derechos del Niño* (1990). En esta misma línea, la UNESCO (1990), en la *Declaración Mundial de Educación para todos*, insta a recordar que “la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero” (p. 2). Más recientemente, la UNESCO (2015), en la *Declaración de Educación 2030: Declaración de Incheon*, resalta el poder de “transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS [Objetivos de Desarrollo Sostenible] propuestos” (p. 7), además de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7).

Por consiguiente, el hablar de educación en un país con la historia social de Costa Rica y con la inversión de alrededor de un 8 % del Producto Interno Bruto (PIB), no es nuevo. Sin embargo, cuando se aborda la calidad y pertinencia educativa en poblaciones vulnerables, se requiere realizar un análisis mucho más profundo. La población infantil y adolescente que atiende el PANI responde a una gran diversidad de personas, quienes, por sus condiciones sociales, culturales, migratorias y cognitivas, entre muchas otras, presentan un desfase educativo. Por lo anterior, en la construcción de la propuesta pedagógica del proyecto se retomó la inquietud de desarrollar una oferta curricular pertinente que respondiera, de una forma lógica y ordenada, a las múltiples



necesidades y potencialidades de la población infantil y adolescente que recibía el apoyo educativo.

La mediación pedagógica en relación con la propuesta curricular planteada

Las estrategias de mediación se refieren al sistema de acciones o actividades utilizadas para mediar o facilitar el proceso de aprendizaje; su propósito principal es potenciar y mejorar el conocimiento a través de la selección, organización, coordinación y aplicación de las diferentes habilidades cognitivas del estudiantado para el aprendizaje de información específica; en este sentido, las estrategias planificadas están estrechamente vinculadas con el aprendizaje significativo y con la capacidad de transformar la información adquirida, para aplicarla en diversos contextos educativos y de la vida diaria. La organización, la secuenciación y la aplicación de las estrategias permiten que, en diferentes momentos, fases y espacios, se dirija o guíe, en forma paulatina, la mediación pedagógica hacia el objetivo deseado.

Ferreiro (2006), establece que las estrategias de mediación se pueden definir como el conjunto de actividades y acciones que conducen a la realización de una tarea en particular. Por tanto, la utilización de estas le permite al personal docente orientar el proceso educativo hacia un objetivo específico y así, seguir una secuencia de trabajo previamente planificada; esto, con seguridad, le ayudará a organizar de forma adecuada y consecutiva el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Gallego y Salvador (2002), señalan que las estrategias permiten la estructuración de una actividad, la cual debe estar muy vinculada con los objetivos y contenidos planteados; el papel del profesorado es el de “puente” entre las temáticas por enseñar y la capacidad cognitiva de sus estudiantes. Por ende, cabe resaltar que las estrategias de mediación enfocadas en el aprendizaje están basadas en el estudiantado, no en el docente; desde esta visión, estas se definen en función de las necesidades del grupo estudiantil y con base en el objetivo por alcanzar, la temática por estudiar y las competencias por desarrollar o fortalecer en la persona discente.

Por otra parte, Díaz-Barriga y Hernández (2010), según se citan en Gutiérrez (2018), plantean las estrategias de aprendizaje como el conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional, como instrumento flexible para aprender

significativamente y solucionar problemas o demandas académicas. Asimismo, el accionar pedagógico debe funcionar como guía para que el estudiantado logre alcanzar los objetivos previstos, esto, siempre y cuando, se desarrolle una experiencia educativa significativa y la construcción del conocimiento sea paulatina y progresiva; para alcanzar lo propuesto, es fundamental considerar que la mediación pedagógica requiere ajustar las estrategias a las necesidades educativas de cada discente, a su capacidad intelectual, social y cultural; por ello, es que al tomar en cuenta la realidad de quienes están aprendiendo se logra fortalecer los procesos cognitivos.

Es por lo anterior, que el proyecto adecuó las estrategias de mediación y el accionar pedagógico al contexto de las PME, a sus necesidades específicas y a la dinámica de los albergues, lo que permitió la participación activa del mismo estudiantado en el proceso de aprendizaje.

Características de la población infantil y adolescente en el marco del proyecto

Con el fin de atender la diversidad que se presenta en un contexto tan dinámico como los albergues del PANI, es importante esclarecer las particularidades que cada profesional debió asumir y las que determinaron la ruta en la mediación o plan de trabajo a seguir, esto con el propósito de favorecer los procesos integrales en la población institucionalizada en los albergues. Al respecto, es importante destacar que el abordaje de la propuesta fue determinado por el reconocimiento de la diversidad de la persona menor de edad en los procesos formativos.

En esta línea, Sánchez y Ortega (2008), mencionan que

potenciar la diversidad desde las instancias educativas, constituye una exigencia ineludible en sociedades multiculturales y pluriétnicas. Esta aseveración hace necesaria la puesta en práctica de una pedagogía que tome en cuenta las características particulares de cada individuo y el contexto sociocultural donde se desenvuelve. (p. 125)

Desde la mirada del proyecto, se concibe a la PME como el ente central del proceso de aprendizaje y de la práctica docente. De allí que las estrategias de mediación, además de estar enmarcadas desde los principios pedagógicos de la propuesta, debían procurar atender las



características y necesidades de la persona menor de edad, bajo el enfoque de atención a la diversidad. Por tanto, el equipo de profesionales fue el encargado de articular el quehacer educativo, al considerar al estudiantado y las particularidades del contexto, las cuales se detallan a continuación.

Particularidades del contexto

- a. **Regionalización:** el proyecto funcionó en diversas regiones del país (Chorotega, Brunca, Huetar Caribe, Huetar Norte, Cartago, San José Sur, San José Central, Heredia y Alajuela), lo que implicó que, el contexto en el cual el equipo de profesionales trabajó y al que debió ajustar su quehacer pedagógico, fuera muy diverso, evidenciándose particularidades según el área geográfica, en aspectos como: accesibilidad a servicios y recursos, lejanía de centros poblacionales, sin omitir aspectos específicos de la realidad nacional que han tenido que enfrentar como las inundaciones, las evacuaciones, las emergencias climatológicas, entre otros.
- b. **Infraestructura de los albergues:** los sitios en los que conviven las PME y en los cuales laboró el equipo docente son espacios físicos muy diversos, algunos cuentan con infraestructura amplia y lugares de recreación grandes (patios y áreas de recreo, etc.), mientras que otros son ambientes reducidos o casas de habitación adaptadas para su atención.
- c. **Edad:** las personas menores de edad que se contemplaron dentro de la propuesta de atención provenían de grupos etarios muy diversos, los cuales se ubican, según su edad, dentro de los dos perfiles de albergues existentes: mixtos de 0 a 12 años y adolescentes de 12 años hasta alcanzar la mayoría de edad, estos últimos se subdividen de acuerdo con el género.
- d. **Transitoriedad:** el tiempo que permanecen las PME en los albergues es muy distinto, este puede variar en días, meses e incluso años. Asimismo, el equipo profesional debía estar preparado para enfrentar la posibilidad, convertida en realidad, en muchos casos, de encontrarse con una nueva PME para atender en el mismo instante en que la conoce.
- e. **Vulnerabilidad:** la población atendida posee una serie de características o vivencias que los colocan en una situación de

vulnerabilidad social, tales como abandono familiar, condición de calle, embarazos adolescentes, violencia familiar, abuso, entre otros.

- f. **Diversidad funcional:** las personas menores de edad albergadas poseen un nivel de funcionamiento cognitivo muy diverso; algunas tienen discapacidad o enfermedades crónicas y muchas presentan rezago escolar en relación con su edad. Por otra parte, hay presencia de talentos, habilidades, destrezas personales y emocionales que les permiten avanzar tanto académicamente como en sus expectativas de vida; lo que permite romper con estereotipos y mitos sociales construidos acerca de esta población.
- g. **Interculturalidad:** la población institucionalizada en los albergues cuenta con una gran cantidad de particularidades culturales y étnicas, las cuales fueron atendidas por el profesorado del proyecto, logrando superar barreras lingüísticas y socioculturales.

Cada docente tenía una función muy especial, lograr un apoyo que impactara positivamente la visión que las personas menores de edad poseían de su entorno. Es por lo anterior, que, en la labor formativa, se confía en la posibilidad de adecuar los contenidos a las realidades del estudiantado y de su contexto. El perfil del educador, dentro de esta propuesta, requirió habilidades específicas, que más que ser de carácter técnico, consistían en desarrollar un trabajo, desde una postura humanista y colaborativa, con el entorno del albergue. Por tanto, como lo mencionan Sánchez y Ortega (2008), es destacable que “trabajar con equipos de apoyo propicia las condiciones formales para encontrar soluciones viables, a la vez genera un clima de compromiso y respeto mutuo en que los docentes como personas, y como equipos pueden poner en práctica sus conclusiones” (p. 129). En este sentido, la interdisciplinariedad fue un principio importante que permitió dinamizar el trabajo realizado.

Marco metodológico

Tipo de estudio

La presente indagación se enmarca dentro de la investigación cualitativa de tipo descriptiva, pues intenta “dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan”



(Vasilachis, 2006, p. 24), dado que se pretende valorar, desde el accionar pedagógico, las estrategias de mediación desarrolladas por el equipo de profesionales del proyecto, esto en relación con los principios pedagógicos planteados para este. Además, según Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se “interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (p. 25), lo cual posibilita, dentro del proyecto, hacer una valoración de las estrategias de mediación desarrolladas en las distintas asignaturas ofrecidas en el servicio pedagógico brindado en los albergues institucionales del PANI, lo que permite comprender la mediación llevada a cabo, según la diversidad de situaciones que pueden conjuntarse en los albergues. Por lo tanto, se cumple con la característica de basarse en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, además de ser analizados y explicados comprendiendo la “complejidad, el detalle y el contexto” (Vasilachis, 2006, p. 25).

Principios orientadores en la propuesta metodológica del proyecto

El proyecto intentó generar una propuesta curricular flexible y contextualizada a las particularidades de los niños, niñas y adolescentes. El reto de salir de la zona de confort y de reconstruir la propuesta, desde la mirada de los docentes, devengó muchas satisfacciones. Los equipos base de los albergues fueron constituidos por docentes graduados y graduadas en las áreas de Educación Preescolar, de I y II ciclos, Educación Especial, Enseñanza del Inglés, Educación Física, Enseñanza de la Matemática, Arte, Educación Musical y Orientación, de diferentes instituciones de educación superior. El grupo de profesionales en educación, de acuerdo con la edad de la población meta (de 0 a 12 años o adolescentes), visitaban semanalmente los albergues y apoyaban los procesos educativos de la población, quienes, con base en su disciplina y reconociendo el perfil educativo de las PME, establecieron las áreas o prioridades a trabajar con ellas; de manera que su criterio profesional fue respetado y validado.

Los principios pedagógicos plasmados en el *Manual para la Contratación de Servicios Profesionales* (2018), de la Universidad Nacional, se establecieron como los pilares que le otorgaron el sustento a la propuesta de trabajo; estos se describen a continuación:

- a. **Interdisciplinarietà:** se procuraba que el grupo de profesionales que laboraba en los albergues tuviera comunicación entre sí; de modo tal, que esto permitiera llegar a acuerdos en pro de las PME atendidas. Las experiencias interdisciplinarias fueron muchas e involucraron aspectos de mediación conjunta, en relación con un tema de importancia para la población particular; se trabajaron proyectos recreativos, talleres, entre otras dinámicas. Además, se realizaron acuerdos para manejar conflictos y promover conductas adecuadas que impactaran de manera positiva la convivencia en los albergues.
- b. **Espacio pedagógico:** Se pretendía que, como equipo de profesionales, el grupo docente construyera, gradualmente, un espacio pedagógico en los albergues, en el cual se desarrollara el trabajo, pero más que eso, que este se adaptara a las necesidades e intereses de las personas menores de edad ubicadas en los albergues. La presencia del arte construido por las PME, libros, juguetes, materiales de reciclaje, almohadones, material deportivo u otro del que se disponía, se esperaba que formara parte de la cotidianidad del contexto del albergue.
- c. **Intencionalidad pedagógica:** en la práctica, más que un activismo, se requería que existiera una razón en el hacer y quehacer de las interacciones con las PME. Si bien es cierto, el apoyo educativo respondía a la necesidad de reforzar los procesos formales y no formales, se esperaba que existiera una intencionalidad en la mediación desarrollada. En cuanto al conjunto de profesionales, el proyecto planteó preguntas basadas en su propio accionar, en relación con las PME, tales como ¿Cuál es el perfil de desarrollo de las PME?, ¿Qué pretendo que las PME aprendan? ¿Cómo voy a lograr aprendizajes con ellos? ¿Cuáles son mis retos como profesional? Estas preguntas tenían como propósito principal generar un proceso continuo de reflexión. A partir del análisis constante del contexto, se planteaban estrategias a través de una estructura de planeamiento, en este, no solo se incluía lo planeado para realizar con las personas menores de edad, sino también una reflexión acerca de la mediación de estas actividades, la misma se realizaba al finalizar la clase; es decir, se hacía una sistematización detallada de la experiencia pedagógica y del proceso vivido.



- d. **Juego:** fue visualizado en el desarrollo de la PME como un proceso natural y esencial de rescatar. Por ende, en la mediación pedagógica se incentivaba, independientemente de la disciplina, que el juego se convirtiera en una estrategia que permitiera la construcción de aprendizajes; este se presentó como un elemento que movilizaba y potenciaba el aprendizaje.
- e. **Flexibilidad:** en la propuesta de trabajo con las PME y en la interacción con el personal de cuidado, la meta fue mejorar la experiencia pedagógica, pero no se pueden obviar las realidades que viven estas personas; por ende, se esperaba comprensión para responder a las necesidades diarias y siempre cambiantes de los albergues. Aunado a la flexibilidad curricular que le permitía al docente apoderarse del proceso de mediación y plantear su propuesta de trabajo, se unió la gran movilidad de la población atendida, lo que responde al sistema de protección, que procura que la estancia de las PME en los albergues sea transitoria. De este modo, el proyecto concibe el proceso de mediación de forma dinámica, flexible, y específicamente basado en los intereses y las necesidades de las personas menores de edad atendidas; por consiguiente, con esta propuesta se dinamizó la atención integral, enfocada tanto en brindar apoyo académico como en desarrollar otras habilidades.

Fuentes de información

El grupo de profesionales en las diversas áreas educativas se perciben como los elementos claves de la experiencia. Por tanto, se analizaron los planeamientos didácticos y sus correspondientes sistematizaciones, como las fuentes de datos para el análisis que se plasma en este artículo. La plantilla de planeamiento se dividía en dos columnas, en una se planteaban las actividades realizadas y en otra la sistematización de la experiencia; con los avances, logros y cambios requeridos, entre otros elementos. A continuación, se amplían estas fuentes.

Participantes

En el proyecto, fueron contratados 110 profesionales en las áreas educativas mencionadas; sin embargo, para este estudio se tomó una muestra de 18 docentes; de las siguientes áreas educativas: Educación Física, Educación Musical, Enseñanza del Inglés, Enseñanza de la

Matemática, Educación Preescolar, I y II ciclos, Educación Especial y Orientación. Los profesores escogidos fueron seleccionados por ser docentes que se mantuvieron laborando de manera constante durante la aplicación del proyecto, por al menos un año de trabajo continuo, y, además, se verificó que presentaran al día toda su documentación; de esta manera, se eligió a docentes de cada área que atendieran tanto los albergues mixtos de 0 a 12 años (infantiles) como los de población adolescente (de 12 a 18 años de edad).

Instrumentos y estrategia de análisis

Los datos se tomaron de los planeamientos y se utilizaron matrices para sistematizar y categorizar los datos. Además de la descripción de las actividades en los planes, se analizaron las reflexiones o sistematizaciones realizadas por el cuerpo docente posteriores a la aplicación de los planes. Al considerar el planeamiento realizado, parte importante del trabajo del cuerpo docente, este es apoyado por las coordinadoras de área; estas son funcionarias de la Universidad Nacional, las cuales, dentro de sus labores, realizan una revisión del planeamiento didáctico del profesorado, sea en forma semanal, quincenal o mensual. De allí que, para el análisis de las estrategias, de acuerdo con los principios, se cuenta con un proceso de seguimiento de más de dos años de las coordinadoras.

Resultados y análisis

Para el análisis, se organizan los resultados de la revisión y reflexión desde los cinco principios del proyecto:

Intencionalidad pedagógica

El quehacer educativo, dentro del marco del proyecto, pretende trascender una mediación basada en la construcción *per se* de conocimientos con las PME; hacia un proceso de reflexión sobre el contexto y la realidad de los niños, niñas, y adolescentes; con el fin de que lo que se enseña tenga una lógica en la vida de estas personas. El aprender matemática se enmarca más allá de pasar una materia en la escuela, involucra, por ejemplo, la necesidad de ir a comprar y poder utilizar este aprendizaje en la vida cotidiana.

En el análisis de los planes, se rescata, que debido a que muchas de las PME presentaban rezago escolar; se retomó, como parte



de las actividades de mediación, el aprendizaje y construcción de lectoescritura básica, pues esta es una herramienta indispensable para poder desenvolverse en los contextos sociales de una forma adecuada, de manera que, la sistematización y reflexión solicitada en los planeamientos apuntaba a conectar las actividades con la intención de por qué se realizaba. Asimismo, se resalta, que, dentro de las actividades de mediación, se enfatizó el apoyo educativo en las materias académicas, pues al estar, las PME en escuelas y colegios, se requirió la preparación de trabajos extraclase, tareas, preparación para pruebas escritas, entre otros. Esto es importante, pues el avance en el sistema formal, le brinda a esta población la posibilidad de progresar en los años escolares, lo que aporta grandes beneficios para sus proyectos de vida. Por otra parte, en el área de orientación resaltan proyectos de vida que les permiten apuntar hacia metas en el corto y mediano plazo, lo cual es significativo, pues al estar estos niños y niñas, pero en especial, jóvenes, sin muchas redes de apoyo, la construcción de una proyección de sus vidas puede resultar fundamental.

Por otra parte, se mencionaba que las actividades realizadas impactaban la convivencia y las relaciones sociales asertivas entre quienes habitan cada casa. Esto implicó muchos retos en la cotidianidad, pues usualmente el equipo docente mediaba emociones y reacciones hacia otras personas integrantes de los albergues. Por tanto, la práctica requería que el componente sensitivo y social fuera un elemento muy importante para considerar en la mediación. En este sentido, como indica un docente, “los trabajos manuales realizados tenían como objetivo principal promover el desarrollo de la comunicación asertiva, la lógica, la convivencia y la negociación”. Estas competencias, desde el aprender a ser, desde el componente actitudinal, resultaron un aspecto muy importante y dinamizador de las experiencias de aprendizaje.

En la revisión de los planeamientos, se evidencian una serie de actividades desarrolladas y se resalta lo que se pretendió lograr con las acciones específicas planteadas; tales como:

- a. **utilización del cine-foro:** para promover la temática de la diversidad y el esfuerzo por luchar por lo que se quiere.
- b. **lectura y análisis de cuentos:** para abordar temáticas diversas, expresión oral, vocabulario, orden de oraciones, secuencias, entre otros.

- c. **trabajo con música y canciones:** para reforzar el lenguaje, la oralidad y algunos contenidos de estudio.
- d. **actividades recreativas, juegos de mesa y talleres:** para fomentar las buenas relaciones entre las PME y el manejo adecuado de sus emociones.

Los ejemplos pueden ser muchos; sin embargo, la pregunta sobre qué le aportaba este aprendizaje específico a la persona menor de edad, siempre estuvo presente, ya que sus necesidades eran muchas y los apoyos educativos debieron ser coherentes, de calidad, flexibles a sus necesidades y potencialidades.

