

REVISTA  
Número XVIII

# UMBRAL



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

Los mayas de Mesoamérica (p. 3)

Internet y los procesos de escritura (p. 11)

El teatro inicial en Costa Rica (p.19)

El deporte en el tratamiento de las adicciones (p.29)

El PMI y los ejes transversales (p. 35)

I Semestre 2006, San José, Costa Rica

ISSN-1409-1534



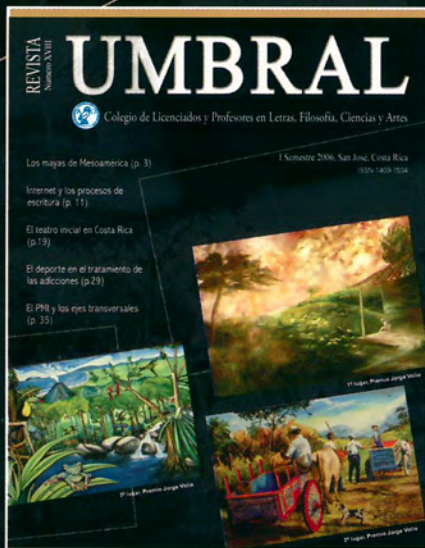
1º lugar, Premio Jorge Volio



2º lugar, Premio Jorge Volio



3º lugar, Premio Jorge Volio



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

Suscrita en el índice internacional (ISSN 1409-1534) gracias a su calidad temática.

Primer Semestre 2006 - N° 18

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

- Sede Central (San José):  
224-1439/Fax: 225-2018
- Sede Alternativa (Desamparados de Alajuela):  
440-4063/ 440-4068/ Fax: 440-4016

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

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

Todos los derechos reservados.  
Hecho el depósito de Ley.

**Diseño y diagramación**  
Mónica Schultz

**Impresión**  
Mastelitho

# Índice

- 1 Presentación
- 2 Normas para publicar en la Revista Umbral
- 3 Los mayas de Mesoamérica
- 11 Internet apoyando procesos de escritura auténticos
- 19 La amnesia del teatro inicial en Costa Rica: caso de José Fabio Garnier
- 29 Deporte y movimiento: Trabajo terapéutico integrado en el tratamiento de las adicciones
- 35 El análisis del "Programa de Mejoramiento Institucional" (PMI) en relación con la promoción de proyectos para la construcción del eje transversal en valores y los cuatro temas transversales vigentes.

# Presentación



## Junta Directiva 2006-2007

M.Sc. Pedro Gólcher Flores	Presidente
Licda. Virginia Badilla Murillo	Vicepresidenta
Lic. Carlos Luis Arce Esquivel	Fiscal
M.Sc. Manuel Clachar Canales	Tesorero
Licda. Olga Marta Villalobos Chacón	Secretaria
Bach Juan Carlos Rojas Ramírez	Prosecretario
M.Sc. Félix Salas Castro	Vocal I
M.Sc. Bianney Gamboa Barrantes	Vocal II
M.Sc. Lilliam González Castro	Vocal III

## Consejo Editorial Abril 2005 - Marzo 2006

Óscar Aguilar Sandí	Presidente
Ligia Ramírez Moreira	Vicepresidenta
Miriam Aguilar Antillón	Secretaria

## Colaborador

M.Sc. Carlos Ballesteros Umaña.  
Director de la Escuela de Educación Física y Deportes, UCR

## Comisión de Comunicación 2006-2007

M.Sc. Lilliam González Castro  
Lic. Alberto Salas Arias  
Licda. Olga Marta Villalobos Chacón

## Periodista

Lorena Miranda Quesada, CCP N° 957

Su Colegio Profesional se enorgullece de entregar en las manos de sus afiliados el presente número de la revista Umbral. Se trata de un medio elaborado con una convicción: que nosotros, quienes nos desempeñamos como educadores de las letras, la filosofía, las artes o las ciencias, tenemos mucho más que ofrecer, aparte de lo que el sistema exige de nosotros. Es decir que, más allá de formar a los futuros/as ciudadanos/as, transmitiéndoles lo más apegado posible los contenidos de un programa, nuestro quehacer también nos marca, nos deja una huella, porque la enseñanza también genera aprendizaje en los que enseñan. Ese conocimiento que uno adquiere a través de su trayectoria es indescriptiblemente valioso, y significaría una pérdida irre recuperable si no se compartiera con los demás.

Es con este espíritu que surge Umbral, para ser el recurso a disposición de los colegiados seguros de la trascendencia que poseen sus investigaciones, basadas en la experiencia que han forjado en sus años de preparación universitaria, o de servicio en las aulas. Así, se hace patente el enorme potencial de una institución como el Colegio, en el sentido de propiciar el crecimiento profesional de quienes lo conformamos.

Ahora, usted también cuenta con la oportunidad de consumir, en estas páginas, todas las construcciones intelectuales que ha emprendido.

Consejo Editor  
Revista Umbral

# Normas para la presentación de artículos

## Revista UMBRAL

La Revista UMBRAL del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes es una publicación de carácter humanista, que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos de calidad, biografías y comentarios sobre libros.

Su objetivo es "promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas" (Ley Orgánica 4770, capítulo I, artículo 2).

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

Es una publicación académica, suscrita en el índice internacional (ISSN-1409-1534), condición que se logró gracias a su calidad temática y a una serie de requisitos que deben cumplir los artículos incluidos en ella:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones en el Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor.
2. Los trabajos deben ser inéditos y originales; la aceptación definitiva para la publicación dependerá de la calidad del trabajo.
3. La extensión del artículo no debe ser menor a 10 páginas ni sobrepasar las 15 páginas tamaño carta a doble espacio. Debe presentarse por triplicado, escrito en procesador de palabras y en páginas numeradas, sin borrones ni tachaduras.
4. El trabajo debe acompañarse de un resumen de un máximo de 15 líneas, grabado en un disquete utilizando el programa Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. El autor debe aportar su currículum vitae resumido que incluya grados académicos, cargos académicos ocupados, principales publicaciones y una fotografía reciente, tamaño pasaporte.

6. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo, las notas aclaratorias se hacen indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
7. Todas las citas mencionadas en el texto se deben ajustar a las normas del sistema ISO-APA (apellidos del autor, año, página).
8. Únicamente se usará el Sistema Internacional de Unidades de Medición, tanto para escritura de números como para la abreviatura de unidades (Ley 5292, República de Costa Rica).
9. El autor puede considerar incluir fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse en hojas aparte o disquete (en formato JPG) con sus respectivas leyendas. Las ilustraciones se identificarán anotando al pie su número.
10. La bibliografía utilizada se consignará al final, por orden alfabético según el primer apellido del autor. Para obras del mismo autor y publicadas en el mismo año, la referencia indicará la letra a, b, c, respectivamente.
11. Una vez revisado el artículo, el autor deberá corregirlo, si fuera el caso, y devolver la versión final.
12. El autor deberá someter su artículo a una revisión filológica y hacer constar el nombre de ese profesional dentro de los créditos, así como su número de carné de colegiado.

### Aceptación del artículo

1. La última decisión para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editorial de la Revista, el cual tomará en cuenta la opción de los dictaminadores.
2. La Revista no asume ninguna responsabilidad por la devolución de los originales; únicamente se devolverán ilustraciones.

### Reproducción

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

# Los Mayas de Mesoamérica



Lic. Pedro Vargas Pérez

## Resumen

La cultura maya brilló con esplendor en Mesoamérica: sur de México, Guatemala, Belice y parte de Honduras y El Salvador, durante un período aproximado de tres mil años (del 2000 a.C. al 1000 d.C.).

Fue una civilización extraordinaria que dominaba el lenguaje en su forma de escritura jeroglífica; poseía además avanzados conocimientos en matemáticas y astronomía; y contó también con magníficos artistas y arquitectos.

La construcción de palacios majestuosos y grandes templos religiosos, en los que se veneraba el cosmos, fue obra de las dinastías reales que gobernaron el imperio maya.

## Introducción

Una de las grandes civilizaciones de la humanidad se desarrolló en Mesoamérica, área que abarca actualmente parte de México y de Centroamérica, durante un período aproximado de 3000 años (del 2000 a.C. al 1000 d.C.)

Esta gran civilización, la cultura maya, desarrolló una escritura jeroglífica y además alcanzó un desarrollo cultural prominente, superior en muchas de sus expresiones a la de los pueblos europeos de la época.

Uno de los objetivos de este trabajo es describir diversos aspectos etnológicos de esta extraordinaria civilización. Se menciona su organización sociopolítica, representada por sus ciudades-estado; se describirá el simbolismo de sus admiradas manifestaciones artísticas y arquitectónicas; se citarán sus conocimientos astronómicos, que les permitieron perfeccionar los calendarios solar, lunar y venusino; sus conocimientos matemáticos, que les facultaron para desarrollar el concepto del cero matemático, varios siglos antes que los europeos; y su complicada escritura jeroglífica, por medio de la cual detallan la historia y ascendencia de sus reyes. Se hará mención también de algunos aspectos lingüísticos de las lenguas de la familia maya.



El mapa detalla los límites de Mesoamérica. La amplia zona geográfica abarca, según las divisiones políticas actuales, la mitad sur de México, todo el espacio de Guatemala y Belice, y parte de Honduras y El Salvador. Allí floreció, el período precolombino, la civilización maya, cuyas ciudades más importantes figuran también en este mapa (Chichén Itzá, Tikal y Copán, entre otras).

*Velásquez (1997: 140)*

El aporte personal del autor es focalizar el tema maya sobre los aspectos etnoculturales y lingüísticos más relevantes de esta extraordinaria civilización.

### Localización

Los mayas habitaron la región conocida como Mesoamérica, que abarca los estados mexicanos sureños de Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Tabasco y Chiapas; y en Centroamérica: Guatemala, Belice, El Salvador, el occidente de Honduras, e incluso, como lo menciona Velásquez (1997), hay investigadores que la extienden hasta territorios de Nicaragua y Costa Rica.

El área mesoamericana maya puede dividirse en tres regiones: la norte, que incluye a Yucatán, el norte de Campeche y casi toda Quintana Roo en México; el área central, cuyo eje es el Petén en Guatemala y que se extiende desde Palenque, en México, hasta Copán en Honduras; y el área sur, que encierra los altiplanos y costas del Océano Pacífico de Chiapas y Guatemala, así como también las áreas costeras de El Salvador y de Honduras.

### Antecedentes históricos Los mayas y su origen

Los arqueólogos han acumulado evidencia a favor de la migración de los primeros pobladores de América desde Asia. Hoy se acepta la teoría de que nuestros ancestros pasaron, hace unos 70.000 años, por el Estrecho de Behring, siguiendo al mamut y a otros animales, sus fuentes de alimento y vestimenta.

Hace unos tres mil quinientos años, el hombre americano creó una civilización aborigen que se extendió en una amplia zona geográfica denominada Mesoamérica. Esta área geográfica ha sufrido ampliaciones y también reducciones, en el curso de dos períodos históricos sucesivos: el formativo o pre-clásico, con una duración de un milenio y medio; y el clásico, que duró seis siglos (tres corresponden a la fase temprana y tres a la fase tardía).

Para el estudio de la civilización maya, los investigadores han dividido su historia en tres períodos.

El preclásico, que abarca desde el año 2000 a.C. hasta el 250 de la era cristiana; el clásico, que es el de mayor auge cultural, y se extiende desde los años 250 al 900 d.C., y el posclásico, del 900 al 1500 d.C., coincidente con la llegada de los españoles a América.

En el preclásico se estructuran los rasgos característicos de la cultura maya, la agricultura se convierte en el eje económico, surgen las primeras aldeas y centros ceremoniales, y además se inician actividades culturales en torno a lo religioso. El período clásico está marcado por un gran auge en todos los campos: desarrollo intensivo de la agricultura, avances arquitectónicos, aumento comercial, y se estratifica la jerarquía, tanto en lo político, como en lo social, religioso y militar. Se construyen en este período los grandes centros ceremoniales, con sus majestuosos templos-pirámides. El período posclásico se inicia cuando cesa la actividad política y cultural de las grandes ciudades-estado mayas, debido probablemente a una crisis económica que tuvo efectos devastadores en la población, y desencadenó conflictos sociopolíticos. Este período se inició en el siglo X, y termina con la conquista española del siglo XVI, la cual da fin al proceso cultural de Mesoamérica, con los mayas sometidos y marginados en sus propios territorios.

### Aspectos lingüísticos de las lenguas de la familia maya

Las lenguas indígenas mayas, habladas en los estados del sur de México, Guatemala, Belice y en partes de Honduras y El Salvador, tienen un origen o lengua común: el protomaya, que de acuerdo con Sagui (1991), se

debió hablar en la comunidad protomaya de Huehuetenango, Guatemala, alrededor del año 2.600 a.C.

#### A. Rasgos comunes

Los idiomas mayas expresan las relaciones de sus hablantes con el cosmos. Por ejemplo en quiché, un simple saludo como "¿Cómo estás?" se dice *A utz a wach la*, que significa: "¿Cómo se encuentra su equilibrio cósmico, físico y espiritual?" (tomado de Muñoz, 2004: 2).

Las lenguas mayas utilizan una serie de sonidos que se producen con la obstrucción del aire, después de su pronunciación. Se les llamaba sonidos glotalizados, puesto que se cierra la glotis, ubicada al principio de la garganta. En cuanto a la gramática, estas lenguas centran su complejidad en el verbo. En la forma de contar, las lenguas mayas relacionan el número con la forma de lo que se cuenta. Por ejemplo se dice "tres (de las redondas) manzanas"; "cinco (de los largos) lápices".

De acuerdo con Pérez-González (2003: 7), algunas de las palabras adoptadas por el español de Yucatán, de los idiomas mayas hablados en la península del mismo nombre, son: *tuch* se le dice al ombligo; *buul* o *buules* a los frijoles; *but* al relleno de un guisado; *kúlen* en lugar de 'siéntate'.

#### B. Distribución geográfica

Las lenguas indígenas mayas, relacionadas genéticamente entre sí, se encuentran distribuidas por todos los países que actualmente constituyen Mesoamérica. En México, en los estados sureños de Tabasco, Chiapas y Campeche y en los estados peninsulares de Yucatán y Quintana Roo, se hablan nueve de las lenguas de la familia maya. Sólo en la península de

Yucatán se encuentran alrededor de seis millones de hablantes mayas. En Belice, un 10% de sus 228.000 habitantes hablan la lengua maya-quiché, principalmente en la zona fronteriza con Guatemala. En Honduras, la etnia chortí, que habita los departamentos de Copán y Ocotepeque, mantiene su lengua maya, con un total de 2.000 indígenas. Esta etnia se ubica también en Guatemala, en los departamentos de Chiquimula y Zacapa, fronterizos con Honduras, con una población aproximada de 60.000. En Guatemala, según Ajú (1990), el 65% de sus doce millones de habitantes es maya, y habla uno de los 21 idiomas mayas reconocidos, con sus respectivas diferencias dialectales. De estos idiomas reconocidos, las cuatro lenguas mayoritarias son el quiché, con 10 variantes dialectales, hablado por alrededor del

---

Precisar el registro del tiempo fue, al parecer, una de las preocupaciones más importantes de quienes tuvieron a su cargo la formulación del calendario maya

---

millón de personas; el man hablado por unas setecientas mil personas, posee cuatro dialectos; el cachiquel con siete dialectos, es la lengua de unas cuatrocientas mil personas; y el quechí, hablado por alrededor de unas trescientas cincuenta mil personas.

### C. Diferencias etnolingüísticas

Una diferencia etnolingüística digna de mencionar se da entre los hablantes de las lenguas quiché y queqchí. Debido a factores históricos, políticos y económicos, los hablantes del quiché, de los departamentos del suroeste de Guatemala, valoran en demasía el

---

Las ciudades mayas  
fueron estados  
independientes entre  
sí, sin conformar una  
unidad política.

---

español, y subestiman su idioma materno. Los hablantes bilingües utilizan el español en los dominios político, religioso y económico, y su lengua materna solo en el ámbito familiar. Por el contrario, los hablantes del queqchí, que habitan los departamentos del noreste de Guatemala y en zonas de Belice, mantienen el monolingüismo más alto de Guatemala; los dominios de su uso son múltiples, y prefieren no hablar el español, aunque algunos lo conozcan. Las razones de este acentuado monolingüismo se pueden explicar de varias maneras:

- la mayoría de sus vecinos hispanohablantes también hablan el queqchí.
- Los religiosos y extranjeros que llegaron a esa zona del país aprendieron la lengua de sus habitantes.
- Las instituciones estatales, como las universidades, han producido materiales en lengua queqchí.

- Las emisoras de radio existentes transmiten regularmente programas en esa lengua.

### Relaciones etnológicas

#### Factores aglutinantes

Como se mencionó en la ubicación geográfica de los mayas, éstos poblaron distintas áreas de México, Guatemala, Belice, El Salvador y Honduras. En esta diversidad de ambientes, probablemente los factores que aglutinaron a los mayas fueron su origen étnico y su idioma, lo que les permitió mantener una fuerte interacción entre los distintos pueblos y, por ende, una cultura relativamente homogénea.

Al igual que el resto de los habitantes de Mesoamérica (olmecas, mixtecas, toltecas, mexicas, teotihuacanes, zapotecas, totonacos), a partir de una tradición de cazadores y recolectores, los mayas gestaron una propia cultura individual, siguiendo los lineamientos de una gran civilización. No hay duda de que recibieron la influencia de la cultura olmeca, que se desarrolló en la costa del Golfo de México, y que en el área maya encontró terreno propicio para que los elementos olmecas más significativos se desarrollaran: la astronomía, las matemáticas, la escritura, el calendario y los complejos arquitectónicos, que con los mayas alcanzan la máxima expresión.

Sin embargo, los mayas, a pesar de su origen común y su desarrollo paralelo en toda el área de Mesoamérica, no lograron constituir una unidad política, sino que se distribuyeron en grandes ciudades-estado independientes, aunque interrelacionadas.

### Organización sociopolítica

#### A. Las ciudades-estado mayas

Las ciudades mayas fueron estados independientes entre sí, sin conformar una unidad política. Cada una de ellas disponía de un gobierno propio, controlado por la figura de un jefe, sacerdote o 'halachuinic': el verdadero hombre. Era este un gobierno teocrático. El poder político se transmitía por herencia, solo entre la clase de los nobles, y se requería de una preparación especial para ser un buen gobernante.

El que las ciudades-estado mayas fueran independientes permitió la proliferación de sistemas y estilos arquitectónicos diferentes, fruto del gusto por la estética de cada uno de los grupos que mantenían el poder en cada estado.

Por mucho tiempo se pensó que los sitios mayas no eran verdaderas ciudades, sino solo grandes centros ceremoniales a los que acudía la gente en peregrinación. Sin embargo, ahora se sabe que los conjuntos ceremoniales, con los templos-pirámide, estaban rodeados de miles de casas de habitación.

A continuación, y siguiendo un orden geográfico, se describen aspectos históricos y detalles arquitectónicos de algunas de las más representativas ciudades-estado del área maya.

**Palenque:** Se ubica en el estado mexicano de Chiapas. Comenzó a desarrollarse en el siglo cuarto d.C. y, a principios del siglo noveno fue abandonada misteriosamente. Alcanzó su auge a finales del período maya clásico, desde el año 650 hasta el 750 d.C. Dentro de las edificaciones que se destacan, se encuentran el palacio y el templo de las inscripciones: una



pirámide de nueve plantas en cuyos muros interiores se encuentran 620 jeroglíficos, esculpidos en bajo relieve, en piedra caliza.

**Uxmal:** Esta ciudad-estado se localiza en la península de Yucatán, México. Es reconocida porque en ella se localiza la casa del gobernador, la casa de las monjas y la casa del mago, con sus impresionantes escalones.

**Tikal:** Se encuentra en plena selva del Petén, en Guatemala. En su período de mayor esplendor, en los años del 250 d.C. al 900 d.C., alcanzó una extensión de 125 kms<sup>2</sup>, con alrededor de 40.000 habitantes. Allí se construyeron los templos-pirámide de hasta veinte pisos de altura, la más alta construcción en la América precolombina.

