

# Memoria:

## VI Simposio de Estudios Sociales y Cívica

### I Encuentro de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEDEC)



Compilador:

MSc. Roberto  
Granados Porras

Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)  
 Facultad de Ciencias Sociales (FCS)  
 Escuela de Historia (EH)  
 Publicación de la Escuela de Historia (EH-UNA)

#### **Autoridades**

MSc. Ana Yolanda Zúñiga Arias  
 MSc. Douglas Ramos Calderón

#### **Comité RECIDEC-Costa Rica**

MSc. Jessica Ramírez Achoy  
 MSc. Francisco González Alvarado  
 MSc. David González Sánchez  
 MSc. Lode Cascante Gómez  
 Msc. Carlos Bolaños Chávez  
 MSc. Douglas Ramos Calderón  
 Mag. Evelyn Siles García  
 MSc. Alejandro Sánchez Araya  
 MSc. Roberto Granados Porras  
 MSc. Maximiliano López López

#### **Compilador de la memoria**

MSc. Roberto Granados Porras

#### **Diagramación**

Maximiliano López López



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

**Atribución:** debe otorgar el crédito apropiado, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de manera razonable, pero de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso.

**No comercial:** no puede utilizar el material con fines comerciales.

**Compartir igual:** si remezcla, transforma o desarrolla el material, debe distribuir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

**Sin restricciones adicionales:** no puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que la licencia permita.

372.83  
 M533m

Simposio de Estudios Sociales y Cívica (6° : 2020 : Heredia, Costa Rica)

Memoria VI Simposio de Estudios Sociales y Cívica y I Encuentro de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadana Crítica (RECIDEC) / compilado por Roberto Granados Porras. – Heredia, Costa Rica : Escuela de Historia. Universidad Nacional, 2019.

164 páginas.

ISBN: 978-9930-588-04-8

1. ESTUDIOS SOCIALES 2. ENSEÑANZA 3. EDUCACIÓN CÍVICA 4. HISTORIA 5. COSTA RICA. I. Encuentro de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadana Crítica (RECIDEC) (1° : 2020 : Heredia, Costa Rica) II. Granados Porras, Roberto, compilador III. Título



ESCUELA DE HISTORIA  
 UNIVERSIDAD NACIONAL  
 COSTA RICA

## Contenido

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	6	Desarrollo de habilidades desde la evaluación sumativa tradicional: los ítemes de Selección Única y Resolución de Casos del Sistema Educativo Saint Clare y el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar Sede Braulio Carrillo .....	78
<b>Capítulo I: DIDÁCTICA DE LA HISTORIA</b> .....	8	<b>Capítulo IV: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS</b> .....	92
Mi Hecateo personal: Didáctica de historia del arte en México .....	10	De súbditos a ciudadanos: El ejercicio de la ciudadanía indígena en El Salvador durante las revoluciones atlánticas, 1812-1840. Una oportunidad para repensar la ciudadanía desde el bicentenario .....	94
Relaciones de poder, violencia sexual y maltrato intrafamiliar en la Costa Rica de 1750-1820 .....	18	La educación costarricense después de la crisis. Un acercamiento a la deserción/exclusión estudiantil en secundaria (2008-2018) .....	110
<b>Capítulo II: EDUCACIÓN CIUDADANA</b> .....	28	La independencia y sus sentidos en jóvenes de cara al bicentenario .....	130
Experiencia en la enseñanza de la Tecnología Educativa a docentes que imparten Educación Cívica .....	30	La temática de género presente en los programas de Estudios Sociales y Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública sometida a un cuestionamiento epistemológico .....	140
Hacia una educación cívica interdisciplinaria: psicología comunitaria, conciencia histórica y fomento de participación ciudadana desde el estudio de los desastres socioambientales. Análisis y aplicación de entrevistas para el rescate de la memoria histórica en las aulas de primaria y secundaria. Caso de los terremotos en el Cantón de Corredores, Puntarenas, Costa Rica (2017) .....	46	¿Oportunistas o altruistas? La incorporación de los principios de elección racional a los programas de Estudios Sociales y Educación Cívica en Costa Rica .....	152
<b>Capítulo III: ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES Y EDUCACIÓN CÍVICA</b> .....	64		
La Mediación Pedagógica en Estudios Sociales: un análisis sobre la Innovación educativa a partir del uso de los Medios Digitales .....	66		

# PRESENTACIÓN

El Simposio de Estudios Sociales y Educación Cívica es una actividad que se organiza de forma bianual desde el año 2009 en el marco de la autoevaluación de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. En esta ocasión, el VII Simposio contó con la oportunidad de organizar el I Encuentro de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC). Ambas actividades se consolidaron como una oportunidad para discutir sobre los temas centrales que atañen la enseñanza de los Estudios Sociales, la Educación Ciudadana, la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Enseñanza de la Historia y la Innovación Educativa.

En esta oportunidad, el evento abrió la posibilidad para que ponentes internacionales, de forma presencial y virtual, aportaran sus temas y discutieran sobre la realidad educativa de sus países. Fue así como se contó con la participación de ponentes de Colombia, Costa Rica, El Salvador y México. Se pretende que en las próximas ediciones se consolide la posición internacional de la actividad y que el número de aportes sea mayor con el afán de fortalecer la visión regional de la enseñanza de los Estudios Sociales y las Ciencias Sociales en general.

La cercanía con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica permitió que la actividad se declarara de Interés Educativo Nacional y dio la oportunidad para que las personas docentes en Estudios Sociales y Educación Cívica contaran con la posibilidad de participar. Desde su nacimiento, el Simposio buscó acercar al profesorado a las discusiones teóricas, didácticas, metodológicas e innovadoras para llevar la enseñanza de los Estudios Sociales más allá de su entendimiento como una asignatura escolar, puesto que las discusiones epistemológicas apuntan al fortalecimiento del conocimiento propia de la disciplina.

En esta edición del encuentro se contó con una elevada participación de personas estudiantes que formaron parte de las mesas en calidad de ponentes y que aportaron temas que trabajaron desde su formación académica o desde investigaciones a título personal. Además, del aporte en todos los elementos de logística que exigió el Simposio. Desde su nacimiento, el Simposio busca acercar al estudiantado a cada una de las discusiones y aportes trascendentes que se pretenden concretar.

Por su parte, la RECIDEC trajo una nueva lectura regional de la enseñanza de los Estudios Sociales y la Ciudadanía Crítica, puesto que sus miembros aportaron debates académicos que centraron su atención en temas innovadores desde la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Se pretende además que, este vínculo entre la Red y el Simposio se fortalezca en las siguientes ediciones, con miras a desarrollar debates más amplios sobre el quehacer de nuestra disciplina en un contexto regional.

Invitamos a las personas lectoras a utilizar y difundir este material preparado por el VI Simposio de Estudios Sociales y Educación Cívica-I Encuentro RECIDEC dividido en 4 capítulos: Didáctica de la Historia, Educación Ciudadana, Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica e Investigación en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Cada uno de los capítulos resume parte de las ponencias que se presentaron en el Simposio y que pasaron por un riguroso proceso de edición.

*MSc. Roberto Granados Porras  
Universidad Nacional, Costa Rica*

# Capítulo 01

## DIDÁCTICA DE LA HISTORIA



*“La mayoría de investigaciones que han analizado los diferentes estilos o prácticas de enseñanza de la historia han tomado como modelo la investigación publicada por Evans el año 1989 en la cual señala la existencia al menos de cinco “modelos” de prácticas docentes: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo y el ecléctico”*

*(Henríquez y Pagés, 2004, 66). Educación XXI, Vol. 7.  
Decanato de la Facultad de Educación. UNED: España.  
DOI: <https://doi.org/10.5944/educxxi.7.1.330>*

# Mi Hecateo personal: Didáctica de historia del arte en México

## My personal Hecataeus: Didactic of History of Art in Mexico

Dr. Hugo Medrano Hernández  
Departamento de Historia / CUCSH  
Universidad de Guadalajara  
México  
[hmedrano2@hotmail.com](mailto:hmedrano2@hotmail.com)

### Resumen

La Universidad de Guadalajara es una de las instituciones educativas más importantes de México en el sentido de cantidad y calidad académica que se imparte en nuestro país. Y como todas las instituciones educativas oficiales y formales, en todas las carreras se imparte un mapa curricular el cual es revisado y actualizado periódicamente por las diferentes academias establecidas. Sin embargo, hay que agregar que en nuestra Universidad existe libertad de cátedra debido a la fe y confianza que ella misma ha establecido en su ley orgánica en virtud de que constantemente se nos imparten cursos de capacitación de todo tipo de temas, tanto de forma y fondo para la mejora didáctica de los cursos que impartimos.

Gracias a ese principio de libertad de cátedra, en mis cursos de Historia del arte en México, aplico lo que llamo el método didáctico *Mi Hecateo personal*, el cual consiste en informar, instruir y educar conforme a lo establecido en el programa oficial de la asignatura. Sin embargo, además, agrego mi punto de vista a los aspectos establecidos por los autores, especialistas, eruditos y expertos consignados en el currículo con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en mis clases.

### Abstrac

The University of Guadalajara is one of the most important educational institutions in Mexico in the sense of quantity and academic quality

taught in our country. And like all official and formal educational institutions, a curriculum map is provided in all careers, which is periodically reviewed and updated by the different established academies. However, we must add that in our University there is freedom of professorship due to the faith and trust that she herself has established in her organic law by virtue of constantly giving us training courses on all types of topics, both in form and fund for the didactic improvement of the courses we teach.

Thanks to that principle of freedom of professorship, in my courses in Art History in Mexico, I apply what I call the My Hecateo personal teaching method, which consists of informing, instructing and educating in accordance with what is established in the official program of the subject. However, I also add my point of view to the aspects established by the authors, specialists, scholars and experts included in the curriculum with the aim of improving the quality of teaching-learning in my classes.

### Introducción

En el presente escrito expondremos algunas razones por las que Hecateo de Mileto fue tomado como modelo a seguir en las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia del arte en México. Aquí expondremos algunas características del historiador griego las cuales hicieron que se adoptara a éste como un paradigma que nos puede apoyar en el método didáctico que venimos impulsando a través de la enseñanza de esta asignatura de historia arte en México que impartimos desde hace diez años en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.

A finales de los años noventa estuvimos haciendo una búsqueda de historiadores que nos pudieran ayudar adelante en el desarrollo de la redacción de nuestra tesis doctoral y nos lo encontramos en la «Introducción» la cual fue realizada por Edmundo O'Gorman al libro clásico de Herodoto (1974). Estructuralmente, este documento sigue y respeta las recomendaciones establecidas por la RECIDEC.

Así pues, en este documento tratamos de hacer una modesta y humilde aportación a la enseñanza de la historia en general y a la historia del arte en particular.

## Marco Teórico

Nuestro punto de partida respecto al gran historiador griego Hecateo de Mileto, es porque está considerado por muchos especialistas como uno de los más grandes historiadores que aportaron un gran avance al desarrollo y progreso de la historia. En los datos biográficos de su nacimiento, Michael Grant (2003) lo ubica en el año 500 a. C., pero no señala nada acerca de su deceso. Sin embargo, destaca el hecho de que el griego fue el autor de la *Periegesis*, obra que es conocida como el viaje alrededor del mundo (que en ese tiempo “el mundo” era Europa, Asia y África). Grant (2003) menciona que “Hecateo se ha hecho famoso por su frase: «Escribo lo que me parece que es la verdad, porque los griegos tienen muchas historias que, en mi opinión, son completamente absurdas»”. (p. 151)

El sitio [ecured.cu](http://ecured.cu) (2019) señala que este personaje griego “vivió en el periodo entre el año 550 y el 476, a. n. e., se le considera el padre de la geografía. Realizó numerosos viajes, sobre todo a Egipto.” (p. 1) Habría que añadir que este sitio cubano elabora todo un sumario en el que aborda lo relacionado con su biografía, nacimiento, estudios, resumen de su obra y la fuentes consultadas para elaborar ese documento. Aquí habría que señalar que la primera y principal fuente citada es la [wikipedia.org](http://wikipedia.org), la cual alimenta y nutre a otras páginas que abordan la vida de Hecateo de Mileto, tales como [escuelapedia.com](http://escuelapedia.com), [enciclopedia\\_universal.esacademic.com](http://enciclopedia_universal.esacademic.com), entre otras fuentes digitales.

Por otro lado, Herodoto mismo reconoce a Hecateo, según O’Gorman (1974), como una de las principales fuentes del padre de la historia. El mismo O’Gorman (1974) destaca el hecho de que, la distinción principal de este historiador, es quien “ofrece su opinión personal, en contraste violento con el anonimato de los relatos épicos”. (p. XVII) En otras palabras, la primera característica de este historiador es que de manera honesta y sincera él emite su opinión sin esconderse en el anonimato literario de esos tiempos que corrían en la antigua Grecia. De la misma manera el historiador mexicano afirma que Hecateo es un “logógrafo” (que escribe en prosa, no en verso como se hacía en aquellos tiempos) y que el griego hacía una “búsqueda implícita en la investigación personal de la verdad”. (p. XVIII)

En suma, pues, tomamos el ejemplo de Hecateo de Mileto porque: a) plantea una “opinión personal” acerca de la verdad histórica; b) su libro *Periegesis* es un buen ejemplo de lo que hoy llamamos hacer la

historia en *in situ*, es decir, ir al lugar de los hechos y acontecimientos para poder dar una opinión personal acerca de las circunstancias en las que se dieron los hechos históricos y no hacer historia *ex situ*; c) hacer a un lado las cuestiones relacionadas con los mitos y mitologías que siempre se dan acerca de los hechos históricos concretos.

## Planteamiento del problema

En el contexto de la enseñanza de la historia del arte en México podemos aseverar, sin temor a equivocarnos, que desde el punto de vista de la didáctica que aplicamos en nuestras sesiones académicas es para que los estudiantes apliquen el principio de Hecateo de ir a conocer el mundo, es decir, estar *in situ*. Estar donde están presentes los hechos o se desarrollaron las obras de arte. Es decir, lo que habría que considerar es que si el estudiante no está *in situ*, está *ex situ*.

Aquí habría que aclarar que el contexto es uno de los más importantes elementos para juzgar o valorar los hechos históricos o las obras de arte, que es en nuestro caso. Lo mejor que le puede suceder a un estudiante de historia es estar en el lugar de los hechos, *in situ*, en el sitio de los acontecimientos históricos, para poder interpretarlos sin intermediarios ni prejuicios. Que él esté ahí presente y juzgue según su propio criterio e información adquirida.

## Método

En el caso de la materia de historia del arte en México que aplicamos en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México, el método que aplicamos es el que llamamos de Hecateo personal. ¿En qué consiste este método? Esencialmente en dos cosas: primero, en que el estudiante vaya y vea personalmente una obra *in situ*, (no en video, foto o imágenes *ex situ*); en otras palabras, que el estudiante vaya y aprecie la obra sin ningún intermediario de por medio; y segundo, que el estudiante se atreva a emitir un juicio de valor sin ser reprendido o censurado porque está dando una opinión personal, informada y honesta del ejercicio hermenéutico de la obra seleccionada.

No obstante, ¿los estudiantes cómo registran su propia versión de los hechos? Lo hacen a través de cuatro aspectos fundamentales a saber: dibujo, escritura, fotografía y video. Con estas cuatro formas de hacer su registro, los y las estudiantes compilan, elaboran, detectan y desa-

rollan su propia opinión personal de lo que es el hecho artístico. A través de estas formas los alumnos y alumnas nos muestran y presentan su visión e interpretación de las obras de arte apreciadas in situ.

Por el lado teórico educacional que plantea Delors (2000), considera que “es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto.” (p. 21) Este mismo autor plantea que, en el contexto de la educación, tiene la “misión de permitir a todos sin excepción de hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación” (p. 18). Por supuesto, estas palabras y muchas otras, nos motivan a llevar adelante estos principios teóricos que muchos docentes pasan de lado. De la misma manera, tratamos de aplicar desde nuestras posibilidades todos los aspectos de practicar lo establecido por Delors (2000) en cuanto a los cuatro pilares de la educación, los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Ahora bien, en un contexto más vinculado con la educación y Freire (1982) intentamos aplicar en la realidad que “la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud”. (p. 89) En pocas palabras, los es-

tudiantes y maestros tenemos que cambiar de actitud para que en realidad se dé un verdadero cambio social. El mismo educador brasileño, Freire (1999), nos habla acerca de la congruencia que debe haber entre los trabajadores de la educación y que queremos ser coherentes entre lo que decimos y hacemos en el aula, y señala que si no hay coherencia entre “lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa.” (p. 82) Podría seguir presentando más citas acerca de la importancia en ser congruente entre lo que decimos y hacemos frente al grupo de estudiantes, pero por razones de espacio aquí dejamos esas perlas de la obra del gran educador brasileño. En este contexto, el método freireano también es un motor que nos impulsa y mueve a hacer cambios en nuestra práctica docente con el objetivo de llevar la teoría a la práctica.

## Resultados

Los resultados que obtenemos al aplicar el método ya mencionado se pueden ver en Youtube. Tenemos, por ejemplo, el trabajo que realizó la estudiante Azpeitia (2014) quien realizó un documental sobre la obra del gran arquitecto mexicano Luis Barragán, ganador del premio Pritzker en 1980. Otro de los resultados obtenidos es el realizado por la estudiante Karina Cruz (2019) quien realizó un documental sobre el

gran pintor jalisciense Manuel Lepe, considerado como uno de los pintores mexicanos más destacados del art naif en los tiempos actuales. También tenemos el trabajo realizado por Esmeralda Macías (2015) quien desarrolló un trabajo de Remedio Varo (española de nacimiento y mexicana por adopción) y que se puede apreciar en Youtube.

Un ejemplo y botón más de los resultados obtenidos con este método es el que realizó Alma Tiznado (2016) al producir un mini documental sobre la gran pintora mexicana Sofía Bassi. Otro de los trabajos desarrollados en esta asignatura es el de Elienor Weller (2018) quien procesó su trabajo sobre Frida Kahlo, todo un símbolo de la pintura mexicana del siglo XX. Por supuesto, todos estos trabajos son los que pueden ser vistos a distancia. Los trabajos de escritura (ensayos), dibujo y fotografía no están presentes en este documento.

## Discusión

Lo que propiamente podríamos decir que estaría a discusión es el hecho de impartir una asignatura que se realiza in situ o en ex situ. En otras palabras, impartir clases de manera incluyente o de manera excluyente en el contexto del hecho histórico (en nuestro caso sería el hecho artístico). El hecho de impartir clases in situ o en ex situ es uno de los grandes dilemas de los profesores de historia, ya

que el primero consiste en salir de su zona de confort y entrar a la zona de los profesores innovadores. Los segundos no salen de su zona de confort y lo único que quieren es cumplir el programa oficial. No quieren ir más allá ni dar más aprendizaje a sus estudiantes.

Cuando hablamos de impartir clases in situ nos estamos refiriendo al hecho de que los estudiantes tienen un aprendizaje más significativo que mucha información procesada y transmitida de manera pasiva. O como dice Freire (2000) acerca de la educación bancaria: “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.” (p. 72) En realidad cuando tratamos de realizar una enseñanza basada en el principio en la teoría de Hecateo es el de ir al mundo y luego hablar o escribir de él. Asimismo, como señala el propio Freire (2000), porque “estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica.” (p. 62) La convicción de querer ser un buen profesor no se da en todos los docentes; sólo se presenta en aquellos maestros que quieren ser innovadores.



## Conclusiones

Las conclusiones a las que podríamos llegar serían las siguientes:

- a) Aplicar el Hecateo personal consiste en que los estudiantes deben de ir al lugar de los hechos y emitir juicios propios acerca de las diferentes obras artísticas que puedan ser vistas y apreciadas en el lugar mismo de los hechos, y esto se refiere a grandes obras de arquitectura y murales que sólo pueden ser apreciados a plenitud *in situ*;
- b) Indudablemente que en el contexto de historia del arte en México muchas de las obras que vemos, apreciamos y conocemos es través de estar *ex situ*, es decir, fuera del sitio o lugar del acontecimiento artístico;
- c) que los estudiantes elaboren su versión personal de su Periegesis, es decir, del viaje alrededor del mundo del arte.

Finalmente, pues, aplicar la didáctica del Hecateo personal, es para que los propios estudiantes vayan y vean las obras con sus propios ojos y sin que haya ningún intermediario de por medio; que ellos mismos aprecien y juzguen las obras de arte sin ningún temor a ser censurados o desacreditados en sus opiniones, que vean al arte como la manifestación más grande de la sensibilidad humana y la demostración más alta de que tenemos razón y corazón.

## Referencias

- Azpeitia, K. F. (2014). Arte siglos XIX y XX. Luis Barragán. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oUgyMj53-3c> (consultado: 28/09/19).
- Cruz, K. (2019). Manuel Lepe. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Dh1RCvLPUoE> (consultado: 10/10/19).
- Delors, J. (2000). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Ecured.cu. (2019). Hecateo de Mileto. Recuperado de: [https://www.ecured.cu/Hecateo\\_de\\_Mileto](https://www.ecured.cu/Hecateo_de_Mileto) (consultado: 27/10/19).
- Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
- . (1999). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.
- . (2000). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Grant, M. (2003). Historiadores de Grecia y Roma. Información y desinformación. Madrid: Alianza Editorial.
- Macías, E. (2015). Historia del arte en México siglos XIX y XX. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LQTn-grKzC3s&t=3s> (consultado: 05/10/19).
- O'Gorman, J. (1974). «Introducción». En Herodoto, Los nueve libros de la historia. México: Porrúa.
- Tiznado, A. (2016). Mini documental. Sofía Bassi. (Video). Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=cGqGQ\\_835VY](https://www.youtube.com/watch?v=cGqGQ_835VY) (consultado: 10/10/19).
- Weller, E. (2018). La vida y obra de Frida Kahlo. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GpE5HD4fXVo> (consultado: 13/10/19).

# Relaciones de poder, violencia sexual y maltrato intrafamiliar en la Costa Rica de 1750-1820

Power relationships, sexual violence and domestic abuse in Costa Rica from 1750-1820

Mariana Blanco Ortiz ([mblanco1211@gmail.com](mailto:mblanco1211@gmail.com))

Yendry Castillo Cedeño ([yencstillo@gmail.com](mailto:yencstillo@gmail.com))

Karol Quesada Brenes ([quesada.karol98@gmail.com](mailto:quesada.karol98@gmail.com))

Estudiantes de la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica y de Historia. Universidad Nacional, Costa Rica.

## Resumen

Esta ponencia expone las implicaciones sociales y jurídicas de la violencia sexual y el maltrato intrafamiliar contra las mujeres en Costa Rica en el período 1750-1820 como una manifestación de las relaciones de poder. Concretamente, desde una mirada pedagógica, se plantea el abordaje en perspectiva histórica de los contenidos presentados por el Programa de enseñanza de Estudios Sociales. Para la realización de la presente investigación se indagó acerca de las dinámicas de las uniones familiares formales e informales, el marco jurídico e institucional costarricense y las transformaciones en las estructuras familiares en el periodo colonial estudiado, también, se consultaron cuadros estadísticos acerca de las uniones matrimoniales y la violencia conyugal, con el fin de desarrollar una propuesta pedagógica para el abordaje del tema. Las relaciones de amancebamiento, la violencia sexual y el maltrato intrafamiliar fueron contemplados como mecanismos de control social imperantes en el seno familiar de Costa Rica en el ocaso del período colonial.

**Palabras claves:** violencia sexual; maltrato intrafamiliar; mujer; uniones familiares; mecanismos de control.

## Abstract

This work exposes the social and legal implications of sexual violence and domestic abuse against women in Costa Rica in the period 1750-1820 as a manifestation of power relations. Specifically, from a pedagogical perspective, the historical perspective of the contents presented by the Social Studies Teaching Program is proposed. In order to carry out this research, we inquired about the dynamics of formal and informal family unions, the Costa Rican legal and institutional framework and the transformations in family structures in the colonial period studied, also, statistical tables were consulted about unions marital and marital violence, in order to develop a pedagogical proposal to address the issue. The relations of intimidation, sexual violence and domestic abuse were considered as social control mechanisms prevailing in the family of Costa Rica in the twilight of the colonial period.

## Introducción

En el siguiente trabajo se pretende indagar en las relaciones de poder, violencia sexual y el maltrato intrafamiliar en Costa Rica contra la mujer entre 1750-1820, desde la dialéctica pasado-presente para explicar de qué manera estos elementos permearon los mecanismos de control social y la sociedad costarricense. Asimismo, se busca la comprensión de procesos históricos complejos englobados durante la construcción del rol de la mujer en el matrimonio y la familia durante la época colonial.

De esta manera, se utilizará fuentes primarias y secundarias con el fin de determinar cuáles fueron las consecuencias sociales del establecimiento de las relaciones de poder, violencia sexual y maltrato intrafamiliar entre el período estudiado que se perpetúan en la actualidad. De igual forma, la reconstrucción de dichas relaciones será utilizado con el fin de generar un acercamiento a la importancia del análisis de las transformaciones desarrolladas a lo largo de este período en torno al papel de la mujer. El presente trabajo parte de la necesidad de realizar un acercamiento reflexivo al estudiantado sobre la dialéctica pasado-presente con el fin de interrelacionar eventos del pasado con la realidad actual, esto con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

*“[...] es posible evidenciar que si bien es cierto las nociones de divorcio, violencia sexual y maltrato intrafamiliar han sufrido reconceptualizaciones se perpetúan en la actualidad...”*

## **Consideraciones sobre el marco teórico**

El presente marco teórico tiene por objetivo contrastar múltiples insumos bibliográficos los cuales presentaron una serie de potencialidades para la realización de esta propuesta. Para ello, se consultaron diversos autores, los cuales brindaron una contextualización sobre el rol de la mujer en la época colonial. Asimismo, se utilizaron fuentes primarias y secundarias sobre las relaciones de poder, violencia sexual y el maltrato intrafamiliar en la sociedad costarricense entre 1750-1820. Por otra parte, la documentación consultada presentó una diversidad de perspectivas que permitió un fluido abordaje de los ejes principales de la propuesta didáctica. Para la estructuración de este acercamiento pedagógico se profundizará en aquellas transformaciones conceptuales presentes en las fuentes que hacen referencia a dicha época y que permiten al estudiantado entender la dialéctica pasado-presente.

Por medio de las fuentes primarias consultadas como los Protocolos de Cartago (1785-1817), Protocolos de Heredia (1721-1851) y La Recopilación de la Ley de Indias se pudo evidenciar la marcada estratificación social en el matrimonio, los casos de separación vincular y los casos de amancebamiento. Es menester resaltar la importancia de la transformación de conceptual a través de la utilización de conceptos claves que se utilizaron en los escritos de la época. De esta manera, es posible evidenciar que si bien es cierto las nociones de divorcio, violencia sexual y maltrato intrafamiliar han sufrido reconceptualizaciones se perpetúan en la actualidad, lo que permite al estudiantado comprender la conexión existente entre el pasado y el presente.

Asimismo, en los escritos de Ferro, C. & Quirós, A.M. (1992), Acuña León, M. & Chavarría López, D (1991) Martínez Soto, M (2013) sobre el matrimonio, las relaciones sociales y la mujer en el siglo XVIII permiten vislumbrar cómo la mujer fue un pilar fundamental para la construcción de la sociedad. Aunado a ello, Acuña, M. & Delton, C. (1979), profundizó en la Familia en Costa Rica, y las actividades cotidianas de la mujer en el espacio público y el espacio privado. En la temática del divorcio, la violencia y el derecho costarricense se abordaron los escritos de Rodríguez, E. (2006) & Sáenz Carbonell, J.F. (2016) quienes abordan los temas del divorcio y la violencia en pareja, así como la historia del derecho costarricense especialmente ordenamientos indígenas, derecho indiano y derecho nacional. Por medio de esta revisión bibliográfica se determinó las potencialidades y limitaciones que tienen las fuentes está ese momento consultadas.

## **Planteamiento del problema**

¿De qué manera puede abordarse didácticamente la temática correspondiente a la violencia intrafamiliar y sexual en la colonia en la unidad temática La estructura urbana y la vida cotidiana en las colonias americana del programa de estudio de Estudios Sociales de noveno año del Ministerio de Educación Pública? La propuesta didáctica tiene como finalidad brindar una estrategia para el abordaje del eje temático de manera crítica y en perspectiva histórica, a partir de la necesidad de articular los contenidos históricos del programa de estudio con la realidad nacional y centroamericana acerca de la violencia intrafamiliar y sexual. Para ello, la profundización del contenido correspondiente a la unidad temática denominada La estructura urbana y la vida cotidiana en las colonias americana del programa de estudio de Estudios Sociales de noveno año.

## **Aclaraciones sobre el método**

Para comprender de qué manera puede abordarse didácticamente la unidad temática La estructura urbana y la vida cotidiana en las colonias americana del programa de estudio de Estudios Sociales de noveno año del Ministerio de Educación Pública, se empleó una serie de fuentes que abarcan aspectos como el rol de la mujer costarricense en la construcción de la familia, los mecanismos de control empleados de manera formal e informal, así como la transición de la mujer y la familia costarricense hacia la construcción de un estado independiente. Aunado a ello, las fuentes utilizadas profundizan en los mecanismos

utilizados para el establecimiento de las uniones formales e informales en la ciudad de Cartago, así como los principios jurídicos que rigieron las dinámicas matrimoniales a partir de 1750.

La utilización de fuente primarias como el Índice de los protocolos de Heredia de 1721 a 1851 y el Índice de los protocolos de Cartago de 1785 a 1817 permitieron profundizar tanto en el desarrollo de las uniones formales e informales, así como, en los mecanismos de control bajo los cuales se efectuaron. Aunado a ello, la utilización de relatos, así como los cuadros utilizados para evidenciar las uniones informales en la Ciudad de Cartago evidenció las condiciones bajo en las cuales se conformó la estructura familiar durante el periodo colonial. La revisión de estos insumos permite que el estudiantado comprenda cómo la violencia intrafamiliar y sexual efectuada durante el periodo colonial trasciende hasta la actualidad.

La utilización de fuente secundaria como La utilización de obras como La historia leída desde la perspectiva de las mujeres, permiten comprender como condiciones como el adulterio, fueron detonantes para efectuar la separación y disolución de sus matrimonios. Aunado a ello, la revisión de textos como El maltrato de las esposas en el valle central de Costa Rica (1750-1850), profundiza en el maltrato físico y verbal sufrido por las mujeres, pues a través de la revisión de los casos de divorcio, el estudiantado comprenderá el accionar de los mecanismos de control informales empleados en los matrimonios. El analizar de manera comparativa los documentos de la época como el Código General de 1841 y el índice de los protocolos de Heredia de 1721 a 1851 y el Índice de los protocolos de Cartago de 1785 a 1817, con la normativa vigente en Costa Rica permite que las y los estudiantes comprendan las transformaciones presentes tanto en la terminología empleada como en el marco legislativo.

## Resultados

El trabajo de la persona docente radicará en su selección y asignación a los grupos, de manera que la utilización de los textos resulta provechosa para el análisis comparativo. La utilización del material debe ir acompañado de un análisis crítico, en perspectiva histórica, pero también debe recuperar aquellos elementos relacionados con el respeto hacia todas las personas y la equidad de género. Por último, la mediación pedagógica de la persona docente es fundamental para guiar la discusión hacia un intercambio respetuoso de las opiniones, cuya finalidad será

el aprendizaje significativo en los estudiantes y el desarrollo de capacidades analíticas y de síntesis.