El espacio pedagógico como medio para el aprendizaje

Al analizar la información propuesta por el equipo de profesionales, se observa el desarrollo del principio del espacio pedagógico en tres dimensiones diferentes, pero complementarias, las cuales se pueden categorizar como: a lo interno del albergue, al aire libre y comunitario.

a. *Espacio interno del albergue*

Este ambiente incluye varios elementos, tales como una mesa de trabajo, paredes, zonas verdes y la cocina. En el caso del uso de la mesa del hogar, se ve como un lugar de trabajo regular y un área para realizar talleres, juegos de mesa, visualización de películas educativas, y actividades recreativas. Por su parte, las paredes son utilizadas para decorar con los diferentes trabajos confeccionados y elaborar proyectos tales “como decoración para las celebraciones de cumpleaños o fiestas patrias”. Un sector poco convencional utilizado ha sido el de la cocina, el cual fue aprovechado para “elaborar recetas y estimular la creación de textos”. El espacio pedagógico en este caso, surge de la realidad del contexto y se pretendió que, aunque fuera una casa, se visualiza al docente y a la docente dentro de ella como un integrante más de la cotidianidad.



Figura 1. Estudiantes pintando un mural en el albergue

Nota: Elaboración propia de las autoras.

b. *Espacio al aire libre*

El espacio al aire libre, como patios y jardines, se convirtió en otro lugar muy utilizado para el abordaje pedagógico. En este, se desarrollaron diversas estrategias, entre ellas: actividades recreativas para estimular destrezas motoras, de comunicación y de concentración con las PME, así como talleres y acciones interdisciplinarias. Como parte de las prácticas pedagógicas desarrolladas en sitios abiertos se encuentran, por ejemplo: el caminar sobre una cuerda para conocer el dominio y control de espacio y manejo de su propio cuerpo, saltar la cuerda, apañar una bola con ambas manos o con una mano, actividades para mejorar la convivencia, tales como competencias, sillas musicales, marcar el ritmo con las palmas, el gato y el ratón, la zapatilla, la papa caliente y ralis.

También, como el espacio pedagógico se adapta a las necesidades e intereses de las PME, se realizan juegos, donde se participa en las actividades que las mismas proponen y desarrollan, como dinámicas en hamacas, en un trampolín, competencias de carreras alrededor del albergue, lo cual permite que las actividades realizadas posean una

intencionalidad pedagógica al potenciar valores y destrezas personales como la comunicación asertiva entre el estudiantado.



Figura 2. Estudiantes realizando actividades físicas en el patio para estimular destrezas motoras

Nota: Elaboración propia de las autoras.

c. *Espacio comunal*

Si bien, no todos los albergues poseen las condiciones para salir a la comunidad y aprovecharla, la realidad es que otros albergues tienen esas opciones y el profesorado del área de movimiento humano logró gestionar los procesos requeridos para salir y utilizarlos con propósitos pedagógicos. Por ejemplo, en el caso de un albergue, este tiene al frente una cancha muy amplia, la cual permitió proponer partidos de fútbol para “mejorar relaciones interpersonales y trabajo en equipo”. A su vez, en otras comunidades se cuenta, con parques o zonas verdes, con máquinas para la realización de ejercicios físicos, las cuales sirvieron como espacio pedagógico para que el equipo del área de movimiento humano planificara ejercicios variados y dosificara “cargas de entrenamiento para la ejecución de rutinas” con las PME. Además, gestionaron en las comunidades el uso de instalaciones deportivas, especialmente, el uso de piscinas, para el desarrollo físico de las PME y el aprendizaje de la natación como deporte.



Figura 3. Estudiantes en clases de natación en piscina comunitaria

Nota: Elaboración propia de las autoras.

La combinación de estas tres categorías de espacio pedagógico posibilitó un proceso más integral e innovador de aprendizaje para las PME, pues lograron interpretar que el aprendizaje puede llevarse a cabo en diferentes lugares, momentos, con diversas actividades lúdico-pedagógicas, con estrategias individuales o colectivas y con creación de productos o proyectos educativos.

Interdisciplinariedad

En relación con este principio y con base en la revisión de planeamientos, se determina que las actividades cuya metodología se encuentra transversalizada por el principio de interdisciplinariedad, estuvieron presentes en diferentes momentos de la aplicación pedagógica, dichas acciones buscan alcanzar un abordaje integral de las personas menores de edad atendidas desde las diversas disciplinas de trabajo. Dentro de las estrategias que se emplearon destacan:

- a. **Talleres interdisciplinarios:** sobresalen aquellos orientados al estímulo de las habilidades manuales, musicales, audiovisuales, artísticas, a la adquisición de hábitos de higiene o cuidado personal, y al fomento de convivencia social y fraternal.
- b. **Campamentos:** su objetivo principal corresponde al estímulo de la sana convivencia, el respeto por las diferencias y la integración de las PME, no solo entre ellas mismas, sino además con el personal de cuidado y la dinámica del albergue en general.

- c. **Giras educativas a centros de recreo:** el propósito principal fue el esparcimiento y la estimulación de destrezas motrices, siendo estas últimas vitales en el proceso pedagógico, ya que intervienen en el desarrollo o el abordaje de los contenidos propuestos por las diversas disciplinas.
- d. **Actividades deportivas:** se buscó fomentar la integración de las PME, la estimulación de habilidades deportivas y la práctica del deporte; asimismo, se procuró fortalecer la autoestima, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales saludables.

Es importante señalar que no se determina una diferencia significativa entre la aplicación de estrategias interdisciplinarias según la categorización del albergue al que pertenecen las PME, sean mixtos de 0 a 12 años o de adolescentes, esto por cuanto en el análisis de datos, se determinó que dichas estrategias se encuentran presentes en los diversos escenarios.

Juego

En relación con el principio del juego, los resultados obtenidos muestran que el equipo de profesionales ejecutó diversas estrategias pedagógicas basadas en su área específica y según el tipo de albergue en el cual laboraban, ya sea mixtos de 0 a 12 años o de adolescentes; los siguientes tipos de juegos fueron utilizados:

- a. **Juegos didácticos:** en el área de I y II Ciclo, se utilizaron las adivinanzas como mecanismo para abordar la lectura de oraciones cortas. También, en esta materia, se trabajó en resolver multiplicaciones mediante el juego de “gato” y “ruleta”; además, se realizaron crucigramas, sopas de letras, ilustraciones para colorear, dominó, figuras con papel *craft*, ejercicios de apresto y elaboración de muñecas de cartón; asimismo, se aplicó el juego de mesa “conversando en español” y sudokus y el colococho para la lectoescritura. De igual forma, en los albergues de adolescentes, en los cuales se ofreció el servicio de artes plásticas, se desarrollaron estrategias basadas en el dibujo libre y manualidades, esto para estimular la creación personal y el desarrollo de la imaginación. En educación especial, se trabajó en el reconocimiento de hábitos para el cuidado personal, en la estructura cognitiva para la



- identificación de sílabas, fonemas simples y palabras, mediante la estrategia denominada la caja de letras.
- b. **Juegos tradicionales:** se llevaron a cabo diversos juegos como la anda, congelado, escondido, caballito, galopar y deslizarse.
 - c. **Juegos en equipo:** se desarrollaron diversas actividades al aire libre en formato de competencias o *rallies*. Adicionalmente, en educación física, el cuerpo docente trató de promover el trabajo en equipo por medio de estrategias grupales tales como el juego del pañuelo, gallinita ciega, atar y desatar compañeros y compañeras, juego pre-deportivo de baloncesto con balón somático y aros, simulando canchas, juego de velocidad con reacción “helicóptero”, juego pre-deportivo de voleibol con globos, y estimulación mental mediante expresión corporal de teatro y yoga.
 - d. **Juegos de mesa:** se utilizaron diversos juegos de mesa como UNO, *Jenga*, bingo, charadas, rompecabezas, retos, stop, y *Pictionary* para promover el aprendizaje de vocabulario relacionado con colores, números, diferentes tipos de animales y la sana convivencia.
 - e. **Juegos de estimulación motriz y visomotora:** en preescolar, principalmente, se trabajó la estimulación visomotora, con el uso de consolas de videojuegos, se emplearon canciones para trabajar la concentración sostenida, rimas, coordinación de manos, la araña Itsy Bitsy, entre otros. Asimismo, en el área de I y II ciclos, se aplicó el juego del colochó para fortalecer la lateralidad; además, se trabajó en el seguimiento de instrucciones y en la motora fina por medio de actividades para enhebrar, ensartar. Finalmente, en música, se llevaron a cabo estrategias de estimulación y relajación por medio del ritmo y tempo, rondas musicales, canto, percusión corporal, ejercicios de coordinación y rítmica, coreografías y pasos de baile popular.

Flexibilidad

La programación ejecutada siempre estuvo influenciada por el principio de flexibilidad, ya que la realidad vivida en los diferentes albergues y las características de la población (transitoriedad, edad, situaciones conductuales o emocionales, actividades escolares, entre otros) determinaron, en su mayoría, la dinámica del albergue y por ende,

el desempeño laboral de los profesionales, quienes al enfrentarse a este contexto, reajustaron su planificación proponiendo acciones como:

- a. ***Ajuste de la planificación y variación del enfoque:*** dirigiéndose hacia la elaboración de tareas o trabajos escolares de carácter urgente para cumplir con las obligaciones estudiantiles.
- b. ***Planificación de respaldo:*** esta consistía en contar con un banco de estrategias o metodologías para emplear al asistir al albergue y conocer a alguna PME de nuevo ingreso a quién debía atenderse, sin tener conocimiento a profundidad de su vida, condición o realidad.
- c. ***Atención prioritaria de conductas que dificultan el trabajo con las PME:*** esto con el fin de equilibrar la situación y posteriormente poder continuar con el trabajo planteado.
- d. ***Ajustes de horario de atención:*** para que los mismos fueran acordes a la presencia y necesidades de las PME dentro de los albergues, así como a las modificaciones horarias de las instituciones educativas.

Del mismo modo, cabe señalar que este tipo de acciones se aplicaron indistintamente en todos los albergues, puesto que la realidad vivida por cada persona menor de edad y la dinámica que se experimentó por parte de los colaboradores del proyecto fue muy semejante y ello requirió flexibilidad.

Conclusiones y reflexiones finales

Es importante considerar que, para que exista una mediación pedagógica pertinente, es fundamental el compromiso que desarrolle el profesorado en educación. De allí que, después de analizar las estrategias implementadas se destacan las siguientes conclusiones:

- a. La propuesta educativa planteada por el proyecto fue muy amplia y permitía la posibilidad de que el equipo docente desarrollara una mediación de trabajo organizada de forma coherente y contextualizada, lo que promovió la utilización de los principios pedagógicos, generando un apoyo educativo diferente para las personas menores de edad.
- b. Por otra parte, la consideración del espacio pedagógico como un elemento de aprendizaje, procuró salirse del contexto del aula,



- como una zona de interacción docente-estudiante. El análisis muestra la posibilidad de utilizar múltiples entornos de una forma pedagógica y propicia para el aprendizaje.
- c. Asimismo, lograr que el cuerpo docente fuera parte del contexto se convirtió en una meta del proyecto, pues, al principio, se concebían como extraños dentro del albergue; el ganar espacios o impregnarlas de forma simbólica, así como desarrollar experiencias significativas permitió que su presencia se transformara y que el profesorado se convirtiera en colaboradores para el crecimiento integral de los niños, niñas y adolescentes.
 - d. La intencionalidad pedagógica fue visualizada y trabajada como la posibilidad de construcción docente, la cual tomó dos líneas principales de acción, una orientada hacia la mediación de contenidos teóricos, pero desde una perspectiva de funcionalidad para la vida y otra, orientada hacia la construcción de convivencias positivas, del fortalecimiento de habilidades personales, elaboración de proyectos de vida, de disfrute del arte en sus múltiples formas y de crecimiento integral de la persona. Aspectos que impactaron el desarrollo holístico de las personas menores de edad, lo que permitió sobresalir algunas cualidades y talentos de las PME en las diversas áreas.
 - e. El juego fue un recurso de gran utilidad para promover el aprendizaje significativo a través de actividades lúdicas, pero con propósitos y contenidos académicos apropiados a la población a la que se atendía. Este fue también un gran aliado para fomentar el trabajo en equipo, fortalecer habilidades sociales, estrechar lazos socio-afectivos, mejorar la comunicación asertiva y permitir el surgimiento del liderazgo como mecanismo de trabajo positivo. Finalmente, también sirvió como recurso didáctico útil, ya que permitió la estimulación motriz y visomotora, potenció la concentración, el seguimiento de instrucciones y la relajación. Esto se vincula con lo planteado por Camacho (2012), al indicar que el juego “es un recurso que permite al niño hacer de por sí solo aprendizajes significativos y que le ayudan a proponer y alcanzar metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute” (p. 16). Además, agrega Camacho, “el educador, al planificar, debe partir de que el juego es una tarea en la que el niño hace continuamente ensayos de nuevas

- adquisiciones, enfrentándose a ellas de manera voluntaria, espontánea y placentera” (2012, p. 16), al reforzar la relevancia de que la movilidad y la diversión que encierran las actividades lúdicas nutrieron la propuesta pedagógica que el personal docente desarrolló.
- f. En este contexto de albergue, fue indispensable la posibilidad de plantear una mediación flexible, que respondiera a los cambios siempre presentes en las dinámicas. Este principio no es fácil desde la docencia tradicional, pues es común homogeneizar, esperar cambios y aprendizajes específicos, pero esta población infantil y adolescente presenta muchos retos para el profesional, de manera que se requería ser capaz de mirar como oportunidad los cambios y la incertidumbre. La flexibilidad fue un elemento dinamizador y permitió mirar con mayor criticidad la propuesta de mediación construida por el docente. Este accionar confirma lo propuesto por Labarrere (2008), al plantear que el “objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la persona(lidad), o en los sujetos (individuales y colectivos). Por tanto, la mediación se define también por sus motivaciones, sus objetivos y consecuencias” (p. 89).
- g. Finalmente, la interdisciplinariedad juega un papel importante, pues al convivir un grupo de docentes de múltiples disciplinas en un espacio de albergue, se requirió la construcción de acuerdos y objetivos conjuntos para el bien de la población atendida. Para el profesional de educación desde una visión tradicional, la interdisciplinariedad no es relevante, pero la práctica del proyecto logra entrever grandes oportunidades de crecimiento profesional, con este ejercicio: retribución que no solo impacta la mediación, sino la comprensión del proceso de aprendizaje innovador y los alcances que puede lograr una estrategia articulada desde las diversas disciplinas.
- h. Se resalta que la propuesta de atención desarrollada por el equipo de profesionales, con la guía de los principios pedagógicos del proyecto, fue la correcta, pues propició una interpretación de la realidad de cada niño, niña y adolescente dentro de su contexto

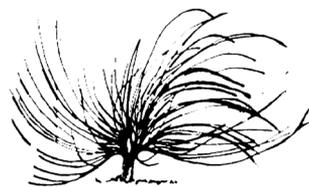


- hogar-regional, sus realidades, necesidades, talentos y posibilidades, permitiendo que la acción docente fuera mucho más integral, comprensiva y referida a la atención particular, según la realidad individual de la PME, lo cual no se hubiera logrado con un currículo externo, adaptado a la experiencia educativa que se proponía, pero descontextualizado a la realidad de los albergues.
- i. Al finalizar el proyecto, se comprende que los aprendizajes fueron muchos, pero el mayor, posiblemente, es que se construye de forma conjunta. Además, se resalta que la pedagogía requiere la reconstrucción de nuestros propios métodos, el reaprender, el adaptarse al cambio y apostar por lo nuevo, lo sensible, lo que permanece. Establecer que las propuestas pedagógicas ajustadas a la población beneficiada, en este caso una población diversa, es fundamental para lograr la calidad educativa, en un marco de respeto hacia la persona menor de edad como sujeto de derecho.

Referencias

- Ley 2160. *Ley Fundamental de Educación*. Asamblea Legislativa de Costa Rica, San José, Costa Rica, 02 de octubre de 1957.
- Ley 7184. *Convención de los Derechos del niño*. Asamblea Legislativa de Costa Rica, San José, Costa Rica, Costa Rica, 26 de enero de 1990.
- Ley 7739. *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Asamblea Legislativa de Costa Rica, San José, Costa Rica, Costa Rica, 6 de febrero de 1998.
- Camacho, L. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años* (Tesis de Licenciatura en Educación). San Miguel, Perú: Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- Gallego, J., y Salvador, F. (2002). *Metodología de la acción didáctica*. Madrid: Prentice Hall.
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf>

- Labarrere, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *Dialnet* 5(2), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Sánchez, J., y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Revista Universitaria de Investigación*, 1(9), 123-135.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa?posInSet=1&queryId=a69e01d6-223c-4339-b98a-ba6e07aef308
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad Nacional (UNA). (2018). *Manual para la Contratación de Servicios de Profesionales del Proyecto Pedagógico para las Personas Menores de Edad Ubicadas en Albergues Institucionales del PANI*. Heredia: Universidad Nacional. Manuscrito inédito.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



Alerta temprana: innovación educativa para disminuir el riesgo de abandono escolar en el Colegio Nocturno de Pococí

*Maynor Jiménez-Castro*¹

Colegio Nocturno de Pococí

Costa Rica

maynor.jimenez@ucr.ac.cr

*Marjorie Umaña Calderón*²

Colegio Nocturno de Pococí

Costa Rica

marjorie.umana.calderon@mep.go.cr

Resumen

En este artículo, se expone una innovación educativa para la disminución del abandono escolar a través de una estrategia denominada Alerta temprana, la cual consiste en el registro de una serie de aspectos que muestra el estudiante cuando está en riesgo de abandono del sistema educativo. La estrategia es parte del programa “Yo me apunto” implementado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, pero ha sido adaptada, por el Colegio Nocturno de Pococí (CNP), para utilizar las tecnologías móviles y la herramienta de formularios de *Google*, en las cuales los docentes reportan, principalmente, el ausentismo, mientras los orientadores de nivel dan seguimiento a los casos indicados. Este mecanismo



Recibido: 31 de enero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.12>

- 1 Máster en Ciencias de la Computación (ITCR) y Didáctica de la Matemática (UGR). En la actualidad doctorando en la Universidad de Granada-España (UGR), profesor en la Universidad de Costa Rica y el Colegio Nocturno de Pococí. <https://orcid.org/0000-0001-7984-6866>
- 2 Máster en Administración Educativa (UCA), subdirectora del Colegio Nocturno de Pococí y profesora de la Universidad de San José, Sede de Guápiles. <https://orcid.org/0000-0001-8672-4787>

ha permitido identificar los principales factores de riesgo que presenta un estudiante antes de renunciar al colegio, lo que facilita la atención rápida y oportuna del caso y la toma de decisiones por parte de las autoridades institucionales. De esta forma, se describe la experiencia obtenida en el CNP, donde los índices de exclusión son muy altos y los resultados de aplicar esta estrategia evidencian una mejora significativa en la prevención y el seguimiento de los riesgos de abandono.

Palabras clave: abandono escolar, deserción escolar, educación de adultos, educación en Costa Rica.