**Copán:** Se sitúa en territorio hondureño. Se le considera una de las joyas de la cultura maya. Destacan las famosas estelas: grandes bloques de piedra caliza en la Gran Plaza y la Escalinata de los Jeroglíficos. Mediante las estelas, los mayas honraban a sus gobernantes, tallando retratos, animales reales o imaginarios, y contando por medio de los jeroglíficos la historia y ascendencia de sus reyes.

### B. Estratificación social

Los mayas conformaban una sociedad dividida en estratos sociales. Era una organización piramidal, en cuya cabeza figuraban las familias dinásticas gobernantes; de estas familias provenían los reyes, sacerdotes, jefes locales, especialistas en calendarios, escribanos y jefes guerreros.

En un segundo plano, pero muy ligados a la nobleza, se encontraban los comerciantes. Luego venía la clase plebeya o de los trabajadores, quienes

constituían el grueso de la población, y que comprendía a los agricultores, artesanos, cazadores y pescadores.

En la parte inferior de la escala social estaban los esclavos: en general, prisioneros de guerra, y los delincuentes no condenados a muerte.

Esta estratificación social se observa, en una ciudad maya, en la distribución de las casas. Alrededor de los edificios ceremoniales, en forma concéntrica y manteniendo la distancia del centro ceremonial, se encontraban en sucesión las casas de los señores y sacerdotes, personajes importantes, gente rica, y en los límites de la ciudad, la gente común.

## Arte y arquitectura

### A. Generalidades

Los mayas dominaron a la perfección el arte de la técnica alfarera y, sin emplear el torno ni el horno, fueron capaces de elaborar magníficas cerámicas, que además de su alto valor estético constituyen una fuente indispensable para el conocimiento de muchos aspectos de su pasado histórico, y del complejo mundo de sus creencias mítico-religiosas.

Los mayas no conocieron los metales; sin embargo dominaron el trabajo en piedra. Con obsidiana, pedernal y otras piedras de gran dureza como el basalto o la andesita, fabricaron



Máscara funeraria de una tumba de Tikal (Guatemala).

"Historia 16 (Set. 1999: 9)"

instrumentos para moldear la piedra. Gracias al adecuado manejo de estas herramientas, los mayas extrajeron pesadas piedras para la construcción de pirámides monumentales, de templos, de campos de pelota (el juego sagrado de los nobles); también desarrollaron un exquisito arte lapidario, que es admirado por su delicadeza y refinamiento. En piedra también tallaron las famosas estelas, que son monolitos pétreos con imágenes de los gobernantes, acompañadas de inscripciones jeroglíficas que informan sobre el nombre, títulos y hazañas de esos personajes.

### B. Simbolismo en el arte y en la arquitectura maya

Para comprender los conceptos y

creencias de los mayas, revelados en sus obras de arte, es necesario transcribir lo que Robertson (1992: 33) escribe sobre el arte funerario y la arquitectura: "Los mayas creían que el tiempo evolucionaba siguiendo unos ciclos recurrentes, con fechas propicias y días nefastos. Sobre la tierra se extendían las capas del cielo. Una gigantesca ceiba sagrada conectaba la tierra con los reinos de los dioses. Debajo de la tierra se hallaban los infiernos, en los que el sol se ponía y viajaba a través de la noche, para salir de nuevo triunfante al amanecer. Los difuntos importantes también emprendían este siniestro viaje, antes de unirse a sus celestiales antepasados. Las montañas eran sagradas y las cuevas, una entrada a los infiernos.

básicas: el Sol, la Luna, la Lluvia, el Viento, el Cielo, el Cacao, el Maíz y la Muerte.

En un nivel superior adoraban a sus ancestros deificados, elevados a la categoría de dioses; a los ancestros míticos, personajes antiguos considerados como semidioses héroes, lo mismo que a las deidades relacionadas con elementos abstractos como los días y los meses.

Los centros ceremoniales, además de servir de residencia real y de sede administrativa, se destinaban al ejercicio de actos rituales, utilizando las grandes plazas y las explanadas, los patios y lugares cercanos a los altares. Los ritos se efectuaban en ciertas fechas, al final de cada período del calendario, y solían ser precedidos de enclaustramiento, ayunos y abstinencias sexuales. Durante los ritos era indispensable quemar resinas del árbol del copal, a manera de incienso, pues producía un perfume especial.

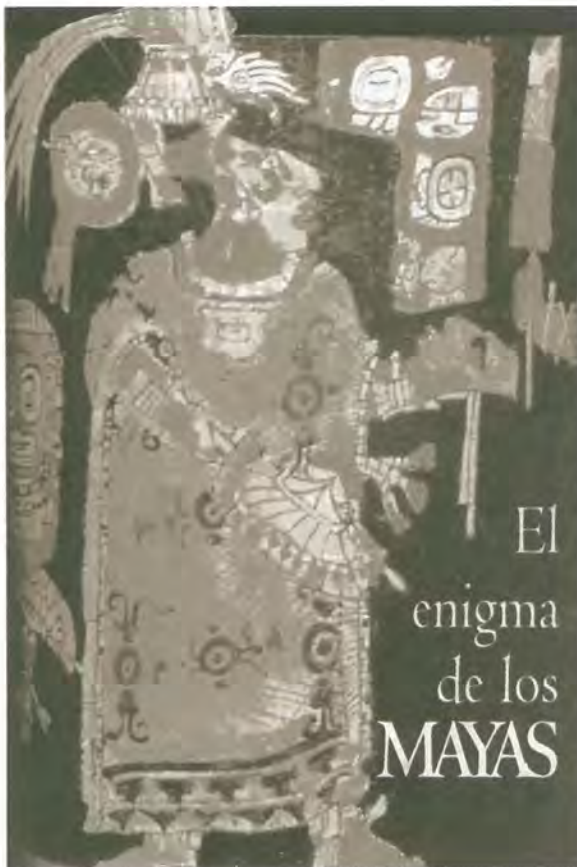
Mención aparte, dentro de estos rituales religiosos, debe dedicarse a los sacrificios humanos. Se conocen representaciones de sacrificios en monumentos y objetos anteriores a la llegada de los españoles, como en relieves de piedra, pinturas murales, cerámicas y en códices pintados.

En el área maya, con frecuencia, se han encontrado cabezas de decapitados en vasijas de barro, depositadas como ofrendas bajo el piso de los templos. En otros casos se encuentra el cuerpo de un decapitado enterrado dentro de una construcción ceremonial, y también se han encontrado esqueletos de jóvenes de ambos sexos en sepulturas. Esto evidencia la condición inferior de las víctimas, con relación al personaje en

La arquitectura tenía un significado simbólico. Los mayas edificaban pirámides que representaban montañas; las puertas de los templos eran similares a las bocas de las cuevas. De los templos se alzaban árboles como la ceiba; una ciudad con muchos templos era un bosque sagrado".

### Creencias religiosas

En el inicio del período clásico (del 250 al 900 d.C.), los mayas tenían una religión basada en una jerarquía de varios dioses. En un nivel común se encontraban los dioses que encarnaban las fuerzas de la naturaleza, y varias de sus manifestaciones



Pintura de un vaso de Tikal (Guatemala). La reina sujeta un abanico mientras tiende una máscara para que el rey se vista.

"Historia 16 (Set. 1999: 35)"

cuyo honor fueron sacrificados, para oficiar en la otra vida como sirvientes de compañía.

## Conocimientos científicos

En varias ramas científico-culturales, como matemáticas, astronomía, calendario, y escritura, los mayas adquirieron un nivel admirable, muy superior en algunos casos al alcanzado por otros pueblos precolombinos.

### A. Matemáticas

En matemáticas, los mayas emplearon el sistema vigesimal, cuya representación numérica se hacía por el punto, equivalente a la unidad y la barra o raya, que correspondía a cinco. En este campo, su mayor aporte es el descubrimiento del cero, al cual representaban en forma de caracol marino.

También para expresar cantidades menores a 20, los mayas de Copán utilizaban las llamadas "variantes de cabezas", las cuales eran rostros humanos o de animales humanizados, provistos de un detalle en particular que denotaba el valor numérico, de acuerdo con Velásquez (1997: 164).

En relación con las operaciones aritméticas, emplearon la suma, la resta y quizá la división y la multiplicación. Sin complejos conocimientos matemáticos, hay que destacar que efectuaron extraordinarios cálculos astronómicos y calendáricos.

### B. Astronomía y calendario

Los estudios astronómicos interesaron al sector culto maya. Los sacerdotes, usando técnicas muy elementales como varas, palos, hilos, puntos de observación, disposición de edificios, lograron estudiar el mo-

vimiento del sol, la luna, Venus, entre otros cuerpos celestes, y precisaron la duración de la revolución de algunos de ellos: la lunar, de 25 días y medio, más una fracción de día; la solar, de 365 días más un cuarto de día; la venusina, de 584 días, menos una pequeña fracción.

Precisar el registro del tiempo fue, al parecer, una de las preocupaciones más importantes de quienes tuvieron a su cargo la formulación del calendario maya. Utilizaban un doble calendario: el ritual o *tzolkin*, de 260 días; y el civil o *haab*, de 365 días (dividido en 18 meses de 20 días, más 5 días sobrantes al final del año). El día recibía el nombre de *kin*, el mes de 20 días *uinal*, el año de 360 días *tun*, el período de 20 años *katún* y el de 400 años *baktún*.

### C. Escritura

La escritura maya era jeroglífica, es decir, palabras representadas mediante signos y figuras. Los caracteres eran esculpidos en estelas, columnas de piedra, altares, edificios y monumentos. El texto más extenso que se ha encontrado se halla en Copán, en la Escalinata de los Jeroglíficos, y contiene 1250 inscripciones. Sin embargo, pese al esfuerzo de varios investigadores, la escritura maya ha sido sólo parcialmente descifrada.

### El Popol Vuh – Libro de los Consejos

Este libro fue descubierto y traducido por un fraile dominico español, apellidado Ximénez, en el siglo XVII.

Gracias a este texto sabemos cómo era la cosmogonía maya, cómo para ellos la Tierra fue creada por los dioses, los que le suministraron luz y vida, tras ter-

---

## Gracias al Popol Vuh sabemos cómo era la cosmogonía maya

---

ribles luchas entre las divinidades del bien y el mal, y cómo se creó el hombre a partir del maíz, para que fuera el guardián del universo. Todos los aspectos de la naturaleza, como el sol o el viento, y de la vida de los hombres, desde su nacimiento hasta la muerte, estaban regulados por distintas divinidades, a las que se rendían diversos tipos de sacrificios. Tenían especial

importancia los ritos funerarios, que, según la revista National Geographic Magazine (2002: 20) "poseen muchas similitudes con los realizados por los antiguos egipcios".

### Conclusión

Los españoles, al llegar a América alrededor del año 1500 d.C., no tuvieron la oportunidad de conocer el imperio maya en todo su esplendor, ya que éste se encontraba en plena decadencia, lo que facilitó la conquista española.

Los historiadores de la cultura maya señalan que ya desde el año 500 d.c. -inicio del período posclásico- el declive del imperio había empezado, y que éste pudo deberse a la conjunción de factores económicos, ecológicos, demográficos y políticos como la recesión económica, la superpoblación, las sequías y las rebeliones internas.

Sin embargo, a pesar de la desaparición de la civilización maya, su

## Bibliografía

- Ajú, L. (1990). *El idioma maya-kiché: barrera o desarrollo*. Monografía lingüística. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Baudez, C. (1990). *Las ciudades perdidas de los mayas*. Aguilar Universal. Madrid, España.
- Brasseur, C. (1961). *Gramática de la Lengua Quiché*. Editorial Ministerio de Educación, Guatemala, Centroamérica.
- De San Buenaventura, J. (1994). *Historia de la conquista del Mayab*. Edición de G. Solís y P. Bracamonte y Sosa. U. de Yucatán, Mérida, México.
- De Landa, D. (1985). "Relación de las cosas de Yucatán". *Historia 16. Crónicas de América*, 7. Madrid, España.
- Estrada, J. (Ed.) (2002). "El misterio Maya". *Grandes civilizaciones. El mundo de National Geographic*. Publicación del periódico Al Día. San José. C. R.
- Ferguson, W. (1992). "Mesoamerica's Ancient Cities". *Misterios de la Humanidad*. National Geographic Society. España.
- Fox, D. (1965). *Lecciones elementales en Quiché*. Ministerio de Educación, Guatemala, Centroamérica.
- Green, M. (1992). "The sculpture of Palenque". Volumen I. *Misterios de la Humanidad*. National Geographic Society. España.
- Larousse, (Ed.) (1972). "The Mayas". *Larousse Encyclopedia and Dictionary*. World Publishing Company. New York.
- Muñoz, N. (2004). *Mayas en su propio idioma*. Inter Press Service News Agency. Guatemala.
- Pérez-González, B. (2000). "Acerca del lenguaje". *Revista Universidades*. N°19. Enero-julio, México.
- (2000). "El enigma maya". *Revista Conozca Más*. N°10.
- Rivera, J. (2004). "Los mayas". [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Rivera, M. (Ed.) (1998). *La civilización maya. Descubrimientos recientes*. Fundación Ramón Areces. Madrid, España.
- Sabloff, Z. (1992). "The cities of ancient México". *Misterios de la Humanidad*. National Geographic Society. España.
- Saguil, J. L. (1991). *La enseñanza en español a niños queqchi*. Facultad de Humanidades. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Salvat, (Ed.) (2004). "Belice". *La Enciclopedia*. Tomo 3. MDS Books/ Mediasat group. Colombia.
- Stuart, G. (1992). "Mensaje a los dioses. Palenque, México". *Misterios de la Humanidad*. National Geographic Society. España.
- Teletor, C. (1951). *Epítome quiché*. Sociedad de Geografía e Historia. Guatemala, Centroamérica.
- Tomás de Salas, J. (Ed.) (1999). "El enigma de los mayas". *Historia 16*. Año XXIII. N°281. Setiembre. Madrid, España.
- Vargas, A. (Ed.) (2002). "Los mayas". *Suplemento Educativo Al Instante*, # 745. La Prensa Libre. Marzo primero. San José, C.R.
- Velásquez, R. (1997). "Los mayas". *Culturas prehispánicas de Honduras*. Editorial Graficentro. Tegucigalpa, Honduras.
- Vidal, C. (1999). "El descubrimiento de las ciudades milenarias de Guatemala". *Los Mayas, ciudades milenarias*. Catálogo de la Exposición. 19 – 23. Zaragoza, España.

legado cultural pervive hasta nuestros días. Además del componente material formado por las obras arquitectónicas y artísticas, los conocimientos matemáticos y astronómicos, el preciso calendario, la escritura jeroglífica, la sabiduría recogida en los códices, y la cosmogonía presente en manuscritos como el Popol Vuh, nos queda el componente humano y lingüístico: en la península de Yucatán se calcula que viven alrededor de seis millones de descendientes de los mayas; en Guatemala, el 65% de la población es de origen maya; en Belice, un 10% de sus 228.000 habitantes son mayas de origen; y en Honduras, la etnia chortí, con sus 2.000 componentes, está relacionada con los antiguos constructores mayas de Copán.

Todos estos herederos de los antiguos mayas hablan uno de los treinta idiomas (nueve en México y veintiuno en Guatemala, Belice y Honduras) de la familia de lenguas mayas, relacionados todos entre sí, por tener un ancestro común: el protomaya.



Olga L. Solano Córdoba  
olga.solano@fod.ac.cr  
olgasolano@hotmail.com

## Resumen

El artículo plantea cómo, a partir de la introducción de la computadora en las actividades cotidianas: escuela, trabajo, diversión, la escritura digital se ha convertido en una práctica que está cautivando a las nuevas generaciones.

Después de analizar la forma en la cual se aborda la escritura en la escuela, se plantea la necesidad de considerar esta como un proceso y no un fin en sí mismo; perseguir con ella un objetivo comunicativo más amplio y auténtico: que lo que los niños/as escriban en la escuela tenga una contraparte en el mundo exterior al aula. A partir de este planteamiento se analizan las posibilidades que ofrecen la computadora, la cámara digital, la cámara web, el correo electrónico, los buscadores y el front page, como medios para que se generen procesos de escritura auténticos y al servicio de las necesidades e intereses del niño/a y joven de la era actual.

Se narran dos experiencias realizadas por la autora en el marco de Proyectos Especiales del Programa Nacional de Informática Educativa I, II ciclo y Preescolar, a partir de los planteamientos formulados en el artículo.

# internet

## Apoyando procesos de escritura auténticos

### Del papiro a la escritura digital

*"Los autores no escriben libros; no, escriben textos que se transforman en objetos escritos –manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados- manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos".*

*Cavallo y Chartier, 2001*

Más de 5,000 años han transcurrido desde el nacimiento de la escritura, la cual implica desde su aparición no solo signos, sino también los instrumentos sobre los cuales se han materializado esos signos y han hecho posible que los pensamientos expresados en palabras se hayan podido conservar y transmitir de generación a generación gracias al papiro, el pergamino, el bronce, la piedra, las tablas de arcilla y luego el papel, que complementado con la aparición de la imprenta trajo consigo un cambio tecnológico de gran trascendencia para la humanidad.

Sin embargo, nos faltaba todavía asistir a dos de las más grandes revoluciones tecnológicas -la computadora e Internet- que han dejado de ser campos exclusivos de genios de la informática para penetrar en la cotidianidad (la escuela, el trabajo, la diversión) como un estilo de vida: hoy, más que vehículos transmisores de nuevos valores y nuevas realidades, son también espacios generadores de nuevas experiencias. Entre ellas, la escritura digital que, me atrevería a decir, aunque de manera empírica, cautiva extraordinariamente a las nuevas generaciones.

## ¿Qué significa escribir?

*"Mutilada la escritura, y sometida a un proceso quirúrgico,  
se le han extraído sus elementos constitutivos:  
primero las vocales, después las consonantes, y uno a uno los sonidos"*

Jurado, 1996

Cuando pensamos en una clase de escritura, vienen a nuestra mente ejercicios de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos, ejercicios que desconocen el complejo y humano proceso que les permite a los hombres y las mujeres ponerse en contacto a través de la palabra escrita.

En el segundo informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000), correspondiente al primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos/as del tercer y cuarto grado de la educación básica (estudio patrocinado por la UNESCO), se señala como uno de los principales hallazgos el siguiente:

...el nivel de logro en Lenguaje en la región es considerablemente bajo. La mayoría de los estudiantes realizan una comprensión fragmentada de los textos que leen, reconocen las palabras incluidas en el texto, pero no consiguen determinar por qué se dice lo que se dice o para qué se dice. ELLO PODRÍA INDICAR QUE EN LA REGIÓN A LOS NIÑOS SE LES ESTÁ ENSEÑANDO A DECODIFICAR, ES DECIR, A TRADUCIR LAS PALABRAS ESCRITAS AL LENGUAJE ORAL PERO SIN ENTENDER EL SIGNIFICADO DEL TEXTO NI INTERPRETAR LO QUE LEEN. SE APRENDE A LEER UN TEXTO EN VOZ ALTA O "PRONUNCIAR" UN TEXTO, AUNQUE NO A APRENDER LEYENDO (el resaltado es del original). (pág. 13)

En la escuela cuando se inicia el proceso de lectoescritura, los niños y niñas empiezan trabajando con las letras. Durante varias semanas de su vida escolar se dedican a dibujar la "a", luego pasan a la "m" y después de un largo recorrido arman la primera frase de la escritura escolar: "mi mamá me mima". O bien, si sus maestras/os utilizan otros métodos, partirá del motivo que les trae el/la maestro/a, "mamá", para hablar de ella, contar historias y luego escribir en la pizarra y en el cuaderno "mamá". Y así sucesivamente pasan las semanas y los meses; después los niños escriben oraciones, más tarde párrafos, practican caligrafía, ortografía y gramática... Pero a la escuela se le olvida que la escritura debe ser un medio de constitución de expresión y comunicación entre los hombres y mujeres.