Por otra parte, entre las limitaciones que presenta la propuesta didáctica sobresale la necesidad de realizar una investigación de archivos coloniales, debido a la naturaleza de las fuentes empleadas, proceso que demanda de un manejo metodológico importante y de una investigación en archivo por parte del docente. Asimismo, entre las ventajas metodológicas y didácticas de la presente propuesta se encuentra en la utilización de fuentes primarias, como los relatos y las normativas, materiales que no son empleados tan frecuentemente en el abordaje de contenidos históricos en la enseñanza de los Estudios Sociales.

## Discusiones importantes

La trascendencia de la propuesta didáctica se sustenta en el abordaje de la violencia intrafamiliar durante el periodo colonial mediante el análisis de las normas y leyes coloniales, así como la inclusión de relatos de violencia y denuncias interpuestas por mujeres en el periodo final de la colonia. El abordaje comparativo se realiza mediante la preselección de artículos y títulos de la normativa vigente en Costa Rica por parte de la persona docente, de manera que los estudiantes tengan acceso a información con un lenguaje comprensible para el estudiantado, sin caer en la utilización de tecnicismos que limiten o imposibiliten la comprensión del contenido o los procesos de aprendizaje. Tras la selección de los artículos, normas o relatos coloniales y actuales, la persona docente presentará la dinámica a la clase y divide al grupo en subgrupos de cinco integrantes, con el fin de que cada uno de ellos realice el análisis comparativo de un relato o

*“[...] que los estudiantes tengan acceso a información con un lenguaje comprensible para el estudiantado, sin caer en la utilización de tecnicismos que limiten o imposibiliten la comprensión del contenido o los procesos de aprendizaje”.*

ley colonial y uno correspondiente a la actualidad. La cantidad de estudiantes en cada subgrupo debe permitir la realización de un análisis en conjunto donde la mayoría de estudiantes participen en discusión en torno a las similitudes y diferencias de la legislación colonial y la vigente en el país.

Asimismo, la finalidad de un análisis comparativo recae en la discusión de aquellos factores que han cambiado entorno a lo que se consideran actos violentos, la evolución de la terminología empleada y la penalización de los delitos relacionados con el maltrato de las mujeres en los matrimonios coloniales, las estructuras familiares y la violencia sexual. Aunado a ello, la concretización de las similitudes y diferencias en un instrumento comparativo como el diagrama de Veen, potencia procesos cognitivos de síntesis y comparación en los estudiantes, así como facilita la sistematización de información para el aprovechamiento de todas las personas estudiantes y la exposición de las similitudes y diferencias encontradas por los estudiantes en los casos seleccionados resulta trascendental para la apertura de un espacio de discusión en clase. Entre los elementos que deben ser considerados a la hora de desarrollar la propuesta didáctica resaltan la necesidad de hacer una revisión exhaustiva de las fuentes primarias a utilizar, ya que estas deben ser comprensibles para los estudiantes y facilitar el proceso de aprendizaje.

## Conclusiones

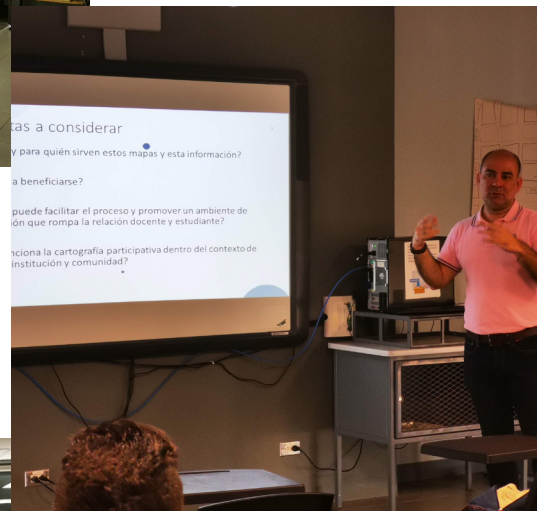
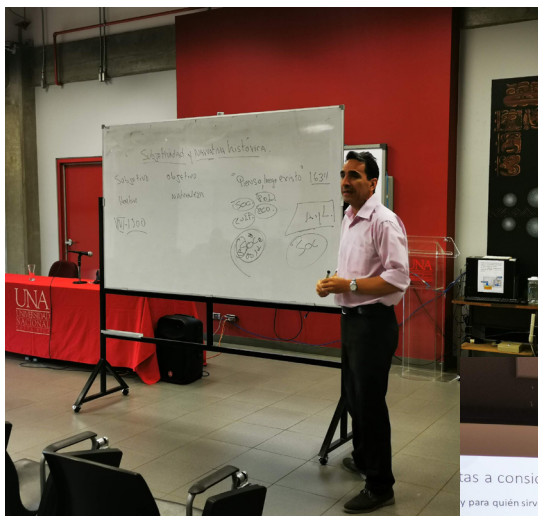
El abordaje de los contenidos del programa de Estudios Sociales proporcionado por el Ministerio de Educación Pública permitió profundizar en aquellas dinámicas matrimoniales efectuadas durante el periodo de estudio. Asimismo, es preciso resaltar que, la utilización de fuente primaria posibilita que el estudiantado comprenda el contexto en el que se desarrollaron los mecanismos de control durante el ocaso colonial. Las transformaciones empleadas tanto en la terminología como en el marco jurídico facilitan que los docentes trasciendan el marco de violencia actual y lo relacionen con los vestigios coloniales.

La trascendencia didáctica de la propuesta para la enseñanza del eje temático seleccionado recae en la profundización de la vivencia colonial y contemporánea de la violencia y el maltrato en el núcleo familiar, así como la visualización comparativa y en perspectiva histórica de los cambios entorno a la consideración de los actos violentos. Aunado a ello, el desarrollo de un análisis comparativo y la sistematización de la información son una herramienta didáctica, tanto para docentes como

estudiantes, para concretar procesos de aprendizaje, así como evaluar el cumplimiento de los objetivos.

## Referencias

- Acuña, M. y Delton, C. (1979) *La Familia en Costa Rica*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, Instituto de Estudios Sociales en Población.
- Acuña, M. Á. y Chavarría, D. (1996) *Cartago Colonial: mestizaje y patrones matrimoniales de 1738-1821*. Mesoamérica. Vol 17. No. 31, junio.
- Ferro, C. y Quirós, A. M. (1992). *Mujeres en la colonia. La historia leída desde la perspectiva de las mujeres*. Universidad Nacional, Instituto de Estudios de la Mujer.
- Fonseca Corrales, E, Alvarenga Venutolo, P & Solórzano Fonseca, J.C.(2002) *Costa Rica en el siglo XVIII*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- González, A.(1997) *Vida cotidiana en la Costa Rica del siglo XIX*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- La Recopilación de la Ley de Indias.
- Rodríguez, E. (2006) *Divorcio y violencia de pareja en Costa Rica (1800-1950)*, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional
- Protocolos de Cartago (1785-1817).
- Protocolos de Heredia (1721-1851).
- Martínez Soto, M. (2013) *El matrimonio y la mujer en el siglo XVIII*. Universidad de Granada.
- Sáenz Carbonell, J. F. (2016) *Breve historia del derecho costarricense: ordenamientos indígenas, derecho indiano y derecho nacional*. San José: ISOLMA.



# Capítulo 02

## EDUCACIÓN CIUDADANA



*“Sin embargo, la educación cívica puede despertar sospechas que lleven incluso a su descalificación: ¿no es un procedimiento para formar ciudadanos dóciles, manejables, que no causen problemas al poder político? Si así fuera, estaríamos educando víctimas propiciatorias para cualquier totalitarismo y no personas autónomas, dispuestas a regirse por sus propias leyes, contraviniendo así las exigencias de una escuela moderna.”*

*(Cortina, 1995, 51). La educación del hombre y del ciudadano. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 7, págs. 41-63*

# Experiencia en la enseñanza de la Tecnología Educativa a docentes que imparten Educación Cívica

Experience in teaching Educational Technology to teachers who teach Civic Education

MEd. Johnny Ramírez Fuentes  
([johnny.ramirez.fuentes@mep.go.cr](mailto:johnny.ramirez.fuentes@mep.go.cr))

Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

## Resumen

El siguiente trabajo explica las características que debe tener la utilización de la tecnología en educación y se realiza una explicación de una experiencia realizada en la Dirección Regional de Educación de Cartago específicamente desde la Asesoría de Educación Cívica sobre la capacitación de personas docentes por medio de la plataforma Moodle en un curso 100% virtual con la temática de “Herramientas tecnológicas”.

## Abstract

The following work explains the characteristics technological education should have. It also explains an experience developed at the Civics Education Counseling departamento sin the Dirección Regional de educación de Cartago about a 100%- online-training for teachers using the Moodle platform about technological tools.

## Introducción

Actualmente la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación es un camino sin regreso; esto dado que, conforme va pasando el tiempo, será inevitable su presencia en los salones de estudio. Sin embargo, así como puede traer muchísimos beneficios también se podrían encontrar algunas dificultades en su aplicación en el entorno educativo, una de ellas es la capacitación a los docentes sobre la utilización de las mismas y aún más difícil, el salto tecnológico y de esfuerzos de parte de estos docentes. En la Dirección Regional de Educación de Cartago específicamente desde la Asesoría de Educación Cívica se realizó una experiencia de ofrecer a docentes de primaria y secundaria un curso 100% virtual con la temática de “Herramientas tecnológicas para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica” por medio de la plataforma Moodle y en esta ponencia se explica detalladamente este proceso.

## Marco teórico

Costa Rica se ha detectado desde hace muchos años la importancia y el impacto positivo que pueden tener el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en los salones de educación del país, sea, preescolar, primaria, secundaria o universitaria.

Desde los años 80 se implementaron en las escuelas, laboratorios de informática con el apoyo de la Fundación Omar Dengo, los cuales estaban equipados para desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas relacionadas con la programación y el lenguaje computacional. Posteriormente se han equipado laboratorios en secundaria, y se han implementado en los colegios técnicos programas para la especialización en redes, software, entre otras.

Actualmente en Costa Rica existen los programas de TecnoAprender el cual se preocupa por el acercamiento tanto de docentes como de estudiantes a las tecnologías educativas. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos mencionados anteriormente, en las aulas regulares de Estudios Sociales y Educación Cívica, muchos docentes han comprendido por implementación de la tecnología el uso de proyectores y computadoras para la presentación de Power Point, y en otros momentos la presentación de videos.



## Definiendo lo que son las TIC en educación

Es importante definir que para el contexto social nacional, se comprenderá por estas tecnologías: las computadoras (y todos los componentes que le rodean: teclados, mouse, programas, impresoras, internet), los televisores, los teléfonos celulares, las tabletas, los DVD, los VHS, entre otros. Entonces se aclara, que las TIC son:

El estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticos, esto incluye todos los sistemas informáticos no solamente computadora, este es solo un medio más, el más versátil, pero no el único; también los teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, etc., (Corporación Colombia digital, 2012, p. 36).

Un dato que poco se maneja es que, las TIC son la fusión de tres tecnologías que ya existían separadas: la audiovisual, las telecomunicaciones y las informáticas, "... pero que ahora convergen en la producción, almacenamiento y difusión digitalizada de cualquier tipo de dato" (Area, 2011, p. 225). En nuestras aulas (como se mencionó anteriormente) están teniendo un gran impacto al ofrecer múltiples y variadas opciones tales como e-learning, portales educativos web, materiales didácticos multimedia, webquest, wikis y las omnipresentes redes sociales.

El uso de la tecnología en las aulas se acerca más a nuestra realidad y se presentan en todos los ámbitos del quehacer educativo: "Algunos autores llaman a esto la ubicuidad de las tecnologías, o contexto de inevitabilidad, se sostiene que las tecnologías se están volviendo omni-

presentes y se están vinculando entre sí y en la red" (Necuzzi, 2013, p. 52). Por lo anterior, hay que evitar que los profesores consideren que las TIC son "... simples "ventajas" educativas, sino comenzar a considerarlas como verdaderas herramientas y empezar a usarlas más a menudo en la labor docente" (Sánchez y Toledo, 2005, p. 2).

No se puede perder la perspectiva de que las TIC, como cualquier otra herramienta educativa, lo que pretende es facilitar el trabajo, pero no son un fin en sí mismos sino que necesitan de la guía del docente y de la interacción del estudiante. La finalidad de las TIC es servir como un puente que facilite la enseñanza, socializarla e integrarla y, al final, utilizarla al servicio de diversos fines sociales. Pero no se debe perder la perspectiva de que, en el proceso, no se debe tecnificar al ser humano o conceptualizarlo como una extensión de la tecnología. El ser humano siempre deberá ser un elemento pensante y dominante en la relación TIC-persona.

Cuando se usan las TIC en el aula, el docente debe planificar muy minuciosamente muchos aspectos, como por ejemplo, la disponibilidad de un laboratorio de informática en la institución donde labora, o si llevará la tecnología al salón de clases; el tiempo disponible por el estudiante para la utilización de

las computadoras; la calidad de la tecnología (tipos de computadoras o conexión con internet), y nivel de trabajo (individual o grupal). Deseo recalcar algo nuevamente: la innovación no está en el recurso como tal, sino en cómo el docente y los estudiantes hagan uso de este; o sea, la tecnología debe ser considerada como un medio y no un fin.

Es fundamental que el cuerpo docente identifique claramente cuál será la conceptualización y la puesta en práctica de las TIC en el proceso educativo. Será fundamental hacer una reflexión en torno a la búsqueda de ciertas preguntas tales como: ¿cómo será la relación entre profesor y alumno?, ¿cómo será el ambiente educativo de la comunidad escolar y las características que ha de tener?, ¿cuáles son los objetivos que se pretende conseguir?, ¿cuál será la participación de las TIC en los demás elementos de la planificación curricular, tales como la metodología didáctica, la organización de la clase o la evaluación?

Para lograr la aplicación de las TIC en los centros educativos, es preciso que tanto el cuerpo docente como el estudiantado comprendan cómo usarlas correctamente, para extraer de ellas todas las oportunidades educativas posibles. Las TIC no pueden ser un simple sustituto de la pizarra o de los mismos cuadernos

*“No se puede perder la perspectiva de que las TIC, como cualquier otra herramienta educativa, lo que pretende es facilitar el trabajo, pero no son un fin en sí mismos”*

y que se transformen en una verdadera herramienta de aprendizaje, con la aplicación de las TIC hay que “... enseñar a los alumnos a usar el ordenador y la información que obtienen de él de forma correcta” (Sánchez y Toledo, 2005, p. 2).

Los avances hasta ahora son pocos pero significativos, esto sería muy beneficioso ya que según un estudio para la CEPAL (2010), “... se ha encontrado que colegios con profesores más motivados son más proclives a adoptar las TIC y a obtener mejores resultados” (Claro, 2010, p. 17). Por lo tanto, es importante enseñar e incentivar a los docentes a utilizar las TIC en sus clases, para que la motivación se logre transmitir a los estudiantes.

En este momento la aplicación de las TIC en educación es un camino sin retorno; esto dado que, conforme va pasando el tiempo, será inevitable su presencia en los salones de estudio. Sin embargo, así como puede traer muchísimos beneficios también se podrían encontrar algunas dificultades en su aplicación en el entorno educativo. Algunas de estas dificultades son expuestas por Sánchez y Toledo (2005), quienes subrayan que, para usarlas, hay que tomar en cuenta que:

- No siempre hay disponibilidad de computadoras o acceso a internet en las instituciones educativas o las aulas.
- Muchas veces hay falta de preparación de parte de algunos docentes en el uso de las computadoras o internet.
- Hay un cambio constante de programas, informaciones, tecnología, equipo, lo cual, muchas veces, no da tiempo a los docentes para acostumbrarse a ellos. En otras palabras: lo que hoy es moderno, en pocos años ya es obsoleto.
- Hoy las computadoras ya no son un producto de lujo que está solo al alcance de unos pocos, sino que año tras año la cantidad de aparatos en los hogares aumenta, así como el número de los que tienen acceso a internet.

Por lo anterior, el docente tiene el deber de prepararse en muchos sentidos, para poder enfrentar diferentes situaciones, ya sean positivas o dificultosas que puede conllevar el uso de las TIC en el aula.

El estudiantado también debe estar preparado para lograr su aprendizaje por medio de las TIC. Esto significa que no pueden asumir este tipo de enseñanza como una “pérdida de tiempo” o un espacio simplemente “recreativo”, sino como una herramienta que le va a ayudar a mejorar o facilitar su aprendizaje. Así se explica que:

Lo central aquí es que una vez que un estudiante tiene las condiciones necesarias de acceso a las TIC, los tipos de usos y los beneficios que obtiene por ese uso, depende de una mezcla de factores, relacionados sobre todo con sus características cognitivas, culturales y sociodemográficas para explotar su imaginación y potenciales investigativos. (Claro, 2010, p. 19)

La utilización de las TIC en las aulas enriquecerá el proceso educativo, ya que “... con las nuevas herramientas informáticas, la enseñanza resultará más sencilla, las clases más dinámicas, y los alumnos mostrarán más interés, en definitiva la labor será mucho más gratificante” (Sánchez y Toledo, 2005, p. 9), y quienes se verán mayormente beneficiados, serán los estudiantes. En esta propuesta curricular, se apuesta por la utilización de las TIC para conseguir resultados positivos en la enseñanza de la historia.

En un trabajo realizado para la CEPAL, Magdalena Claro (2010) logró determinar que el uso de las TIC en las aulas incide también positivamente en el estudiantado, ya que se logra más fácilmente su motivación, gracias al uso de las animaciones, simulaciones y recursos multimedia. Incluso dicho estudio concluye que “... la experiencia de algunos programas de informática educativa ha mostrado que el aumento de la motivación de los estudiantes por el uso de las TIC en clases aumenta el nivel de asistencia al colegio” (Claro, 2010, p.11).

Ese mismo estudio arroja el dato de que “... un 86% de los profesores en Europa señalaron que los estudiantes están más motivados y atentos cuando los computadores e internet se usan en la sala de clases” (Claro, 2010, p. 11). Sin embargo, es fundamental recordar

nuevamente que las TIC, por sí solas, no son el elemento motivador; el docente debe tener una participación importante del manejo, guía y desarrollo del uso de estas tecnologías en el aula, pues “para que el acceso a las TIC sea motivante en la escuela, su uso debe ir acompañado de tareas de aprendizaje y orientaciones apropiadas de parte del profesor” (Claro, 2010, p.12).

A veces se podría pensar que con la aplicación de las TIC en las aulas, se fomentaría una práctica excesiva del trabajo individual (un alumno-una herramienta-un aprendizaje); no obstante, Claro (2010) concluye que:

Quando las TIC eran usadas para trabajo en equipo, la colaboración entre estudiantes era mayor (...) el uso de TIC promovía mayor involucramiento de parte del estudiante con la asignatura, abriendo oportunidades para la reflexión y análisis y contribuyendo al desarrollo de habilidades de comunicación. (p. 13)

En resumen, todo parece indicar que el papel de las TIC en los procesos de formación a lo largo de la vida académica y cotidiana de los estudiantes cobra mayor relevancia. Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias y habilidades para un aprendizaje autónomo debe contemplar, necesariamente, el procesamiento de la información y el acceso al conocimiento de medios digitales.

De acuerdo con Canales (2007), mencionado por Necuzzi (2013), hay que fortalecer las habilidades cognitivas para alcanzar tres objetivos principales con respecto al uso de las TIC:

1. Lograr competencias básicas TIC para la ciudadanía.
2. Lograr competencias básicas sociocognitivas en relación con la internet.
3. Lograr competencias didáctico-digitales para los profesores.

Dentro de la propuesta curricular que se plantea en este trabajo, se tomarán en cuenta los tres objetivos de Canales (2007), ya que los contenidos elegidos pretenden fortalecer competencias patrióticas, civiles, el uso de la internet para encontrar respuestas a problemas planteados y, como un beneficio colateral, que los docentes integren más el uso de las TIC en el proceso de enseñanza en los salones escolares.

## Planteamiento del problema

Desde la asesoría de Educación Cívica de Cartago se planteó la necesidad de capacitar a los docentes de primaria y secundaria en algunas herramientas tecnológicas que pudieran ser utilizadas durante las clases de Educación Cívica (secundaria) y Estudios Sociales (primaria), pero que además les diera una motivación adicional como lo es la certificación de un ente reconocido por el Servicio Civil. Por ello el planteamiento del problema se describiría de la siguiente manera:

*¿Cómo lograr enseñar de manera efectiva y significativa el uso de diferentes herramientas tecnológicas en el ámbito de los docentes de primaria y secundaria, acreditadas por el Servicio Civil y en una modalidad donde los docentes no perdieran parte de sus clases en escuelas y colegios?*

## Método

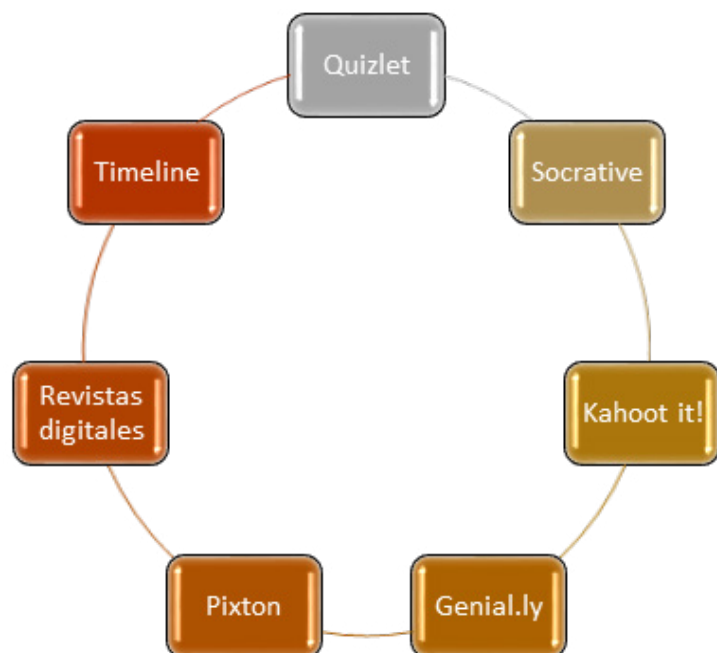
En el año 2017 personeros del Instituto de desarrollo profesional Uladislao Gamez (IDP), llegaron a la Dirección Regional de Cartago ofreciendo a los asesores regionales la posibilidad de brindar cursos en línea certificados con el respaldo de Servicio Civil. Para ello se debían cumplir tres aspectos importantes:

1. Motivación y deseo de parte del asesor regional.
2. Llevar dos cursos denominados “Función tutorial virtual”.
3. Desarrollar los procesos de planteamientos y ejecución de cursos establecidos por el IDP

Luego de llevar los cursos correspondientes con el IDP, se planteó la incógnita sobre qué cursos se podrían impartir a docentes de primaria y secundaria. Luego de hacer un diagnóstico con docentes se identifica que una de las necesidades prioritarias por parte de los docentes es, el de aprender a utilizar herramientas tecnológicas de fácil uso y acceso en las aulas en los contextos específicos de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

Se empieza con una revisión exhaustiva sobre cuáles herramientas tecnológicas se pueden impartir en un curso virtual y que tuvieran como características que fueran sencillas, realmente aplicables a las aulas de Costa Rica y que pudieran ser utilizadas en la enseñanza de los Estu-

dios Sociales y Educación Cívica. Al finalizar este proceso se llegó a la conclusión de que se enseñarían las siguientes:



### 1. Quizlet

Quizlet es una herramienta de aprendizaje en línea que fue creada por el estudiante de segundo año de secundaria Andrew Sutherland en Albany, California en el año 2005 y fue lanzado al público en enero de 2007. Actualmente cuenta con más de 8,7 millones de unidades de trabajo generadas por los usuarios y más de 2,8 millones de usuarios registrados.

Se puede utilizar para enseñar y evaluar a los estudiantes en la comprensión de diversos conceptos. Tiene la ventaja que tanto profesores como estudiantes pueden elegir entre una amplia variedad de tarjetas de memoria flash desarrolladas por otros profesores. Es posible copiar un juego de tarjetas a su propia cuenta, luego editarlas, y adaptarlas a su propia enseñanza, así como también puede crear sus propias tarjetas desde cero, y compartirlas con otros profesores en Quizlet. También es posible añadir voz a una serie de tarjetas de memoria flash, y cargar un juego de tarjetas desde un documento de Word.

### 2. Socrative

Esta herramienta es una aplicación que nace en 2010 en Estados Unidos de la mano de un profesor que decidió utilizar los dispositivos móviles en el aula como soporte para las clases y no luchar por erradicarlos de las manos de sus estudiantes durante sus horas lectivas.

La aplicación es un gestor de la participación de los estudiantes en el aula en tiempo real. Permite realizar test, evaluaciones, actividades, etc. y manejar los datos por el docente. Así, Socrative tiene una app específica para el docente y otra para el alumno. Está disponible en la App Store, Chrome Web Store, Google Play y Amazon, así como en la web [www.socrative.com](http://www.socrative.com) con acceso diferenciado para ambos, lo que permite adaptarse a los dispositivos y recursos de cada persona. Si se está trabajando en remoto con los estudiantes también es posible utilizarlo para crear clases específicas y recoger la información.

Se basa en crear una base de datos de preguntas para que los estudiantes las contesten de manera individual o grupal desde un celular o un computador. El docente tiene acceso a las respuestas que realizaron los estudiantes.

### 3. Kahoot it!

Plataforma de aprendizaje basado en el juego libre, ya que la tecnología educativa lanzado en agosto de 2013, procedentes de Noruega, Kahoot. Diseñado para ser accesible a las aulas y otros ambientes de aprendizaje en todo el mundo, Kahoot consiste en juegos de aprendizaje (“kahoots”) que pueden ser creados por cualquier persona, de cualquier materia y para estudiantes de cualquier edad. Kahoot! es una herramienta que puede ser utilizado para explorar conocimientos previos que tienen los estudiantes o también para evaluar al final un tema determinado.

### 4. Genially

Genial.ly es un programa informático que tiene una gran cantidad de herramientas para realizar diferentes actividades con los estudiantes. Entre las diversas actividades se encuentran las siguientes:

Función	Herramienta
Para presentar	Presentaciones
	Video-presentaciones
	Dossier
	Recursos didácticos
Para interactuar	Imagen interactiva
	Media
	Juego
	Quiz
Para explicar	Infografías
	Procesos temporales
	Listas
	Síntesis
	Mapas
Para difundir	Eventos
	E-card
	E-poster
	Currículo vitae

Algunas ventajas que tiene la herramienta son:

- Se puede usar desde computadores o celulares.
- Son fáciles de utilizar.
- Está en idioma español.
- Se pueden usar perfectamente en el formato gratis.

## 5. Pixton

La herramienta Pixton se utiliza para crear caricaturas, cuentos ilustrados, tiras cómicas, novelas gráficas para contar un cuento, una historia o una reseña. Es de tipo público, sin embargo, hay una versión de paga para obtener mayores beneficios, en lo personal yo siempre uso la versión gratuita.

Se puede utilizar para narrar una historia en cualquier idioma, para representar un valor o para exponer un tema.

## 6. Revistas digitales (Calameo)

Las revistas, ya sean impresas o digitales son una herramienta muy versátil para que los estudiantes puedan plasmar los conocimientos obtenidos de manera gráfica resumida, creativa y sencilla en un formato de revista, periódico o boletín.

## 7. Timeline

Timeline es una herramienta que sirve para hacer líneas de tiempo de manera sencilla y práctica. Permite a los estudiantes crear una representación gráfica de un evento o proceso al mostrar elementos de forma secuencial a lo largo de una línea. Las líneas de tiempo se pueden organizar por hora del día, fecha o evento, y la herramienta permite a los usuarios crear una etiqueta con texto descriptivo corto o largo. Se pueden agregar imágenes para cada etiqueta hace que una línea de tiempo sea más atractiva visualmente.

Se puede arrastrar y reorganizar los elementos según sea necesario. La capacidad de ahorro permite a los estudiantes regresar a su trabajo y hacer revisiones, y pueden compartir su trabajo final por correo electrónico. Después de elegir las herramientas, se realizó el planeamiento del FOCAP (Formulario de capacitación) donde se describen los objetivos, los contenidos, los procedimientos, evaluación y cronograma de actividades.

Al ser aprobado por los curriculistas del IDP, se procede a estudiar y crear un manual de uso para cada una y un video-tutorial. Luego de ese proceso se inició el trabajo con los técnicos del IDP para lo que correspondió a la creación de los materiales y la organización de la plataforma del curso utilizando Moodle. Es importante mencionar que se crearon dos cursos iguales pero dirigidos a dos poblaciones diferentes, un curso para secundaria y uno para primaria.

Con los cursos listos se procedió a enviar una invitación y un formulario de ingreso al curso a los docentes enviando a las supervisiones (y que ellos lo enviaran a las escuelas y colegios). Con los docentes que se matricularon se abrieron en cinco momentos diferentes los cursos con los siguientes números:

Año	Curso	Cantidad aprobados	Hombres	Mujeres
2018	2018-373 Herramientas tecnológicas para la enseñanza de los Estudios Sociales en I y II ciclo.	32	8	24
2019	2019-55 Herramientas tecnológicas para la enseñanza de los Estudios Sociales en I y II ciclo.	27	4	23
	2019-97 Herramientas tecnológicas para la enseñanza de la Educación Cívica para Secundaria	29	15	14
	2019-287 Herramientas tecnológicas para la enseñanza de los Estudios Sociales en I y II ciclo	28	2	26
	2019-288 Herramientas tecnológicas para la enseñanza de la Educación Cívica para Secundaria	11	7	4
<b>Totales</b>		127	36	91

Al finalizar los cursos son calificados por los estudiantes y en general se obtuvieron puntuaciones entre 99 y 100 para cada curso.

## Discusión

Limitantes y características de los docentes tutores y de los participantes en los cursos

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El participante puede adecuar su tiempo para realizar las tareas, puede usar fines de semana, noches o momentos libres.</li> <li>• El docente tiene más tiempo para buscar recursos que necesite tales como videos, lecturas, programas educativos entre otros.</li> <li>• Se cuenta con más tiempo para trabajar de manera colaborativa con los demás compañeros.</li> <li>• Al poder utilizar la tecnología se pueden realizar productos muy creativos como videos e infogramas, e-poster, formularios en línea, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las dudas que los participantes tengan deben esperar cierto tiempo para ser resueltas por el tutor.</li> <li>• Si las instrucciones no son realmente claras los participantes pueden cometer errores o hacer cosas que no correspondían.</li> <li>• Muchas personas todavía no tienen ciertas habilidades en el uso de herramientas colaborativas como Google Docs, o el uso de redes sociales.</li> </ul>

## Rol del tutor

El tutor es fundamental en el proceso educativo a distancia y debe tener claro muchas cosas, entre ellas sus habilidades y posibilidades. Algunos requisitos que debe cumplir son los siguientes:

- Profundizar e investigar temas.
- Estructurar el conocimiento (fácil a difícil y fácil).
- Diseñar tareas individualizadas para el autoaprendizaje.
- Paciencia y puntualidad.
- Guiar, aconsejar y proporcionar realimentación.
- Utilizar adecuadamente el correo electrónico o plataforma virtual.
- Saber dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas.
- Dominar y utilizar procesadores de texto y hojas de cálculo, entre otras.
- Utilizar herramientas de creación de páginas web.
- Usar software con propósitos determinados. Ej Moodle.
- Seleccionar y organizar a los participantes para realizar actividades grupales.
- Establecer estructuras de comunicación en línea con una determinada lógica.
- Organizar a los participantes teniendo en cuenta sus particularidades.
- Recopilar y archivar los trabajos de los participantes para su valoración.
- Organizar las tareas administrativas.