Abstract

In this article, an educational innovation for the reduction of school dropout is described through a strategy called Early Warning, which consists of registering a series of aspects that the students show when they are at risk of dropping out from the educational system. The strategy is part of the *Yo me apunto* program implemented by the Costa Rican Ministry of Public Education, but has been adapted by the Pococí Adult Night High School (CNP) in order to use mobile technologies and the Google forms tool to make reports mainly of absenteeism by the teachers, while the group of school counselors follow each case up. This mechanism has allowed to identify the main risk factors that students present before leaving school, which makes it possible to provide prompt and timely attention to the cases and proper decision-making by institutional authorities. This article describes the experience obtained in the CNP, where the exclusion rates are very high, and the results of applying this strategy show a significant improvement in the monitoring and prevention of the risks of high school dropouts.

Keywords: Dropping out, school dropouts, adult education, education in Costa Rica



Introducción

El Colegio Nocturno de Pococí (CNP) es una institución pedagógica para jóvenes y adultos, ubicado en la región Caribe Norte de Costa Rica; cuenta con 1034 estudiantes de escasos recursos económicos, quienes provienen de zonas rurales con grandes problemáticas sociales. Sin embargo, en el año 2017, se destacó como uno de los centros educativos nocturnos de mejor rendimiento académico en el circuito 01 de la Dirección Regional Educativa de Guápiles.

A pesar de lo anterior, desde el año 2013, el colegio ha experimentado niveles de deserción escolar que median el 33,6 % de estudiantes al año. Ante esta problemática, en el 2014, se inició el proyecto “Forjando esperanzas”, cuyo objetivo principal fue disminuir el abandono y aumentar el rendimiento académico (Jiménez-Castro, Denis y Vega, 2015).

Este proyecto contribuyó a sensibilizar a la población docente y administrativa de la entidad, lo que permitió adaptar la estrategia de Alerta temprana desarrollada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a los requerimientos de una institución con altos índices de vulnerabilidad, como lo es el CNP. Dado lo anterior, en esta investigación se pretende identificar los principales factores que intervienen en el abandono escolar, con el fin de realizar una toma de decisiones acertada que permita intervenir, de manera oportuna, la problemática de la exclusión estudiantil en el Colegio Nocturno de Pococí.

En este artículo, se describe la implementación de una estrategia novedosa para disminuir el abandono estudiantil, por lo que se parte de una serie de antecedentes, en los cuales se presenta esta problemática en los centros educativos nocturnos del país y se detalla la forma en que el CNP ha desarrollado la estrategia, implementando una metodología de investigación-acción con la participación de 55 funcionarios de la institución y el análisis de 184 reportes de estudiantes en riesgo de deserción. Por último, se extrae una serie de conclusiones y retos que se plantean para el futuro.

Referentes teóricos

La educación académica nocturna es una modalidad del sistema educativo costarricense, creada para brindar acceso equitativo a jóvenes y adultos, que, por diversas razones, no han podido concluir sus estudios secundarios y desean completarlo (MEP, 2013b).

Esta modalidad pedagógica se compone de un currículo básico de nueve materias, las cuales se ofrecen en horarios que van desde las seis de la tarde a las nueve y cincuenta de la noche; está especialmente diseñada para personas que trabajan o han tenido que abandonar el sistema educativo diurno y ven en esta alternativa una forma de concluir los estudios. Sin embargo, esta opción ha venido enfrentando serias limitaciones que afectan negativamente su desempeño, como es el rendimiento académico y el abandono estudiantil.

Según Barrantes (2014), de la Dirección de Gestión de Calidad del Ministerio de Educación Pública, esta es la modalidad educativa que presenta mayor exclusión en secundaria y eso tiene efectos negativos en las pruebas de bachillerato. Asimismo, se indica que el rendimiento académico en los colegios nocturnos, no promedia notas superiores a 66 en las pruebas de bachillerato formal desde el año 2005, cuando el rendimiento esperado debe ser igual o superior a 70, lo que refleja un problema que se debe atender con urgencia.

Los datos del IV Informe del Estado de la Educación, así como los anuales sobre bachillerato y otras investigaciones, (Castillo, Chavarría y García, 2016; Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, 2014, 2015, 2016; Programa Estado de la Nación, 2013), destacan una clara desventaja de los colegios nocturnos en comparación con los académicos diurnos, en relación con los porcentajes de promoción obtenidos en las pruebas de bachillerato formal.

De igual manera, en el aspecto del abandono estudiantil, los centros educativos de secundaria en Costa Rica, reportaron datos que establecieron promedios entre 10,2 % y 10,7 % durante los años 2010 y 2012; sin embargo, de acuerdo con el Programa Estado de la Nación (2013), se pudieron haber dado informes que minimizaran la deserción en estos periodos.

Dicha situación, en este mismo periodo, concuerda con el estudio realizado por el Proyecto de Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Escolar (ProEDUCA) (MEP, 2013a), el cual indica que la deserción estudiantil general pudo alcanzar en promedio 17,1 % y la tasa en los colegios académicos nocturnos cerca de 32,5 %, lo cual demuestra que esta es la rama educativa con mayores problemas en ese ámbito.

Si bien como se indica en el Ministerio de Educación Pública (2016), el abandono escolar ha venido disminuyendo en los últimos



años, por ejemplo, la exclusión intraanual reportada en el Programa Estado de la Nación (2018) para la educación académica nocturna en el año 2015, fue de un 25,7 %, inferior a la presentada en el Colegio Nocturno de Pococí para el mismo periodo, que fue de 32,8 % (ver tabla 1).

Las causas de abandono escolar en Costa Rica han sido sujeto de análisis de distintas investigaciones, como se menciona en Jiménez y Gaete (2013); sin embargo, estas se han concentrado en situaciones particulares y no en indagaciones más amplias que aborden todo el sistema educativo costarricense, por lo que se considera lo aportado por MIDEPLAN (2007), en el cual esta problemática puede ser explicada con base en tres fenómenos: exclusión, expulsión y repulsión.

La *exclusión* se refiere al conjunto de situaciones extraescolares que imposibilitan al estudiante seguir en el proceso educativo (principalmente problemas económicos). La *expulsión* se refiere a circunstancias donde se destacan problemas de rendimiento académico o aprovechamiento, mientras que la *repulsión* a manifestaciones de desinterés de los alumnos por asistir a clases (poco arraigo con el grupo de compañeros, hostilidad de los docentes, entre otros).

En este mismo sentido, Espíndola y León (2002) consideran que el abandono escolar es:

...el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y causas, algunos de los cuales son característicos de los niños y jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares) y de otros más asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescolares). (p. 53)

El fracaso escolar y el bajo rendimiento, en los colegios académicos nocturnos, son solo dos aspectos que muestran las grandes asimetrías que presenta el sistema educativo costarricense. Los problemas sociales son parte de las causas que afectan las condiciones en las cuales se desarrolla la educación nocturna.

Lo anterior es reflejado en el IV Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2013), donde al analizar la génesis sobre abandono escolar, en un colegio de la región Caribe, se concluye que los problemas socioeconómicos del hogar, el acceso a las ayudas del Gobierno, la insatisfacción de los estudiantes con el apoyo que reciben de docentes y orientadores y la trayectoria académica del alumno

(especialmente, si tiene un historial de repitencia), son los factores que más intervienen para que los discentes no permanezcan en las aulas.

Este análisis también concluye que “la probabilidad de que un alumno repitente de Limón sea excluido y se retire del colegio es casi cuatro veces mayor que la de un estudiante de la misma zona que no haya repetido” ([Programa Estado de la Nación, 2013, p. 158](#)).

Ante la problemática expuesta, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, ha articulado esfuerzos con otros proyectos del gobierno, como lo son: Tejiendo desarrollo y Puentes de desarrollo, de manera que las ayudas y las orientaciones lleguen a las poblaciones más necesitadas y con riesgos de abandonar las aulas.

Para ello, se creó la estrategia: Yo me apunto, que facilita una serie de lineamientos ante los factores que afectan la exclusión estudiantil: ausentismo, bajas calificaciones, violencia, drogas, falta de interés, problemas económicos y familiares, entre otros, para que las autoridades educativas puedan intervenir con su respectivo plan remedial adaptado a las necesidades de cada estudiante ([Programa Estado de la Nación, 2018](#)).

Otra estrategia que surge de esta iniciativa es Alerta temprana, la cual se plantea como una herramienta para abordar riesgos como: ausentismo, problemas económicos, adicciones, desmotivación, entre otros, con el propósito de evitar que el estudiantado abandone sus estudios. Esta iniciativa facilita el registro las observaciones de los docentes para que, posteriormente, el departamento de orientación haga el análisis y el seguimiento respectivo.

Estrategia metodología

La implementación de la estrategia de Alerta temprana, en el Colegio Nocturno de Pococí, está ligada al proyecto: Forjando esperanzas, que inició en el año 2015 y que ha buscado herramientas para disminuir el abandono escolar y el mejorar los índices de rendimiento académico. Estos propósitos se han llevado a cabo siguiendo una metodología de investigación–acción, la cual ejecuta dos procesos en paralelo: por un lado, la *investigación*, que busca problematizar la realidad para asumirla como objeto de estudio, por otro lado, la *acción*, entendida como la posibilidad de generar un cambio social ([Inciarte, 2011](#)).

Esta metodología es normalmente entendida como intervencionista, pues dado un problema real se decide abordarlo con un marco



teórico específico, el cual se traduce en acciones que se deberán implementar. Por su parte, el grupo involucrado en la investigación observa los resultados de las gestiones, reflexiona y vuelve a plantear nuevas alternativas.

De igual forma, la investigación acción participativa ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo, o una comunidad oprimida, coleccionan y analizan información y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p. 17).

Sampieri, Collado y Baptista (2010), consideran que la investigación-acción cuenta con tres fases esenciales: (a) observación, en la cual se describe el problema y se recolectan datos que sustentan la situación; (b) reflexión, etapa en donde se analiza e interpreta el asunto y (c) actuación, donde se implementan acciones para resolver o mejorar la circunstancia detectada. Esto se realiza “de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente” (Sampieri *et al.*, 2010, p. 553).

En este sentido, se ha logrado la participación del cuerpo docente de la institución, el cual está compuesto por 47 profesionales de diferentes materias, seis orientadores y dos auxiliares administrativos, cuya labor consiste en registrar los datos de los estudiantes con riesgo de deserción, así como las acciones implementadas para retener, reinsertar o bien registrar las principales causas del abandono.

Las acciones se han realizado utilizando los formularios de *Google Forms*, los cuales son herramientas que dispone *Google* para aplicar encuestas o consultas simples, donde el registro, la tabulación y el análisis de los datos se realiza de manera fácil y sencilla.

Esta metodología se basó en un enfoque cualitativo; sin embargo, en la interpretación de la realidad se incorporaron elementos cuantitativos que facilitan el análisis descriptivo sobre los riesgos de abandono que intervienen en la población estudiantil del Colegio Nocturno de Pococí y que no se encuentran sistematizados para una toma de decisiones más acertada. Este proceso se puede visualizar en la figura 1.

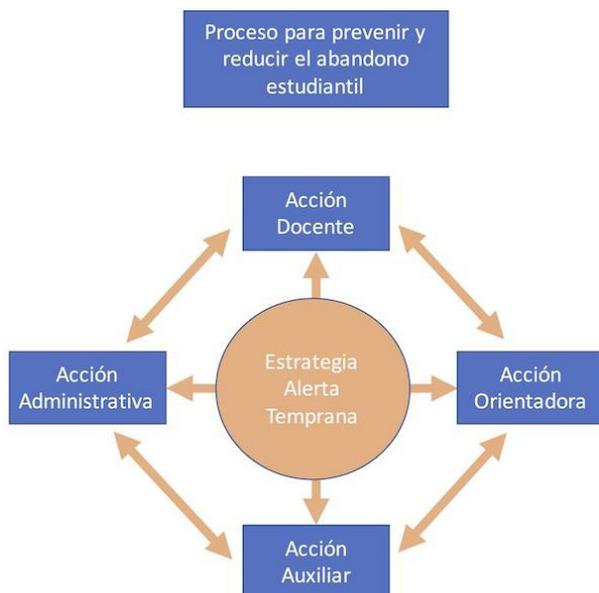


Figura 1. Proceso de atención ante el riesgo de abandono o reinserción estudiantil en el Colegio Nocturno de Pococí.

Nota: elaboración propia de los autores.

El modelo descrito en la figura 1, representa las interacciones que siguieron los reportes digitales desde el inicio con la intervención de los docentes, hasta el análisis realizado por la gestión administrativa de la institución. En este caso, se realizaron 184 registros de estudiantes en riesgo de abandono y se identificaron los principales factores que motivan la exclusión de los estudiantes del CNP.

Proceso de implementación de la estrategia

El Colegio Nocturno de Pococí, a través de varios años, ha presentado grandes problemas de repitencia y abandono escolar, lo que ha hecho que tanto el cuerpo docente como administrativo sienta la necesidad de investigar las causas de esto, a la vez que ha procurado atenuar dicha problemática, por lo que ha realizado un registro del nivel de deserción en los últimos cinco años, lo que se visualiza en la tabla 1:



Tabla 1. Registro histórico de matrícula inicial y abandono estudiantil en el CNP (2013-2017)

Reporte Anual	2013	2014	2015	2016	2017
Matrícula Inicial	1744	1541	1355	1192	1019
Abandono	618	514	444	414	325
% Abandono	35,4 %	33,4 %	32,8 %	34,7 %	31,9 %

Nota: datos propios del CNP.

Los datos reflejados en la tabla 1, muestran la problemática de exclusión educativa en el periodo del año 2013 al 2017, la cual promedia el 33,64 % de abandonos al año. Es importante tomar en cuenta que en el 2017 se muestra una disminución del fenómeno, lo cual coincide con la aplicación del plan piloto de la Alerta temprana, iniciado en el segundo semestre del 2017.

La estrategia para disminuir la deserción escolar consiste en un registro semanal, a través de un formulario de *Google*, en el cual acceden los docentes, para enviar la información del estudiante que presenta niveles reiterados de ausentismo. El profesor, al finalizar la semana lectiva, realiza el informe digital en el que se consignan los datos personales del alumno, la materia en la cual está faltando, el nivel y la sección a la que pertenece y las acciones realizadas (llamadas al hogar, consulta a compañeros, etc., que lo llevó a considerar al educando sujeto de seguimiento, o bien, reportarlo al orientador respectivo de nivel), esta información es almacenada en la nube, en una hoja de electrónica, la cual es accedida por el guía del nivel o de sección, para analizar cada caso reportado.

A partir de la información suministrada por el docente, el orientador del nivel evalúa los casos y da seguimiento, con base en lo cual procede a comunicarse con el estudiante o la familia de este para conocer los motivos de sus ausencias a clases. A partir de estas acciones, registra la información en otro formulario de *Google*, al cual tienen acceso los auxiliares (encargados de llevar al día el registro electrónico estudiantil), quienes facilitan la información a los docentes para que actualicen los registros estudiantiles.

Del mismo modo, la coordinación académica y la dirección institucional utilizan dichos datos para su análisis y toma de decisiones en la asignación de personal por nivel, reacomodo de grupos, estrategias para la retención estudiantil, asignación de becas especiales, traslados

de estudiantes entre las aulas, charlas para atender las necesidades de los educandos, actividades extracurriculares, entre otros.

Discusión de resultados

La aplicación de la Alerta temprana, en el CNP, inicia en el mes de julio del 2017 con una población de 863 estudiantes, es decir, ya 156 educandos habían abandonado la institución, según lo establecido en la tabla 1. A partir de este momento, el personal pedagógico inicia el registro semanal del ausentismo estudiantil vía formularios de *Google*, el cual se extiende hasta el final del curso lectivo 2017. En este periodo, se realizaron 372 reportes, donde se destaca al III Ciclo de la Educación General Básica (séptimo, octavo y noveno) como el de mayor alerta de deserción con el 73,3 % de los reportes docentes. Con esta información, los orientadores de su respectivo nivel se dieron la tarea de indagar a profundidad sobre el ausentismo del estudiante, lo que refleja 184 casos atendidos, de los cuales se obtuvo la información de la figura 2.

Estudiante en riesgo de abandono

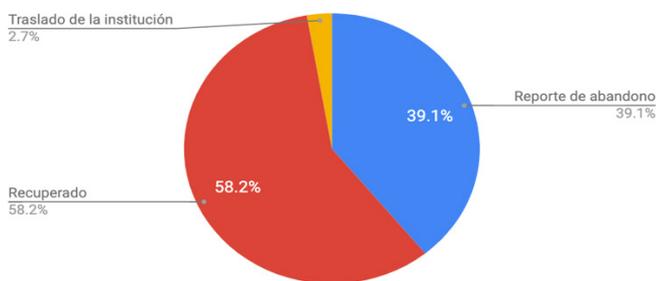


Figura 2. Reportes de seguimiento realizado por los orientadores en el II semestre 2017.

Nota: datos propios del CNP obtenidos de *Google Forms*.

En la figura 2, se muestra que el 58,2 % de los casos reportados lograron ser reincorporados a la institución, es decir, 107 estudiantes se motivaron para que regresaran a clases. Igualmente, el 39,1 % de los discentes reportados no volvieron, es decir, 72 alumnos abandonaron la institución y 5 (2,7 %) realizaron gestiones de traslado a otros colegios.



Por su lado, 29,2 % de quienes dejaron el colegio, expresaron tener inconvenientes con cambios atinentes a lo laboral (cambio de trabajo, horarios, etc.) y el 15,3 % alegaron motivos personales ajenos al control de la institución. Los demás argumentos tienen que ver con situaciones variadas como: personales, económicas, desinterés por el estudio, dificultad para el cuidado de sus hijos, entre otras. Por último, los casos de deserción reportados por los orientadores se lograron clasificar según el factor de abandono, como se muestra en la figura 3.

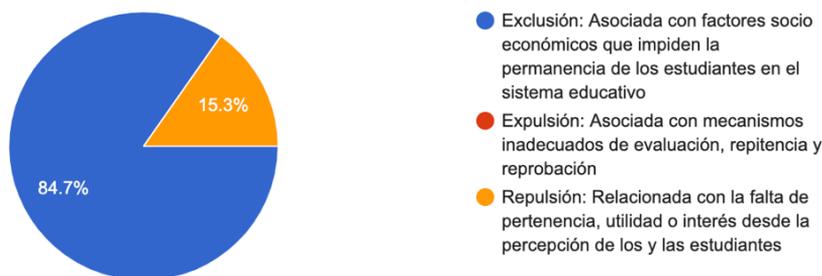


Figura 3. Clasificación del abandono según seguimiento de los orientadores en el II semestre 2017.

Nota: datos propios del CNP, obtenidos del *Google Forms*.

El 84,7 % de los educandos que abandonaron el colegio se debió a causas de exclusión, es decir, a situaciones socioeconómicas en las que la institución no puede hacer grandes esfuerzos. El restante 15,3 % se dio por factores de repulsión, lo que indica que el centro educativo debe buscar o promover actividades que fortalezcan el vínculo con el estudiante, es decir, clases más dinámicas, actividades recreativas, culturales y deportivas que permitan mejorar los niveles de pertenencia del discente en la academia.

Por su parte, la aplicación de la estrategia de Alerta temprana en el segundo trimestre del 2018, dejó algunos resultados importantes por destacar; 179 reportes docentes, en los cuales se remitieron más de 430 estudiantes como sujetos de análisis y seguimiento por el riesgo que presentaban de abandonar el colegio. Sin embargo, a pesar del esfuerzo realizado, 156 alumnos dejaron sus estudios y de 84 casos analizados,

por los orientadores de nivel, solo 30 educandos (36,9 %) se reincorporaron al sistema.

