

REVISTA  
Número XXVI

# UMBRAL

ISSN-1409-1534

I SEMESTRE 2010, SAN JOSÉ, COSTA RICA



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

## **Modernidad política e independencia:** *el caso de Costa Rica*

**Resolución de problemas:**  
una estrategia metodológica  
potenciadora de competencias en la  
educación matemática

**La risa y el contexto**

**Paradigmas educativos en  
el uso y absorción de nuevas  
tecnologías**

**Tres momentos en  
la vida del joven y díscolo**

**José María  
Figueroa Oreamuno**





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

Suscrita en el índice internacional (ISSN 1409-1534).

Primer Semestre 2010 - N° 26

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

- Sede San José:  
2224-1439 / Fax: 2225-2018
- Sede Alajuela:  
2437-8800 / Fax: 2440-4016

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 • Renzo Pigati

Impresión  
Masterlitho S.A.

# Índice

1 Presentación



3 Modernidad política e independencia: el caso de Costa Rica



22 Resolución de problemas: una estrategia metodológica potenciadora de competencias en la Educación Matemática



29 La risa y el contexto



36 Paradigmas educativos en el uso y absorción de nuevas tecnologías



45 Tres momentos en la vida del joven y discolo José María Figueroa Oreamuno



### Junta Directiva 2010-2011

M.Sc. Félix Ángel Salas Castro	<i>Presidente</i>
Lic. Antonio Bonilla Zarceño	<i>Vicepresidente</i>
M.Sc. Marvin Jiménez Barboza	<i>Tesorero</i>
M.Sc. Olman Ramírez Artavia	<i>Fiscal</i>
Lcda. Yolanda Hernández Ramírez	<i>Secretaria</i>
M.Sc. Flor de María Salas Montero	<i>Prosecretaria</i>
Lcda. Ana Cristina Rodríguez Valenciano	<i>Vocal I</i>
M.Sc. Nazira Morales Morera	<i>Vocal II</i>
Bach. Rocío Villalobos Madrigal	<i>Vocal III</i>

### Consejo Editor 2009 - 2010

Lic. Álvaro Zamora Castro	<i>Coordinador</i>
Dr. Johnny Valverde Chavarría	<i>Secretario</i>
Bach. Óscar Aguilar Sandí	<i>Vocal I</i>

### Consejo Editor 2010 - 2011

Lic. Álvaro Zamora Castro	<i>Coordinador</i>
M.Sc. Luis Enrique Arce Navarro	<i>Secretario</i>
Dr. Johnny Valverde Chavarría	<i>Vocal I</i>

### Depto. de Comunicaciones

Lorena Miranda Quesada, Jefatura (Periodista ccp n° 957)  
 Carla Arce Sánchez, Asistencia  
 Marisol Sánchez Monge, Promoción Corporativa  
 Sandra Rojas González, Promoción Virtual

## Presentación

El conocimiento semeja lumbre y propuesta: por su medio se esclarece el sentido de las cosas y los seres, se despeja la oscuridad del pasado, se diseña el porvenir, se tienden puentes entre las personas y las sociedades.

Cada colegiado de Colypro alienta una vocación por el conocimiento. Con él se ilumina camino, para que las generaciones coetáneas y futuras aseguren un buen paso por la vida. En tal sentido, vincula en su práctica profesional lo específicamente cognoscitivo con lo humanístico.

La realidad del colegiado -y, en general, del docente- es dialógica, pues se entrelaza esencialmente con las experiencias y conocimientos de otros: colegas, estudiantes, padres de familia, personal administrativo, vecinos. Su palabra y obras sirven para hilvanar relaciones: del pupilo con el mundo, del amigo con la comunidad, de la persona con el desarrollo integral, de la institución con los valores adecuados para forjar el porvenir.

Por eso, Colypro favorece el proceso de aprendizaje continuo y la comunicación entre sus colegiados. Para tal fin, pone a su servicio varios medios, entre los que se destaca Umbral. Sus páginas son puerta a una geografía donde nuestra palabra se brinda a los otros y viceversa.

En este número, Juan Rafael Quesada Camacho publica "Modernidad política e independencia: el caso de Costa Rica". El artículo revisa varios procesos independentistas latinoamericanos y los diferencia del caso costarricense. Basado en un sugestivo análisis, plantea que en 1821, afloró en Costa Rica la conciencia de una verdadera ruptura histórica.

De Marianela Zumbado Castro, se ofrece el artículo "Resolución de problemas: una estrategia metodológica potenciadora de competencias en la Educación Matemática". El enfoque de la autora promueve una metodología para fortalecer las competencias matemáticas básicas, genéricas y específicas.

En el artículo "Risa y contexto", Alexa Bolaños Carpio plantea la conveniencia de analizar la risa con métodos que permitan descubrir su función y sentido en la dinámica comunicativa del ser humano. Además de los eventos propiamente humorísticos, considera la necesidad de determinar el sentido de episodios hilarantes que se presentan en fronteras de lo serio y lo cómico.

"Paradigmas educativos en el uso y absorción de nuevas tecnologías" es un artículo donde Percy Rodríguez Argüello examina el aprendizaje desde algunos enfoques científico tecnológicos. También analiza el efecto de diversas tecnologías en los paradigmas del aprendizaje.

En el artículo "Tres momentos en la vida del joven y discolo José María Figueroa Oreamuno", Guillermo Brenes Tencio presenta situaciones y litigios en los que estuvo envuelto Figueroa, quien escandalizaba a las familias conservadoras de Cartago del siglo XIX. El relato de los hechos denota componentes morales, legales e ideológicos de la época.

Esta entrega representa un esfuerzo y, a la vez, una oportunidad para enriquecer la comunicación académica. También ha de tomarse como una invitación, para que los colegiados escriban y socialicen por este medio su conocimiento.

**Álvaro Zamora Castro**

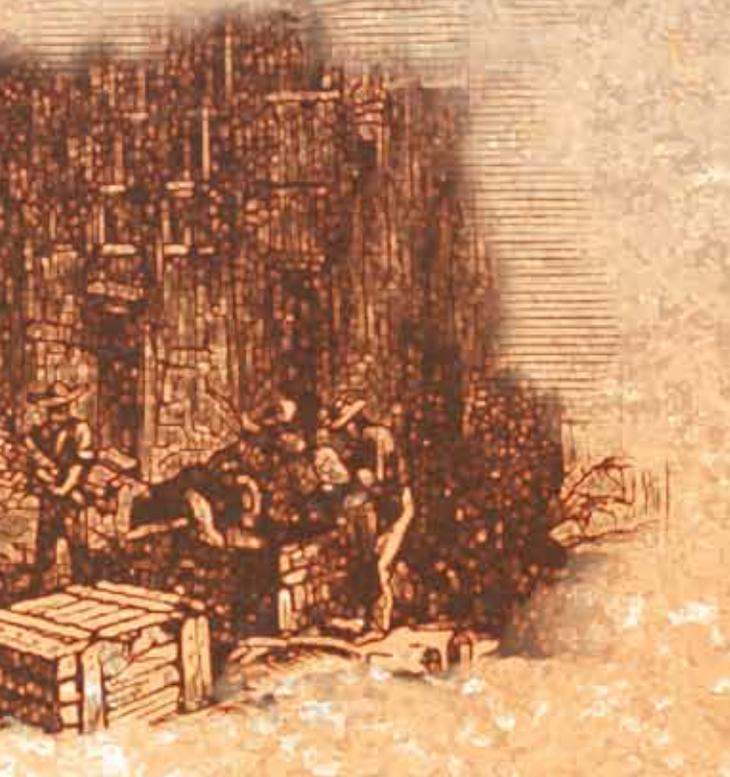
Coordinador, Consejo Editor



Juan Rafael Quesada Camacho  
Historiador, Catedrático  
Universidad de Costa Rica,  
Miembro de la Academia de  
Geografía e Historia



# Modernidad política e independencia: el caso de Costa Rica



En 1848, cuando se realizó la separación definitiva de Costa Rica de la Federación Centroamericana, se afirmaba que durante la época colonial existía una relación de metrópoli y colonia, y que, por ende, por una reacción instintiva, en 1821 Costa Rica se separó del coloso que nos oprimía. <sup>(1)</sup>

El tono de la cita anterior podría hacer pensar que en Costa Rica, el proceso de independencia también fue producto de la “guerra a muerte”, como fue el caso del Virreinato de Nueva España (México) y el de la mayor parte de los países suramericanos. Sin embargo, la situación en Costa Rica fue muy diferente de ese “modelo”, aunque compartió algunas de las consecuencias producidas a raíz de la ruptura con más de tres siglos de dominación colonial.

## 1. ¿Revolución o guerra o revolución desde arriba?

Indudablemente, según lo han señalado numerosos estudiosos, la independencia de los llamados países hispanoamericanos fue producto de una guerra revolucionaria, resultado, a su vez de un “largo proceso de enajenación en el cual Hispanoamé-

rica se dio cuenta de su propia identidad, tomó conciencia de su cultura, se hizo celosa de sus recursos”<sup>(2)</sup>. De acuerdo con Tulio Halperin Donghi, ese proceso violento produjo, a lo largo de los años de lucha, “un cambio significativo en las estructuras económicas, sociales y políticas, entre las cuales la más significativa fue, tal vez por su proyección, la configuración de una nueva élite de poder”.<sup>(3)</sup>

Otro resultado de ese proceso fue que, como lo hemos dicho en otro lugar, la generación que participó en la guerra de independencia utilizó el pasado como instancia legitimadora del poder. Así, el nacimiento de la historiografía latinoamericana está asociado directamente al surgimiento de los estados nacionales. En efecto, la necesidad de reforzar los nuevos estados hizo que la historia fuera un instrumento creador de lealtades nacionales, lo que explica que esta materia de estudio se incorporara rápidamente a los programas de estudio.<sup>(4)</sup>

En contraste con el caso mexicano y suramericano, el caso o “modelo” centroamericano se presenta como el de una “revolución desde arriba”. Esto quiere decir que se enfatiza en que la independencia de Centroamérica se debió más a las fuerzas externas [movimiento encabezado por Rafael de Riego, en España, y la proclamación del Plan de Iguala en México] “que a la voluntad de las clases o grupos autóctonos”.<sup>(5)</sup> Desde esa óptica, se ha dicho que, políticamente, el 15 de setiembre –fecha considerada tradicionalmente como la de la independencia del antiguo reino de Guatemala– se consumó una verdadera “revolución desde arriba”.<sup>(6)</sup>

En nuestro criterio, esa afirmación merece más análisis. Es cierto que, vistas las cosas desde una perspectiva de corta duración, muchos hechos hacen pensar que la oligarquía criolla centroamericana proclamó la independencia con el fin de seguir conservando el poder político y, de esa manera, construir una patria criolla. No obstante, es un error subestimar el hecho de que desde 1811 los centroamericanos protagonizaron movimientos anti-españolistas, aunque no llegaron a cuestionar la institución monárquica.

Se constata que es en El Salvador, parte del Reino de Guatemala, donde aparecen los primeros movimientos promotores de la independencia. El 4 y 5 de noviembre de 1811 se llevaron a cabo acciones en contra del intendente de San Salvador, lo mismo que contra los estancos y tributos. A raíz de esta revuelta, San Salvador estuvo gobernado durante 28 días por el Ayuntamiento, y no fueron los únicos, pues otras poblaciones manifestaron el apoyo a lo ocurrido en la capital salvadoreña. Empero, las autoridades guatemaltecas, con el apoyo de la jerarquía eclesiástica, lograron restablecer el orden colonial.<sup>(7)</sup>

En el mismo año, en Nicaragua, durante todo el mes de diciembre, estallan movimientos insurreccionales en las ciudades de León, Granada, y en la Villa de Nicaragua (posteriormente llamado Rivas), los cuales se prolongan hasta los primeros meses de 1812. El motivo de la revuelta era la oposición a ciertas autoridades, la abolición del monopolio de aguardiente y la eliminación de algunos impuestos, así como la liberación de presos. De nuevo las autoridades militares guatemaltecas, con el respaldo entusiasta del clero, intervienen con numerosos efectivos con el fin de aplastar la sublevación. Numerosos patriotas son sometidos a un proceso, después del cual algunos son condenados a ser fusilados, otros a cadena perpetua.

También en Honduras, el 1 de enero de 1812, estalló un motín; hombres armados de paños y machetes tratan de oponerse al nombramiento de dos autoridades peninsulares. Una vez más las aguas recobraron su cauce, con la llegada de fuerzas militares provenientes de Guatemala.

Uno de los movimientos inconformistas más significativos acaecidos en el Reino de Guatemala, es la llamada Conspiración de Belén. Ese nombre se debe a que las autoridades tenían información de que en el convento de la orden bethlemita se había organizado un complot. Este consistía, supuestamente, en la destitución del represivo capitán general José María Bustamante, la liberación de los presos granadinos y la proclamación de la independencia. Descubiertos los “conspiradores” de Belén, el 21 de diciembre de 1813, fueron objeto de una furiosa persecución. Quince patriotas fueron condenados a muerte, seis individuos fueron condenados a diez años de prisión en África, y otros cuatro a “estrañamiento perpetuo en las Américas”.<sup>(6)</sup>

En 1814, San Salvador protagonizó un nuevo conato de rebelión. En esta ocasión las contradicciones entre criollos y peninsulares se expresaron en el ámbito del cabildo, institución, que, como es sabido, adquirió un impulso significativo a partir de la promulgación de la constitución de Cádiz. Ocurrió que individuos que no eran del agrado de las autoridades resultaron electas en el ayuntamiento, entre ellos el prócer Manuel José Arce. Luego fueron escogidos como alcaldes de barrio, personas que en su mayoría eran antiespañolistas. Ante esta realidad, las autoridades salvadoreñas y los guatemaltecos reaccionan con medidas represivas y encarcelan a dos alcaldes de barrios. Como reacción, el 24 de enero los patriotas se movilizan masivamente. El movimiento es dispersado a fuerza de bala, y Arce, a quien se le consideraba “el alma de la Conjunción” es condenado a varios años de cárcel.

Como es conocido, la restauración de Fernando VII dio origen, en España, a una brutal represión contra los “afrancesados” y los liberales. Esto consolidó la figura de Bustamante, quien logró suprimir las manifestaciones de oposición. Celebró la abolición de las Cortes y la Constitución (de Cádiz) y orquestó una persecución sistemática contra los criollos liberales y los miembros del ayuntamiento; de hecho, contra todos los que habían aprobado las instrucciones otorgadas por el cabildo a Antonio Larrazábal, diputado de Guatemala en las Cortes de Cádiz, el cual fue encarcelado en España por la reacción absolutista.

De esa manera en Centroamérica la fidelidad a la metrópoli era mantenida con “garrote en la mano”, y Bustamante se jactaba de que Guatemala era “el resguardo de la frontera

---

En contraste con el caso mexicano y suramericano, el caso o “modelo” centroamericano se presenta como el de una “revolución desde arriba”.

---



...la restauración  
de Fernando  
VII dio origen,  
en España,  
a una brutal  
represión  
contra los  
“afrancesados” y  
los liberales.

con México”. Al final de su régimen (1811-1818), los proyectos republicanos encarnados por el modelo de la república francesa y estadounidense todavía eran retadores para las élites españolas e hispanoamericanas, pero las ideas francesas - por ejemplo, el concepto del Congreso como “órgano nato de la voluntad popular” - se imponían cada vez con más fuerza. Esos sectores necesitaban una propuesta moderada de independencia, diferente a las que Hidalgo, Morelos y otros rebeldes de la primera época habían ofrecido. También requerían de un elemento catalizador que empujara a los grupos mercantiles al proyecto emancipador. <sup>(10)</sup>

Ese elemento catalizador fue la llamada “revolución española” de enero a marzo de 1820, que encabezada por Rafael de Riego se levantó contra el régimen absolutista de Fernando VII. Al calor de estos acontecimientos, en México, el militar Agustín de Iturbide pone fin a la insurrección popular, y proclama el Plan de Iguala, basado en los principios de independencia, religión católica, y unión de mexicanos y españoles bajo una monarquía constitucional. A su vez Iturbide invita a las autoridades centroamericanas a adherirse a su Plan. Eso dio inicio, en Centroamérica, el 15 de setiembre de 1821, a la supuesta “revolución desde arriba”.

## 2. El caso costarricense

Corrientemente se dice que en Costa Rica la independencia fue producto de un acto administrativo, que llegó como “caída del cielo”. También se destaca que pocas semanas después de conocerse el acta de Guatemala del 15 de setiembre, los habitantes de Costa Rica fueron capaces de elaborar, en unas pocas semanas, una constitución, punto de partida de la construcción de ese “cuerpo político soberano” llamado estado costarricense.

¿Se puede hablar, entonces, de la especificidad del caso costarricense?

En contraste con la intensidad de los movimientos antiespañolistas ocurridos en el resto de Centroamérica, especialmente en Guatemala y El Salvador, en Costa Rica apenas se produjeron protestas contra los impuestos y los estancos, pero nunca hubo manifestaciones que cuestionaran las autoridades provinciales, ni menos aún a la institución de la monarquía. No obstante, a finales de 1811, se produjo una especie de contagio de la insurrección que en ese momento tenía lugar en Nicaragua. Así, en la actual ciudad de Liberia (llamada entonces Guanacaste), el 31 de diciembre de 1811 estalló un conato de rebelión dirigido contra los estancos de aguardiente y tabaco. Nicoya siguió por el mismo camino de Guanacaste.

Del mismo modo, en Cartago, el 25 enero de 1812, un grupo de vecinos solicita ser liberado de ciertas contribuciones. Y en la población de San José, casi un mes después, fue atacada una tercena de tabaco. Alertado Bustamante de la supuesta presencia de un grupo de “seditiosos” venidos de León, le solicita al gobernador Juan de Dios Ayala enviar el Batallón provincial de Costa Rica a pacificar Nicoya y villa Nicaragua (Rivas). Ese cuerpo militar salió de Cartago el 3 de abril, y (ya) un mes después había logrado cumplir con su “misión de paz”, es decir, asegurar, con la colaboración de clero, la fidelidad al rey, por parte de esas poblaciones y de Bagaces. <sup>(11)</sup>

Aparte de estas manifestaciones de descontento, Costa Rica, el territorio más meridional de la Capitanía general de Guatemala, permanecía imperturbable frente a su apacible devenir. Hasta 1821, la fidelidad a la Corona se mantuvo incólume, lo que haría decir al gobernador Juan de Dios de Ayala, en 1816, que la provincia de Costa Rica se había destacado por ser “amantes todos a su Real persona”. <sup>(12)</sup>

¿Cómo se realizó, entonces, el tránsito de Costa Rica a la independencia? ¿Sería, acaso como un simple “eslabón” más de la “revolución desde arriba”?

### Modernidad política e independencia

Postulamos que en Costa Rica la independencia no fue el resultado de luchas cruentas ni gloriosas, y que en 1821 pocas personas soñaban con la emancipación. Pero, gracias al proceso de transformación generado por las Cortes de Cádiz, entre los “costarricenses” se había desarrollado un nuevo imaginario político colectivo basado en los valores de *modernidad política*. Por esa razón al tenerse noticia de los sucesos acaecidos en Guatemala, el 15 de setiembre, nuestros antepasados, a pesar de ciertas ambigüedades, en pocas semanas, elaboraron y aprobaron la primera Constitución política como país independiente. Emergió de esa manera, la nación moderna o política, es decir, la comunidad política o “asociación voluntaria de hombres libres” -en el lenguaje de Rousseau- y con ello el Estado nación costarricense.