## Conclusiones

1. Si bien se han hecho algunos avances con respecto a la enseñanza en Costa Rica, (por ejemplo los esfuerzos del programa del MEP “El profe en casa” o la plataforma para estudiantes Educ@tico, los proyectos de tecnoaprender), todavía persisten algunos problemas en el proceso educativo nacional. Resabios de una educación tradicional se mantienen dentro de las clases en una enseñanza que prioriza la memorización, uso de técnicas con poco impacto en el aprendizaje de los estudiantes (dictados, lecciones con excesivamente magistrales, cuestionarios, esquemas o “mapas conceptuales” realizados por el docente y copiados por los estudiantes, resúmenes de textos, copia directa de textos de la pizarra, o el exceso uso de fotocopias, entre otros), aburren a los jóvenes, no estimulan su curiosidad o desarrollo cognitivo.

2. El uso de las Tecnologías de información y comunicación (TIC), cada día van adquiriendo más relevancia en la realidad educativa costarricense y en la vida cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, parece ser que los docentes no las están utilizando adecuadamente en las aulas, esto por varias razones, una de ellas porque no tienen acceso real a ellas, falta de proyectores, computadoras para docentes y estudiantes, la poca posibilidad de contar con pizarras inteligentes, poco acceso a Internet institucional son sólo algunos elementos que explican por qué las TIC no han logrado impactar realmente el proceso educativo en nuestras aulas. Otro problema que enfrentan los educadores con respecto a las TIC, es que la mayoría no han sido capacitados en cómo aplicar herramientas educativas actuales durante las clases, y una gran parte de los docentes sólo usan aspectos muy básicos de un computador.

Uno de los problemas más grandes que se tiene en educación con respecto a las TIC, es que algunos docentes piensan que son un fin en sí mismas y esto es un grave error. Las TIC son un medio para lograr el aprendizaje, pero por el solo hecho de utilizarlas en las clases, no significa que automáticamente el alumno aprende, sino que detrás de un computador o un programa educativo, debe haber un respaldo curricular, un planeamiento del docente, objetivos y actividades claras de hacia dónde se pretende dirigir al alumno y su aprendizaje.

3. Los docentes que participaron en el curso mostraron en la calificación del curso y en los comentarios mucha satisfacción y aprendizaje.

Expresan incluso que desean llevar más cursos de este tipo y que consideran que les será de mucha utilidad en un futuro cercano en su ejercicio profesional.

## Referencias

- Area, M. (2011). “La tecnología de la información y la comunicación como recurso didáctico”. En Cantón, I, Pino-Juste M. (Ed.) *Diseño y desarrollo del currículum*. (p.225-244) Madrid: Alianza editorial.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes. Estado del arte*. CEPAL. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics-aprendizaje.pdf>
- Corporación Colombia Digital. (2012) *Aprender y educar con las tecnologías del Siglo XXI*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [www.colombiadigital.net](http://www.colombiadigital.net)
- Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Unicef. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado\\_arte\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf)
- Sánchez, J., Toledo, P. (2005). “Los juegos de ordenador en la enseñanza de la historia. Consideraciones metodológicas”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales y Nuevas Tecnologías*, 37. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/flash/juegos\\_ordenador\\_ensenanza\\_historia\\_consideraciones\\_metodologicas.swf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/flash/juegos_ordenador_ensenanza_historia_consideraciones_metodologicas.swf)

# **Hacia una educación cívica interdisciplinaria: psicología comunitaria, conciencia histórica y fomento de participación ciudadana desde el estudio de los desastres socioambientales. Análisis y aplicación de entrevistas para el rescate de la memoria histórica en las aulas de primaria y secundaria. Caso de los terremotos en el Cantón de Corredores, Puntarenas, Costa Rica (2017)**

Towards interdisciplinary civic education: community psychology, historical awareness and promotion of citizen participation from the study of socio-environmental disasters. Analysis and application of interviews for the rescue of historical memory in the primary and secondary classrooms. Case of the earthquakes in the cantón de Corredores, Puntarenas, Costa Rica (2017)

Luis Alfonso Peraza Orellana  
([lperaza119@gmail.com](mailto:lperaza119@gmail.com))

Estudiante asistente del OVSICORI-UNA, en el Programa de Extensión y Docencia. Pertenece a la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica como estudiante de grado en la carrera de Enseñanza en los Estudios Sociales y Educación Cívica

## **Resumen**

Costa Rica es uno de los países con mayor índice de exposición hacia desastres socioambientales a nivel mundial. Diferentes centros de investigación e instituciones dedicadas (o relacionadas) a la gestión del riesgo a nivel nacional, han visto la necesidad de buscar nuevas estrategias de mediación, desde un posicionamiento interdisciplinario y, claramente, adaptable a cualquier contexto en territorio nacional y/o evento socioambiental. Se puede destacar, por ejemplo, los esfuerzos del Programa de Extensión y Docencia del OVSICORI-UNA y su Metodología para la Prevención de Riesgos Naturales. La presente ponencia se centró en el análisis de un único recurso de esta metodología, que lleva por nombre “Entrevistas para el rescate de la memoria histórica”. Se tomó como base un grupo de estas entrevistas aplicadas en el cantón de Corredores durante el año 2017, centradas en eventos sísmicos. El fin último es triangular la psicología (desde el psicoanálisis y la psicología comunitaria), la conciencia histórica y la percepción geográfica crítica; con el fin de fomentar la participación ciudadana activa. Se propone su ejecución dentro de las clases de educación cívica tanto en secundaria, como en primaria.

## **Abstract**

Costa Rica is one of the countries with the highest rate of exposure to socio-environmental disasters worldwide. Different research centers and institutions dedicated (or related) to risk management at the national level, have seen the need to seek new mediation strategies, from an interdisciplinary position and, clearly, adaptable to any context in national territory and/or event socio-environmental. The efforts of the Extension and Teaching Program of the OVSICORI-UNA and its “Methodology for the Prevention of Natural Risks” can be highlighted, for example. This paper focused on the analysis of a single resource of this methodology, which is called “Interviews for the rescue of historical memory”. Was based, in a group of these interviews applied in the canton of Corridors during the year 2017, focused on seismic events. The ultimate goal is to triangulate psychology (from psychoanalysis and community psychology), historical awareness and critical geographic perception; in order to encourage active citizen participation. Its execution is proposed within civic education classes, either secondary or primary institutions.



## Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo promover el uso de las “entrevistas para el rescate de la memoria histórica” como herramienta facilitadora del desarrollo de una ciudadanía activa y crítica; basada en el análisis geohistórico de los desastres naturales y su impacto a nivel personal o comunal. Tomando como base los aportes del Programa de Extensión y Docencia del OVSICORI-UNA y su metodología llamada: “*Educación para la Prevención de Riesgos Ambientales*” (a la cual pertenecen las entrevistas).

En un primer momento, se establecen las interrogantes iniciales del estudio. Posteriormente, se realiza una descripción sobre los componentes principales del estudio en materia teórico-metodológica. Seguido se hace un repaso sobre los principales resultados de las entrevistas y las pautas generales que se pueden destacar. Más adelante, tomando como base los componentes antes citados, se abre la discusión sobre cómo, desde las clases de educación cívica, se puede concientizar sobre una ciudadanía activa desde el estudio de los desastres socionaturales. Esto, al unificar la psicología y geografía comunitaria, con la didáctica en historia. Finalmente, en una tercera parte, se realiza una síntesis sobre lo expuesto en las secciones mencionadas anteriormente.

## Planteamiento del Problema

### *Determinación del problema y Justificación*

Se toma como punto de partida el cantón de Corredores y el uso de las entrevistas para el rescate de la memoria histórica, consecuencia de una interrelación entre factores sociales, así como ambientales, que influyen directamente en las condiciones de vulnerabilidad que enfrenta parte de la población de la localidad. Por una parte, un entorno natural que, por sí solo, establece altos parámetros de actividad sísmica, consecuencia directa de la interacción entre dos placas continentales, una microplaca y una serie de fallas locales (sin dejar de lado las condiciones inestables del suelo, así como el régimen climático que juegan papeles clave también). Mientras, a nivel social, una población con importantes limitaciones para desarrollar estrategias de respuesta ante su vulnerabilidad. Aspectos como la pobreza, el menguado acceso y

permanencia en el sistema educativo, un Estado Central lejano y casi imperceptible, débiles infraestructuras entre otros se unifican para menguar la respuesta de la población ante los embates de eventos socioambientales.

### *Pregunta Generadora:*

¿Cómo las entrevistas para el rescate de la memoria histórica pueden fomentar el desarrollo de una ciudadanía crítica y activa, basadas en el análisis psicológico y geohistórico de los desastres socioambientales (en este caso, terremotos) y su impacto a nivel personal o comunal?

### *Objetivo General*

Promover el uso de entrevistas para el rescate de la memoria histórica como estrategia facilitadora del desarrollo de una ciudadanía activa y crítica; basada en el análisis geohistórico de los desastres naturales (en este caso, terremotos) y su impacto a nivel personal o comunal.

### *Importancia y alcances*

El uso de entrevistas para el rescate de la memoria histórica se adapta a las situaciones mencionadas en la determinación y justificación del trabajo. La simplicidad, la organización del material, el trasfondo que busca y su disponibilidad, hacen que esta estrategia sea útil para su aplicación bajo cualquier contexto y/o caso específico de cada comunidad educativa. Además, puede potenciar el conocimiento básico de eventos y situaciones desde fuentes primarias (ya que se conversa directamente con los o las actoras). A su vez, impulsa el interés por la historia de las comunidades respectivas, del ambiente social que los permea o bien, del que preceden.

Asimismo, fortalece la participación ciudadana desde una visión no centralizada, más vivencial y claramente histórica. Impulsa el interés de los y las jóvenes en diferentes espacios comunales, así como la organización en sus respectivos pueblos ya sea para defender o exigir condiciones de vida dignas. Dejar a un lado las visiones generales de un libro de texto, sino proponer, desde una visión más vivencial, la concientización sobre la necesidad e importancia de la gestión del riesgo desde un marco preventivo.

### Limitaciones

Los pasos que la metodología, en general, ha dado en secundaria, así como en el área específica de educación cívica son escasos. Lamentablemente, posterior a la primera aplicación de las entrevistas, los y las docentes capacitadas en la metodología no continúan el uso de las herramientas. Existe una sectorización de la educación cívica para con el uso de conceptos o visiones propias de la geografía o de las ciencias sociales. Persisten las resistencias por parte del profesorado a modificar las estrategias de mediación dentro de las clases de educación cívica. Aunque el material sea gratuito y las capacitaciones sean accesibles, existe un tibio interés por participar en la capacitación sobre la metodología.

### Marco Teórico

Cuatro ejes epistemológicos sientan las bases generales del trabajo: psicología, didáctica en historia, ciudadanía y geografía. En el área psicológica, dos autoras resaltan con sus estudios sobre la memoria humana: Cathy Caruth (2013) y Catherine Malabou (2013). Con respecto a la primera investigadora, cabe resaltar su análisis sobre el proceso sedimentario de la memoria humana, donde los eventos “significativos” se mantienen dentro del inconsciente de la persona y cambia su manera tanto de percibir, como de vivir su cotidianidad. Básicamente, cómo el recuerdo de

algún evento en específico marca la vida del sujeto (Caruth 2013).

Por su parte, Catherine Malabou visualizó aspectos como el asombro y la consternación en torno a los pasajes traumáticos. Entiéndase, que más allá de un simple evento, mantiene una relación intrínseca con la funcionalidad física y mental de la persona posteriormente al suceso. Destaca también el impacto que puede tener el ambiente que rodea a la persona, así como la necesidad de intelectualizar la emoción (Johnson y Malabou 2013). Esto último, da cabida al análisis consciente del evento, más allá de solamente percibirlo como bueno o malo, feliz o triste (Johnson y Malabou 2013). Tomarlo como insumo para la construcción de visiones más íntegras del mundo que nos rodea y promover una población activa en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Por su parte, se matiza el carácter psicológico con la visión comunitaria de Rappaport (1977) y Sánchez (1988) (citado por Castamán, 2013: 57), donde se destacó como el área de la psicología donde se estudia: “la relación entre sistemas sociales... y el comportamiento humano y su aplicación interventiva a la prevención de los problemas psicosociales y el desarrollo humano integral, desde la comprensión de sus determinantes socioambienta-

les y a través de la modificación de esos sistemas sociales, de las relaciones psicosociales en ellas establecidos y del desarrollo de la comunidad”. Dicha visión, es capital para el desarrollo de la propuesta metodológica. Ya que permite el matiz de la memoria colectiva e individual, con el fin de promover un avance asertivo en mejores condiciones de vida en las comunidades.

Dentro del área que compete a la historia, se tomó como referencia la teoría de la “Conciencia histórica” del investigador Jörn Rüsen. La cual se basa en el entendimiento tácito del pasado particular (que rivaliza un posicionamiento hegemónico), en función de una comprensión atinada del presente y la expectativa del futuro. Es decir, no basta únicamente con el recuerdo como tal, sino que necesita un mínimo de análisis de por medio. Comprender pues, el rol que juega la memoria, más allá de las características que impongan instituciones como el Estado por ejemplo (Rüsen, 2011). Esto en relación al llamado que realiza Cataño (2011:227): “la memoria [es] la que crea sentido manteniendo vivo el pasado, mientras lo hace parte de la orientación cultural del tiempo presente. Esta orientación supone una perspectiva del futuro, una dirección que da forma a la vida humana”.

Dentro de la temática sobre ciudadanía, el punto de partida fue la “Ciudadanía Compleja”, con el fin de promover una ruptura con la visión tradicional del concepto y fomentar una ciudadanía activa. Consiste en reconocer a los sujetos “desde sus diferencias”, sin imponer un modelo homogéneo. Como menciona Salazar (2005: 379): “la diferencia debe dar el salto de la realidad... entender que la efectividad de los derechos fundamentales debe conectarse con las posibilidades que cada individuo tiene

*“la memoria [es] la que crea sentido manteniendo vivo el pasado, mientras lo hace parte de la orientación cultural del tiempo presente”*

de desarrollarse y de crear autónomamente su vida, de tal manera que la libertad implique alternativas”. Establecer que, más allá del marco general impuesto por el estado, las personas participantes de una democracia pueden organizarse, ejercer libremente sus derechos y claramente defenderlos como seres o comunidades particulares (Bolívar 2007).

Finalmente, la geografía comunitaria es esencial para unificar la conciencia histórica, así como la implementación de la ciudadanía activa, dentro del salón de clase como tal. De acuerdo con Diez (2014: 40): “geografía comunitaria podría entenderse como el método de estudio geográfico que incluye los conceptos, observaciones, valores, memoria, proyectos y grafías que parte de la comunidad y que implican un esfuerzo organizado, sistemático, voluntario y decidido de la población participante como cartógrafos sociales”. En ese sentido, las personas construyen y deconstruyen su imagen del mundo de acuerdo al ambiente que les rodea. Relatos, conversaciones, medios de comunicación masivos e inclusive la escuela pueden marcar dicho proceso de cartografía de aquel ambiente donde habitan (Caurín, Morales y Souto, 2013).

## Método

El objetivo es rescatar las voces, experiencias, percepciones entre otros elementos psicológicos imposibles de encajar en meros números. Se trata pues, de enfocarse en los detalles del relato, el sentir de las personas participantes del estudio, abrir espacio para una nueva visión de los desastres siconaturales más allá de los sucesos. En tales términos, el paradigma que se utiliza como base para el estudio, es el naturalista-humanista.

Asimismo, la persona investigadora se convierte en un actor de segundo plano. Toma entonces, un rol de mediador entre el sujeto participante de la entrevista y el público meta del trabajo de investigación (del cual se habla más adelante). Así pues, el enfoque que cubre la totalidad del estudio es el cualitativo, visto desde la corriente constructivista. En base, principalmente, a la idea de una generación y replanteamiento del conocimiento desde la experiencia, la práctica; “el ser y hacer”. Permite pues, un quiebre de barreras y roles, una interacción más cercana, libre y personal entre los(as) participantes del trabajo de investigación (Ballester,

Orte y Oliver, 2003). Es descartada, por tanto, una visión pasiva de la persona participante, ya que es este quién desarrolla y rescata los aspectos más importantes de su pasado comunal.

Entretanto, las técnicas e instrumentos que se utilizan dentro del estudio son producto del paradigma, así como del enfoque que se establecieron como base. Aunque existan múltiples herramientas, técnicas e instrumentos que encajan a la perfección con dichas bases, el uso de la entrevista semiestructurada específicamente, es debido a su acertado acople para los intereses y objetivos del proyecto como tal. Se busca, que la persona habitante del sector, sea quien realice las observaciones, el análisis y su propia reconstrucción de la historia. Es decir, se proyecta la intención que el académico, ajeno al entorno, interactúe mínimamente en el proceso, ahí su rol de mediador/guía para el proceso general de construcción del conocimiento y concientización sobre su ambiente inmediato.

Se utiliza específicamente la entrevista para el rescate de la memoria histórica, la cual “parte de la validez de la historia oral, como fuente fidedigna y testimonial en la construcción de la historia de los pueblos” (Villamizar, 2018: 28). Esto se encuentra estrechamente relacionado con los planteamientos teóricos expuestos en el apartado anterior, donde se busca la recuperación del pasado, bajo los matices locales y la experiencia individual del sujeto. Bajo la finalidad de proyectarse como un ser activo en la construcción o defensa desde la ejecución activa de su ciudadanía.

¿Quiénes son entonces las personas que dan sentido y razón de ser a dicha fundamentación metodológica? La población base que se delimita para el presente trabajo de investigación (los(as) entrevistados(as)) son: personas mayores de edad de acuerdo con el Registro Civil Costarricense; al mismo tiempo, todas tienen domicilio en el cantón de Corredores, en la provincia de Puntarenas (durante el momento que se realiza la recolección de datos en el año 2017). Los(as) entrevistadores(as), por su parte, son personas estudiantes de diversas escuelas públicas del cantón. En este último aspecto, se maneja en todo momento la anonimidad de los(as) menores de edad.

## Resultados

- Existe un vacío conceptual en la gran mayoría de entrevistados. Las metáforas son constantes al referirse a situaciones que no pueden explicar desde una posición “científica”.
- Casi la totalidad de las entrevistas analizadas, muestra que las personas entrevistadas realizaron cambios en su vida cotidiana posterior al impacto de algún evento sísmico.
- Una importante cantidad de las personas entrevistadas mostró una posición conformista ante las problemáticas comunales post-evento.
- Existen posiciones divergentes sobre el actuar del Estado ante emergencias socioambientales. Así como hubo posiciones que destacan el accionar del gobierno, otras la rechazan y condenan.
- Las observaciones de las personas entrevistadas durante el evento se canalizaron en la caída de objetos, la percepción de sonidos provenientes del suelo, la desesperación entre vecinos(as) y/o familiares y la destrucción de sus lugares de habitación.
- No existe una pauta general en la edad. Personas de todas las edades, en múltiples momentos de sus vidas, han percibido un evento sísmico de importante magnitud e intensidad.
- Así como no hay edades, tampoco existen momentos específicos. Desde cortando postes para cercas, hasta durmiendo en sus casas de habitación, la cotidianeidad y los temblores van de la mano.
- Las supersticiones y los poderes divinos son elementos claramente arraigados en el inconsciente colectivo de la población.
- Muchas de las acciones para la prevención, se limitan a la preparación de botiquines de emergencia, alimentos no perecederos y artículos como focos, velas o radios.
- La cooperación comunitaria, al igual que la presencia del Estado, tuvo divergentes resultados. En algunas ocasiones se mencionó una asertiva ayuda y organización comunal; en otras, una perspectiva individual del evento, así como actitudes egoístas por parte de los vecinos.
- Pocas veces la educación se tomó como un camino para la mitigación de eventos socioambientales.
- En las lecciones aprendidas posterior a los eventos socioambientales destacaron “el mantener la calma”, la cautela constante, la encomendación a seres divinos y la preparación de víveres o paquetes de supervivencia.

## Discusión

Existe lo pasado, un presente y futuro natural que son inevitables; Un principio, un final. Entre tanto, se encuentra el ser humano, la mente y el pensamiento, que se construye en el vaivén de la individualidad y lo colectivo. La persona tiene memoria. Claramente, unos recuerdos están más presentes que otros. Algunos que se desean borrar, otros que, por el contrario, se buscan recuperar. Los eventos pueden marcar a la persona, el trauma de lo desconocido hasta ese momento, o bien, la interrupción de la cotidianeidad en la persona. La transgresión de lo diario.

La ocurrencia pues, de un *evento significativo* (Caruth, 2013) Un pasaje abrupto en la vida de las personas y que mantienen presente sin importar el tiempo que haya transcurrido. Las situaciones que rescatan las (os) participantes de las entrevistas, se asientan en el recuerdo de las personas como *archivos del mal* (Caruth, 2013). Un momento de la vida, que genera momentos de consternación e inquietud, y que, en consecuencia, se sedimenta en la memoria de la persona. Logra establecer un punto de quiebre, un antes y un después, a veces consciente, en otras ocasiones, menos perceptible, mas nunca se elimina del inconsciente del sujeto (Johnston y Malabou 2013).

*El asombro al mal* es producto de la apertura sensorial del sujeto al ambiente que lo rodea (Johnston y Malabou 2013), en este caso de la actividad sísmica. En síntesis, es la huella en el inconsciente, *el camino neuronal*, que deja un evento significativo (un terremoto, por ejemplo), dentro del sujeto que lo percibe y que se incorpora, invade en cierta medida, la cotidianeidad del mismo. Un evento, aunque geológicamente usual en la zona Sur del país, irrumpe en el diario vivir de las personas para dejar un trauma en sus memorias. Impide al sujeto, olvidar o desechar ese pasaje de su vida.

Como parte de esta transgresión, Camila Morales, de 73 años, relató lo ocurrido en su comunidad, durante el terremoto del 25 de diciembre del 2003: “La caída y explosión (sic)... de un transformador, [la] caída de una casa de habitación, la luz eléctrica se fue por toda la noche y [por] el temor de que hubiera otro evento igual[,] las personas durmieron en colchas en la plaza de deportes de la comunidad”. Asimismo, como producto del violento impacto del evento sísmico, María Elena Torres, de 39 años, relató lo siguiente sobre los cambios y acciones que realizaron posterior al evento: “De parte de mi familia[,] trabajo porque tuvieron que hacer algunos cambio (sic.) y yo comencé (sic.) a padecer muchos nervios

*“Ordenar las ideas, recuerdos, así como sensaciones producto de eventos significativos es capital para el conocimiento del pasado”.*

y he tenido que aprender a controlarme porque le tengo mucho miedo a los temblores”.

Bajo dichos términos, la noción de pasado/presente/futuro transmuta. La temporalidad se transforma bajo una secuencia denominada *entendimiento tardío* (Caruth 2013). Es el despertar del recuerdo sin importar el tiempo o la ocasión. El pasado irrumpe en las rutinas del sujeto, afectando las decisiones en un futuro (Caruth 2013). En breves palabras, cargan con el pasado y lo mantienen presente dentro de un marco cotidiano, más allá de los años o los cambios en la comunidad. No obstante, ¿Existe una plena conciencia histórica sobre estos eventos? ¿Más allá del recuerdo, de lo sensorial, existe una noción plena de los eventos significativos? Y tal vez la más importante ¿Qué se puede hacer desde el campo educativo para desarrollar habilidades de comprensión de estos *archivos del mal*?

Ordenar las ideas, recuerdos, así como sensaciones producto de eventos significativos es capital para el conocimiento del pasado. Traspasar la noción de mera emoción y recuerdo sin análisis de fondo, hacia una comprensión más detallada, consciente, así como útil para el desarrollo en mancomunidad. Por ejemplo, en relación al análisis final sobre los aprendizajes adquiridos en el evento, en varias ocasiones el dogma y las respuestas cerradas fueron un común denominador. Entiéndase, que, al contrario de realizar, al menos, una breve reflexión sobre las acciones que pueden implementar, para cambiar su estado de vulnerabilidad, optaron por una respuesta basada en elementos espirituales o bien, resignación. “En esta tierra no valemos “nada”. El poder de Dios es muy grande”, relató José Salazar Hernández, de 58 años. Igualmente, Pablo Gonzá-

lez, de 79 años, menciona que “la naturaleza de Dios es así en cualquier momento ocurre un desastre” (Sic.). Por su parte, Baleria Ortega, de 73 años, destaca que, más allá de realizar acciones de cambio, hay que “acostumbrarse a vivir en medio de los sismos”.

Lo subjetivo entra en juego en las opiniones, establecidas como dogmas inamovibles, de las personas. Elimina cualquier oportunidad de replantear el recuerdo, cierra pues, la oportunidad de encontrar una solución a la problemática por la cual pasaron. Respuestas cortas, sin debate; directas y sin réplica alguna. El dogma establece el final del debate al cual simplemente hay que *acostumbrarse*, o bien, encogerse ante la grandeza de seres supremos. Los espacios dedicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la mano con herramientas didácticas como las entrevistas para el rescate de la memoria histórica, junto con la mediación del docente (tal vez el elemento más importante), toman un énfasis clave para matizar las posiciones señaladas.

Así pues, se puede partir de la conciencia histórica, en conjunto con la psicología y geografía comunitaria, para resignificar tanto las percepciones conformistas, así como revalorar el significado de dicho recuerdo. Que el rescate de la memoria trascienda el morbo y comience a tomar un papel protagónico en el desarrollo de una comunidad más unida, crítica de su situación específica como comunidad. Cabe aclarar, es necesario que la misma comunidad, pueblo o región, sea la encargada del desarrollo y comprensión de su propia identidad histórica. Siendo, el o la profesional en historia, en su rol mediador del contenido histórico, “[the] specialist in providing a proper and convincing answer to this question of identity.

*“es necesario que la misma comunidad, pueblo o región, sea la encargada del desarrollo y comprensión de su propia identidad histórica”.*

Herein lies the cultural function of their work, which, as academic professionals, cannot abandon” (Rüsen, 2012: 14).

La conciencia implícita del ambiente natural y social, permite el avance por una mejor comprensión del tiempo histórico, asimismo, proyecta una identificación más simple de las faltantes que tienen las comunidades. Como destacaron Gutiérrez y Peña (1996:6): “La comunidad se interesará por el destino de su espacio, en la medida que se sienta que éste construye en función de ella, y no respondiendo a constructos teóricos, totalmente desvinculados con su realidad”.

¿Cómo? Aquí entra en juego el uso de las entrevistas para el rescate de la memoria histórica, bajo la fundamentación de la conciencia histórica, así como la reconcepción de los conceptualizado como *archivos del mal*, desde la psicología y geografía comunitaria. El salón de clase, no obstante, actúa como punto de partida y llegada. Donde en un principio se explican los elementos básicos de la actividad, pero sin dejar a un lado la necesidad de debatir la información recabada, posterior al proceso de recolección como tal.

En base a dicho proceso, se busca una mayor participación de la población joven en su derecho a ejercer la ciudadanía. Ser críticos de su situación y mantener una noción clara sobre cómo funciona su entorno inmediato. Separar el dogma con respecto a sus realidades, evadir el conformismo para inculcar, al menos, una noción sobre qué pueden hacer para cambiar, o bien, defender (si se encuentran en una situación favorable) sus situaciones con respecto a los índices de vulnerabilidad ante riesgos, en cada caso en específico. Promover, finalmente, desde la historia, la psicología y la geografía unidas, una concepción plena sobre la ciudadanía y sus deberes, así como derechos. Establecer, de una vez por todas, la necesidad de la interdisciplinariedad para ejercer asertivos procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Conclusión

Corredores presenta una situación socioambiental delicada, siendo una de las regiones con mayores índices de vulnerabilidad social a nivel nacional. Además, su dinámica natural eleva dicha situación al encontrarse sobre un punto altamente sísmico, con frágiles suelos, así como sus condiciones de relieve y clima, los cuales infieren directamente en la intensidad y magnitud de los sismos o cualquier evento socioambiental que se presente. En dichos parámetros, la educación toma un rol capital desde el área de Cívica. Bajo el estándar de la recuperación y reinterpretación de los eventos naturales, con la premisa de traer a debate el estado actual de las comunidades. Al problematizar aquellos recuerdos que se fijaron en la memoria de la persona. Que se tome conciencia del presente y se invite a la participación cívica en un futuro cercano, desde el pasado y la percepción geográfica de nuestro entorno.

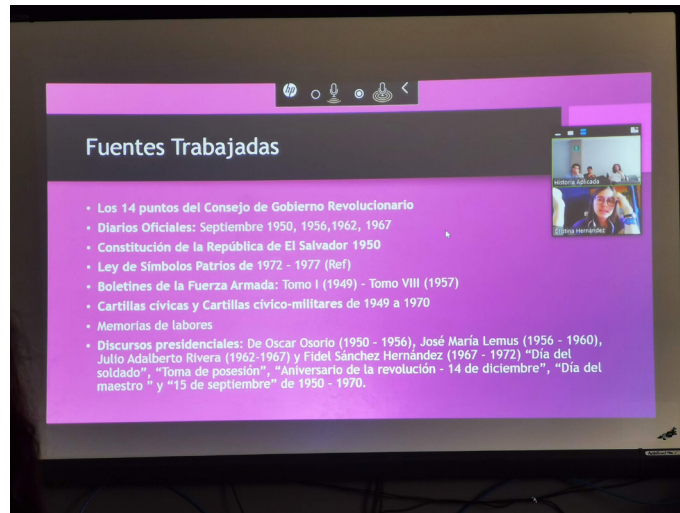
Promover, desde el salón de clase, un espacio para el diálogo comunal entre distintos sectores de la población, bajo las premisas de:

- 1) conocer una parte de la historia local y, en base a esto, concientizar la realidad comunal; asimismo, como resultado de dicha recuperación e interpretación de la historia,
- 2) realizar un diagnóstico del estado vigente en las comunidades y, finalmente,
- 3) más que mantenerse en la teoría, desarrollar una proyección para la participación activa de la ciudadanía en general, en las luchas por mejores condiciones de vida.

Poner en práctica métodos de mediación simples como las entrevistas para el rescate de la memoria histórica, son esfuerzos válidos para estimular marcos de referencia en la búsqueda de erradicar el conformismo, así como la normalización de lo marginal en comunidades rurales. Animar la organización y relación entre las personas habitantes del pueblo, en base al manejo consciente de la memoria local, al igual que la comprensión del mundo que lo rodea.

## Referencias

- Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J. (2003). "Análisis cualitativo de entrevistas". *Nómadas* (no.18). 140-149. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890013>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Cataño, C. (2011). "Jörn Rüsen y la conciencia histórica". *Historia y Sociedad* (no.21). 223-245. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146>
- Caruth, C. (2013). *Literature in the Ashes of History*. Baltimore, United States of America: Johns Hopkins University Press. Heredia,
- Castamán, D. (2013) "Reflexiones sobre el rol del Psicólogo Comunitario en poblaciones especialmente difíciles: Amor, intervención social y vínculo terapéutico". En Alarcón, R (dir.) *Psicología Comunitaria* (53-66). La Molina, Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Caurín, C; Morales, A.; Souto, X. (2013). "Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales". *Didáctica Geográfica* (no.14). 91-108. Recuperado de: <http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/262>
- Diez, J. (2014) "Cartografía social y geografía comunitaria". En Diez, J. (coord.), *Hacia una geografía comunitaria: abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica* (25-44). Comodora Rivadavia, Argentina: EDUPA.
- Gutiérrez, C.; Peña, J. (1996). "La percepción geográfica como factor en el desarrollo local". *Última Década* (no.4). 1-6. Recuperado de: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500412](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500412)
- Johnston, A.; Malabou, C. (2013). *Self and Emotional Life: Merging philosophy, psychoanalysis, and Neuroscience*. New York, United States of America: Columbia University Press.
- Rüsen, J. (2011). "Using History: The Struggle over Traumatic Experiences of the Past in Historical Culture". *Historiein*, vol.11. 14-18. Recuperado de: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/historein/article/view/2227>
- Salazar, O. (2005) "La ciudadanía compleja como fundamento de la paz social". En Herrera, J.; Molina, B.; Muñoz, F.; Sánchez, S. (eds.), *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía* (351-384). Granada, España: Universidad de Granada.
- Villamizar, H. (2018). Recuperación de la memoria histórica a partir de la historia oral en la escuela (tesis de maestría). Recuperado de: [http://167.249.43.80/jspui/bitstream/11182/536/1/Recupememo\\_hist%C3%B3rica\\_hist%C3%B3ria%20oral%20en%20la%20escuela.pdf](http://167.249.43.80/jspui/bitstream/11182/536/1/Recupememo_hist%C3%B3rica_hist%C3%B3ria%20oral%20en%20la%20escuela.pdf)





# Capítulo 03

## ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES Y EDUCACIÓN CÍVICA



*“La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano.”*

Morin, Edgar. 2011. *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, p. 63.