De la misma manera que los datos del 2017, los principales factores que inciden en el abandono tienen que ver con la expulsión en un 84 % y la repulsión con un 16 %. Cabe mencionar que, como consecuencia de la huelga histórica, puesta en marcha a partir del mes de setiembre del 2018 y finalizada en diciembre del mismo año, no se pueden visualizar los resultados reales de la aplicación de dicha estrategia ([Programa Estado de la Nación, 2019](#)). Esto por cuanto al estar la mayor parte del cuerpo docente, administrativo y técnico en paro, los estudiantes no fueron convocados al centro educativo durante esos tres meses.

Conclusiones

La estrategia de Alerta temprana, implementada en el Colegio Nocturno de Pococí, empieza a dar sus frutos y ha demostrado ser útil para el rescate y la reincorporación de estudiantes al sistema educativo. Esto se reflejó con una disminución de 2,8 % de abandonos con respecto al año 2016.

De igual manera, la implementación de esta estrategia ha permitido conocer las principales causas que intervienen en la decisión final de abandonar el colegio, como lo son: problemas atinentes a situaciones laborales, económicas, cuidado de los hijos, y desinterés por el estudio, lo que brinda la posibilidad de actuar de manera inmediata para atenuar la problemática que vive el estudiante.

Igualmente, esta estrategia ha permitido buscar alternativas para atender las causas de abandono antes mencionadas; en el caso de cambios de trabajo o las jornadas laborales, se ha realizado flexibilidad horaria y la asignación de tareas compensatorias, así como se proyecta a la implementación de aulas virtuales o bien espacios de interacción asincrónicos, donde los educandos puedan estar “conectados” con los estudios, aunque de manera remota y a su tiempo.

También, se plantea mejorar el apoyo económico con becas y otros servicios complementarios, esto para quienes han expresado situaciones financieras temporales. En el caso de estudiantes que tienen inconvenientes con el cuidado de sus hijos, se coordinó una alianza con el Centro de Educación y Nutrición (CEN) y Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral (CINAI) de Guápiles para dar prioridad a los estudiantes con dicha problemática.



Asimismo, se proyecta la construcción de una guardería infantil dentro del CNP. Por último, se ha motivado a los docentes para hacer más atractiva la dinámica de clase, a través de la integración de tecnologías digitales y la creación de espacios de socialización dentro y fuera del aula.

Por último, la estrategia de Alerta temprana también ha generado grandes retos para contar con información inmediata y así, evitar el avance en el riesgo de abandono por parte de los discentes, lo cual plantea la posibilidad de incorporar otros actores en el sistema de alerta, como lo pueden ser estudiantes líderes de aula que reporten de manera más ágil y efectiva el riesgo de deserción escolar.

Reconocimientos

Se hace un reconocimiento especial a todos los docentes, los auxiliares administrativos y los orientadores del Colegio Nocturno de Pococí, que de manera constante han participado en el proceso de implementación de la Alerta temprana, pues sin su apoyo, la disminución en el abandono estudiantil no se habría logrado.

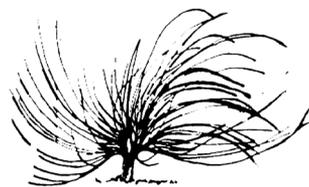
Referencias

- Barrantes, A. (26 de noviembre de 2014). Colegios nocturnos sacan las peores notas en bachillerato. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/educacion/Colegios-nocturnos-sacan-peores-bachillerato_0_1453654659.html
- Castillo, M., Chavarría, J. M. y García, M. (2016). Rendimiento académico en las pruebas nacionales de matemática en colegios del área metropolitana y zonas alejadas de Costa Rica en 2013. *UNICIENCIA*, 30(1), 85–97. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ru.30-1.5>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. (2014). *Bachillerato de la educación formal 2013: rendimiento y niveles de desempeño*. San José, Costa Rica, Ministerio de Educación Pública.
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. (2015). *Bachillerato de la educación formal 2014: rendimiento y niveles de desempeño*. San José, Costa Rica, Ministerio de Educación Pública.
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. (2016). *Bachillerato de la educación formal 2015: rendimiento y niveles de desempeño*. San José, Costa Rica, Ministerio de Educación Pública.

- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39–62. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/32.-%20LA%20DESERCI%C3%93N%20ESCOLAR%20EN%20AM%C3%89RICA%20LATINA%20UN%20TEMA%20PRIORITARIO%20PARA%20LA%20AGENDA%20REGIONAL.pdf>
- Inciarte, A. (2011). Investigación acción: metodología transformadora. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(52), 131–138.
- Jiménez-Castro, M., Denis, S. y Vega, W. (2015, 26-28 de marzo). *Forjando esperanzas en los colegios nocturnos del Caribe Norte de Costa Rica* [Presentación de ponencia]. Memorias XIV Jornadas y II Congreso Internacional del Maestro Investigador. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Jiménez, W. y Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105–128. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.6>
- MEP (2013a). *Abandono escolar en la secundaria costarricense: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012* (1 ed.). San José, Costa Rica: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- MEP (2013b). *Educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado el 5 de enero del 2015 de <http://www.mep.go.cr/educacion-de-personas-jovenes-y-adultas>
- MIDEPLAN (2007). *Plan Nacional de Desarrollo “Jorge Manuel Dengo Obregón” 2006-2010*. San José, Costa Rica: Autor.
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Exclusión educativa en el sistema público costarricense (análisis de cinco dimensiones)*. San José, Costa Rica, Ministerio de Educación Pública.
- Programa Estado de la Nación (2013). *Estado de la Educación Costarricense. IV Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (2018). *Estado de la Educación Costarricense. Sexto Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.



- Programa Estado de la Nación. (2019). *Estado de la Educación Costarricense. Séptimo informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (J. Mares Chacón, Ed.) (5.ª ed.). México, D. F.: McGrawHill Educación.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change* (2.ª ed.). NY: The Cornell Participatory Action Research Network, Cornell University.



Modelo institucional de la orientación en el sistema educativo público costarricense

*Alejandra Gamboa Jiménez*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
alejandra.gamboa.jimenez@una.cr

*Manuel Arturo Fallas Vargas*²
Universidad Nacional
Costa Rica
manuel.fallas.vargas@una.cr

*Shirley Ramírez Mora*³
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
shirley.ramirez.mora@mep.go.cr

Resumen

Este artículo contempla reflexiones con respecto al modelo disciplinar de la orientación en el sistema educativo



Recibido: 26 de febrero de 2020. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.13>

- 1 Orientadora, catedrática por la Universidad Nacional, Costa Rica y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional, Costa Rica. Magíster en Psicopedagogía y con estudios de grado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Coordinadora del Proyecto de Investigación Modelos de Orientación, División de Educación para el Trabajo, Centro de Investigación y Docencia en Educación.
- 2 Orientador, catedrático e investigador del Proyecto de Investigación Modelos de Orientación, Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales por la Universidad de Salamanca (España), Magíster en Psicopedagogía, Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación.
- 3 Orientadora, asesora nacional de Orientación, Departamento de Orientación Educativo y Vocacional del Ministerio de Educación Pública. Máster en administración Educativa, Universidad Latina. Licenciada en Derecho, Universidad Federada de Costa Rica. Licenciada y Bachiller en Orientación de la Universidad Nacional.

público, un análisis dentro del marco del proyecto *Modelos de orientación desde una mirada del perfil de desempeño profesional* de la Universidad Nacional, Costa Rica. Un sistema, destacado por la diversidad de centros, modalidades, niveles y las múltiples características de la población que atiende. Metodológicamente, se utiliza el diseño fenomenológico, contempla tanto las entrevistas a personas claves del contexto en estudio y se hace uso de la triangulación para entrelazar los datos empíricos y los perfiles de contratación, para lo cual el empleo de la herramienta AtlasTi, contribuye en la organización de los datos. Se concluye, que el modelo institucional de orientación educativa en el Ministerio de Educación Pública (MEP), se intersecciona entre el andamiaje jurisprudencial que conforma el accionar de las modalidades, niveles y el contexto específico de cada centro educativo y las demandas del ejercicio profesional tanto por el cumplimiento de los lineamientos técnicos emanados del MEP, como por aquellas que surgen producto de las situaciones emergentes disciplinares de la cotidianidad laboral.

Palabras clave: Orientación educativa, orientación en escuelas, orientación en secundaria, modelos de orientación, funciones de orientación, desempeño profesional en orientación y sistema educativo.

Abstract

This article includes reflections on the disciplinary model of Educational Counseling in the public educational system of Costa Rica, an analysis within the framework of the project *Counseling Models from the Viewpoint of the Professional Performance Profile* of the Universidad Nacional, Costa Rica, a system highlighted by the diversity of centers, modalities, levels, and the multiple characteristics of the population it assists. Methodologically, the phenomenological design is used, contemplating both interviews with specific people in the context under study and triangulation to interlink empirical data and hiring profiles, for which the use of the tool AtlasTi tool contributed to the organization of the data. It is a conclusion that the institutional model of Educational Counseling in the Ministry of Public Education (MEP, for its acronym



in Spanish) is intersected between the jurisprudential scaffolding that shapes the action of the modalities, levels, and specific context of each educational center and the demands of professional practice both for compliance with the technical guidelines issued by MEP and those that arise from emerging disciplinary situations of everyday work.

Keywords: educational counseling, school counseling, high school counseling, counseling models, counseling functions, guidance functions, professional performance in counseling and educational system

Introducción

Este estudio plantea diversas reflexiones que conllevan al análisis de la orientación dentro del sistema educativo público costarricense, con base en el desempeño profesional, las funciones dictadas por el Servicio Civil y los lineamientos técnicos emanados del MEP ([Ministerio de Educación Pública, 2019](#)). El estudio aquí presentado forma parte de uno mayor, correspondiente a una investigación realizada en la Universidad Nacional, Costa Rica, sobre modelos institucionales en la disciplina de la orientación. Con ello, se configura un referente sobre los modelos de orientación aplicados en las instituciones costarricenses que, históricamente, han nutrido la identidad profesional por medio de un accionar consolidado desde la jurisprudencia, con su apoyo por más de cincuenta años. A su vez, estos han ido evolucionando según los cambios en los modelos económicos y productivos mundiales, e impregnan la actual práctica profesional en orientación.

Marco referencial

La comprensión del modelo institucional constituido de la orientación en el sistema educativo público se enmarca desde la mirada histórica de este escenario a nivel nacional, además se contemplan las funciones adscritas al desempeño profesional mediante las dictadas por el *Manual de puestos del Servicio Civil* ([Dirección General de Servicio Civil, 2020](#)) que derivan en el título I y II de los cuales emanan funciones específicas para cada puesto y otros aspectos de la jurisprudencia institucional. Por supuesto, estas inciden en el abordaje orientador.

Antecedentes históricos y el camino hacia la profesionalización

En Costa Rica, el desempeño disciplinar de la orientación data de 56 años de experiencia, desde su incorporación en escenarios laborales, los cuales son respaldados por la legislación nacional e internacional, por ejemplo, el Convenio Centroamericano de Educación ([Asamblea Legislativa, 1966](#)) en su Artículo 7, el cual, a su vez, le ha permitido su constante profesionalización.

La legitimación del espacio laboral de orientación en el sistema educativo le ha permitido el largo recorrido histórico remontado al año 1957, mediante la incorporación de los servicios de orientación en la Ley Fundamental de Educación ([Asamblea Legislativa, 1957](#)). Desde esta data se ha fortalecido el accionar del colectivo de profesionales en orientación; en un principio con fines prospectivos de apoyo al estudiantado. Posteriormente, el Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación N.º 3726 ([Asamblea Legislativa, 1966](#)), legitima la orientación escolar y vocacional, y aunque en sus inicios los recursos teóricos eran limitados, a través de los aportes de otras disciplinas, principalmente la pedagogía, la psicología y la sociología, se ha consolidado un conglomerado teórico y metodológico, lo cual permite establecer las bases epistemológicas de la disciplina en el país.

El camino de la profesionalización no ha cesado desde sus inicios y, dichosamente, existe una conformación disciplinar en este contexto. La historia también permite concluir los diferentes altibajos de la orientación en el MEP, en términos de robustecer el número contratado de profesionales, es decir, el enfrentamiento a los retos del nivel presupuestario, los de visión disciplinar a largo plazo y los liderazgos políticos de turno, comprometidos en cada década, mayor o menormente, hacia la labor orientadora en diferentes periodos del pasado.

En sus inicios, la idea general de la orientación educativa fundamenta las bases de su especialización en las principales universidades públicas costarricenses, impulsada inicialmente por la Universidad de Costa Rica (UCR) con la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación y luego la Universidad Nacional. Con ello, el colectivo profesional especializado en la disciplina, desde el nivel de grado, logra ubicarse en el mercado laboral, principalmente por el Ministerio de Educación Pública, el cual nombra a la mayoría de profesionales graduados y graduadas de esta carrera. Asimismo, en el



camino de profesionalización, la UCR ha consolidado un Posgrado en Educación con énfasis en Orientación, con lo cual se contribuye, desde el nivel superior, con idoneidad disciplinar y profesional. Más recientemente, con el apogeo de la educación superior privada, otras casas de enseñanza vieron su auge económico en la formación de profesionales en esta área.

Pasado este medio siglo, se ha experimentado un cambio generacional, producto de las jubilaciones de las personas pioneras en la profesionalización de la disciplina. Además, el Estado costarricense, como ocurre en casi todas las naciones, ha venido transformándose, producto de las influencias externas y demandas del contexto global, las cuales marcan un itinerario y desafíos que han alcanzado, de manera directa, el sistema educativo.

Modelo institucional de la orientación en el MEP

Existen diferentes modelos de orientación; de la bibliografía se pueden extraer aquellos relacionados con la intervención (Monescillo, Méndez y Bisquerra, 2008 y 2011), los vocacionales, ocupacionales, profesionales y laborales (Müller, 1998 y 2004), los psicologistas (Naranjo, 2004a y 2004b). Sin embargo, en este estudio es imperante la comprensión de los modelos institucionales en los tres escenarios, en los cuales, a través de la historia, se han contratado constantemente profesionales de la orientación, es decir, campos laborales consolidados, tales como el sistema penitenciario, la educación técnica, a través del Instituto Nacional de Aprendizaje y el más grande empleador que es el MEP, en el que se fundamenta este artículo.

Ahora bien, ¿qué significa un modelo institucional en orientación? Para Gamboa y Fallas (2019, p. 10) lo siguiente:

El modelo institucional se concibe como aquella representación institucional, que basa su accionar en un sistema de interacciones donde confluyen dinámicas endógenas y exógenas que permean al sistema donde se desarrollan los servicios de Orientación, que en muchos de los casos se desenvuelven mediante el trabajo interdisciplinario con acciones de carácter educativo, preventivo, de investigación y de desarrollo humano. El modelo está vinculado mediante acciones planificadas y emergentes; a partir de la jurisprudencia que dicta el orden estatal.

En el Ministerio de Educación Pública, se encuentra un texto complejo donde se resalta el *Modelo de intervención de orientación en el sistema educativo costarricense* (Carvajal, Estrada, Mora y Vargas, 2014), donde se referencian aspectos del modelo institucional de la disciplina en forma de texto orientador y no de aplicación obligatoria; rescata puntos de vista globales y caleidoscópicos de la intervención orientadora en educación y permite que se cumplan los itinerarios profesionales de la disciplina y las demandas de cada institución. Sin embargo, las políticas, funciones y lineamientos que requiere conocer y aplicar cada profesional sí son obligatorios:

Cada institución tiene sus propias dinámicas laborales, estatutos y formas de cumplir con sus objetivos, a diferencia de las organizaciones, las instituciones estatales se configuran entre una red de jurisprudencia respaldada en su accionar desde las políticas del Estado, esto constituye la plataforma del modelo institucional. De esta premisa se diferencia la categoría modelo institucional del modelo organizacional, ésta última responde a fines internos con regulaciones independientes del Estado. (Gamboa y Fallas, 2019, p. 10)

Los modelos institucionales corresponden a una categorización poco explorada en la comunidad científica, en comparación con los de intervención en el área de la orientación; sin embargo, en el contexto español se encuentra un hallazgo acotado a los intereses del presente estudio y son Grañeras y Porras (2008), quienes señalan que los modelos institucionales son estructuras organizativas provistas de recursos establecidos por las administraciones para implementar los principios de la orientación y, es en la práctica donde esas estructuras se consolidan y legitiman, otorgándole pertenencia institucional por sus funciones diferenciales. Esta definición del contexto educativo español permite un marco de referencia contextualizado en los sistemas más tradicionales donde se hace orientación.

El MEP señala un modelo organizativo institucional del servicio de orientación, que enmarca la estructura nacional, regional e institucional, la cual, por su secuencia organizativa y jerárquica, permite comprender su integralidad. Se describe de la siguiente forma:



Bajo la figura de un Departamento Central de Orientación es la encargada de emitir las directrices y lineamientos relacionados con el quehacer profesional de las poblaciones que conforman el sistema, a saber: Asesorías Regionales, Departamentos de Orientación de III ciclo y Educación Diversificada, Equipos Interdisciplinarios de Escuelas de Atención Prioritaria, Profesionales de Orientación de las Escuelas de Excelencia y Horario Ampliado, y Comités de Orientación en primaria. (Carvajal, Estrada, Mora y Vargas, 2014, p. 22)

El nivel macro del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV) del MEP se encuentra adscrito a la Dirección de Vida Estudiantil, a esta dirección pertenecen, además, los Departamentos de Salud y Ambiente, el Departamento de Convivir y el Departamento de Participación Estudiantil, los cuales comparten labores entre ellos. Asimismo, el DOEV coordina acciones con las instancias pertenecientes a la Dirección de Desarrollo Curricular.

A partir de lo anterior, se deduce cómo la organización jerárquica del escenario en estudio permite comprender, a través de un ente central, la organización de las acciones ejecutables en los últimos eslabones, es decir, los centros educativos, concretamente en el servicio profesional especializado de orientación. Asimismo, en este nivel, se conjugan las coordinaciones entre las personas profesionales de los centros y los actores que en él convergen, entre ellos: la específica con el estudiantado y su familia, el personal docente, la gestión administrativa de la institución, consejos institucionales, comités ligados al accionar orientador: convivir, apoyo educativo, transporte estudiantil, bienestar estudiantil --becas--, servicio comunal estudiantil, Unidad de Permanencia y Reincorporación Educativa I (UPRE) u otras. Además, los proyectos o programas adscritos al centro educativo marcan un accionar específico y las acciones de la persona profesional en orientación, ejemplos de ellos son: Prevención de Violencia, UPRE-PROEDUCA, Iniciativa Salud Mesoamérica (ISM-Salud Mesoamérica), Talleres de verano, Ciencia Tecnología, Arte y Matemática, conocido por sus siglas en inglés como *STEAM*, Colegios de Alta Oportunidad, entre otros. En conclusión, se encuentran dos niveles de comprensión del modelo institucional de la orientación en el MEP, uno macro que corresponde a las políticas y regulaciones estatales y ministeriales; además un

nivel micro, donde corresponden las acciones cotidianas del desempeño profesional, que incluyen una serie de programas y proyectos que involucran su accionar.

Esta labor representa una tarea compleja en cuanto a la coordinación y rendición del trabajo en diferentes niveles de jerarquías, que demandan sincronidad de acciones, complementariedad de trabajo y conexión interdisciplinaria. Las múltiples interacciones que surgen entre el trabajo orientador producen una serie de procesos y vinculaciones que dan sentido al modelo institucional en orientación.