### ¿Cómo se produjo ese proceso?

Antes de referirnos a ello, es necesario hacer ciertas precisiones conceptuales. Por modernidad política se entiende un nuevo orden de ideas, de imaginarios sociales, de valores y comportamientos que configuran una nueva era, que da origen a un hombre nuevo, una nueva sociedad y una nueva política.

Surge una nueva legitimidad -la de la nación o pueblo soberano, en contraste con la soberanía regia o del rey- o sea, un cambio esencial es el paso del súbdito o vasallo al ciudadano soberano; aparece una nueva política con actores de una clase nueva que, por primera vez, pueden llamarse políticos, en tanto que se integran, precisamente, para conquistar esa nueva legitimidad.

Este nuevo orden de cosas, que se concreta, fundamentalmente, gracias a la Revolución francesa, se relaciona, y contrasta, a la vez, con el concepto de *imaginario monárquico*. Por ello debe entenderse un grupo de ideas dentro de las cuales la figura del monarca ocupaba un papel central, estaba ligada indisolublemente al reino, a la nación; ofender al reino era ofender a la nación. En suma, “creencias” del antiguo régimen eran la sacralidad, la aceptación del gobierno por decreto y la fidelidad hacia la iglesia. En ese contexto, los vocablos señor, vasallaje, fidelidad, lealtad, son fundamentales. Obligación ineludible del vasallo era el deber de asistencia a su señor, tomando, incluso, las armas para defenderlo.



Se puede afirmar que durante todo el antiguo régimen, en la monarquía hispánica -en sus pilares, el español y el americano- ese imaginario se mantuvo incólume, no obstante, en vísperas de la crisis de 1808, el poder omnímodo del monarca había sido puesto en entredicho, en el espíritu de la mayoría de las élites, moderadas o liberales. <sup>(13)</sup>

### Todo empezó en 1808

Como es bien sabido, en España, durante todo el siglo XVIII, siglo de gran ebullición intelectual, se llevó a cabo un importante programa reformista, el cual se truncó en 1808, al producirse a principios de ese año, la invasión de Napoleón Bonaparte a ese país. A raíz de ese acontecimiento se generó una serie de acontecimientos que dieron origen a la convocatoria de las Cortes (comúnmente conocidas como de Cádiz) y culminarían con la revolución liberal de 1820, y la independencia de las colonias americanas.

Dentro del simbolismo del poder colonial, el paseo del pendón real expresaba homenaje a la autoridad regia, o sea, era una manera de potenciar obediencia, lealtad y respeto al poder instituido.

Entre las consecuencias más significativas cabe destacar, en primer lugar, el decreto de la Junta Central del 22 de mayo de 1809, por medio del cual convocaba a Cortes para septiembre de 1810. Entre las primeras medidas adoptadas por este órgano está la de “libertad política de imprenta” (10 de diciembre). Esto es fundamental, porque sus proponentes llamados “partidarios de la libertad”, esperaban que con ello todos pudieran “escribir, imprimir y publicar sus ideas” sin necesidad de alguna licencia, revisión o aprobación previa. Esto fue vital, como se sabe, para el desarrollo de las ideas de la ilustración y de la independencia.

Igualmente, las Cortes, por medio de una vasta obra legislativa que se prolongó hasta 1814, se empeñaron en el diseño de un nuevo modelo de Estado, el liberal burgués, derrumbando el edificio político del antiguo régimen y los fundamentos jurídicos de las estructuras sociales sobre las que éste se sustentaba. Esto se manifestó en tres cambios trascendentales incluidos en la llamada Constitución de Cádiz. Con respecto al tema de la nación, se determinó que ésta era el sujeto esencial de la soberanía, con lo que se destruía el pilar teórico, tal vez el más importante, de la monarquía. O sea, la soberanía colectiva reemplaza al rey, el ciudadano -en el sentido universal, no de vecino- pasa a ser el nuevo soberano.

En relación con el tema de la soberanía nacional, después de múltiples y acalorados debates se determinó que “la soberanía reside esencialmente en la nación, y por lo mismo le pertenece exclusivamente el derecho de establecer leyes fundamentales”. La última parte de la propuesta que decía: “y de adoptar la forma de gobierno que le convenga” no fue aceptada, pues contó con la oposición radical del sector tradicionalista o realista de las Cortes.

En lo que concierne al poder legislativo se estipuló que la potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey. Además, el título tercero de la Constitución establecía el principio de división de poderes, aunque no de manera equilibrada, pues le confería primacía al legislativo en (relación) comparación con el ejecutivo y judicial.

Se constata que estos cambios se fundamentaban en las ideas y valores de la *modernidad política*. En ese sentido es muy revelador el papel que se le otorgaba a la educación, en concordancia con las transformaciones que se daban en España. Así, de acuerdo con concepciones propiamente liberales, se concebía que la educación debía tener como tarea fundamental la educación del ciudadano. Por ello, en un amplio capítulo dedicado a la educación se determinaba la obligación de enseñar, en las “escuelas de primeras letras”, las “enseñanzas civiles”, y en las universidades y establecimientos literarios, la “Constitución política de la monarquía”.

También la Constitución de Cádiz fortaleció los gobiernos locales o ayuntamientos. Y entre las numerosas funciones que se le encargaron a esos organismos estaba el cuidar de todas las escuelas de primeras letras, y de los demás establecimientos de educación común. En consecuencia, junto a la difusión del catecismo católico, se enseñaría el *Catecismo político de la Constitución*. Por eso, una vez iniciado el movimiento independentista en el continente, especialmente en América del Sur, a la educación se le confirió una dimensión eminentemente política. Como lo ejemplificaba Camilo Hernández, en la *Aurora de Chile* del 31 de diciembre de 1812: “La generación futura se forma por la educación política de la juventud. [...] La instrucción se comunica de muchos modos. Los discursos patrióticos, la lectura de los papeles públicos, las canciones, la representación de dramas políticos y filosóficos, deben ocupar el primer lugar”.

### De los fieles vasallos a la Sabia Constitución

Es importante resaltar que en Costa Rica, debido al dominio impuesto durante tres siglos de hegemonía colonial, la población interiorizó los valores o creencias del imaginario monárquico, como la fidelidad al Rey y a la religión católica. Incluso en el ámbito latinoamericano, las castas, a pesar de la exclusión y explotación a que eran sometidas, fueron partícipes de esos valores. Aun en el plano militar, esos grupos dieron muestras de combatividad y efectividad a lo largo de la colonia.

España, por su parte, por medio de mecanismos militares e ideológicos trató de mantener intacta esa fidelidad. Consecuentemente, al producirse la invasión napoleónica a España, con el propósito de afirmar la autoridad sobre las colonias, el Rey y la Junta Suprema respondieron con dos tipos de acciones: abrir espacios para que las colonias tuvieran algún grado de representación en los organismos de poder metropolitano, y tratar de apuntalar la lealtad y la obediencia entre los vasallos de ultramar.

En relación con el primer punto, las provincias americanas pudieron enviar representantes a las Cortes, y la Constitución de Cádiz convirtió a los súbditos americanos en ciudadanos, es decir, en españoles de ultramar. Con respecto al segundo punto, los esfuerzos de la monarquía se centraron en apelar a la unidad e integridad de la monarquía bajo los postulados del imaginario monárquico. Entonces, se presenta a la nación -en el sentido antiguo o étnico- como compuesta de dos partes, España e Indias; se resalta la defensa de la religión, por eso se dice que Napoleón (anti-Cristo del género humano) era heredero de la Revolución francesa, la que a su vez era presentada como impía y perseguidora de la religión. Igualmente, con el propósito de reforzar la unidad de los vasallos, a manera de festejo por la entrega de la corona que le había hecho su padre, Fernando VII mandó que “se levantaran pendones a su nombre en toda la monarquía”.<sup>(14)</sup>

Dentro del simbolismo del poder colonial, el paseo del pendón real expresaba homenaje a la autoridad regia, o sea, era una manera de potenciar obediencia, lealtad y respeto al poder instituido. Hacer despliegue de ese estandarte en las manifestaciones públicas era una manera de buscar protección “frente a los enemigos”.<sup>(15)</sup>

Apenas llegó esa orden a Costa Rica, en octubre de 1808, el gobernador Tomás de Acosta dispuso organizar las fiestas de proclamación y jura del Rey Fernando VII, en la capital, Cartago. Las juras reales, durante la época colonial eran par-

te de las fiestas reales o tradicionales (del antiguo régimen), llamadas así en oposición a las fiestas revolucionarias o nacionales, surgidas con la Revolución francesa y propias de los estados nacionales.<sup>(16)</sup>

Se ha dicho que la jura fue la celebración regia más importante, pues permitió manifestar acatamiento y materialización de las órdenes del monarca, aunque él estuviera físicamente ausente. Jurar era expresar fidelidad, lealtad y vasallaje al Rey, pero era esencial que ese acto fuera público. En los reinos y provincias del imperio español esa ceremonia revestía un significado especial, porque los súbditos de ultramar no conocieron en persona a los reyes ni a los príncipes herederos. La ausencia del soberano se subsanaba mediante la utilización de su imagen pintada en los rituales públicos. El arte y la propaganda se mezclaban en la implementación de actividades de reconocida participación pública, como el paseo del estandarte real, las escaramuzas y representaciones teatrales, los fuegos de artificio y luminarias, las corridas de toros, danzas y comparsas enmascaradas. En suma, un espacio especial para inculcar valores como el sincero amor y eterna lealtad al Rey.<sup>(17)</sup>

Las actividades mencionadas se celebraron en Cartago, entre el 15 y 23 de enero de 1809, con la participación de las principales poblaciones del Valle Central, donde se concentraba la mayor parte de la provincia. Según un historiador del siglo XIX y primeras dos décadas del XX, “la Municipalidad de Cartago mandó escribir en su libro de actas, para perpetua memoria, la relación de aquellas fiestas”. Gracias a esa voluntad, que hoy llamamos *política de memoria*, sabemos que el 14 de enero hubo repique general en todas las iglesias de Cartago, salvo de artillería mayor, completa iluminación con velas de sebo o cera y antorchas encendidas, gran número de cohetes, mascaradas, desfiles de faroles y música por las arterias centrales, las cuales estaban limpias y acicaladas con guirnaldas y flores”.

El 15, destinado a la proclamación del Rey, fue el más solemne. Con el propósito de sacralizar el acto, en la mañana se celebró una misa cantada de acción de gracias. Ahí estaban presentes el gobernador Acosta, los miembros del Ayuntamiento y los integrantes de las “familias principales” y otros sectores sociales. A estos se les coaccionaba a participar, de lo contrario, podía “castigárseles severamente como enemigos traidores de la Real Corona”.

En esa “esplendorosa liturgia sacramental”, el Misionero Apostólico Fray Manuel Horta pronunció un extenso sermón

...después de  
tres días de  
fiestas, los  
costarricenses  
daban un paso  
fundamental  
en el ingreso a  
la modernidad  
política, en  
su versión  
española,  
moderada.

religioso-político, en el que llenaba de elogios al “Rey Deseado”, invocaba la protección divina, con el objetivo de afianzar las creencias del imaginario monárquico. Ahí recordaba que para defender a “nuestro amado Fernando”, los vasallos habían sabido “tomar las armas, exponer sus vidas para defensa de la religión, del Rey y de la Patria”.

En la tarde, “se llevó a cabo el rito supremo de la fiesta: el juramento de fidelidad y la teofanía real”. Después de algunos actos protocolarios, se efectuó un solemne desfile militar-a caballo- por las engalanadas calles alrededor de la Plaza principal. A la cabeza del desfile, figuraban, entre otros, el gobernador y diversos funcionarios, y “vecinos de distinción”. La plebe, como comparsa, también participó de la actividad, en el que el orden asignado a los distintos actores sociales tendía, probablemente, a que no quedaran dudas de los sentimientos de fidelidad y adhesión de los grupos subalternos hacia el régimen monárquico.

En la Plaza Mayor, en un tablado o estrado, varios funcionarios, por encargo del Gobernador, daban jubilosamente los gritos de: “Cartago, Cartago, Castilla y los Indios por don Fernando VII”. De inmediato, el Gobernador Acosta pronunció el solemne juramento de fidelidad. Repitió la fórmula tres veces, “al mismo tiempo que hacía tremolar el Real pendón con energía. Las demás autoridades contestaban “Amen” y al unísono, las gargantas de los colonos cartagineses pronunciaron la sencilla frase ritual, manifestando de ese modo la aceptación del monarca. Después del juramento se arrojaron “muchos puñados” de dinero al público entusiasmado hasta el arrebato, ante el tronar de la fusilería y el prolongado tañido de las campanas. Esta acción, propia de una política de pan y circo, acotamos nosotros, ocurría, justamente, en momentos en que la marginal y alejada provincia de Costa Rica sufría escasez [crónica] de metálico.

En la noche, en la misma plaza, se realizó una vistosa función de fuegos de artificio. Una de las figuras era un castillo, que al ser quemado mantuvo encendida, por varios minutos, una consigna que decía: “¡Viva el Rey Fernando VII!”. Para finalizar, se iluminó una Corona (símbolo de la autoridad real) con dos banderas a un lado, una con el escudo de las armas reales y la otra con el de la ciudad de Cartago.

Muy significativo es que durante toda la noche estuvo abierta la Sala Capitular donde estuvo expuesto el retrato de Fernando VII. Un hecho que demuestra la sacralidad de la monarquía en el imaginario monárquico es que “durante la madrugada los vecinos de Cartago llegaron hasta el recinto, con el fin de rendir culto a la áulica imagen borbónica”.<sup>(18)</sup>

Durante los días siguientes continuaron las festividades a cargo del Batallón Provincial. Hubo encierro de toros, torneos, máscaras, mojigangas, música y bailes. Los días 19, 20 y 21, las fiestas estuvieron a cargo, respectivamente, de las poblaciones de Villa Nueva de la Boca del Monte (San José), Villa Vieja de Cubujuquí (Heredia) y Villa Hermosa (Alajuela). Como en los días previos, hubo encierro de toros, torneos, escaramuzas, bailes, cenas.

El día 22, los festejos estuvieron a cargo del Batallón Provincial, cuyos miembros organizaron otra vez “desfile con toros bravos, espectáculo, corrida y alegre y prolongado sarao”. En esos actos, como en el del día de la Jura, cada grupo manifestó, a través de diversas formas, su adhesión al Rey, pero eso sí, “bajo el ojo vigilante de las autoridades”. El día 23, para culminar los festejos, quiso el Gobernador que se ofreciese al público una diversión teatral. Esto consistió en una loa y entremés (comedia).

“La loa fue un canto de alabanza al Rey Fernando y el entremés una imprecación a Bonaparte”. Según narra Manuel de Jesús Jiménez, “la loa terminó entre nutridos aplausos, pero a juicio del populacho, lo mejor de todo fue el satírico entremés. La acción dramática de esta pieza es muy sencilla: Napoleón juzgado por la justicia y condenado por ella. En la trama figuran pocas personas, a saber: las cuatro virtudes cardinales que hacen de jueces; Siclaco que hace de verdugo; un muñeco combustible que hace de Bonaparte, y el Diablo que viene por el muñeco.

En uno de esos versos se decía:

*“Así como arde este fuego  
ardan los nobles vasallos  
en amor, y digan todos:  
¡Viva nuestro Rey Fernando!”*

Agrega Jiménez: “Al terminar el entremés resonaron en la Plaza de Cartago largo rato los aplausos, y en verdad que no eran infundados. El muñeco había ardidido en grandes llamaradas y estallado un gran bombón de su cabeza. El coloso había quedado desquiciado en Bailén y Talavera y ya se veía en lontananza a Waterloo”.<sup>(19)</sup>

En las festividades promovidas y organizadas por las autoridades coloniales, con el beneplácito de la élite colonial cartaginesa, participaban también esclavos, artesanos, campesinos y peones, sobre cuyo trabajo se sustentaba el estilo de vida de esa élite. Esa fue una ocasión especial para que los costarricenses dieran pruebas contundentes -aunque es muy difícil saber que porcentaje de la población participó- de amor, obediencia y vasallaje, en fin de apego indiscutible al imaginario monárquico.<sup>(20)</sup>

La sumisión y lealtad mostradas por los cartagineses (cartagos) en las mencionadas fiestas le valieron el reconocimiento al Gobernador Acosta. Así vemos que el 7 de febrero de 1809 ese funcionario recibió dos medallas grabadas con el busto del “Rey Amado”, las cuales fueron enviadas por las autoridades del Ayuntamiento de Guatemala, en virtud de la lealtad de los “buenos vasallos” de la provincia de Costa Rica. Igualmente le informaban que era urgente nombrar un diputado ante las Cortes españolas, convocadas, como ya se ha afirmado, para iniciar labores en setiembre de 1810.<sup>(21)</sup>

Es incuestionable que el decreto de las Cortes de 1810, relativo a la libertad política de la imprenta, fue fundamental en el desarrollo de la opinión pública moderna. Esta



medida, difundida en las colonias españolas, resaltaba que la “facultad individual de los ciudadanos de publicar sus pensamientos e ideas políticas es no solo un freno de la arbitrariedad de los que gobiernan, sino también un medio de ilustrar a la nación en general”.

Los alcances de esta medida fueron, en nuestro criterio, predecibles e imprevisibles para los legisladores gaditanos. Lo primero lo demuestra el hecho de que esa libertad era, en realidad, vigilada, ya que debía estar en concordancia con la preservación de los intereses de la nación”, el “patriotismo”, y la fidelidad a la monarquía. Por eso, en el mismo año 1810, se le hacía saber al Gobernador Acosta, el establecimiento del Tribunal de Fidelidad, creado en Guatemala con el propósito de realizar labores de “prevención” y “corrección”. Tarea esencial de ese organismo era “obrar con sagaz energía” “contra los sospechosos traidores del orden público”; [...] contra “todos los que con sus acciones y palabras, muestren un espíritu contrario al de lealtad y justa subordinación de que estamos animados todos los buenos españoles”.

Ese tribunal desde su primera sesión realizada el 9 de junio del año citado, afinó su verdadero blanco de acción. Se precisaba que serían de vigilancia las “conversaciones o especies en que algunos muestran su execrable adhesión a los franceses, o su ánimo perverso de esparcir ideas contrarias a los intereses de nuestra nación”. Y el método para lograr ello eran las “pesquistas secretas” contra “las culpables inteligencias de los adictos al partido francés o sediciosos. Se especificaba que se ocultarían los nombres de los denunciantes y los testigos de los “sediciosos”.

El Gobernador Acosta, quien no cesaba en su tarea de hacer méritos en busca de promoción, con el propósito de hacer efectivos esas tareas de “vigilancia” y “corrección”, y con la firme convicción de lograr el “buen orden, unión y armonía de los fieles vasallos” -todavía en un momento en que las Cortes no habían abolido el empleo del término vasallo- prescribió en enero de 1811, una serie de normativas sobre el comportamiento que debían seguir los pobladores de Costa Rica. En particular ordenó que en las escuelas que funcionaban en esa época, se debía enseñar “corrección, lealtad y obediencia de los vasallos costarricenses”, propio de una “buena educación cristiana”.