# La Mediación Pedagógica en Estudios Sociales: un análisis sobre la Innovación educativa a partir del uso de los Medios Digitales

Pedagogical Mediation in Social Studies: an analysis of educational innovation based on the use of Digital Media

Ronald Ramírez Córdoba  
([ronracod@gmail.com](mailto:ronracod@gmail.com))  
Universidad de Costa Rica

María Fernanda González Salas  
([docentefergs@gmail.com](mailto:docentefergs@gmail.com))  
Universidad de Costa Rica

## Resumen

Los planteamientos contemporáneos que permean la realidad educativa y social de Costa Rica se han convertido en una serie de políticas y reformas que buscan responder a estas nuevas necesidades. Bajo esa premisa, se profundizó específicamente en la mediación pedagógica mediante un estudio de caso dentro de dos departamentos de Estudios Sociales, a través de observaciones, entrevistas y grupos focales, que mostraron las dificultades enfrentadas por los docentes en el uso de herramientas tecnológicas, el conocimiento poco profundo, limitada motivación y acceso que tienen a las mismas, recurriendo como mejor aliado a las estrategias denominadas como tradicionales, las cuales en ocasiones tienen el mismo efecto o incluso siendo más propositivas, si se comparan a quienes hacen uso de herramientas tecnológicas.

Como parte de los resultados preliminares, se puede señalar que la falta de comunicación entre el currículo, la práctica didáctica, políticas estatales socioeducativas, así como la aceptación y apropiación de nuevas metodologías para el abordaje de los planes de estudio hacen que la innovación educativa a través del acceso y uso de medios digitales, entre en conflicto con la realidad de aula y los distintos retos que enfrentan los docentes.

## Abstract

Contemporary approaches that permeate the educational and social reality of Costa Rica have become a series of policies and reforms that seek to respond to these new needs. Therefore, this research aims to deepen classroom dynamics, specifically in pedagogical mediation through a case study within two Social Studies departments. Through observations, interviews and two focus groups, we observe the difficulties teachers face in the use of technological tools, shallow knowledge, limited motivation and access to them, using as best ally the strategies called as “traditional”, which sometimes have the same effect or even more proactive, if compared to those who make use of technological tools.

Preliminarily, the lack of honest communication between the curriculum system, didactic practice, state policies in socio-educational matters, as well as the acceptance and appropriation of new methodologies for addressing curricula lead to the conclusion that educational innovation through access and use of digital media, conflicts with the reality of the classroom and the different challenges that teachers face every day.

## Introducción

La tecnología ha evolucionado con especial rapidez desde las últimas dos décadas del siglo XX hasta hoy, donde los teléfonos celulares, computadores y otros artefactos son parte de la vida diaria de muchas personas. Estos cambios suponen impactos en diversas esferas de la vida, entre estas a los sistemas educativos, que según Temporelli, la velocidad de este fenómeno “no ha dado tiempo ni a realizar un análisis pormenorizado, ni a desarrollar todos los elementos necesarios para su consecución más exitosa” (2013, p. 26-27).

Sin embargo, para comprender la tecnología en la educación, hay que iniciar contemplando que la digitalidad (desde lo táctil) ha sido importante en su tarea mediadora a lo largo de la historia humana. En su forma actual puede definirse desde las Tecnologías de la Información y Comunicación, pero también desde la pintura rupestre como medio de producción de conocimientos; así los procesos de enseñanza-aprendizaje se hacen más complejos mediante los recursos entendidos a partir de lo pedagógico. Por ende, el libro de texto en sus diversas formas (sobre pieles de animales, hojas o su versión moderna a través de pantallas) es utilizado, pero dentro de ese uso hay disonancias al cumplir o no funciones como parte de la mediación pedagógica.

## Marco Teórico

Pierre Lévy analiza como la llegada de la cibercultura ha permeado todos los ámbitos de la vida humana incluso el educativo (1998, p. 16). Esta impronta tecnológica facilita la tarea de producir y reinterpretar el proceso cognoscitivo, a través de estrategias que faciliten el acceso al conocimiento, procurando no perder la esencia pedagógica del fenómeno educativo (Lévy, 2007).

En ese sentido, la educación en combinación con la tecnología, brinda posibilidades para afrontar con más solidez los retos de una sociedad como la actual, con mayor información y la libertad de acceso (Flecha y Puigvert, 2004, p. 43) proyectando esa combinación como un medio equiparador a partir de un proceso pedagógico en que los agentes involucrados se convierten en inter-actores en comunicación permanente. Esta influencia sobre “lo educativo”, hace pertinente el dominio de los medios digitales como una necesidad primordial (Castells en Carbonell, 2006, p. 56), ante un fenómeno que ahora salta fuera de las aulas y se vuelve un proceso altamente vivencial.

Usualmente este contexto se asocia a la innovación, frente al surgimiento de algo nuevo que los humanos en el proceso de socialización dotan de significado, cada nueva vida implica algo nuevo

para una tradición ancestral y hereditaria: “No hay tradición sin innovación. Ni innovación a partir de la nada” (Cárdenas, 2017, p. 160), así el factor que diferencia lo nuevo de lo innovador, es el valor factual que posea una creación para la existencia del conjunto y sus experiencias. Retomando a Carbonell existen altos riesgos en el campo educativo pues innovar por innovar, genera vicios sobre los diseños educativos y lo impartido en clase; revela una desesperación sistémica por solo usar nuevas herramientas que se colocan en una especie de “tombola”, que diga que aplicar y que no, sin medir el valor de su intención, aplicación y las evidencias de su éxito (Carbonell, 2006, p. 18).

Por lo tanto, la tecnología aparece como un elemento que prima la vida humana en todos los ámbitos invitando a repensar las metodologías de enseñanza en búsqueda de su sentido pedagógico concatenando la interrelación que existe entre las experiencias previas y contextuales de los involucrados en el hecho educativo (Díaz y Hernández, 2002). De este modo, la acción docente se convierte en mediadora cuando emplea estrategias para generar entornos de construcción y apropiación de conocimientos (Prieto, 2005); tales estrategias deben emanar de metodologías coherentes y pensadas en función de su valor comunicativo y transmisor. Así la acción absorbe a los me-

dios digitales como parte de sí, siendo un canal para los conocimientos y saberes, no como un fin en sí mismos (p. 32-35).

## Planteamiento del problema

En la búsqueda de incluir la tecnología al sistema educativo, Costa Rica a invertido en recursos tecnológicos para los salones de clase, capacitaciones y la inclusión, en los nuevos programas de estudio, de procesos de mediación que utilizan los medios digitales (caso de los Estudios Sociales); sin embargo, los abordajes metodológicos “tradicionales” con poco uso de la tecnología caracteriza a la mediación pedagógica, aun cuando se cuenta con un acceso –no generalizado– a esos recursos (Estado de la Educación, 2017, p. 183 y 320). Se concluye a partir de esta problemática que profundizar en la dinámica dentro del aula de Estudios Sociales y la mediación pedagógica como objeto de estudio facilitaría la comprensión de esta realidad, lo que lleva al siguiente cuestionamiento:

¿Qué elementos del proceso de mediación pedagógica desarrollado por los docentes de Estudios Sociales permite comprender las problemáticas enfrentadas en torno al uso de los medios digitales como agentes centrales en el contexto de innovación educativa?

## Método

A partir del enfoque cualitativo y el método fenomenológico se busca atender la relación entre los elementos estudiados, el contexto y los factores condicionantes de dicha relación, generando un abordaje singular más que general, que se afina en experiencias, vivencias y testimonios por parte de los participantes, en este caso docentes de Estudios Sociales de dos colegios de la provincia de Cartago; la técnica a desarrollar es el estudio de caso. Para lograr este análisis, se consideraron a 9 docentes que junto a sus instituciones cumplieron con un perfil básico de selección. Los datos fueron recolectados en tres etapas aplicando observaciones, entrevistas y dos grupos focales, con los que finalmente se desarrolló una triangulación.

## Resultados

Los planteamientos mostrados sustentan el trabajo de investigación final para obtener la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad de Costa Rica. El trabajo de culminó en octubre 2019, por tanto, los datos y reflexiones son resulta-

dos preliminares compartidos en el VI Simposio de Estudios Sociales y Educación Cívica.

### Descripción del entorno de aprendizaje

Ambos departamentos de Estudios Sociales cuentan con recursos mínimos en sus aulas y con otros espacios accesibles como las bibliotecas con equipo de cómputo, mapas y libros. Algunas diferencias fueron la presencia de un auditorio en uno de los colegios, acompañado por equipo de audio, luces, proyector y pantalla de proyección para el desarrollo de lecciones, con la limitante de que no se permite el ingreso de ningún tipo de material como cuadernos o lápices; adicionalmente, los docentes pueden solicitar proyectores portátiles y parlantes, aunque algunas aulas disponen de pantallas de televisión y pizarras digitales. En contraste, la segunda institución tiene un acceso limitado, existiendo un único proyector de baja calidad para el departamento, por lo que los docentes optaron por comprar su propio equipo.

**Tabla No. 1**  
**Número de docentes que cuenta con recursos educativos específicos dentro de su aula.**  
**Colegios en Cartago, 2019.**

Recursos	Nº. de aulas
Pupitres, pizarra acrílica y escritorio	9
Computadora	9
Celular	9
Internet	9
Libro de texto	8
Proyector	6
Equipo de audio	6
Pantalla de proyección	3
Televisor	2
Pizarra digital	1
Mapa	1

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos recolectados en las observaciones a nueve docentes, 2019.

**Tabla No. 2**  
**Medios digitales y número de docentes que los utilizaron como parte de la mediación pedagógica.**  
**Colegios en Cartago, 2019.**

Medios digitales	Nº. de docentes
Pizarra	6
Computadora	6
Libro de texto	6
Internet	6
Proyector	5
Video	5
Equipo de audio	4
Guía de trabajo	4
Televisor	3
Celular	3
Guía de preguntas	3
Power point	3
Aplicaciones web	2
Plataforma virtual (redes sociales, blog)	1
Mapa	1
Pizarra digital	0

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos recolectados en las observaciones a nueve docentes, 2019.

### Metodología de clase

#### - Recursos utilizados:

De los 4 recursos más utilizados dentro de la mediación pedagógica, el libro de texto e internet a través del uso del teléfono celular son los recursos más cercanos para el estudiante, mientras el resto de elementos son diseñadas, elegidas y usadas por el docente.

Se distinguen particularidades entre algunos recursos como los creados por el docente: las guías, divididas en las caracterizadas por una serie de preguntas que deben responderse por el estudiante y otras que

contienen procesos más amplios de búsqueda de información, comparación y reflexión, por lo que se catalogan como “de trabajo”. Otro aspecto singular es el del computador, presente en 6 aulas como recurso de soporte para reproducir videos, presentaciones o películas, sin contemplar la disponibilidad del mismo recurso en las bibliotecas; el teléfono celular en las 9 aulas solo fue empleado por 3 docentes como parte del proceso de mediación pedagógica.

### - Rol docente-estudiante

Los docentes y estudiantes muestran tareas específicas dentro de la dinámica de clase, que parecen hacerles suponer el desarrollo de actividades, comportamientos y resultados. El rol más frecuente fue el del docente transmisor, caracterizado por una posición estática en el aula, usualmente al frente desarrollando una clase magistral o desde su escritorio esperando la culminación de las actividades asignadas al estudiantado, quienes escuchan la exposición docente, de forma pasiva desde su pupitre, participando únicamente en los espacios estimulados por los profesores o permaneciendo en silencio. Este tipo de clases se caracterizaron por la constante distracción del estudiantado en sus celulares o conversando entre ellos.

Los docentes identificados como orientadores son más inquietos, desplazándose por el aula o permaneciendo atentos al trabajo de los estudiantes, por ello, las conversaciones, preguntas e intervenciones son elementos distintivos; los estudiantes tienen una actitud más participativa y dialógica. Por último, el rol mixto en el que hay momentos en las que los docentes y estudiantes son más activos, como otras etapas de la clase en la que no lo son.

### Diagrama 1: Rol del docente a partir de su metodología.



### Técnicas empleadas

Como se observa en la **tabla 3**, la mayoría de actividades desarrolladas durante las clases se concentran en el papel del docente, pero no así en el “qué hacer” del estudiante, quienes se dedican a observar y absorben datos específicos aportados siempre por el profesorado. Algunas actividades pueden estar fuera de esa descripción como el video-foro con un nivel de instrucción particular, al igual que las guías de trabajo. En estos casos, el docente da una serie de instrucciones más complejas orientando el trabajo de los estudiantes: qué observar, comparaciones, reflexión, diseño y contrastación ideas. A su vez, algunas de estas actividades incluyeron el uso del teléfono celular, distinguiendo 2: el de un uso opcional, sin orientación docente del internet móvil y otro, con pautas, momentos y tareas especificadas por el docente.

### La innovación como parte del ejercicio docente

Desde la dinámica de clase, en contraste con algunos elementos abordados a través de las entrevistas y grupos focales, se recaba que en el discurso los docentes cuentan con una noción compartida de cómo caracterizar a la innovación en términos de ideas que rompieran con lo habitual, con lo que “tradicionalmente” suele emplearse para impartir una clase o el modo en que una herramienta es usada, pero en la práctica ese concepto se asocia con la aplicación de estrategias que faciliten su labor administrativa o mediadora, que agilicen las tareas que a diario los aquejan, sin incluir necesariamente una preocupación pedagógica. Por ejemplo: “Es mejor que vean un video de 15 minutos que me escuchen a mi hablar por esa misma cantidad de tiempo”.

**Tabla No. 3**  
**Estrategias de mediación pedagógica utilizadas Colegios en Cartago, 2019.**

Estrategias
Observación de videos
Video-foro
Anotar esquemas de la pizarra elaborados por el docente
Guías de trabajo
Guías de preguntas
Resúmenes a partir del libro de texto
Presentaciones power point
Exposición magistral
Diseño de productos (tira didáctica)
Uso de aplicaciones web (kahoot)

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos recolectados en las observaciones a nueve docentes, 2019.

## Discusión

Entre los docentes de Estudios Sociales existe una alta disposición a la formulación de metodologías que parecen buscar una sana aproximación con el abordaje de los contenidos, que los haga atractivos y además se empleen herramientas definidas como “menos tradicionales”.

En un primer escenario, la mayoría de recursos en el aula son utilizados y controlados por el docente, así como su diseño y la selección de información. Esto culmina con un proceso de enseñanza basado en la transmisión de datos, en el que cuando se emplearon los medios digitales, fueron únicamente plataformas que hacían accesible al estudiante un cúmulo de datos, hechos históricos y conceptos; el manejo de estos medios es limitado cuando los docentes tienen dificultades para utilizarlos correctamente, por ejemplo, la falta de instrucciones que generan vacíos en el uso que el estudiante hace de recursos como el teléfono celular u observaciones de videos sin plantear un análisis del contenido. Esto supone la visualización de la mediación desde el procesamiento de datos y su transmisión (como la señala por Latour citado por Gambarotta, 2016), sin que la selección de los recursos, técnicas y actividades deben estar fundamentados en una reflexión sobre su sentido pedagógico.

El segundo escenario mostró clases más dinámicas, propositivas, que se acompañaron de docentes que orientaron la labor de los estudiantes con instrucciones claras sobre cómo se iba a utilizar un recurso; los textos posibilitaron acceso a información y entornos para la creación como contrastación de ideas mediante la discusión ofrecida por el docente. Un caso particular fue el uso de internet en el celular, previo a la indicación docente de qué y dónde buscar, dándole la certeza al profesorado de qué esperar sobre esa actividad en específico, orientando el uso y el acceso a la información, recobrando un sentido pedagógico del recurso.

Los anteriores elementos se enlazan con una desconexión entre el discurso docente que se muestra claro con respecto a la innovación más allá del uso de herramientas tecnológicas y acercándose a la definición de ese concepto como una inquietud sobre su impacto dentro de las metodologías. Sin embargo, en la práctica la selección de recursos como parte de la mediación pedagógica, no siempre fue el resultado de ese proceso reflexivo. De modo que romper con las nociones clásicas y envejecidas de la educación, no siempre forma parte de las preocu-

paciones docentes, mucho menos tomando en consideración el uso de herramientas tecnológicas u otras formas y actividades. La innovación está cercada dentro de los márgenes de lo habitual; por ejemplo, si no hubo tiempo de abordar con detenimiento la civilización romana, colocar un video de 30 minutos y realizar una guía de trabajo, es mostrado como un acto innovador, en términos de que facilitó el estudio de un tema, en menos tiempo para avanzar con otro, o en función de sustituir al profesor en una clase magistral por un video. Esta decisión no busca precisamente un impacto motivado por el deseo de un cambio dentro del sistema educativo, tampoco a nivel micro se reflexiona sobre el efecto que causó el uso de un determinado recurso, sino que la innovación resulta un concepto asociado a facilitar el proceso de enseñanza en el momento que surja una necesidad circunstancial.

## Conclusiones

Preliminarmente, la mediación no siempre se desarrolla dentro de lo pedagógico, en este caso demostrado mediante una selección de recursos fundamentada en el abordaje de contenidos, la rapidez con la que le permita abarcar un tema a un docente o la inclusión per se, de un aparato o aplicación, sin considerar sus efectos, el uso dado o los objetivos que median en esa decisión.

Esta situación se realiza en un contexto en el que los docentes de Estudios Sociales afirman sentirse rebasados por trabajos administrativos, programas descritos como saturados, exceso de tareas que les quita tiempo dedicado a sus salones de clase, descartando otros usos a los recursos o técnicas de las que disponen, al implicar más tiempo de planeación. La preocupación de abordar una serie de temas, hace que su principal objetivo pedagógico sea la transmisión de información, por ende, indiferentemente del recurso seleccionado, su uso estará destinado a esa meta. Ahora, los docentes concuerdan en que la innovación no está necesariamente asociada a los recursos tecnológicos, si no en el modo utilizado. Esta valiosa premisa abre la posibilidad de buscar cambios profundos en las metodologías que supongan una verdadera innovación pedagógica de los recursos y no utilitaria.

## Referencias

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Ediciones Morata.

Cárdenas Castillo, C. (2017). “Tras la consigna del progreso, la innovación y el cambio: la problematización de los proyectos educativos”. *Xipe Totek*, 26 (102): 159-177.

Díaz Barriga, F y Gerardo Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. II. Ed. Facultad de Psicología, Universidad Gambarotta.

E. M. (2016). “Escenas de una contraposición: sociología crítica de la cultura y sociología cultural de la crítica. Notas para un modus operandi”. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8755/ev.8755.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8755/ev.8755.pdf)

Flecha, R. y Lúcia Puigvert. (2004). “El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas; una propuesta de democratización de los medios”. *Rev. Nómadas*. No. 21, Octubre 2004. Universidad Central de Colombia. Bogotá, Colombia.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. (Beatriz Campillo, Isabel Chacón y Florentino Martorana, trad.) México: Anthropos Editorial.

Lévy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* (Diego Levis, trad.). España: Ediciones Paidós. Obtenido desde: [https://ifdc6m-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Levy\\_Pierre\\_-\\_Que\\_Es\\_Lo\\_Virtual.PDF](https://ifdc6m-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Levy_Pierre_-_Que_Es_Lo_Virtual.PDF)

Prieto Castillo, D. (agosto, 2005). “Mediación pedagógica y contexto digital”. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana* v. 48 (147), p. 27 – 38. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/upb/article/view/4769/4329>

Temporelli, W. (diciembre, 2013). *Filias y Fobias: Más cercanas de lo que parecen, más distantes de lo que se perciben. Aprender para educar con tecnología*. Instituto Nacional Superior del profesorado técnico: Universidad Tecnológica Nacional.

# Desarrollo de habilidades desde la evaluación sumativa tradicional: los ítemes de Selección Única y Resolución de Casos del Sistema Educativo Saint Clare y el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar Sede Braulio Carrillo

Development of abilities in summative traditional evaluation: Unique Choice and Case Resolution items at Sistema Educativo Saint Clare and Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar Sede Braulio Carrillo

Julio César Bustos Barquero  
[juliocesarbustos@gmail.com](mailto:juliocesarbustos@gmail.com)

Sistema Educativo Saint Clare y Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar Sede Braulio Carrillo. Mágister en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, Licenciado en Pedagogía con énfasis en Didáctica, Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

Diego Jiménez Solano  
[djimenezs@gmail.com](mailto:djimenezs@gmail.com)

Sistema Educativo Saint Clare. Actualmente estudiante de la Licenciatura de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Estatal a Distancia, Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad de Costa Rica y Bachiller en Administración Educativa de la Universidad Estatal a Distancia.

## Resumen

A partir del problema ¿Cómo desarrollar habilidades a partir de la evaluación sumativa tradicional en los Estudios Sociales y la Educación Cívica? se sistematizaron prácticas evaluativas de Estudios Sociales y Cívica durante 2019 en las instituciones señaladas.

Los postulados teóricos fueron la política curricular y los programas de estudio vigentes. En ellos, se visualiza un proceso de enseñanza y aprendizaje responsable de propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, además de objetivos y contenidos. Las pruebas escritas mantienen gran relevancia. Por esto, para lograr los propósitos de la evaluación sumativa y las habilidades, se construyeron ítemes de Selección Única y Resolución de Casos para trascender la repetición de contenidos y aproximarse al desarrollo de habilidades.

La metodología utilizada fue la de análisis documental clásico y análisis de contenido. Primero, se redactaron ítemes con base en los fundamentos teóricos expuestos. Luego, se aplicaron los ítemes en pruebas de Estudios Sociales y Cívica de las instituciones señaladas. Finalmente, se analizaron los ítemes aplicados con los postulados teóricos para sistematizar la experiencia. La principal conclusión es que es posible realizar ítemes que permitan aproximarse al desarrollo de habilidades en el marco de una evaluación sumativa tradicional.

## Abstract

How to develop abilities in traditional summative evaluation in Social Studies and Civics? According to that question, evaluation practices were systematized in Social Studies and Civics in these schools.

The theoretical framework was the current curricular policy and the national programs for these subjects. They allow us to visualize a teaching-learning process responsible of promoting the development of abilities and skills in the students, beyond objectives and contents. Written tests are still very relevant. Therefore, to accomplish these summative evaluation aims and abilities, different items were designed. These items were developed in Unique Choice and Case Resolution to go beyond the repetition of contents and to approach the development of abilities.

The methodological approach was classic document analysis and content analysis. First, the items were built based on the theoretical framework exposed. Then, the items were applied in Social Studies and Civics tests in both schools. Finally, the applied items were analyzed and confronted with the established theoretical framework in order to systematize the experience. The main conclusion is that it is possible to elaborate items that allow the approach of development of abilities within a traditional summative evaluation frame.



## Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene gran relevancia y se convierte en un gran reto por múltiples factores. Por una parte, el contexto nacional y mundial demanda una serie de habilidades para la vida que van más allá de la repetición de contenidos. Por otra parte, los educadores nos vemos en la difícil tarea de lograr lo anterior, enmarcados en un sistema evaluativo tradicional.

A pesar de los esfuerzos que el país viene haciendo al renovar la política curricular nacional desde hace varios años, el marco evaluativo de las pruebas escritas genera el desafío de construir ítemes que se adecuen a esta realidad. Por esto, se plantó el siguiente problema:

¿Cómo desarrollar habilidades a partir de la evaluación sumativa tradicional en los Estudios Sociales y la Educación Cívica?

Para ello, los ponentes hicieron una revisión de postulados teóricos fundamentados esencialmente en la política curricular y los programas de estudios vigentes de ambas asignaturas en las instituciones señaladas. Posteriormente, se hicieron ítemes de Selección Única y Resolución de Casos que respondieron a estas nociones y fueron aplicados en las respectivas instituciones. Finalmente, se sistematizó la experiencia que se recoge en este trabajo para darle cabida al problema planteado.

## Marco teórico

A partir del año 2015 se introduce la política Educar para una Nueva Ciudadanía, que viene a modificar e implementar una nueva visión educativa que dé respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Por ello es importante para efectos de esta investigación tomar en consideración este cambio curricular que va a sustentar las nuevas prácticas evaluativas en las diversas asignaturas del currículo nacional y el énfasis al desarrollo de habilidades y destrezas para la vida.

Al respecto, es importante considerar que la asignatura de los Estudios Sociales tiene una gran riqueza; en cuanto constituye en parte esencial e integral de la formación del ser humano y la formación de capacidades humanas que le permitan obtener su pleno potencial como individuo en sociedad (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 34).

## La evaluación sumativa

La evaluación se divide de acuerdo con su propósito en diagnóstica, sumativa y formativa. La forma más tradicional en la que se aplica la evaluación es por medio de la evaluación sumativa, esta se basa en la calificación y se conforma en un proceso cuantitativo que establece una nota que permita certificar al estudiantado, por lo que se permite valorar un producto final del proceso de enseñanza o de un programa (Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa, 1997, p.7).

De acuerdo con Rosales (2014) la evaluación sumativa tiene los siguientes propósitos:

- Determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados, y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los alumnos.
- La evaluación final tiene como finalidad la calificación del alumno y la valoración del proyecto educativo, del programa desarrollado, de cara a su mejora para el período académico siguiente.

Por lo tanto, la evaluación sumativa puede brindar información oportuna del logro de los aprendizajes y del desarrollo de las habilidades por parte del estudiantado. Para ello, los instrumentos de evaluación deben poseer las características necesarias para tal fin.

## Las pruebas escritas

Las pruebas escritas siguen manteniendo gran relevancia en los procesos evaluativos en las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica. Sin embargo, con esta nueva reforma curricular se han realizado algunos ajustes al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), donde por ejemplo en el III Ciclo de Educación General Básica de Educación Cívica se suprimen las pruebas escritas, dándole mayor peso al trabajo en clase.

Sin embargo, en la cultura evaluativa aún se privilegian las pruebas escritas como principal forma de evaluación sumativa. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2011) una prueba escrita se define como un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad. Por su naturaleza, requiere respuesta escrita por parte del estudiante (p.5).

Conforme con lo anterior, se puede establecer que una prueba escrita también busca la manera de medir el desarrollo de una habilidad, por tal motivo es importante que los docentes podamos establecer ciertos criterios e ítems que permitan evaluar el desarrollo de las habilidades que se establecen en los programas de Estudios Sociales y de Educación Cívica. Ruay y Garcés (2015) mencionan que se dan nuevas miradas para las pruebas escritas, por lo que se refieren a la manera en que se formulan y plantean las preguntas u otros estímulos (p. 55)

Al respecto es importante retomar lo que plantea Moreno (2016) y trasladarlo hacia los tipos de ítems que se deben plantear en las pruebas escritas. Las preguntas que se establezcan deben:

Ser cuestiones que requieren el uso de las inferencias para ser resueltas. En este caso los alumnos requieren haber comprendido la información y ser capaz de hacer alguna inferencia con base en esta comprensión.	Ser cuestiones que impliquen un conocimiento profundo. En este caso no sólo demandan una comprensión de la información y la capacidad de hacer inferencias correctas basándose en esta comprensión, sino también de entender su sentido, el mensaje que transmite y establecer relaciones.
---	--

Para lograr el desarrollo de este tipo de cuestiones, a sabiendas de los requerimientos técnicos que conlleva la elaboración de una prueba escrita y siguiendo los lineamientos, es que se proponen la elaboración de los siguientes ítems en las pruebas de Estudios Sociales y Educación Cívica:

### **Selección Única:**

Consta de un enunciado, base o pie que hace referencia a una situación y varias opciones de respuesta, entre las cuales solo hay una que es correcta, las demás funcionan como distractores (Ministerio de Educación Pública, 2011, p.17)

### **Resolución de casos:**

Con este tipo de ítem se pretende, a partir de la información suministrada, medir aprendizajes que impliquen procesos cognitivos de niveles superiores (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 25)

## **Las habilidades en los Estudios Sociales y la Educación Cívica**

Dentro de las habilidades sociales que se quieren fomentar con la evaluación de los aprendizajes desde las pruebas escritas se encuentran las siguientes:

### **1. El pensamiento crítico**

El concepto de pensamiento crítico tiene varias acepciones y se tiene la idea que una meta clara que tienen las y los docentes de las asignaturas de los Estudios Sociales y la Educación Cívica es potenciar en el alumnado el pensamiento crítico. Al respecto Díaz (2001) sostiene que tanto docentes como alumnos suelen entender por pensamiento crítico la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática.

Por su parte, Morales (2014) comenta que el pensamiento crítico hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea. Asimismo, profundiza desde la teoría crítica y los pensadores la concepción que tiene la crítica en la vida cotidiana y asegura que las Ciencias Sociales son espacios oportunos para el desarrollo de esta destreza.

### **2. Pensamiento sistémico**

El pensamiento sistémico también es otra de las habilidades que se busca potenciar con los Estudios Sociales. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2015) el pensamiento sistémico es la habilidad para ver el todo y las partes, así como las conexiones que permiten la construcción de sentido de acuerdo con el contexto. Es decir, el pensamiento sistémico lo que busca es una visión holística de los procesos históricos y geográficos, donde se percibe el proceso como un todo, el cual está integrado por partes que se relacionan de manera permanente.

Al respecto Luengo (2018) menciona que en el desarrollo del pensamiento sistémico los científicos sociales mostraban que la sociedad era un conjunto interrelacionado donde emergían estructuras, instituciones y procesos que no podían explicarse sólo a partir de la suma de individuos (p. 50-51). Por lo cual, los Estudios Sociales debe ser una asignatura que procure el análisis de la sociedad bajo la premisa de que es un sistema que lo integran estructuras, instituciones y procesos que se interrelacionan entre sí.

## Niveles de comprensión lectora

Uno de los aspectos fundamentales para el logro de acierto en los ítems de selección única y de resolución de casos por parte de los estudiantes se relaciona con su capacidad de comprensión de lectura. La comprensión lectora corresponde a las diversas habilidades mentales que actúan como base para la comprensión e interpretación de los signos escritos; además, corresponde con un lector comprometido con un objetivo al momento de leer (Durango, 2017, p. 162).

Nivel literal	Este nivel se relaciona propiamente a lo que el texto menciona. Al respecto Arguello (2017) establece que en este nivel el lector reconoce las palabras claves del texto y se centra en las ideas y la información que están explícitamente en el texto (p. 40). Este nivel es el que le permite al estudiante poder distinguir entre ideas principales y secundarias. Sin duda alguna, en el tipo de ítems que se desarrolla en su gran mayoría el estudiantado debe realizar una lectura que le permita identificar palabras claves e ideas claves, por lo cual se propicia el desarrollo de este nivel de comprensión lectora.
Nivel inferencial	Este nivel de comprensión lectora no se trata de saber solamente lo que en apariencia dicen las palabras, sino la de aprehender los diversos contenidos y sus relaciones que ha tenido la intención de transmitirnos el autor (Arguello, 2017, p. 41), es decir, conlleva un proceso de pensamiento que le permita al estudiante intuir lo que el texto quiere dar a entender.