Para ello, dicho modelo se fundamenta en la premisa sistémica, donde convergen tres subsistemas de orientación: el institucional, el regional y el nacional. A su vez, el institucional posee otros niveles de intervención más, a saber, la familia, la comunidad y otros agentes. Estos tres, igualmente, poseen niveles de rendición y retroalimentación del abordaje orientador, que convergen con las áreas de intervención, calificadas como orientación individual, colectiva y asesoreamiento; todas ellas abordan el conocimiento de cada persona en sí misma, del medio, la toma de decisiones y el compromiso social (Carvajal, Estrada, Mora y Vargas, 2014).

En el modelo como representación de una realidad específica, intervienen elementos propios de su contexto, lo cual permite la comprensión del escenario específico, ya que los modelos son “representaciones, en este caso de la realidad, explicando y justificando qué se entiende por realidad-objeto de intervención. En suma, el modelo resulta ser un instrumento útil que explica y justifica una serie de acciones para intervenir en la práctica” (Arencibia, 2012, p. 82). Por ello, el modelo en el contexto en estudio reconoce, en sus subsistemas, cuatro pilares significativos: ubicar a sus profesionales en una vía específica, es decir las acciones profesionales deben corresponder a que las personas orientadas se conozcan a sí mismas, conozcan el medio en el cual se desarrollan, tomen decisiones y lo hagan con compromiso social-ecológico, como procesos del desarrollo educativo y vocacional.

El Ministerio de Educación Pública (2017a) determina el objeto de estudio de la orientación en el sistema educativo costarricense en los siguientes términos:

La potenciación del desarrollo integral de la población estudiantil, mediante procesos que contribuyen al autoconocimiento,



conocimiento del medio, toma de decisiones con compromiso personal-social, para la planificación de la vida (sentido, estilo y proyectos), con el propósito de vincular el desarrollo personal (unicidad del ser) y de colectivos sociales (particulares), con el desarrollo social y económico del país y la sociedad planetaria, para la autorrealización de la persona y el bienestar común.

Se fundamenta esencialmente en la intervención continua, mediante los principios de prevención, desarrollo e intervención social desde el marco del proceso educativo, esto demanda asesorar al personal del centro educativo respecto a la educación integral como parte de su rol formador, así como a padres, madres o personas encargadas en su labor protectora y formadora.

El cuerpo de conocimientos teóricos, epistemológicos, principios científicos, procesos metodológicos e instrumentales, que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones de las personas profesionales en Orientación, las cuales tienen como finalidad potenciar el desarrollo integral de la población estudiantil. (p. 1)

La amplitud del objeto de estudio requiere de vinculaciones que suplan las necesidades básicas que potencien a las personas, tomando como vértice la centralidad en el sujeto orientando, trascendiendo del entorno educativo a niveles comunitarios y sociales. Su labor contempla la interdisciplinariedad y depende de las necesidades del contexto que envuelve la institución; todo ello en coordinación entre docentes, gestores de la educación, instituciones colaboradoras tales como, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), Patronato Nacional de la Infancia (PANI), Poder Judicial, Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia de Costa Rica (IAFA), universidades y otros centros de formación para jóvenes y personas adultas, así como organizaciones de diferente naturaleza: las empresas, fundaciones, organizaciones comunales, entre otras.

Es decir, el modelo institucional en orientación tiene su accionar a partir del desarrollo integral de sus estudiantes, lo cual implica un gran desafío en el desarrollo profesional en la cotidianidad, con parámetros de acción definidos mediante tres componentes de intervención

definidos por el MEP, a saber: el vocacional, el personal social y el educativo; todos desde la prevención como primer propósito. Asimismo, dicho modelo debe responder a los Programas de Estudio de Orientación (2017), los cuales incluyen el Primero, Segundo y Tercer ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada.

[Estos programas] establecen procesos de orientación colectiva desde primaria hasta secundaria, dirigido al desarrollo de habilidades y valores en la población estudiantil, según su etapa de desarrollo, de manera que, al finalizar dichos procesos, logren alcanzar un nivel competente y proficiente en su desarrollo cognitivo-educativo, vocacional y personal-social. (Ministerio de Educación Pública, 2017a, p. 7)

Toma en cuenta las ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense, cuya estructura es variada de acuerdo con las múltiples necesidades: Educación Preescolar, Educación I y II Ciclos, Educación de III ciclo de la Enseñanza General Básica y Educación Diversificada Académica, Educación Técnica, Educación de personas jóvenes y adultas, Servicios de Educación Especial (Ministerio de Educación Pública, 2017c).

A partir de lo señalado, y por la complejidad que representa la labor orientadora en el sistema educativo, a continuación se abordan los subsistemas construidos para la comprensión del modelo institucional de la orientación en el MEP; estratégicamente, se desarrollan a partir del subsistema denominado *Profesionales de la Orientación en Centro Educativo*, el cual es el más relevante, no solo porque representa mayor cantidad de profesionales de la orientación en sus funciones, sino porque en él se cristaliza el fin último de la labor orientadora, es decir, el estudiantado. En este se explican las dinámicas medulares del accionar orientador para proseguir con el subsistema regional y terminar con el nivel nacional, tomando en consideración la propia concepción establecida por el DOEV en su organización, la cual está constituida en el ámbito central por el DOEV, en el ámbito regional por las Asesorías Regionales de Orientación (ARO), en los centros educativos por las personas profesionales del Servicio de Orientación, Comités de Orientación (primaria), los Departamentos de Orientación de III ciclo y en Educación Diversificada, docentes guías en secundaria (Ministerio de Educación Pública, 2019).



Subsistema: Profesionales de la orientación en el centro educativo

La comprensión de la organización y funcionamiento del subsistema institucional está supeditado a la oferta educativa, la cual en Costa Rica es ampliamente diversa. Al respecto, cabe rescatar que no en todos los centros escolares se ofrecen los servicios de orientación, debido a cuestiones presupuestarias estatales, aun cuando la Ley Fundamental de Educación ampara la cobertura de este servicio. Como es generalizado a nivel global, Costa Rica posee educación preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, no es posible comprender el subsistema sin conocer la especificidad caracterizada a cada institución que desarrolla el servicio profesional especializado de orientación y que, en términos descriptivos, se pueden encontrar en el *Compendio de la ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense* (Ministerio de Educación Pública, 2017c).

En la actualidad, el MEP contrata 1 394 profesionales de la orientación entre profesionales del título I y II, cada cual con sus funciones específicas. Según los datos suministrados por este Ministerio para el 2020, por parte de la Unidad de Seguimiento de la Dirección de Recursos Humanos del MEP y, más específicamente, los datos que maneja el DOEV refieren que la mayoría de puestos en el área de orientación se ubican en los centros educativos de secundaria (1084), en segundo lugar la secundaria técnica y en tercer lugar en escuelas primarias de horario ampliado.

En el contexto del centro educativo, cada profesional de la orientación se ajusta a las demandas de la realidad institucional, esta a su vez es diversa, de acuerdo con sus características, por ejemplo: las escuelas de horario ampliado, por lo general, tienen solo una persona profesional de la orientación, sin apoyo de equipo interdisciplinario (psicología y trabajo social o sociología, según corresponda) que distinguen a otros tipos de escuelas. Otras diferencias corresponden a las particularidades en la oferta académica, ya sea esta técnica, nocturna, bilingüe, subvencionada, entre otras. Asimismo, los colegios académicos pueden presentar especialidades permeando la unicidad en la acción orientadora, tal es el caso de los Centros Integrados de Educación para Adultos (CINDEA), Institutos de Educación Comunitaria (IPEC), Colegios indígenas, Liceos rurales, Colegio Innovación Tecnológica, Ecológico, Deportivo. Es decir, la oferta educativa ofrecida en cada centro educativo marca la

misión que debe contemplar la perspectiva orientadora para direccionar su quehacer.

En este subsistema de ordenamiento institucional, la diversidad de estrategias del servicio de orientación, tanto en primaria como en secundaria, debe contemplar tres condiciones: la *primera* es si en la institución labora sola una persona profesional de la orientación -condición recurrente principalmente en escuelas-; la *segunda* donde igual que la primera, solo labora un o una orientadora, con la salvedad de trabajar en conjunto con un equipo interdisciplinario (psicología, trabajo social o sociología, según corresponda) -condición exclusiva de la escuela primaria-, debido al abordaje en zonas con alta vulnerabilidad social; la *tercera*, cuya condición es la labor con más de una persona profesional de la orientación, donde uno o una posee la función de coordinación de los denominados Departamentos de Orientación, condición exclusiva de secundaria.

En concordancia con lo anterior, las estrategias de la *primera* condición, establecidas por la priorización de necesidades que presente la población que se atiende reflejan el accionar, pues existe una tendencia a trabajar con grupos de iguales que presentan características específicas, situaciones individuales y familiares. En la *segunda* condición, se espera un trabajo interdisciplinario de abordaje de las distintas situaciones escolares, ya sea atendiendo una situación particular con uno o una especialista del equipo, o bien, cuando la situación amerite la intervención conjunta. La *tercera* condición, por la naturaleza de las funciones y la obligatoriedad de impartir clases dentro del currículum escolar, existe la orientación colectiva, la atención individual, ya sea porque el estudiantado requiere del servicio de orientación por su propia voluntad, por remisión del colectivo docente, por solicitud de sus personas encargadas, madres o padres de familia, o cualquier otra situación; asimismo, la labor orientadora en algunos escenarios también hace uso de la orientación grupal, donde situaciones comunes son intervenidas en pequeños grupos de iguales.

Específicamente, en la educación secundaria se asigna un número de estudiantes que debe atender la persona profesional de la orientación, esto es conocido en el DOEV como *ratio en orientación* ([Ministerio de Educación Pública, 2011](#)), dicha condición aplica para aquellas instituciones donde hay Departamentos de Orientación, es decir, donde solo existe la contratación de un o una profesional.



En la Tabla 1, se expone el referente para designar el número requerido de profesionales de la orientación, según las categorías de orientador y orientador asistente. Se evidencia la correlación entre el número de estudiantes y el número de profesionales de la orientación asignado; es decir, a mayor número de estudiantes, mayor número de profesionales se contratatan en el área; sin embargo, pese a ser mandatorio, es un punto de partida para la designación de profesionales, que si bien oficial, no en todos los centros educativos se puede cumplir, sobre todo por falta de recursos financieros estatales. Sin embargo, hay que tener presente que las implicaciones de los números que se reflejan en esta tabla se constituyen en retos cotidianos de la labor profesional, por la naturaleza de las funciones de la orientación.

Tabla 1

Recursos y asignación de profesionales de la orientación de acuerdo con el número de estudiantado que atiende

	Rango de matrícula	Tabla de recursos
Orientador	Hasta 500 estudiantes	1 Categoría <i>Orientador 1</i> (Cód. 029-DHSC)
	De 501 a 1000 estudiantes	1 Categoría <i>Orientador 2</i> (Cód. 030-DHSC)
	De 1001 estudiantes y +	1 Categoría <i>Orientador 3</i> (Cód. 031-DHSC)
Orientador Asistente (Código. 028-DHSC)	De 401 a 800 estudiantes	1 Categoría <i>Orientador asistente</i>
	De 801 a 1200 estudiantes	2 Categoría <i>Orientador asistente</i>
	De 1201 a 1600 estudiantes	3 Categoría <i>Orientador asistente</i>
	De 1601 a 2000 estudiantes	4 Categoría <i>Orientador asistente</i>
	De 2001 estudiantes y +	5 Categoría <i>Orientador asistente</i>

Nota: Oficio DPI-DDSE-0296-11, del 03 de agosto de 2011, se emite por parte de la Dirección de Planificación Institucional del MEP. La categoría corresponde a las dictadas por el Dirección General de Servicio Civil (DGSC) de Costa Rica, ente regulador del empleo público [Ministerio de Educación Pública, 2011](#).

En adición al párrafo supracitado, las funciones de la orientación tienen diferentes vertientes de implicación, las están en el orden

jurídico, pero también en el orden integral de desarrollo de las personas a su cargo, cuyo volumen de trabajo es superado debido a las demandas propias del quehacer en orientación; solo para ofrecer un ejemplo en la categoría de personal técnico docente, donde se encuentran las personas profesionales de orientación que laboran en la educación secundaria, una de cuyas funciones es ejercer una acción directa y sistemática en la formación de la personalidad del estudiantado, que lo capacite para vivir conforme a los valores superiores del ser humano y la sociedad (Poder Ejecutivo, 1996). Asimismo, de esta función genérica emanan múltiples directrices para su operacionalización, tales como las implicaciones jurídicas del accionar (Fung-Lung, 2017) y las implicaciones relacionadas con el desgaste profesional de la labor en orientación (Gamboa, Álvarez, Flores, Miranda, y Vindas, 2018).

Todo ello es una condición exclusiva de profesionales que laboran en la educación secundaria que se catalogan, por el Estatuto de Servicio Civil, estipulado el 30 de mayo de 1953, mediante el título II de Carrera Docente. Este considera, dentro de su contratación, la variable técnico docente, no desde la típica mediación pedagógica de una materia del currículo, sino desde una visión holística tal y como se contempla en los programas de estudio dedicados a la orientación; es decir, en sus jornadas laborales deben dedicarse a ofrecer lecciones de orientación a los grupos a cargo, de forma semanal. Por el contrario, las personas profesionales en orientación que laboran en la educación primaria pertenecen al Título I del Estatuto en mención, es decir, al Régimen de Carrera Administrativa, como personal técnico-administrativo, cuyas implicaciones generales no requieren la obligatoriedad de la docencia en sus funciones.

A partir de lo anterior, se destaca que no existe el ratio en orientación en la educación primaria, específicamente, en las modalidades de centros educativos en cuya constitución se encuentran equipos interdisciplinarios, ni en las escuelas de horario ampliado y tampoco en las escuelas de excelencia. El modelo de contratación de la especialidad en orientación en educación primaria ha venido cambiando con el tiempo; en la actualidad, la dirección de los centros educativos puede hacer su solicitud al MEP para procurar la apertura del código de orientación, con la salvedad de tener el grado mínimo de licenciatura, dado que son contratos a partir del Título I que fue mencionado con anterioridad y la contratación surge de acuerdo con la especialidad profesional. Es



por ello que la especialidad en orientación, atiende las necesidades de toda la población estudiantil y no tienen asignado lecciones o grupos, aunque no es una prohibición; de hecho, existen dinámicas de centros educativos donde se hacen trabajos colectivos de orientación también.

Se puede deducir que el número de estudiantes por cada profesional de la orientación varía, ante lo cual la atención a toda la población a cargo es improbable en términos de cobertura, aunque no por ello la labor deja de ser relevante y pertinente; lo que deja en evidencia que las estrategias del trabajo con la totalidad del estudiantado en cada centro educativo es único y representa un desafío en sí mismo, dado que el accionar orientador tiene dimensiones disciplinares, no solo de atención colectiva, sino también de atención individualizada de situaciones emergentes y de seguimiento, se une el trabajo interdisciplinario, se suman también la atención indirecta a miembros familiares lo que implica otro nivel de atención y el de orden social con organizaciones, ministerios e instancias exógenas, producto del trabajo con menores de edad (condición de la mayoría de centros educativos del MEP, pero no exclusiva).

Como se ha señalado anteriormente, el bagaje de acciones que representa el trabajo profesional en orientación es complejo y para ello una de las herramientas principales que existe para delimitarlo se denomina: Plan de Trabajo Anual (PAT), el cual es elaborado por cada departamento del centro educativo, este se diseña a partir de diferentes dispositivos, tales como los lineamientos del DOEV, que cada año se disponen mediante lo que se denomina “Orientaciones técnico-administrativas para operacionalizar el Servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo” (Ministerio de Educación, 2019), donde se incluye el accionar específico de la persona profesional en orientación y según sea su ámbito. Específicamente para secundaria, posee lineamientos para III ciclo y educación diversificada, tanto para los Departamentos de Orientación; para la jefatura técnica; para cada profesional de orientación y para docentes guía. Para primaria: existen lineamientos para I y II ciclos, tanto para profesionales del Servicio de Orientación y para los Comités de Orientación. Es decir, las funciones del colectivo profesional en orientación se fundamentan en el Manual Descriptivo de Puestos del Servicio Civil y se operacionalizan mediante las emitidas por el DOEV.

Dichos lineamientos abarcan el accionar profesional en orientación e incluyen, de forma general, los principios de la Política

Educativa, que contempla “la persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (Ministerio de Educación, 2019, p. 1) y el DOEV, por su parte, advierte sobre su sustento en el círculo de bienestar donde se concibe a la persona de forma multidimensional, con capacidad transformadora, cuya importancia se enmarca en el desarrollo vocacional. Además, como se ha mencionado, se lleva a cabo el trabajo con familias, debido a que la población meta, en su mayoría, son menores de edad; solo en aquellas modalidades donde la población escolarizada son las personas adultas, el énfasis del trabajo es distinto.

Finalmente, el DOEV coordina el Programa Guía y los Comités de Orientación, el primero tendiente al favorecimiento de funciones del docente guía “para el logro de procesos que contribuyen a potenciar habilidades, el desarrollo integral de la población estudiantil, la permanencia y el éxito escolar de su grupo a cargo; así como planteamiento de estilos y proyectos de vida” (Ministerio de Educación, 2019, p. 2), el segundo, tendiente al desarrollo integral del estudiantado, tiene su accionar en el I y II ciclos y en escuelas unidocentes con apoyo de la Asesoría Regional de Orientación y de la persona profesional de la orientación, si la hubiera. Es decir, con el fin de coadyuvar en el desarrollo integral del estudiantado, con este tipo de estrategias el servicio de orientación permea al sistema educativo: ante la carencia de códigos para el nombramiento de profesionales en esta disciplina, dichos programas pueden ser ejecutados por personal docente.

Subsistema regional: La acción de las Asesorías Regionales de Orientación

El contexto de las Asesorías Regionales Educativas del MEP en el país, corresponde a 27 Direcciones Regionales, distribuidas en las 7 provincias de Costa Rica (ver Figura 1), para cada una de ellas labora una persona profesional como asesora regional en orientación, es decir, un total de 27 asesores y asesoras regionales para todo el país.



Figura 1. Asesorías Regionales Educativas del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica



Nota: Elaborado a partir de los datos suministrados por el Departamento de Orientación Educativo y Vocacional. Lo indicado con asterisco (*), corresponde a aquellas asesorías regionales donde su profesional de la orientación es parte de un equipo interdisciplinar conformado además por profesionales de la psicología y trabajo social.

Las Asesorías Regionales de Orientación (ARO), al igual que el subsistema del centro educativo, basan su accionar en las *Orientaciones técnico-administrativas para operacionalizar el servicio de orientación en el ámbito regional y de centro educativo* (Ministerio de Educación, 2019). En este nivel, las personas profesionales de orientación atienden las necesidades de la región, además, desarrollan diferentes proyectos nacionales, tales como la estrategia contra la violencia, también las de índole vocacional, de permanencia del estudiantado en el sistema educativo, y todas aquellas que promueve el MEP; por medio de ellas se canalizan informes que tienen que presentarse a nivel nacional, para dar seguimiento al trabajo ejecutado por las personas profesionales de la orientación en el centro educativo.

Las ARO planifican asesoramientos regionales con su población meta en región, en algunas asesorías son mensuales y en otras tienen diferente periodicidad, con el fin de coordinar, brindar acompañamiento técnico y promover el trabajo orientador de acuerdo con las directrices y metas ministeriales.