La fidelidad y “corrección” de los vasallos de la provincia de Costa Rica, se manifestó, una vez más, de manera contundente cuando se produjeron los movimientos insurreccionales en noviembre (del año citado) en San Salvador y en diciembre del año supracitado en Granada, los cuales habían sido favorecidos por la efervescencia creada por las Cortes. En esa ocasión, “los vecinos del Barrio de Agua Caliente de Cartago expresaron al cabildo de esa ciudad” estar dispuestos a la más pronta obediencia,... prontos a sacrificios por la Religión, Rey y Patria. Asimismo, como se ha dicho, de Cartago salió el Batallón provincial de Costa Rica para pacificar Nicoya y Rivas en abril de 1812, y ahí, una vez que cumplió con su “misión de paz”, salió en mayo hacia Granada, donde permaneció hasta principios de 1813.

Esta conducta hizo decir a Florencio del Castillo, representante de Costa Rica en las Cortes, que la provincia de Costa Rica se mostró “invariable en los principios que había seguido hasta ese momento”, es decir, “ejemplo de fidelidad, constancia y patriotismo”. Esos méritos fueron bien premiados, pues el propio del Castillo logró que las Cortes de Cádiz le concedieran el 3 de octubre de 1813, el título de ciudad a Villa Nueva de San José, y el de villa a las poblaciones de Heredia, Alajuela y Ujarráz. Y a Cartago se le condecoró con el título de “muy noble y leal”. ¡Distinción que todavía en pleno siglo XXI llena de orgullo a cartagineses letrados!

### El viraje de 1812

Muchas cosas empezaron a cambiar, sin embargo, en la alejada, sumisa y soñolienta provincia de Cartago, a partir del momento en que un correo proveniente de Guatemala, llegó a Cartago, en setiembre de 1812, portando un “impreso” de la Constitución Política de la Monarquía Española” y las órdenes de las Cortes que señalaban las formalidades que deberían “observarse en la publicación solemne de la Constitución y la forma bajo la cual debe jurarse”.

Esas disposiciones establecían los días en que debían efectuarse la “publicación solemne y juramento de la sabia Constitución”. Además contenían órdenes a los “alcaldes ordinarios de las poblaciones de Villa Hermosa, Eredia y justicias de los pueblos de Ujarrás, Cot, Quiricot, Tovosi, Tres Ríos, Curridabat, Aserrí, Saborío, Pacaca, Barba, para que con los demás principales de sus vecindarios concurriesen en los días señalados para la publicación solemne y juramento de la sabia Constitución”.

Puesto que los procesos de cambio son lentos y nunca lo viejo es borrado completamente, nos parece pertinente indicar que esos actos se realizaron bajo el formato o estructura de las **fiestas oficiales**, que contemporáneamente han sido denominadas fiestas tradicionales o del antiguo régimen en oposición a las **fiestas nacionales**, -las que aparecen con el surgimiento de la nación moderna- , o revolucionarias, es decir, las surgidas bajo el molde de la Revolución francesa.



En el caso que nos ocupa, resalta el hecho de que a diferencia de las fiestas del antiguo régimen, donde el objeto central de exaltación era el soberano, en esa ocasión lo fue la Constitución. Se ponía así, la primera piedra del **constitucionalismo**, o sea, el conjunto de principios y normas que definen expresamente los derechos de los ciudadanos y las garantías necesarias para su ejercicio, así como la forma de organización del Estado, basada en la división de poderes y que atribuye la facultad de hacer las leyes al legislativo. <sup>(23)</sup>

No cabe, en esta ocasión, hacer un recuento de las actividades festivas comprendidas entre el 30 de octubre y el 1 de noviembre del año citado. Basta con señalar que en esos días hubo repique general de campanas, iluminación de toda la ciudad de Cartago, salvas de artillería, juegos artificiales y música de cuerdas y biento (sic) de todos los barrios y pueblos. Interesa resaltar lo relativo, propiamente, a la jura de la Constitución, la que tuvo lugar el 1 de noviembre. El rito fue particular. Reunidos el gobernador y el Ayuntamiento en la sala capitular, se leyó por parte del escribano la fórmula del juramento establecido en concordancia con la propia Constitución (preámbulo): “Juráis por Dios y por los Santos Evangelios, guardar y hacer guardar la Constitución política de la Monarquía Española, sancionada por las cortes generales y extraordinarias de la Nación y ser fieles al Rey. A lo que el señor gobernador se acercó a la mesa donde estaba una ymagen (sic) de Cristo crucificado y poniendo la mano sobre los Santos Evangelios, dijo: Si juro. Y practicando lo mismo por su orden, los demás individuos del Noble Ayuntamiento dijeron en voz alta: si así lo hicieréis, Dios os lo premie y si no os lo demande”.

Después de ese acto hubo acción de gracias y antes del ofertorio, subió al púlpito el comisario del Santo Oficio, don Feliz Alvarado, quien leyó la Constitución. Posteriormente vino la misa y al final de esta fue “interrogado el pueblo y el clero de una vez”, de la misma forma que lo había sido el

Gobernador y el Ayuntamiento. Luego, “el señor Coronel, los Ministros de la Real Hacienda, alcaldes ordinarios de las supradichas poblaciones y justicias de los referidos pueblos”, prestaron juramento al gobernador mediante la fórmula conocida. <sup>(24)</sup>

De esa manera, después de tres días de fiestas, los costarricenses daban un paso fundamental en el ingreso a la modernidad política, en su versión española, moderada. Desde ese momento, los viejos valores coexistirían con los nuevos o mantendrían parte de las formas, pero cambiando los contenidos. Estos últimos, sin embargo, terminarían por imponerse, como poderosas olas que estallarían en momentos diversos, cambiando todo a su paso.

Un aspecto fundamental desde el punto de vista de la definición de nuevos valores, es que la Constitución de Cádiz tuvo un efecto revitalizador para el régimen municipal <sup>(25)</sup>. En adelante este tuvo, entre otras funciones, el fomento de la educación. Pero además los nuevos y viejos ayuntamientos enfatizaban en el proyecto político de la ilustración; esto es, educar para el ejercicio de la ciudadanía. Así, en concordancia con el artículo 25 de la Constitución de Cádiz, los cabildos se empeñan en que la educación prepare para el disfrute del “honroso título de ciudadano”, y así la juventud pudiera desempeñar “con honor y constancia los deberes y obligaciones que deben a la Religión, a la Patria y así mismos”.

Los cambios impulsados por la Constitución de Cádiz, fueron frenados en 1814, cuando Fernando VII recuperó el trono, con lo cual se produjo el retorno del antiguo régimen y se desencadenó una brutal represión. Por su parte, en Guatemala, Bustamante celebró la abolición de las Cortes y la Constitución: “Organizó el espionaje con habilidad diabólica, premió las delaciones, torturó a los prisioneros y logró en poco tiempo sembrar el terror por todas partes, incluso en lo íntimo de la familia”. <sup>(26)</sup>



En ese contexto, en Costa Rica, el ayuntamiento de Cartago, con el mismo entusiasmo que en 1812 juró la Constitución, acató con beneplácito una Real Orden que disponía que el 2 de mayo de 1814 debiera celebrarse con júbilo el “aniversario de los mártires de la Patria, esto es, el inicio de la llamada “guerra de independencia de España”. Igualmente, en los primeros días de agosto de 1814, con fiestas populares y actos religiosos se celebró la anulación de esa Constitución y la disolución de las Cortes de Cádiz. En realidad, como lo subrayaba el gobernador Ayala, en 1816, los “costarricas” seguían siendo “fieles amantes de Fernando VII”.

Pero la interrupción abrupta del orden creado por Cádiz, no significó que los esfuerzos de cambio alentados por el espíritu reformista gaditano se congelaran. Hecho revelador de la profundidad con que había calado la ideología liberal ilustrada, es que los mismos ayuntamientos, los que sobrevivieron a la represión desatada en 1814, evocaban los “tiempos de la Constitución”. En la práctica, el accionar de los municipios seguiría teniendo como referente la Constitución y la escuela seguiría difundiendo el balbuciente ideario republicano, al continuar teniendo como tarea la “exposición de los enseñanzas civiles”.

En el marco de la restauración europea (neoabsolutismo), en España la represión fue tan intensa, que ya en setiembre de 1815 se produjo el primer pronunciamiento tendiente a restablecer la Constitución gaditana. En América, el prestigio de la Corona se había debilitado por hechos que iban desde el prolongado gobierno de Godoy, pasando por la acción transformadora de las Cortes, hasta el intransigente absolutismo de Fernando VII, quien alentado por su camarilla llegó a convencerse de que el problema de América solo podía arreglarse mediante el empleo de la fuerza.

Dada la virulencia de los acontecimientos, en la América hispánica solo se necesitaba un catalizador que empujara a la élite y a la burguesía a romper la dependencia colonial. Ese elemento catalizador fue la revolución española de 1820, conocida también como “pronunciamiento”. Este movimiento, en el que participaron logias masónicas, los liberales gaditanos y hasta militares, a pesar de su heterogeneidad, tuvo en común el que se coaligó bajo el lema del restablecimiento de la Constitución.

Presionado por los acontecimientos, el 7 de marzo, Fernando VII convoca a Cortes y el

día siguiente, en un nuevo decreto, el Rey dice jurar la Constitución y en otro decreto del 9 de marzo, se determinó la forma en que debía publicarse y jurarse de nuevo la Constitución de 1812, o sea, bajo la fórmula establecida por las Cortes el 19 de marzo de 1812. En consecuencia, en toda la América española se reimprimieron gran cantidad de ejemplares, con el ánimo de llevar a la población el conocimiento de sus derechos fundamentales y se ordenó que en todos los pueblos de la monarquía se realizaran elecciones de alcaldes y ayuntamientos constitucionales.

### Difusión del constitucionalismo

A Centroamérica, la orden de la jura de la Constitución de 1812 llegó meses después de que esa directriz fue aplicada en otros lugares. Particularmente en México, la presión popular para que se aprobara la Constitución fue muy grande. En Costa Rica, el Cabildo de la ciudad de Cartago, en sesión extraordinaria del 27 de marzo, conoció la noticia de la jura de la Constitución. No obstante, es evidente que el gobernador de entonces, Juan Manuel de Cañas, conocido por su acendrado celo monárquico, no estaba muy interesado en la jura. Fue necesario, para que esa orden se cumpliera, recibir una comunicación del Capitán General del Reino de Guatemala, Carlos de Urrutia, donde ordenaba y mandaba que se publicara y jurara en todo el Reino la Constitución política de la monarquía.

Urrutia enfatizaba en que “siendo manifiesto el anhelo de los habitantes”, se establecía como fecha para la “publicación” de la Constitución el 9 de julio, acto que debía ser “simultáneo” entre todas las provincias del reino de Guatemala, para lo cual envió quinientas copias del texto constitucional. Igualmente, con una gran importancia en el plano ideológico, con el fin de remover los vestigios del viejo orden, el ayuntamiento de Guatemala recomendaba la “destrucción de todas las picotas en la Plaza Mayor, reemplazándolas con un monumento en honor de la Constitución”

A pesar del celo y preocupación del acomodaticio Capitán General, y del Ayuntamiento de Guatemala, en Costa Rica la publicación de la Constitución no se llevó a cabo en la fecha señalada, ni con la solemnidad demandada por las autoridades guatemaltecas. ¿Será eso casualidad? ¿Esa tardanza, esa apatía, no sería más bien obra del gobernador Cañas?

Según documentación de la época:

*“El 29 de julio de 1820, el factor D. Mariano Montealegre, el presbítero D. Rafael Castillo, el Licenciado don Rafael Barroeta, alcalde ordinario y D. Rafael Gallegos, leyeron en la plaza pública de San José, para su publicación, la Constitución española promulgada en Cádiz, el 19 de marzo de 1812, el decreto de la Regencia de 2 de mayo de 1812 y la proclama del Rey D. Fernando VII. Se gritó: ¡Viva la Constitución, Viva la Nación y Viva el Rey!, se repicaron las campanas y se quemaron cohetes. El 6 de agosto, un clérigo leyó en la iglesia parroquial la Constitución y después de la misa se juró.*

*En este mismo día (29 de julio) el alcalde ordinario de Heredia, D. Pedro Antonio Solares, publicó un manifiesto invitando al público para la lectura de la Constitución, preparó un tablado en la plaza y en la noche hubo repique de campanas, iluminaciones, cohetes y bombas, tocando los tambores en el cuartel y en el tablado las chirimías del pueblo de Barva.*

*En la mañana del día 30 se condujo el retrato del rey Fernando VII al tablado. A las nueve los vecinos, acompañados de música, fueron a casa del Gobernador y todos se dirigieron al tablado donde se leyó la Constitución. Después de las vivas, se dio*

## Notas

- (1) Juan Rafael Quesada Camacho “15 de setiembre: pasado y presente”, *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n° 42, 1988.
- (2) John Lynch, *Las revoluciones hispanoamericanas*, Barcelona, Editorial Ariel, 1976, pp. 9, 374.
- (3) Tulio Halperin Donghi, *Revolución y guerra; formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 1940, p. 8.
- (4) Juan Rafael Quesada Camacho, *Historia de la historiografía costarricense 1821-1948*, San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2001, pp. 28, 29. La ruptura con la metrópoli dio como resultado que los precursores ideológicos de la emancipación postularan la específica identidad hispanoamericana, generalmente en contraste u oposición con España. Tulio Halperin Donghi, “Hispanoamérica vista por sí misma (de Simón Bolívar al giro progresista autoritario)”, en *Historia general de América Latina VI. La construcción de las naciones latinoamericanas 1820-1870*, París, Ediciones Unesco, Editorial Trotta, 2003, pp. 614, 615.
- (5) Julio César Pinto Soria “La independencia y la federación”, en *Historia general de Centroamérica*, tomo III, Flacso, Ediciones Siruela, 1993, p. 94.
- (6) Héctor Pérez Brignoli, *Breve historia de Centroamérica*, Madrid, Editorial Ariel, 1985, p. 75.
- (7) Arturo Aguilar, *Hombres de la independencia de Nicaragua y Costa Rica*, León, Nicaragua, Tipografía la Patria, 1940, p. 10; Rafael Obregón Loría, “Movimientos inconformistas en Centroamérica”, en *Historia de Costa Rica*, vol. II, San José, Editorial Eidos, 1997, pp. 57-64; 67-72.
- (8) Aguilar, *op. cit.*, p. 14-16; Obregón Loría, *op. cit.*, pp. 79-82.
- (9) Obregón Loría, *op. cit.*, pp. 65-66.
- (10) Juan Rafael Quesada Camacho, *Educación y ciudadanía en Costa Rica, de 1810 a 1821 del crepúsculo colonial a la modernidad política*,

A pesar de la  
resistencia que  
algunos sectores  
recalcitrantes  
ponían a la  
aplicación de la  
Constitución –se  
le calumniaba y  
desacreditaba-,  
ésta se hacía  
camino al  
andar en toda  
la América  
española.

*un paseo a caballo por las calles y hubo en la noche un sarao. El 6 de agosto se hizo misa, se leyó la Constitución y se juró.*

*El 30 de julio se leyó y juró en Cartago la Constitución con salvas de artillería, repiques de campanas, iluminaciones durante tres días y otras varias diversiones. En este mismo día fue leída en la plaza pública de Alajuela, y el 6 de agosto se juró en la iglesia, después de su lectura y de la misa. <sup>(27)</sup>*

Aparentemente, los actos de la jura de la Constitución en 1820 fueron menos pomposos que los realizados en 1812. Rafael Francisco Osejo, uno de los más destacados actores de la coyuntura independentista, considerado como “una de las positivas glorias de Nicaragua y de Centroamérica” <sup>(28)</sup>, calificó esos actos de “deslucidos” o “comunes”. Puesto que España no había, en 1812, dado el paso al republicanismo, como lo había hecho Francia en 1792, en Costa Rica, (en los poblados del Valle Central), se reiteró la adhesión a la institución monárquica. Pero se produjo un hecho de singular importancia para un futuro cercano: por primera vez se lanzaban vivas a la Nación en un sentido moderno, eso es, como depositaria de la soberanía. ¡El nuevo imaginario (el republicano) se afianzaba cada vez más!

La prueba de que la difusión de los principios contenidos en el texto gaditano eran un fermento disolvente del régimen colonial en América, lo demuestra el hecho de que el mismo Bustamante lo criticara, pues para él era promotor de “ideas subversivas” y “doctrinas perniciosas” <sup>(29)</sup>. Así, no debe sorprender, entonces, que al conocido bachiller Osejo se le prohibiera pronunciar un discurso, el 30 de julio, donde él pensaba hacer una “apología de la Constitución”.

A partir de ese momento surgió lo que podría llamarse la “cuestión de la constitución”, esto es las continuas disputas entre Osejo y las autoridades cartaginesas, las cuales, de manera reiterada se oponían a que aquel precoz “ciudadano del mundo” difundiera el conocimiento de la Constitución directamente al “pueblo”, en los días festivos, y en forma gratuita.

La cuestión de la Constitución trascendió el ámbito puramente doméstico. Ante la renuencia de las autoridades cartaginesas a que Osejo lograra su objetivo, él se vio obligado a plantear la queja ante el Intendente de León, Miguel González Saravia, (enemigo personal del gobernador Cañas), quien ordenó una suspensión contra Cañas por su proceder y lo conminó a proteger los derechos del “ciudadano don Rafael Francisco Osejo”. Además, la Diputación provincial de León determinó, en marzo de 1821, que en virtud de que una Real Orden mandaba proteger el establecimiento de la cátedra de la Constitución Política de la Monarquía, al Br. D. Rafael Osejo se le deberían facilitar los “auxilios necesarios” para la realización de su cometido.

¿En qué consistía la peligrosidad de Osejo para que se le pusieran tantas trabas en el ejercicio de su magisterio como educador y político?

Para comprender las razones de la actitud hostil hacia Osejo es fundamental saber que gracias a su formación en derecho y filosofía, el renombrado Bachiller, grado obtenido en 1808, era un buen conocedor de Rousseau y como es sabido, él era el autor más satanizado por la Inquisición. En la América española, sus libros eran los más perseguidos por el Santo Oficio, debido a su teoría sobre la soberanía popular. “Así, mientras Osejo se desempeñó como docente en la llamada Casa de Enseñanza de Santo Tomás, (en realidad, una escuela de primeras letras, entre 1814 y 1825), era presentado como “un hombre de extraordinaria

capacidad y bondad”, pero al restaurarse la constitución de Cádiz, en 1820, y afanarse él en defender los derechos que esta confería a los ciudadanos, fue visualizado como “un ente retorcido y corrupto” por los absolutistas o partidarios de la monarquía tipo antiguo régimen.