## Problema

¿Cómo desarrollar habilidades a partir de la evaluación sumativa tradicional en los Estudios Sociales y la Educación Cívica?

## Metodología

La metodología utilizada a la hora de realizar esta sistematización fue simultáneamente la de análisis documental clásico y análisis de contenido. En cuanto al análisis documental, Clauso-García señala que para: “Vickery... el Análisis Documental es ‘la operación por la cual se extrae de un documento un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada’. Esta representación puede servir para identificar al documento, para facilitar su recuperación, para informar de su contenido o incluso para servir de sustituto al documento” (1993, p. 11).

Por otra parte, en cuanto al análisis de contenido Fernández (2002) claramente señala que más allá de la diferencia estricta entre técnicas, métodos y procedimientos, utilización adecuada a los intereses y necesidades de cada investigación en particular responde en la práctica a una investigación cualitativa como la que se plantea en este trabajo. En este sentido, la autora puntualiza: “los usos posibles del análisis de contenido pueden ser muchos y variados, según las intenciones y necesidades de los investigadores” (p. 37).

Consecuentemente, se redactaron ítems de selección única y resolución de casos con base en los fundamentos teóricos explicados

anteriormente. Luego, se aplicaron dichos ítems en distintas pruebas de los cursos Estudios Sociales y Cívica de las instituciones señaladas. Finalmente, se analizaron los ítems aplicados con los postulados teóricos para sistematizar esta experiencia.

## Resultados

Una vez que se tuvo claridad alrededor de los fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos que deben sustentar los ítems en una prueba escrita, se procedió a la respectiva elaboración en las secciones de selección única y resolución de casos. Estos ítems se construyeron para las pruebas de Estudios Sociales y Cívica de décimo y undécimo nivel tanto en el Sistema Educativo Saint Clare como el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar Sede Braulio Carrillo.

Para la construcción de los ítems, se tomó como base el material descrito en el apartado de este trabajo correspondiente con el Marco Teórico. Adicionalmente, se utilizaron distintos recursos para la orientación en la elaboración tales como libros de texto, noticias y páginas de Internet. Sin embargo, es importante destacar que propiamente la construcción de cada ítem la hizo cada docente para responder a las necesidades propias del proceso evaluativo en el que se encontraba cada nivel en cada momento.

Finalmente, en términos generales se puede afirmar con certeza que los resultados obtenidos en este proceso fueron ampliamente satisfactorios. Los ponentes lograron atender el problema planteado en este trabajo en cuanto a cómo desarrollar habilidades a partir de la evaluación sumativa tradicional específicamente en pruebas escritas.

## Discusión

En este apartado, se detalla a grandes rasgos los principales ejes de análisis a los que se llegaron tras la elaboración y la puesta en práctica de ítemes en pruebas escritas que permitieran el desarrollo de habilidades.

En primera instancia, en cuanto a los ítemes de Selección Única, por su naturaleza, se facilita abordar los distintos niveles de comprensión lectora, específicamente el nivel literal y el nivel inferencial. A la hora de colocar en el encabezado, un texto, una imagen, una caricatura, la pregunta necesariamente debe invitar a ir más allá de lo evidente. Para esto es importante guiar con claridad en la pregunta sin que esa guía se convierta en limitar el proceso mental complejo que el estudiante debería realizar. Además, las cuatro opciones deben ser frases con sentido completo y no simplemente palabras sueltas que invitan a la repetición de contenido sin pensar, analizar o discernir.

En segunda instancia, respecto de los ítemes de Resolución de Casos, se rescata que permiten desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y pensamiento sistémico. Para que este tipo de ítemes tengan éxito, los criterios de evaluación de las respuestas que den los estudiantes deben ser lo suficientemente claros para evitar la invalidación del ítem, pero también propiciar que el estudiante construya ideas y no tema perder puntos por la exposición de esas ideas.

Finalmente, es menester subrayar la relevancia de visualizar la evaluación como un proceso continuo, por lo que este tipo de ítemes deben practicarse y resolverse en clase antes con los estudiantes. Posterior a la aplicación de la prueba, analizarlos con los estudiantes y los educadores, tomar consciencia de los elementos que pueden mejorarse para los siguientes procesos evaluativos en los consecuentes periodos académicos y escolares.

## Conclusiones

Al visualizar este trabajo, se planteó el problema: ¿Cómo desarrollar habilidades a partir de la evaluación sumativa tradicional en los Estudios Sociales y la Educación Cívica? Como se desarrolló anteriormente, luego de hacer una revisión de postulados teóricos, los ponentes elaboraron ítemes y los pusieron en práctica en sus respectivos cursos en las instituciones antes señaladas.

La puesta en práctica y posterior sistematización de la experiencia permitió responder a la pregunta planteada y definir con claridad que sí es posible el desarrollo de habilidades en ítemes de pruebas escritas en las materias de Ciencias Sociales. Definitivamente, se requiere que los educadores tengamos apertura para la construcción de ítemes que respondan a las necesidades actuales de las personas estudiantes que se inmersan en una sociedad cada vez más compleja.

Existen entonces dos retos para los educadores al aproximarse a lograr estos propósitos. El primero, es buscar los espacios a partir de comunidades de saberes, entre educadores de estas asignaturas y de otras asignaturas. Paralelamente, a nivel profesional se debe tener la apertura de ir perfeccionando tanto los ítemes como los criterios de evaluación. Esto con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Referencias

- Arguello, (2017) “Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare”. (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de: [http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel\\_compre\\_lecto\\_literal\\_inferen\\_%C3%A1rea\\_lengua\\_castellana\\_estudia\\_sexto.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel_compre_lecto_literal_inferen_%C3%A1rea_lengua_castellana_estudia_sexto.pdf)
- Clauso-García, A. (1993). “Análisis documental: el análisis formal”. *Revista General de Información y Documentación*. Vol. 3 (1), pp. 11-19, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGI-D9393120011A>
- Durango, Z (2017) “Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias)”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, mayo-agosto (51), pp. 156-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398011.pdf>
- Fernández, F. (2002). “El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación”. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. N° 96: pp. 35-53. Recuperado de: <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Luengo, E (2018) *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas*. México: ITESO. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5686/Las+Vertientes+de+la+complejidad+REI.pdf;jsessionid=5D-84F89CC14512E9E8171A57023E8B72?sequence=4>
- Ministerio de Educación Pública (2011) *Prueba Escrita*. San José: MEP. Recuperado de: [http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/la\\_prueba\\_escrita\\_2011.pdf](http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/la_prueba_escrita_2011.pdf)
- Ministerio de Educación Pública (2015) *Educar para una nueva ciudadanía. Transformación Curricular*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José, Costa Rica: MEP.
- Morales, L. (2014). “El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea”. *Actualidades Investigativas en Educación*. 14(2), p. 1-23
- Moreno, T (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa. Recuperado de: [http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación General Básica (1997) *Estrategias para evaluar el Trabajo Cotidiano*. San José, Costa Rica: MEP.
- Ruay, R; Garcés, J (2015) *Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias*. Colombia: Editorial REDIPE. Recuperado de: <https://institutoprofesionalmr.org/wp-content/uploads/2018/04/Ruay-Garc%C3%A9s-2015-Dise%C3%B1o-y-construcci%C3%B3n-de-instrumentos-de-evaluaci%C3%B3n-de-aprendizajes-y-competencias.pdf>



# Capítulo 04

## INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOCIALES



*“Los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana.”*

Santisteban Fernández, Antoni. 2019. “La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”. *El Futuro del Pasado*, n.º 10, p 63.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

# De súbditos a ciudadanos: El ejercicio de la ciudadanía indígena en El Salvador durante las revoluciones atlánticas, 1812-1840. Una oportunidad para repensar la ciudadanía desde el bicentenario

From subjects to citizens: The exercise of indigenous citizenship in El Salvador during the Atlantic revolutions, 1812-1840. An opportunity to rethink citizenship from the bicentennial

Leonel Hernández Sánchez  
[leonel.hhdz@gmail.com](mailto:leonel.hhdz@gmail.com)

Licenciado en Historia, Universidad de El Salvador.  
 Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD),  
 Ministerio de Educación, El Salvador.

## Resumen

La condición de ciudadanos-indígenas ha sido señalada como “ciudadanía de segunda categoría” ya que, a pesar de la igualdad jurídica, en la praxis del siglo XIX existía una marcada desigualdad. El texto ha afrontado la conversión del indio en ciudadano a través de medios no tradicionales para adquirir esa categoría, más allá de la simple legislación, interesa las dimensiones de ella. La construcción de ciudadanía integra un status legal (conjunto de derechos), status moral (conjunto de responsabilidades) y una identidad, (el individuo se sabe y se siente perteneciente a una sociedad) (Cortina, 2009, 152).

Fuera de su participación en la elección de funcionarios, el protagonismo indígena se abocó a ser partícipe de alianzas y revueltas a favor o en contra de las autoridades de turno. La asimilación y ejercicio de sus derechos como ciudadanos adquiridos en 1812 con la constitución de Cádiz, serán más tarde herramientas para defender sus intereses locales frente a los proyectos políticos de las élites, como la República Federal y el Estado Salvadoreño. A la luz del bicentenario conviene repensar los mecanismos en que se ha construido la ciudadanía.

## Abstract

The status of indigenous-citizens has been designated as “second-class citizenship” since, despite legal equality, there was a marked inequality in the practice of the nineteenth century. The text has faced the conversion of the Indian into a citizen through non-traditional means to acquire that category, beyond simple legislation, interested in the dimensions of it. The construction of citizenship integrates a legal status (set of rights), moral status (set of responsibilities) and an identity, (the individual knows and feels belonging to a society).

Outside of their participation in the election of officials, indigenous prominence focused on participating in alliances and revolts in favor or against the authorities in office. The assimilation and exercise of their rights as citizens acquired in 1812 with the constitution of Cádiz, will later be tools to defend their local interests against the political projects of elites, such as the Federal Republic and the Salvadoran State. In the light of the bicentennial, it is appropriate to rethink the mechanisms in which citizenship has been built.

## Introducción

Recientemente el Estado de El Salvador ha reconocido oficialmente el componente indígena de algunos de sus pueblos originarios (*El País*), pese a ello son pocos los esfuerzos por conocer de su pasado, existiendo un limitado fundamento histórico en su identidad. Aun cuando el elemento indígena tanto en lo biológico como en lo cultural es evidente, muchas de estas poblaciones no se reconocen así mismas como tales. Por otra parte, posterior a los acuerdos de paz (1992) existen varios movimientos y asociaciones que buscan conseguir y garantizar los derechos de las comunidades indígenas.

La academia tiene una deuda con estos grupos humanos, y es que a pesar del gran papel que jugaron las comunidades indígenas en la formación del estado-nación salvadoreño y en la construcción de ciudadanía, estas son temáticas que no han sido estudiadas de manera sistemática. Conviene entonces indagar cuales fueron esos mecanismos utilizados por los indígenas para ejercer las dimensiones que implica la ciudadanía y de igual forma como adquirieron esas nuevas identidades nacionales.



## Marco Teórico

Los historiadores decimonónicos del siglo XIX mostraron poco interés por lo indígena, que era visto como un atraso en el camino del anhelado progreso, esto supuso desde muy temprano opacarlos dentro de la historiografía (Cevallos, 1961; Reyes, 1920). Los liberales con el fin de homogeneizar la sociedad, consolidaron el mito que en El Salvador su población es mestiza, esto condicionó la visión de los historiadores y demás académicos sobre el componente indígena, asumiendo sin mayor investigación, que posterior a la declaración de independencia todos los grupos se incorporaron a la ciudadanía sin distinción de etnias y asumieron su identidad con el Estado salvadoreño.

Varias décadas más tarde, ya en la segunda mitad del siglo XX, historiadores de corte marxista elaboraron trabajos que buscaban de alguna manera hacer ver al indígena del siglo XIX como precursor de una resistencia contra las elites criollas, centrándose para ello en la figura de Anastasio Aquino “rey de los Nonualcos” y la rebelión que lideró en 1833. Lo que a juicio de López Bernal contribuyó a consolidar el mito del “Indio Revolucionario” aunque la evidencia empírica nunca mostró que Aquino tuviera un proyecto de reformas estructurales. López finaliza la discusión expresando que al exaltar dicha rebelión se ha minimizado la posterior participación indígena en la política del siglo XIX (entre los autores marxistas se pueden encontrar los trabajos de Jorge Arias Gómez y Roque Dalton).

La historiografía de los últimos 30 años con la apertura a nuevas fuentes de información y novedosos marcos teóricos, arrojan nuevas preguntas e ideas al debate de estos procesos,

*José Antonio Cevallos y Rafael Reyes abordan la rebelión de Anastasio Aquino como una revuelta de salvajes que trataban de desorganizar el orden constitucional.*

(Cevallos, 1961, 239)  
(Reyes, 1920, 76)

explicando de qué manera los grupos indígenas se adaptaron y convivieron en un nuevo orden republicano y estatal, procesos complejos que alteraron las dinámicas locales, donde las alianzas y confrontaciones con los poderes en pugna eran clave para su supervivencia.

## Planteamiento del problema

El paso de ser súbditos a ciudadanos fue difícil y conflictivo. La adquisición de derechos políticos emanados en Europa con la revolución francesa, en América representó un proceso iniciado con la promulgación de la constitución de 1812, dejando ver cambios como la autonomía a los viejos cabildos, convertidos en ayuntamientos constitucionales, los grupos indígenas, mestizos, ladinos etc, tenían acceso a los tribunales de justicia, como resultado de la categoría de ciudadanos. Procesos electorales que remiten a una nueva concepción de soberanía.

Además de los beneficios que implicó la eliminación de las cargas tributarias y la relación de “igualdad” jurídica con otros grupos étnicos (Payne, 2017,1). El ejercicio de ciudadanía fue un elemento clave para la organización y desarrollo del Estado liberal (Avendaño, 1995,20). Años más tarde los nacientes estados demandarían nuevas obligaciones a sus ciudadanos como impuestos forzosos y el reclutamiento, considerar que durante toda la colonia los indígenas estaban exentos del servicio militar.

El objetivo de este texto es aportar a una dimensión compleja del mundo indígena, y menos estudiada: ¿Cómo las comunidades a través de revueltas y alianzas fueron construyendo ciudadanía y fueron forjando nuevas identidades? Más allá del status legal interesa las prácticas de resistencia y adaptación.

*Existen trabajos que si bien su finalidad no es estudiar las comunidades indígenas dedican buena parte a su estudio, por ejemplo: (Lauria, 2002); (Ching, 1997); (Tilley, 2005), y (López, 2018).*

En concreto se busca ahondar en ¿Cuál fue el tránsito de asumir en aquellas primeras obligaciones ciudadanas como una imposición de una élite en el poder a ser asumidas como deberes morales para con la patria? Proceso que van aparejado a la formación de nuevas identidades y de los estados nacionales en el istmo. Para ello el estudio se centrará en la región de los indios de Cojutepeque, ubicada en el centro del territorio salvadoreño.

### Método

El enfoque de abordaje retomará elementos de la historia regional, la cual en los años recientes ha generado estudios novedosos en toda Latinoamérica, sobre todo para el convulso siglo XIX, propiciando la discusión con las historiografía tradicional que habla sobre procesos nacionales, la historia regional muestra las variantes de estos discursos y visibiliza a grupos que han sido excluidos o minimizados por los historiadores, donde la evidencia muestra que en realidad fueron protagonistas de los cambios (Betancourt, 2018, 3). De igual modo Las aproximaciones locales de los hechos dejan en evidencia la existencia de vasos comunicantes entre los procesos de carácter global y nacional con las especificidades del acontecer local; contactos que unas veces tomaron la forma de la fluidez y la coincidencia, y en otras ocasiones adquirieron el perfil de tensiones y conflictos.

Quizá la historia regional y local no ha tenido en El Salvador la importancia que merece por lo reducido de su territorio, y la tradición historiografía se mantiene en hacer historia total del territorio salvadoreño, pasando por alto muchas de sus variantes.

Además, sobre la construcción de la ciudadanía indígena, las nuevas corrientes consideran necesario examinar aquellas prácticas, pactos y medidas implementadas para la negociación de las comunidades indígenas con el Estado (Irurozqui, 2014, 84)). La crisis económica-política y las rebeliones, resultan claves para explicar los pilares de las motivaciones y mecanismos de negociación. Y como un aporte al debate historiográfico, dilucidar su herencia política y el papel de las comunidades indígenas en la formación de nuevas identidades, de la inclusión de nuevos grupos a la ciudadanía y a la formación de la nación salvadoreña.

### Los indígenas: De súbditos a ciudadanos

El contacto con los centros de poder y con otros grupos étnicos no siempre significó la obediencia a las autoridades, ni la convivencia pacífica, en el caso de los indios de Cojutepeque desde 1796 se tiene registros de los primeros conatos de violencia. Cuando un grupo de indígenas armados con machetes

atacó a los ladinos del pueblo, matando a dos de estos últimos, vale mencionar que el Cabildo estaba en manos de los ladinos, siendo este un cabildo mixto, pues la mayor parte de su población era indígenas (ver datos más adelante). Posterior a ello el intendente de San Salvador procedió a la división de barrios, dejando a los ladinos en los dos barrios del centro del pueblo y a su alrededor los barrios de indios (Martínez, 1975, 206). Aldo Lauria expone que posiblemente dicho levantamiento se debió a que los ladinos usurpaban tierras de los indios (Lauria, *Los indígenas de Cojutepeque*, 239), pero no hay fuentes que comprueben dicha hipótesis. No obstante, el conflicto étnico de la época colonial, donde las variantes en la legislación daban beneficios y desventajas a unos grupos sobre otros pudo también ser parte del problema.

La época de las independencias en Hispanoamérica condujo a una serie de transformaciones provocando resistencia entre sus habitantes. Desde 1812 las municipalidades se convierten en actores políticos, además se concedió la ciudadanía a todos los habitantes del Reino de Guatemala, sin distinción de etnia o condición socioeconómica, esto supuso el tránsito gradual de la representación de tipo estamental a la ciudadanía indirecta, es decir participar en elecciones y ser representados (Herrera, 2013). No obstante, se continuó jurando fidelidad al rey Fernando VII. Cádiz significó una primera experiencia de derechos ciudadanos para las diferentes etnias, en el caso de las comunidades indígenas la eliminación del tributo, que desde la conquista se pagaba como vasallaje al rey. Pero no todos los cambios serían asumidos de manera positiva, los indígenas al ser sujetos de derechos también eran sujetos de deberes, que a la larga detonaría en cruentos conflictos.

*El 10 de febrero de 1811 las Cortes de Cádiz exigieron el respeto hacia los indios, tanto a sus personas como a sus propiedades, concediéndoseles la categoría de ciudadanos. El 12 de marzo del mismo año las Cortes abolieron el tributo.*

(Herrera, 2013, 9 y 81).

Años más tarde a las puertas de la independencia política de las provincias del Centro de América en 1821, la que tradicionalmente se ha asumido, ocurrió de manera pacífica, existieron paralelo a ello otros disturbios en Cojutepeque provocados por el cobro del tributo. El intendente de San Salvador informa en 1820 a su superior en Guatemala que los indios se negaban a pagar el tributo y se declaraban en rebeldía, se menciona que el tributo pagado tradicionalmente en maíz se buscaba que fuera en moneda (AGCA, 1820).

El cobro del tributo se restablece con el regreso al trono de Fernando VII en 1814. La crisis provocada por las guerras de independencia en otras latitudes llevó a que los tributos se pagaran en efectivo y no en especie, buscando agilizar el flujo monetario, pero esta medida dificultaba su recaudación, porque ponía en desventaja a los indígenas, ya que las autoridades españolas establecían el valor de las medidas de maíz, cuyo equivalente debía ser pagado en metálico.

### **Resistencia, fidelidades y alianzas**

En noviembre de 1824 se promulgó la constitución federal e inicia la imposición de una nueva estructura administrativa, fiscal y militar. El proyecto federal pasó por encima de la cuestión étnica y cultural, pensando en eliminar las diferencias disgregadoras de la diversidad y dar una identidad común a través de la “ciudadanía” (García, 2005, 15). Los cambios establecidos no hacían referencia a la diferencia racial, ni a los intereses de grupo, mucho menos a las costumbres cotidianas de vida. La nueva jerarquía de la sociedad ya no se basaba en la etnia sino en la condición económica, una diferencia entre ricos y pobres. Donde los más afectados serían las comunidades indígenas, y mestizos desarraigados.

Los esfuerzos por instaurar un sistema de gobierno que no era acorde con la mentalidad y las condiciones materiales de la sociedad de Centroamérica, pronto mostro su peor cara. La pregunta que lleva por título el trabajo de Luis Pedro Taracena Arriola “¿Guerra Estatal o guerra de ciudades? la primera Guerra Federal 1826-1829” (Taracena, 2015, 28). Hace referencia al faccionalismo que desató la imposición de un proyecto liberal de república en una sociedad que en sus estratos más bajos y algunos grupos de élite alejados de los centro de poder continuaban siendo cautelosos sobre cambios radicales. Un faccionalismo que caracterizó desde entonces hasta el final del siglo XIX la vida política de Centroamérica, sobre todo en las regiones que corresponden a los estados de El salvador y Guatemala.

Uno de estos nuevos desafíos fue la recaudación fiscal, al que por cierto el gobierno federal no poseía aparato para captarlo, dependía de lo que los estados colectaran para él (Bonilla, 2000, 80).

El 26 de diciembre de 1825, apenas a un año de instaurada la Republica Federal, en Nahuizalco, municipio de Sonsonate, un grupo de indígenas armados con machetes asaltó un piquete de armas mandado por el Estado a colectar impuestos, el resultado fueron cinco muertos y varios heridos (AGN, 1825).

Los conatos de violencia se multiplicaron en los años posteriores, mostrando en primer lugar una nula identidad de los grupos indígenas con el proyecto liberal, por el contrario, la abolición del tributo colonial en 1812 representó un beneficio, pero el establecimiento de nuevos impuestos por el estado salvadoreño y el gobierno federal eran vistos como un retroceso. Para este primer momento de la época federal la ciudadanía significó más obligaciones que beneficios.

Ya entrada la primera Guerra Federal -1826-1829- La crisis de recursos humanos que generó la primera guerra federal, obligó a declarar el servicio militar de los indígenas convertidos en ciudadanos, recordar que durante la época colonial los indígenas estaban exentos de este servicio (Sarazúa, 2015, 131).

La teoría sobre formación de Estados se asocia con procesos de centralización política y de definición territorial en el largo plazo. En ese caso, las guerras como movilizadoras de masas y el ejército como cuerpo institucionalizado monopolizador del uso de la violencia contribuían a ello, es decir: “la guerra crea Estados” (Tilly, 2007, 2). A lo que podemos añadir “La guerra crea ciudadanos” en la medida que incluye a nuevos grupos –indígenas- en el servicio militar, y que estos modifican su estatus permitiéndoles tomar partido respecto a las proyectos políticos en disputa.

A partir de 1829 el ejercicio del poder por parte de los liberales radicales, encabezados por Francisco Morazán, Juan Francisco Barrundia y Mariano Gálvez, significó una confrontación directa a los intereses de las comunidades indígenas. Las medidas que iban desde la concesión de tierras a compañías extranjeras con la promesa de atraer a campe-

sinos europeos para colonizarlas, hasta el aumento de la recaudación fiscal, y los monopolios del aguardiente y el tabaco. Medidas que afectaban la dinámica económica local y regional.

Según Ann Jefferson el conflicto yacía en que las comunidades indígenas y ladinas, y algunas élites regionales tenían una economía volcada hacia adentro que era autosuficiente y casi independiente del comercio exterior, mientras que las élites liberales a cargo del gobierno federal miraban al comercio exterior como la solución para el ansiado progreso (Jefferson, 2015, 116). No obstante, el proyecto liberal nunca trató de consensuar los intereses de hacendados regionales ni mucho menos de las comunidades indígenas. Lo que sumado a las medidas radicales producto de las guerras como: más impuestos y el reclutamiento forzado, llevó a un descontento general en la mayoría de poblaciones fuera de las capitales de los estados.

En el estado salvadoreño este descontento por los abusos de hacendados y autoridades estatales resultó en la rebelión de Anastasio Aquino, -diciembre 1832 a febrero 1833-, como se comentó páginas atrás este suceso se convirtió en referente de la resistencia a los poderes estatales y republicanos. Se señala como

causas el cobro de impuestos, los daños a la economía local que implicaba los estancos de agua ardiente y el tabaco, el reclutamiento forzado, los castigos físicos a indígenas y el intento de mestizos y criollos por apoderarse de tierras comunales y ejidales (Estudios recientes hacen un balance novedoso de la Rebelión de Aquino, ver Ramírez, 2018).

Las autoridades estatales y federales eran conscientes de la debilidad del aparato de seguridad y del descontento generalizado por las medidas de guerra implementadas. Para autores como Cecilia Méndez y Marta Irurozqui la violencia política definió las nociones de ciudadanía en Latinoamérica del siglo XIX (Irurozqui, 2005, 196). Más que la participación en elecciones para elegir autoridades, las comunidades indígenas mostraban su apoyo con su participación en revueltas en contra de las autoridades, o en los ejércitos a su favor, además del apoyo a sus líderes locales, autoridades que consideraban legítimas por ser parte de su misma etnia.

Mucho se discutió sobre el servicio militar de los indígenas, en un primer momento el gobierno federal no impuso esta obligación ciudadana por considerar que la raza indígena no tiene la capacidad y ni las actitudes para servir en la guerra (Sarazúa, 2015, 104).

Esta marginación o exclusión benefició a los indígenas al librarlos de la obligación ciudadana que implicaba el aspecto militar. No obstante, la necesidad de hombres durante la primera guerra federal -1826-1829- obligó a los estados y al gobierno federal a reclutar indígenas, y estos aprovecharon la experiencia para adaptarse al uso de armas, técnicas de ataque y demás experticias que demandaba la guerra (Sarazúa, 2015, 104).

De ahí que movimientos como el de Aquino aprovechara esa experiencia para poder sobrevivir unos cuantos meses al ambiente de guerra. Este suceso lejos de ser un hecho aislado, fue una de tantas asonadas que se desataron producto de las obligaciones impuestas por los gobiernos, donde no existía respeto de los derechos ciudadanos ni garantías constitucionales. Generalmente se considera que la formación de estados va aparejado con el monopolio de la violencia, entendida como violencia legítima (Taracena, 2015, 2), por el contrario la evidencia muestra que la eliminación de obligaciones y cargas fiscales se hacen efectivas solo cuando las poblaciones toman las armas y retan a los poderes de turno. Por tanto, la violencia fue uno de los instrumentos que utilizaron indígenas y demás poblaciones para defender sus intereses.

Estos indígenas consientes o no de sus derechos como ciudadanos sentían la necesidad deponer a aquellos líderes que no les favorecían. Y a través de este tipo de revueltas mostraban su poder territorial, manifestando a las élites de los estados y de la república que no eran agentes pasivos y subordinados, dando pie a que en la siguientes décadas las élites en el gobierno buscaran establecer alianzas, para legitimar un determinado régimen de gobierno, y a cambio las comunidades indígenas tenían un ámbito de negociación de sus derechos y obligaciones con el Estado (para ampliar puede verse Irurozqui, 2005).

Como es sabido las reformas liberales de 1837 de Mariano Gálvez en Guatemala generó un descontento generalizado entre grupos campesinos e indígenas, que dio como resultado la Rebelión de la Montaña, con apoyo del clero y de la elite conservadora, el mestizo Rafael Carrera asume el poder en abril de 1838, al mes siguiente el Congreso Federal promulga el decreto que da soberanía absoluta a los Estados y libertad para organizar su gobierno como les parezca, siempre que se mantenga el modelo representativo. Decreto que en la praxis significaba el fin de la República Federal (Pinto, 1993, 127).

## Nuevas identidades estatales

Las alianzas entre comunidades indígenas, y entre estas y los caudillos muestra la debilidad de los gobiernos, quienes tenían que utilizar los mecanismos de negociación para poder legitimarse y mantenerse en el poder. Por su parte las identidades entre los grupos subalternos se empiezan a definir en base a rivales o enemigos, lo que se ha llamado “otredad”, para algunos autores las élites san salvadoreñas desde antes de la independencia habían formado una identidad propia que los diferenciaba de la élite guatemalteca (ver Herrera, 2005, 915).

En el caso de las comunidades indígenas más allá de la identidad que daba el lugar de nacimiento conocida como patria chica, es difícil ubicar cuando empiezan a definirse las identidades con los proyectos políticos y con la noción de ciudadanos miembros de un estado-nación. Por el contrario, se puede argumentar que dependiendo de las condiciones del contexto y de los beneficios que implicaba, las comunidades indígenas reclaman esa integración a la nación y en otros momentos se resisten a ella.

Un buen ejemplo de este proceso es el conflicto de Esquipulas en 1840 entre salvadoreños y guatemaltecos: en la feria de Esquipulas el 14 de febrero de 1840, muchos indios y ladinos del estado salvadoreño habían peregrinado varios días desde su lugar de origen, muchos de ellos venían desde Cojutepeque, Suchitoto, Ilobasco y demás pueblos de la región central de El Salvador.

Varios testimonios dan fe que varios salvadoreños fueron azotados por los indios de Esquipulas y arrestados por el simple hecho de ser hijos de este Estado, además que se les recriminaba haber participado en las filas de Morazán en las batallas del Espíritu Santo y Perulapán (*La Miscelánea*, 1840, 47). Según los testimonios quienes azotaron a los salvadoreños no fueron las autoridades guatemaltecas, sino población civil, que manifestaba su odio y rechazo contra la población del Estado vecino, por considerarlos partidarios de los federales.

El malestar entre guatemaltecos san-salvadoreños que para tiempos de la emancipación española era un problema propio de élites criollas, al final de la República Federal se expresa en los indígenas como una prematura identidad con el territorio estatal, aunque no se tenía claro lo que implicaba ser ciudadano de un estado. La experiencia militar, pago de impuestos, y participación en asonadas había motivado que los indígenas de ambos bandos se identificaran con las facciones en disputa. Además, nótese el uso del término “ciudadano” para referirse a los habitantes del Estado salvadoreño.

## Consideraciones finales

El indígena colonial ganó protagonismo político con el empoderamiento de las municipalidades hacia final de ese período, permitió la formación de un autogobierno y el goce la autonomía administrativa, estar abierto a nuevos mecanismos para mantener y recuperar beneficios (Tarquini, 2013, 195). De esa forma las comunidades indígenas tenían cierto control en torno a las dinámicas locales. Por otro lado, la representación política, participación en elecciones como ejercicio de ciudadanía sugiere la organización y desarrollo del estado liberal años más tarde. Las prácticas electorales a nivel de pueblo permitían a las comunidades defender sus intereses en la medida que podían elegir a sus autoridades, y cuando estos atentaban contra las costumbres y aquello que consideraban propio, se sentían con el derecho de deponerlo o resistir a dichas medidas, de esa manera esta primera soberanía era ejercida a veces de manera violenta.

Los indígenas, al ser considerados como un atraso al progreso, no fueron incluidos en los proyectos políticos de las élites, pero con el correr de los años y la convulsión política, obligó a considerarlos aptos para el servicio militar basándose en la categoría de ciudadanos, proceso en el cual ganaron experiencia militar, y modificaron su estatus. Las prácticas de violencia fue la forma de mantener beneficios y ser considerados aliados estratégicos, con el tiempo estas comunidades se empezaban a sentir identificadas con los primigenios estados nacionales.

## Referencias

Archivo General de Centro América (AGCA), Año 1820, Exp. 37.708, Legajo 2569.

AGN. (1825). Fondo Federación. Caja 3. Exp. 1.