La mayoría de las veces la escritura se convierte en un ejercicio de mecánica formal, alejado de los contenidos e intenciones personales de los que escriben. A los estudiantes se les piden productos escritos para calificárselos, corregírselos y analizarlos, pero no se les ayuda a producir sus escritos. Y es que en la práctica predomina un enfoque de la enseñanza de la escritura centrado en el producto, con interés fundamentalmente por los aspectos técnicos



---

Hay que buscar actividades de escritura que despierten el interés de los niños/as

---

de la escritura, dejando de lado los fines comunicativos.

La escritura, como cualquier habilidad o conocimiento, se construye socialmente. No está separada de la gente y las comunidades, aislada esperando que se le descubra y utilice. Pensar la escritura como un proceso inserto en un contexto social es pensar en la enseñanza de la escritura como la proporción de oportunidades para que los alumnos/as aprendan habilidades culturalmente valiosas.

Hay que buscar actividades de escritura que despierten el interés de los niños/as, que les permitan descubrir formas de empleo de escritura que estén al servicio de sus necesidades, de sus intereses y de sus propósitos, de manera que la escritura sea necesaria para algo más que para satisfacer una necesidad escolar.

Vygotsky (1979) plantea en el enfoque interaccionista que el sujeto construye el conocimiento a través de la interacción social con sus pares y / o adultos. Es por ello que las estrategias que propician las interacciones sociales niño – niño y niños – maestro favorecen el aprendizaje, específicamente, el aprendizaje del lenguaje escrito.

Hoy, la escritura ha pasado de ser definida como un producto terminado a concebirse como un proceso integrado a su contexto social. Los/as que pueden escribir son aquellos/as que logran entrar en una comunidad de discurso, por lo tanto la enseñanza de la escritura debe centrarse en crear comunidades de discurso con tareas auténticas e interacción social.

¿Por qué un proceso cognitivo? ¿Por qué en un contexto social? ¿Qué es una comunidad de discurso? ¿Cómo crear comunidades de discurso? ¿Cómo ayudar a los niños/as para que tengan ideas que puedan plasmar en un papel? ¿Cómo es que llegan las ideas al papel? ¿Qué es un proceso de escritura

auténtico? Se espera aportar algunos elementos que permitan formular respuestas.

Es necesario abordar la escritura como un proceso y no un fin en sí mismo, perseguir con la escritura un objetivo comunicativo más amplio y auténtico. Lo que los niños/as escriban en la escuela tiene que tener una contraparte en el mundo exterior al aula. Los escritores deben tener razones legítimas para comunicarse.

Para aprender a escribir los alumnos tienen que participar en el proceso. No se debe olvidar que para aprender a escribir hay que escribir. Es necesario aprender a dar rienda suelta a la generación de texto, a poner las palabras sobre el papel (o en la pantalla), no solo memorizar y practicar las reglas de la gramática, construir oraciones o párrafos, sino destinar tiempo al proceso de escritura.

Escribir requiere planificar, organizar, estructurar y revisar. Pero esos procesos no se dan necesariamente uno después de otro; por ejemplo, mientras escribe, el escritor/a se detiene a planificar a mitad de la transcripción de un párrafo o comienza a revisar incluso antes de tener una palabra sobre el papel. Todo ocurre en lapso de segundos, por eso escribir exige aprender a equilibrar las muchas fases que piden ser hechas inmediata y simultáneamente. Escribir es también un proceso de "resolución de problemas".

### **Las posibilidades que ofrece Internet como apoyo a procesos de escritura auténticos**

Uno de los retos de la escuela que cuenta con servicios de informática educativa es encontrar maneras de enriquecer los procesos de aprendizaje por medio de la utilización del computador.

Internet es hoy una valiosa herramienta. Agrega al computador nuevas capacidades:

---

Internet  
nos ofrece  
herramientas  
que favorecen  
el aprendizaje  
cooperativo

---

conexión con redes mundiales, posibilidades de intercambios culturales, consultas con expertos internacionales, materiales actualizados, eliminación de distancias.

Este artículo propone la utilización de Internet como apoyo en la búsqueda de procesos de escritura auténticos.

Los recursos informáticos facilitan el aprendizaje por interacción. En forma espontánea, los/as estudiantes pueden pasar largos períodos enfrascados en un trabajo personal en el computador; sin embargo, ante las dificultades y búsqueda de metas significativas, comparten los contenidos de la pantalla con sus compañeros/as y verbalizan sus emociones. Estas situaciones los llevan a ricas interacciones en las cuales se transmite de primera mano conocimiento, habilidades y sentimientos. La producción escrita requiere interacción social y la comunicación del sujeto con su contexto local, nacional y mundial.

Una estrategia pedagógica que favorece la interacción social es el aprendizaje cooperativo, ya que implica intercambio de ideas, confrontación, complementariedad, ayuda mutua y retroalimentación, así como el compromiso de todos los miembros del grupo con el aprendizaje del otro. Un ambiente de aprendizaje que posibilite la interacción del niño y la niña con fuentes diversas de información le permitirá manejar información que pueda compartir, analizar, organizar y evaluar grupalmente.

Internet nos ofrece herramientas que favorecen el aprendizaje cooperativo, activo y significativo: los "chats", las carteleras electrónicas o grupos de noticias, el correo electrónico y los exploradores, entre otros.

Los "chats" permiten a varias personas comunicarse a través del computador. Niños/as escritores/as interesados en un tema en particular pueden establecer comunicación sincrónica para intercambiar conocimiento y opiniones sobre ese tema.

Las carteleras electrónicas ("blogs") permiten generar conversaciones asincrónicas, ya que permiten a otras personas interesadas en el tema poder ver lo que otros han manifestado y cada uno hacer su aporte en el momento que le quede más cómodo.

El correo electrónico brinda la posibilidad de intercambiar mensajes de variable extensión y archivos adjuntos, tanto de manera individual como grupal, por medio de las listas de correo.

Los exploradores son el mecanismo básico de acceso a Internet. Por medio de direcciones electrónicas se puede navegar por sitios de interés en busca de información.

Con la utilización de esas herramientas se fomenta el aprendizaje cooperativo y activo, ya que los estudiantes se convierten en agentes activos de su proceso, accesan información y le dan sentido, no solamente la reciben. También se da



un aprendizaje significativo, dado que tienen la posibilidad de dirigir el aprendizaje a su ritmo y de acuerdo con sus necesidades e intereses.

**Apuntes de dos experiencias realizadas en el marco de Proyectos Especiales del Programa Nacional de Informática Educativa, en escuelas públicas costarricenses**

- El uso de exploradores, una posibilidad para entrar en una comunidad de discurso con tareas auténticas e interacción social

En el año 1999 con un grupo de niños/as de quinto grado de la Escuela Estado de Israel, una escuela urbana ubicada en San Antonio de Coronado, San José, se desarrolló una experiencia a partir del uso de buscadores. La experiencia se llevó a cabo gracias al apoyo y entusiasmo que manifestaron la Licenciada Sonia Bolaños, maestra del grupo y la Profesora Laura Chacón, maestra de informática educativa de la institución.

Se instó a los estudiantes a pensar en un tema sobre el cual les gustaría escribir, y se les pidió que fueran localizando direcciones electrónicas para que luego en la clase de informática educativa accedieran Internet en busca de información sobre el tema elegido.

Los niños/as se mostraron muy emocionados/as y acudieron a su clase regular el día acordado con recortes alusivos a los temas y con direcciones electrónicas que habían localizado en periódicos, revistas o en programas de televisión.

El solo hecho de saber que ingresarían a Internet los emocionó mucho. En la clase regular expusieron el tema sobre el cual deseaban escribir y se les agru-

pó por intereses comunes. Inicialmente la maestra se mostró un poco frustrada por los temas que habían seleccionado: "Teletubbies", "Dragon Ball-Z", "Sailor Moon", cantantes de moda, artistas de telenovelas. Sin embargo, una vez agrupados/as compartieron con sus compañeros/as las ideas que traían, los recortes, los conocimientos que poseían sobre el tema y las expectativas; esto les permitió enriquecer la visión inicial que cada uno traía sobre el tema elegido.

El aula estaba llena de las voces de los alumnos/as. La maestra se desplazaba por los diferentes subgrupos y los escuchaba exponer sus ideas. En aquellos grupos en que los niños habían escogido series televisivas, los instaba a conversar sobre los temas exhibidos en ellas, lo bueno y lo malo de cada una. Esto derivó en temáticas tales como el miedo, la amistad, el mal, etc. En el caso del grupo de niñas que llevaban recortes sobre una famosa actriz de telenovelas, conversaron de por qué les llamaba la atención y coincidieron en el hecho de haber tenido un papel de hermana gemela y que en la vida real, también era gemela. A partir de ese momento las conversaciones giraron hacia el tema de los gemelos: lo que podía significar tener un hermano o hermana gemelo/a, por qué nacían hermanos gemelos, unos idénticos y otros no, y se dedicaron a buscar más información sobre ese tema; querían conocer historias interesantes de gemelos.

Una vez en el Laboratorio de Informática se encontraron con problemas de acceso a la red, y retrasos en la localización de los temas elegidos. Pero, lejos de desmotivarlos/as, significaron un tiempo extra durante el cual continuaban con sus ideas, conversaban sobre ellas, y buscaban puntos de afinidad.

Cuando encontraban información de su interés la compartían con sus



compañeros/as, se desplazaban de una mesa a otra, se mostraban identificados con la experiencia y el tema. Tener un tema de interés preestablecido evitó la navegación superficial.

La labor de las maestras fue fundamental: al aceptar la elección que los niños hicieron del tema, por superficial y extravagante que pareciera, pudieron proporcionarles ayuda cuando la necesitaban, actuar como escuchas y lectoras interesadas en lo que ellos/as escribían.

- **La expresión escrita apoyada en el uso intensivo de las tecnologías digitales**

Esta es una experiencia planteada para ejecutarse durante cuatro años en una escuela rural, multigrado, ubicada en una comunidad llamada "El Llano de La Mesa", perteneciente al cantón de Acosta en San José, Costa Rica.

Los/as estudiantes que asisten a este centro educativo pertenecen a familias de escasos recursos. La condición económica y geográfica de la zona, así como el nivel sociocultural de la comunidad en general, limita a estos/as niños/as las posibilidades de compartir experiencias educativas, sociales y culturales más allá de su entorno inmediato.

El proyecto se ejecuta con diecisiete estudiantes de cuarto y quinto grado, quienes fueron seleccionados por los maestros Saúl Prado y Víctor Julio Jiménez. Ellos escogieron los grupos que consideraron tenían más problemas en expresión escrita, y han insertado esta experiencia como una estrategia de abordaje para la enseñanza del Español.

Cuando se inició, en el año 2004, los participantes cursaban tercer y cuarto grado respectivamente. Se pretende continuar la experiencia hasta el 2007, cuando los estudiantes que iniciaron cursando tercer grado concluyan la educación primaria. No obstante, los aprendizajes acumulados en catorce meses de proyecto constituyen un importante bagaje educativo en torno a la incorporación de tecnologías digitales para el abordaje de la escritura.

Durante las primeras sesiones de trabajo, se pudo constatar que a los/as participantes no les gustaba leer, ni escribir y que tenían muy mala ortografía. Tampoco se mostraban muy interesados por la literatura.

Se inició con un proceso de sensibilización. Era necesario que perdieran el miedo, dejaran la timidez a un lado y se permitieran a sí mismos soñar, oír cuentos, escribir historias y dramatizarlas.

*"Aventuras en papel: cámaras, luces y acción"* fue la primera estrategia implementada para que los participantes elaboraran el guión de un cuento, empleando títeres en papel y el micrófono para grabar los diálogos, además de capturar por medio de la cámara digital cada una de las escenas requeridas para transmitir el mensaje.

El apoyo que brinda Internet ha permitido a los escritores/as ampliar sus horizontes y posibilidades.

Aún después de esta experiencia, seguían desmotivados/as, indisciplinados/as y despectivos/as ante el proceso de escribir.

Se propuso como segunda estrategia que señalaran temas que les resultaran interesantes, que formaran parte de sus intereses. Los niños/as plantearon los siguientes: el fútbol, clubes nacionales de este deporte, ídolos del mismo, la naturaleza, los animales, cuentos animados, telenovelas de moda, personajes famosos de las series televisivas. Con el objetivo de buscar información sobre esos temas, los estudiantes se iniciaron en el uso de buscadores; cautivados por todo el material localizado empezaron a leer, a comentar y a escribir algunos párrafos sobre esa experiencia. El trabajo fue individual, así que como etapa preliminar escribían y dibujaban en hojas, revisaban la ortografía con sus maestros y finalmente lo digitaban. Definitivamente escribir en la hojas no les llamaba la atención; lo que querían era usar la computadora.

Una premisa de trabajo fundamental ha sido permitir que los niños/as den rienda suelta a la generación de ideas y de texto sin detenerse, en un primer momento, en el uso correcto de la ortografía.

En búsqueda de alternativas que captaran el interés de los niños y niñas, se llegó al uso del "front page". La primera tarea fue leer y escuchar biografías de personajes famosos, para motivarlos a escribir la suya. La idea de usar la cámara web, disponible en la escuela para obtener la fotografía de cada uno de ellos, les fascinó. A partir de la pregunta "¿Quién soy?" se animaron a ir escribiendo sobre cada uno/a, qué les gustaba hacer, qué pensaban de la escuela, etc. Aprendieron a insertar su foto, a trasladar sus textos de word a front page, a darles formato.

A partir de la idea de elaborar una página web de todo el grupo y la posibilidad más adelante de colocarla en Internet, donde pudiera ser explorada desde cualquier parte del mundo, se condujo a los estudiantes a sentir la necesidad de trabajar en la corrección del escrito elaborado por cada uno/a. Y así, aunque no se dieran cuenta se llegó a una clase de escritura. Fue necesario revisar conceptos como los siguientes: la oración como unidad mínima de expresión con sentido completo en sí misma, la coma, que es el signo de puntuación que permite enumerar; el punto y seguido que coincide con la conclusión de una idea que se va a complementar con otra, y el punto final cuando se concluye el desarrollo, desde diferentes puntos de vista de la idea planteada; el uso de la mayúscula en nombres propios, sin entrar a enumerar la revisión de palabras escritas con v, siendo lo correcto con b, palabras escritas sin h, etcétera.

Y una vez motivados con la elaboración de su página, con los avances obtenidos en el uso de front page, ¿con qué se podría continuar? Se sabe que a los niños y niñas les encanta jugar, y ya que no les cuesta hablar de lo que les gusta hacer, ¿por qué no generar procesos de escritura en torno a ello? De esta manera se planteó el desarrollo de una unidad de trabajo titulada "A qué jugamos en El Llano de La Mesa".

Los niños y niñas formaron un círculo y compartieron sobre las actividades con las que se divierten, jugaron en la clase, y luego exploraron una página titulada "¿A qué jugamos?" (<http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/litinf/jugamos/html/jugamos.htm>). Se formaron tres grupos para que los participantes exploraran la página y en círculo compartieran las actividades mencionadas. Cada subgrupo eligió una, dos o tres actividades de las que ellos señalaron como parte de sus

## Referencias

1. Ann, G. "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición" En *Currículo y Cognición* (Lauren B. Resnick y Leopold E. Klopfer. Compiladores)
2. Cassasus, J. et al. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo informe. UNESCO.
3. Jurado, F. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
4. McLane, J. "La escritura como proceso social". En *Vygotsky y la educación*. Luis C. Moll. Compilador.
5. Morales, M. y Migdi, Ch. (1994) "Aprendizaje Cooperativo: una alternativa para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito en el nivel de la Educación Básica". En *Perfiles*. Año 17. N° 2.
6. Tudge, J. "Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula". En *Vygotsky y la educación*. Luis C. Moll. Compilador.

juegos, y en la computadora elaboraron narraciones de uno de sus juegos, las ilustraron con imágenes extraídas de Internet, imágenes prediseñadas o fotos. Simultáneamente imprimían su trabajo y nuevamente, sin percatarse, estaban en clase de ortografía. Los/as estudiantes corrigieron sus escritos: revisaron la ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas, de las letras b, v, h, c, s, entre otros.

## Conclusiones

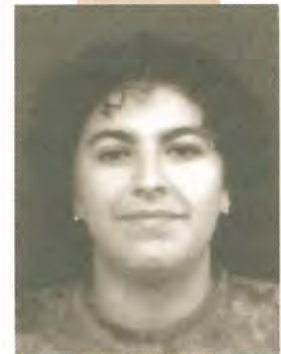
A partir de la revisión de literatura sobre las tendencias en la enseñanza del lenguaje, se puede afirmar que en las experiencias descritas anteriormente se ha vinculado la expresión escrita con la experiencia vital del niño/a, es decir con sus intereses o sus necesidades comunicativas, porque toda comprensión surge de lo que ya conocemos, y solo a partir de lo conocido podemos explicar con sentido lo que ocurre a nuestro alrededor. Escribir sobre quiénes somos y cuáles son nuestros juegos es rescatar la tradición y promover un aprendizaje significativo con actividades auténticas, relevantes y significativas en la cultura del niño/a. De esta manera se construye conocimiento y se logran aprendizajes eficaces, ya que las actividades desarrolladas con el/la niño/a tienen sentido, relevancia y propósito. Nadie aprende o quiere aprender sin una razón poderosa, y esta se relaciona siempre con la función del conocimiento: para qué sirve lo que se va a aprender.

Dentro de estas experiencia de escritura, el soporte sobre el cual se realiza, la computadora ha jugado un papel importantísimo. El apoyo que brinda Internet ha permitido a los escritores/as ampliar sus horizontes y posibilidades.

Señalaba al principio que, de manera empírica, me atrevía a afirmar que la escritura digital está cautivando a las nuevas generaciones, y agrego ahora que en las escuelas y comunidades donde se cuenta con estos recursos es imperativo utilizarlos para potenciar procesos educativos que procuren un mejoramiento cualitativo de la educación. Hoy más que nunca se necesita un maestro/a en la Escuela, pero un maestro/a diferente. El acceso a la información no resuelve el problema de la/el aprendiz, tampoco las posibilidades de conectividad. Se requieren maestros/as con propuestas educativas que potencien las posibilidades ofrecidas por esos medios. Los nuevos espacios para aprender no pueden servir para hacer lo mismo que se hacía cuando no existían, y en el campo de la escritura, Internet y la computadora junto con sus posibilidades multimediales prometen ser un interesante aliado para generar en los niños/as y jóvenes competencias comunicativas vitales para su desarrollo cognoscitivo.



Oscar Aguilar Sandí



Seidy Huertas Vargas

# La amnesia del teatro inicial en Costa Rica: Caso de José Fabio Garnier

## Resumen

En las siguientes páginas, se aborda de forma panorámica la situación del arte dramático en Costa Rica en sus primeros tiempos, desde el nacimiento mismo de nuestra sociedad, hasta culminar con la obra de José Fabio Garnier Ugalde (1884-1956), autor de numerosas piezas teatrales que se encuentran en el más absoluto olvido hoy, en parte porque se inscriben dentro de una estética modernista y no costumbrista, a contrapelo de lo que siempre se ha privilegiado.

## Introducción

El presente trabajo surge de una inquietud nacida después de observar la borradura que hacen muchos de los documentos que tratan sobre la actividad teatral en Costa Rica, los cuales prescinden, en sus consignaciones, de generaciones enteras de dramaturgos, como es el caso de la generación del Repertorio a la que pertenece el autor que nos ocupa: José Fabio Garnier. Es como si después de los olímpicos Gagini y Fernández Guardia no hubiera pasado nada en la escena teatral hasta los años 60 ó 70. Por ejemplo, en el prólogo del libro *Teatros de Costa Rica* de Fernando Borges, publicado en 1941, Adolfo Herrera García hace tajantemente la siguiente afirmación: "En las páginas que siguen no hace don Fernando Borges un estudio del teatro costarricense, porque no existe el teatro costarricense." En la misma línea, un documento presente

---

El concepto de teatro  
que se maneja en  
nuestro medio es  
netamente occidental.  
En virtud de ello, no  
es dable esperar que los  
primeros pobladores  
(aborígenes) del país  
dispusieran de "teatro"

---

en Internet (página Costarricense.com, antecesora de la actual Costarricense.cr) asevera que "aunque hubo algunos intentos previos, se da el año de 1960 como en el que aproximadamente comenzó la producción teatral en Costa Rica". Y así, la crítica y la historiografía de la literatura costarricense insisten constantemente en la carencia de una tradición teatral que, en nuestro criterio, ha pasado tan desapercibida precisamente porque no se le ha querido ver. El olvido pesa sobre una buena parte de la producción literaria del país, y esto, en gran medida, donde recae es sobre el teatro. Es decir, a la relativa pobreza que exhibimos en este campo se suma la indiferencia de los críticos y de los estudiosos literarios. Significativo es el silencio acerca del teatro aparecido a partir de 1920; y toda la institución literaria parece trabajar en este sentido: muchas de las obras que se representaron no se publicaron, o bien las ediciones agotadas no se han repuesto, mientras que las pocas que pueden conseguirse no se representan ni se estudian.