Un capítulo importantísimo de la vida política de Osejo lo constituye la acusación de que fue objeto, por el alcalde de Barba, ante el gobernador Cañas, por “alucinar a los indios y tenerlos sumamente alzados”. Lo cierto es que, Osejo, imbuido de un auténtico espíritu republicano, intentaba hacer realidad la constitución; con hechos, no con simples declaraciones. Por eso se había constituido en defensor de los siete pueblos de indios, (Pacaca, Cot, Quircot, Tobosi, Aserrí, Curridabat y Barba), con el propósito de que los fondos aportados por los indígenas a las Cajas de Comunidad, les fueran devueltos, pues “habían sido manejados inicualemente en León”. Osejo, en aras de lograr su cometido, visitaba esas comunidades con el fin de hacerlas conocedoras de su derechos. ¿Y no era eso, justamente, cumplir con la Constitución?

La preocupación por difundir la Constitución de 1812, no se limitó desde luego a un personaje. Igualmente, en 1820, en Cartago, otro actor importante de la coyuntura independentista, José Santos Lombardo, propuso al “Noble y Leal Ayuntamiento de esa localidad, ideas concretas para “ilustrarnos e imponernos en nuestros derechos, cuya puerta nos ha abierto el sagrado código de nuestra inmutable constitución”.

Más aún, en momentos en que germinaba la nación moderna, las Reales Órdenes emitidas en Madrid el 7 de mayo de 1820, y remitidas luego a Costa Rica por Urrutia, afirmaban la necesidad de instruir a la población para que fuera conocedora de los derechos y obligaciones de los que disfrutaba en ese momento, bajo un gobierno moderado y paternal. Puesto que la estricta y completa observancia de la Constitución del Reino, “creaba una situación de felicidad, era imperativo inspirar en la juventud que se educaba el “amor a la ley fundamental, por ser ella finalmente, la esperanza de la patria”. Se trataba, en suma, de educar a la juventud para que llegara a ejercer responsablemente la condición de ciudadanos, bajo el alero protector de la Constitución, a la cual, a la vez, se le debería tributar respeto y veneración.

En concordancia con lo anterior, entre los numerosos puntos que abarcaban esas Reales Órdenes resaltaban los siguientes:

“Los prelados diocesanos cuidarán de que todos los curas párrocos de la Monarquía expliquen a sus feligreses en los domingos y días festivos la Constitución política de la Nación, como parte de sus obligaciones manifestándoles al mismo tiempo las ventajas que acarrea a todas las clases del Estado, y rebatiendo las acusaciones calumniosas con que la ignorancia y la malignidad hayan intentado desacreditarla.

En todas las escuelas de primeras letras y humanidades del reino se explicará por los maestros la Constitución de un modo claro y perceptible a la edad y comprensión de los niños.

Con arreglo del artículo 368 de la Constitución se explicará ésta en todas las universidades del Reino por uno de los catedráticos de leyes; en todos los seminarios conciliares por el catedrático de filosofía moral, si no hubiese curso de leyes; y en todos los estudios públicos y privados de los Regulares por el lector o maestro de filosofía”.

San José, Editorial Universidad de Costa Rica, 2007, pp. 121, 157. En adelante, salvo que se indique lo contrario, nos basamos en esta obra.

<sup>(11)</sup> Obregón Loria, *op. cit.*, pp. 74-78.

<sup>(12)</sup> Quesada Camacho, *op. cit.*, pp. 117, 159.

<sup>(13)</sup> Juan Rafael Quesada Camacho, “El ideario de la Revolución francesa en Cádiz: aproximación al estudio de la construcción de la nación costarricense”, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, *Revista de Historia de América* n° 132, 2003, pp. 17, 18.

<sup>(14)</sup> *Ibid.*, p. 33. En otras épocas, y todavía en algunos textos contemporáneos, se usaba la palabra pendón como equivalente de bandera, pero no es lo mismo. El pendón era, en el antiguo régimen, una bandera o estandarte pequeño de carácter militar, más ancho que largo. Se usaba para distinguir a los batallones o regimientos de un ejército. También los hombres ricos, que podían mantener sus propias fuerzas militares, podían usar una insignia o división llamada pendón. El rey, por su parte, utilizaba el pendón real en todas las actividades relacionadas con la monarquía.

<sup>(15)</sup> Guillermo Brenes Tencio “Fiestas en honor a un rey distante: Proclamación de Fernando VII en Cartago”, en: *Revista Umbral* n° XXII, 2008, Colegio de Licenciados y Profesores, San José, Costa Rica, pp. 3, 13.

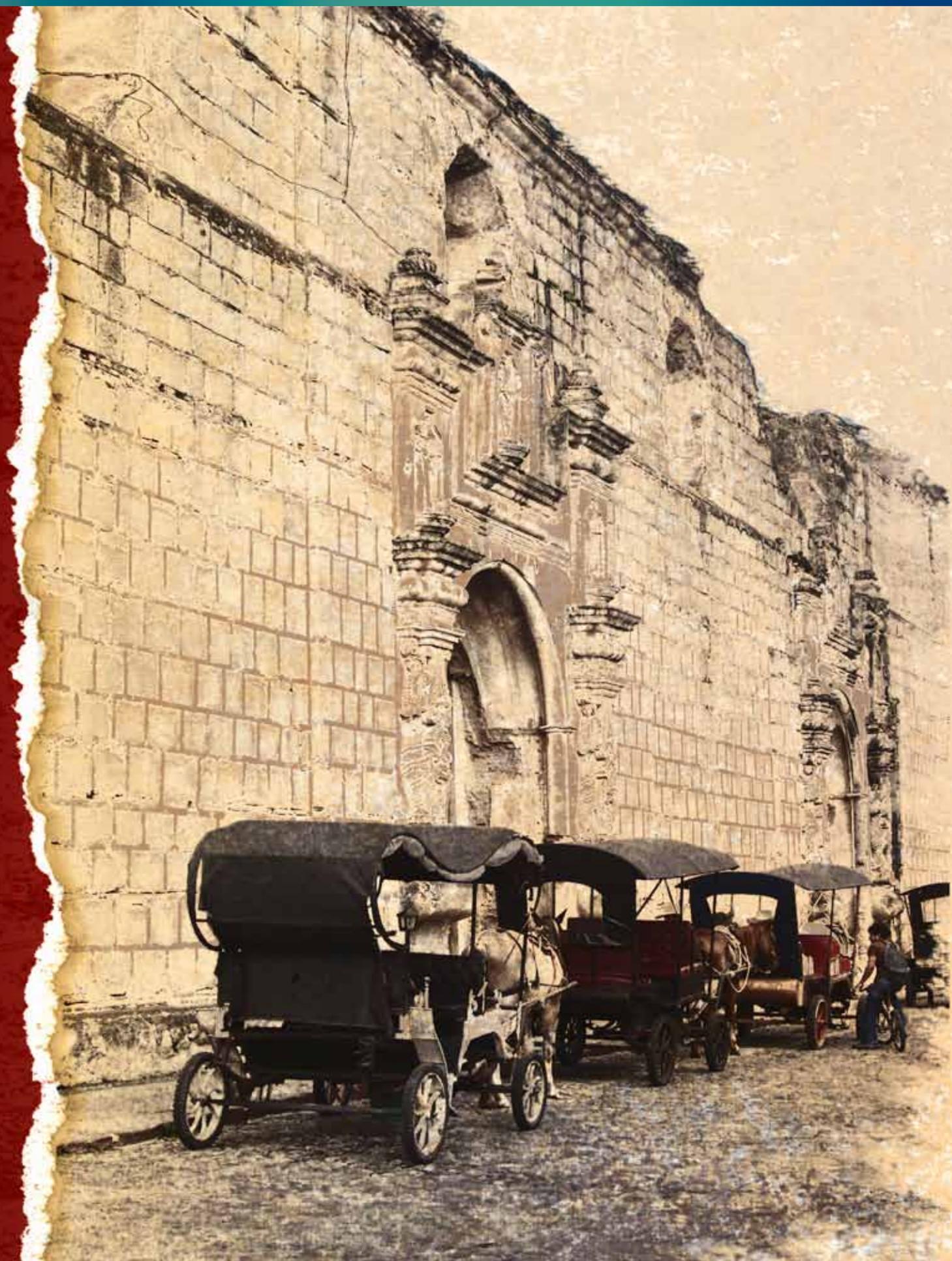
<sup>(16)</sup> Juan Rafael Quesada Camacho, *Clarín Patriótico: la guerra contra los filibusteros y la nacionalidad costarricense*, Alajuela, Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 2006, pp. 198, 199.

<sup>(17)</sup> Brenes Tencio, *op. cit.*, pp. 4.

<sup>(18)</sup> Manuel de Jesús Jiménez, *Noticias de Antaño*, San José, Imprenta Nacional, 1946, p. 51. Este texto fue escrito a final del siglo XIX con el nombre de *Cuadros de Costumbres*; Brenes Tencio, *op. cit.*, pp. 12-16.

<sup>(19)</sup> *Ibid.*, pp. 62-68.

<sup>(20)</sup> Brenes Tencio, *op. cit.*, p. 18; Quesada Camacho, *op. cit.* p. 77. Es importante recordar que



Se percibe en esas directrices, una vez más -propio del tránsito de la modernidad política, vía España –la alianza del binomio iglesia– escuela en la construcción -todavía en ese momento de manera no premeditada– del imaginario republicano. En esas Reales Órdenes, sin duda, se le adjudicaba a la educación una finalidad política, ya que le confería al conocimiento de la Constitución un papel protagónico. Pero el influjo del constitucionalismo se manifestaba, también, en el accionar cotidiano de los ayuntamientos, pues estos establecen como referente la Constitución para orientar su quehacer. Ya fuera para nombrar Alcalde, para establecer escuelas y concebir contratos con los maestros, o para organizar otras ramas del gobierno municipal.

A pesar de la resistencia que algunos sectores recalcitrantes ponían a la aplicación de la Constitución –se le calumniaba y desacreditaba-, ésta se hacía camino al andar en toda la América española, aunque el terreno no fuera igualmente fértil en todas las latitudes. Así, la Diputación provincial de León no solo propiciaba el establecimiento de la Cátedra de la Constitución Política de la monarquía, sino que con la intención de concretar esa disposición, emitió una orden de gran trascendencia: poner en práctica un “Plan interino del examen que han de sufrir los maestros de escuelas de primeras letras”. En respuesta a esa orden, los ayuntamientos hacen esfuerzos para cumplir con esas reglamentaciones, y así tratan de conseguir ejemplares de la Constitución, por intermedio de la Diputación provincial de León. El propósito era muy claro: difundir y enseñar la “sabia constitución”.

En nuestra opinión, en Costa Rica, hacia 1821, el constitucionalismo, como vector de los valores de la modernidad política, formaba parte de la cultura política de los letrados de la época, a la vez que impactaba la vida cotidiana de la población en general, que había recibido las enseñanzas de los derechos civiles por parte de los maestros y de los sacerdotes, siendo el influjo de estos, fundamental para la cultura popular, de tradición esencialmente oral.

Se debe aceptar, sin embargo, que no hay evidencia de que el cuestionamiento de la institución de la monarquía estuviera a la orden del día, salvo en el caso de un pequeño círculo, como lo han afirmado otros autores. Por ejemplo, Cartago, la “muy noble y leal” se sumó a la celebración en recuerdo de “las víctimas sacrificadas en Madrid el 2 de mayo de 1808”. Entonces, para el Ayuntamiento de Cartago se trataba de que en todos los pueblos donde existiesen autoridades, hubiese “formación de tropas, salvas militares y gastos de acuerdo con las posibilidades que cada pueblo pudiese proporcionar para la mayor pompa de esta función tan patriota como religiosa, teniendo presente que las Cortes (...) querían perpetuar por todos los medios posibles la gloriosa aunque triste memoria del dos de mayo”. Igualmente, los cartagos, el 30 de mayo de 1821, celebraron el onomástico de Fernando VII, a quien consideraban “el mejor de los reyes”.

### 3. Nación moderna: Independencia y República.

En setiembre de 1824, un decreto de la Asamblea Nacional Constituyente de las Provincias Unidas de Centroamérica ordenó “perpetuar la memoria del glorioso día 15 de setiembre de 1821, en que el pueblo de Guatemala proclamó su independencia del gobierno español”<sup>(31)</sup>. Este decreto, ha dado origen, en Centroamérica, a que el 15 de setiembre haya sido considerado como la fiesta nacional por excelencia: la de la independencia.

Esa fecha hace alusión a que, como se dijo al inicio de este trabajo, invitada Guatemala por Iturbide a adherirse al plan de Iguala, en esa ciudad el 15 de setiembre de 1821 se

el 12 de setiembre de 1808 había llegado a Costa Rica, la noticia, proveniente de Guatemala, de que España estaba en poder de Napoleón Bonaparte. Al conocer esa noticia, el Gobernador Acosta, el 17 de ese mes convocó a una junta de autoridades y a los “vecinos principales” (en total 27 personas). Ahí se decidió renovar el juramento de fidelidad a Fernando VII, y otorgar un “Donativo Patriótico” para colaborar en la financiación de la Guerra contra el “Corso”. Brenes Tencio, *op. cit.* p. 8.

<sup>(21)</sup> Brenes Tencio, *ibid.*, p. 20.

<sup>(22)</sup> Para el empleo del término “Muy Noble y Muy Leal Cartago”, véase de Guillermo Brenes Tencio, “Exequias del General La Mar en la Cartago de 1830”, en *La Prensa Libre*, 4 de abril de 2009, p.16.

<sup>(23)</sup> Quesada Camacho, Clarín *Patriótico...*, p.94

<sup>(24)</sup> Quesada Camacho, *Educación y Ciudadanía...*, p.105-107.

<sup>(25)</sup> Ronald Alfaro Redondo, *El Régimen Municipal Costarricense a Inicios del Siglo XXI*, Cuadernos para la ciudadanía 8, San José, Editorial Universidad de Costa Rica, 2009, p.4. “Según este autor, la Constitución de Cádiz redefinió los requisitos para el establecimiento de autoridades municipales bajo un criterio territorial y poblacional. Un municipio podrá fundarse siempre y cuando contara con más de mil habitantes, aunque lo permitió en otros ciudades siempre que estas cumplieran algunas condiciones”.

<sup>(26)</sup> Salvador Mendieta, “Introducción a la Lectura de “El Editor Constitucional”, en *El Editor Constitucional*, Guatemala, Ministerio de Educación Pública, 1954, p. XVII.

<sup>(27)</sup> León Fernández Bonilla, *Historia de Costa Rica durante la dominación española 1502-1821*. Biblioteca Patria n° 7, San José, Editorial Costa Rica, 1975, p. 235.

<sup>(28)</sup> Arturo Aguilar, *op. cit.*, p. 95.

<sup>(29)</sup> Ministerio de Educación Pública de El Salvador, *Documentos relativos a los movimientos de independencia en el reino de*

La  
independencia,  
significó,  
entonces, para  
Costa Rica,  
romper con  
las fidelidades  
del antiguo  
régimen y  
adoptar un  
nuevo pacto  
social

emitió la llamada “Acta de independencia de Guatemala”. Por medio de ese documento, de carácter local, es decir guatemalteco, se declaraba “la independencia del gobierno español, bien absoluta o moderada”. Además se hacía una excitativa de independencia a las otras provincias y se les convocaba para enviar representantes a un Congreso, el cual se reuniría seis meses más tarde en la capital guatemalteca. Esta invitación desencadenaría los “sucesos de independencia” en el resto del reino de Guatemala, y la creación de República federal centroamericana.

En Costa Rica, la víspera del 15 de setiembre de 1821, todo era aparente *tranquilidad, corrección y felicidad*. Pero en realidad desde 1812 se había venido produciendo una “revolución silenciosa”, esto es, una significativa fermentación ideológica a raíz de todos los cambios efectuados en Cádiz. Fermento o levadura que explica la forma en que se produjo la independencia y la particularidad de la constitución de la nación moderna costarricense y el Estado nacional.

En esa época, en la América hispana, la apropiación de la tradición republicana estaba muy extendida, aunque asimilada de una manera muy ecléctica, en relación con Rousseau, Montesquieu y otros pensadores que habían manifestado animadversión hacia la religión y la Iglesia. La república era conceptualizada como lo contrario de la monarquía, o sea, era el equivalente de gobiernos electivos, separación de poderes, constituciones escritas, derechos individuales e igualdad jurídica para sus ciudadanos. Y en el marco del neoabsolutismo o Restauración en Europa, era distintivo de Hispanoamérica el que la república se visualizara como antinomia de monarquía. <sup>(32)</sup>

En el caso costarricense, se ha afirmado que de los círculos letrados que compartían los principios liberales, tan solo unos pocos individuos albergaban “el deseo de emancipación”, no obstante, al conocerse el acta del 15 de setiembre quedó claramente evidenciada la existencia de dos grupos bien diferenciados: **los republicanos y los imperialistas**. El primer bando se localizaba en las poblaciones de Alajuela y San José, esta última favorecida esencialmente por las actividades tabacalera y cafetalera. El segundo bando se ubicaba en Heredia (verdadero bastión imperialista) y en la “fiel” Cartago.

La fermentación ideológica que experimentaba Costa Rica, a la que nos hemos referido, se comprueba por el hecho de que una vez conocida el Acta de Guatemala, los costarricenses actuaron con rapidez y, a pesar de ciertas ambigüedades, en unas pocas semanas aprobaron (el 1º de diciembre de 1821) el Pacto Social Fundamental Interino o Pacto de Concordia, el cual, pese a su provisionalidad, fue evidentemente la primera constitución política del país como Estado independiente. Ahí se proclama, en el artículo 1º, “el precioso sistema de independencia del gobierno español”, por lo que podría considerarse como el “acta de independencia de Costa Rica”.

Ese texto constitucional, considerado como “la primera carta fundamental de la nacionalidad costarricense” aunque mantuvo a la constitución de Cádiz con carácter supletorio, adoptó la forma republicana de gobierno, en los términos definidos anteriormente, es decir, “Costa Rica nació republicana”. La adopción del republicanismo era resultado, a su vez, de la emergencia de Costa Rica como nación moderna, esto es, el conjunto de ciudadanos en los cuales reside la soberanía popular. Esta es la nueva fuente de legitimidad o autoridad. Así, según Dominique Schnapper, a diferencia de la nación étnica (existente desde la antigüedad), la *nación moderna*, es la forma política de la edad democrática contemporánea, es un acto

político que nace con las revoluciones americana y francesa. “Es una comunidad de ciudadanos, distinta del Estado, la que le da el carácter específico a la nación democrática entre las unidades políticas”.<sup>(33)</sup>

La independencia, significó, entonces, para Costa Rica, romper con las fidelidades del antiguo régimen y adoptar un nuevo pacto social, propio del imaginario republicano. El paso del ciudadano vecino al ciudadano soberano, la asociación entre vida republicana y libertad, explican el que desde diciembre de 1821, el Pacto de Concordia fuera visualizado como “estatuto de la libertad”, y se solicitara guardar el 1º de diciembre como “recordación festiva de la memoria de la libertad”. Igualmente desde finales de 1821, ese año sería evocado como “año primero de nuestra libertad”. ¿Analogía con la proclamación de la república en Francia? ¿Vocabulario jacobino? Definitivamente, en unos pocos meses del año 1821, en Costa Rica se produjo una especie de “aceleración de la historia”, al punto que entre los pobladores de Costa Rica que participaban en las nacientes estructuras de poder político, afloraba, como en otras latitudes, la conciencia de ruptura: de un antes y un después.