Avendaño Rojas, Xiomara. (1995). “Características de la ciudadanía en Centroamérica durante el Siglo XIX, estudio de los distritos electorales de Quezaltenango y Granada”. *Revista de Historia*. (5-6).

Bonilla, Adolfo. (2000). “El colapso constitucional, sociedad y economía”. En Álvaro Magaña Granados. *El Salvador: La República*, Vol. 1. San Salvador: Banco Agrícola Comercial.

Betancourt Mendieta, Alexander. (2018). “Espacio e Historia Regional: cinco casos en perspectiva comparada”. *Boletín del Instituto francés de Estudios Andinos*. (47).

Cevallos, José Antonio. (1961). *Recuerdos salvadoreños*. Tomo I. San Salvador: Editorial del Ministerio de Educación.

Ching, Erik. (1997). “Patronage, politics and power in El Salvador 1840-1940”. Tesis de doctorado, University of Carolina, Santa Barbara.

Cortina, Adela. (2009). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. 3ra. Edición. Madrid: Alianza Editorial.

*El País*. Asamblea Legislativa de El Salvador declara a Tacuba municipio de Ahuachapán como pueblo indígena. Recuperado de <http://elpais.com.sv/tacuba-es-declarado-territorio-de-comunidades-indigenas/>

García Giráldez, Teresa. (2005). “El Debate sobre la nación y sus formas de pensamiento político centroamericano del siglo XIX”. En Marta Elena Casaús Arzú y Teresa García Giráldez (editoras), *Las redes intelectuales centroamericanas: un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920)*. Guatemala: F&G Editores.

Herrera Mena, Sajid Alfredo. (2013). *El Ejercicio de Gobernar: Del cabildo borbónico al ayuntamiento liberal, El Salvador colonial 1750-1821*. España: Universitat Jaume I.

Herrera Mena, Sajid. (2005). *La invención liberal de la identidad estatal salvadoreña 1824-1839*. ECA Estudios Centroamericanos. (50).

Irurozqui, Marta. (2014). “El trabajo os hará ciudadanos. Tributo y armas en la Bolivia del siglo XIX”. *Revista Mundos do Trabalho*. 6. (12). 83-106.

Irurozqui, Marta. (2005). *La mirada esquiva: reflexiones históricas de la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Jefferson, Ann. (2015). “Nuestra América: la visión de la gente parda del distrito de Mita”. En Brian Connaughton (coord.), *Repensando Guatemala en los tiempos de Rafael Carrera: el país, el hombre y las coordenadas de su tiempo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

*La Miscelánea*. (11). 4 de abril 1840.

Lauria, Aldo. (2002). *Una República Agraria: los campesinos en la economía y la política de El Salvador en el siglo XIX*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

- López Bernal, Carlos Gregorio. (2018). *Municipalidades, gobernaciones y presidencia en la construcción del Estado en El Salvador, 1840-1890*. San Salvador: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México D. F. / Editorial Universitaria, Universidad de El Salvador.
- Martínez, José María (1975). “Historia de Cojutepeque”. En Miguel Ángel Gallardo (Ed). *Papeles Históricas*. San Salvador: Editorial LEA.
- Payne Iglesias, Elizet. (2017). “Poderes, territorios y resistencia en los pueblos de indios del reino de Guatemala. Del proceso de Cádiz a la formación de los Estados nacionales”. Escuela de Historia CI-HAC, Universidad de Costa Rica. Ponencia presentada en el Congreso de Historia, Honduras.
- Pinto Soria, Julio César. (1993). “La Independencia y la Federación 1810- 1840”. En Héctor Pérez Brignoli. *Historia General de Centroamérica*, Vol. 3. Madrid: FLACSO.
- Ramírez Fuentes, José Alfredo. (2018). *Anastacio Aquino: Icono histórico de los Nonualcos. Miradas para repensar el siglo XX: El Salvador 1880-1990*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Reyes, Rafael. (1920). *Nociones de historia de El Salvador*. San Salvador, Imprenta Rafael Reyes.
- Sarazúa, Juan Carlos. (2015). *Los estudios de historia regional y local de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica. La primera guerra federal centroamericana, 1826- 1829, Nación y Estados, Republicanismo y violencia*. Ciudad de México: Universidad de Iztapalapa.
- Taracena Arriola, Luis Pedro. (2015). “¿Guerra estatal o guerra de ciudades? Movilización militar, recaudación y discurso político, 1826-1829”. En Arturo Taracena Arriola, *La primera guerra federal centroamericana, 1826-1829, Nación y Estados, Republicanismo y violencia*. Ciudad de México: Universidad de Iztapalapa.
- Tarquini, Claudia Salomón. (2013). “Indígenas e identidades políticas en la Argentina (fines del siglo xix y siglo xx): problemas y perspectivas”. *Boletín Americanista*. 53. (66).
- Tilley, Virginia. (2005). *Seeing Indians. A Study of Race, Nation, and Power in El Salvador*. Nuevo México, EE.UU: University of New México Press.
- Tilly, Charles. (2007). “Guerra y construcción del Estado como crimen organizado”. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*. (5). Recuperado de <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/52.html>

# La educación costarricense después de la crisis. Un acercamiento a la deserción/exclusión estudiantil en secundaria (2008-2018)

Costa Rican education after the crisis. A approach to student dropout/exclusion in secondary (2008-2018)

Dalia Rebeca Arce Aguirre  
[daliaarce65@gmail.com](mailto:daliaarce65@gmail.com)

Bachiller en Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica.  
Actualmente es estudiante de la Maestría en Historia Aplicada de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Luis Blanco Chacón  
[luisblancochachon98@gmail.com](mailto:luisblancochachon98@gmail.com)

Bachiller en Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica.  
Actualmente es estudiante del Bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

## Resumen

En el presente artículo, se pretende explorar y analizar la situación del sistema educativo en Costa Rica después de la crisis del año 2008 hasta el 2018. Se hará especial énfasis en las situaciones a nivel nacional de exclusión o deserción estudiantil en los centros de educación media ligados a los cambios que han experimentado los programas de Estudios Sociales y educación Cívica en el periodo establecido. Se desea indagar en ciertos factores como lo son la situación socioeconómica de la población estudiada, algunos elementos de la administración educativa, por ejemplo los espacios dónde se encuentran los centros educativos, su infraestructura, las relaciones docentes-estudiantes y las pedagogías implementadas por los docentes en concordancia

con el abordaje de los programas de estudio, estos factores contribuyen a comprender mejor porqué ocurre el fenómeno de la deserción. Las fuentes a utilizar serán principalmente las estadísticas y estudios del centro de investigaciones del Ministerio de Educación Pública, los informes del Estado de la Educación y el Estado de la Nación, artículos de periódicos que hagan referencia a la deserción estudiantil y los programas de Estudios Sociales y educación Cívica.

**Palabras clave:** Deserción/exclusión estudiantil, crisis económica, Ministerio de Educación Pública, políticas educativas, mediación pedagógica.

## Abstrac

This article aims to explore and analyze the situation of the education system in Costa Rica after the crisis of 2008 to 2018. A special emphasis will be placed on the situations at the national level of exclusion or student dropout in high school linked to the changes in the programs of Social Studies and Civil Education in the period mentioned before. We are interested in studying certain factor such as the socio-economic situation of the population studied, some elements of the educational administration for example the spaces where the high school are located, their infrastructure, the equipment they have, the relationships between the teachers and students and the pedagogies the first use in line to develop the curricula of the program. These factors contribute to understand better why is happening the phenomenon of high school dropout. The sources and documents that will be used are the statistics and studies of the research center of the Public Ministry of Education (MEP), the reports of the Education's States of the Nation, newspaper articles that refers to the desertion of the students and the programs of Social Studies in Civic Education.

**Keywords:** Students dropout/exclusion, economic crisis, Public Ministry of Education, education policies, pedagogical mediation.



## Introducción

En el presente artículo se hará una aproximación a la situación de la educación costarricense después del periodo de la crisis económica del año 2008. El motivo por el cual se inicia la investigación a partir de dicha coyuntura es porque se cree oportuno hacer una lectura con perspectiva Centroamericana sobre el rumbo que tomarían los sistemas educativos de la región en un contexto post crisis. A lo largo de las páginas de este trabajo, se visualizará cuáles fueron los impactos que trajo consigo la crisis en Costa Rica en el sistema educativo, si esto representó o no un retroceso en su sistema de formación académica o, si por el contrario se llevaron a cabo acciones para disminuir las repercusiones de tal crisis.

Cabe señalar, que el eje central de interés y en lo que se hará mayor énfasis es en el fenómeno de la deserción/exclusión estudiantil de las personas jóvenes que cursan los distintos niveles de secundaria. El motivo por el cual se analiza esta problemática es debido a que a nivel nacional, los índices de exclusión estudiantil son alarmantes, y se presentan en muchos de los centros educativos del país. A pesar de contar con proyectos estatales para alcanzar una cobertura educativa del cien por ciento en Costa Rica, estos se ven afectados por el fenómeno de la deserción/exclusión. Se han realizado algunos esfuerzos por comprender mejor las causas que conducen a este fenómeno, a pesar de ello, aún hay mucho por hacer para lograr un compromiso real de parte de los estudiantes como del cuerpo docente y los administrativos de las instituciones educativas para reducir y en el mejor de los casos eliminar los índices del abandono de las aulas por parte de los y las jóvenes.

Durante los últimos diez años, en Costa Rica el sistema educativo ha mostrado mejorías en cuanto a actualización de programas, capacitaciones y formación docente, asignación de ayudas socioeconómicas para estudiantes, reparación y construcción de los centros educativos, espacios para la convivencia y recreación de los jóvenes, entre muchas otros esfuerzos que a la postre han permitido que el sistema educativo se fortalezca e incremente su matrícula. Uno de los principales problemas que se presentan a nivel nacional es el abandono de las aulas. Para el caso de secundaria, los niveles con mayores índices de deserción/exclusión son séptimo y noveno año.

En un reportaje del periódico La Nación donde se hace referencia al abandono colegial, se comenta que “al entrar al colegio, siendo séptimo

donde más se van de las aulas” (Cerdas, 2017). Según los datos presentados en el Sexto Estado de la Educación, “persisten las dificultades para concluir la secundaria. Además, en 2016 solo el 50.4% de los jóvenes de entre 18 y 22 años habían finalizado la secundaria” (Estado de la Educación, 2017, p. 50). La exclusión estudiantil sucede a lo largo de la región centroamericana, siendo de esta forma:

“De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a escala mundial y regional la deserción escolar es un problema que enfrenta la sociedad en general, en donde la población más afectada es la de bajos recursos económicos, al disminuir la posibilidad de salir de una situación de pobreza e imposibilitando la movilidad social, , en conjunto con una serie de factores que interfieren en el aspecto sociocultural, pedagógico, económico y familiar, que contribuyen en la deserción estudiantil” (Vargas, 2012, p. 3).

Por este motivo, reducir los niveles de abandono de las aulas, no solamente significa un avance en términos educativos, sino que también a futuro representaría un avance social y económico para el país, lo cual mejoraría las condiciones de vida de la población en general y ayudaría a reducir las brechas sociales y la desigualdad.

## Marco Teórico

En esta sección se hará referencia a los postulados teóricos bajo los cuales se desarrolló esta investigación. Dentro de este marco teórico-conceptual se hizo una aproximación a tres conceptos, los cuales permitieron analizar la problemática expuesta. El primero será la definición de lo qué es y se entiende por deserción/exclusión estudiantil, el segundo es conocer en qué consisten las políticas educativas y el tercer y último concepto es definir como la mediación pedagógica influye en dicho fenómeno educativo.

Por deserción se comprende el abandono de los estudiantes al sistema educativo, “se ha definido la deserción escolar como el desinterés de la población estudiantil por el estudio, a causa de problemas socio-culturales y emocionales que viven” (Vargas, 2012, p. 14). Aunque la consecuencia inmediata es la no asistencia de los jóvenes a los centros educativos, “se ha señalado que la decisión de abandonar está determinada por factores que se hallan en el ámbito personal, social, fa-

miliar, económico, o a la calidad del cuerpo docente y problemas de gestión administrativa” (Chaves Alfaro & Gaete Astica, 2019, p. 26). Por lo tanto, la decisión de los estudiantes de abandonar los colegios se debe a una serie de factores múltiples, en tal sentido, se considera que la deserción posee características multicausales. Ante esto, se han logrado identificar dos tipos de deserción:

“La académica, que se presenta cuando los estudiantes no continúan en el proceso educativo, porque no pueden superar las exigencias que este les plantea, y la deserción por desmotivación, la cual ocurre cuando no existe un patrón de modelo de continuidad académica en el entorno del mismo, acompañado de factores ambientales, familiares, económicos y emocionales que propician directamente la desmotivación” (Vargas, 2012, p. 14).

Como se puede ver, la deserción ocurre por diferentes motivos. Una solución para mitigar esta problemática la han propiciado las políticas educativas. En términos generales, “las políticas públicas educativas constituyen los medios, las técnicas y las estrategias necesarias para operativizar los asuntos definidos por el gobierno” (Rojas, 2017, p. 7). Este tipo de políticas se enfocan en estipular el rumbo que debe tomar el sistema educativo de acuerdo al contexto de la época en la cual se encuentra, de esta forma, se realizan los ajustes a los programas o planes de trabajo que utilizan los docentes y se desarrollan proyectos para mejorar la calidad de la educación. Desde la UNESCO, a cerca de las políticas públicas, esta entidad señala lo siguiente:

“La elaboración de políticas públicas es sumamente importante para optimizar los recursos destinados a la educación y su adecuada distribución, lo que representa un gasto moderado sobre los dineros destinados al gasto público de cada país. Valora a la educación como un medio para reducir la desigualdad en los países de la región. Propone elaborar políticas educativas que garanticen mayores oportunidades de educación para la población. Construir políticas basadas en el componente de la equidad. Tomar en cuenta no solo el acceso y la cobertura, sino también la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes, sin dejar de lado la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Caldwell Bermúdez, y otros, 2017, p. 5).

Se pueden constatar los fines primordiales de las políticas públicas educativas, a) reducción de las desigualdades sociales, b) acceso y cobertura a las oportunidades de educación, c) calidad de la enseñanza. Para profundizar el último punto señalado, la mediación pedagógica influye sobre manera en la deserción/exclusión. Entiéndase que la mediación pedagógica se enfoca en posicionar al docente como el guía del proceso educativo y a los estudiantes como actores activos dentro de dicho proceso. Ante esto, la mediación:

“Está caracterizada por la relación dinámica del estudiante, con sus pares, el docente y el medio social que le rodea, donde el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias” (León León & Zúñiga Meléndez, 2019, p. 7).

Los conceptos mencionados en las líneas anteriores, fueron los que dirigieron el presente trabajo, a partir de ellos se pudo comprender mejor la magnitud de la problemática estudiada, las acciones que se han realizado en un lapso de diez años, después de la crisis

del 2008 hasta el año 2018 y las posibles soluciones que se han planteado y se han venido desarrollando a lo largo de estos años.

### **¿Crecimiento o retroceso? El sistema educativo costarricense después de la crisis**

La coyuntura de crisis acaecida en 2008 generó una serie de transformaciones a nivel mundial, de manera más notoria en el aspecto económico. En lo que respecta a la educación se presentaron variaciones en distintas aristas, pero a nivel general la educación no se vio seriamente afectada, sino que más bien hubo un crecimiento en lo referente a acceso educativo bruto, pero aumentaron las falencias en otros campos que se estudiarán a continuación. En este sentido, el apartado siguiente girará en torno a la pregunta de ¿cómo el impacto de la crisis económica influyó en el abandono de las aulas por parte de los y las jóvenes costarricenses? Además, se estudiarán los principales factores que inciden en la deserción/exclusión estudiantil en secundaria tradicional (modalidad diurna: técnico o académico).

El más reciente Informe del Estado de la Educación (2017) arroja datos que evidencian una leve mejora en la cobertura bruta, que creció a 95,9% en 2016, 16,1 puntos porcentuales más que en 2006. Sin embargo, la cobertura

neta en el Ciclo Diversificado es baja y su ritmo de avance, lento: en el mismo año apenas alcanzó el 45,8%. Lo anterior pone en evidencia un acceso a la educación que ha venido en aumento, pero de manera desigual y lenta.

*“expandir las coberturas, incrementar el logro educativo y ampliar la retención de los estudiantes no será posible con los sistemas de gestión que han imperado hasta ahora”.*

Bajo esta línea se argumenta como una principal conclusión que expandir las coberturas, incrementar el logro educativo y ampliar la retención de los estudiantes no será posible con los sistemas de gestión que han imperado hasta ahora (Estado de la Educación, 2017, p.50). El problema radica en que Costa Rica invierte casi un 9% (360 millones de colones) en educación y las falencias se mantienen, además, de que el dinero ejecutado no alcanza.

Entonces, a pesar de que existe un incremento en la cobertura educativa, la inversión apenas alcanza y mantiene en riesgo el mejoramiento de esta. El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha realizado reformas curriculares bajo un modelo orientado hacia la “Educación para una nueva ciudadanía”. En ella se promueve un cambio significativo en los procesos de aprendizaje y se coloca a los estudiantes en el centro de las actividades educativas y al docente como mediador para que estos construyan su propio conocimiento (Estado de la Educación, 2017, p.56).

Por otra parte, en el plano de los Estudios Sociales se reformuló el programa de estudios en 2013 mientras que el de Educación Cívica se cambió en el 2009 bajo el lema de “Ética, estética y ciudadanía”. No obstante, las deficiencias se han dejado ver, ya que los programas no cumplen con el alcance estipulado y los y las docentes no reciben la capacitación necesaria para impartir dichos programas.

El asunto de los y las docentes toma vital importancia por el hecho de que el 60% de docentes de secundaria en servicio solo asistió a centros privados, un 22% estudió exclusivamente en universidades públicas y el restante 18% tiene una formación mixta. Además, señala que en este ámbito el principal problema no es la profesionalización (el 96% de los docentes está titulado), sino la calidad (MEP y UNICEF, 2016, p.40).

Costa Rica en comparación con los demás países del área se encuentra en una mejor posición en lo que representa a la educación. No obstante, el territorio tiene pendiente universalizar la educación, ofrecer servicios de alta calidad, mejorar la infraestructura y la calidad docente. Por otro lado, una responsabilidad aun mayor es evitar que aumente la deserción estudiantil que afecta a gran cantidad de estudiantes en toda la nación por diferentes factores que se deben de tomar en cuenta para crear alternativas de mejora.

Los procesos de exclusión del sistema educativo dependen de una serie de factores objetivos y subjetivos que interactúan a nivel institucional, comunitario, familiar y personal. Dichos factores pueden funcionar como barreras para la permanencia estudiantil y varían de acuerdo con regiones educativas, instituciones y personas específicas. Bajo este contexto, se parte de la premisa de que la deserción/exclusión estudiantil no es un fenómeno individual y espontáneo, al contrario, conlleva una serie de factores que inciden de forma directa en un proceso lento que lleva al estudiante a la decisión de abandonar el centro educativo.

En un estudio realizado por Jiménez y Gaete (2010) acerca de las causas de la deserción estudiantil para el período 2009-2010 concluyen que entre los factores que conllevan a la deserción estudiantil se pueden citar:

La vagabundería personal
Las becas de FONABE insuficientes
Trabajo adolescente
Materias difíciles y percepción de dificultades intelectuales para el estudio
Situación económica difícil
Sacrificios para que otros miembros de la familia estudien
Aburrimiento
Disgusto con la institución
Malas compañías

Para el caso del presente estudio se tomarán como variables principales el factor docente, el socioeconómico y la administración educativa que suelen estar más asociados a que el estudiantado tome tan abrupta decisión. En lo que corresponde al primer factor se da una percepción de la poca utilidad de los contenidos de la educación formal, es decir, el estudiantado considera poco importantes el contenido de las materias que imparten en las distintas instituciones educativas lo que demuestra falta de interés y motivación (MEP y UNICEF, 2016, p.47).

Sobre el mismo factor se recalca que existe unas deficientes prácticas pedagógicas y educativa, ya que se considera que el cambio de metodología y estilo pedagógico afecta fuertemente el rendimiento, esto en la transición de primaria a secundaria donde el estudiantado deja de recibir un apoyo “maternal” y existe una relativa independencia de aprendizaje (Estado de la Educación, 2017, p.70).

Por último, el estudiantado considera que las materias que se imparten son aburridas y magistrales, que no propician el interés por el aprendizaje, es decir, solo se estudian los contenidos para los exámenes bajo un enfoque conductual que evita que los y las estudiantes desarrollen su proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada. Esto insta a dejar las aulas por parte del estudiantado. Si a eso agregamos que las reformas curriculares impulsadas en años recientes por la institución implican una profunda modificación en las prácticas docentes, parece necesario replantear los procesos de formación actuales e impulsar profundos procesos de actualización metodológica en el personal del MEP.

El factor socioeconómico incluye a la familia como eje fundamental de la permanencia del estudiantado en los centros educativos, así como el deseo de los y las jóvenes por insertarse en el mercado laboral de forma temprana. Las fuentes confirman que muchas veces la familia no da el apoyo necesario para que los y las estudiantes culminen sus estudios en secundaria. Además, la situación económica juega un papel principal por el hecho de ser una causa inmediata de la exclusión educativa, ya que en distintos sectores del país las oportunidades de trabajo son mínimas y un porcentaje alto de familias depende de ayudas sociales para subsistir (MEP y UNICEF, 2016).

En este estudio se argumenta que dentro del factor de exclusión los motivos económicos son una de las principales causas de deserción/

exclusión educativa tanto para hombres, 35,7%, como para mujeres, 19,4%. Los principales motivos tienen que ver con el costo de los materiales y útiles escolares, así como con la dificultad de madres y padres para pagar los estudios de sus hijos y sus hijas (Jiménez y Gaete, 2016).

Por último, el factor de la administración educativa toma en cuenta la infraestructura que afecta a gran cantidad de centros educativos de Costa Rica. En dicho aspecto el Informe del Estado de la Educación (2017) detectó muchas aulas con materiales en mal estado (en paredes, ventanas, pisos y cielos), mobiliario insuficiente o poco adecuado para el trabajo de los y las estudiantes y diseños que no cumplen con las condiciones mínimas de iluminación, ventilación, seguridad y acceso para personas con discapacidad.

Al respecto Cordero (2018) en el medio de comunicación Semanario Universidad realizó una noticia acerca de la ineficiencia por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) para girar dineros para la construcción de obras en los centros educativos. A la vez se mencionan que instituciones como el Liceo Napoleón Quesada y el Instituto de Alajuela presentaron problemas con el inicio de las obras. La Defensoría de los Habitantes afirmó que la infraestructura educativa presenta un serio problema del modelo de gestión administrativa y presupuestaria que se viene arrastrando desde hace muchos años, según su último informe de labores 2016-2017 (elmundo.cr, 2018).

La Defensoría señaló en dicho informe, que, el Estado costarricense debe ofrecer un ambiente pedagógicamente propicio y las condiciones mínimas infraestructurales para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida, en forma básica, el elemento de la seguridad en sus centros educativos (elmundo.cr, 2018). Los anteriores son solo dos ejemplos que muestran la debilidad en cuanto a infraestructura se refiere y que está ligado con la deserción/exclusión estudiantil en secundaria.

Los factores señalados arriba son solo algunos de los muchos que colaboran con que se incremente la deserción estudiantil. Para el caso del presente estudio solo se hizo énfasis en los ya señalados, pero la lista es enorme y se requiere de una transformación en el sistema educativo que disminuya este problema que aqueja la educación costarricense.

## Educación y Estado: algunas acciones para disminuir la exclusión estudiantil

Luego de la crisis, sobre el impacto de esta en la educación, se puede ver como en lugar de representar un retroceso en el sistema educativo sucedió todo lo contrario. En esta sección, se darán unas posibles respuestas a la pregunta ¿De qué manera el Estado costarricense y el Ministerio de Educación Pública han actuado para disminuir la deserción/exclusión estudiantil? Ante este panorama:

“En el 2008 el MEP inició un ciclo de renovación de la oferta educativa en secundaria, con la aprobación de nuevos programas en las distintas asignaturas. Ese proceso se mantuvo y amplió en los últimos tres años, mediante la curricular que promueve la visión “Educar para una nueva ciudadanía” (Estado de la Educación, 2017, p. 52).

Vale la pena señalar que un par de años antes de la crisis existieron algunos programas como “Avancemos” y “El cole en nuestras manos”, los cuales estaban dirigidos a las poblaciones estudiantiles con menores facilidades para acceder y mantenerse dentro del sistema educativo. Por otro lado, la implementación de nuevos programas y algunos ajustes en los planes de trabajo contribuyeron para que los efectos de la crisis no afectaran a la educación costarricense. En Costa Rica, basándose en la Primera Encuesta Nacional de Juventud, en el 2008 muestra algunas de las causas por las cuales los y las jóvenes abandonaron sus estudios. De esta manera:

“En los hombres de 15 a 17 años quienes no estudian, la principal razón es el desinterés (6.4%), seguido por la necesidad de trabajar (5%), así como problemas de acceso al sistema escolar (3.3%). En el caso de las mujeres de este grupo de edad, la falta de interés (6.6%), es también la principal causa de no continuar los estudios seguido por los problemas de asistencia (4%). En esta población las situaciones de embarazo y vida en pareja ocupan un tercero y cuarto lugar (2.8% y 2.7%), las cuales, de sumarse, las colocarían en un segundo lugar (5.3)” (Guardado García & Hernández Fernández, 2010, p. 23).

La exclusión estudiantil, además de estar sumamente vinculada a los factores mencionados en el apartado anterior, también presentan un

fuerte componente de género. Por ejemplo, es común que las jóvenes que tienen embarazos en la edad adolescentes sean más propensas a abandonar sus estudios para dedicarse a la crianza de sus hijos. En el caso de los hombres, es muy común que estos se inserten a muy temprana edad en el mercado laboral informal, lo cual hace que los horarios de estudio se ven afectados por los de trabajo, imposibilitándoles de esta manera mantenerse dentro del sistema educativo.

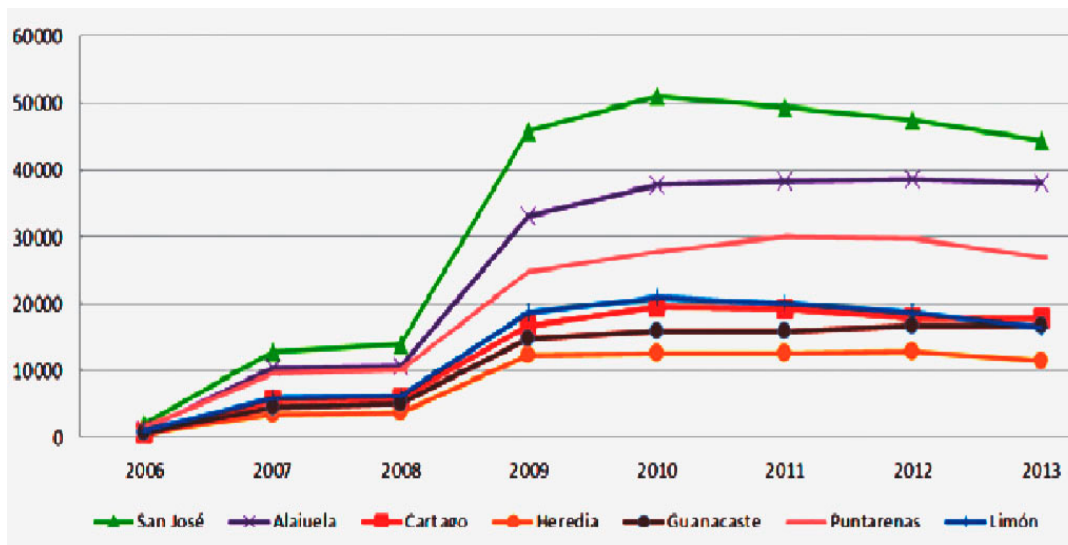
La creación de programas de ayudas económicas a los estudiantes para que se mantuvieran en las aulas se desarrolló por medio de planes pilotos desde el año 2006. El primer programa que se expondrá es el conocido como Programa Avancemos, este fue creado bajo Decreto Ejecutivo el 8 de mayo de 2006, según un informe de la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica:

“Este programa fue concebido con la intención de evitar el abandono, rezago y fracaso escolar en jóvenes y adolescentes provenientes de familias en condición de pobreza y pobreza extrema, y consiste en brindar un respaldo económico para que puedan continuar estudiando y de éste modo contribuir a reducir la pobreza” (Proyecto de Ley: Para el fortalecimiento de las transferencias monetarias condicionadas del Programa Avancemos, 2017, p. 3).

Dicho programa lo que plantea en sí es propiciar los recursos necesarios para que los y las jóvenes continúen sus estudios. A pesar de los esfuerzos desde su ejecución, uno de los problemas que presenta este programa es que no hace evaluaciones sobre el rendimiento académico de sus beneficiarios, por tanto, no se sabe a ciencia cierta si las y los estudiantes que reciben este tipo de ayuda logran concluir sus estudios dentro de la edad recomendada para finalizar la secundaria, la cual ronda entre los 17 o 18 años.

En un principio, según los datos proporcionados por el Programa Visión (2014), Avancemos se enfocó en brindar las ayudas a las poblaciones entre los 13 y 17 años, sin embargo, en el año 2008 se amplió el beneficio para la personas entre los 12 a los 21 años que se encontraran repitiendo alguna materia. A continuación, se presentará un cuadro que resumen las ayudas proporcionadas por el programa Avancemos desde su creación hasta el año 2014:

**Gráfico 1. Imas-Avancemos: estudiantes beneficiados por provincia, 2006-2013**



**Fuente:** Ministerio de Educación Pública, “La Educación Subversiva: atreverse a construir el país que queremos”. Memoria institucional MEP 2006-2014. (MEP, 2014, p. 325).

Situándonos en el periodo post crisis y visualizando las cifras presentadas en el cuadro anterior, se ha podido constatar que los esfuerzos desde las entidades gubernamentales y el Ministerio de Educación Pública por combatir la deserción/exclusión estudiantil se ha vinculado con los programas de la reducción de la pobreza nacional y las aspiraciones en mejorar las condiciones de vida de los y las costarricenses. En tal sentido, se considera que “la exclusión educativa es un problema que limita las aspiraciones de desarrollo individual y el crecimiento de la economía nacional” (Jiménez Asenjo & Gaete Astica, 2013, p. 109).

Otro de los programas propuesto para reducir los índices del abandono estudiantil es el conocido como “El cole en nuestras manos”. Este programa al igual que el descrito anteriormente se enfocó en la lucha contra la deserción estudiantil en los niveles de secundaria. Una de las diferencias de este en comparación a Avancemos fue que dentro de sus objetivos estableció “la búsqueda del desarrollo de una cultura de paz en los centros educativos” (MEP, 2014, P. 95). Además de esto, aparte de promover la permanencia en el sistema educativo, otros de sus objetivos fueron:

“La convivencia estudiantil a través de tres ejes: a) conocer los puntos de vista de las y los estudiantes y docentes sobre la deserción; b) capacitar a los docentes en cómo mejorar el ambiente educativo; c) instaurar comités institucionales que formularán planes para sus centros educativos para desarrollar buenas prácticas de convivencia estudiantil” (MEP, 2014, p.95).

Este programa se considera la antesala del Programa Nacional de Convivencia el cual se comenzó a desarrollar desde el año 2011. Este se enfoca en transformar las situaciones de violencia que se presentan en los centros educativos por medio de propuestas desde los mismos estudiantes para así lograr una sana y adecuada convivencia en los entornos de aprendizaje fuera y dentro de las aulas. Quizás uno de los programas que mejor ha funcionado para detectar a los posibles desertores o desertoras del sistema educativo, es “Yo me apunto”. Según su coordinadora, María Alexandra Ulate Espinoza, “esta estrategia trata de la alerta temprana del abandono de jóvenes en condiciones de exclusión, con el fin de que los funcionarios de los centros educativos, puedan intervenir y convencerlos de permanecer en las aulas” (Solano, 2017).