En *El tinglado de la eterna comedia* (Rojas et. al) los autores explican esta situación por medio de cuatro hipótesis: -En primer término, desde luego, la razón objetiva del predominio de otros géneros literarios. -El carácter menos costumbrista, o aun, menos realista del teatro escrito o representado en esos años. El desinterés de la crítica sería una muestra de la orientación preponderantemente nacionalista del aparato literario costarricense en su totalidad (crítica, historia, editoriales, enseñanza oficial, los mismos grupos teatrales, etc.), rasgo que, basta con echar un vistazo, todavía lo caracteriza. - La fuerte eclosión de la actividad teatral posterior a 1950 ha hecho parecer esta literatura como un producto muy propio de la época contemporánea,

nacido tras la declaración de la Segunda República en el 48. - Aparte del escaso teatro costumbrista ciudadano, o de personajes y ambiente rurales, casi toda la producción dramática costarricense se orientó desde sus inicios (con *Magdalena*) por la problemática del matrimonio o de la pareja en general, del amor y la pasión; todo lo cual alcanzaría una cúspide con Garnier. Con eso, este incipiente teatro burgués demostraba cierta audacia no solo en relación con su cultura, sino también por su intromisión en una esfera definida como asunto privado. Especialmente en un país pequeño como Costa Rica, donde la clase burguesa se reproducía, sobre todo, por relaciones interfamiliares.

El campo de los estudios de la literatura dramática no solo ha sido poco preferido por los estudiosos, sino que, tal vez por lo mismo, en muchos casos arrastra aún resabios teóricos de marcos superados. Posible explicación de tal atraso es que, en el ámbito universitario, el teatro ha sido estudiado más como un oficio; así, se ha separado del quehacer de críticos y filólogos y se ha dejado como espacio más propio de actores y directores que de investigadores literarios.

Lo cierto es que ese período comprendido entre 1930 y 1950 contó con interesantes muestras de actividad teatral y se sitúa, además, entre dos momentos de auge del teatro costarricense. Por medio de estas páginas nos proponemos examinar el primero de ellos: el teatro inicial, contemporáneo a la instauración de una literatura e identidad cultural nacionales; con la premisa de que se trató, efectivamente, de un resplandeciente momento de la dramaturgia nacional, dentro de las coordenadas que le permitiera su época.

## Bosquejo histórico: Situación previa a Garnier

El concepto de teatro que se maneja en nuestro medio es netamente occidental. En virtud de ello, no es dable esperar que los primeros pobladores del país dispusieran de "teatro"; sí poseían muchas de las culturas aborígenes -sobresale el caso de la chorotega- ciertas manifestaciones ceremoniales, intermedias entre lo que entendemos como teatro y danza. Estas tenían lugar con ocasión de celebraciones comunitarias, casi siempre revestidas de un carácter religioso o guerrero, y en ellas tomaban parte activamente los espectadores, ya que lejos de reducirse a una edificación especializada se efectuaban al aire libre y, aún más, itinerantemente por las calles de la localidad. El arribo europeo, claro está, cercenó estas sublimes expresiones pero no en forma abrupta: durante la temprana colonia, el pueblo hubo de acoplarlas a un contenido mayormente "cristiano" para que, de ese modo, subsistieran con legitimidad y lograran perpetuarse en medio de las nuevas condiciones. Un ejemplo de una de estas formas de danza actoral que ha llegado hasta nuestros días es la de "La Yegüita".

Se desconoce hasta ahora la existencia de un local colonial exclusivo para teatro porque la sociedad costarricense de aquellos años se organizaba de acuerdo con una estructura patriarcal, en la cual hasta la arquitectura urbana pasaba por la autorización del padre; ni qué decir de los diferentes ritos y hábitos familiares. La Iglesia ejercía una aplastante influencia no solo en los asuntos religiosos sino también en los educativos, políticos y civiles, y es bien sabida su tendencia a satanizar cualquier manifestación artística y a alentar el "intramontanismo". En

consonancia con el primitivo desarrollo económico, resultado de ser la provincia más aislada y despoblada del reino, las condiciones de vida eran austeras y duras; y las costumbres, ultrasencillas. El poder político estaba controlado, casi sin mediaciones, por un reducido y selecto grupo de notables: la oligarquía, que, como era de esperar, no daba cabida a las ideas de libertad política, religiosa ni económica consideradas "disociadoras".

Por todas estas razones no sorprende que el escaso arte escénico que tuvo lugar desde la colonia hasta el siglo XIX se basara en la tradición religiosa, principalmente; algunos temas históricos y ciertos motivos costumbristas. Fueron las exportaciones de café a Inglaterra lo que vinculó al país con el mercado internacional e, inevitablemente, desataron el cambio en la sociedad costarricense. Con el intercambio comercial llegaron también el progreso capitalista y la influencia cultural europea. Los ciudadanos josefinos empezaron a variar sus patrones de consumo, de manera que se popularizaron diversiones tales como el teatro.

Las primeras noticias que se tienen de un galerón de paja destinado a autos sacramentales -con la debida aprobación eclesiástica- datan de 1837. Se localizaba en la Plaza Principal y, por años, ese fue el único centro de espectáculos en San José. El grupo de actores tenía que conformarse enteramente por aficionados; en ese entonces hubiera resultado impensable la profesión de actor. Las mujeres, por otra parte, estaban excluidas, tanto para presenciar como para intervenir en las actividades de este tipo. En 1846, cuando por primera vez se registra la presencia de una mujer en un grupo de aficionados durante la

función inaugural de otro salón, el clero criticó severamente el hecho desde el púlpito.

Fue a este mismo salón donde, en 1850, llegó a San José la primera empresa de espectáculos organizados, compuesta por volatineros, acróbatas y gimnastas españoles. Resultado, asimismo, del avance progresista y civilizatorio, hacia mediados del siglo XIX existía ya en la capital un establecimiento teatral permanente: el Teatro Mora, construido por iniciativa del presidente homónimo. En él se ofrecían irregularmente espectáculos de prestidigitadores, maromeros y ventrílocuos trashumantes alternando con compañías dramáticas (extranjeras, por supuesto) también trashumantes.

Era tan inusitado ese hecho que el obispo Llorente y Lafuente clamaba en contra de los artistas. La cita que se hace de él dice: *"los cómicos son indignos de entrar en el templo del Señor porque están condenados por Dios y por la Iglesia."* A pesar de esto, existen datos en el sentido de que entre 1858 y 1860 hubo en San José cinco temporadas de teatro. En palabras de Rojas y Ovares, "todo esto nos habla de una sociedad aldeana aún pero que se perfila hacia los cambios propios del ingreso a la modernidad capitalista"; uno de los cuales se considera ser la consolidación de una dramaturgia nacional, según veremos más adelante.

La prensa eclesiástica, la cual floreció después de 1881, también atacó el teatro -que usualmente ya era patrocinado por las autoridades-. En las páginas del *Eco Católico* muchas de las compañías teatrales fueron censuradas por el contenido de su repertorio, al considerarlo promotor del relajamiento de las costumbres. Es que la contribución del teatro al



proceso de secularización social de los políticos liberales es visible en los temas de las obras presentadas, muchas de las cuales denunciaban al Papado, la corrupción de los clérigos, y la resistencia de la sociedad a las normas impuestas, desde tiempos remotos, por la Iglesia. Los títulos de las piezas que se presentaron a partir de 1880, y que nos han sido aportados por Patricia Fumero, son elocuentes: *Las sorpresas del divorcio*, *Mujer gazmoña y marido infiel*, *La mujer del Papa* (vodevil en dos actos que se presentó en 1893, dos veces a solicitud del público), *Divorciémonos*, *Lucifer*, *La cruz del matrimonio* y *Las tentaciones de San Antonio*.

La prensa eclesiástica, ocioso decirlo, procuró con diversos argumentos disuadir a los fieles de que asistieran a la presentación de esas obras "corruptoras". Un editorial de *Eco Católico* (agosto de 1893) señala, a propósito de la empresa de espectáculos Antonietti y Cía. : "...dicen que la Compañía que ahora vende el arte dramático sobre las tablas del Teatro Variedades llegó a tales obscenidades que el Gobierno se ha visto obligado a nombrar un tribunal de censura. Contra la Compañía anterior protestó hasta *La Prensa Libre*, asegurando que no pocas personas presentes en las funciones bajaban la vista ruborizadas. De otro lado, sustenta nuestro Gobierno, con cuantiosas sumas, el teatro. ¿Están bien empleadas?" La empresa siguió presentándose normalmente, la mayoría de las veces a teatro lleno.

Fumero concluye lo siguiente: "El proyecto liberal de educación se llevó a cabo en dos dimensiones. La primera se relaciona con la educación formal, a saber, la instrucción en escuelas y colegios, en los cuales se educó al costarricense para que enfrentara

los retos de una nueva sociedad y de un nuevo modelo económico, que el país estaba experimentando. La segunda dimensión se vincula con una educación menos "institucionalizada, llevada a cabo por medio de las diversiones públicas. Su correspondiente regulación procuró moldear al público de acuerdo con las necesidades y la nueva visión de los liberales. Por este motivo, el Estado liberal subvencionó y promovió el desarrollo de las manifestaciones escénicas" -extranjeras, las cuales, a nuestro parecer, abonaron el terreno para la inminente aparición de Garnier.

A finales de ese siglo se inauguraron los teatros Variedades (1889) y Nacional, que se estrenó con la ópera *Fausto* de Gounod (1897). La actitud europeísta, elitista y excluyente de la cultura oligárquica privó en todo lo referente al Teatro Nacional. La oligarquía se convirtió en su usuaria exclusiva, mediante una serie de restricciones discriminatorias que iban desde el tipo de espectáculo, hasta la manera de vestir del público.

A estos dos teatros se sumaron el Trébol, el América y el Moderno. Tal auge permitió que empezaran a ser más frecuentes las visitas de compañías operísticas, de zarzuela y de drama, las cuales permanecían por largas temporadas en San José. El Teatro Nacional era el que acogía a los artistas de fama mundial -v.g. Jacinto Benavente y numerosas compañías italianas de ópera- pero afortunadamente muchos de esos espectáculos inicialmente previstos para el disfrute de la burguesía resultaron accesibles para un público mayor, dado que las compañías se veían obligadas a terminar sus temporadas en teatros más populares y baratos que el Nacional, el que las había contratado.



Este fenómeno, a su vez, dió origen a otro: algunos de los actores, músicos y cantantes que venían a Costa Rica, al fracasar sus representaciones y no poseer dinero para regresar a sus países, se radicaron en nuestro territorio y algunos fundaron academias y escuelas de artes.

Las exiguas necesidades artísticas de la oligarquía culta se satisfacían, como quedó dicho, con libros y espectáculos importados de Europa, y, ocasionalmente, de otros países americanos. Específicamente con respecto a la producción dramática escrita, en esta época la circulación de libros en general era escasa; y de todos modos únicamente la élite tenía acceso a ellos. Unos venían de España, pero la mayoría, de Francia y estaban todavía en francés, importados a alto costo. Es de suponer que la penetración de la cultura francesa a través de sus dramas también permeó la conciencia y el estilo de vida del grupo privilegiado.

### Generación del Olimpo

Los dos elementos básicos del teatro: el escrito y el representado, no surgieron al mismo tiempo en Costa Rica. Así, aunque damos los albores de 1890 como los del nacimiento de la dramaturgia nacional (con Rafael Carranza), compañías extranjeras siguieron encarnando las obras de dramaturgos costarricenses en la misma Costa Rica hasta bien entrado el siglo XIX. La casi total ausencia de actores nacionales (hasta los años 30 del siglo XX prácticamente no hubo trabajadores profesionales del teatro; solo despertaba interés entre los aficionados), y la consecuente dependencia de compañías extranjeras para el montaje de las obras dramáticas costarricenses debieron ser, de hecho, factores de peso;

tuvieron que haber sido determinantes como horizonte de expectativas en la escritura dramática.

Como regla general, los dramaturgos costarricenses debían esperar, para el estreno de sus creaciones, la llegada de alguna de las compañías españolas o latinoamericanas que esporádicamente arribaban al país. Estos elencos extranjeros eran ajenos a los usos y modismos lingüísticos típicos, a las particularidades dialectales del habla popular. Esto podría ayudar a explicar por qué, a diferencia de lo que sucedía en la narrativa costarricense de esta época, que con tanta frecuencia acudió a temas de la cotidianidad campesina, en la dramaturgia conservada no hay casi nada que transcurra en un ambiente rural.

En la producción teatral y, sobre todo, en el gusto del público, tiene que haber sido determinante el repertorio que ofrecían esas compañías. Los cronistas señalan que la zarzuela y el melodrama eran los géneros preferidos en la época. Marranghello confirma que para 1903 la escena costarricense estaba dominada por géneros como la opereta, el vodevil, el circo, los toros, los transformistas (en un sentido distinto al que se le da hoy), el magnetismo, las peleas de gallos, etc. Al respecto, Fernández Guardia se lamentaba de esas preferencias de los espectadores: en el prólogo de *Magdalena* se queja de "el gusto especial de nuestro público en materia de teatro, es decir su inclinación manifiesta a los

efectos escénicos de brocha gorda y a la declamación altisonante..." (p. 6 y 7, Imprenta y Librería Española). Con excepción de esta reflexión de Fernández Guardia, perteneciente a la generación que se preocupó por definir los futuros senderos de la literatura costarricense, no se tienen otras declaraciones explícitas sobre el asunto; es la práctica de la escritura dramática la que permite deducir otros rasgos de su poética.

Una vez más la diferencia la hizo, más tarde, José Fabio Garnier, como veremos. Al inicio de varias de sus obras, él insistía en la gratuidad del arte y su independencia de la moral, según el código modernista. Tiempo después, al comentar precisamente la obra de Garnier, Héctor Alfredo Castro propuso otra concepción del quehacer dramático en Costa Rica. Castro argumentaba que, debido a las restricciones morales y sociales, así como a la dependencia cultural del país, al dramaturgo costarricense que deseara innovar no le quedaba otro camino que el teatro

---

la mayor parte  
de las comedias  
o revistas  
humorístico-  
satíricas, de corte  
costumbrista y  
popular, se han  
perdido.

---

abstracto, en el sentido que se comentará más adelante: "no le queda más al dramaturgo que ir hacia una humanidad en general, de tipo clásico, es decir, hacia una dramaturgia abstracta".

Muchas de las obras representadas o escritas en el período no se quedaron para la posteridad. Básicamente se conocen aquellas que fueron publicadas por sus autores y alguna que otra recogida después en antologías. De acuerdo con la información existente,

los autores dieron preferencia a la publicación de sus trabajos serios o de tesis, mientras que la mayor parte de las comedias o revistas humorístico-satíricas, de corte costumbrista y popular, se han perdido. Paradójicamente, eran las obras de este género las que atrajeron a más público y gozaron de más éxito. Lo que la historia oficial ha querido conservar de la multiforme actividad espectacular de principios del siglo XX revela, más que la realidad, un concepto bastante restrictivo de lo que es "arte" y "cultura".

Rafael Carranza, periodista, constituye el único precedente conocido de los olímpicos Gagini y Fernández Guardia: nuestros dos primeros nombres significativos en lo que se refiere a creación dramática (escrita, reiteramos; faltaba aún y estaba lejana la aparición de ese dramaturgo en lo escénico). En fecha no precisada, aproximadamente 1885, se presentó un juguete cómico en el Teatro Municipal, titulado *Un duelo a la moda*, de Rafael Carranza, y cuyo texto no se conserva. Explica Rogelio Sotela que "[en él] se hacía una crítica dura a las costumbres sociales y al gobierno. Dialogan en el juguete un militar y un literato, y se trata de señalar cómo el militar ignorante se siente con una superioridad ridícula y cómo el hombre culto está supeditado, por un gobierno de fuerza, a vivir empequeñecido." De manera que asistimos ya a una interesante manifestación del antimilitarismo costarricense, precursora, en más de cinco décadas, a la abolición del ejército.

La obra dramática del maestro Gagini arranca en 1890, también con un juguete cómico-lírico: *Los pretendientes*. El juguete cómico o sainete costumbrista conforma las obras menores de Gagini, y permite el ingreso a escena de una serie de personajes que tipifi-

can literariamente los grupos sociales: los sectores populares, criados o artesanos, son vistos humorísticamente y a distancia. Los juguetes cómicos son, además, uno de los pocos ejemplos del teatro costarricense temprano que utiliza el lenguaje popular y el voseo, aunque con un sentido obviamente discriminatorio, pues sirven para tipificar a aquellos personajes que resaltan por su ignorancia y escasa educación. Todo juguete es una obra que satiriza, con evidente afán didáctico, ciertos vicios políticos y sociales, a los que el autor invariablemente contrapone, por medio de alguno de los personajes que actúa como su vocero desembozado, el trabajo, la educación y la cultura como remedios infalibles.

De un poeta romántico, Emilio Pacheco Cooper, se representaron hacia 1900 *Calumniada* y *Venganza de poeta*, ambas lamentablemente perdidas. En ese mismo año, Gagini estrena en el Teatro Nacional la zarzuela *El Marqués de Talamanca*, representada ocho veces consecutivas. Fue ambientada en Cartago en 1663. No obstante, fuera de la localización geográfica, la pieza no posee ningún rasgo que permita identificar un paisaje o ambiente locales. Los nombres de algunos personajes están tomados de las crónicas, por lo cual, *El Marqués de Talamanca* es un ejemplo de drama histórico. La obra plantea el tema de la rivalidad entre las familias y una situación de engaños y equívocos ("la máscara"), y a lo largo de ella tiene lugar una interesante evolución por la que el asunto político del acto primero se transforma en asunto sentimental en el acto segundo: el personaje de don Rodrigo -inicialmente el "tirano"- se convierte en la víctima, el sujeto del amor.

1902 fue un año crucial para la dramaturgia costarricense. Se estrenaron



*Don Concepción* de Gagini -presentada por la Compañía extranjera de drama y comedia Serrador-Mari- y *Magdalena* de Fernández Guardia, piezas que, en cierta forma, es posible considerarlas como los dos polos del espectro de la polémica nacionalista. En el juguete de Gagini parece darse a entender una especie de orden natural según el cual los campesinos y gamonales deben permanecer en el campo, su entorno natural. Los que, como don Concepción, se atreven a transgredir ese orden, se exponen al derrumbe y al fracaso. Gagini se burla mordazmente del rastacuerismo (esnobismo) pretencioso y arribista de ñor Concho Abarca, gamonal que se traslada con su familia a San José para comprar, a cualquier precio, su acceso a los círculos sociales de la oligarquía. El descrédito de este personaje se lleva a cabo mediante recursos cómicos que descubren lo ridículo y lo grotesco de sus pretensiones.

En cambio, en *Magdalena* es significativo el cambio de espacio que se verifica a lo largo de los tres actos: de la sala de la hacienda cafetalera en las cercanías de Tres Ríos se pasa, por último, a la sala de la residencia familiar en San José. Este tránsito de un ambiente rural a uno urbano se podría interpretar como el abandono del costumbrismo -cultivado parcialmente por Gagini- para abordar, en la literatura dramática costarricense, preocupaciones más cosmopolitas, lo cual alcanzaría su primer momento cumbre con José Fabio Garnier en la generación siguiente.