Subsistema nacional: La acción de las asesorías nacionales

Según el Ministerio de Educación (2019, p. 2), “el servicio de Orientación cuenta con una estructura organizativa desde el nivel central hasta centro educativo”, de este nivel, se emanan las acciones y el cumplimiento de los aspectos legales y teórico-metodológicos que sustentan el servicio de orientación en el DOEV. La Asesoría Nacional de Orientación cuenta con seis personas profesionales en Orientación para cumplir con las funciones de la Asesoría Nacional de Orientación, las cuales prioritariamente son de organización técnico-administrativa para operacionalizar el servicio de orientación en el ámbito regional y de centro educativo y, por ende, es el ente que da cuenta a nivel ministerial del cumplimiento de metas y coordinaciones intraministeriales propias de su quehacer.

Este subsistema de orden jerárquico se rige a partir del soporte normativo y la jurisprudencia en general, que son dispositivos obligatorios que incluyen responsabilidades de la acción orientadora y permiten también comprender las dinámicas complejas de la orientación educativa, entre ellas los Programas de Estudio de Orientación primero, segundo y tercer ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada (Ministerio de Educación Pública, 2017b) y el Decreto N.º 38170-MEP, sobre la organización administrativa de las oficinas centrales del MEP, de donde se deriva jurisprudencia relacionada a la Dirección de Vida Estudiantil, ente superior a las Asesorías Nacionales del Departamento de Orientación Educativo y Vocacional (DOEV).

Metodología

Este estudio responde a un enfoque cualitativo. Como técnica de recolección de datos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a tres personas profesionales de la orientación que laboran en el sistema educativo. Se combina el análisis de contenido de la jurisprudencia que contiene la labor de orientación en el contexto educativo y así conformar el estudio de caso, como diseño de investigación. Con esta estrategia metodológica, se recurre a la triangulación entre la indagación bibliográfica, el análisis de contenido de ciertas normativas, manuales de puesto y documentación afín, en intersección con el acercamiento al grupo profesional que se encuentra laborando en orientación.

A partir de este posicionamiento, cada participante se selecciona a conveniencia, tomando como criterios básicos, entre ellos, que sean



profesionales con nombramiento formal dentro del Ministerio de Educación Pública como orientadores u orientadoras en cualquiera de sus modalidades y que, al menos, posean 5 años de experiencia.

El estudio permite involucrar diferentes fases de exploración realizadas en este estudio: la *fase de indagación referencial*, la cual incluye la compilación de perfiles de contratación y documentos afines, como la jurisprudencia específica, la recopilación de los datos a través de entrevistas semiestructuradas (*fase empírica*).

Las personas investigadoras tuvieron acceso al campo, gracias al apoyo de las máximas autoridades del Ministerio de Educación Pública en materia de orientación, esto permite la apertura a la información, el encuentro constante que refuerza los resultados y el entendimiento de la dinámica especial que configura la disciplina de la orientación en este contexto, también se logra la sistematización y el análisis de resultados, mediante el CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) denominado Atlas.Ti, para la codificación de datos en concordancia con las categorías e intersecciones planteadas (funciones, jurisprudencia y desempeño de la labor orientadora).

Resultados, análisis y discusión

El modelo institucional es particular, de acuerdo con las especificidades del centro educativo. La amplia oferta educativa determina el tipo de centro en el cual se encuentra el servicio de orientación; sin embargo, existe una homogenización de funciones que se van diversificando a través de lineamientos generales emanados del DOEV. En palabras de una de las personas participantes de la investigación,

Entonces habrá cosas que no se ajustan tanto a los equipos, como por ejemplo uno de los lineamientos que pide el DOEV es el expediente acumulativo, que realmente no se ajusta al equipo interdisciplinario, porque somos tres a veces viendo un caso, no es un expediente solo de orientación, entonces en ese sentido yo personalmente hago mi expediente y creo que lo hago muy bien e incluso me gusta hacerlo muy bien, pero no con todo los formatos que piden en el MEP, precisamente para que se ajusten más a la labor de nosotros, pero bueno tal vez en ese sentido se dan algunos ajustes, pero si se hacen. (Participante 3)

A nivel disciplinar, existe claridad de las acciones del subsistema de centro educativo en primaria o secundaria en la población entrevistada; por ejemplo, la atención colectiva que se da en secundaria se entiende obligatoria y necesaria, mientras que la individualizada, por lo general, se da producto de la anterior y es generalizada en los datos obtenidos en el estudio; asimismo, es menos visible, aunque no ausente, la necesidad de programar atención grupal en aquellos casos donde estudiantes tengan situaciones parecidas y que de forma grupal se pueden ahondar a nivel de la orientación. Una de las participantes acota:

Cuando nosotros hablamos de atención individual es un tema interesantísimo en el MEP usted tiene que hacer magia, o sea no sabemos en qué momento un estudiante va a caer en crisis sea existencial, vocacional, o por terminar con la novia necesito contención y otras situaciones donde también como lo menciono el compañero el *cyberbullying* porque todos los centros educativos estamos bombardeados en este momento fuertemente de esta situación. (Participante 1)

El trabajo interdisciplinario es más visible en escuelas que cuentan con equipos interdisciplinarios, mientras que en otras escuelas y en los colegios que no los tienen, la interdisciplinariedad es vista de forma natural como aquella que se coordina entre docentes y la dirección del centro educativo; a nivel externo, también se dan vinculaciones tanto con instituciones que colaboran o con las que obligatoriamente hay que remitir situaciones relevantes del estudiantado, ya sea el PANI, los juzgados especializados en violencia, entre otros. Al respecto una de las participantes indica:

Atendemos los protocolos de suicidio, por ejemplo, o de “*cutting*”, estos protocolos implican que se tiene que hacer una referencia al EBAIS y la referencia a los encargados de la persona menor de edad para que pida cita con el médico general e inicie un proceso hasta que llegué a psicología, a veces cuando llega a psicología resulta que la persona no quiere ir y los protocolos dicen que nosotros tenemos que darle seguimiento al caso, de saber que realmente fueron al hospital, de que tuvieron la cita, de que



llegaron, que no lo dejaron botado, entonces tanto del hospital como de la escuela estamos en ese va y viene. (Participante 3)

En el análisis de la categoría de la jurisprudencia, se generaliza el cumplimiento que estipula el título II del régimen de Carrera Docente que indica la clase de orientación obligatoria como parte de su función técnica-docente. Según los sujetos participantes de este estudio, queda claro dicho cumplimiento al indicar “lo primero que sale a relucir son la ejecución de los programas de estudio de orientación” (Participante 1). Sin embargo, en ocasiones se combina dicha función con las demandas que requiere el puesto en casos emergentes y urgentes:

Eso no se planea, muchas veces planeamos para mañana, esto y aquello, y si volvemos a ver la agenda para la tarde, no pudimos hacer lo que estaba planeado, por que surgieron cosas muy importantes, atención estudiantes, inclusive padres y madres de familia, que llegan en ese momento con una situación urgente que tenemos que atender. (Participante 2)

En concordancia con dicha categoría, en la escuela primaria, otra participante incorpora dentro de sus funciones la implementación de los protocolos para el suicidio, indica que el seguimiento a estos casos satura el tiempo laboral, y lleva a descuidar otras áreas, empero, para cumplir con los lineamientos utiliza como estrategia vincular las situaciones emergentes con los lineamientos, plantea que “del montón de emergentes, se hacen calzar con algún lineamiento” (Participante 3).

El trabajo cotidiano de orientación escolar está impregnado de situaciones emergentes, propio del trabajo con personas, es decir, seres volubles y cambiantes; tal y como lo señala la participante 3 a continuación:

Como se dan cuenta hay que tener buena memoria, ser muy ordenado y agendar las cosas, porque uno trae una planificación, o al menos eso es lo que hago yo todos los días, traigo mi plan y después de ahí viene todo lo demás producto de la sobrepoblación que atendemos, en mi caso ahorita estamos atendiendo alrededor de cuatrocientos cincuenta estudiantes cada orientador, entonces es bastante pesado.

Es decir, además de la atención al estudiantado, a las madres y padres de familia, el trabajo interdisciplinario y las coordinaciones propias del trabajo; el reto mayor es el ratio de atención por cada profesional y, aún más grave en las escuelas, donde no existe ratio, sino la atención total del centro educativo.

Conclusiones

El modelo institucional de la orientación en el sistema educativo público costarricense se considera como un todo y sus subsistemas se catalogan en diferentes niveles para interactuar con el estudiantado y la atención a sus necesidades durante su desarrollo integral, este es el principal y se ubica en los centros educativos. El segundo subsistema se ubica en las Asesorías Regionales de Orientación (ARO), encargadas de promover y dar seguimiento de la implementación en relación con los lineamientos dictados desde las asesorías nacionales, así como de brindar acompañamiento técnico a su población meta. El último nivel piramidal del modelo se refleja en la asesoría nacional, que tiene entre sus tareas planificar, organizar, ejecutar, coordinar, asesorar, investigar, y evaluar las acciones estratégicas de la orientación educativa y vocacional en el Ministerio de Educación Pública.

El modelo institucional del servicio de orientación en el sistema educativo del Ministerio de Educación Pública es inconcebible sin el andamiaje legal que conforma el accionar de las modalidades, niveles y el contexto específico de cada centro educativo. Las demandas del ejercicio profesional, tanto por el cumplimiento de los lineamientos técnicos emanados del DOEV en el MEP, como por aquellos que surgen producto de las situaciones emergentes disciplinares de la cotidianidad laboral, hacen que el trabajo profesional tenga un alto volumen de labores que se ve permeado de situaciones emergentes propias del ámbito laboral con personas –mayoritariamente– en las etapas de la niñez y la adolescencia. Esto se explica, dado que se trabaja con el ser humano cuyas subjetividades lo hacen dinámico y complejo; no obstante, la labor en el MEP está cargada de proyectos, programas y algunas duplicidades en las funciones, que en ocasiones se vuelve una acción política de rendición de cuentas de itinerarios políticos.

Este escenario laboral involucra una serie de desafíos que van desde la atención individualizada estudiantil en sus diversas etapas de su desarrollo vital, hasta las propias de las coordinaciones entre las



familias, las instancias que tienen en algunos casos relación con el estudiantado; asimismo, el trabajo interdisciplinario, las acciones propias de proyectos institucionales, comunales, regionales y el cumplimiento de las políticas nacionales del MEP. No siempre es posible contar con la sincronización en las intervenciones entre los subsistemas, y de cierta manera el modelo es un ideal, dado que la complementariedad entre demandas y las necesidades cotidianas de la labor representan el más grande reto profesional; por lo general, se priorizan las acciones en los procesos MEP y vinculantes de otras instituciones.

El modelo institucional cobra su particularidad en cada centro educativo, según las funciones técnico-docentes (secundaria) o técnico-administrativas (primaria); también la acción orientadora posee un trabajo interdisciplinario distinto, según la variedad de disciplinas profesionales con quienes comparte responsabilidades; ocurre esto de forma particular por la iniciativa histórica que se dio en Costa Rica, cuando el MEP promovió la contratación de profesionales en psicología, sociología o trabajo social, quienes en conjunto con el colectivo de profesionales de la orientación hicieron el trabajo interdisciplinario planteado para zonas que presentaban desventajas en sus índices sociales.

Se ha dejado en evidencia que existe carencia en la contratación de profesionales de orientación en el sistema educativo y que el ratio de atención a estudiantes es muy amplio en aquellos centros donde existen plazas asignadas a esta profesión, en comparación con las funciones que se desempeñan con otros parámetros sugeridos internacionalmente para la calidad de estos procesos. Es claro que, a mayor cantidad de profesionales que se nombran, mayor cobertura y, por ende, se pueden suplir mayores necesidades de atención a la población estudiantil.

El Servicio de Orientación en el MEP se ha implementado por años en el subsistema de centro educativo, como una estrategia que permite favorecer algunas acciones de prevención y de atención por parte del profesorado, por medio del Programa Guía y los Comités de Orientación, ante la ausencia de la persona profesional en orientación.

Es importante considerar que las demandas cotidianas en los subsistemas planteados superan el volumen de trabajo, por lo cual derivan en un desgaste profesional producto de esta condición. Al respecto, la coordinación y apoyo entre subsistemas son vitales para el desarrollo de la orientación en el sistema educativo costarricense.

Recomendaciones

Se hace necesario el fortalecimiento de las vinculaciones entre subsistemas, para crear las alianzas y el trabajo estratégico entre los sistemas. Se presentan disposiciones ministeriales que impiden estas coordinaciones entre los niveles central, regional y de centro educativo que desfavorecen o impiden esta coordinación; ha quedado en evidencia que el volumen de trabajo producto de la cantidad de estudiantes y sus diversas necesidades hacen que el cumplimiento de las funciones de orientación, así como la calidad de logro de su objeto de estudio se vean limitadas, por ello este factor debe ser considerado por las autoridades del MEP, asimismo, la necesidad de considerar más códigos de plazas en orientación en aquellos centros educativos especialmente de educación primaria, que aún no cuentan con este tipo de profesionales.

A partir del modelo institucional del sistema educativo, es necesario fortalecer las construcciones teóricas que están permeando la labor orientadora en la cotidianidad profesional; los fundamentos epistemológicos de la orientación educativa deben enfatizar en las teorías educativas y de desarrollo humano, y no solo enfatizar en los enfoques psicologistas, que también son de gran valor; por ello, la educación superior puede establecer esta revisión constante dentro de su quehacer, con el fin de coadyuvar a la orientación como disciplina y profesión. Además, se deben incorporar elementos, herramientas y recursos que le permitan a este grupo profesional conocer y conocerse en un campo laboral tan cambiante y demandante.

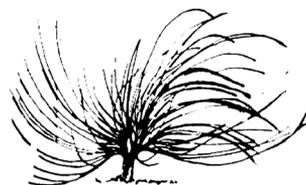
Existen diferencias entre la concepción de modelo institucional de la categoría modelo organizacional; el primero corresponde a instituciones de orden público y estatal y el segundo al orden privado. Por ello, pese a que existe libertad en las visiones y misiones de las instituciones gubernamentales y en las no gubernamentales, es importante que, desde el Colegio de Profesionales de Orientación, se siga discutiendo el objeto de estudio de la orientación y las implicaciones epistemológicas, axiológicas, ontológicas y metodológicas que delimitan su accionar de otras disciplinas y consolidar su identidad profesional.



Referencias

- Arencibia, J. S. (2012). *Modelos de orientación e intervención psico-pedagógica*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.
- Asamblea Legislativa. (1966). *Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/30eahiK>
- Carvajal, J. A., Estrada, M. A., Mora, G. M. y Vargas, S. (2014). *Modelo de intervención de orientación en el sistema educativo costarricense*. San José: Ministerio de Educación Pública. Dirección de Vida Estudiantil. Departamento de Orientación Educativa y Vocacional.
- Dirección General de Servicio Civil, Costa Rica. (2020). *Manual de clases actualizado al 27-05-2020*. Recuperado de <https://bit.ly/30eZBR2>
- Fung-Lung, M. (2017). Las funciones que desempeñan el personal de orientación y sus implicaciones jurídicas en la prestación de los servicios educativos. *Revista Gestión de la Educación*, 7(1), 37-72. Recuperado de <https://bit.ly/2YyaTis>
- Gamboa, A., Álvarez, N. M., Flores, P. E., Miranda, K. F. y Vindas, K. A. (marzo, 2018). *El síndrome de burnout en profesionales de la orientación en secundaria*. Trabajo presentado en el II Congreso Profesionales en Orientación. San José, Costa Rica. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2YKTzql>
- Gamboa, A. y Fallas, M.A. (2019). *Informe final. Proyecto modelos de orientación: Una mirada desde el desempeño profesional*. Heredia: Sistema de Información Académica, División de Educación para el Trabajo, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional.
- Grañeras, M. y Porras, A. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, política social y Deporte. España: Omagraf.
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Organización técnico-administrativa para operacionalizar el Servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo, 2019*. Oficio DVE-DOEV-74-2019, San José, 28 de enero de 2019.

- Ministerio de Educación Pública. (2017a). *Objeto de estudio*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2017b). *Programas de Estudio de Orientación primero, segundo y tercer ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2017c). *Compendio de las ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense 2016*. San José, Costa Rica: Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2011). *Tabla de recursos de los orientadores y orientadores asistentes de los centros educativos*. Oficio DPI-DDSE-0296-11, San José, 03 de agosto de 2011.
- Monescillo, M, Méndez, J y Bisquerra, R. (2008). *Orígenes y desarrollo de la orientación*. modelos de orientación e intervención psico-pedagógica. Barcelona: Praxis.
- Monescillo, M, Méndez, J y Bisquerra, R. (2011). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógico* (pp. 23-38). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Müller, M. (1998). *Descubrir el camino, nuevos aportes educacionales y clínicos de orientación vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2004). Subjetividad y orientación vocacional profesional. *Orientación y Sociedad*, 4, 5-44. Recuperado de <https://bit.ly/2yhyx8l>
- Naranjo, M. L. (2004a). *Enfoques humanístico-existenciales y un modelo ecléctico*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Naranjo, M. L. (2004b). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (1966). *Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/3fkM1Rd>
- Asamblea Legislativa. (1957). Ley Fundamental de Educación, 25 de setiembre de 1957. Recuperado de <https://bit.ly/3aZhpRP>
- Poder Ejecutivo. (1996). *Funciones encomendadas a los profesionales del Estrato Técnico Docente*. La Gaceta N.º 220 del 15 de noviembre de 1996.



Fourth-Year Student Reflection of their Learning Process in the English Teaching Major at Universidad Nacional: A Case-Study of their Perception

*Ana Rojas Ugalde*¹

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional
Costa Rica

ana.rojas.ugalde@una.ac.cr

*Giannina Seravalli Monge*²

División de Educología
Universidad Nacional
Costa Rica

giannina.seravalli.monge@una.ac.cr

Abstract

This research was conducted with a group of 37 senior students from the English Teaching major at *Universidad Nacional* (UNA) in 2018, as a way of getting some important feedback of their learning process perception in order to improve the study program's scope and design. The main objective was to recognize the strengths and weaknesses of the major directly from students' voices to define which areas need improvement as valuable input to be considered in a future curricular redesign that could



Recibido: 10 de diciembre de 2019. Aprobado: 2 de setiembre de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.14>

- 1 Profesora de inglés como lengua extranjera, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, UNA, máster en Segundas Lenguas y Culturas, Universidad Nacional.
- 2 Profesora de los cursos pedagógicos en la Enseñanza del Inglés, División de Educología, UNA, máster en Administración Educativa, Universidad de Costa Rica, con más de 20 años de experiencia.

meet UNA's standards and professional profiles. The methodological strategy used included interviews and questionnaires, as well as the analysis of theories on language learning and teaching and affective and motivational factors in order to analyze if the content included in the major's curriculum has fulfilled students' expectations towards their professional demands. Some of the conclusions show students' high degree of satisfaction towards the major; however, they mention important weaknesses on evaluation procedures and on content. These findings become a valid starting point to create a future introspective exercise considering some improvements this program should undergo in a future redesign process. This study could be replicated in other university majors that want to improve their own academic offer.

Keywords: language learning, students' perception, English as a foreign language, motivation, teaching strategies, teaching processes

Resumen

En el año 2018, se recopiló información de 37 estudiantes de cuarto año de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés (BEI) de la Universidad Nacional (UNA), para obtener sus percepciones acerca del proceso de aprendizaje vivido y mejorar el diseño y alcance del programa de estudios. El objetivo principal fue reconocer fortalezas y debilidades de la carrera desde la voz de los educandos y por ende contar con información valiosa para un futuro rediseño curricular que cumpla con los perfiles y los estándares de la UNA y del mercado profesional. La estrategia metodológica incluyó la entrevista y el cuestionario, así como el apoyo en teorías basadas en el aprendizaje y la enseñanza de un idioma y en factores motivacionales y afectivos con el fin de analizar si el contenido incluido en el currículum cumple con las expectativas de los estudiantes en sus demandas profesionales. Algunas conclusiones revelan que estos sienten un alto grado de satisfacción con el programa; sin embargo, mencionan áreas débiles como en la evaluación y en algunos contenidos. Estos hallazgos podrían servir de base para un futuro rediseño curricular de la carrera, así como



podría ser replicado en otras especialidades como parte de sus propias mejoras en la oferta académica.