La relación entre los estudiantes y los docentes influye mucho en la permanencia de los primeros en los entornos educativos, “el encuentro con las prácticas docentes verticalistas y adultocéntricas, aunado a la poca capacidad de algunos docentes para explicar y mediar la materia que imparten, hace que los jóvenes pierdan interés y se afecte su rendimiento académico” (Jiménez Asenjo & Gaete Astica, 2013, p.124). Por esta razón, desde las entidades institucionales de educación, se han realizado ajustes a los programas de secundaria, para hacer de la labor docente un espacio que permita el intercambio y la comprensión de la realidad de los individuos a partir de los contenidos abordados. Ante estos cambios, se puede visualizar que “de acuerdo con el Plan de Acción 2003-2015, propuesto por el Ministerio de Educación Pública, la educación costarricense tiene como reto la retención y el éxito de los estudiantes en sus respectivos estudios” (Vargas, 2012, p. 4).

Las ayudas de nutrición y transporte para los estudiantes también influyen en su permanencia en las instituciones. “En el año 2007 se adaptó el programa de transporte estudiantil, abriendo la posibilidad de otorgar a los estudiantes que lo requieran, subsidios para compra o alquiler de medios no tradicionales como botes o caballos” (MEP, 2014, p. 313). Medidas de este tipo, han permitido que el acceso a la

educación en las áreas con mayores dificultades de movilidad, es decir, en las zonas rurales, se disminuya, así, los y las jóvenes pueden recibir ayudas para cubrir los costos de transporte. En cuanto a la nutrición, la mayoría de las instituciones a nivel nacional cuentan con servicios de comedor, estos programas son conocidos como Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA), las becas alimentarias que reciben los estudiantes son otro de los factores que contribuyen para que los mismos se mantengan estudiando.

A nivel nacional, como se ha demostrado en párrafos posteriores, existen una serie de programas, iniciativas y estrategias que con el paso de los años han permitido reducir los altos niveles de deserción. En Costa Rica, el contexto luego de la crisis del 2008, en el área de educación, en lugar de retroceso, más bien se convirtió en un escenario de transformaciones educativas. A pesar de ello, queda pendiente ver el rendimiento académico de los beneficiarios que reciben las ayudas socioeconómicas y si existe un seguimiento de los estudiantes que en algún momento abandonaron los estudios por diferentes razones, ya sean familiares o personales y desean retomarlos.

## Conclusiones

La educación costarricense presentó dentro del espacio de estudio abordado un panorama general positivo, ya que aumentó de manera considerable la cobertura educativa. No obstante, las falencias del sistema continúan y quedan reflejadas en lo expuesto a lo largo del texto. El proceso de crisis que sacudió la economía mundial a partir del 2008 donde se presentaron una serie de transformaciones coincidió con las reformas curriculares efectuadas por el MEP que trajo un nuevo enfoque que coloca al docente como mediador y al estudiantado como el centro de las actividades de aprendizaje.

El cambio en los programas de estudios de asignaturas como Educación Cívica y los Estudios Sociales en el 2009 y 2013 respectivamente son solo dos ejemplos de la intención de transformar la educación y orientarla hacia otro lado, buscando un nuevo enfoque que disminuya los tradicionalismos que se arrastran desde hace décadas. Sin embargo, los resultados de estas reformas no han sido los mejores y dejan entrever la deficiencia en la estructura del sistema educativo costarricense.

La deserción/exclusión estudiantil en secundaria es un proceso lento

en el cual incurren distintos factores hasta llegar a una decisión final por parte de la o el estudiante. En este sentido, este fenómeno no es espontáneo e individual, sino que factores socioeconómicos, docentes y de administración educativa son algunos que condicionan esta decisión y excluyen al estudiantado de las instituciones educativas. Por otro lado, se ha cometido el error de culpar a los y las estudiantes de la decisión de desertar, sin embargo, no se ha realizado una retro inspección desde los mecanismos de enseñanza del sistema educativo formal costarricense, los cuales pueden influir en esta decisión juvenil.

Además, permanecen silenciados asuntos como la naturaleza del desarrollo adolescente, la percepción por parte de estos estudiantes de la poca importancia del contenido educativo para su futuro desarrollo personal, el efecto negativo que tienen el entorno familiar y comunitario en el desarrollo de proyectos de vida positivos, la falta de apoyo familiar y las técnicas educativas poco motivadoras. El uso de las tecnologías de comunicación e información (TIC) han contribuido a dar un matiz diferente a las metodologías de enseñanza, el uso de los recursos digitales en las clases aunado a las habilidades de las nuevas generaciones hace que la enseñanza y los aprendizajes puedan abordarse desde diferentes aristas, y en este tipo de ejercicios se basa la mediación pedagógica. A pesar de tener a la mano estas herramientas, muchos de los docentes no tienen las habilidades necesarias para aprovecharlas o no saben cómo utilizarlas, por ello, el tema de la constante capacitación del cuerpo docente es una de las áreas que se debe fortalecer.

La motivación de los y las educadores a las nuevas generaciones para continuar estudiando puede convertirse en otro mecanismo para que las y los jóvenes se comprometan con su formación académica desde su desarrollo adolescente.

## Referencias

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1 de junio de 2017). *Proyecto de Ley: Para el fortalecimiento de las transferencias monetarias condicionadas del Programa Avancemos*.
- Bosque, D. (01 de noviembre de 2016). “Deserción colegial dejó de crecer tras vacaciones”. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/desercion-colegial-de-jo-de-crecer-tras-vacaciones/GMMMSYHVHVHC5ADSLC-ZETBHGOM/story/>
- Castro, K. (15 de enero de 2018). “Centros educativos en alerta por malas condiciones de infraestructura”. *Crhoy.com*. Recuperado de <https://www.crhoy.com/nacionales/centros-educativos-en-alerta-por-malas-condiciones-de-infraestructura/>
- Castro, K. (27 de octubre de 2017). “Fideicomiso para infraestructura educativa se extenderá hasta el 2020”. *Crhoy.com*. Recuperado de <https://www.crhoy.com/nacionales/fideicomiso-para-infraestructura-educativa-se-extendera-hasta-2020/>
- Castro, K. (30 de octubre de 2017). “Diputada critica lentitud en atención de infraestructura educativa”. *Crhoy.com*. Recuperado de <https://www.crhoy.com/nacionales/diputada-critica-lentitud-en-atencion-de-infraestructura-educativa/>
- Cerdas, D. (02 de noviembre de 2017). “Deserción colegial baja en primeros años, pero sube en cuarto y quinto”. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/desercion-colegial-baja-en-primeros-anos-pero-sube/BHP2HNDS3JEH5O7VN6VMPAGGMI/story/>
- Cerdas, D. (2018). “Director de infraestructura del MEP: El rezago en escuelas se mantiene”. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/director-de-infraestructura-del-mep-el-rezago-en/RUUTUZDETRFWDKJSCOPJLLWZY/story/>
- Cerdas, D. (31 de diciembre de 2015). “Heredia figura en los primeros lugares por abandono colegial”. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/heredia-figura-en-los-primeros-lugares-por-abandono-colegial/KX3OYM7XARBYXPDRJQ42VRZFHU/story/>
- Cordero, M. (02 de octubre de 2018). “Escuelas y colegios con pésima infraestructura pese a disponer de ₡150 mil millones”. *Semanario Universidad*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/pais/escuelas-y-colegios-con-pesima-infraestructura-pese-a-disponer-de-%C2%A2150-mil-millones/>
- Defensoría: “Infraestructura educativa tiene un serio problema de deterioro”. (25 de enero de 2018). *elmundo.cr*. Recuperado de <https://www.elmundo.cr/costa-rica/defensoria-infraestructura-educativa-serio-problema-deterioro/>
- Guardado, G., Yamileth, Hernández, F., Karla. (2010). “El Plan Estratégico Operativo en educación y las principales acciones enfocadas para la permanencia y éxito escolar de los y las adolescentes de Centros Educativos públicos de secundaria”. (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Herrera V., L., (Julio-Diciembre de 2012). “Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión en el Colegio Nocturno La Unión y en el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar en el cantón de La Unión”. *Revista Gestión de la Educación*. (2).
- Jiménez, W., Gaete, M. (2016). *Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010*. San José, Costa Rica: Departamento de Estudios e Investigación educativa.



León, L., G., Zúñiga, M., A. (Mayo-Agosto de 2019). “Mediación pedagógica y conocimiento científico que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense”. *Revista Electrónica EDUCARE* (2). Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/9690/15455/>

Meléndez R., Raudin E. (Setiembre de 2017). “Prospectiva para la educación costarricense. Una oportunidad de transformar el sistema educativo para el siglo XXI”. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032017000300720](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032017000300720)

Mena, F. (04 de marzo de 2014). “MEP continúa lucha contra deserción de miles de estudiantes de secundaria cada año”. *Crhoy.com*. Recuperado de <https://archivo.crhoy.com/mep-continua-lucha-contradesercion-de-miles-de-estudiantes-de-secundaria-cada-ano-82441719x/nacionales/>

Mena, F. (30 de octubre de 2014). “MEP aplica 36 estrategias contra abandono escolar; aun así 13 mil estudiantes desertaron”. *Crhoy.com*. Recuperado de <https://archivo.crhoy.com/mep-aplica-36-estrategias-contrabandono-escolar-aun-asi-13-mil-estudiantes-desertaron/nacionales/>

MEP. *La educación subversiva: atreverse a construir el país que queremos. Memoria institucional Ministerio de Educación Pública 2006-2014*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/memoriainstitucional20062014pdf.pdf>

MEP., UNICEF. (2016). *Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense* (Análisis de cinco dimensiones. San José, Costa Rica.

Mora, A. (19 de marzo de 2018). “2017 presentó las cifras más bajas de exclusión estudiantil en 10 años”. *elpaís.cr*. Recuperado de <https://www.elpais.cr/2018/03/19/2017-presento-las-cifras-mas-bajas-de-exclusion-estudiantil-en-10-anos/>

Programa Estado de la Nación. (2017). *Estado de la educación costarricense*. San José, Costa Rica

Programa Visión. (Julio de 2014). *¿Cómo gestionar los recursos públicos para la obtención de resultados? El caso del Programa Avancemos en Costa Rica*.

Solano, A. (11 de julio de 2017). “Estrategia “Yo me apunto” del MEP sobresale en encuentro centroamericano de educación”. *elmundo.cr*. Recuperado de <https://www.elmundo.cr/costa-rica/estrategia-me-apunto-del-mep-sobresale-encuentro-centroamericano-educacion/>

# La independencia y sus sentidos en jóvenes de cara al bicentenario

## Independence and its meanings in young people

Máster David E. González Sánchez  
[degso5@gmail.com](mailto:degso5@gmail.com)  
 Universidad Nacional, Costa Rica

### Resumen

La relación de los y las estudiantes con respecto a la forma de experimentar la historia y los sentidos que le otorgan a momentos históricos, sugiere la existencia de pluralidad de nociones que no tienen un único referente constitutivo como el conocimiento escolar, sino que se nutre de varias fuentes propias del proceso socializador a lo largo de sus vidas. Esta investigación se propuso comprender la experiencia histórica de los y las estudiantes y la producción de sentidos históricos sobre la independencia costarricense de cara al bicentenario. La investigación se inscribe en el área de la enseñanza de la historia en perspectiva sociocultural. Para el análisis se emplean las categorías epistemológicas de espacio de experiencia y horizonte de expectativa, aplicadas a las narrativas de los y las estudiantes. El diseño metodológico empleado fue cualitativo exploratorio. El trabajo se realizó durante el ciclo lectivo 2019 con estudiantes de séptimo y octavo año. Se realizaron tres grupos focales con estudiantes (n=20). Los resultados obtenidos develan narrativas sobre la independencia que coinciden en un discurso amparado en valores identitarios nacionalistas y la noción estática del concepto de independencia, pero además llama la atención sobre la amplitud de interpretaciones históricas cuyos referentes trascienden la escuela.

### Abstract

The relationship of the students concerning the way of experiencing history and the meanings that they give to historical moments, suggests that knowledge is nourished by various sources of the socializing process throughout student's lives. This research set out to understand the historical experience of the students and the production of historical

meanings about Costa Rican independence towards the bicentennial. For the analysis, the epistemological categories of space of experience and horizon of expectation are applied, applied to the narratives of the students. The methodological design used was exploratory qualitative. The work was carried out during the 2019 school year with seventh and eighth-year students. Three focus groups with students (n = 20) were carried out. The results obtained reveal narratives about independence that coincide in a discourse shape by nationalist identity values and the static meanings about independence but also draws attention to the breadth of historical interpretations whose referents transcend the school.

### Introducción

La relación de los y las estudiantes con respecto a la forma de experimentar la historia y los sentidos que le otorgan a momentos históricos forma parte de los procesos educativos que pocas veces son tomados en cuenta en la enseñanza de la historia. A este proceso de subjetivación se le comprende como mecanismo que hila significaciones históricas cuyo referente no es exclusivamente el saber escolar. Comprender y describir ese proceso de producción de sentido histórico en torno a la independencia costarricense de cara al bicentenario fue el objetivo central de la investigación que se llevó a cabo con estudiantes de séptimo y octavo año de un colegio público en Costa Rica. Esta ponencia presenta someramente los principales resultados de dicha investigación. Se partió de la premisa de asumir la producción de conocimiento desde una perspectiva sociocultural cuya unidad de análisis fueron las narrativas históricas sobre la independencia de los y las estudiantes participantes del estudio. De manera que no se pretendió evaluar el conocimiento histórico como “verdadero” o “falso”, sino, empleando las categorías de espacio de experiencia y horizonte de expectativa para entrever los procesos de producción de significaciones históricas en el espacio escolar.

### Marco teórico

La investigación al tener como objeto de estudio los sentidos que los y las estudiantes le otorgan a la independencia costarricense y las formas de articular estructuras temporales para explicar históricamente el acontecimiento, implicó establecer categorías teóricas pertinentes y complementarias para lograr un análisis del fenómeno estudiado. El trabajo se desarrolla en el área de los estudios sociales, más específicamente en la enseñanza de la historia en perspectiva sociocultural. De ahí que las

narrativas se conciben con categoría y unidad de análisis, sobre las cuales se emplean conceptos meta-históricos de la teoría de la historia como lo son espacio de experiencia y horizonte de expectativa. A continuación, se ofrece un breve esbozo de tales referentes teóricos.

### **Espacio de experiencia y horizonte de expectativa**

Las narrativas históricas de los y las estudiantes son construcciones subjetivas que denotan modos de interpretación no de una historia concreta, sino sobre posibles estructuraciones interpretativas temporales. Los conceptos de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” resultan pertinentes a en este contexto ya que son categorías metahistóricas desde las cuales es posible identificar los sentidos que las personas le dan al pasado. Dicho esto, para Koselleck (1985), el espacio de experiencia

...is present past, whose events have been incorporated and can be remembered. Within experience a rational reworking is included, together with unconscious modes of conduct which do not have to be present in awareness. There is also an element of alien experience contained and preserved in experience conveyed by generations or institutions. (pág. 272)

Dos características importantes presentes en la cita son, que la experiencia está también determinada por la memoria, o al menos por la acción del recuerdo aprehendido de forma directa o indirecta. Al tiempo que, no es una construcción original de la persona sino en estrecha relación con experiencias externas asumidas por mecanismos socializadores mediante procesos de apropiación de narrativas históricas hegemónicas sea en la escuela o fuera de ella. Siendo que la experiencia está siempre expuesta a modificaciones sobre su significado pues depende de otras experiencias que viva el y la estudiante.

Sin embargo, Koselleck advierte sobre el hecho de que ambas categorías no son simétricas. Quiere decir que una no establece una relación de continuidad histórica con la otra. Más bien, de la experiencia se generan expectativas posibles, sobre las cuales los sujetos crearán posibles sentidos del futuro. Estas condiciones, además, son útiles pues ambas categorías al aplicarse al análisis de un relato no tienen como objeto determinar una historia en sí, sino la manera en cómo la historia es interpretada y las significaciones que el relato contienen dan cuenta de el tipo de experiencia histórica de las personas o grupos sociales. Esa cualidad metahistórica empaqueta con la perspectiva sociocultural de la investigación.

### **Perspectiva sociocultural y el papel de las narrativas**

La investigación en la enseñanza de la historia es amplia y ofrece muchas perspectivas teórico-metodológicas según los objetos de estudio (Plá, 2012; Plá & Pagés, 2014). En esta investigación la perspectiva sociocultural es asumida como un acercamiento a las formas de producción de sentidos sobre la historia, sus referentes y las ideas que configuran un tipo de conocimiento histórico no oficial pero presente en las aulas de secundaria. Conocimiento que no se centra exclusivamente en la dimensión cognitiva sino en la interrelación entre lo mental y el contexto social de las personas. Tal conocimiento, se caracteriza por un importante proceso intersubjetivo, o lo que James Wertsch denomina acción mediada (1998, págs. 23-30).

Siguiendo las premisas mencionadas, Keith Barton al analizar las ideas de estudiantes sobre la historia ofrece una clara descripción de lo que supone el conocimiento histórico escolar:

Students' developing knowledge of the past, however, does not consist simply of discrete pieces of information or isolated patterns. Rather, students consistently connect historical knowledge into structured narratives. When elementary students are asked to recount what they know about particular historical topics, they often respond in the form of narratives, and they tend to simplify the historical content they learn so that it better matches their expectations for the structure of stories. (2008, pág. 240)

*“En esta investigación la perspectiva sociocultural es asumida como un acercamiento a las formas de producción de sentidos sobre la historia, sus referentes y las ideas que configuran un tipo de conocimiento histórico no oficial pero presente en las aulas de secundaria”.*

Barton pone énfasis en la narrativa pues es una suerte de dispositivo desde el cual los sentidos al ser codificados por los y las estudiantes, se ven materializados en ella. Para Werscht, quien, siguiendo a Vygotsky, propone que las narrativas son herramientas culturales desde las cuales se condensa la relación entre la acción mental y las interacciones socioculturales. (1997, pág. 10) Algunas narrativas revelan el desarrollo de ciertas habilidades comprensivas y el manejo de un bagaje teórico intelectual, mientras otras pueden solo ofrecer evidencia del grado de apropiación de discursos y valores referentes del espacio de vida del estudiante.

Planteado de esta manera, la vinculación entre las narrativas como constructos que indican procesos de subjetivación sobre saberes e información histórica, la aplicación de las categorías metahistóricas, hacen viable epistemológicamente caracterizar las formas de articulación del tiempo histórico y los sentidos con que los y las estudiantes dotan al pasado o a un hecho concreto como es el caso de la independencia.

### Planteamiento del problema

Ya se ha mencionado que existe abundante producción académica en Iberoamérica en torno al conocimiento histórico. No así en el caso costarricense donde el grueso de investigación sobre la enseñanza de la historia se inscribe en el área de los estudios sociales y el tipo de trabajos se enfoca principalmente en la producción didáctica sobre cómo mediar contenidos curriculares.

Cuestiones entorno a las formas de comprensión histórica, las cuestiones sobre la producción de significaciones sobre el pasado o la articulación de narrativas históricas entendidas como un conocimiento histórico escolar particular, no han sido abordadas. Lo que abre una veta investigativa en ciernes. Esto se combinó con las preocupaciones derivadas del ejercicio profesional del investigador como docente de la asignatura de los estudios sociales en un colegio público costarricense. Por lo que el problema surge al calor del aula, ya que la investigación se llevó a cabo en el contexto escolar y con los grupos de trabajo del investigador en el marco de su ejercicio profesional. Las preguntas sobre las formas de comprensión del pasado, los referentes que intervienen en la constitución de significados y si tales significados presentes en las narrativas que construyen los y las estudiantes pueden considerarse una forma de conocimiento histórico particular, motivaron la investigación.

### Metodología

El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo cualitativo. Se realizó el estudio en el Colegio Elías Leiva, ubicado en Tejar, provincia de Cartago. Participaron 20 estudiantes ( $h=10$ ,  $m=10$ ) de séptimo y octavo año, seleccionados aleatoriamente. Se aplicaron 10 entrevistas y dos grupos de discusión de 5 integrantes cada uno. El trabajo de campo se llevó a cabo entre abril y mayo del 2019. Se empleó una grabadora digital para documentar las entrevistas y los grupos de discusión, previo consentimiento informado de los y las estudiantes. El volumen de datos recolectados excedió lo esperado, por lo cual se empleó el programa Atlas.Ti. para la transcripción de los datos grabados y posterior construcción de las tipologías de las narrativas.

Las preguntas realizadas fueron cuatro. En primer lugar, se les solicitó que contaran a modo de resumen la historia de Costa Rica; seguidamente se les consultó por qué seleccionaron los momentos de inicio y fin de la historia en su narración; se les plantean tres conceptos (indígenas, colonia e independencia) que refieren a momentos históricos clásicos sobre los cuales tanto los planes de estudio de primaria como de secundaria de estudios sociales, contienen para estudio. Finalmente se valora qué significa para cada entrevistado la independencia en la actualidad.

En el caso de los grupos de discusión, se utilizaron las mismas preguntas, pero con la diferencia que se ofrecieron fragmentos de textos históricos especializados de los diferentes momentos históricos planteados. Eso permitió establecer una dinámica de interacción entre las narrativas de cada sujeto, los puntos en común y las diferencias en cuanto a la interpretación histórica de la independencia.

Para la codificación de los datos se tomaron como criterios los significados otorgados al concepto de independencia, libertad, paz e identidad. Con ello se establecieron dos categorías narrativas que representan dos tipos de interpretación histórica en torno a la independencia como evento histórico cohesionador discursivo. La caracterización de las narrativas permitió explorar la articulación de la interpretación histórica a través de las categorías de espacio de experiencia y horizonte de expectativa. En ambos casos se trató de evidenciar cómo en torno al acontecimiento histórico de la independencia costarricense, se articula una temporalidad lineal en la cual la continuidad histórica está determinada por la noción de libertad y paz inherente a la identidad costarricense.

## Resultados y discusión

La codificación de los datos obtenidos mediante las entrevistas y los grupos focales permitieron identificar que para los y las estudiantes la historia costarricense es un continuum cuya característica central es el orden y la paz. En decir, las cualidades naturales de la historia costarricense; la independencia entonces es un momento de ajuste de ese orden natural y no un proceso histórico. En la tabla 1 se muestra la relación entre los dos tipos de relatos y su articulación temporal donde antes refiere al pasado, y dos eventos que suponen primero un momento de ruptura y un segundo evento el cual reestablece la historia.

Tabla 1  
ESTRUCTURA TEMPORAL DE LAS NARRATIVAS

	Antes	Evento 1	Evento 2	Hoy
A	Indígenas/ costarricenses	Conquista española (violentos, esclavistas, dependencia)	Independencia lucha por reestablecer la paz del pasado	Paz y democracia heredada amenazada por problemas sociales
B	Costarricenses	Invasión filibusteros (violentos, esclavistas, dependencia)	Independencia defensa de la paz que existía.	Democracia amenazada por problemas sociales

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos de las entrevistas.

Ahora bien, en esa estructura temporal se identificaron dos tipos de relatos. En la tabla 1, 2 y 3 el correspondiente al relato “A” indica que en el pasado Costa Rica estaba habitado por personas indígenas costarricenses que vivían tranquilamente en paz. En este relato, el evento de cambio identificado por los y las estudiantes es la conquista española, ya que este proceso alteró la paz originaria de los indígenas costarricenses. El evento que reestablece la continuidad es la independencia, mediante la cual se logra nuevamente la paz originaria. El relato “B” articula la historia de la independencia con un pasado donde ya existía la sociedad costarricense que vivía en paz, y el evento de ruptura será la invasión de filibusteros de 1856-1857. La independencia, según este relato, refiere a la lucha contra los filibusteros, hecho que reestablece el orden pacífico de la sociedad costarricense.

Sobre los eventos de cambio y alteración del orden histórico naturalizado por los estudiantes, véase en la tabla 2 la que la lógica en ambos tipos de relato es similar: el cambio refiere a la ruptura del orden “naturalmente pacífico”, pero esos eventos no marcan el nacimiento de una nueva etapa histórica, sino un interludio. Los eventos, en los dos relatos, solo alteran temporalmente la historia y además tienen la cualidad de que son situaciones causadas por agentes externos. En el relato A son los españoles y en el relato B los filibusteros. Además, se establecen dicotomías como libertad/esclavitud, paz/dominio.

Tabla 2  
CAMBIO Y DISCONTINUIDAD  
SEGÚN EL TIPO DE RELATO HISTÓRICO

Relato A	Relato B
<p>“Cuando nos esclavizaron los españoles ya no hubo paz, porque entonces perdimos la independencia de vivir como queríamos.” (E7-1)</p> <p>“Los españoles no les interesaba ver cómo vivíamos. Solo quitar oro, y eso fue que nos esclavizaron, porque como éramos no teníamos armas, nos dominaron.” (E8-3)</p>	<p>“Los filibusteros venían a dominarnos, o sea hacernos esclavos porque era fácil porque no éramos avanzados ni con ejército.” (E7-4)</p>

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos de las entrevistas.

Siguiendo la lógica de ambos relatos, los eventos que reestablecen el orden pacífico histórico, están determinados por acciones llevadas a cabo por los propios costarricenses. La independencia empieza a definirse, entonces, por los valores enfrentados y sometidos por agentes externos. En la tabla 3 dos ejemplos describen los eventos que reestablecen la continuidad del orden histórico. Estos directamente interrelacionan el concepto de independencia con la paz de los antepasados. De manera que la independencia fue una lucha por recuperar la paz de antaño y a la vez un acto patriótico contra aquellos otros que nos habían esclavizado.

Tabla 3  
CONTINUIDAD Y RESTABLECIMIENTO  
DE ORDEN EN EL RELATO HISTÓRICO

Relato A	Relato B
“Los españoles también querían libertad de otros españoles, por eso se juntan con los ticos y piden la independencia para todos tener la paz de los antepasados. Entonces, diay, ya no hay más guerras. La independencia nos hizo tranquilos.”	“Fuimos a guerra porque los filibusteros nos hicieron esclavos, y ya la gente de antes no quería más esclavitud. Ellos querían volver a tener paz y que nadie les dijera qué hacer. Por eso hoy somos libres.” (E87)

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos de las entrevistas.

## Conclusiones

Finalmente, a modo de síntesis enumero las principales conclusiones del trabajo expuesto:

1. La investigación se limitó al análisis de las narrativas surgidas en las entrevistas, y cómo estas ofrecen datos para determinar estructuras de comprensión histórico temporal según los significados atribuidos a eventos que los estudiantes seleccionaron.
2. La memoria, en tanto construcción colectiva permite procesos de identificación sobre hechos o situaciones históricas que constituyen una verdad compartida o un código social que nutre el espacio de experiencia desde el cual se reconfiguran sentidos sobre el pasado.
3. La independencia no necesariamente refiere a un evento histórico concreto sino más bien a un conjunto de significaciones sobre la libertad y la paz como características identitarias del costarricense.
4. Linealidad en la articulación del tiempo: la “esclavitud” es un evento que marca discontinuidad en tanto rompe la paz originaria del costarricense. El evento no marca el nacimiento de una nueva etapa histórica, sino un interludio que pronto será restablecido para volver al orden natural mediante la independencia.

5. En cuanto al horizonte de expectativa, es muy interesante el hecho de que la independencia al significar una característica inherente a la identidad costarricense que ha garantizado una sociedad pacífica, los y las estudiantes sientan que se ve amenazada por problemáticas sociales como la corrupción, violencia ligada a la criminalidad y pobreza.

## Referencias

- Barton, K. (2008). “Research on students’ ideas about history”. En L. Levstik, *Handbook of research in social studies education* (págs. 239-258). New York: Routledge.
- Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity : presentism and experiences of time*. New York: Columbia University Press.
- Koselleck, R. (1985). *Future Past. On the Semantics of Historical Time*. Massachusetts: The MIT Press.
- Ricoeur, P. (2013). “Memory—Forgetting—History”. En J. Rüsen, *Making sense of history. Meaning and representation in history* Vol. 7. New York: Berghahn Books.
- Werstch, J. (1997). “Narrative tools of history and identity”. *Culture and Psychology*, 3(1), 5-20.
- Werstch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

# La temática de género presente en los programas de Estudios Sociales y Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública sometida a un cuestionamiento epistemológico

The gender theme present in the Ministry's Social Studies and Civic Education programs Public Education subject to epistemological questioning

Luis Mathiew Morales  
[luismatew96@gmail.com](mailto:luismatew96@gmail.com)  
 Universidad Nacional, Costa Rica

David Ureña Saldaña  
[urenasaldanadavid@gmail.com](mailto:urenasaldanadavid@gmail.com)  
 Universidad Nacional, Costa Rica

## Resumen

El presente trabajo analiza desde una perspectiva epistemológica las temáticas concernientes al género de los programas de estudio de Estudios Sociales y Educación Cívica, propuestos por el Ministerio de Educación Pública. Foucault, quien es analizado en la obra de Rodríguez (2004) menciona “se debe tener en cuenta que tanto las élites políticas y económicas se han encargado de difundir los roles de cada persona basándose en su género” (p.146), siendo la educación formal un elemento clave de dicha difusión, por ende, se plantea generar un espacio de reflexión y de auto análisis, tanto para la academia universitaria como para docentes en ejercicio de la profesión, que permita el desarrollo de un debate sobre el tema de género y su desarrollo en las aulas.

**Palabras claves:** epistemología, género, estudios de la mujer, educación, feminidades, masculinidades, programa de estudio, Estudios Sociales, Educación Cívica.

## Abstract

This paper analyzes from an epistemological perspective the issues associated with the genre of the Social Studies and Civic Education programmes, proposed by the Ministry of Public Education. Foucault, who is analyzed in the work of Rodríguez (2004) mentions “it should consider that both political and economic elites have been tasked with spreading each person roles based on their gender.” (P.146), Formal education being a key element of such dissemination, therefore, it is panting to generate a space of reflection and self-analysis, both for the university academy and for teachers in the profession, allowing the development of a debate on gender and its development in the classroom.

**Keywords:** epistemology, gender, women's studies, education, feminities, masculinities, study program, Social Studies, Civic Education.

## Introducción

En esta investigación se desarrolla un cuestionamiento epistemológico de la temática de género presente en los programas de estudio de las asignaturas de secundaria correspondientes a Educación Cívica y Estudios Sociales, creados por el Ministerio de Educación Pública, como el ente rector de la educación primaria y secundaria de dicho país; se presenta en el presente documento una serie de conceptos sumamente importantes para la comprensión del trabajo como lo son: epistemología, género, didáctica y pedagogía. Cabe destacar que el enfoque desde el cual se llevó a cabo la indagación de la información fue el cualitativo, con la técnica implementada del análisis bibliográfico.

En el caso de Educación Cívica, los programas vigentes se empezaron a ejecutar bajo la administración del ministro Leonardo Garnier Rímolo y la presidencia de Óscar Arias Sánchez, ante el proyecto de “Ética, estética y ciudadanía: educar para la vida” durante el año 2009. Para la asignatura de Estudios Sociales el cambio de programa sucedió en el 2016 durante la administración de Sonia Marta Mora Escalante en el MEP y en la presidencia Luis Guillermo Solís Rivera, dichos programas cuentan con el lema de “Educar para una nueva ciudadanía”.