Lo común en esta época era que, en un mismo espectáculo, alternaran actividades que, desde la perspectiva actual, pertenecen a géneros distintos. Así como las programaciones concebían de modo multiforme el gé-

nero del entretenimiento, no existían salas dedicadas exclusivamente a la representación dramática. Los teatros Variedades y Nacional funcionaron también como salas de cine; en los teatros populares las funciones incluían hasta peleas de boxeo. La indiferenciación de los géneros del espectáculo alcanzó asimismo a sus intérpretes, y no era raro que un drama fuera estrenado por una compañía de zarzuela. Tampoco la labor del dramaturgo y la del crítico se distinguían limpiamente, pues

---

La indiferenciación  
de los géneros del  
espectáculo alcanzó  
asimismo a sus  
intérpretes, y no era  
raro que un drama  
fuera estrenado por  
una compañía de  
zarzuela

---

eran los escritores los que juzgaban las obras de sus colegas. Por otro lado, la producción de un mismo escritor abarcaba diferentes géneros: lírica, narrativa y drama, y dentro de este, tanto obras de teatro serio como cómicas e, incluso, teatro infantil; por ejemplo Gagini y Garnier cultivaron el teatro infantil.

Un vocero de la élite liberal costarricense como fue Carlos Gagini externó, no obstante, la postura racionalista, por lo urgente que les era forjarse una

identidad nacional. Quizás vieron en Fernández Guardia -sugiere Cecilia Barrantes- "al criollo exótico, al americano que se veía o se creía francés (...). Recuérdese que; en América, la lucha contra el criollo exótico era una lucha contra la colonización. Para ellos, el nacionalismo literario era la vía de salvación." La independencia literaria, entonces, había que centrarla en temas americanos y costarricenses, no europeos. Paradójicamente, ese encuentro con lo autóctono tenía que darse a través de modelos literarios europeos: los románticos.

### Generación del Repertorio

La polémica sirve para mostrar que, aunque un autor produzca un texto con intención literaria, será la comunidad interpretativa la que le asigne el valor que ese texto tendrá.

A partir de 1909, el teatro costarricense toma el rumbo de una nueva tendencia. Dice Álvaro Quesada: "los jóvenes escritores escogen preferentemente el melodrama y el drama burgués, en el que predominan los temas del honor y el matrimonio, o la oposición entre el deseo y el deber." Entre estos jóvenes emprendedores de comienzos del siglo XX se cuentan Ernesto Martén y José Fabio Garnier.

Fueron marginales las corrientes "academicista" y modernista, cultivadas paralelamente al nacionalismo literario. Aquellas dos corrientes han sido fuertemente sometidas a regulaciones por parte de la comunidad hermenéutica.

El del Repertorio fue el grupo más numeroso de la época estudiada. Es también el que presenta una mayor diversidad como generación. Los

integrantes de ésta viven la vigencia del modernismo; sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en buena parte de la narrativa coetánea, los dramaturgos no rechazaron esta opción estética.

### **José Fabio Garnier Ugalde (1884-1956)**

De idéntica manera a los demás padres de la dramaturgia nacional, no fue exclusivamente hombre de teatro. Garnier fue, en primer término, arquitecto e ingeniero civil, egresado de la Real Universidad de Boloña (Italia). Allí residió durante su temporada de estudios, de 1904 a 1910. Algunos de sus diseños, una vez que se instaló de nuevo en el país, son: el teatro Raventós (hoy Melico Salazar), la Escuela Normal (hoy Liceo de Heredia) y la fachada de la Basílica de los Ángeles en Cartago. Pese a todos estos éxitos, y a que se le auguraban muchos más, relegó su profesión a segundo plano para dedicarse a la docencia. Las instituciones donde se desempeñó fueron: Liceo de Costa Rica, Liceo de Heredia, Colegio San Luis Gonzaga de Cartago, Instituto de Alajuela, Escuela Nacional de Agricultura, Escuela Normal de Costa Rica y en la recién fundada Universidad de Costa Rica, específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Ciencias.

Sin menoscabo de la agenda que debía tener, es uno de los escritores más prolíficos que ha dado Costa Rica. Escribió más de cuarenta obras dramáticas, la mayoría de las cuales permanece inédita. Además, tres novelas y cuatro tomos de ensayo y narrativa. Por eso es que con Garnier comienza a evidenciarse el proceso de especialización que, lentamente, fue demarcando a los escritores. Ya él destaca, ante todo, como dramaturgo,

en contraste con sus antecesores Gagini y Fernández Guardia, por ejemplo, quienes al lado de sus trabajos en este género, cultivaron varios de los otros géneros por igual.

El legado de Garnier no se queda aquí. A él se deben los primeros intentos de crítica sistemática de la literatura costarricense; en un primer momento, a través de artículos en periódicos; posteriormente en libros especializados como es el caso de *Perfume de belleza*.

### **Relación entre *Magdalena* de Fernández Guardia y el corpus de Garnier**

A pocos años de haber sido presentada *Magdalena*, este joven autor escribe varios dramas que, de algún modo, reelaborarán planteamientos de la pieza de Fernández Guardia con otro enfoque de las relaciones matrimoniales que resulta incluso más atrevido para la época que el sugerido por *Cuento de amor*, una pieza contemporánea, de Ernesto Martén, cuyo motivo central era el conflicto del amor prohibido.

Estas primeras obras de Garnier fueron escritas entre 1904 y 1906 durante su residencia en Italia, pero no se publicaron sino hasta 1912 en San José, en un volumen titulado *Teatro*. Se trata de tres piezas en un acto, estructuradas alrededor de un enfrentamiento entre miembros de un núcleo familiar (burgués, en todos los casos). Los tres pueden considerarse, además, dramas de tesis. Proponen explícitamente un nuevo modelo de relación y comportamiento humano.

La obra *El retorno* gira, al igual que *Magdalena*, alrededor del tema del matrimonio, pero ofrece un enfoque



José Fabio Garnier Ugalde: ingeniero, arquitecto, profesor y escritor.

distinto con respecto a las formas y convenciones tradicionales. El desenlace de *Magdalena* parecía confirmar la futilidad de toda rebeldía feminista y la necesidad de respetar las costumbres establecidas, por encima de los sentimientos y hasta de las necesidades individuales. Muy por el contrario, el conflicto de *El retorno* plantea una múltiple rebelión contra la autoridad de la tradición y la costumbre: rebelión de la mujer contra la arbitrariedad del hombre; de los hijos contra la autoridad paterna; de los valores basados en el respeto e importancia de los sentimientos humanos contra los valores fríos, egoístas y mercantilistas que rigen el comercio social.

### Garnier y el modernismo: análisis textual

Se considera que José Fabio Garnier se inscribe dentro de la corriente del modernismo por su estilo europeo; es decir, sus textos nos llevan a un contexto netamente burgués. En cuanto a los personajes, el protagonista lo abandona la familia patriarcal -que lo había ostentado en todo el teatro anterior- y se centra en la pareja y en el matrimonio burgués.

La acción en sus obras se desarrolla en un ambiente estilizado, como él mismo lo describe en sus acotaciones: "La escena representa un salón elegante" en *Con toda el alma*, pág. 9. "Dialogan en un salón severo en el que se respiran elegancia e intimidad" en *Pasa el ideal*, pág. xiv. "La escena: un salón elegante" en *A la sombra del amor*, pág. 269. Las escenas se mueven de uno de los amplios salones a otro, o de una estancia al jardín, etc. En el caso particular de *Con toda el alma*, la protagonista se traslada a vivir a una ciudad universitaria, donde

disfruta "... en el mundo de la elegancia y la seducción..." (Pág. 49).

Los personajes garnerianos -al menos en las obras que se pueden acceder hoy- se expresan en un español "correcto" desde la perspectiva académica e iberocentrista, depurado de regionalismos y locuciones populares de cualquier tipo. Obsérvese: "No desperdicie, amigo mío, ese pasado que ya duerme, desde hace mucho tiempo, el sueño de lo que nunca ha de volver" (*Pasa el ideal*, pág. xv). "¿Qué ha de llevarme?.. No temáis..." (Con toda el alma, pág. 80). "Vais hacia la tristeza, y en ese camino me disgusta seguirsos" (id., pág. 82). "No: cosas del alma, que más profundas y más terribles son" (id. pág. 81). En las citas precedentes observamos rasgos como el tiempo futuro perifrástico, la utilización del pronombre "vosotros", que no es precisamente común en nuestro lenguaje cotidiano, y figuras literarias como el hipébaton, consistente en una alteración de la sintaxis discursiva habitual. En palabras de Abelardo Bonilla: "(Estos) jóvenes que bebían su inspiración en los aires parisinos y sentían la atracción del parnasianismo, el simbolismo y el impresionismo, no podían aceptar ni comprender el fenómeno idiomático que se estaba operando en Costa Rica e hicieron su obra al margen de nuestra literatura regional".

De manera que el costumbrismo que se impuso después de la polémica fundacional de la literatura costarricense no se impuso sin lucha y sin competencia. Paralelamente a que en la narrativa se desarrollaba entusiastamente el costumbrismo, estos autores de la generación del Repertorio conservaron la corriente académica-europeísta, y en el caso de Garnier, mezclada con el modernismo.

Es por las características formales señaladas que el teatro de Garnier se ha catalogado como europeo, además de que él mismo vivió en Italia y Francia, por lo cual su estilo debió de verse influenciado por los movimientos literarios de esas sociedades.

Sin embargo, de acuerdo con Margarita Rojas et al., hay que definir al teatro de Garnier como "abstracto" o no referencial, pues no hace referencia a ningún lugar o localización específica en sus textos. Esta es una característica inherente al modernismo, pues sus cultivadores buscaban, mediante lo fantástico, huir de una realidad que no les gustaba, para crear en la literatura un mundo más acorde a sus pensamientos e intereses: "... no importan los detalles del mundo distante, su forma concreta, como el hecho de que contraiga la vulgaridad y la chabacanería de lo propio..." (Ricardo Gullón, pág. 98-99). Ni siquiera en las acotaciones de ninguna de sus obras hace Garnier alguna indicación geográfica específica.

A pesar de tales características exhibidas en sus obras, lo cierto es que en su libro de crítica literaria *Perfume de belleza* Garnier valora en términos positivos el costumbrismo. Recordemos que, para el tiempo de la polémica costumbristas vs. eurocentristas en Costa Rica, Garnier se encontraba en Italia en calidad de estudiante, ajeno a la situación.

Por otra parte, las obras de Garnier pueden considerarse dramas "de tesis", pues, como se dijo, proponen claramente nuevos modelos de relación y comportamiento humanos, opuestos a las reglas dictadas por las conveniencias económicas y sociales. Garnier plantea una nueva ética, en la cual predominan los sentimientos

## Bibliografía

### Textos de José Fabio Garnier:

*Perfume de belleza*. Editorial de F. Sempere y Compañía, Venecia, 1909.

*Pasa el ideal*. Imprenta Lehmann, San José, 1918.

*Con toda el alma*. Imprenta Lines, San José, 1929.

"A la sombra del amor". En Quesada, Álvaro et. al: *Antología del teatro costarricense: 1890-1950*, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1993.

### Estudios consultados:

Barrantes, Cecilia: *Buscando las huellas del modernismo en Costa Rica*. EUNA, 1997.

Bonilla, Abelardo: *Historia y antología de la literatura costarricense*. San José, Editorial Trejos Hermanos, 1957.

Rojas, Margarita, Quesada, Álvaro, Ovares, Flora y Santander, Carlos: *En el tinglado de la eterna comedia*. EUNA, 1995.

Sandoval, Virginia: n.d.

Sotela, Rogelio: *Valores literarios de Costa Rica*. Imprenta Alsina, San José, 1920.

(n.d.) *Homenaje a José Fabio Garnier: el ingeniero, el maestro, el literato*. 1963.

individuales sobre la fuerza de la tradición y el poder económico. Ejemplos:

∴ "... *últimamente he ido reduciendo mis propiedades a efectivo... La mitad es tuya*" (*Con toda el alma*, pág. 39).

∴ "(A Leonardo). *Este amor profundo que por ti siento y que es toda mi vida, es también mi único ensueño*" (*Pasa el ideal*, pág. xxx).

∴ "*No, Clara, no lo pienses siquiera. Te amo como siempre, como nunca. En ti encontré el cariño cuya posesión ansiaba... aunque seas prohibida*" (*A la sombra del amor*, pág. 276).

Para finalizar, como vimos a través de toda la investigación, la postura de Garnier es de escepticismo hacia las instituciones sociales establecidas, además de romper con los esquemas tradicionales. A criterio de Virginia Sandoval, "prefiere desafiar la moral burguesa; acusa un pronunciado pesimismo, matizado muchas veces de sentimentalismo".

En casi la totalidad de sus obras es la mujer quien desencadena el conflicto dramático. Lo que distingue y realza al teatro de Garnier es el papel protagónico que asigna a las mujeres. El peso de las acciones teatrales descansa preferentemente sobre estas mujeres: los personajes masculinos aparecen subordinados a esa figura femenina que descuelga con su pasión y sentimiento. Así queda evidenciada en los dramas de Garnier una preocupación por la psicología femenina.

### Conclusiones:

1- El dramaturgo costarricense de principios del siglo XX, José

Fabio Garnier, no cultivó el costumbrismo en su obra, pese a que era la corriente del momento en las letras nacionales, pues su funcionamiento no le podía ser tan familiar como el de los movimientos en boga en la Europa de entonces. Su desarrollo académico crucial se llevó a cabo en este continente (específicamente Italia y Francia).

- 2- Este autor ha permanecido en el olvido por cultivar principalmente el drama, el cual es considerado marginal o suplementario con respecto a los demás géneros literarios. Esta característica aunada a la veta modernista, académica y no referencial en que se inscribe, ha oscurecido todavía más la posibilidad de que su nombre sea tomado en cuenta por la historiografía nacional, cerrándole las puertas del aparato literario consolidado: sistema educativo, editoriales y grupos teatrales.
- 3- Los investigadores somos del criterio de que se torna imperativo su rescate, dado que su posición escéptica ante las instituciones sociales establecidas lo reviste de una vigencia extraordinaria en el siglo XXI. Su ruptura de los esquemas socialmente tradicionales lo convierte en un padre de la literatura nacional -débilmente oficializado-, del cual los autores actuales y futuros pueden retomar elementos sumamente valiosos para la introspección cultural.



Dr. Pedro Ureña Bonilla

# Trabajo terapéutico integrado en el tratamiento de las adicciones

## Resumen

El propósito de este artículo es promover la reflexión sobre un campo de investigación y de aplicación con un valor científico y social incalculable: el tema de las adicciones y las posibilidades terapéuticas que ofrecen la actividad física y el deporte. Se esbozan algunos elementos conceptuales básicos para la comprensión de la problemática de las adicciones, y se señalan aspectos en que la actividad física podría contribuir en la recuperación de las adicciones.

## Palabras clave: Adicción, actividad física, deporte

La evidencia científica acerca de la relación entre actividad física, deporte y adicciones es aún escasa y relativamente poco consistente, aunque como campo de investigación es inmensamente promisorio (Martinsen & Stephens, 1994). El propósito fundamental de esta revisión es identificar y delinear algunos elementos conceptuales que podrían servir de base para entender la problemática de las adicciones y, a la vez, promocionar la actividad física y el deporte como posibilidades terapéuticas de gran utilidad en la prevención y tratamiento de las adicciones.

En primera instancia, consideremos la adicción como una compulsión por promover, mantener, o bien recuperar un estado óptimo de sensación subjetiva (Klein, 2002); asimismo, como un impulso por experimentar, por medio de diversos estímulos, sensaciones de placer y evitar sensaciones de displacer (Klein, 2002; Allmer, 2000).

Este impulso o fuerza permanente es, sobre todo, muestra de una pérdida de autocontrol, que paradójicamente puede generar a su vez la necesidad exagerada de control y la tendencia a reprimir necesidades (Knoblock, 2001).



A pesar de los diferentes supuestos existentes sobre la conducta adictiva, hay consenso en cuanto a que la adicción representa un comportamiento aprendido en el contexto de una situación social particular. De tal manera, es perfectamente válido proponer hipótesis acerca de las posibles cualidades terapéuticas de la práctica del deporte y de la actividad física, como alternativas en la prevención y tratamiento de las adicciones (Hölter, 2000), especialmente por la dinámica particular de las experiencias y vivencias que tienen lugar durante la práctica del ejercicio físico y del deporte (Thomas, 1995).

Nos referimos a una terapia vinculada a un concepto integral, en el que los procesos de desarrollo y aprendizaje ocupen un lugar central. Al respecto, es sabido que uno de los objetivos fundamentales del movimiento y de la actividad físico-deportiva en general es que las personas tomen la vida bajo su propia responsabilidad, potenciando su talento y promoviendo por medio del movimiento y la actividad física nuevas formas de autoconciencia (Blankenburg & Haltenhof, 2000).

Siguiendo a Klein (2002), y en respuesta a los propósitos de esta revisión, identificaremos tres dimensiones en la comprensión de la problemática de las adicciones: la dimensión social general, el contexto social próximo y el nivel personal.

En la dimensión social general se destaca una serie de aspectos que podrían jugar un papel fundamental en la problemática de la adicción, por ejemplo:

- la inseguridad sobre la propia perspectiva de vida,
- la incertidumbre sobre la situación económica, los alcances del avance tecnológico, y ante el progreso,
- el desempleo,

- la desorientación en el rumbo de la vida. Estos aspectos están asociados de manera importante con la sensación existencial de vacío (Frankl, 1996).

Sin duda, estamos en presencia de características sociales que condicionan un estilo de vida problemático, que está opuesto diametralmente a los principios antropológicos de la maduración y desarrollo del hombre (Blankenburg & Haltenhof, 2000). Por tal razón, se puede hablar de una omnipresencia de la sociedad en los problemas de adicción (Hass, 2000).

La sociedad industrial moderna se caracteriza por la racionalidad, la organización, la economía y el control sobre el tiempo. La misma orientación productiva y el pensamiento en productividad se operativizan en la organización del espacio, del tiempo y de la actividad según rentabilidad, lo que apenas deja lugar para la organización individual de las acciones. Es decir, vivimos un estrechamiento de nuestros rangos de acción (Klein, 2002). Esta monotonía y rutina de las condiciones de vida son más fuertes en los espacios institucionales (trabajo, aprendizaje, producción) y tienen enormes consecuencias negativas sobre la calidad de vida de las personas.

Como lo indica Klein (2002), apenas si existen posibilidades de enfrentarse a los problemas y retos cotidianos de manera activa y con sentido. Casi para todo existe una vía organizada y un camino correcto predefinido. Cambio y desarrollo ya no están vinculados a la autoexperiencia, ni a la autoprueba y autovaloración (Klein, 2002; Blankenburg & Haltenhof, 2000; Holter, 2000). El resultado, especialmente para el joven, es la sensación de estar acabado y de impotencia, o como propuso Seligman (1975), de total indefensión aprendida. De tal manera, no es de extrañar que cada vez más los niños y jóvenes muestren un aburrimiento generalizado, ambivalencia y tensión nerviosa que se manifiestan en posiciones



---

## La adicción es el resultado de un fracaso en el desarrollo de la personalidad y de maduración del yo

---

donde todo da lo mismo. Se generalizan la agresividad y el temor a la vida (Blankenburg & Haltenhof, 2000). Típico es que esa amenaza subjetivamente experimentada se deba a procesos represivos (*Verdrängung*) y de negación (*Verleugnung*), y se asocien con patrones de comportamiento regresivo-infantiles, como la adicción y la dependencia (Klein, 2002).

En el contexto social próximo, el comportamiento adictivo se fundamenta en patrones complejos y estructuras profundas de la personalidad, entre las que destacan la dimensión anímica-emocional, la corporal y la social, las cuales se influyen mutuamente (Klein, 2002; Hass, 2000; Hölter, 2000). Tales patrones de comportamiento y personalidad se adquieren por medio del aprendizaje a partir de modelos humanos localizados en nuestro contexto social próximo. Es claro que en la configuración de estos modelos juegan un papel fundamental los valores prevalecientes en ese campo de interacción.