Ejemplo contundente del cambio que provocó el surgimiento de la nación moderna y el republicanismo en Costa Rica, como producto de la independencia, vista ésta no como un capítulo de la historia batalla, sino como un cambio en las mentalidades colectivas, es el protagonismo que desde 1821 adquirió el término ciudadano. Se constata, que en el Pacto de Concordia, el capítulo tercero es denominado “De los ciudadanos” y en los dos años siguientes se generaliza el uso democrático de **ciudadano**. Las personas o funcionarios son denominados “legítimo ciudadano”, el “conocido patriota”, el “ciudadano diputado”, el “ciudadano secretario”, o bien, el presbítero “ciudadano Pablo”.

Asimismo, se generalizó la costumbre de suprimir la preposición de en los nombres de familia que la tenían, pues se suponía “que ésta era en los apellidos españoles, como en los franceses, prueba de nobleza”. Además, desde 1822 se producen cambios “hasta en el indumento y adorno de las personas [...] Los hombres del pueblo se cortaron ese año las melenas que solían usar y los de clase alta las colitas características de fines del siglo XVIII y principios del XIX”.<sup>(34)</sup>

Para terminar, cabe precisar que la presión militar ejercida desde diciembre de 1821 por el imperio de Agustín Iturbide llevó a que Guatemala decidiera anexarse a México en 1822 (enero), y Costa Rica también se incorpora, en forma ambigua por un tiempo (enero de 1822 a marzo de 1823); aunque la anexión a México nunca se concretó. En realidad, “el factor mexicano” estimuló a las poblaciones de Heredia y Cartago a seguir siendo fieles al imperio mexicano, en espera de que Fernando VII volviese a restaurar su poder de manera absolutista. Así, los imperialistas, enemigos declarados de la República, con el apoyo de elementos religiosos, se levantaron en armas, en Cartago, el 29 de marzo de 1823, pero el 5 de abril fueron vencidos, en Ochomogo, por las fuerzas provenientes de San José. Derrotados los nostálgicos del antiguo régimen, el atributo de la independencia, esencial para el naciente Estado nacional, se consolidó. Del mismo modo se afirmó, definitivamente, el atributo de republicanismo, el cual una vez desaparecido el imperio de Iturbide (marzo de 1823) nadie volvería a cuestionar.

**¿Revolución desde arriba? ¿Especificidad de la “vía costarricense” de la independencia?**

*Guatemala*, colectados por el Licenciado D. León Fernández, 1929, p. 90.

<sup>(30)</sup> En relación con Rousseau, es importante recordar que Mariano Moreno, a quien sus enemigos políticos calificarían después de 1810 como jacobino, se empeñó en la reedición del *Contrato Social o Principios del derecho político*, por considerar que era uno de esos “libros de política que se han mirado siempre como el catecismo de los hombres libres”.

<sup>(31)</sup> Quesada Camacho, *El clarín patriótico...* p.108.

<sup>(32)</sup> José Antonio Aguilar Rivera, “Dos conceptos de república”, en José Antonio Aguilar Rivera y Rafael Rojas (coordinadores), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp.69, 72.

<sup>(33)</sup> Dominique Schnapper, *La communauté des citoyens: Sur l'idée moderne de nation*, París, Editions Gallimard, 1994, pp. 48, 50, 56.

<sup>(34)</sup> Ricardo Fernández Guardia, *La independencia y otros episodios*, San José, Imprenta Lehman, 1925, pp. 187, 197, 210-211.



- Resolución de problemas:

**una estrategia  
metodológica potenciadora  
de competencias en la**

# **Educación Matemática**

**Marianela Zumbado Castro**  
Licenciada en Enseñanza de  
la Matemática

## RESUMEN

En este trabajo se ofrece una nueva percepción de la Educación Matemática con el propósito de promover la resolución de problemas como una estrategia metodológica para el desarrollo y potenciación de competencias básicas, genéricas y específicas.

Para facilitar el logro de dicho propósito se subdivide el tema en siete partes: introducción; propósito y preguntas orientadoras; diferencia entre Enseñanza de las Matemáticas y Educación Matemática; resolución de problemas como estrategia metodológica; fortalecimiento de las competencias básicas, genéricas y específicas mediante la resolución de problemas; importancia de promover la resolución de problemas como estrategia para el desarrollo y potenciación de las competencias; y finalmente, las conclusiones.

## Palabras clave:

Resolución de problemas •  
competencias • Educación  
Matemática •

## INTRODUCCIÓN

En el 2006 fue publicado el Informe del Progreso Educativo en América Latina (PREAL), en el cual se analiza la participación de países latinoamericanos como Brasil, México y Uruguay en las evaluaciones del “Programme for International Student Assessment” (PISA) del 2003. Los resultados obtenidos demostraron que muchos estudiantes no pueden aplicar en forma ordenada las habilidades matemáticas básicas para comprender y explorar situaciones contextualizadas (PREAL, 2006).

Los estudiantes costarricenses que se enfrentan a las pruebas de bachillerato en el área de las matemáticas obtienen resultados poco satisfactorios, con una reprobación de 20.52% y 22.67% en Física Matemática, cuyas bases se encuentran también en esta ciencia; mientras que esos niveles son inferiores en Español y Cívica, por ejemplo, que presentan un 6.39% y 6.01% respectivamente (Villegas, 2007). Estos resultados en el rendimiento de la enseñanza de las matemáticas ponen de manifiesto que se requiere de cambios en la forma en que se efectúa el proceso de enseñanza y aprendizaje de las mismas.

## ABSTRACT

This article offers a new perception of the Mathematic Education with the objective of promoting the resolution of problems as a methodological strategy to develop and improve the basic, generic and specific competences.

In order to facilitate the aforementioned purpose, the topic is subdivided into seven parts: introduction, purpose and guidance questions, difference between Mathematics Teaching and Mathematic Education, the resolution of problems as a methodological strategy, strengthening of the basic, generic and specific competences through the resolution of problems, importance of promoting the resolution of problems as a strategy to develop and improve the competences, and conclusions.

### Key words:

Resolution of problems • competences • Mathematic Education •

Con regularidad los/las docentes detectan deficiencias en el manejo de conceptos básicos de porcentajes, fracciones o deudas (conjunto de los números reales negativos), conceptos y propiedades de figuras geométricas, problemas que fueron determinados por el informe de la PREAL.

Con el objetivo de mejorar esas deficiencias y desarrollar otras habilidades matemáticas, se ha vivido un proceso de cambio en la serie de fases de la enseñanza y el aprendizaje; se puede retomar desde la reforma de las matemáticas modernas hasta el empirismo, que, parece, no han tenido éxito. En la actualidad se gesta una novedad: lo que se busca con las investigaciones, publicaciones y eventos, entre otras actividades, cuya temática gira alrededor de la resolución de problemas (Ruiz y Chavarría, 2003).

Los investigadores, docentes y académicos se cuestionan los resultados de las pruebas y surgen nuevas ideas o paradigmas que pretenden dar una nueva imagen a esta disciplina mediante una educación matemática (que mucho dista de la "enseñanza de las matemáticas") y nuevas estrategias metodológicas que permitan una formación integral de las personas. Por ejemplo, en agosto del 2008, en Santo Domingo de Heredia, se efectuó un congreso auspiciado por la Universidad Estatal a Distancia (UNED) denominado "II Encuentro UNED", cuya temática fue resolución de problemas, en la cual estuvieron invitados Allan Schoenfeld como orador de apertura y Luiz Manuel Santos Trigo, dos expositores reconocidos mundialmente por sus trabajos en esta temática.

### Propósito y preguntas orientadoras

Siguiendo hacia la percepción de una educación matemática, el propósito con este artículo es promover la resolución de problemas como una estrategia metodológica para el desarrollo y potenciación de competencias básicas, genéricas y específicas.

El tema se desarrolla con base en los lineamientos que surgen de las respuestas a las siguientes interrogantes: *¿Cuál es la diferencia entre educación matemática y enseñanza de las matemáticas? ¿En qué consiste la resolución de problemas como estrategia metodológica? ¿Cómo fortalece la resolución de problemas las competencias básicas, genéricas y específicas? ¿Cuál es la importancia de promover la resolución de problemas como estrategia para el desarrollo y potenciación de las competencias?*

Con el fin de evitar ambigüedad en la interpretación de algunos conceptos, en este trabajo se les definirá a continuación.

### Resolución de problemas

La resolución de problemas es central en la educación matemática pues plantea la incertidumbre, la sorpresa y la curiosidad como elementos motivadores en las actividades de aprendizaje. El estudiante adquiere el papel de investigador en una sociedad científica preparada para él por el docente. Adquiere un rol activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero este es claramente diferente del asignado en el constructivismo (Brousseau, 1986; Blanco, 2007).

### Educación Matemática

Según Waldegg, citado por Zumbado (2008), puede considerarse como una nueva disciplina científica que pretende unir dos disciplinas existentes; éste último manifiesta que la educación matemática, para los que consideran que existe como ciencia, se define como

el fenómeno de las matemáticas en su desarrollo histórico, actual y su interrelación con otras ciencias, en las áreas prácticas, tecnológicas y también en la cultura.

### Competencias

Según Rodríguez (2008), las competencias son características que mantienen las personas por tiempo prolongado. Estas son evidentes cuando se desempeña una tarea o labor de forma exitosa, sea relacionado con su trabajo o en el ámbito personal. Asimismo, debido a que se demuestran mediante las acciones, las competencias consideran múltiples aspectos como lo cognoscitivo, afectivo, psicomotriz o conductual y lo psicofísico o psicofisiológico.

A continuación se presenta una breve descripción de las competencias básicas, las genéricas y las específicas.

Las *competencias básicas* son las habilidades de lectura, comprensión y comunicación verbal y escrita. Las *competencias genéricas* son el trabajo en equipo, las habilidades para planear, programar, negociar en el subgrupo. Las *competencias específicas* corresponden a las habilidades asociadas con la labor que se desempeñe (Farstad, 2004).

### Diferencia entre enseñanza de las matemáticas y educación matemática

La enseñanza de las matemáticas parte del supuesto de que la educación es bancaria (Freire, 1978): el docente posee un conocimiento acabado que es transmisible, verdadero y perdurable. Les asigna un papel pasivo a los/las estudiantes, quienes admiten la información, la archivan y posteriormente la descargan.

En el planeamiento de una lección donde el/la docente maneja el concepto de enseñanza de las matemáticas, prepara su clase en casa, elige los ejercicios, expone a los/las estudiantes sus ideas y les solicita que efectúen ejercicios para verificar la aprehensión del conocimiento. Por lo contrario, si el/la docente emplea la educación matemática, prepara su trabajo eligiendo situaciones de aprendizaje contextualizadas, construye situaciones didácticas para que los/las estudiantes descubran el contenido matemático elegido para esa sesión mediante trabajo en equipo, y proporciona los elementos necesarios para que conocimiento sea aplicado en otro entorno para valorar su comprensión, etapa que Pólya (1965) denomina "visión retrospectiva", que es la aplicación de los conocimientos en otras condiciones. Ahora bien, esta estrategia metodológica se basa en la resolución de problemas, pero de un modo específico, como se detalla a continuación.



### Resolución de problemas como estrategia metodológica

Antes de iniciar este apartado es oportuno aclarar que la resolución de problemas no es sinónimo de toma de decisiones, debido a que no está concebida como una competencia. Es una estrategia metodológica que plantea un nuevo paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje que dista mucho del modelo tradicional.

Existen concepciones erróneas sobre lo que significa resolver un problema. La mayor parte de las veces el/la alumno/a piensa que es equivalente a resolver ejercicios ya discutidos en clase, empleando los algoritmos y explicaciones brindadas por el/la profesor/a; pero resolver un problema implica un tipo de actividad mental de mayor exigencia, que debe estar orientada hacia una mayor participación del alumno/a en la búsqueda de la solución. Para ello, el/la profesor/a debe elaborar problemas interesantes y adecuados al conocimiento del estudiante, que le permitan desarrollar aptitudes y facultades inventivas, que no

quiten la responsabilidad que debe sentir el/la alumno/a por resolverlo, ni le coarten disfrutar la satisfacción que genera encontrar, por sus propios medios, la respuesta.

Shoenfeld (1985) define la resolución de problemas como el empleo de problemas o proyectos de mediana dificultad por medio de los cuales los/las alumnos/as aprenden a pensar matemáticamente. Se entiende el término "difícil" como una situación en la que el/la estudiante desconoce un algoritmo que lo lleve inmediatamente a la solución, por lo cual el éxito depende de los conocimientos y habilidades que él o ella tenga.

Para Mancera (2000, p. 16), "Un problema es conceptualizado como una situación que nos hace pensar, así de simple". Para este autor un problema se conoce ya que no sabemos de manera inmediata la forma en la que podemos resolverlo. Encontrar la solución requerirá poner en juego todas nuestras capacidades y conocimientos; pero podemos hacer algo para resolverlo.

La solución de problemas, según Santos (2007), se debe considerar como una forma de pensar, donde el estudiante continuamente tiene que desarrollar diversas habilidades y utilizar diferentes estrategias en su aprendizaje de las matemáticas. Al respecto indica: "El término 'problema' se vincula no solamente a situaciones específicas rutinarias o no rutinarias, donde el estudiante intenta encontrar la solución, sino también incluye tener que aprender algún concepto matemático" (p. 11).

Stanic y Kilpatrick, citados por Zumbado (2008), plantean el uso de esta estrategia metodológica como vía para enseñar matemáticas; los autores mencionan tres direcciones, y una de ellas es como el medio para "hacer matemática"; los problemas no se ven solamente como práctica, como un fin en sí mismos o simplemente como un adorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, sino que constituyen lo medular en el proceso: será lo que va a permitir al estudiante construir sus conocimientos matemáticos. Esta visión es la que se está imponiendo entre los investigadores actuales en educación matemática y en la cual se basa este trabajo.

Esta metodología plantea un cambio en los roles del saber, del estudiantado y del educador/a. Respecto al saber, Brousseau (1986) indica que el "saber sabio" o "saber matemático" es aquel conocimiento que ha sido presentado por la comunidad científico-matemática, el cual sufre una

serie de cambios didácticos que lo convierten en un saber a enseñar.

Según Chevallard (1991) existen tres objetos de saberes: las nociones matemáticas, que son objetos de saber, candidatos a ser objetos de enseñanza; las nociones para-matemáticas, las cuales son objetos de saberes auxiliares que no constituyen objetos de enseñanza en un momento dado, sino que juegan el papel de herramientas en la enseñanza de algún concepto de interés; por último, las nociones protomatemáticas, que son las habilidades presentes en el aprendizaje de las Matemáticas, tales como la capacidad lógica de reconocimiento y el descubrimiento de patrones y similitudes.

Respecto al trabajo intelectual del alumno, el cambio es importante debido a que se evidencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Brousseau (1986), éste no debe basarse en solo aprender definiciones y teoremas para reconocer su aplicación a ciertos ejercicios. Señala que el papel del alumno debe ser semejante al realizado por el investigador dentro de una comunidad científica: debe descubrir los resultados por sí mismo mediante la elaboración de conjeturas, construcción de lenguajes y modelos, llevar a cabo un proceso de comprobación y refutación, y luego intercambiarlos con otros.

Asimismo, el trabajo del profesor/a es esencial dentro del proceso de enseñanza, ya que éste guía al estudiante hacia la aprehensión del conocimiento; además, conoce el saber a enseñar antes de ser presentado al alumno.

Para Chevallard (1991), el papel que juega el/la docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas es tan importante como el del matemático y el alumno. Su trabajo debe semejar al realizado por el investigador matemático, dado que éste debe propiciar los medios adecuados para que los estudiantes logren recontextualizar y redespensar el saber.

Además, debe promover que en su lección los/las estudiantes conformen algo semejante a una sociedad científica, en donde descubran el conocimiento mediante las situaciones-problemas planteadas con este fin. De esta manera, se logra que los conceptos tengan sentido para ellos. Lo anterior es apuntado claramente por Brousseau (1986, p. 4) cuando afirma que: "El profesor debe pues simular en su clase una microsociedad científica, si quiere que los conocimientos sean medios económicos para plan-

tear buenos problemas y para solucionar debates, simulación que por supuesto no es la verdadera actividad científica”.

### La resolución de problemas fortalece las competencias básicas, genéricas y específicas

Según Farstad (2004), las competencias básicas son cimientos del aprendizaje y son independientes de las materias que se enseñan, pero se desarrollan en el proceso de las mismas; además, se vuelven condiciones necesarias para adquirir otras competencias. Aplicar la resolución de problemas como estrategia metodológica implica que los /las estudiantes tengan que desarrollar habilidades como la comprensión lectora, debido a que el problema propuesto puede alcanzar una página de extensión; los/las estudiantes deben leer repetidas veces, hacer preguntas y trabajar conjuntamente para lograr comprender lo que se les solicita (Zumbado et al; 2008). Por su parte, Pólya (1965) indica que para resolver un problema una de las etapas es la comprensión del mismo.

En este tipo de propuestas se fortalecen habilidades que mediante la enseñanza tradicional no son potenciadas. Las competencias genéricas o fundamentales, como la capacidad de trabajar en equipo y de organizar su propio aprendizaje (Farstad, 2004), son robustecidas con la resolución de problemas debido a que los/las estudiantes razonan y discuten más con sus compañeros/as; además se promueve la motivación y participación activa de los/las estudiantes dentro de cada subgrupo. También, cuando se presentan dificultades iniciales se suscita el interés por comprender la redacción del problema y el compromiso por tratar de obtener una solución por sus medios (Zumbado et al; 2008).

Las competencias específicas según el mismo autor son las propias de una materia; por lo tanto la resolución de problemas permite su desarrollo debido a que promueve la aplicación de las nociones protomatemáticamente, que son las habilidades presentes en el aprendizaje de las matemáticas, tales como la capacidad lógica de reconocimiento y el descubrimiento de patrones y similitudes. Conjuntamente, las competencias específicas promueven las heurísticas que, según Schoenfeld (1985), son las estrategias y técnicas que permiten progresar en la solución de un problema no familiar (no estándar), reglas de manejo para resolver problemas de forma efectiva: dibujado de figuras, introducción de notación apropiada, exploración de problemas relacionados, reformulación de problemas, trabajo hacia atrás, examen y verificación de procedimientos (Zumbado et al; 2008).

### Importancia de promover la resolución de problemas como estrategia para el desarrollo y potenciación de las competencias

En el actual sistema educativo costarricense, la evaluación no contempla la formación por competencias; sin embargo, las tendencias mundiales sí señalan esa dirección. Es necesario realizar cambios en la formación de las actuales generaciones para que desarrollen habilidades que les permitan prepararse para la vida (Farstad, 2004).