## Planteamiento teórico

En el presente apartado, se busca desarrollar de manera sintética, varios conceptos claves, que sirvan para dar un sustento al enfoque o análisis del tema propuesto, así como será el soporte teórico - conceptual

al trabajo de investigación, para efecto de este trabajo los conceptos básicos se agrupan en cuatro categorías, las cuales son: epistemología, género, didáctica y pedagogía.

Concepto clave	Aporte conceptual
<b>Epistemología</b>	La epistemología es una parte de la filosofía que trata de responder a la pregunta de cómo es posible el conocimiento, en ese sentido el conocimiento se construye, en parte por nosotros mismos de acuerdo con la cultura que vivimos, los horizontes de posibilidades que ella nos abre, y con nuestras experiencias particulares como sujetos singulares. (Dobles, 1998).
<b>Género</b>	Hablar de género nos traslada a teóricos como Foucault, quien es profundamente analizado en la obra de Rodríguez (2004), la cual deja ver que, tanto el hombre como la mujer son producto de la inversión social, ilustrando de esta forma que la definición de género no sería nada sin una sociedad que lo acepta y que ha utilizado métodos científicos y diversas instituciones como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, la familia, entre otros que permiten para legitimar la existente división entre los géneros, además permiten su consumo, circulación y difusión por el mundo. Un punto a tener en cuenta es que tanto las elites políticas y económicas se han encargado de difundir los roles de cada persona basándose en su género. (p.146)
<b>Didáctica</b>	Se comprende como una disciplina esencialmente pedagógica, se orienta principalmente por finalidades educativas, con un fuerte compromiso con el logro de la mejora de todos los seres humanos, amplía los saberes pedagógicos y psicopedagógicos, se enfoca en el docente y estudiante buscando lograr una mejora continua; responde a preguntas como: ¿Para qué formar personas estudiantes y qué mejora necesita el profesorado ante esta respuesta? ¿Quiénes son las personas estudiantes y de qué forma aprenden? ¿Qué debemos enseñar y qué implica la actualización del saber? focalizándose en la búsqueda de estrategias para poder enseñar este conocimiento didáctico (Medina & Salvador, 2009).
<b>Pedagogía</b>	El discurso de la pedagogía está basado en una teoría orientada al ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, ya que no estudia los sistemas de educación, sino que reflexiona sobre ellos, con el propósito de suministrar al educador las ideas que le ayuden a desarrollar las actividades con una actitud metódica y la adecuación procedimental (Guevara, 2009).

## Planteamiento del problema

Problema general		
¿Son los Programas de Estudios Sociales y Educación Cívica propuesto por el MEP viables para trabajar epistemológicamente la temática de género?		
Subproblemas		
¿Cómo se presenta el abordaje epistemológico de la temática de género en el programa de Estudios Sociales y Educación Cívica propuesto por el Ministerio de Educación Pública?	¿De qué forma el programa de Estudios Sociales y Educación Cívica propuesto por el MEP permite analizar epistemológicamente la temática de género?	¿Qué mejoras se le podrían realizar al programa de Estudios Sociales y Educación Cívica propuesto por el Ministerio de Educación Pública para facilitar un mejor abordaje epistemológico de la temática de género?

## Método

Se trabaja desde el enfoque cualitativo, el cual según Hernández y Fernández (2014), está basado en la implementación de técnicas de recolección de datos no estandarizadas ni pre-determinadas completamente, sino que, son técnicas con un gran porcentaje de flexibilidad, permitiendo abrir espacios en los que la persona investigadora profundice sobre alguna experiencia.

Además, se implementa la estrategia de recolección de datos denominada análisis bibliográfico, la cual es una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, porque pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio, además, permite que el investigador tome como herramienta este material para tener un acercamiento a las vivencias y situaciones que se producen diariamente en el funcionamiento cotidiano normal (Hernández & Fernández, 2014).



## Resultados

### Análisis del Programa de Estudio de Estudios Sociales

Los Programas de Estudios Sociales del 2016 significaron una transformación curricular en los diferentes niveles, la entonces Ministra de Educación Sonia Marta Mora, indica que la principal motivación y el compromiso del MEP radica en la búsqueda de:

Una ciudadanía que actúa para el beneficio de la colectividad, que asume la responsabilidad de pensar, de soñar y de crear las condiciones idóneas para desarrollar una sociedad participativa que asegure una mejor calidad de vida para todas y para todos (resaltado de elaboración propia). Buscamos seres humanos libres, autónomos, críticos y autocríticos, con un desarrollo integral. (MEP, 2016, p.6).

Es importante señalar que desde la justificación de la transformación curricular y a lo largo del documento, se hace uso regular del lenguaje inclusivo, tanto en las situaciones de aprendizaje propuestas como en las justificaciones teóricas de dichas actividades. Además, en el marco epistemológico de dicho programa, se indica que:

La Historia vislumbra a todas las clases sociales, desde el estudio de los grupos de poder, hasta los que usualmente fueron silenciados en el pasado, pero que han adquirido un valor fundamental para entender la Historia, como los campesinos, los obreros, los pobres, pero también las mujeres.. (MEP, 2016, p. 19).

Lo anterior permite documentar cómo el Ministerio de Educación Pública (MEP) posee un interés a estudiar la Historia y su enseñanza desde una perspectiva de los grupos subalternos, para efectos de este trabajo, es de gran importancia la atención prestada a las mujeres desde dicho marco. Posteriormente, en el desarrollo del documento se presenta la palabra mujer en diversas ocasiones, tanto en los criterios de evaluación como en las situaciones de aprendizaje propuestas por el MEP, tal como se resume en la siguiente tabla:

### TEMÁTICAS SOBRE LA MUJER EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS SOCIALES, MEP, 2016.

Elemento	Criterio de evaluación	Situación de Aprendizaje
Conocer las particularidades de la vida colonial, la situación de la mujer, y la infancia en lo que hoy es Costa Rica (p.132).	x	
Se solicita al estudiante desarrollar un esquema en el cual identifique los siguientes elementos: ¿Cómo era la cotidianidad de los esclavos, hombres, mujeres y familias durante la colonia? (p. 133).		x
Consolidación del Estado Costarricense: con base a las reformas liberales investigar: ¿Qué es un Código Civil? ¿Qué disposiciones mejoraron la situación de las mujeres y de los niños? (p. 145).		x
Analizar a través de estudios de caso el impacto de la guerra (I Guerra Mundial) en la vida cotidiana de soldados, mujeres y población civil (p.155).	x	
Explorar las condiciones que enfrentan diferentes grupos humanos (en particular mujeres) en diversas regiones del Planeta en la actualidad. (p.178).		x
Comprender y conocer las luchas de las mujeres por el derecho al sufragio y por mejorar su condición cultural en la primera mitad del siglo XX (p.196).	x	

**Fuente:** Elaboración propia con base a los Programas de Estudio de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública del 2016.

La tabla anterior, resalta el enfoque del estudio de la mujer en el programa de la asignatura, el cual pretende que el estudiante como perfil de salida “expresé en sus palabras y acciones el valor de justicia y de equidad en las relaciones humanas” (MEP, 2016, p.59) dentro de la habilidad de la responsabilidad personal y social. Además, en la presentación de décimo nivel, el programa indica

La sociedad contemporánea se ha caracterizado por la búsqueda constante de reivindicaciones sociales, por la equidad de género, la aplicación y ampliación de los derechos humanos, la búsqueda de la paz y de oportunidades y alternativas para los pueblos para alcanzar el bienestar humano. (MEP, 2016, p.151).

Ahora bien, la temática de género no aparece en este programa de forma específica o como tema central, si no, que algunos temas los propone desde el estudio de la mujer en diferentes momentos de la Historia, como lo resumió la tabla número uno, aunque también se indica

Contemplan la multiplicidad de lugares de donde viene la información y la heterogeneidad de los grupos que en

ella se representan o son silenciados: hombres, mujeres, etnias, clases ricas, clases medias, pobres, culturas, etc. Es fundamental subrayar la manera diferenciada en que los procesos históricos impactan esa variedad de actores y las relaciones de poder que median los vínculos de esos actores. (MEP, 2016, p.22).

Lo anterior, podría abrir una discusión dentro de los salones de clase sobre el patriarcado, androcentrismo, discriminación a minorías sexuales, entre otros temas transversales relacionados con el género desde dichos vínculos de poder.

**A modo de conclusión,** resulta interesante visualizar como la palabra mujer aparece en pocas ocasiones analizando la totalidad del texto, además que en repetidas ocasiones el programa pretende reflexionar sobre las desigualdades creadas por esta temática, sin embargo, la mayoría de los temas se posicionan desde liderazgos masculinos, pero hay que recordar la importancia del docente y su metodología a la hora de impartir lecciones, respecto al enfoque que les otorgue a estos temas a través del currículo oculto, ejes transversales e incluso en la selección de materiales para el

desarrollo de programa, entre otros elementos.

### **Análisis de los Programas de Educación Cívica**

Desde el Programa de Estudio del MEP de Educación Cívica, con respecto al concepto de género, se puede vislumbrar una posición desde la heteronormatividad y una clasificación desde lo binario: mujer y hombre; para ilustrar lo anterior se señala lo siguiente:

Conjunto de características que cada grupo social asigna a lo masculino y lo femenino. Comprende las costumbres que definen esas características y que, desde el nacimiento, las personas van socializando para identificarse, actuar y sentirse en forma “apropiada” como mujer o hombre. Los géneros definen grupos biosocioculturales, a los cuales se les asigna un conjunto de funciones y formas de comportamiento específicas. (MEP, 2009, p.189).

De acuerdo con la concepción anterior se puede señalar que la visión de género va muy dirigida a categorizar entre lo femenino y lo masculino, obviando el gran espectro que hay dentro

de las diversidades y los grupos que las conforman.

Es importante resaltar que la matriz temática del programa de Educación Cívica está dividido por un tema horizontal, que es el tema anual que da unidad a los tres trimestres y por un proceso vertical que se relaciona con el acompañamiento entre el proceso de maduración de la persona joven y el desarrollo de la ciudadanía, y para el tema que nos atañe se divide en cinco grandes temáticas llamadas: Identidad y tolerancia, sentido de identidad colectiva, sentido de Identidad, Identidad de género y diversidad.

La identidad es un concepto fundamental dentro del concepto de género y dentro de la autopercepción que tienen las personas sobre sí mismos, en ese sentido los planes de estudio la vislumbran como una construcción social que define el rol y el estatus atribuidos a una persona en función de su sexo y que es internalizado por cada quién desde el momento de su nacimiento, para en el futuro convivir socialmente desde una perspectiva de género.

En el caso de octavo año, el tema anterior es abordado es-

pecíficamente en la I Unidad denominada; Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de la identidad, y en la II Unidad denominada: Reconstruimos nuestras identidades de género para la equidad e igualdad; es importante resaltar el esfuerzo por incluir dentro de los contenidos las prácticas inclusivas, respetuosas y tolerantes hacia las personas sexualmente diversas, partiendo de una convivencia dentro de una sociedad democrática.

Con respecto al tema de las relaciones entre un mismo género y entre géneros diferentes, se aborda de manera amplia en diferentes subtemas como lo son; la vida en pareja, corresponsabilidad en la crianza, los proyectos mixtos, los conflictos entre las personas, el sexismo, la discriminación, la estética y los estereotipos; éstos últimos entendidos como:

El conjunto de prejuicios, creencias, actitudes y opiniones preconcebidas y parcializadas, que se aplican en forma general a las personas pertenecientes a una misma categoría definida por características tales como la nacionalidad, la etnia, la edad, el sexo, la preferencia sexual, la procedencia geográfica, entre otros, que son la base de la discriminación y de la intolerancia. (MEP, 2019, p. 188).

Según el texto anterior, las características mencionadas promueven la discriminación e intolerancia, respecto a intolerancia es importante destacar que provoca indignación leer que se hable aún de intolerancia en la sociedad adolescente, donde es claro que, se debe estar promoviendo el respeto mutuo sin interesar ninguna de las características antes mencionadas ya que hay una gran diferencia entre ambos conceptos.

En términos generales; dentro del programa de estudios analizado destacan conceptos importantes que nutren el marco teórico de la temática, como, por ejemplo: masculinidad, sexo, feminidad, estereotipo, sexismo, discriminación, entre muchos otros, aunque los cuales no son ahondados en profundidad, igual que el rechazo a conductas negativas plagadas de sexismo y discriminación, el tema de la homosexualidad o el lesbianismo son abordados de manera conjunta dentro de la diversidad sexual, y no como aspectos con características y particularidades muy específicas.

## Conclusión

Se establecieron tres nuevos ejes principales; Ciudadanía para el desarrollo sostenible, Ciudadanía planetaria con identidad nacional y la Ciudadanía virtual con equidad social, si bien son ejes que están acorde y sustentados a la coyuntura nacional e internacional, el tema de género es relegado a un segundo plano y no es uno preponderante dentro de la malla curricular.

La incorporación de los nuevos programas de estudio era el escenario idóneo para incorporar con mayor énfasis los temas relacionados al de género, ya que su conocimiento es fundamental en la construcción de una sociedad más inclusiva, así como espacios de aula con mayores niveles de apropiación del tema, aumentando el respeto de los derechos humanos, la inclusividad y respeto a las diversidades, en pro de la colectividad y de la comunidad estudiantil.

Con los nuevos programas y con una educación renovada, el Ministerio suscribió como fuentes filosóficas el humanismo, racionalismo y constructivismo, con el objetivo la visión de proyectar en el estudiantado la imagen de una persona digna, libre y justa, que participe de la democracia y del ejercicio de sus derechos y sus deberes, si bien es importante lo anterior, no es suficiente para abordar la temática de género.

## Referencias

- Dobles, C y otros. (1998). *Investigación en Educación*. San José. EUNED.
- Gioscia, L. (2013). “Educación en virtudes cívicas, género y familia”. *Páginas de Educación*, 6(1), 138-149. Recuperado el 05 de mayo de 2019, de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100008&lng=es&tlng=es)
- Guevara, Y. (2009). *Escuela: del fracaso al éxito. Pedagogía Dinámica*. Editorial Pax. . Recuperado el 9 de Setiembre de 2019.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C, & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 20 de octubre del 2019.
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado el 2 de setiembre de 2019, de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/36554238/coleccion-didactica\\_didactica-general.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filena\\_me%3DDidactica\\_General.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256 &X-Amz-Credential=A-KIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190906%](https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/36554238/coleccion-didactica_didactica-general.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filena_me%3DDidactica_General.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256 &X-Amz-Credential=A-KIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190906%)
- MEP. (2009). *Proyecto de ética, estética y ciudadanía, Programa de estudio de Educación Cívica*. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado el 9 de Setiembre de 2019.
- MEP. (2016). *Educar para una nueva ciudadanía, programas de Estudios Sociales tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada y técnica*. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado el 9 de Setiembre de 2019.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”. *Revista de psicodidáctica*. Recuperado el 07 de noviembre de 2019.
- Rodríguez, R. M. (2004). “Foucault y la genealogía de los sexos” (Vol. 110). *Anthropos Editorial*. Recuperado el 04 de mayo de 2019.

# Oportunistas o altruistas? La incorporación de los principios de elección racional a los programas de Estudios Sociales y Educación Cívica en Costa Rica

¿Free Riders or Zealots? A Rational Choice Approach in Social Studies and Civics' Curricula, Costa Rica

Allan José Víquez Mora  
[allanvmora@gmail.com](mailto:allanvmora@gmail.com)  
 Universidad de Costa Rica

## Resumen

La ponencia propone un conjunto de pautas para la inclusión de los principios de elección racional dentro de los programas de estudio de las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica. Examina el enfoque actual de dichos programas en torno a la acción colectiva. Asimismo, propone el estudio de algunos temas de Estudios Sociales y Cívica por medio de los principios de acción colectiva utilizados en el análisis de bienes públicos o colectivos. Este marco teórico considera el comportamiento cooperativo y el oportunismo como estrategias para obtener beneficios de los bienes colectivos. La ponencia tiene como objetivo fomentar el diseño estrategias cooperativas en los problemas de acción colectiva, así como participar en la planificación de políticas públicas.

## Abstract

This paper provides the guidelines for including rational choice principles into Social Studies and Civics' curricula. It examines the curricula's current approach to collective action while proposing the study of some Social Studies and Civics' topics using a collective-action-in-public-goods framework. This framework considers both cooperative as well as opportunistic behaviour as strategies in obtaining gains from collective goods. The paper aims to encourage teachers and students in designing cooperative strategies to collective action problems, as well as devising public policy.

## Introducción

En el siglo XX, el pensamiento económico ortodoxo modificó de forma importante la forma en que las ciencias sociales abordaron el comportamiento social. Este jugó un papel fundamental en la reproducción del principio de la racionalidad individual: el individuo actúa de acuerdo con sus intereses, con información completa en la toma de decisiones, con el fin de maximizar sus utilidades. No obstante, el principio de la racionalidad ha sido matizado a la luz de una serie de avances en la ciencia cognitiva y la psicología (Kahneman, 2012).

La concepción de que la reunión de intereses individuales es la única condición para que los individuos se organicen con el fin de alcanzar un objetivo común, es uno de los principios sobre el comportamiento social más difundido entre las otras disciplinas que estudian las sociedades. Ello deja por fuera el comportamiento oportunista y perpetúa la noción de que la cooperación es la estrategia dominante en toda acción colectiva. A continuación se ofrece una reflexión en torno al modo en que estas concepciones afectan la orientación curricular en los actuales programas de estudio para Estudios Sociales y Educación Cívica de III ciclo y Educación Diversificada. Examina el modo en que los programas de estudio vigentes abordan la cooperación en ambas asignaturas y señala las limitaciones que poseen para la comprensión de procesos que involucren la acción colectiva. Asimismo, se discute el modo alternativo de abordar la cooperación en dichos programas de estudio desde la teoría de la elección racional.

## El dilema de la cooperación en los Estudios Sociales y la Educación Cívica: una propuesta

Una de las transformaciones curriculares más importantes en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Formación ciudadana en Costa Rica fue el reconocimiento de la importancia que tuvieron diferentes actores sociales en el devenir histórico del país. La revolución historiográfica de la década de 1970 no solo enfatizó la trascendencia de analizar procesos y patrones históricos, sino también la identificación de otros sectores sociales (grupos subalternos, organizaciones y grupos de presión, intelectuales, entre otros) y su agencia en dichos procesos históricos (Molina, 2012).

Estos avances se reflejaron en los diferentes programas emitidos por el Ministerio de Educación Pública, pues hasta la fecha, la enseñanza de Estudios Sociales y la Formación Ciudadana se basan enteramente en la premisa de que se deben visibilizar los grupos subalternos, en oposición a las grandes figuras y personajes históricos. Aunque los contenidos curriculares todavía promueven la celebración de fechas patrias y la exaltación de grandes figuras políticas y militares –irónicamente, en un país que fomenta el pacifismo y las

prácticas democráticas– también se visibilizan otros grupos sociales y minorías, como producto de esta transformación en la disciplina histórica.

Cada asignatura hace una aproximación distinta en torno a la participación de dichos actores sociales. Los programas de Estudios Sociales han identificado la participación histórica de estos grupos en los grandes movimientos sociales, tales como la Revolución Francesa, los movimientos de independencia en América Latina, la incidencia de manifestaciones colectivas –como huelgas, protestas, motines, etc.– y de grupos de presión como partidos políticos, sindicatos, cooperativas, asociaciones gremiales y otros (MEP, 2016). El acercamiento desde la Formación Ciudadana ha sido identificar las diversas instancias de participación política y ciudadana, tales como municipalidades, asociaciones comunitarias, comités locales, juntas vecinales, incluso el gobierno estudiantil. Asimismo, los programas enfatizan la importancia de las manifestaciones de acción colectiva como parte esencial de la participación ciudadana.

Según los programas vigentes, la acción colectiva depende de un conjunto de acciones cooperativas por parte de sus miembros con el fin de alcanzar un fin

o bien común. El programa de Formación Ciudadana vigente define la cooperación como un “valor propio de la tenencia del capital social, entendido éste como confianza interpersonal y asociatividad.” (MEP, 2009, 35). La definición de capital social, que proviene de la sociología, resulta problemática desde el punto de vista del pensamiento económico.

La confianza interpersonal y la asociatividad carecen de dos propiedades esenciales del capital: la transferibilidad y la mensurabilidad (Hodgson, 2015, 191-197). Por otra parte, ninguno de estos componentes del capital social constituye la regla en el comportamiento social y económico general. Existen las mismas probabilidades de que los individuos cooperen de forma voluntaria a la consecución de un fin, como de que tomen ventaja de la participación de otros. Lo más apropiado es ajustar esta definición a una serie de principios que reflejen el comportamiento de los individuos en términos racionales.

Desde la perspectiva de la elección racional, la cooperación ocurre a partir de una serie de condiciones. En la persecución de un fin común, la cooperación voluntaria es característica de grupos pequeños, en donde las interacciones entre sus miembros son más frecuentes y más personales. Esto contribuye a que los miembros posean información sobre el comportamiento de sus pares: quiénes son proclives a participar, quiénes tienen la inclinación a evadir o quién posee mayor o menor fortuna con el fin de calcular la proporción en que debe contribuir.

La expresión popular “Pueblo chico, infierno grande”, describe muy bien la dinámica de estos grupos. Por ejemplo, los pueblos agrícolas

*“Existen las mismas probabilidades de que los individuos cooperen de forma voluntaria a la consecución de un fin, como de que tomen ventaja de la participación de otros”.*

de Antiguo Régimen comúnmente mantenían un estricto régimen en el uso de bienes comunes como pastos, suelos y bosques, pues los sectores pudientes, intermedios y pobres dependían por igual de la preservación de los mismos para llenar necesidades básicas de alimento, energía y transporte (Ostrom, 2011).

En cambio, en los grupos grandes sus miembros tienen intercambios menos frecuentes y más impersonales, lo cual impide conocer el comportamiento entre sus integrantes. En este caso, la cooperación requiere de la amenaza de coerción a través de conjuntos de reglas, conocidos como instituciones. Al respecto, un interesante ejemplo es la organización sindical norteamericana que comprende trabajadores en distintos tipos de industrias a lo largo del territorio nacional, la cual asegura protección a sus miembros únicamente a través de la membresía obligatoria (Olson, 2002, 66-97).

Los incentivos juegan un papel trascendental para la cooperación. Un estudio muestra cómo el creciente comercio impulsado por la producción y comercialización del café durante el siglo XIX en Costa Rica constituyó un importante incentivo para la organización institucional en torno a la construcción de la Carretera Nacional o camino a Puntarenas. Al finalizar el periodo colonial, la principal vía de comunicación hacia el Pacífico recibía mantenimiento regular por medio de contribuciones de carácter forzoso.

Al iniciar la era republicana, el gobierno impuso un gravamen a la importación de ciertos bienes y al trasiego de ganado para subvencionar dichas reparaciones. Aun con la introducción de un impuesto a la exportación del café, comerciantes y transportistas iniciaron de forma voluntaria una organización conocida como la Sociedad Económica Itineraria (1843) con el fin de agilizar la reparación y construcción de un camino que permitiese el transporte de mayores volúmenes de carga a través de la carreta (Viquez, en preparación). En este caso, las potenciales utilidades derivadas del transporte expedito de la cosecha al puerto de Puntarenas constituyeron un poderoso incentivo a la cooperación voluntaria.

La aplicación de la elección racional a los casos anteriores muestra la proclividad de los individuos al oportunismo. La literatura historiográfica, y por extensión la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, han perpetuado el principio de que la reunión de los intereses individuales lleva necesariamente a una organización con el fin de alcanzar fines comunes. Esto ha obstaculizado el abordaje de los fenómenos sociales y económicos desde una perspectiva que evalúe el comportamiento real de distintos actores sociales. Con el fin de discutir la utilidad de la elección racional en problemas relacionados con la enseñanza de los Estudios Sociales y la Formación Ciudadana, considérense dos modelos que abordan el problema del oportunismo.

El primero, conocido como el “*Dilema del Prisionero*”, propone que dos jugadores obtienen el mejor resultado por medio de la cooperación, mientras que el comportamiento oportunista de uno de los jugadores no obtiene recompensa (Ostrom, 2011, 38-41). El segundo, conocido como la “*tragedia de los comunes*”, pronostica las consecuencias de una sobrepoblación mundial en un mundo con recursos limitados (Hardin, 1968). Ambos modelos abordan no solo un problema del pensamiento económico –la escasez– sino uno que se relaciona con la política pública: ¿cómo hacer un uso eficiente de los recursos ante una alta demanda? ¿Cómo evitar el acaparamiento de recursos o servicios necesarios para el bien común?

La literatura sobre elección racional ha prescrito diferentes soluciones: desde la privatización de bienes y servicios de uso común hasta la intervención directa del estado en el manejo de los mismos. Sin embargo, la solución que pronostica una recompensa a largo plazo es la cooperación por medio de acuerdos que permitan un uso racional de los recursos o servicios de uso común. Bienes o servicios de uso común no solo refieren a bosques, pastos, pesquerías o algún otro bien de uso exclusivo por parte de una comunidad. Este es un problema que resuena cada vez más en los medios de comunicación, y refiere al desgaste progresivo de los recursos naturales, producto de la modificación en los patrones naturales a causa del cambio climático a ni-

vel global. La cooperación es una estrategia que requiere tanto de la intervención estatal, como de la iniciativa privada y el público. Ejemplos de ello han sido las políticas empleadas por los gobiernos con grandes corporaciones contaminantes –la política de *Cap and Trade*, o limitación de la emisión de dióxido de carbono a cambio de incentivos (Environmental Defense Fund, 2020)– y el compromiso de las grandes compañías automovilísticas para adoptar tecnologías limpias. Estos casos ilustran situaciones que privilegian la cooperación sobre la coerción. Este tipo de fenómenos de trascendencia social y económica ilustran situaciones de aprendizaje que permitirían la comprensión de problemas del presente por parte de los estudiantes.

Al considerar estos principios, surge el desafío de crear otras situaciones de aprendizaje que permitan analizar los fenómenos del pasado, los del presente y de construir alternativas para el futuro. Esto inicia por definir escenarios en los cuales importantes sectores de la población dependan de un bien o servicio colectivo. Los sectores de la población reducidos (comunidades, gremios de oficios, u otros) utilizan acuerdos o contratos para resolver sus problemas de suministro de bienes o servicios colectivos, que pueden ser vigilados por sus mismos miembros. Seguidamente, habría

que ubicar el comportamiento de dicho bien o servicio en su marco histórico.

Por ejemplo, la “tragedia de los comunes” fue un modelo concebido en un momento de discusión en torno al explosivo crecimiento demográfico de posguerra y su impacto sobre el acceso a recursos y a la producción de alimentos. La difusión del control de la natalidad, la amenaza de pandemias globales y los avances en la producción agrícola desarrollados durante la Revolución Verde modificaron el escenario de la hambruna provocado por la sobrepoblación. La discusión se encauzaría hacia la definición del tipo de incentivos que existen para la cooperación, y cuáles conductas dan pie al comportamiento oportunista. Finalmente, con el panorama completo de la situación, los estudiantes se encontrarían en la posición de proponer estrategias que permitan pensar en la consecución mejores beneficios colectivos.

Existen numerosos casos o situaciones a través de los cuales puede discutirse la importancia de la cooperación como estrategia que contribuye a un mejor diseño de la política pública. El turismo, que representa uno de los rubros de mayor importancia para la economía costarricense, es un interesante ejemplo de cooperación entre el Estado –que administra sitios protegidos y parques na-

cionales,– las comunidades y la iniciativa privada. Cada uno de los actores posee incentivos para hacer un uso racional de los recursos: el Estado incrementa su perfil entre empresas e inversionistas extranjeros, mientras que las comunidades y negocios aumentan sus ingresos por el flujo de visitantes. Este ejemplo, además, permitiría explorar problemas como la caza y la pesca ilegales, los efectos de la contaminación en sitios turísticos y la efectividad de las instituciones que regulan la protección medioambiental.

Los tratados internacionales que involucran beneficios mutuos para las partes que lo suscriben constituyen otro ejemplo de estrategias cooperativas. Continuando con el tema medioambiental, el Acuerdo Climático de París adoptado en diciembre de 2015 por 195 naciones, varias organizaciones no gubernamentales y grupos de activismo medioambiental con el fin de ejecutar acciones en la reducción del calentamiento global, presenta las características del Dilema del Prisionero. Estudios posteriores

mostraron que el cumplimiento del acuerdo reduciría gradualmente el calentamiento global y revertiría los efectos adversos sobre distintas actividades económicas, con considerables efectos positivos sobre el Producto Interno Bruto de los países alrededor del mundo (Kompas, 2018).

Si bien el crecimiento económico representa un importante incentivo para establecer un compromiso en la reducción de las emisiones de dióxido de carbono, las ganancias o las pérdidas serían compartidas por la totalidad de los países con la no suscripción o la deserción de los acuerdos. Asimismo, el retiro de los Estados Unidos en 2019 reveló la fragilidad del acuerdo en su estructura institucional ya que no establece sanciones a las partes que incumpliesen dicho acuerdo. Este caso permitiría examinar estrategias para sujetar a los gobiernos a mantenerse dentro de los acuerdos a través de sanciones o incentivos negociables entre el Estado, organizaciones ambientalistas y empresarios privados.



## Conclusión

La revolución historiográfica de la década de 1970 visibilizó la participación de organizaciones y actores sociales colectivos en los procesos históricos. No obstante, la historiografía ha fallado en adoptar otras teorías que expliquen la dinámica interna de los grupos, y por tanto ha asumido el principio de que los individuos siempre actúan de forma cooperativa para obtener beneficios comunes.

La teoría de la elección racional, la cual reta tal visión en torno a la acción colectiva, ofrece un conjunto de principios sobre el comportamiento de los individuos que han sido ignorados por la historiografía, y por extensión, en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Estos principios comprenden: a) la cooperación voluntaria a través de incentivos, b) la amenaza de coerción por parte de un tercero para lograr la cooperación, y c) el oportunismo.

La aplicación de estos principios permitiría la preparación de los estudiantes para enfrentar situaciones que involucren beneficios colectivos por medio de la cooperación, así como participar en el diseño de políticas públicas que privilegien el bien común. Finalmente, el examen de los programas de estudio actuales muestra la necesidad que existe de entablar un diálogo entre los Estudios Sociales, la Educación Cívica y los debates recientes dentro del pensamiento económico, el cual ha hecho importantes aportes a la comprensión del comportamiento social, escasamente considerados en la planificación curricular.

## Referencias

- Environmental Defense Fund (2020). “How cap and trade works”. Recuperado de <https://www.edf.org/climate/how-cap-and-trade-works>
- Hardin, G. (1968). “The Tragedy of the Commons”. *Science* 162 (3859), 1243-1248.
- Hodgson, G. M. (2015). *Conceptualizing Capitalism. Institutions, Evolution, Future*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio* [Traducido al español de Thinking, Fast and Slow]. Barcelona: Penguin Random House.
- Kompas, T., Van Ha, P. & Nhu Che, T. (2018) “The Effects of Climate Change on GDP by Country and the Global Economic Gains From Complying With the Paris Climate Accord”. *Earth’s Future* 6 (8), 1153-1173. doi: [10.1029/2018EF000922](https://doi.org/10.1029/2018EF000922)
- Ministerio de Educación Pública (2009). *Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de estudio de Educación Cívica. Tercer ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (2016). *Programas de estudio de Estudios Sociales. Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José: Imprenta Nacional.
- Molina, I. (2012). *Revolucionar el pasado. La historiografía costarricense del siglo XIX al XXI*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Olson, M. (2002). *The Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups*. 12a ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Ostrom, E. (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva* [Traducido al español de Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action]. México D. C.: Fondo de Cultura Económica.
- Viquez, A. (en preparación). “Instituciones y organización económica. Análisis de la construcción de caminos y puentes hacia la costa pacífica de Costa Rica, 1760-1870”. (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, San José.