Elementos concurrentes en este contexto son, por ejemplo, la competencia, la presión en el trabajo, en la escuela y también en la familia. Es decir, nos encontramos frente a un abismo entre pretensión y realidad, entre fachada y persona que solo se puede llenar con el desarrollo de experiencias de contraste, de experiencias con sentido y de experiencias motivadoras (Klein, 2002). Aquí nuevamente apostamos a la actividad física y a la práctica deportiva como recursos idóneos para promocionar el encuentro del individuo consigo mismo, estimular su crecimiento y autorrealización (Klein, 2002; Nocker, 2000).

En cuanto a la dimensión personal, el comportamiento adictivo se asocia con los problemas básicos del desarrollo de la identidad, proceso que está directamente relacionado con los fracasos y contrasentidos experimentados por el individuo (Klein, 2002). Las respuestas a las preguntas

"¿quién soy yo?" y "¿para qué existo yo?" dan el marco a temas vitales como: identidad sexual, búsqueda de sentido, relaciones, y habilidad de rendimiento, que son parte de los esfuerzos por una vida satisfactoria (Klein, 2002). Ante este balance sutil entre distancia y acercamiento, integrarse y retirarse, acertar y fracasar, están expuestos principalmente los jóvenes a la necesidad de seguridad, reconocimiento, aceptación y a una sensación de autovalía que poco a poco se estabiliza (Klein, 2002).

A pesar de lo contradictorio de los supuestos en torno al comportamiento adictivo, se acepta en términos generales que el origen de esta conducta es la sensación de una autovaloración débil que se vincula, la mayoría de las veces, con una actitud pobre generalizada y con una forma poco saludable de conducir la vida (Klein, 2002). Esta autovaloración debilitada se fundamenta en una gran falta de autonomía de la persona al interactuar con el medio. Este es otro momento en el que la actividad física y el deporte podrían constituirse en espacios de gran utilidad en la promoción de la salud y en el tratamiento y prevención de las adicciones. Estaríamos refiriendo aquí a un campo de actividad y de vivencias, en donde la persona se experimenta a sí misma y a su medio de una forma y con una intensidad que no se observan en otros contextos de la vida (Thomas, 1995).

En el plano individual, la adicción es el resultado de un fracaso en el desarrollo de la personalidad y de maduración del yo (Klein, 2002). El desarrollo humano requiere autoconsciencia y requiere relaciones exitosas y satisfactorias con otras personas. Ello genera dependencia, ciertamente, pero a la vez, el deseo de independencia y autonomía. En este contexto y ante la pregunta por el desarrollo de la autoconsciencia destacan la dimensión social y cognitiva del yo. Asimismo, es preciso señalar que los procesos de aprendizaje necesarios en este caso presuponen acciones exploratorias, junto con

---

La actividad físico-deportiva representa una posibilidad importante para promover un trabajo integral en el tratamiento de las adicciones

---

la habilidad y disposición para establecer y para modificar relaciones sociales (Blankenburg & Haltenhof, 2000).

El comportamiento adictivo señala, por un lado, la tendencia a la reducción de sí mismo y al aislamiento en una dimensión de la personalidad y, por otro, nos refiere a un estancamiento, quietud y ausencia de movimiento. Esto implica miedo ante estados que signifiquen acción, por ejemplo, en el establecimiento de relaciones con otras personas (Klein, 2002; Blankenburg & Haltenhof, 2000).

El tratamiento de la adicción implica un proceso integral, educativo e interactivo social. El cuerpo ha representado un aspecto bastante olvidado en el trabajo terapéutico (Lora, 1987), en parte debido a que el cuerpo y su presentación en la vida cotidiana no se ven en relación con la organización vital, de las experiencias del hombre y sus necesidades. Esto sorprende por cuanto, en la misma teoría psicoanalítica, el desarrollo psicodinámico del hombre está amarrado a las funciones corporales y a los acontecimientos socialmente avalados de esas funciones, como en el caso particular del amamantamiento.

En este contexto, Montagu (1995) se refirió al significado personal y social de la piel, definiéndola como el órgano más elástico del hombre. Apunta además que por medio del cuerpo se adquieren las bases para experimentar el mundo y desarrollar la autoconsciencia. El cuerpo es el punto de enlace con el mundo, con la biografía del hombre y sus acontecimientos afectivos, estrechamente vinculado a la identidad social y personal. Todo esto está en el cuerpo y se hace presente por medio del cuerpo (Blankenburg & Haltenhof, 2000).

En este sentido, Keil & Maier (1998) señalaron que el hombre experimenta la realidad del mundo solo cuando se mueve en él, cuando entra en contacto con él. En este

marco de referencia, "perspectiva de vida" significa uso de los sentidos, del cuerpo, del alma, del espíritu, y el reconocimiento de efectos y experiencias.

Las reflexiones hechas hasta este momento nos permiten entender que el problema de la adicción se origina en una identidad débil. Precisamente el desarrollo de la identidad es un factor básico para el crecimiento personal, y requiere permanentemente de comportamientos exploratorios; precisa que la persona experimente relaciones con cosas y contextos sociales. Aquí las experiencias, en el marco de las actividades físicas y deportivas, deben estar cargadas de subjetivación de la corporalidad, porque solo de esta forma puede tematizarse la biografía, el fondo social de la identidad de la persona en su cuerpo (Klein, 2002; Pilz, 2000). En el cuerpo, en la expresión corporal y en la forma de gestión corporal del hombre se manifiestan su historia y su relación con la vida (Blankenburg & Haltenhof, 2000). Así, el trabajo con el cuerpo tiene importancia fundamental en el abordaje integral de la problemática de las adicciones (Klein, 2002; Blankenburg & Haltenhof, 2000; Hölter, 2002; Pilz, 2000).

Como se ha expuesto, el comportamiento adictivo se fundamenta en condiciones sociales que limitan el desarrollo de la identidad. En este sentido, las revisiones aportadas por Mostoly & Zaichowsky (2002) corroboran el aporte que la actividad física y el deporte podrían hacer en cuanto al desarrollo identitario. De tal manera y parafraseando a Petzold (1998), ganar identidad significaría aprender a entenderse uno mismo en la totalidad de su existencia, es decir, en el contexto ecológico y en el marco socio-histórico, en el continuo pasado, presente y futuro. Aprender a vivirse, experimentarse, entenderse en su propio ser y en el ser con otros a la vez.

El trabajo práctico de la actividad física y el deporte en el tratamiento de las adicciones



podría, en consecuencia, iniciarse con espacios que hagan más comprensible la idea de ser, sentirse, estar en casa en el propio cuerpo, es decir, "Im Körper zu Hause seins" (Klein, 2002). De manera que es necesario pensar en ejercicios y en propuestas de actividad deportiva que permitan experimentar la corporalidad como condición básica, para la interacción consigo mismo y para el procesamiento de experiencias sociales (Risco, 1987).

Muy conveniente sería, al comienzo, organizar actividades físico-deportivas que le permitan a la persona comprender y experimentar la piel como órgano de contacto y como frontera del yo (Montagu, 1995). En este sentido, los ejercicios corporales deberían implicar tres niveles de compromiso: la autoexperiencia (*Selbst*), la autoconfiguración (*Selbstgestaltung*) y la autoexpresión (*Selbstausdruck*).

Tal y como hemos visto, la actividad físico-deportiva representa una posibilidad importante para promover un trabajo integral en el tratamiento de las adicciones; sobre todo cuando, por medio de la misma, se induzcan el conocimiento y la consciencia corporal y se asocie el movimiento con el desarrollo y crecimiento personales (Rigauer, 2002).

Mostofsky & Zaichkowsky (2002) y Sánchez (1996) mencionaron algunos de los aspectos que se benefician con la práctica del ejercicio físico y del deporte. Ellos nos podrían aclarar por qué consideramos estos espacios como posibilidades terapéuticas valiosas en la promoción de la salud y en la prevención y el tratamiento de las adicciones:

- Se aumenta la sensación psicológica de bienestar.
- Se mejora el estado anímico.
- Se fortalece la autoestima.

- Se reducen los niveles de ansiedad y depresión.
- Se aumenta la operatividad motriz, lo cual tiene repercusiones en las posibilidades de interacción con el entorno social, e influye en la capacidad de comunicación y relación de las personas.
- Se consolidan valores y actitudes. Se destacan el autocontrol emocional, el desarrollo de la voluntad para realizar esfuerzos, la disciplina y la superación.
- Las posibilidades de interacción del individuo se ven mejoradas en la medida en que se adquieren nuevas pautas de conducta y relaciones positivas, encaminadas a la cooperación, a la amistad y a la pro-socialidad. Es decir, se ayuda al individuo a salir del egocentrismo, a socializar, y se promueve la socioempatía, basada en una comunicación más profunda.

## Conclusión

La problemática de las adicciones representa una limitación fundamental para la condición humana y un lastre significativo para las sociedades. Su prevención y tratamiento implican un enfoque integral en el que la construcción y reconstrucción de las posibilidades individuales de interacción positiva juegan un papel fundamental. En este contexto, la dinámica psico-física y sociocultural implicadas en el marco de la actividad física y deportiva la convierten, sin lugar a dudas, en una alternativa invaluable en la promoción de estilos de vida saludables, y por supuesto, en la prevención y tratamiento de patologías, como lo son en particular las adicciones. Es preciso, sin embargo, diseñar, ejecutar y valorar el impacto de propuestas de intervención basadas en la práctica del ejercicio físico y el deporte, en sectores de la población afectados por esa problemática. Representa un reto que en un corto plazo debemos asumir.



## Referencias

- Allmer, H. (2000). *Psychophysische Erholungseffekte von Bewegung und Entspannung*. Weinheim: Beltz, Psychologie - Verlag Union.
- Blankenburg, H. & Haltenhof, W. (2000). "Phänomenologisch - antropologische Grundlagen für die Bewegungstherapie in der Psychiatrie" (s. 34-42). En G. Holter (Hrsg.), *Mototherapie mit Erwachsenen. Sport, Spiel und Bewegung in der Psychiatrie, Psychosomatik und Suchtbehandlung*. Schorndorf: Hofmann.
- Frankl, V. (1996). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Hass, R. (2000). *Die Erfassung der Raumverhaltens und - erlebens bei psychisch Kranken*. Schorndorf: Hofmann.
- Hölter, G. (1995). *Selbstverständlich, Ziele und Inhalte der Mototherapie*. Schorndorf: Hofmann.
- Klein, M. (2002). *Sport und Bewegungstherapie als integrative Arbeit in der Suchtbehandlung*. Schorndorf: Hofmann.
- Knoblock, J. (2001). *Psychologische Aspekte von Bewegung und Sport in der Rehabilitation*. Schorndorf: Hofmann.
- Martinsen, E.W. & Stephens, T. (1994). "Exercise and Mental Health in Clinical and Free Populations". En R. Dishman (Ed.): *Advances in Exercise Adherence* (pp.53-73). Georgia: Human Kinetics.
- Mostofsky, D.L. & Zaichkowsky L. D. (2002). *Medical and Psychological Aspects of Sport and Exercise*. Morgantown: FIT.
- Nocker, G. (2000). *Gesund durch Risiko? Erlebnispädagogische Ansätze in Suchtprävention und Behandlung*. Schorndorf: Hofmann.
- Keil, A. Maier, H. (1998). "Körperarbeit als Wiederaneignung von Lebensperspektive". En Klein, M. (Hrsg.): *Sport und Körper*. Reinbek: Rowohlt.
- Lora, J. (1987). *Educación Corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Petzold, H. (1998). Leibzeit. In Kamper, D. & Wulf, C. (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Petzold, H. (1979). *Psychotherapie und Körperdynamik. Verfahren psychophysischer Bewegungs- und Körpertherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Pilz, G. (2000). *Sport und Gesundheit: Anmerkungen aus soziologischer Sicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Rigauer, B. (2002). *Bewegen - Erinnern - Entfalten*. En J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek: Rowohlt.
- Sánchez, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Barcelona: Nueva Década.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco.
- Thomas, A. (1995). *Einführung in die Sportpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

# El análisis del “Programa de Mejoramiento Institucional” (PMI) en relación con la promoción de proyectos para la construcción del eje transversal en valores y los cuatro temas transversales vigentes



Mario Segura Castillo

## Resumen

El presente trabajo se justifica porque su reto inmediato es el análisis y la reflexión sobre la organización educativa donde se generan una serie de procesos de gestión. Por un lado, se tiene como finalidad cumplir con los lineamientos establecidos en la política educativa vigente y la Ley Fundamental de Educación (1957), y por otro lado, cumplir con los propósitos que solventen las grandes necesidades del centro educativo. Por medio de la incorporación de proyectos institucionales que permitan el abordaje en el quehacer educativo de la educación en valores desde el punto de vista humanista, es que los estudiantes tendrán una educación de calidad.

La transversalidad en el sistema educativo se presenta como novedosa e innovadora para la mayoría de los docentes, directores y supervisores. Por ello se pretende, entre otros aspectos:

- Lograr determinar cómo ha sido el proceso de implementación que se ha llevado a cabo con el programa nacional de valores y con los temas transversales por parte de los equipos del Ministerio de Educación Pública.
- Motivar a los administradores y docentes del país para que, desde los Programas de Mejoramiento Institucional, implementen la transversalidad como parte de un nuevo paradigma humanista-ecológico que viene a ser una respuesta al modelo empírico analítico vigente.

A continuación presentamos la relación, el enfoque, los mecanismos de supervisión y el grado de ejecución en los PMI o Programas Institucionales (PI) con relación a la transversalidad, en II y III Ciclos de la Educación General Básica durante el curso lectivo del 2004, según la opinión de docentes, directores y supervisores, en las direcciones regionales de San José y Desamparados en el Circuito 01.



**Palabras clave: Programa de Mejoramiento Institucional, transversalidad y gestión estratégica**

### Introducción

La transversalización del currículo tendría sentido si se partiera del "para qué" de la educación y de buscar soluciones educativas al problema social en varios puntos de vista, congruentes con el humanismo.

Con base en la anterior posición humanista, cada centro educativo puede definir su plan estratégico o el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI): "es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico" (Del Carmen y Zabala, 1990, p.15). Y el Plan Institucional Anual (PIA) se conceptualiza como un proceso "constituido por un conjunto de programas y proyectos coherentes relacionados entre sí y conducentes a un objetivo común; coordinado con las políticas y propósitos generales de desarrollo, definidas anticipadamente por el Estado" (Villalobos, C. 1991, p. 38).

En procura de una actuación articulada y coherente, cada organización educativa debe fundamentarse en un instrumento a mediano plazo que, por razones didácticas, se conoce con el nombre de Programa de Mejoramiento Institucional (PMI), y es a partir de su consecución que se fundamenta el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el desarrollo del "Programa de Mejoramiento Institucional" (PMI) en relación con la promoción de proyectos para la construcción del eje transversal en valores y los cuatro temas transversales vigentes en el II y III Ciclos de la Educación General Básica en el Circuito 01 de las direcciones regionales de San José y Desamparados durante el III período del 2004?

Con base en el anterior problema, surgen los objetivos de la presente investigación:

Analizar el "Programa de Mejoramiento Institucional" (PMI) en relación con la promoción de proyectos para la construcción del eje transversal en valores y los cuatro temas transversales vigentes en el II y III Ciclos de la Educación General Básica en el Circuito 01 de las direcciones regionales de San José y Desamparados durante el III período del 2004.

De acuerdo con el objetivo general se elaboran los siguientes objetivos específicos:

lo primero que se debe pensar es que, antes de introducir cualquier tipo de cambio, se necesita tener una serie de objetivos y metas por realizar

- Determinar la relación que tienen los Programas Institucionales Anuales (PIA) con los temas transversales.
- Describir el enfoque de transversalidad que desarrollan los directores institucionales, profesores y supervisores de las instituciones.
- Identificar los mecanismos de supervisión de la transversalidad de las instituciones que participan en el estudio.
- Determinar el grado de ejecución del PMI en relación con la transversalidad a nivel institucional.

A continuación se realiza una aproximación a las principales posiciones teóricas con respecto a la planificación estratégica y del Programa de Mejoramiento Institucional centrado en el eje transversal de valores y de los cuatro temas transversales.

## MARCO CONCEPTUAL

En el presente capítulo centramos la atención en la planificación desde una perspectiva estratégica. Luego, conceptualizamos el significado de lo que es el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI), desde un enfoque centrado en valores y temas transversales, para llegar a determinar el Plan Anual Institucional.

### • El enfoque estratégico de administración

De acuerdo con Palladino y otros (1998), existe una serie de cambios que se deben introducir para determinar la calidad en un proceso de planificación estratégica:

- Definición de quiénes somos, qué ofrecemos y cómo competimos.
- Preocupación por el rendimiento: preocuparnos por el desempeño, perfeccionamiento constante por la calidad y lograr la satisfacción del cliente o beneficiario del servicio.

- Redefinir lo que es más importante y cuáles son los requisitos para realizarlo.
- Un cambio en la gente, en sus roles, aptitudes y conducta:
- La organización debe adecuarse respecto de los objetivos, disposiciones, sistemas, capacitación y recompensas.
- Adecuación de la organización informal en creencias, valores y premisas que influyen sobre la conducta cotidiana.

En una administración centrada en una gestión estratégica, es necesario diagnosticar, elaborar, diseñar y aplicar una serie de cambios que afecten substancialmente a todos los componentes de la organización.

Para ello, lo primero que se debe pensar es que, antes de introducir cualquier tipo de cambio, se necesita tener una serie de objetivos y metas por realizar en el campo de la capacitación de todo el personal. De esta manera existirá una democratización consciente de las necesidades de cambio que tienen como fin que todos los participantes se concienzien de los problemas de la institución y todos puedan participar en el mejoramiento continuo de la misma.

Desde la planificación estratégica, surge "un nuevo concepto con el aporte de las teorías precedentes como lo es el "Empowerment", la cual significa "facultar" a los empleados, es decir, liberar el conocimiento y energía de los empleados, para que compartan información y tomen decisiones eficaces en equipo, con el propósito de mejorar de manera continua la organización a la que pertenecen" (Jofré, A. 2000, p. 18).

La administración estratégica tendría que favorecer el cambio actitudinal. Todas y cada una de las instancias participantes en el proceso educativo se encuentran aprendiendo.

### • Plan Institucional Anual (PIA) y el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI)

El Plan Institucional Anual (PIA) "es el primer nivel de la planificación contextualizada. En este sentido es fundamental garantizar que en él se perciba la caracterización y la organización del proceso educativo y curricular que se desarrollará en la institución a lo largo del año" (Molina, Z. 1995, p. 24).

Las pautas para orientar la planificación educativa y curricular en las diferentes instancias del Ministerio de Educación Pública (1999) son las siguientes:

- En toda instancia, institución o ámbito educativo se debe desarrollar el proceso de planificación. El mismo debe estar orientado por un enfoque estratégico; es decir, orientado a la concretización de un sueño; por lo tanto, será dinámico, participativo y contextualizado.
- Cada instancia o institución debe tener una declaración de su visión.
- Cada instancia o institución educativa debe construir una declaración de su misión. Esta proporciona la identidad del organismo y sus áreas prioritarias de acción.
- Las pautas establecidas en la misión, en el ámbito de las instituciones educativas, deben servir de orientaciones para contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, se deben reflejar en las acciones del planeamiento que llevan a cabo los educadores.
- La administración debe estar en función del currículo y adaptada a la realidad del sistema educativo y de la institución, para que los resultados de la labor de los profesionales se focalicen en el mejoramiento de la calidad de la educación.

- El proceso curricular debe planificarse en todas las instancias y niveles del sistema educativo. La concepción de planeamiento debe dejar espacio para la articulación entre los distintos ciclos del sistema educativo.

- En toda instancia o institución educativa debe existir un plan operativo. El mismo concreta acciones en un plazo determinado, que sirven de base para alcanzar a mediano o largo plazo la visión institucional.