Palabras clave: aprendizaje de un idioma, percepción del estudiante, inglés como lengua extranjera, motivación, estrategias de enseñanza, procesos de enseñanza.

Introduction

As an accredited program, the English Teaching major at *Universidad Nacional* (UNA) Omar Dengo Campus, requires constant evaluation of its results. In this sense, analyzing students' process and outcomes at the end of their bachelor's degree becomes a necessity that is not always considered. UNA's mission and vision statements place students as the focus and center of the educational process, highlighting the academic excellence the university has ([Universidad Nacional, 2019](#)). Hence, as an accredited major by SINAES³, we scholars and researchers must be committed to evaluating and improving our courses constantly and mainly if we are looking forward to redesigning the major. Therefore, this study aims to know students' perception of the learning process they experienced in the English Teaching major, *Bachillerato en la Enseñanza del Inglés* (BEI, for its acronym in Spanish), during the four years of the program.

Elements in a Successful Program

The following section presents a synthesis of the information gathered in two accredited language programs from UNA in which students' perception was also collected to detect stronger and weaker areas. Also, the authors address some theories and principles on language learning and teaching that are key elements in the language program analyzed, such as language learning and acquisition, motivation, the humanistic view on language learning, and excellence.

The Accreditation Process

For a language program to be accredited, there are several requirements it must fulfill. One of them is the possibility to open efficient

3 Costa Rican National Accreditation System of Higher Education Quality (for its acronym in Spanish)

and reliable spaces where students can express their opinion about the academic processes that they have been through. The collected information comes from two accredited teaching language majors at UNA: French and English. In the French area (Universidad Nacional, 2015), 67.86% of students consider they feel free to express their opinions and, in the case of the English major, 86.75% of students feel they can openly express their opinion about the major, courses, professors, facilities, among other aspects related to the major (Universidad Nacional, 2018). Another aspect has to do with the degree of satisfaction with the major. In the French area, 85.11% of students feel satisfied with the major (Universidad Nacional, 2015) and the English one, 99% of students express the same (Universidad Nacional, 2018). It is evident that in both majors, there is a desire for giving students opportunities for expressing their opinion towards their professional growth. With this background information, it could be possible to establish a pattern and to provide continuous feedback to the major on students' degree of satisfaction towards it at least in the English area.

According to the data collected for this specific research, the major was assessed by the students as a successful learning experience in which these learners state they have reached their desired objectives as well as the ones established in the curriculum. Therefore, considering the information provided by students, the following theories are part or have been part of the content, methodology, and practice used in their four-year process in this major. Hence, students feel they have greatly improved their language level as well as their skills to become successful language teachers; they have been motivated throughout their learning process and have made special emphasis on the humanistic part reflected in the methodologies professors use. Based on these considerations, the theories that are present, possibly among others, to reach such positive results and feedback from students at the very end of their major, are the ones that follow.

Language Learning and Acquisition

Firstly, learning and acquisition take place when learners are exposed to meaningful content. It means that when students can relate the new input to prior knowledge to make connections, this then results in meaningful learning and acquisition rather than rote learning (Aubel, 2000). Therefore, if the teaching methodologies allow students to



connect what they are being taught with their immediate environments and realities, the new information can be easily linked with their previous experiences. For example, during the Innovation, Field Research in English course, and Educational Production Seminar, students must propose an innovation to benefit a public or private educational institution. They are required to base their project on observations and their teaching practicum experience to carry out their assignment. Hence, they must use a previous experience to create a tool which can aid the situations observed, not a random hypothesized context, classroom situations which present a disadvantage or problem, such as lack of motivation from students or teachers, classroom management, evaluation techniques, and others. By doing this, students can analyze in depth and state specific contexts which require action to improve them. Examples such as these promote motivation because students learn in a meaningful way by using their reality to critically create, propose, and suggest projects to address needs previously observed in a classroom. This task highly motivates students as they become involved in the teaching and learning processes as agents of change.

Motivation

Motivation is a key factor, which is connected to Ausubel's theory, considering that students are exposed to meaningful learning, they will be motivated because the information or context is relevant for them (2000). Cavanagh stated

If you want to capture attention, harness the working memory, bolster the long-term retention, and enhance the motivation of your students, considering the emotional impact of various aspects of your course design is one of the best approaches you can take. (2016, p. 212)

The implementation of those elements will develop students' inner driving force towards learning. If the teaching and learning processes are given in a humanistic environment, students will be more motivated and open to self-actualize and achieve their own potential (Rogers, 1977).

“Krashen claims that learners with high motivation, self-confidence, a good self-image, a low level of anxiety and extroversion are

better equipped for success in second language acquisition” (Schütz, 2019, para. 9). This low level of anxiety can reduce students’ affective filter to avoid blocking input necessary for acquisition, and it can be activated through several situations in which learners can be exposed. As Krashen pointed out (1986), the affective filter is a metaphor that describes a learner’s attitude that affects his or her relative success of second language acquisition.

As we will see in the results, most students feel highly motivated and challenged by the different courses. If students are faced with situations, they consider challenging but not threatening, they will acquire more language even a little bit beyond their current level of competence ($i + 1$) (Sole, 1994). This experience provokes in the learners a feeling of self-achievement and independence from the native language. Students recognize their strengths and weaknesses and become aware of their own learning process with the help of context or extra-linguistic information.

The Humanistic View on Language Learning

Accompanying students’ learning process with a humanistic and supportive learning environment will enhance their talents and improve their own language learning processes. As mentioned by Rogers (1977), a humanistic approach emphasizes looking at the whole individual and stresses concepts such as free will, self-efficacy, and self-actualization. Rather than concentrating on dysfunction, this approach strives to help people fulfill their potential and maximize their well-being. This method, in addition to a reinforcing student-teacher relationships, will create a beneficial learning environment for students and teachers as well. At UNA, humanistic approaches are central theories to be developed and experienced by students in their learning processes; however, as we will later see, this is not always achieved by all professors.

Excellence

Another relevant aspect for a school program to be successful is the correlation it possesses with the final examinations of international ranking. In this case, the sample group of students from the BEI took the Test of English for International Communication (TOEIC) that certifies their language proficiency at an international level in which almost all students got a very high-level ranging from B2 to C1. These



ranks are based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This is a valid and reliable proof of the academic excellence that has been present in the major in a holistic way during the four years. Part of evaluating a program is to recognize its impact or outcomes in society and the demands and priorities of the stakeholders. In this sense, considering students' voices as a focus group will determine challenging issues and further research areas.

Methodology

Paradigm

This research responds to a naturalistic paradigm where the phenomena are studied in the same context where it is happening. It required the interaction of the researchers with the informants in that way it was possible to identify the real needs of the sample population. As Creswell stated (2013, p. 73), “naturalistic researchers gather up-close information by actually talking directly to people and seeing them behave and act within their context. In the natural setting, the researchers have face-to-face interaction over time.”

Approach

By using a phenomenological approach without any preconceived notion or expectation, the researchers wanted to focus on the commonality of a lived experience within a particular group (Creswell, 2013). In this case, the researchers chose this specific population because most of them have been in the major since the first year, and they could become valuable informants due to their experience. Also, they happened to be in the very last course of the major. All these conditions created a proper scenario for conducting the research in the learners' natural classroom environment.

Design

Through a qualitative design of a case study, students' perspectives about their learning experiences were documented. This exploration is crucial because it gives us the chance to study a group or population, identify variables that cannot be easily measured, or hear silenced voices (Creswell, 2013). We conduct qualitative research in a case study design when we want to “empower individuals to share their stories, hear their voices, and minimize the power relationships

that often exist between a researcher and the participants in a study” (Creswell, 2013, p. 77).

Participants and Context

The 37 students that took part in this research were taking the course Innovation, Field Research in English, and Educational Production Seminar, which is the last course of the major on English Teaching at Omar Dengo Campus. The study was conducted with 22 female and 15 male learners between 20 and 59 years old.

Procedures and Instruments for Data Collection

The procedure to collect information was carried out in three parts. Firstly, all the participants were informed about the objectives of the research and the confidentiality policy. Secondly, voluntarily all the participants were informally interviewed to obtain a general and holistic perspective of their opinion about their English teaching major learning experiences throughout the four years of study. Then, their answers were classified in terms of positive or negative experiences. In semi-structured interviews, the interviewer has more flexibility when it comes to adding questions or asking for clarifications. They facilitate the collection of personal data, given that the participant feels more comfortable and relaxed, making the interview more of a conversation than a calculated interrogation of questions and answers (Canals, 2017).

Thirdly, the students completed a written survey through Google Forms for which answers were carefully analyzed and presented in the data analysis below. According to Canals, surveys can be part of more extensive interviews (2017). The survey was anonymous, and it included four areas: general information, work and study, evaluation of professors, and courses. It contained 11 closed questions and 10 open-ended questions which provided information regarding their experiences of studying in the major. The fourth part consisted of the analysis of the results in the TOEIC examination that the students took at the end of the major for the purpose of studying outcomes that mirror their competence through performance, and which allows us to make correlations and analyze their perspectives in terms of accomplishments.



Validity and Triangulation Process

To verify the validity of the data collected, students were asked in what year they had entered the major, and from the 37 students, 30 of them said that they had started since the first year; that is, they have concluded the four years that the major requires. From the seven remaining students, five became enrolled in the second year, whereas the other two did not provide this information.

As part of the triangulation process, this study used the data triangulation method using two different instruments (questionnaire and interview) and the results from a high-stakes examination (TOEIC). This process led us to deduce common characteristics or opinions to reach conclusions.

Data Analysis

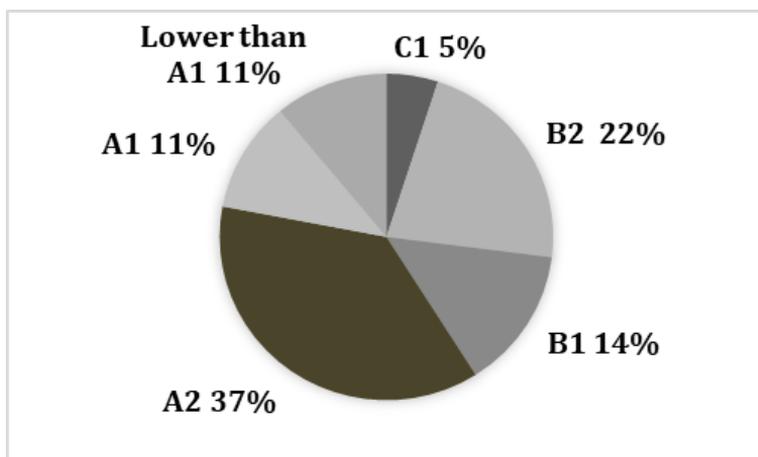
Once the interviews and questionnaires were applied, our first step was to gather students' general perception of satisfaction or dissatisfaction with the process they had engaged in. Out of the 37 students, only one is dissatisfied with the major and the way they are guided until this last course. This preliminary result demonstrates that the majority is fully satisfied with the process they have been part of. After obtaining this result, it became imperative to study the reasons for this general belief and find possible flaws to overcome and grow in our major. Within our analysis, it was crucial to explore the working environment for our graduate students, which, in the end, is a great part of what they are being prepared for. Seventy two point ninety seven percent (27 students) of this group reported to be currently working, 22 of them in educational language institutions, such as *Centro Cultural Costarricense Norteamericano*, *Intensa*⁴ and other private institutes, and seven pupils in a non-educational place (call centers, Uber, among others). The remaining ten learners did not report to be working at that time. In essence, the majority of the students in this course were working in recognized educational settings at the time they were taking the last course of their major. This reflects their optimal performance as educators considering that they were in a process with other candidates who aimed for the same positions. This study shows that the students in this

4 *Centro Cultural Costarricense Norteamericano* and *Intensa* are two important private language institutes in Costa Rica

major are well received in the labor market. In addition, an element that stands out is the information collected regarding the proficiency level they consider they had when they entered compared to the one they have at the end of the four years. The latter can be proven with the TOEIC results.

Figure 1

Students' Appraisal of their Approximate Proficiency Level when they Entered the Major



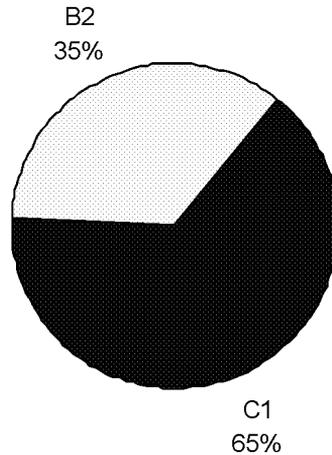
Note: The achievement ranks correspond to the CEFR levels (Researchers' own elaboration).

Figure 1 shows how more than half of the students, 59%, considered they had a very low language proficiency level (A2 or lower) when they entered the major. Thirty-six percent placed themselves at an intermediate level, and only 5% (two students) stated they have been a C1 from the start. It is noticeable how the majority of students enter the major with a very low level in the target language, but this was not an obstacle for continuing their studies and mastering the foreign language by relying on the curricular foundation of the major.



Figure 2

Students' Perception of their Proficiency Level in 2018



Note: This represents the level students perceive they had after four years of studies (Researchers' own elaboration).

Figure 2 shows a great difference compared to Figure 1. One hundred percent of the students place themselves at the highest levels for language competence and performance. This clearly demonstrates that students feel that they have greatly improved their level of English, and that the major has made a difference in their learning processes as they place themselves in the highest ranks of the TOEIC scale. This information, compared to figure 1, leads us to state that the curricular offer in the major is perceived by students as successful in the sense that they can notice a positive change in their target language level. Later, this perception will be confirmed by an external international test (TOEIC).

The questionnaire provided a section for students to refer to the professors and their methodologies and how they contribute to their learning. Although each professor is different, the intention was to analyze how students perceive the teaching methods and the humanistic vision that this university intends to go by. The courses were also analyzed in terms of contents and the learning that took place in order to reach the students' current language learning-teaching competence and performance.

Results Concerning the Professors

The recorded data showed that 78.3% of the students highly rely on their professors' knowledge, 13.5% said they sometimes did, and 8.1%, which corresponded to only three students, stated that they did not rely on their professors' knowledge. Two of these three students emphasized that their response was due to their obligation as students to become researchers, and the remaining student said that he does not have a need for it (See first three reasons below).

Some of their reasons were the following:⁵

1. Many times I learn on my own, I am able to look for other means to understand something. While I appreciate everything a professor teaches me, I do not solely rely on them; I have to put some effort into learning.
 - I like to do my own research on areas I think I need to improve.
 - Because I already have some knowledge teaching plus all the time I have been studying English in different institutions.
 - They know about the area but some of them do not know how to transmit it.
 - I believe professors have knowledge in English and in pedagogy.
 - I have no complaints about my professors. They've been the best mentors one could have ever had. Every time I asked questions they were all answered properly.
 - Most of the time they seem to be well-prepared and they actually explain and give feedback based on their knowledge.
 - They are not a walking dictionary yet they are supposed to know the subject.
 - Most of the time professors in this university are very professional, they know the topics and explain them in the correct way. Most of them push us to think critically.
 - Sometimes they base their knowledge on their own perspectives and beliefs

5 Sentences are literally transcribed from the students' written responses.



- They have demonstrated that they know a lot.
- Putting aside the fact of liking them or not, I truly believe that being a professor at UNA requires him/her to be very skilled and well formed.

Additionally, students were asked if their professors provided a good model to follow in their future professional life. Seventy-point three percent of the class agreed that most or all the professors did. Twenty-four-point three percent said some of them did, while only 5.4% (corresponding to two students) said few of them did. This information revealed that learners feel the professors of the major are proper guides and models to follow professionally.

The following statements show students' degree of satisfaction towards the major; some of their comments related to the question are the following:⁶

- Most of them love what they do.
- Some professors have been an important key in this major.
- They all show that they have worked hard to get to where they are.
- Most of the time, they are willing to help and guide the students. Besides, they are always looking to give pieces of advice to help us to improve.
- They are very professional and well- educated.
- I have had very nice experiences with all of my professors and they have marked me in many different ways. There are role models I would like to follow when I get to teach.
- Most of them seem to be the ideal professor, full of knowledge and humanity
- They provide valuable information, they are very ethical, and I would like to teach as some of them do.
- There are always exceptions and behaviors that I consider inappropriate for a professor. However, the great majority of my professors have been amazing and I have enjoyed their teachings.
- They have taught us to be persistent and fight to get what we want.
- They have always behaved in a polite and respectful way.

⁶ Sentences are literally transcribed from the students' written responses.

- There are teachers that have pushed me to give the best of myself since they are really good.
- Most of them gave me great advice during the major, yet other ones just acted as if nothing mattered.
- Some of them are very creative in their classes and had an impact in my learning process.
- Most of them have been responsible and have demonstrated interest in helping
- Students develop a correct use of the language and good research abilities.
- I'm very satisfied with most of the professors that I've had because I've learned a lot from them and not just academically speaking. Most of the professors are amazing.

Results Concerning the Courses

Table 1 shows students' degree of satisfaction. Sixty-two-point one percent of students stated they are satisfied and strongly satisfied with the courses received in the major. Thirty-five-point one percent are neutral, while only 2.7% (1 Student) feels dissatisfied. Therefore, there is a majority of students who feel they have learned and improved in the courses of their major.



Table 1.
Degree of Satisfaction with the Given Courses

Positive Feedback	Negative or Neutral Feedback	Negative Feedback
<p>-I have learned and gained many insights regarding the grammar and usage of English.</p> <p>-I've compared my history of courses to other people's from other universities and I feel happy I made the right decision to major at UNA.</p> <p>-I am strongly satisfied with the education and preparation on the English major as well as on the education courses.</p> <p>-I really learned how to plan</p> <p>-I've learnt more about English language during the last 6 years at UNA than at any other stage in my life. Of that I'm sure</p> <p>-I keep on learning and more importantly, the courses have made me want to learn more.</p> <p>-I have enjoyed all my classes.</p> <p>-Most of the academic curricula is well structured.</p> <p>-I am strongly satisfied since I have learned a lot in each course in many aspects.</p> <p>-I've enjoyed almost all of the courses and I've learned a lot.</p>	<p>-Many seemed unnecessary or not well planned but others taught me things I will never forget.</p> <p>-Some courses should be taught virtually.</p>	<p>-Some courses are repetitive, and unnecessary.</p> <p>-Some of them could have had a better formative evaluation. They most of the time they do not provide formative assessment.</p> <p>-Some of them are repetitive, and they are work we already did.</p> <p>-I personally believe that a few courses are not necessary or are not developed in the best way possible. Some courses are based on just giving speeches and that has become something too repetitive at this point of the major. Also, there are some courses where professors are only interested in the content (which is something good), but do not seem to be interested in providing any more feedback related to students' proficiency level.</p> <p>-There are some courses that are related to others and that I think are not so relevant such as culture and intercultural communication. Maybe with the first one, it will be enough.</p>

Note: Students actual writing mistakes were literally transcribed (Researchers' own elaboration).