La importancia de promover la resolución de problemas como estrategia metodológica es que desarrolla competencias, gracias a que permite utilizar y desarrollar las nociones protomatemáticas y las heurísticas. También, este tipo de metodologías facilita a los/las estudiantes poner en práctica las nociones paramatemáticas que son auxiliares y funcionan como herramientas en la enseñanza de algún concepto de interés, con lo que logran el control de la actividad y así valorar más su utilidad. Además faculta adquirir co-



## Bibliografía

- Blanco, R. (2007). *Didáctica de las matemáticas*. Universidad de Camagüey. Cuba. Recuperado el 19 de junio de 2007 en <http://www.monografias.com/trabajos19/didactica-de-matematica/didactica-de-matematica.shtml>
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la Didáctica de las Matemáticas*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol 7, N° 2, 33-115. Francia.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Farstad, H. (2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. 47° reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. Bogotá, Colombia.
- Mancera, E. (2000). *Saber Matemáticas es saber resolver problemas*. Grupo Editorial Iberoamérica. México D.F.
- Ministerio de Educación Pública (2005). *Programas de Estudio*. MEP. San José, Costa Rica.
- Moreno, L. y Waldegg, G. (1992). *Constructivismo y Educación Matemática*.

nocimientos nuevos; esto se manifiesta cuando los estudiantes llegan a la respuesta de los problemas, la cual representa la adquisición de un conocimiento nuevo (Zumbado et al; 2008).

Este tipo de propuestas facilita el proceso de formalización de los contenidos que son elegidos para ser enseñados mediante esta metodología, debido a que el aprendizaje es más significativo para los/las estudiantes, porque al formalizar los conceptos y sus propiedades los relacionan con los desarrollados durante la actividad y esto facilita su comprensión. Además, la formalización es efectuada de manera más rápida y eficiente, donde el docente asume el rol protagónico (Zumbado et al; 2008).

### Conclusiones

Para lograr desarrollar en los/las estudiantes competencias de los tres tipos es necesario fomentar en Costa Rica una Educación matemática. Los/las docentes conscientes de su responsabilidad de formar para la vida deben propiciar condiciones de aprendizaje idóneas. Considero que una vía para lograr lo anterior es implementar la resolución de problemas como estrategia metodológica, debido a que permite desarrollar en el individuo habilidades de comprensión, análisis y trabajo en equipo, entre otras destrezas. También, al proponer una situación problemática al inicio de un tema en el momento en que el/la estudiante no conoce el contenido y, mediante la solución, se apropia del conocimiento (Zumbado et al, 2008), implica el desarrollo de múltiples destrezas que se asocian con las competencias, debido a que los /las estudiantes realizan actividades cognitivas superiores; por ejemplo, emplear los conocimientos previos para poder construir una solución al usar la imaginación, la deducción, la especulación, el ensayo y la producción de conjeturas, habilidades que no se aplican en la enseñanza tradicional y, por tanto, no son desarrolladas.

En mi opinión, la resolución de problemas permite contextualizar la educación matemática, debido a que las situaciones problemáticas surgen de las aplicaciones de las mismas, de manera que los/las estudiantes comprenden su utilidad y se fomenta el interés en estas ciencias en virtud de que son pertinentes y tienen relación con sus vidas: un principio fundamental de la formación por competencias.

Considero oportuno mencionar que, para la utilización de la resolución de problemas como estrategia metodológica en la enseñanza de las matemáticas, se requiere de una evaluación del desempeño: los/las estudiantes deben ser observados/as y debe valorarse su accionar, mediante la recolección de sus producciones. Para ello, existen múltiples estrategias que permiten esta actividad, por ejemplo, el portafolio. Sin embargo, es necesario aclarar que esta valoración del desempeño dista de la evaluación sumativa a la que estamos acostumbrados.

Finalmente, insto a los/las docentes a aplicar la resolución de problemas como una estrategia metodológica, en razón de que efectivamente potencia las competencias, y desarrolla en los/las estudiantes habilidades para la vida, no solamente para las matemáticas. Esta estrategia permite formar personas capaces de razonar, de enfrentarse a la vida con una actitud de lucha, dispuestos/as a usar el intelecto para resolver los problemas que se presenten con la convicción de ser capaces de lograrlo.

Educación Matemática. Vol 4, N° 2, 7-15. Costa Rica.

Pólya, G. (1965) *¿Cómo plantear y resolver problemas?* Editorial Trillas. México.

PREAL (2006). *Cantidad sin calidad*. Un informe del progreso educativo en América Latina.

Rodríguez, N. (2008). *Selección efectiva de personal basada en competencias. ¿Qué son competencias?* Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 13 de setiembre de 2008 en [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.html](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.html)

Ruiz, A. & Chavarría, J. (2003). *Educación Matemática: Escenario e ideas para una nueva disciplina* Uniciencia. Vol. 20, N° 2, 355-377. Heredia, Costa Rica.

Santos, L. (2007). *La resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos*. Editorial Trillas. México.

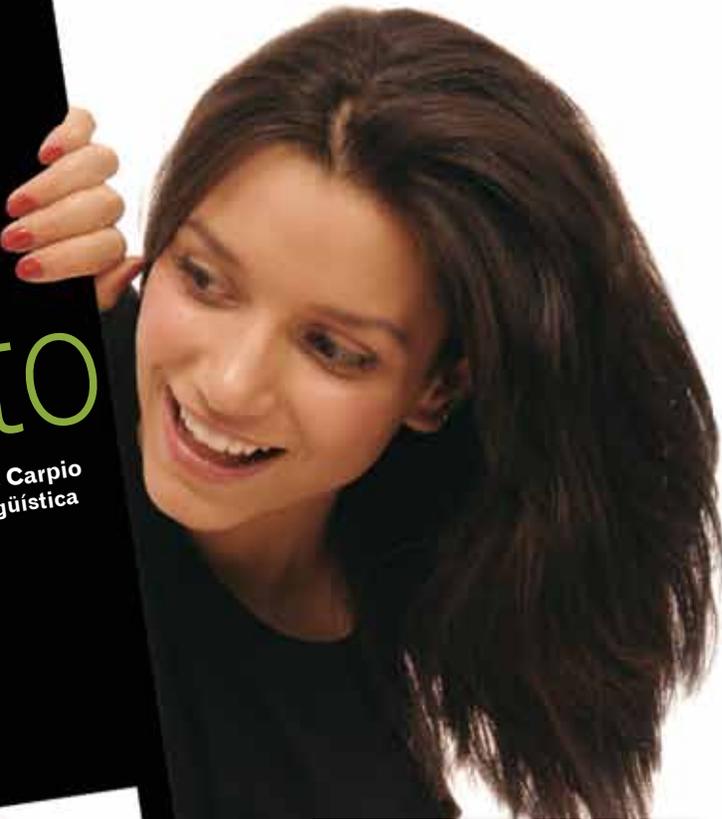
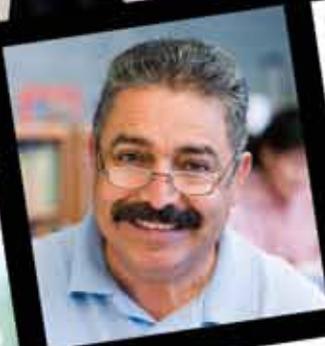
Schoenfel, A. (1985). *Mathematics Problem Solving*. (NCTM). The National Council of Teachers of Mathematics. Orlando. Estados Unidos.

Villegas, J. (2007). *4 de cada 5 ganaron prueba de Matemáticas en bachillerato*. La Nación. Recuperado el 11 de diciembre de 2008 en [http://www.nacion.com/in\\_ee/2007/diciembre/04/pais1339354.html](http://www.nacion.com/in_ee/2007/diciembre/04/pais1339354.html)

Zumbado, M., Espinoza, J., Espinoza, J., González, M., & Ramírez, I (2008). *La resolución de problemas en la Enseñanza de las Matemáticas: una experiencia con la función exponencial, polígonos y Estadísticas*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

# La risa y el contexto

Alexa Bolaños Carpio  
Máster en Lingüística



## RESUMEN

La mayor cantidad de emisiones de risa en las interacciones sociales no corresponde a eventos humorísticos. Sin embargo, algunos episodios de risa tienen un límite muy difuso entre lo serio y lo humorístico. Es en este punto que el análisis del contexto cobra importancia, pues logra interpretar el fenómeno de la risa en relación con la dinámica comunicativa desarrollada, ya que permite dilucidar entre diversas interpretaciones de un mismo episodio de tal señal no verbal.

## Palabras clave:

- Risa • análisis de la risa
- contexto • co-texto •
- sentido de no seriedad •

*Laughter has no universal meaning, so it must be interpreted in its context.*

**JARNA SOILEVUO-GRØNNERØD**



#### **ABSTRACT**

Most of laughter instances in social interaction do not correspond to humoristic events. However, some of these instances have a very vague limit between seriousness and humor. It is here where context analysis becomes important. This is so because it manages to comprehend laughter phenomenon related to the developed communicational dynamics. And context allows explaining diverse interpretations of the same instance of laughter.

#### **Key words:**

Laughter • conversation analysis • context • co-text • feeling of nonseriousness

### **1. Introducción**

El análisis de la risa siempre ha sido un tema marginal en la academia. La mayor cantidad de trabajos en torno a esta señal no verbal se ha desarrollado en disciplinas como la filosofía, la psicología y la teoría evolutiva. Sin embargo, en los últimos años se han realizado aportes en el ámbito de la lingüística. Este artículo se enmarca dentro de esta corriente de estudios de análisis de la conversación y pragmalingüística.

Este texto pretende evidenciar que el análisis de la risa debe considerar el contexto de aparición de un episodio de risa y, a la vez, mostrar que una misma emisión de tal señal no verbal puede interpretarse de diversas maneras debido a dicho contexto.

En las siguientes secciones se presentarán los principales postulados teóricos referentes a la risa y al contexto, la metodología de trabajo, el análisis de datos y las consideraciones finales.

### **2. La risa**

La risa es un elemento no verbal constituido por una parte auditiva y otra facial (Bravo, 1997). Asimismo, es una reacción de todo el cuerpo, pues se observa un cambio en la postura de tensión-relajación. Su análisis habitual expresa una «interpretación positiva en cuanto a su efecto social» (Bravo, 2000, 139); por lo tanto, a partir de este punto, se pueden diferenciar las interpretaciones marcadas o no habituales. Por ejemplo, si falta la parte facial de esta señal, se produce otro efecto no habitual y se percibiría una risa falsa.

Cestero Mancera (1996) define la risa como una actividad conversacional y un elemento paralingüístico también conversacional y plurifuncional, pues sirve de calificador de enunciados y de regulador de la interacción. Devereux y Ginsburg (2001) y Bolaños (2007) concuerdan con Cestero Mancera en este último punto, pues la analizan como un mecanismo para mantener o reestablecer el flujo de la conversación.

Ahora bien, la risa «puede ser producida natural o voluntariamente, aparecer en forma independiente o concomitante a la expresión verbal, ser modificada por ésta y a su vez modificarla ... [Además] no tiene una transcripción fonética ni escrita que sea capaz de representarla»<sup>2</sup> (Bravo, 1997, 330).

En este artículo, un episodio de risa se entenderá como aquel donde «por lo menos una risa es emitida por el hablante» (Bravo, 2000, 141). Las risas, a su vez, pueden ser aisladas o compartidas. En el primer caso, serán producidas solamente por el emisor; en el segundo, involucran tanto al emisor como al destinatario, a quien se le ha atribuido el papel de cómplice del primero.

La posición de la risa en el enunciado se considera una forma de colaborar en la dinámica comunicativa, pues cumple con el objetivo de regular la conversación al servir de indicador de toma o finalización de turno, de dar apoyo o pedirlo. Si la risa es producida al final del enunciado, indica que el interlocutor puede comenzar el turno, pues las confirmaciones, contradicciones o debilitamientos se presentan, por lo general, al final. Si la risa se emite al inicio del enunciado, sirve para conectar el turno con el precedente (Cestero Mancera, 1996).

Otros estudios sobre la risa (Provine, 1996; Robinson y Smith-Lovin, 2001; Carroll, 2002; Glenn, 2003; Bachorowski y Owren, 2004; Soilevuo Grønnerød, 2004) sugieren su presencia en la interacción social ligada a la solidaridad y no a eventos humorísticos. De hecho, Provine (1996) afirma que menos del 20% de la risa corresponde a situaciones de humor; entonces, queda claro que, en los intercambios con dos o más personas, la risa funciona como un mecanismo para mostrar afiliación o para restablecer o mantener el vínculo a pesar de choques en el encuentro comunicativo.

### 3. Contexto y co-texto

Para poder analizar las emisiones de risa de una manera integral deben interpretarse considerando su contexto de aparición; por lo tanto, deben comprenderse las nociones de contexto y co-texto, las cuales son tan variadas como las disciplinas que las utilizan, entre ellas la antropología, la etnografía de la comunicación o la lingüística.

El co-texto, según Calsamiglia y Tusón (1999), es el entorno textual, pues el significado del objeto de análisis dependerá en gran medida de lo dicho anteriormente y de lo que se dirá. Para Bravo (2000, 24), este es «la más o me-

nos inmediata porción de texto que rodea otra porción de texto». En este artículo, se entenderá el co-texto como la porción de enunciados producida más o menos inmediata al episodio de risa. También es importante comprender el co-texto no verbal de la risa como los elementos no verbales que anteceden y preceden a la emisión de dicha señal no verbal.

En la pragmática y el análisis del discurso, el contexto se ha dividido en cuatro tipos: espacio-temporal, situacional, sociocultural y cognitivo. Sin embargo, dichos aspectos son interdependientes y no deben pensarse por separado, ya que «tanto los elementos espacio-temporales como los situacionales son interpretados a la luz de los datos socioculturales, datos que, a su vez, son integrados en la mente de las personas a través de procesos cognitivos que se activan para cada situación» (Calsamiglia y Tusón, 1999, 108).

Además, deben contemplarse los factores que intervienen en la (re)construcción del sentido de la dinámica comunicativa. Tales elementos se han clasificado en cuatro dimensiones: la localización (referente al marco socioespacial y a la déixis), el comportamiento no verbal tanto oral (las vocalizaciones, la cinesia, la proxemia, etc.) como escrito (el soporte, el formato, la tipografía, etc.), la lengua como contexto (referente a las marcas de cohesión, a los géneros discursivos, las variedades lingüísticas y la intertextualidad) y el contexto extrasituacional (las presuposiciones y los guiones) (Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 2002).

El contexto, respecto al análisis de la risa, es definido a partir de cuatro aspectos: «1) los comportamientos del hablante; 2) los comportamientos del destinatario; 3) los comportamientos del auditorio; 4) la relación de estos comportamientos con la situación en cuyo marco se desenvuelve la interacción» (Bravo, 2000, 146).

El contexto es un aspecto relevante en el análisis de la risa porque, según este, tal señal no verbal puede clasificar los enunciados en los que aparece, a saber: corroboraciones y apoyo, desacuerdos, anécdotas, enunciados comprometidos, críticas, reconocimientos, impropiedades conversacionales y fallos conversacionales (Cestero Mancera, 1996).

- **Corroboraciones y apoyo:** Se incluyen las risas del hablante cuando refuerza el contenido de su enunciado;

Para poder analizar las emisiones de risa de una manera integral deben interpretarse considerando su contexto de aparición.



las del interlocutor cuando muestra acuerdo o seguimiento del mensaje; y las risas del interlocutor que permiten al hablante tomar el turno.

- **Desacuerdos:** Este tipo de risa pretende debilitar el contenido del enunciado previo, contradecir o mostrar desacuerdo y camuflar alabanzas.
- **Anécdotas:** Se incluyen las risas presentes en narraciones de sucesos, comentarios graciosos, historias de la infancia y anécdotas en general.
- **Enunciados comprometidos:** Abarca la risa que acompaña las críticas culturales y sociales, las expresiones sobre opiniones o gustos personales y enunciados irónicos o descortes.
- **Críticas positivas o negativas del propio hablante o de otra persona:** Se incluyen las risas presentes en los enunciados que critican a las personas por cualidades, defectos, aptitudes, costumbres, gustos o comportamientos.
- **Reconocimiento de personas o lugares:** Abarca la risa que se produce cuando el oyente reconoce a una persona o un lugar mencionado por el hablante.
- **Impropiedades conversacionales:** La risa pretende cubrir posibles malentendidos, palabras obscenas o eufemismos.

En este artículo, la noción de contexto se considerará como “reducida”, pues el estudio se enmarca dentro de la corriente pragmalingüística (cfr. Bolaños, 2007); es decir, el contexto será inmediato, si puede llamarse así, y corresponderá a los elementos que se presentan justo en el momento cuando se desarrolla la interacción.

#### 4. Sentido de no seriedad

El contexto también permite comprender el fenómeno de la risa en relación con la dinámica comunicativa desarrollada. Como ya se acotó en líneas anteriores, estudios revelan que la mayor cantidad de risa en las interacciones sociales no corresponde a eventos humorísticos. Sin embargo, algunas emisiones de risa tienen un límite muy difuso entre lo serio y lo humorístico. Para explicar esto, Chafe (2001) considera la risa como la expresión de una emoción llamada feeling of nonseriousness (cuya traducción podría ser sentido de no seriedad). Tal propuesta se interpreta debido a la dualidad de mundos concebidos por los hablantes y con los cuales interactúan; uno de ellos es el mundo “normal” referente a las expectativas de cómo son las cosas realmente; otro es un mundo “imaginario” del cual puede derivarse el primero.

Sobre la separación entre lo real y lo ficticio o lo serio y lo humorístico, Glenn (2003, 64) afirma que «the idiom “laughing it off” captures this sense of laughing to show refusal to take seriously something by previous speaker»<sup>3</sup>. Tanto la noción de Chafe como la de Glenn se refieren a esa tenue división entre lo considerado como serio y lo que no lo es. De ahí que, en ocasiones, la risa se suscite por una situación irreal desprendida del mundo real.

En los apartados siguientes, se presentará un fragmento de una conversación en el cual se analizará la risa como una corroboración, como anécdota y como sentido de no seriedad. Sin embargo, primero es preciso referirse a la metodología de trabajo.

#### 5. Metodología

Los datos presentados en este artículo se desprenden del análisis realizado a una conversación caracterizada por ser coloquial, natural y entre personas con grado de amistad (Bolaños, 2007).

Para efectos del tratamiento de datos, un mismo episodio de risa puede poseer más de una interpretación, según el contexto, pues «one instance of laughter may serve to illustrate more than one phenomenon and thus may be included in more than one collection»<sup>1</sup> (Glenn, 2003, 41). Lo anterior, con el fin de agotar las diversas posibilidades de estudio de la risa.

Para la transcripción del corpus de trabajo, se emplearon las convenciones propuestas por Briz (1998) en el proyecto del grupo Val.Es.Co. No obstante, con el fin de adaptarlas al análisis de la risa, fue necesario efectuarles algunas modificaciones (cf. Bolaños, 2007). Asimismo, debe mencionarse que todas las líneas del corpus se han numerado consecutivamente, es decir, la numeración no corresponde a turnos de habla, enunciados o intervenciones, sino a las líneas que componen el corpus.

### 6. Análisis de episodios de risa

Con el fin de ilustrar cómo el contexto y el co-texto influyen en la interpretación de la risa, seguidamente, se analizará un fragmento extraído de una conversación entre hombres. Los participantes de esta fueron: Ludovico, 25 años; Ernesto, 21 años; y Joaquín, 23 años. Todos ellos son amigos y, a la vez, estudiantes universitarios. Para efectos de este trabajo, la intervención de cada hablante será indicada mediante la inicial del nombre. Cabe mencionar que los nombres han sido cambiados.