En el Plan Institucional Anual (PIA), las anteriores fases del proceso de planificación institucional son esenciales dentro de la **misión**, la cual se encuentra "constituida por un conjunto de programas y proyectos coherentes relacionados entre sí y conducentes a un objetivo común; coordinado con las políticas y propósitos generales de desarrollo, definidas anticipadamente por el Estado" (Villalobos, C. 1991, p. 38).

La propuesta del Ministerio de Educación Pública (2004) es que las instituciones elaboren un verdadero Programa de Mejoramiento Institucional. El PMI "es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico" (Del Carmen y Zabala, 1990, p. 15).

El Plan Institucional queda supeditado a un calendario escolar, mientras que el PMI puede ampliarse a varios años, dependiendo de los proyectos y programas planificados.

Esto significa que el PMI no se limita únicamente a los aspectos curriculares, aunque éstos poseen un peso relevante. Para Antúnez (1998) sintetiza una propuesta de actuación en un centro escolar, expli-





tando principios y convicciones, es decir, la identidad, los objetivos, los programas, los proyectos y la estructura organizativa que utiliza para tratar de conseguirlos.

En la elaboración del PMI en la institución educativa, según el MEP (2004), se parte de un análisis por parte del personal docente de aspectos varios, tales como los siguientes:

- Los estilos de relación interpersonal puestos de manifiesto entre el profesorado.
- La atmósfera de la institución y propuesta de acciones estratégicas para mejorarla.
- Los valores presentes en los materiales curriculares utilizados (libros de texto, módulos, folletos, entre otros)
- El aprovechamiento de los materiales curriculares existentes.
- Los diseños de actividades específicas de nueva creación.
- La formación en habilidades para el trabajo en el aula.
- La evaluación del desarrollo individual y grupal.
- Los programas y proyectos deben integrarse en el currículo como algo vivo, que impregna el conjunto de la vida escolar y que afecta, por tanto, a la vida en general.
- Articulación de una serie de acciones, debates y reflexiones entre el profesorado de la institución, para que se puedan consensuar acciones que permitan el trabajo pedagógico y sistemático sobre los valores.

---

## El mundo en el que vivimos, un mundo plural, encuentra mediante la tolerancia y el diálogo nuevas formas de convivencia

---

- Crear las condiciones democráticas dentro de la institución educativa y desde los aspectos físicos del aula, la interacción entre los iguales y la cogestión educativa, donde los padres tengan poder de decisión de los mínimos y máximos democráticos que se vayan a construir.

- Democracia dialogante: Se basa en la tolerancia mutua y en la confianza activa que genera el diálogo, al ser éste un medio para aceptar la integridad del otro y apreciarla en igualdad de condiciones que la nuestra.

- Coeducación: Supone el compromiso, orientar la actitud hacia la educación para la igualdad, sin discriminaciones por razón de género, y superadora de mitos y tabúes.

- La autoevaluación de las condiciones básicas que se requieren para mejorar el logro de los objetivos institucionales durante el desarrollo del curso lectivo.

Mediante la formulación de objetivos institucionales se pretende dar respuesta a preguntas tales como:

- ¿Qué queremos? (Explicitar la naturaleza de los proyectos)
- ¿Qué cambios deseamos lograr dentro de la situación problema (o situación inicial) sobre la que vamos a actuar? (Criterios que permitan apreciar el éxito o fracaso)
- ¿Adónde queremos llegar, qué propósitos se desean alcanzar dentro de un límite de tiempo establecido?

Las respuestas a estas preguntas quedan operacionalizadas, según Ander-Egg, (1993)

---

## La transversalidad es el resultado de un proceso de convergencia social

---

con la realización del PMI que contenga proyectos determinados por medio de actividades, procesos e insumos.

### • Los valores eje transversal del currículo costarricense

El mundo en el que vivimos, un mundo plural, encuentra mediante la tolerancia y el diálogo nuevas formas de convivencia. Sin duda, uno de los grandes aspectos que implica una educación en valores en la escuela es la necesidad de apreciar, mantener y profundizar la democracia, para que esta forme parte del clima que se respira en la institución, así como los hábitos personales y de relación con los demás.

Los valores, como eje transversal del currículo, involucran determinados temas de interés social cuyo contenido necesariamente requiere una dimensión ética de los acontecimientos de la realidad contextual de la institución. El estudio del eje transversal de los valores supone comprender nuestro presente y recurrir al pasado para entender el proceso de construcción hacia el futuro y poder participar en él.

El eje transversal de los valores atraviesa o envuelve todas las asignaturas, pero sobre todo reinterpreta y transforma el currículo nacional.

De acuerdo con los lineamientos emanados del Consejo Superior de Educación (CSE 339-2003), el único **eje transversal** del Currículo Costarricense es el **eje de valores**. De esta manera, el abordaje sistemático de los valores en el currículo nacional pretende potenciar el desarrollo socio-afectivo y ético de los y las estudiantes, a partir de la posición humanista expresada en la Política Educativa y en la Ley Fundamental de Educación.

A partir del eje transversal de los valores y de las obligaciones asumidas por el Estado, desde la legislación existente, en Costa Rica

se han definido oficialmente los siguientes temas transversales: Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, Educación para la Salud, y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz.

La transversalidad es el resultado de un proceso de convergencia social, en donde se traducen valores socialmente consensuados y que apuntan al desarrollo de competencias específicas que se vinculan a conceptos, habilidades (procedimientos), actitudes y valores.

Los **temas transversales** se conceptualizan como temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad y del currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual.

Con base en lo anterior, se colige que la implementación de la transversalidad en los centros educativos queda supedita a la elaboración del PMI con los presupuestos del Ministerio de Educación Pública y desde una visión por parte de los administradores educativos de gestión estratégica.

La presente investigación es de tipo descriptivo, porque se fundamenta en el análisis de la relación del PMI con la implementación de la transversalidad, así como la conceptualización de la transversalidad desde la gestión y supervisión administrativa. Además, importa el grado de ejecución que ha tenido la transversalidad por parte de las diversas instancias del proceso educativo, cuyas características causas y efectos nos permiten observar la realidad del PMI y así llegar a conclusiones.

La muestra seleccionada en la investigación fue intencionada sin valor estadístico, debido a que no es generalizable a otros contextos similares. La muestra intencionada

de cada uno de los estratos consta de las siguientes características:

- En cuando a los docentes, se trabaja con setenta y siete maestras (os) que imparten el II Ciclo de la Educación General Básica en el Circuito 01 de la Dirección Regional de San José. Los criterios deseables para ser escogidos en la muestra de docentes es que tuvieran propiedad en el cargo y al menos dos años de laborar.
- El instrumento se le aplica a diecinueve directores del circuito 01 de la Dirección Regional de Desamparados. Los criterios seleccionados para escoger la muestra fueron que tuvieran al menos un año de experiencia en el cargo y el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa o su equivalente.
- Se trabaja con siete asesores supervisores de las direcciones Regionales de Upala, Limón, Cartago, Desamparados y San José. Los criterios de selección fueron que se hallaran en propiedad o interinos en el cargo y llevaran al menos un año allí. También, la conveniencia de querer participar en la investigación.

Se trabaja con las siguientes variables:

Las técnicas para la recopilación de información del presente estudio son el cuestionario y la escala tipo **Lickert**. La primera función del cuestionario y de la escala **Lickert** es obtener, por medio de las informaciones de preguntas y enunciados adecuados, las respuestas que suministren los datos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación.

Con base en lo anterior, presentamos el análisis de los resultados.

### **Análisis de los resultados**

La información que a continuación se analiza parte del abordaje que se realiza, a nivel institucional, en el PMI con respecto al eje y los cuatro temas transversales: educación para la salud; educación para la vivencia de los derechos humanos; para el desarrollo sostenible y para la sexualidad. La finalidad es interpretar la capacitación, implementación de la transversalidad en el quehacer cotidiano desde las organizaciones educativas y la gestión estratégica.

Seguidamente se describe el enfoque de transversalidad que desarrollan las diversas instancias del quehacer educativo y el aprovechamiento de las oportunidades que

**Tabla A**  
**La operacionalización de las variables del presente estudio**

Programa de Mejoramiento Institucional	Abordaje que se realiza a nivel institucional, en el PMI con respecto al eje y los cuatro temas transversales.
Enfoque de transversalidad	Enfoque educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular determinados aprendizajes para la vida.
Supervisión de la transversalidad	Tipo de supervisión que utilizan los directores y docentes para evaluar los temas transversales ya sea con propósitos diagnósticos, formativo o sumativos.
Grado de impacto	Proceso de integración de los objetivos y contenidos de los temas transversales en la actividad educativa.

ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social.

Posteriormente se identifican los mecanismos y el tipo de supervisión que utilizan los directores y docentes para evaluar la transversalidad, ya sea con propósitos diagnósticos, formativos o sumativos.

Por último, se determina el grado de ejecución del PMI con relación a la transversalidad a nivel institucional, por medio del abordaje de los cuatro temas transversales que se realiza por medio de las competencias.

#### • **El Programa de Mejoramiento Institucional con respecto a los temas transversales**

Con base en la información recopilada, existen opiniones diametralmente opuestas entre los docentes y los directores, por lo que puede pensarse en un divorcio entre la implementación de los temas transversales en el PMI y lo que se planifica, y las acciones requeridas en realidad. Podría partirse de la hipótesis, a juzgar por las respuestas de los directores, de que éstos han tenido algún tipo de asesoramiento relativo a la transversalidad, mientras que los docentes no.

La estructura y dinámica organizativa de los centros educativos en estudio prevalece con un trabajo individualista por parte del director, debido a que no ha logrado impregnar el PMI con el trabajo cooperativo de los temas transversales.

La planificación estratégica permite organizar el centro educativo y prever resultados desde un ideal previamente determinado, sobre todo en el nivel organizacional, donde exista coherencia entre el discurso y la

práctica y congruencia entre las propuestas de cada una de las instancias.

La comparación en el proceso de planificación entre lo pensado y lo real permiten determinar vacíos, llamados por Pichardo (1986) "la brecha". Al responder la pregunta: ¿Cómo cerrar la brecha?, surgen las acciones y condiciones que se requieren y, por tanto, las necesidades que orientan la acción. Las acciones necesarias se traducen en proyectos y el conjunto de proyectos constituye la trayectoria en este modelo.

La relación entre los temas transversales y el PMI, al no existir consenso a nivel de docentes, supervisores y directores sobre la implementación de la transversalidad, es que todavía no se ha logrado impregnar en el PMI, para que a largo plazo se encuentre definida en proyectos concretos.

#### • **Enfoque de transversalidad**

Dentro del enfoque de la transversalidad por parte de la planificación estratégica centrada en un PMI que tenga como eje principal los valores, no pueden darse las opiniones divergentes entre docentes supervisores y directores. Por tanto, se deberá considerar aspectos fundamentales en un enfoque centrado en valores, como los siguientes:

- La formación para la vivencia de los valores es una tarea permanente en todo el quehacer educativo, sea en la institución educativa, en el hogar o en la comunidad, y debe ser abordado a partir de las vivencias cotidianas.
- Para lograr la vivencia cotidiana de los valores en los centros educativos, los administradores y docentes deben incorporar en el PMI estrategias metodológicas significativas, interesantes, motivadoras y creativas, sin que esto signifique trabajo adicional.



- Por el contrario, el planeamiento cuidadoso permite el ahorro de tiempo mediante objetivos y temáticas que permiten cumplir con lo establecido en el currículo educativo en término de conocimientos, actitudes, valores y destrezas. Estas estrategias deben promover una constante interactividad que les permita ser desarrolladas, tanto en las aulas como fuera de ellas, buscando un desarrollo social pleno.
- Se debe partir de las experiencias, las expectativas, los intereses y necesidades de las y los estudiantes. Asimismo, se busca propiciar la toma de conciencia en el estudiantado para la vivencia de los valores de acuerdo con la realidad en que se hallan inmersos, proyectando la vivencia de los valores a la institución educativa, a la familia y a la sociedad.
- Los valores deben arraigar mediante el diálogo y el ejercicio del ejemplo, de manera que conlleven a la resolución armoniosa de conflictos y demás situaciones que se presenten en la vida de las personas.
- Promover en los estudiantes la interacción respetuosa con sus familiares, educadores y demás personas que se encuentran a su alrededor. La figura de las abuelas y los abuelos se convierte en un pilar fundamental que, por medio de las vivencias cotidianas, la transmisión oral de las leyendas, las tradiciones y los valores fundamentales del ser costarricense, logren recrearse y solidificarse en los términos necesarios en el presente momento.
- Las actividades en que participen las instancias institucionales dentro y fuera del Centro Educativo deben estar impregnadas del sano ejercicio de los valores.
- En igual forma es importante la utilización de la radio, la televisión, internet y

otros medios de comunicación social para consolidar la vivencia de los valores en la sociedad.

- Una estrategia que debe propiciarse es el trabajo voluntario y comunal para que, con la ayuda de todos, la familia y la sociedad en general, se promueva el desarrollo del país. Un ejemplo de ello es la proliferación de las "Comunidades Organizadas", por medio de las cuales se une el esfuerzo de los habitantes en la búsqueda del bienestar y la seguridad.

---

### La planificación estratégica permite organizar el centro educativo y prever resultados desde un ideal previamente determinado

---

- La realización de cineforos con la participación de los miembros de la comunidad y de expertos en temas sociales. Son instrumentos tanto de la educación formal como del trabajo que se debe llevar a cabo en la comunidad.

- **Conceptualización de la transversalidad por parte de los directores, supervisores y docentes**

Con respecto a la transversalidad, los docentes, directores y supervisores opinan de la siguiente manera:

- Consideran que el concepto de transversalidad se refiere a temas nuevos en el planeamiento para fomentar los valores.

- Sostienen que la conceptualización de la transversalidad son los valores en la vivencia cotidiana.
- Visualizan la transversalidad como educar para la vida en forma integral.
- Relacionan el concepto de transversalidad con el ampliar el currículo, acción permanente del ser humano, la integración de valores en las asignaturas básicas, unificación de temáticas actuales en el currículo educativo y la integridad del desarrollo del individuo, en sociedad con los derechos del ser humano, salud y desarrollo sostenible.

Al analizar el enfoque y la conceptualización que tienen los docentes, directores y supervisores de la transversalidad desde el PMI, es importante retomar lo precedente e indicar que el primer momento que se debe tomar en cuenta al implementar la transversalidad desde la planificación estratégica es realizar un análisis del contexto. La transversalidad no han de ser solo objetivos, sino una reinterpretación de los que ya se encuentran en el PIA desde una dimensión ética de los conocimientos de la disciplina. Esta dimensión llevará a las distintas instancias educativas a una visión globalizada de los objetivos y, en este sentido, es recomendable que también se haga con los temas transversales en tanto que muchos de los objetivos y contenidos en los diferentes temas son comunes.

Al elaborar el PMI se debería asegurar que estos temas estarán presentes en la organización de la institución educativa, en los diferentes órganos y en los mecanismos de que la institución educativa se reviste para llevar la intervención educativa y conseguir los objetivos propuestos.

Una vez que se ha concretado el PMI, el modelo deductivo nos llevaría al diseño de la intervención con la elaboración del PIA, en el que se debería concretar los principios consensuados en el PMI. Por tanto, la

elaboración de este documento es fundamental para asegurar que la transversalidad se convierta en actividades concretas en los proyectos de intervención educativa. En el proceso de elaboración se debería asegurar la participación de los docentes y administradores y la integración de la mayor parte de

---

**La transversalidad  
no han de ser solo  
objetivos, sino una  
reinterpretación de los  
que ya se encuentran  
en el PIA desde una  
dimensión ética de los  
conocimientos de la  
disciplina**

---

ideas y propuestas individuales que se hagan en un marco general y colectivo, especialmente para evitar la situación de conflicto que puedan surgir a posteriori.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque y la conceptualización que los docentes, directores y supervisores tienen de la transversalidad es que la reducen a "temas nuevos" en el planeamiento didáctico. En ese sentido, se puede explicar por qué no se encuentra visualizada en el PIA. Además, interpretan la transversalidad como "educar para la vida y la formación en valores".

- **Supervisión y evaluación de la transversalidad**

De acuerdo con la variable de la supervisión y evaluación de la transversalidad y,

luego de realizar un análisis de la información, podemos considerar que los directores, supervisores y docentes rechazaron la variable, mientras que los docentes sí la aceptan. Por lo tanto, los docentes y supervisores consideraron que supervisión y evaluación de transversalidad a nivel institucional no se llevan a cabo.

En el caso de los directores, aceptan que la supervisión y evaluación de la transversalidad se cumple en el PMI, con las siguientes acciones:

- Aplican la autoevaluación en la evaluación de la transversalidad.
- Se incluyen los temas transversales como parte de las pruebas con carácter sumativo.
- Utilizan la técnica de observación para evaluar la implementación de la transversalidad a nivel institucional.
- Se evalúa el impacto que ha tenido el programa de formación de valores a nivel institucional.
- Los docentes, por su parte, opinan que la supervisión y evaluación de la transversalidad se cumple en el PMI con las siguientes acciones:
  - La transversalidad por medio de la intervención didáctica de métodos interactivos (estudio de casos, proyectos y simulaciones).
  - Se incluyen los temas transversales como parte de las pruebas con carácter sumativo.

Con base en la información recopilada acerca de la supervisión y evaluación de la transversalidad, según el criterio de los docentes y supervisores, podemos observar que no se realizan los siguientes aspectos:

- No se aplica la autoevaluación en la evaluación de la transversalidad.
- Tampoco se utilizan técnicas cualitativas (mapas conceptuales, semánticos, portafolio, V heurísticas) para evaluar la implantación de la transversalidad a nivel institucional.
- No se implementa la transversalidad por medio de la intervención didáctica de métodos interactivos.
- Nunca se evalúan los libros de texto para determinar la impregnación de los temas transversales en los mismos.
- No se valora el currículum oculto como parte de la implementación de los temas transversales y los valores en el centro educativo.
- Tampoco se incorporan en el desarrollo de objetivos y contenidos de valores y temas transversales de manera que impregnen todas las áreas del currículo.

• **Grado de ejecución de la gestión estratégica del Programa de Formación en Valores del Ministerio de Educación Pública (2004)**

Dentro del grado de impacto de fortalezas encontradas en el Análisis del Programa Institucional en Formación en Valores (2004), tenemos las siguientes:

- Apoyo logístico por parte del Programa de Relanzamiento de la Educación Costarricense, auspiciado por el propio Ministerio de Educación, lo que convierte al Ministerio de Educación Pública en actor del programa.
- El Programa Nacional de Formación en Valores está sustentado por una comisión del Ministerio de Educación Pública con funciones administrativas.



- En la administración de Abel Pacheco se creó una oficina encargada de coordinar todas las acciones relacionadas con el Programa Nacional de Formación en Valores, adscrita al despacho del Señor Ministro de Educación.
- Existen en las veinte Direcciones Regionales del país Comisiones Regionales de Valores, que coordinan directamente con la Comisión Institucional del Ministerio de Educación Pública.
- Mensualmente se realizan capacitaciones en Educación en Valores y en Educación en Moral, con la participación de todos los Equipos Regionales en Formación en Valores.
- Existe coordinación de la Comisión Institucional del Ministerio de Educación Pública con la Comisión Nacional de Rescate de Valores a nivel nacional.
- Es el único Eje Transversal del currículo costarricense donde cualquier acción en el ámbito educativo debe impregnarse con la formación en valores en busca de una mejor calidad de vida del costarricense.
- El Programa pretende abordar los valores por medio de las vivencias cotidianas de las instancias participantes en el proceso educativo, a nivel institucional, familiar y social.
- El Programa Nacional de Formación en Valores busca la consolidación de una sociedad donde las personas vivan con respeto a sí mismas, a los demás y al entorno; se aspire a la felicidad, al desarrollo social, económico, espiritual y cultural en condiciones de equidad.
- Existe una ayuda logística de una empresa transnacional que, por medio de una fundación, acota materiales al Programa Nacional de Valores.