Although most students claim to feel satisfied with the courses, their opinions are the most valuable data since that provides insights into what seems to be well-accepted by students while providing positive results, and what seems to be the weaknesses that need to be strengthened. Also, students mention possible solutions for improving the weaknesses, such as including more formative evaluation and less weight on content as an end. Furthermore, students were also asked if they felt prepared to face real classroom environments for which an 83.7% responded positively. An 8.1% said they felt prepared, and another 8.1% indicated they were not so prepared, while 0% was listed in the poorly prepared section.

Most of the students emphasized that the mini practicum they did during their second year of the major was a very useful and enriching experience. They feel prepared although they feel inexperienced, which is normal in that beginning stage. The final question was if they, the students, would recommend this major to others. The result was that 97,3% of the group indicated that they would recommend the major to others; only 1,7%, 1 student, said the contrary. It is crucial to emphasize that almost 100% of the group feels that their educational process has been enhanced, and that studying in this major has meant professional growth and excellence.

In this way, their feelings of professional growth and learning go hand in hand with the results obtained in the TOEIC exam at the very end of the major. Thirty five out of the thirty-seven students took the test; the reasons why two students did not take the test are unknown. The results are as follows: 30 students achieved a C1, four got a B2, and only one obtained a B1. These promising results reveal a long process of hard work and commitment from all the participants in this major that somehow can be improved.

Conclusions

The collected data show that the sample of learners who participated in this analysis have valid information for this research considering that a great majority of them have been part of the process from the beginning of the first year of this major. Considering the main objective of this research, some strengths and weaknesses from the English teaching major at Omar Dengo Campus can be stated:



Strengths:

- Students are mostly satisfied with the results they obtained from the major. All of them expressed that their initial level of English has improved.
- Students perceived that this major has offered them the necessary pedagogical and linguistic tools for facing their future working life.
- The high scores students received at TOEIC demonstrated that the process throughout the major does provide the tools for students to reach successful outcomes.
- Most students obtained high grades on the TOEIC test, giving them more job and study opportunities.
- Students considered that most of their professors are good professional models to follow.
- Students highly trust their professor's knowledge.
- Students expressed that this major has provided them with professional growth and excellence.
- Apparently, the theoretical foundations and principles present in the major for the teaching and learning of a foreign language have been perceived by the students as a positive element in the whole process. This becomes evident when most students expressed that they feel very satisfied with the process they underwent when learning a foreign language and the development of the necessary skills to teach it.

Weaknesses:

- Students complained about some professors' attitudes within the learning and teaching processes that could hinder the humanistic perspective.
- Students suggested that some areas of knowledge, such as special needs are left aside in the curricular program. Students claim they need more preparation in that regard.
- Another important issue to be taken into consideration is the repetition of content among courses. Students mentioned that in some courses along the major, the same content and reading sources are used indistinctly.
- Furthermore, students claimed that some courses need more practical evaluation and more on-going assessment.

Considering all the previous analysis, it is concluded that the major is a strong one and leads learners to the place they need to be in. Some of the limitations were that a few students had difficulty putting all the courses and professors at the same level or category, when answering the survey, since they felt some courses surpassed others in terms of contents and the learning that took place, while others have weaknesses to be improved. Moreover, it is difficult to control the students' participation, such as the fact that two students did not take the TOEIC exam, and it was not possible to obtain their reasons.

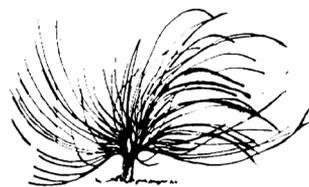
Although some limitations were present, crucial data were collected to establish a starting point of analysis for the future redesign of the major. Students' voices are many times ignored and through studies like this, they could have a chance to be heard, spread, and included for benefit of significant changes in the major. Furthermore, it is sought to collect information from coming generations to analyze if similar patterns are shown. Also, the inclusion of the analysis of other elements and studies which include materials and the use of technological tools in the class could be eye-opening for the intended results of our major.

Considering all the previous analysis, it is concluded that the major is a strong one and leads learners to the place they need to be in. However, improvements can be made, and most importantly students have many opinions and views of their own that sometimes are not evident for those who are on the other side. As a final recommendation, by sharing reflections of the learning process in the English teaching major directly from the students' voices in their last school term, other schools in our university and in others, could replicate this process and could greatly benefit by analyzing the strengths and weaknesses gathered in the obtained data. This analysis could lead administrators and professors into the pursuit of successful university programs.



References

- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Canals, L. (2017). Instruments for gathering data. In E. Moore & M. Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 390-401). Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2017.emmd2016.9781908416476>
- Cavanagh, S. (2016). *The Spark of Learning : Energizing the College Classroom with the Science of Emotion* (Vol. First edition). West Virginia University Press.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among the Five Approaches*. SAGE Publications.
- Krashen, S. (1986). *The Input Hypothesis Issues and Implications*. Longman.
- Rogers, C. (1977). *Carl Rogers and Humanistic Education*. http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/CARL_ROGERS_AND_HUMANISTIC_EDUCATION.pdf
- Schütz, R. (2019). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>
- Sole, Y. (1994). *The Input Hypothesis and the Bilingual Learner*. *Bilingual Review*, 19(2), 99–110.
- Universidad Nacional. (2015). *Cuestionario Estudiantes Regulares (RO.2). Autoevaluación de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Francés* [Unpublished manuscript]. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje-División de Educología
- Universidad Nacional. (2018). *Informe de Autoevaluación para reacreditación. Bachillerato en la Enseñanza del Inglés* [Unpublished manuscript]. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje-División de Educología.
- Universidad Nacional. (2019). *Ámbito institucional*. https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=298&Itemid=742



Normas de Publicación en la *Revista Ensayos Pedagógicos*

A. Aspectos generales del manuscrito:

- La Revista *Ensayos Pedagógicos* publica ensayos, artículos de investigación, artículos de sistematización de experiencias y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser originales e inéditos en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a la Revista *Ensayos Pedagógicos* NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTÁNEAMENTE.
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica ensayosped@una.ac.cr
- La extensión de los trabajos deberá ser de 10 a 20 páginas máximo en tamaño carta, escritas en letra ARIAL 11, a espacio y medio, en formato .doc o .docx (Microsoft Office Word) o bien .odt (Libre Office). Todas las páginas deben estar numeradas en el margen inferior derecho y todos los párrafos deben poseer sangría.
- Al inicio de cada ensayo o artículo, la persona autora debe incluir un resumen –no mayor a 200 palabras- en español e inglés (*abstract*), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, la persona autora debe señalar las que, en su criterio, son las palabras claves o descriptores del texto (*keywords* para el resumen en inglés). Para este propósito, se recomienda el uso de un tesoro, como por ejemplo el Tesoro de la UNESCO.
- Las citas bibliográficas incluidas en el texto y la lista de referencias empleadas deben cumplir consistentemente con el formato APA 2010.
- Las notas al pie de página deben estar correctamente enumeradas. Se deben utilizar solamente para comentar, discutir o ampliar la información aportada en el texto, pero NO para incluir referencias bibliográficas. Se deberán escribir en letra arial 8.

- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo de impresión y deben contar con la autorización respectiva para su divulgación de no ser de autoría propia. Se recomienda que las tablas y figuras estén en escala de grises.
- Se permite adjuntar archivos complementarios para los artículos, como imágenes, videos, hojas de cálculo con datos, etc. de un tamaño máximo de 10 Mb.

B. Preparación del manuscrito:

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre de la persona autora, su afiliación académica actual (institución académica donde labora), país y su correo electrónico, todo esto alineado a la derecha, en letra 12 y sin negrita.
- Se debe incluir una nota al pie de página con referencia al nombre de la persona autora (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título). Se recomienda a todas las personas autoras incluir un identificador ORCID (*Open Researcher & Contributor ID*).
- Después se incluirá el resumen en español seguido de las palabras clave.
- Debajo del resumen en español, debe aparecer el resumen en inglés (*abstract*) seguido de las palabras clave (*keywords*). Nota: Se debe evitar el uso de programas informáticos para traducción. El Consejo Editorial puede apoyar a las personas autoras que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010.

C. Procedimiento de recepción de artículos:

- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico a la dirección oficial de la Revista.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, la persona autora deberá llenar el documento denominado “Declaración de



originalidad y cesión de derechos.” El envío de este documento es indispensable para iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.

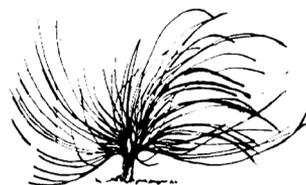
- Todo el material señalado en los puntos anteriores deberá enviarse en formato digital.

D. Procedimiento de dictaminación:

- Una vez recibidos los ensayos o artículos, el Consejo Editorial verificará que los manuscritos cumplan con el formato requerido y la línea temática de la Revista. De lo contrario, serán devueltos a la persona autora, ya sea recomendando que lo publique en otro medio (cuando su contenido no sea afín al alcance de la Revista) o bien para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará a un equipo dictaminador externo idóneo para realizar el proceso de dictaminación. La dictaminación de ensayos o artículos se llevará a cabo por medio del procedimiento "doble ciego," en el cual ni las personas autoras ni las personas dictaminadoras conocerán la identidad de las otras.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando se realicen las modificaciones sugeridas por las personas dictaminadoras o 3. No publicar.
- El dictamen que cada persona dictaminadora emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el ensayo o artículo quedará aprobado. Si las personas dictaminadoras del trabajo recomiendan algunas modificaciones, la persona autora será la responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de estas mismas. De igual modo, cada persona autora es responsable de revisar el manuscrito final para verificar que no contenga errores y así evitar malos entendidos futuros.
- En caso de discrepancia por parte las personas dictaminadoras, el Consejo Editorial recurrirá a una persona dictaminadora adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo por mayoría simple.

- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con la persona autora para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: ensayosped@una.ac.cr



Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista *Ensayos Pedagógicos*

Descripción: Esta guía nace con el propósito de orientar a los dictaminadores(as) que evaluarán los trabajos enviados a la Revista Ensayos Pedagógicos de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta guía se entrega en formato .doc de Microsoft Office Word con el fin de que puedan escribir donde consideren conveniente y sin límite de espacio. Toda la información referente a las identidades de los/las autores(as) y los/las dictaminadores(as) se mantendrá en absoluta confidencialidad.

Datos generales

Nombre del/la Dictaminador(a): _____

Título del Trabajo: _____

Fecha: _____

Recomendación	Marque una equis (X)
Que sea publicado.	
Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as).	
No publicar	

En caso de haberlo aprobado, ¿Cómo considera usted que puede ser publicado el trabajo?

Tipo de Trabajo	Marque la Casilla	Observaciones
Ensayo		
Artículo Científico		
Artículo Teórico-Práctico (Experiencia Didáctica)		
Artículo de Revisión Bibliográfica		

En la siguiente página se presentan los aspectos generales para valorar en el trabajo:

Aspectos generales por valorar en el contenido del trabajo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El título brinda una idea clara sobre el contenido del trabajo.				
El resumen describe el contenido del trabajo de una manera clara y concisa.				
El resumen se presenta en un solo bloque y contiene menos de 200 palabras.				
Se incluye una lista de palabras claves pertinentes para el trabajo.				
Las diferentes secciones del trabajo se relacionan coherentemente unas con otras; por ejemplo, existe congruencia entre el título, el contenido y las conclusiones.				
La organización del trabajo es clara y coherente.				



Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El trabajo evidencia originalidad en las ideas desarrolladas.				
Las conclusiones del trabajo son consistentes con el desarrollo del texto.				
Las conclusiones se derivan del análisis de la información.				
Se explicitan las posiciones personales fundamentadas sobre el tema tratado o se aportan las propias reflexiones y aprendizajes del trabajo desarrollado.				
Existe una posición crítica del/ la autor(a) en el trabajo.				
El trabajo ofrece una contribución sustancial al campo de estudio tratado.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son suficientemente actuales.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son variadas (libros, artículos, documentos electrónicos, etc.).				
Las citas empleadas en el texto son pertinentes al tema desarrollado.				
Existe balance entre las citas utilizadas y el aporte crítico del/ la autor(a).				
El escrito cumple con el formato APA para citas.				
La lista de referencias cumple con el formato APA.				
Se citan todas las fuentes incluidas en la lista de referencias.				

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
Las tablas o figuras se presentan adecuadamente (tipo y tamaño de letra, resolución, formato, etc.).				
Las tablas o figuras se analizan adecuadamente.				
Las tablas o figuras utilizadas son pertinentes para el desarrollo del trabajo.				
El tratamiento de la información en el trabajo evidencia ética.				



Tipos de trabajos y su contenido

Instrucciones Generales

Complete únicamente la tabla correspondiente al tipo de trabajo revisado de la manera más objetiva posible.

Ensayo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el ensayo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción incluye el planteamiento del tema, los objetivos o propósitos y posicionamiento conceptual que se utilizará en el texto.					
Se plantea una tesis clara.					
Se presentan argumentos sólidos para defender la tesis.					
Se presentan evidencias claras para apoyar los argumentos.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas.					

Comentarios adicionales:

Artículo de investigación

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente el problema de investigación que se estudió junto con los propósitos u objetivos de la investigación.					
Se realiza una discusión crítica de trabajos de investigación recientes de características similares a la investigación realizada.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron para realizar la investigación.					
Se describe con claridad el tipo de investigación realizada, el contexto y los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos, los procedimientos que se siguieron y las consideraciones éticas del estudio.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos o propósitos del estudio, se describen las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.					

Comentarios adicionales:



Artículo teórico-práctico (Experiencia didáctica)

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente los aspectos generales que motivaron la experiencia junto con sus objetivos o propósitos.					
Se hace una revisión y discusión crítica de experiencias previas similares que se hayan encontrado en la literatura.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron.					
Se describe con claridad de que manera se pusieron en práctica las técnicas o estrategias utilizadas.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos de la experiencia junto con limitaciones y recomendaciones.					

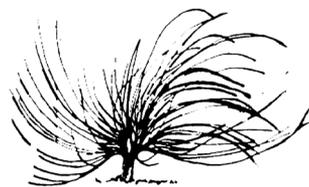
Comentarios adicionales:

Artículo de revisión bibliográfica

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción plantea la situación, objetivo o problema que motivó la redacción del artículo junto con la descripción del principio de organización retórico que se utilizará en el texto.					
Se describe con claridad qué criterios se emplearon para la búsqueda y selección de las áreas temáticas por discutir.					
Se describe de qué manera se analizó la información.					
Se identifica los aspectos relevantes conocidos sobre el tema revisado y se analizan críticamente.					
Se confronta el análisis y se enriquece teóricamente con el aporte de otros autores y el criterio propio del autor del artículo.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas en el desarrollo del texto.					

Comentarios adicionales:



Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor

Señores (as)
Consejo Editorial
Revista (nombre de la revista)

La(s) persona(s) abajo firmantes, en su condición de autor (es / as) del artículo:

Incluir título del trabajo aquí

postulado para su evaluación ante la Revista, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

- El ensayo/artículo es original e inédito.
- El ensayo/artículo nunca ha sido publicado en otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial.
- El ensayo/artículo no está postulado, simultáneamente, para su publicación en otras revistas ni órganos editoriales.
- Todos(as) los(as) autores(as) del ensayo/artículo han contribuido intelectualmente en el documento por partes iguales (en caso de autorías colectivas).
- Todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado (en caso de autorías colectivas).
- Conviene(n) en que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se manifiestan.
- Todos los datos de citas dentro de texto y sus respectivas referencias bibliográficas tienen el crédito y fuente debidamente identificados.
- Todas las fuentes bibliográficas incluidas en la lista de referencias fueron empleadas dentro del texto.

- Aportan los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
- En caso de ensayos o artículos elaborados como obras en colaboración, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a (incluir nombre de autor aquí) como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

Accepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los artículos, lo que implica:

- Ceder a la Revista los derechos de reproducción, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer y durante el tiempo definido de acuerdo con la organización y aprobación del Consejo Editorial.
- Conservar a perpetuidad los derechos de autoría del ensayo o artículo.
- Regirse por las normas de la Revista en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación y otros requerimientos que se solicitan en las “Instrucciones a los autores(as)”.
- Suscribirse al Código de ética y buenas prácticas de la Revista Ensayos Pedagógicos.
- Autorizar a la Revista a realizar correcciones de formato y estilo (formato APA, puntuación, gramática, uso de vocabulario) que se considerasen pertinentes, así como, la traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- • Suscribirse a la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional, lo cual implica la posibilidad de que tanto los/las autores(as) y las/los lectores(as) puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (post print) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- Autorizar a los/las autores(as) de ensayos/artículos a almacenar, copiar y distribuir la versión pre print de sus trabajos en tanto se incluya una referencia en el documento con el siguiente formato: Apellido, Inicial. (En prensa). Título del trabajo. Ensayos Pedagógicos.



Autorización para publicar el correo electrónico

En cuanto a la publicación del correo electrónico de la(s) persona(s) escritor (es/as) de este artículo :

Sí se acepta _____ No se acepta _____

Si se acepta, anote(n) el (los) correo (s):

Se le(s) comunica que, en caso de no autorizar la publicación del correo electrónico, se incluirá, en su lugar, el de la Revista.

FIRMA(S) _____

Institució _____

País _____

FECHA: _____



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Grupo lector externo

Abdiel Rodríguez Reyes
Universidad de Panamá, Panamá

Alexander Gorina Sánchez
Universidad de Oriente, Cuba

Ana Azofeifa Lizano
Universidad Nacional, Costa Rica

Daiana Yamila Rigo
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Erick Salas Acuña
Insituto Tecnológico, Costa Rica

Eugenia Boza Oviedo
Universidad Nacional, Costa Rica

Fernando Arturo Romero Ospina
Institución Educativa Gonzalo Jiménez de Quesada, Colombia

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Francisco González Alvarado
Universidad Nacional, Costa Rica

Francisco Mora Vicarioli
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Giannina Seravalli Monge
Universidad Nacional, Costa Rica

Giselle León León
Universidad Nacional, Costa Rica

Javier Gil Quintana
Universidad Católica de Ávila, España

Jorge Martínez Pérez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Jorge Lizandra Mora
Universidad de Valencia, España

Juan Gómez Torres
Universidad Nacional, Costa Rica

Kattia Vasconcelos Vázquez
Universidad Nacional, Costa Rica



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Lode Cascante Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis

Universidad Nacional, Costa Rica

María A. Socorro

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez,
Venezuela

María de Lourdes Vargas Garduño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

María del Valle de Moya

Universidad de Castilla-La Mancha, España

María Ester Morales Ramírez

Universidad Nacional, Costa Rica

María Flor Abarca Alpízar

Universidad Nacional, Costa Rica

María Jesús Zárate Montero

Universidad Nacional, Costa Rica

Marianella Castro Pérez

Universidad Nacional, Costa Rica

Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional, Costa Rica

Maurizia D' Antoni

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional, Costa Rica

Milena Montoya Corrales

Universidad Nacional, Costa Rica

Mónica Morales Barrera

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Nancy Torres Victoria

Universidad Nacional, Costa Rica

Nicolás Patierno

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina

Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Pedro Gil Madrona

Facultad de Educación de Albacete, España

Rita Isabel Hernández Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Rocío Chao Fernández

Universidad da Coruña, España

Sergio Augusto Romero Servin

Universidad de Guanajuato, México

Valeria Emiliozzi

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina

Virginia Cerdas Montano

Universidad Nacional, Costa Rica

Veronika de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Vivian Carvajal Jiménez

Universidad Nacional, Costa Rica

Yarina Paniagua Cortés

Universidad Nacional, Costa Rica

Impreso por el Programa de Publicaciones e
Impresiones de la Universidad Nacional, en el 2021.

La edición consta de 72 ejemplares en papel bond y
cartulina barnizable.

2418-21—P.UNA