#### a) La risa como corroboración y apoyo

En el siguiente fragmento, Ludovico y Joaquín conversan sobre un mensaje electrónico enviado por parte de un profesor, con indicaciones desconocidas y que ellos no entendieron. A partir de este hecho ellos se dedican a “inventar” la posible respuesta a la carta electrónica, según la forma en la cual el docente la contestaría.

- 467 E: ¿y qué directorios? o sea seguro usted  
 468 quiere que usted quiere quiere que le devuelvan un un una carta que dice enter del setup slash slash [ ochenta y ocho  
 469 J: [ (NV: sonríe) y era  
 470 algo así ¿se [ acuerda? abajo aba- [ abajo decía  
 471 L: [ sí sí sí [ en en inserte esta línea y era así como slash slash signo de dólar [ arroba  
 472 J: [ (Ra)  
 473 E: [ (Ra) sí sí  
 474 sí / [ asterisco  
 475 L: [ asterisco (Ra) una vara así y ¿ya?  
 476 J: sí  
 477 L: y había que seguro había que responderle algo igual [ (Ra)  
 478 E: [ (Ra)  
 479 L: (Ra) él se comunica como así / sí mae qué raro qué ra- y la esposa tan buena gente ¿verdad? que es [ (imperceptible)

Obsérvese que no todos los participantes brindan apoyo con episodios de risa. En la línea 470, Joaquín solicita colaboración explícitamente con «¿se acuerda?», respondido por Ludovico de forma verbal al repetir la afirmación «sí». Más adelante, Joaquín y Ernesto corroboran el contenido de la intervención de Ludovico «en inserte esta línea y era así como slash slash signo de dólar» y se ríen simultáneamente como apoyo de esta, en las líneas 472 y 473.

## Bibliografía

- Bachorowski, J. y Owren, M. J. (2004). *Laughing Matters. Psychological Science Agenda*. APA Online, 18 (9). Extraído el 10 de noviembre del 2005, de: <<http://www.apa.org/science/pssa/sb-bachprt.html>>
- Bolaños, A. (2007). *La función de la risa en la conversación coloquial entre amigos*. Tesis de Maestría en Lingüística: Universidad de Costa Rica.
- Bravo, D. (1997). *¿Reírse juntos?: un estudio de las imágenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos*. *Diálogos Hispánicos*, 22, 315-364.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Risas y contrastes en los estilos comunicativos de negociadores españoles y mexicanos*. Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 11, 133-165.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Carroll, D. (2002). *Laughter in Conversation*. Extraído el 9 de enero del 2007, de: <<http://homepage.mac.com/dcarroll2/2002/JECA/lecture13.htm>>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Cestero Mancera, A. M. (1996). *Funciones de la risa en la conversación en lengua española*.



Los hablantes continúan “inventando” la respuesta de la carta electrónica y en la línea 475 Ludovico refuerza su propia participación con un episodio de risa y pide aprobación al final de ella «y ¿ya?», que es brindada de manera verbal por Joaquín (línea 476) con una afirmación. Finalmente, en la línea 477 se solicita apoyo de forma no verbal, por medio de la risa final el cual se manifiesta en la línea 478 mediante una risa.

El fragmento anterior nos muestra una interacción muy solidaria de parte de todos los hablantes. Ellos mismos se encargan de crear juntos el sentido del mensaje al aportar comentarios o frases que completan el enunciado, es decir, «by leaving maximal information for the hearer to fill in, a speaker is creating involvement by requiring the hearer to participate in sense making»<sup>4</sup> (Tannen, 2005, 25). Este aspecto es característico de las conversaciones entre amigos, pues el sentido se va construyendo en la interacción a partir de sus experiencias y conocimiento mutuo (Tannen, 2005). Esto es lo que Calsamiglia y Tusón (1999) llaman como contexto extrasituacional.

Dentro de la clasificación de corroboraciones y apoyo se incluyen las risas del interlocutor cuando muestra acuerdo, las del hablante cuando refuerza el contenido de su propio enunciado y las del interlocutor que permiten al hablante tomar el turno. Los dos primeros casos se ejemplificaron en el fragmento analizado.

#### b) La risa como anécdota

La risa se presenta en enunciados que relatan narraciones de sucesos, comentarios graciosos, historias de la infancia y anécdotas en general (Cestero Mancera, 1996). La función de la risa es resaltar el contenido del enunciado, siempre que este sea positivo o contribuya con la comunicación fática (Haverkate, 1994), es decir, al desarrollo de una interacción agradable entre los participantes.

Las conversaciones coloquiales poseen historias de algún tipo con el fin de ilustrar experiencias similares (Tannen, 2005): A le cuenta a B que trabajó en tal sitio con tales personas, A le cuenta a B que asesoró sobre fósiles a un grupo de comunicadores, A le cuenta a B que se peleó con la novia. Tales narraciones son numerosas en los diálogos y se observan mediante el uso del estilo directo por parte de los hablantes (transcrito en este corpus mediante letra cursiva).

El ejemplo, que se analizó como corroboraciones y apoyo, también puede interpretarse como una anécdota. Ludovico y Joaquín narran el episodio de la carta electrónica y, en ese momento, intercalan la “invención” de la posible respuesta que esperaría el docente. El hecho de “inventar” una respuesta tan particular es también un motivo para la presencia de risa, pues se muestra como una historia graciosa. Debido a ello, los episodios de risa del fragmento anterior se consideran dentro de la categoría de anécdotas.

#### c) La risa como sentido de no seriedad

La presencia de emisiones de risa en una historia “creada” es también estudiada por Chafe, quien plantea la risa como una expresión de la emoción llamada *sentido de no seriedad* y la explica como «an emotion that keeps us from taking seriously (...) experiences that it would be inappropriate to take seriously»<sup>5</sup> (2001, 41); es decir, la risa se presenta en circunstancias reales que deben tomarse a la ligera. Sin embargo, Chafe añade que «what triggers the feeling of nonseriousness is either imagining or actually encountering a world that is judged to be inappropriate to act on»<sup>6</sup> (2001, 42). Esto significa que, en ocasiones, este sentimiento se desprende de situaciones reales o no.

## Notas

<sup>1</sup> Un episodio de risa puede servir para ilustrar más de un fenómeno y así debe ser incluido en más de una colección. (Todas las traducciones han sido efectuadas por la autora.)

<sup>2</sup> “La frase idiomática “tomarlo a risa” captura el sentido de reír para mostrar rechazo de tomar seriamente algo dicho por el hablante anterior.”

<sup>3</sup> Dejando la mayor cantidad de información al oyente para que la llene, el hablante está creando compromiso al requerir que el oyente participe en la creación del sentido.

<sup>4</sup> Una emoción que nos impide tomar seriamente (...) experiencias que sería inapropiado tomar seriamente.

<sup>5</sup> Lo que provoca el *sentido de no seriedad* es imaginar o enfrentarse en realidad a un mundo en el cual se considera inadecuado incursionar.

En el caso del ejemplo ya analizado, en las líneas 467-468, Ernesto cambia su referencia del mundo real (la existencia de una carta por ser contestada) al irreal (adivinar la respuesta esperada por el profesor) y es, justamente, la “supuesta respuesta” a tal mensaje la que genera la risa, pues se “inventa” una situación en un mundo irreal, el cual no debe considerarse como serio. Se evidencia, entonces, otro posible análisis del episodio de risa, cuya aparición estaría motivada por el sentido de *no seriedad*.

### 7. Consideraciones finales

Como se ha mencionado anteriormente, el mayor porcentaje de episodios de risa en una conversación no se debe a eventos humorísticos, lo cual significa que las risas emitidas durante las interacciones sociales deben analizarse con detenimiento para descubrir su función en la dinámica comunicativa. Para poder lograrlo se debe recurrir al análisis de la conversación, a la pragmalingüística y a los estudios sobre estilos conversacionales, sin dejar de lado, por supuesto, los elementos no verbales que son concomitantes al habla.

En este trabajo, se ha observado que una misma emisión de risa puede interpretarse de varias maneras, lo cual no significa que el análisis sea poco riguroso; todo lo contrario, esto evidencia que el estudio de la risa debe ser integral y agotarse en todas sus posibilidades.

Finalmente, es pertinente recalcar que la importancia del contexto en el análisis de risa radica en que este permite dilucidar entre diversas interpretaciones de un mismo episodio de risa.



Lingüística Española Actual, XVIII (2), 279-298.

Chafe, W. (2001). «Laughing while Talking». En: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2001. Linguistic, Language and the Real World: Discourse and Beyond*, Washington, D. C.: Georgetown University Press, 36-49.

Devereux, P. G. y G. P. Ginsburg. 2001. *Sociality Effects on the Productions of Laughter*. *Journal of General Psychology Online*, 128 (2), 227-240.

Glenn, P. (2003). *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Estudio pragmalingüístico. Madrid: Editorial Gredos, S. A.

Provine, R. (1996). *Laughter*. American Scientist Online. Extraído el 10 de noviembre del 2005, de: <<http://www.americanscientist.org/template/AssetDetail/assetid/24591/page>>

Robinson, D. y Smith-Lovin, L. (2001). *Getting a Laugh: Gender, Status, and Humor in Task Discussions*. *Social Forces*, 80 (1), 123-158.

Soilevuo-Grønnerød, J. (2004). *On the meanings and uses of laughter in research interviews. Relationships between interviewed men and a woman interviewer*. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 12 (1), 31-39.

Tannen, D. (2005). *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*. New York: Oxford University Press.

# Paradigmas educativos

en el uso y absorción  
de nuevas tecnologías

A 3D maze with a person walking through it, symbolizing complexity and navigation. The maze is composed of white walls and a path that leads to a person in an orange shirt and blue pants. The background is a gradient of white and light blue. The text is overlaid on the top half of the image.



**Percy Rodríguez Argüello**  
Historiador

### RESUMEN

En este trabajo se examinan las características de los principales paradigmas de la educación con el objetivo de conocer: cómo se interpreta o se analiza desde los paradigmas científicos el tema del aprendizaje mediante el uso y la absorción de nuevas tecnologías, cómo los paradigmas del aprendizaje se nutren de los aportes de la informática, la telemática y los modelos cibernéticos, y si el procesamiento de la información solo se trasmite, se construye o se explora.

### Palabras clave:

Educación • nuevas tecnologías • paradigmas del aprendizaje • sociedad de la información y del conocimiento •

### INTRODUCCIÓN

En educación coexisten varios paradigmas que aportan diferentes teorías del aprendizaje y estrategias a la práctica docente y a la investigación educativa; asimismo, orientan la disciplina desde ideas, creencias y metodologías distintas. Los procesos de construcción del conocimiento, en educación, tienen reglas, sistemas de creencias, y se han impuesto por el convencimiento. Sin embargo, todo paradigma tiene leyes, métodos, herramientas, obligaciones y deberes compartidos por una comunidad específica. A continuación estudiaremos algunas de las características de los principales paradigmas de la educación con el objetivo de conocer cómo se interpreta o se analiza, desde los paradigmas científicos de la educación, el tema del aprendizaje mediante el uso y la absorción de nuevas tecnologías, cómo los paradigmas del aprendizaje se nutren de los aportes de la informática, la telemática y los modelos cibernéticos, y si el procesamiento de la información solo se trasmite, se construye o se explora. ¿De dónde viene la noción de “paradigma científico”? Para comenzar, realicemos un recorrido por las principales corrientes explicativas que llevaron a dicha conceptualización. Siguiendo a Claudio Gutiérrez (1993), si Rudolf

Carnap, a través de su obra *Lógica de la confirmación*, había introducido la lógica simbólica en el discurso de la teoría de la ciencia, Karl Popper, del Círculo de Viena, rechazó en 1935 a la lógica inductiva, planteando la lógica de la refutación. Introduce la noción de “regla metodológica de carácter convencional”, lógica de la investigación científica que va contra toda la “empresa positivista” (inductiva). Para Popper la lógica por definición debe ser deductiva; propone el concepto de *falsación*: la demostración de que una hipótesis es falsa mediante el recurso de demostrar al menos un caso, en contrario, los “enunciados científicos son falseables”. Más tarde, Thomas Kuhn introduciría la noción de *paradigma científico* en la estructura de las revoluciones científicas, proponiendo que los especialistas de esta área no han aceptado los casos en contrario como refutación de sus teorías. Larry Laudan irá más lejos de las tesis originales de Popper y Kuhn, planteando la irreconciliabilidad (aparente) de paradigmas: su obra es una síntesis de posiciones contradictorias. Finalmente, P. Feyerabend plantea que las reglas son demasiado severas, y que más bien ocultan en vez de promover el conocimiento científico. Es exponente del anarquismo epistemológico y contra cualquier método. El antirrelativismo resurge entonces en medio de la *guerra de las ciencias*. A raíz de estas discusiones epistemológicas, en educación, la disciplina se vuelve paradigmática, y los principales paradigmas científicos o teorías del aprendizaje pasan a ser el paradigma conductista, el paradigma histórico-social, el paradigma cognitivo y el paradigma constructivista. En muchas ocasiones el docente y el investigador unen los paradigmas en la práctica y en la teoría.

## I. EL PARADIGMA CONDUCTISTA

Durante muchos años, el aprendizaje fue concebido mediante el método descriptivo (introspección, explicación interna de fenómenos inobservables como la conciencia y la mente), hasta que desde la psicología se empezó a hablar del enfoque externo (conductista): un método de oposición a la introspección y que planteó la observación como herramienta de medición de los fenómenos observables, como objeto de investigación. Entre sus principales teóricos se encuentran: John Broadus Watson (1878-1958) con su obra *La Psicología desde el punto de vista conductista* de 1913 y sus experimentos, aplicando técnicas de modificación de conducta, como en el experimento con el pequeño Albert; Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), Premio Nóbel de Fisiología en 1904 y quien planteó la “ley de reflejo condicionado” entre 1890 y 1900, conocida como el “condicionamiento pavloviano”, un tipo de aprendizaje, causado por la asociación entre dos estímulos; Edward Thorndike (1874-1949), quien planteó la “ley del efecto” según la cual, las respuestas que son seguidas de consecuencias reforzantes son asociadas al estímulo, y tienen mayor probabilidad de ocurrencia cuando el estímulo vuelva a aparecer; y finalmente, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), quien consideró el conocimiento como una función de las historias ambientales de refuerzo, y planteó la técnica del “condicionamiento operante”, una forma de aprendizaje en la que la consecuencia (el estímulo reforzador) es contingente a la respuesta que previamente ha emitido el sujeto. De este último y su condicionamiento operante o *enseñanza programada*, se definió el aprendizaje como un cambio observable en el comportamiento, el cual es medible y producto de una relación *estímulo-respuesta*:  $A=E-R$  (el aprendizaje es el producto del estímulo que genera una reacción; el input produce un output en el alumno). El conductismo insiste en que, sin cambio, no hay aprendizaje: promueve el modelamiento de la conducta, mediante asignación de calificaciones, recompensas y castigos. El alumno aprende mediante la memoria, la repetición: estímulo-reacción, y se lo observa como un sujeto pasivo, moldeable desde el exterior por la formación, los métodos, los contenidos, las reglas y la readecuación de la conducta deseable. El maestro lo estimula para que reaccione de forma mecánica, lo refuerza, lo

controla. Para Skinner y su “máquina de enseñar”, el aprendizaje es programable mediante unidades básicas elementales, y la instrucción asistida por computador aprovecha el rol pasivo del sujeto, lo instruye mediante leyes de aprendizaje comunes a todos los individuos: pregunta-respuesta-evaluación inmediata, repetición secuencial, nivel ganado pasa a nuevo nivel; fácil de usar. La teoría conductista del aprendizaje nos permite explicar algunas de las conductas que en las sociedades latinoamericanas son observables en el uso y absorción de las nuevas tecnologías. La creciente demanda de la internet, del *software* y de las computadoras personales nos dice que existe un condicionamiento operante y reforzador que incrementa una conducta: las reacciones de los sujetos bajo cierto nivel de interacción tienden a reforzarse o evitarse desde estímulos que vienen del exterior, y traen consigo un paquete de premio-castigo que aumenta la posibilidad de generar más reacciones en el sujeto, pero menos explicaciones en los conceptos y respuestas no previstas. Debe recordarse que desde el paradigma conductista y neoconductista se fundamentó la instrucción programada mediante tecnología educativa; no obstante, los conductistas no lograron explicar, desde su enfoque, la complejidad de la conducta humana, y cedieron influencia al paradigma cognitivo. No fueron capaces de explicar cómo el modelo E-R (Estímulo-Respuesta) funcionaba en la cibernética, en la analogía “mente-computadora” y en la *caja negra*. La información sólo se transmite.