#### • **Limitaciones del Programa de Formación en Valores del Ministerio de Educación Pública (2004)**

Dentro de las limitaciones encontradas en el Programa Nacional de Formación en Valores (2004, p. 10) se identifican:

- Las pretensiones del Plan Nacional de Valores no obedecen a una realidad detectada por medio de un diagnóstico realizado a todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El Programa Nacional de Formación en Valores no responde a toda la demanda de la sociedad costarricense. No debe ser exclusivo del sistema educativo, sino que debe responder a las necesidades del país.

---

**Existe a nivel de las  
instancias superiores  
del Ministerio de  
Educación Pública  
una duplicidad de  
funciones**

---

- No se tomó el parecer de las instancias vinculadas con el quehacer educativo, como son los padres, docentes, estudiantes y comunidad en general.
- En el plan no se delimitan los valores, ni se prioriza, ni se indica de dónde surgen los temas transversales.
- Existe una brecha al trabajar en el planeamiento didáctico en el tema de los valores, porque los docentes deben de





sarrollar técnicas interactivas, sin salirse de los contenidos para la promoción de los valores.

- El Programa Nacional de Formación en Valores no explicita el grado de participación de las fuerzas vivas de la comunidad ni de la sociedad costarricense.
- No se realiza una evaluación de impacto sobre la implementación del Programa en las distintas Direcciones Regionales del país.
- Existe a nivel de las instancias superiores del Ministerio de Educación Pública una duplicidad de funciones, debido a que paralelamente operan una Comisión Central de Temas Transversales y una Comisión de Formación en Valores, realizando acciones en forma descoordinada.

#### • Impacto de las ventajas y limitaciones de la implementación de la transversalidad desde el PMI o PIA

De acuerdo con el impacto de las ventajas y limitaciones que consideran los estratos del presente estudio, de la transversalidad desde el PMI o en el PIA, es importante destacar los siguientes aspectos:

- Desde el PMI o el Plan Institucional, siempre se conceptualiza en los programas y actividades la implementación de los valores.
- Las instancias responsables a nivel institucional consideran tareas o actividades en el abordaje transversal desde los comités institucionales.
- En cuanto a las técnicas e instrumentos en el abordaje de los temas transversales, se aplican para llevarlos a la práctica educativa.

Lo que ha adolecido de una falta de claridad, según las instancias participantes en el estudio en el impacto de la transversalidad desde el PMI, han sido los siguientes aspectos:

- No se evidencia en los programas y en los proyectos institucionales el abordaje de los cuatro temas transversales.
- En cada tema transversal, las competencias nunca sugieren las habilidades, destrezas, conocimientos y valores desde los proyectos y programas institucionales.
- No orientan el abordaje metodológico desde el PMI o Plan Institucional, ni desde el planeamiento didáctico.
- Opinan que en el tema de la transversalidad falta capacitación a las instancias participantes del proceso educativo.
- Consideran que la implementación de la transversalidad requiere de recursos didácticos.
- Expresan que en la implementación de la transversalidad no existe supervisión, ni evaluación. Una limitación que visualizan es que el asesoramiento en cascada no ha funcionado, y además se debe clarificar a las instancias participantes de dónde surgen los cuatro temas transversales y la transversalidad.

#### Conclusiones

En un Programa de Mejoramiento Institucional (PMI) o Plan Institucional Anual (PIA) que tome en cuenta la transversalidad, se ha obviado considerar en su implementación, al menos los siguientes elementos: como jornadas de capacitación a administradores y docentes; la conformación de equipos institucionales que velen por la operaciona-

lización de los temas transversales; realizar diagnósticos institucionales; considerar los valores como el único eje transversal del currículo; realizar evaluaciones de los programas de estudio y del material didáctico con que los docentes trabajan.

En la implementación en el PMI de la transversalidad luego de realizar un análisis de la información, los directores consideran que ésta si se lleva a cabo. Por tanto, existe una contradicción entre el criterio de los docentes y supervisores con respecto al de los directores. Existe la posibilidad de que a nivel nacional sean los docentes los que no hayan recibido las capacitaciones acerca de la transversalidad.

En la supervisión y evaluación de la transversalidad ha faltado, por parte de las autoridades del Ministerio de Educación Pública encargadas de la transversalidad, brindar el asesoramiento y la capacitación.

Las estrategias en la supervisión y evaluación de la transversalidad desde el PMI son el punto de reflexión para tomar en cuenta en los diversos proyectos y programas institucionales aspectos como:

- La construcción de los valores.
- Construcción de la personalidad moral.
- Actividades transversales para la construcción de la educación en valores.
- Actividades de aula donde se promuevan los valores tales como el de solidaridad, respeto e igualdad.
- Discusión crítica de la conceptualización de la transversalidad por parte de las instancias participantes en el sistema educativo.
- Promoción de proyectos de educación de valores a nivel curricular e institucional.

- Aprovechamiento de experiencias de aula para promover la educación de la transversalidad.

La ejecución de la implementación de la transversalidad por parte de las autoridades del MEP es incierta, puesto que si nos remontamos a la preparación de los docentes, solo un porcentaje bajísimo ha recibido asesoramientos que le permitan aprender acerca de la transversalidad. Partiendo de estos supuestos, se puede afirmar que la preparación de los docentes en este campo es muy deficiente, y que realmente si llegan a incorporar actividades acerca de la transversalidad es porque así sienten o lo han aprendido por otras fuentes, pero no por los medios oficiales. Se han hecho intentos de incorporar la transversalidad en el planeamiento didáctico; sin embargo, ha habido incertidumbre a la hora de concretizarlo por parte de los docentes, por el escaso asesoramiento que reciben.

La promoción de proyectos para la educación de la transversalidad, así como la construcción de valores, es también muy pobre. La cifra no refleja la necesidad que existe en nuestra sociedad de promover dichos proyectos. El docente, así como los administradores, carecen de un soporte procedente del centro educativo en materia de proyectos de educación en valores. Ni los docentes ni los administradores están cumpliendo con dicha función, como se ha puesto en evidencia.

Parece ser, sin embargo, que los docentes sí promueven actitudes valóricas referidas a la transversalidad en sus lecciones, aunque el PMI o PIA no lo reflejen. De igual manera, el docente parece estar promoviendo la cooperación entre estudiantes.

Con respecto a esto, se confirma que los docentes aplican actividades a nivel de aula que promueven el respeto, y otras dimensiones de la personalidad moral de los estudiantes. Sin embargo, dichas activida-



des, según lo muestran los resultados de la investigación, son esporádicas, sin planeamiento formal, ni el docente ha obtenido preparación seria para su realización.

Aunque los docentes afirman que la transversalidad se encuentra impregnada en el centro educativo, a la hora de concretizar esta "impregnación", menos de la mitad de los docentes lo logra. De aquí se concluye que los objetivos tendientes a la educación moral quedan en el aire, sin plasmarse las actividades y proyectos reales que lleguen al alcance de los estudiantes.

---

**La promoción de  
proyectos para la  
educación de la  
transversalidad, así  
como la construcción  
de valores, es también  
muy pobre**

---

Otro aspecto importante que arrojan los resultados es el hecho de que si acaso menos de la mitad de los docentes consideran que la transversalidad es tomada en cuenta en el PMI. Si la transversalidad ha sido ignorada en dicho proyecto, el centro educativo y los docentes deben estar preparados y no reaccionar de manera instintiva, sino en forma planeada y anticipada. Además, se dejan por fuera de los proyectos institucionales las instancias participantes en el proceso educativo. Por tanto, el PMI o PIA se han convertido en un mero requisito de la burocracia administrativa, que caracteriza al sistema educativo costarricense.

El centro educativo, de acuerdo con los resultados obtenidos, está dejando fuera de su

proyecto curricular los antes citados comités para el desarrollo de las dimensiones morales de los estudiantes, lo cual significa que cada docente y administrador trabaja en forma descoordinada del resto de sus compañeros. No existe entonces una cooperación entre pares para implementar sistemáticamente la transversalidad, lo que lleva a lagunas o bien a repeticiones de actividades.

Para finalizar esta reflexión sobre la impregnación de la transversalidad en el currículo costarricense, se concluye que no responde a las necesidades de la sociedad costarricense y no debería ser exclusiva del sistema educativo, aparte de que no se toma en cuenta a todos los actores de la educación, así como a las fuerzas vivas de la sociedad y a los medios de comunicación colectiva, para que juntos puedan luchar por una Costa Rica mejor para todos, donde se respeten los derechos y los valores estén presentes en cada una de las actividades decisivas en los ámbitos personal, familiar y laboral.

### **Recomendaciones**

Las siguientes recomendaciones tienen por objeto el análisis de la transversalidad como punto central de las futuras reformas educativas:

#### **Ministerio de Educación Pública:**

Es importante que se realice un diagnóstico a nivel nacional sobre los valores mínimos que deben incluirse en el Programa Nacional de Formación en Valores, de acuerdo con las características propias del ciudadano que demanda la sociedad costarricense. Además, la escogencia e implementación de los temas transversales y de los valores en los proyectos institucionales, conforme se establece en el PIA, deberán efectuarse de manera consensuada y democrática, sin que exista ninguna imposición de las esferas superiores.

Es importante definir la transversalidad aclarando el actual enfoque de competencias, el cual se debe equiparar a la Política Educativa vigente y a la Ley Fundamental de Educación (1957). También es necesaria la definición de los elementos que se consideran necesarios para obtener "calidad de vida", y cómo se logrará esta a través de los valores.

Las autoridades ministeriales deben realizar las gestiones estratégicas correspondientes para dar continuidad al PMI o PIA y que no dependa de políticas momentáneas del administrador del centro educativo de turno, para lo cual se deben consensuar elementos mínimos. La impregnación de la transversalidad deberá contemplar la formación del estudiantado en aquellas dimensiones que le permitan construir su propio medio de forma autónoma, compartida de forma singular y con un elevado grado de conciencia, de autoconciencia y de responsabilidad en la toma de decisiones que tal construcción requiere.

Por último, establecer entre todas las instancias participantes las condiciones que faculten el enfoque transversal de la institución, para ello se debe aclarar la filosofía institucional, por medio de la **misión y la visión** de la institución.

#### **Directores y docentes**

Los directores de los centros educativos deben consensuar sus políticas institucionales desde la gestión estratégica, la cual tiene cuatro componentes fundamentales: los estrategas, el diagnóstico, el direccionamiento estratégico y el proceso de decisión.

Se necesita por parte de directores y docentes la capacidad para intervenir en la toma de decisiones relacionadas con el direccionamiento estratégico de la organización.

El abordaje de la transversalidad a nivel institucional obedece, de acuerdo al presente estudio, a una gestión estratégica, debido a que puede en los programas y proyectos que se formulan a nivel institucional, tales como:

- Elaborar un diagnóstico a nivel institucional.
- Formular de forma democrática proyectos y actividades institucionales.
- Plantearse propuestas integrales en la dirección del centro educativo.
- Se analice la problemática real (aula - centro y sociedad).
- En la comunidad escolar es importante que se fijen con claridad los intereses y virtudes desde los derechos y deberes de las diversas instancias.
- Los padres de familia deben ser causa de análisis en una propuesta de actuación.
- Con el estudiantado es importante que se dialogue acerca de los valores fundamentales.
- Decidir qué, cómo y para qué educar en valores, así como buscar los diversos enlaces para crear los espacios de capacitación y asesoramiento y los temas relativos a la transversalidad.
- Proyectos institucionales donde se plantean situaciones en las que se relacionan la cotidianeidad (contextualización) con actividades de aprendizaje afines a los temas transversales.
- Programar en el PMI acciones institucionales (murales, proyectos, actos cívicos) que facilitan la implementación de los principios de la vivencia democrática en la institución educativa.



## Programa Nacional de Formación de Valores del Ministerio de Educación Pública

El Programa Nacional de Valores desde la transversalidad debe asumir proyectos y programas específicos en las diferentes direcciones regionales e integrarse en el currículo como algo vivo, que impregna el conjunto de la vida escolar y que afecta, por tanto, a la vida en general.

---

Los temas  
transversales  
deberán  
implementarse  
por medio del  
desarrollo de la  
personalidad moral  
de los estudiantes

---

Articulación de todos los proyectos y actividades institucionales, por medio de una serie de acciones, debates y reflexiones entre el profesorado, administradores, estudiantado y padres de familia de la institución, para consensuar acciones que permitan el trabajo pedagógico y sistemático sobre los valores.

Crear las **condiciones democráticas** dentro de la institución educativa y en el aula desde los aspectos físicos del aula, interacción entre los iguales y la co-gestión educativa donde los padres tengan poder de decisión de los mínimos y máximos democráticos que se vayan a construir.

Antes de la implementación del PMI deberá quedar claro cuáles son las **fortalezas, debilidades y oportunidades que ofrece la institución educativa**. En este caso es importante realizar un pequeño estudio de factibilidad para crear las condiciones necesarias en el logro del PMI.

Sustentar el Programa con un referente teórico que permita a las instancias educativas apropiarse de la información y dar continuidad al Plan establecido, bajo el convencimiento de que es una necesidad del entorno.

Que el Plan contemple solicitar a los Centros Educativos de Nivel Superior que imparten carreras específicas en el campo de la educación, que incluyan dentro del currículo el tema de los valores, con el fin de familiarizarlos y facilitarles como futuros profesionales el desarrollo de este tema crucial dentro de sus aulas.

Que el Plan contemple brindar más y mejor capacitación a los docentes directamente con personal especializado en el tema, con el fin de promover el desarrollo de la transversalidad en los cuatro temas señalados.

Que el desarrollo del Plan de Valores no se involucre únicamente a los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, sino también a las fuerzas vivas de la sociedad, a los medios de comunicación, así como a todas las instituciones y empresas, para que cada una dentro de las actividades propias de su quehacer viva la construcción de los valores.

Los temas transversales deberán implementarse por medio del desarrollo de la personalidad moral de los estudiantes, así como la actitud crítica, la autorregulación, la capacidad de diálogo, de transformación del entorno, perspectiva social, habilidades de convivencia y razonamiento moral.

## Referencias

- Ander Enger, E. (1993). *La planificación educativa*. Argentina: Magíster.
- Aldea L. (2002). *Evaluación de la transversalidad*. España: OEI.
- Antúnez, S. (1998). *Proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. et al (1992). *Del Projecte Educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.
- Barrantes, R. (1999). *Investigación, un camino al conocimiento: Enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación*. San José: EUNED.
- Comisión Nacional de Transversalidad. (2004). *Transversalidad en el currículo costarricense*. San José: MEP
- Consejo Superior de Educación (2003), *Oficio sobre la oficialidad de la transversalidad en el sistema educativo costarricense*. San José: MEP. CSE 339.
- Del Carmen, L. y Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: Cide.
- Jofré, A. (2000). *Enfoques gerenciales modernos*. San José: Delphi de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (1957). *Ley Fundamental de Educación*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (1994, Noviembre). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. San José: MEP
- Ministerio de Educación Pública (1995). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública-SIMED.(1999). *La gestión curricular en las Instituciones educativas*. San José Costa Rica: MEP
- Ministerio de Educación Pública. (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. Despacho del señor Ministro de Educación. San José, Costa Rica: Comisión Nacional de la Transversalidad.
- Ministerio de Educación Pública. (2004). *Programa de Formación en Valores*. San José, Costa Rica: Despacho del señor Ministro de Educación –PROMECE.
- Molina. Z. (1995). *Planeamiento didáctico*. San José: EUNED.
- Oraisón, M. (2000) *Evaluación de los valores*. España: OEI.
- Sierra; B. (1986). *El proceso investigación científica*. Buenos Aires: Paidós.
- Palos, J. (2000) *Educación para el futuro. Temas transversales del Currículo*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Palladino, E. t Palladino, L. (1990). *Administración organizacional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Pichardo, A. (1990). *Planificación y programación social: bases para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*. San José: EUCR.
- Villalobos, S. (1991). *La planificación*. San José: EUNED.

# PREMIO

# JORGE VOLIO

En el Reglamento General de la Ley Orgánica 4770 del Colegio, en el Capítulo VII, Artículo N° 64, se afirma: "Créase el Premio Jorge Volio, que será otorgado anualmente para honrar obras inéditas o publicadas en los cuatro años anteriores a su concesión, rotativamente en los siguientes campos y en este orden: letras, filosofía, ciencias y artes."

Más adelante, dice que "el Jurado Calificador dará su veredicto a más tardar el último día hábil de febrero y la premiación se hará en acto solemne en la Asamblea General Ordinaria".

## ¿Cómo nació el Premio Jorge Volio?

En el acta N° 167 de la Junta Directiva de 1972, consta que el Lic. Teodoro Martén Rodríguez propuso que cada año se otorgue Mención Honorífica y un premio especial a los colegiados y colegiadas que se distinguen como autores de alguna obra. Por su parte, el Lic. Miguel Acuña sugirió el nombre "Jorge Volio" para el premio que el Colegio otorgue al mejor trabajo, en honor a ese benemérito de la Patria.

De esta forma, se creó un premio con el cual la Corporación ha promovido la investigación, la producción de obras literarias, filosóficas, científicas y artísticas.

Durante la Asamblea General Ordinaria N° 55, celebrada el 23 de mayo de 1974, se entregó el primer Premio Jorge Volio por un valor de mil colones y el primer galardonado fue el Dr. Óscar Aguilar Bulgarelli.

Otros ganadores fueron: Dr. Teodoro Olarte Sáez del Castillo, Dr. Roberto Murillo Zamora, Lic. Santiago Arrieta Quesada, Lic. Enrique Góngora Trejos, Lic. Wílber Alpírez Quesada, Licda. Martha Rivera Chacón, Dr. Chéster Zelaya Goodman, Dra. Esther Jimeno, Lic. Florencio Magallón, Lic. Juan Cevo, Lic. Juan Santiago Quirós, Lic. Claudio Segura, Licda. Leonor Chinchilla, Dr. Luis Camacho, Lic. Jorge Rovira Mas, Dr. Juan Rafael Quesada Camacho, Lic. Rolando Zamora González, Dr. Fernando Durán Ayanegui, Dr. Arnoldo Mora Rodríguez, entre otros.

Tal y como se señaló en el párrafo anterior, en un inicio se premió con una modesta suma de dinero y un pergamino sólo al autor de la mejor obra presentada en el concurso, sin determinación de área académica. Con el paso del tiempo, el monto del premio se elevó y se diversificaron las áreas académicas aceptadas en este certamen.

## PREMIO JORGE VOLIO 2005

En el año 2005, el Premio Jorge Volio correspondió al área de las Artes, específicamente pintura.

Durante la Asamblea General Ordinaria del 25 de marzo del 2006, celebrada en el Centro Recreativo y Cultural de Desamparados de Alajuela, se entregaron tres premios y siete menciones de honor a las personas que destacaron en este concurso así como un certificado de participación para los quince colegiados/as que enviaron un total de veintinueve obras.

Las personas ganadoras fueron las siguientes:

María Eugenia Ruiz	1º lugar
Luis Vázquez Mora	2º lugar
Dulce María Quesada Arce	3º lugar

Menciones de honor:

José Vicente Cambronero	Elizabeth Jiménez Chaves
Víctor Ml. Hernández Acuña	Luis Vásquez Mora
Anabelle Alfaro Rodríguez	María Eugenia Ruiz
Luis Vázquez Mora	

El Colegio publicó los resultados del concurso en un medio de comunicación nacional para demostrar, con orgullo, que los colegiados/as además de educadores también pueden ser artistas.

Asimismo, del 02 al 16 de marzo del 2006, se realizó una exposición de las pinturas participantes en la Sede Alternativa del Colegio, situada en Desamparados de Alajuela, ocasión en la cual los visitantes pudieron admirar las magníficas obras.

El Jurado Calificador 2005 estuvo compuesto por el señor Armando Madrigal, Presidente; Guillermo Hernández, Secretario y Edgar Cubero, Vocal.

## PREMIO JORGE VOLIO 2006

Para el año 2006, el premio será otorgado a autores/as que participen en el Área de las Letras. La Junta Directiva nombrará el Jurado Calificador, quien definirá los términos del concurso, información que será divulgada oportunamente.

Area de las Artes  
Pinturas participantes

Premio Jorge Volio 2005