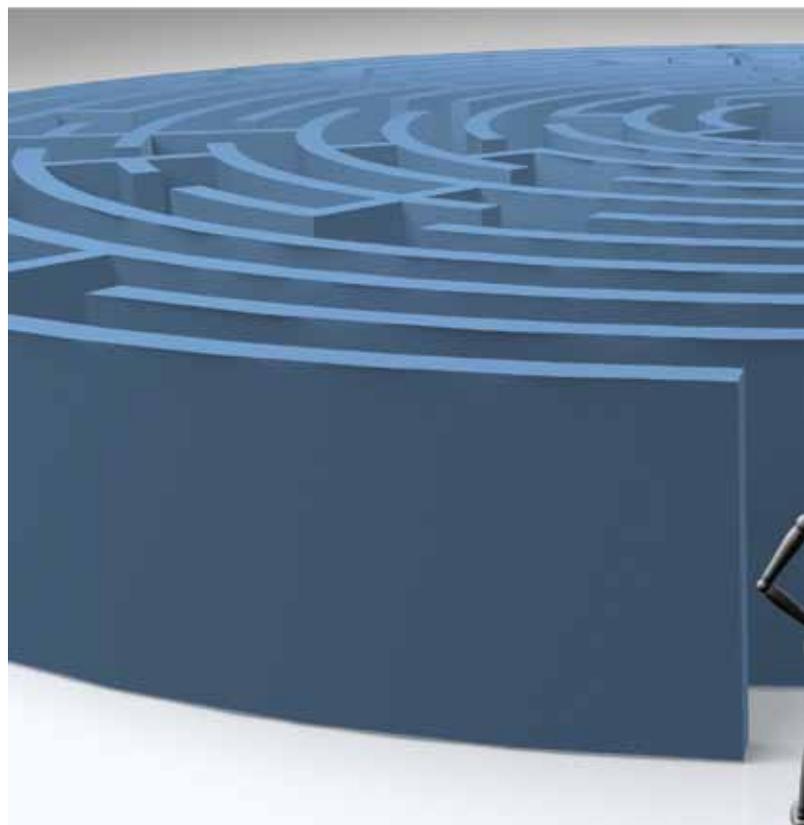
## II. EL PARADIGMA COGNITIVO

Desde los años cincuenta, sobresalen varios investigadores como Jean Piaget (1896-1980) con sus trabajos sobre *epistemología genética* y su “teoría sobre el desarrollo cognitivo”; Bruner (1915- ) y su “teoría cognitiva del conocimiento” o “conocimiento por descubrimiento”, mediante el cual el sujeto aprende por categorización, que ocurre al simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción, también sus modos de representación: enactiva, icónica y simbólica; David Ausubel (1918-2008) y su aprendizaje significativo, mediante el cual el sujeto interesado relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos. Otros investigadores realizaron y enriquecieron numerosos estudios sobre lo cognitivo, analizando temas de investigación como: la atención, el razonamiento, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento, planteando al sujeto como un procesador de información que interpreta el mundo desde múltiples representaciones simbólicas y desde interacciones variadas. En no pocas ocasiones, abordaron los temas con distintas opiniones que llevaría a la generación

Desde el paradigma cognitivo se exploran las representaciones simbólicas y su tipologías, las representaciones internas, las ideas, los conceptos, la percepción, la creatividad.



de otros paradigmas, como el constructivista y el histórico-social. Desde el paradigma cognitivo se exploran las representaciones simbólicas y sus tipologías, las representaciones internas, las ideas, los conceptos, la percepción, la creatividad. El cognitivismo se nutre de la cibernética a través del modelo del *procesamiento de la información*, para explicar cómo las representaciones simbólicas guían y construyen actos del sujeto y su relación con el ambiente, cómo se organiza, regula, se codifica y analiza la información; luego, cómo aprenderá el sujeto y cómo lo incorpora a su esquema mental. La información se adquiere, se compila, luego se acumula el conocimiento. El cognitivismo considera la adquisición de habilidades cognitivas y metas cognitivas. Se funda en el tratamiento de la información (organización de informaciones y gestión de las memorias). El individuo es visto como un sujeto activo, que recoge, codifica, filtra, procesa, analiza información y posee competencias cognitivas para comprender y transformar su ambiente y sus vivencias sociales, es decir, para el aprendizaje. El maestro es acompañante que le ofrece experiencias didácticas para que el alumno activo utilice su capacidad cognitiva. El cognitivismo también generó la teoría del conexionismo, que trata de explicar cómo la mente es una máquina natural con una estructura de red, y funciona como tal. Representa el nacimiento de las primeras disciplinas que asociamos con las ciencias cognoscitivas: la inteligencia artificial. Desde esta teoría se toca por primera vez el problema de: ¿podrán pensar las máquinas algún día? De ahí la famosa *Prueba de Turing*: se utiliza para decidir si una máquina puede pensar o no. Alan Turing (1912-1954), matemático, científico de la informática, criptógrafo y filósofo inglés, en un artículo de 1950, examina la pregunta “¿Pueden pensar las máquinas?”, luego la transformará en “¿podrán las máquinas llegar a jugar el juego de la imitación?”. Turing propuso la Prueba como un juego, que ha pasado a ser el estándar para cuando nos hallemos en ocasión de decidir, si una máquina es capaz o no de pensar. Plantea el tema del juego de imitación, y sobre todo el tema de que las máquinas aprenden. Estaba convencido de que las máquinas podrían pensar, y contra su propio argumento, planteó ocho fundamentos que luego contrastó. Encontramos en él una explicación mecanicista y fisicalista del pensamiento y comportamiento humano, y tuvo consecuencias como el enfoque de unificación de las ciencias y la consideración del cerebro como una máquina, que podría ser imitada por una máquina universal o por una computadora. A Turing se le considera uno de los padres de la ciencia de la computación. Durante la Segunda Guerra trabajó en la descodificación de la máquina Enigma, y luego diseñó dos de los primeros computadores electrónicos programables



digitales, uno en el Laboratorio Nacional de Física de Inglaterra y otro en la Universidad de Manchester; puso las bases de la tecnología informática y de la ciencia cognoscitiva al mismo tiempo. No obstante, el día en que una máquina pase la prueba de Turing, ¿qué pasaría? El computador será un ser humano. Por ende, el ser humano será una máquina. Para los cognitivistas-conexionistas, en la mente, el conocimiento reside en forma de patrones y relaciones entre neuronas y se construye mediante la experiencia. Marvin Minsky, científico estadounidense considerado uno de los padres de las ciencias de la computación y cofundador del laboratorio de inteligencia artificial del Instituto Tecnológico de Massachusetts o MIT, en el artículo “La Sociedad de la Mente” se preguntó por la relación entre la mente y el cerebro, ¿qué es la vida?, ¿son las personas, máquinas?, y finalmente se preguntó por la naturaleza de la inteligencia. A criterio de Gutiérrez (1993) el conexionismo para el conocimiento externo y la representación mental interna no guardan relación directa, es decir, la red no modeliza o refleja la realidad externa porque la representación no es simbólica, sino basada en un determinado reforzamiento de las conexiones debido a la experiencia, en una determinada situación. Minsky logra desantropomorfizar a los seres humanos, logra desmitificar los procesos puramente intelectuales, mediante razones planteadas que



indican que las máquinas se van acercando a lo que consideramos innato al ser humano, al ser vivo, al ser inteligente.

### III. EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de: Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, y aun cuando ninguno de ellos se denominó constructivista, sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente. Este paradigma tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende. En el constructivismo la construcción social del conocimiento y la enseñanza se piensan como una ayuda (mediación) a este proceso. Visualizan al maestro, luego a la tecnología, como mediador entre el sujeto y el conocimiento, o bien en escenarios de aprendizaje cooperativo con tecnologías. El sujeto descubre y luego construye el conocimiento; desarrolla, inventa y crea conocimiento. El constructivismo subraya el rol activo del sujeto. Es el primer responsable de su aprendizaje. El enfoque constructivista considera que los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente por la vinculación con los conocimientos anteriores. Respecto al tratamiento de la información, se hablará

de una reestructuración de informaciones según redes de conceptos propios a cada alumno. El proceso de aprendizaje no es resultado de la transmisión (conductismo) o acumulación (cognitivismo) de conocimientos, sino un proceso activo en donde el sujeto descubre y construye conocimiento. Jean Piaget, desde la psicología genética, estudió cómo se llega a conocer el mundo externo mediante los sentidos, atendiendo a una perspectiva evolutiva. El aprendizaje es un proceso en donde la actividad permite el desarrollo de la inteligencia: el sujeto debe preguntar, descubrir, inventar, discutir, jugar, modelar, experimentar. Estas ideas serán tomadas por otros para la fundamentación del aprendizaje mediante tecnologías. La epistemología la entenderá Piaget no como la ciencia que estudia a la ciencia, sino como la investigación de las capacidades cognitivas, así como comprender la noción de genética como la investigación de la génesis del pensar humano. J. Bruner ofreció una concepción del aprendizaje basada en el descubrimiento, que permite fundamentar desde la instrucción programada por medio de internet o software, u otras nuevas tecnologías, observar al sujeto aprender por medio de escenarios de descubrimientos y simulaciones. El aprendizaje por descubrimiento, como teoría, se basa en una experimentación directa sobre la realidad, en un aprendizaje por penetración comprensiva mediante un reto que incite a su resolución, y que genere la transferencia del aprendizaje mediante estrategias heurísticas y programas no tutoriales que lleven al sujeto a la representación simbólica. Se trata de un secuencia educativa, en donde el sujeto percibe la estructura, posibilita la experiencia, se retroalimenta, aprende. Ausubel (1989) planteó el "aprendizaje significativo" para describir el aprendizaje no como un acto mecánico, sino gradual, ni siquiera por descubrimiento, sino asociado a conocimientos anteriores que el alumno recibe. El aprendizaje significativo será nutrido por Novak, Hanesian y McLuhan, y se caracteriza por su relación con las estructuras cognitivas previas y funcionalidad, por la utilización de organizadores previos, por partir de una diferenciación-reconciliación integradora que genera una memorización comprensiva, y que trabaja mediante programas tutoriales y no tutoriales. El aprendizaje significativo admite la utilización de las nuevas tecnologías para el manejo de diversas variables. Ausubel, desde la noción de aprendizaje significativo, enriqueció la discusión indicando que las habilidades para el aprendizaje son desarrollables.

### IV. EL PARADIGMA HISTÓRICO-SOCIAL

En los años setenta se redescubrieron las ideas de L.S. Vygotsky, quien desde la década de 1920 había escrito sobre las

---

Las nuevas tecnologías  
están produciendo cambios  
sin precedente en relación  
con los originados en su  
momento por la imprenta y la  
electrónica.

---



características ambientales del aprendizaje, y cómo el proceso de construcción del conocimiento está vinculado con el contexto histórico y cultural del individuo. Además del sujeto y el objeto, está también el ambiente sociocultural. El nuevo movimiento se conoció como el paradigma histórico-social, y enfatiza en el ambiente en el cual se desarrolla el sujeto y su relación con el objeto. Considera los contextos fundamentales para el aprendizaje integral, tales como: el hogar, las experiencias personales, las prácticas de vida, la escuela, las oportunidades, el nivel socio-económico, y el contexto histórico y cultural en que se encuentra inmerso el individuo, y quien es, además, sujeto activo que reconstruye la realidad. Vigotsky planteó la noción de imitación y mediación de un adulto o un compañero, en la cual el sujeto aprende cognitiva y afectivamente en una especie de interacción en una *zona de desarrollo próximo*, mediante la imitación y la capacidad de absorber conocimientos que no tenía y cada vez más complejos. En este contexto, la teoría histórico-social nos proporciona un elemento más para el análisis del aprendizaje y absorción de nuevas tecnologías. El sujeto no sólo aprende de la interacción simbólica con el par o experto como agente cultural, sino que además podrá hacerlo mediante los artefactos del contexto histórico y cultural, en donde las nuevas tecnologías se convierten en mediadores. El celular, la internet, el hipertexto, la multimedia, el software, se convierten en agentes de interacción simbólica desde los cuales el individuo se apropia, aprende, construye y co-elabora en interacción con otros. El sujeto se vuelve, además de un ser social, un ser digital, producto de la mediación sociocultural tecnológica en el aprendizaje.

#### V. EL ENTORNO GLOBAL ENTRE EL CAMBIO Y LA ESTABILIDAD

En educación, las tecnologías digitales invaden los procesos de aprendizaje, lo que ha generado una discusión entre si aíslan al individuo que las utiliza para aislarse del mundo, o si se podría acercar o promover el uso de la tecnología para facilitar la colaboración y el desarrollo social; una especie de interacción entre las personas, que puedan colaborar en la construcción de conocimiento, es decir, mediante el aprendizaje cooperativo, una de las líneas de investigación del interaccionismo simbólico. Este tipo de interacción activa, más allá de su ubicación geográfica, contiene los cinco procesos interconectados del significado cultural o "circuito de la cultura": representación, identificación, producción, consumo y regulación (Lindesmith, 1988, pág. 16). Esas características están ligadas a la *identidad*, a la representación de la familia, de la nacionalidad, del acceso a tecnologías, y de cómo al

*objeto* se le asigna un nuevo *significado*, el cual no es fijo, sino que se transforma. Bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo, al fenómeno de la penetración de las tecnologías en las sociedades latinoamericanas es posible estudiarlo bajo el supuesto de que el aprendizaje mediante nuevas tecnologías es un constructo social, es decir, es la interacción social la que lo va construyendo (Ovejero, 1996, pág. 334). Al objeto se le otorga un significado, luego se reconstruye. Conforme penetra el celular, la internet, o la PC (acrónimo en inglés para “computadora personal”), el significado del término y del objeto se van transformando. Las nuevas tecnologías están produciendo cambios sin precedente en relación con los originados en su momento por la imprenta y la electrónica. Sus consecuencias provocan cambios en la estructura no sólo de la información y la comunicación, sino de las estructuras sociales, económicas, laborales, jurídicas, políticas y educativas. Aún sus efectos no terminan de decantarse, y se desconocen sus impactos precisos, pues crean nuevos ambientes de interacción humana y artificial, es decir, nuevas formas de interacción simbólica entre los usuarios y las máquinas. El siglo XXI está marcado por la utilización de las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento. La revolución tecnológica ha penetrado en los hogares del mundo y permite el acceso a sus bienes y servicios, así como a nuevas formas de interacción y soporte de sus actividades diarias. La sociedad se mueve, valga el concepto, entre dos polos de un mismo continuum llamado “cambio social”, entre dos fuerzas como son el orden y el caos social (Agulló, 2003). Las interacciones simbólicas también cambian. Tradicionalmente, para ejecutar una interacción (tecnológica o no) había que estar presente físicamente durante el intervalo de tiempo en el que se desarrollaba esa interacción. Actualmente, con el contexto tecnológico, la interacción se produce a través de representaciones tecnológicamente construidas, sin que sea precisa la coincidencia temporal entre agentes, objetos e instrumentos para que la interacción pueda ser llevada a cabo. En otras palabras: las interacciones simbólicas de la era digital modifican las relaciones temporales, en cuyo marco tienen lugar las interacciones (Echeverría, 1998). Las interacciones tecnológicas ya no solo transforman objetos sino relaciones, como la estructura espacial y temporal de los ámbitos de interacción social, que producen nuevos espacios para la comunicación y para la interacción a distancia. Las nuevas tecnologías han tenido un impacto importante en la vida cotidiana de los hogares latinoamericanos y del mundo entero, del código de barras del supermercado, al teléfono portátil; de la sociedad-red compuesta por autopistas de la información (Agulló, 2003, pág. 227) hasta el dinero virtual o plástico, la presencia de las tecnologías se manifiesta de muchas maneras, obligándonos a tomar posición ante ellas. La penetración de las nuevas tecnologías y el auge en las sociedades del conocimiento tiene su explicación en su capacidad para crear ámbitos distales, es decir, interacciones a distancia. Se transforman objetos y espacios de interacción entre personas y objetos, entre personas y herramientas. Lo simbólico está presente en estas nuevas interacciones, y la tecnología es, pues, un sistema de acciones, una teoría de acción. Así como el sujeto se adapta a su entorno social, igualmente lo hace a su entorno digital o telemático; se adapta, aprende, interactúa y lo transforma. Aun cuando no todas las tecnologías lo permiten, algunas posibilitan la construcción de interacciones representacionales, no presenciales; virtuales, no geográficas; globales y veloces.

## CONCLUSIONES GENERALES

1. La discusión acerca de si las tecnologías aíslan al individuo que las utiliza para aislarse del mundo, o si le facilitan la colaboración y el desarrollo social, está vigente. Desde el punto de vista del aprendizaje cooperativo (línea de acción del interaccionismo

## Bibliografía

- Agulló, T, MS; Sánchez M, E. (2003) el orden social. En José L. Alcaro (Ed.) (2003) *Fundamentos sociales del comportamiento humano*, Barcelona: UOC, Cap. III. Pág. 173-241.
- Berger P, Luckman, T. (1984) *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu Editores, Capítulo III, pág. 165-233.
- Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora S.A. Capítulos 3 y 4, pág. 5976.
- Bruner, J.S. (1988) *Más allá de la información* En: *Desarrollo cognitivo*, Madrid. Ediciones Morata.
- Castells, Manuel (s.f.) *Internet y Sociedad Red*. Extraído el 19 de octubre 07 desde: <http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/print.html>
- Castells, Manuel (2002) *Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica*. Extraído el 11 de octubre 2007 desde: [http://www.uoc.es/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro\\_conc.html](http://www.uoc.es/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html)
- Castells, Manuel (2002) *La dimensión cultural del Internet*. Extraído el 19 de octubre 2007 desde: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

simbólico), la interacción activa va más allá de la ubicación geográfica e interconecta significados culturales, ligados a la identidad, a la representación de la familia, a la nacionalidad, que adquieren un nuevo *significado*, el cual no es fijo, se transforma como constructo social.

2. Los paradigmas del aprendizaje: conductismo, cognitivismo, constructivismo y el histórico-social, aportan elementos teóricos a la vez que se nutren de la informática, la telemática y los modelos cibernéticos. Para algunos, el conocimiento sólo se transmite; para otros, se construye o se explora. Para el *conductismo*, la creciente demanda de internet, del software y de las computadoras personales nos dice que existe un condicionamiento operante y reforzador que incrementa una conducta, es decir, las reacciones de los sujetos bajo cierto nivel de interacción tienden a reforzarse o evitarse, desde estímulos que vienen del exterior, y traen consigo un paquete de premio-castigo que aumenta la posibilidad de generar más reacciones en el sujeto, pero menos explicaciones en los conceptos y respuestas no previstas. Debe recordarse que desde el paradigma conductista y neoconductista se fundamentó la instrucción programada mediante tecnología educativa; no obstante, los conductistas no lograron explicar, desde su enfoque, la complejidad de la conducta humana, y cedieron influencia al paradigma cognitivo. No fueron capaces de explicar cómo el modelo E-R (Estímulo-Respuesta) funcionaba en la cibernética, en la analogía "mente-computadora" y en la "caja negra". La información sólo se transmite. El *cognitivismo* se nutre de la cibernética por medio del modelo del *procesamiento de la información*, para explicar cómo las representaciones simbólicas guían y construyen actos del sujeto y su relación con el ambiente, cómo se organiza, regula, se codifica y analiza la información; luego, cómo aprenderá el sujeto y cómo lo incorpora a su esquema mental. El cognitivismo también generó la teoría del conexionismo, que trata de explicar cómo la mente es una máquina natural con una estructura de red y funciona como tal. Representa el nacimiento de las primeras disciplinas que asociamos con las ciencias cognoscitivas: la inteligencia artificial. El *constructivismo* visualiza al maestro, luego a la tecnología como mediador entre el sujeto y el conocimiento, o bien en escenarios de aprendizaje cooperativo con tecnologías. El sujeto descubre y luego construye el conocimiento; desarrolla, inventa y crea conocimiento. La *teoría histórico-social* nos proporciona un elemento más para el análisis del aprendizaje y absorción de nuevas tecnologías. El sujeto no sólo aprende de la interacción simbólica con el par o experto como agente cultural, sino que además podrá hacerlo mediante los artefactos del contexto histórico y cultural, en donde las nuevas tecnologías se convierten en mediadores.
3. En el entorno global y latinoamericano que se debate entre el cambio y la estabilidad, las interacciones tecnológicas ya no solo transforman objetos, sino relaciones, como la estructura espacial y temporal de los ámbitos de interacción social, que producen nuevos espacios para la comunicación y para la interacción a distancia.
4. Sobre la creación de sociedades del conocimiento, diré que así como el sujeto se adapta a su entorno social, igualmente lo hace a su entorno digital o telemático: se adapta, aprende, interactúa y lo transforma. No obstante, no todas las tecnologías lo permiten; algunas posibilitan la construcción de interacciones representacionales, no presenciales; virtuales, no geográficas; globales y veloces, en tanto que otros no.

Flores Ochoa, Rafael (2000) *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá: McGraw-Hill.

Gutiérrez, Claudio (1993) *La Epistemología y sus desarrollos recientes*, BID/FOD/UNED, Proyecto Informática Educativa. Extraído el 10 de setiembre de 2007 desde: <http://claudiogutierrez.com/bid-fod-uned/index.html>

Habermas, Jürgen (1986) *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid. Tecnos, Traducido por Manuel Jiménez Redondo.

Lindesmith, R. A.; Strauss L.A.; Denzin K. (2006) *Psicología Social*, Madrid: CIS/Siglo XXI de España Editores. Pág. 3-49.

Mead, G.H. (1982) *Espíritu, persona, sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Argentina, Paidós.

Ovejero, Antonio (1996) *Psicología Social de la Educación*, En: J.L. Alvaro E; A. Garrido; Torregrosa, J.R. Psicología Social Aplicada Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A., Cap. 12.

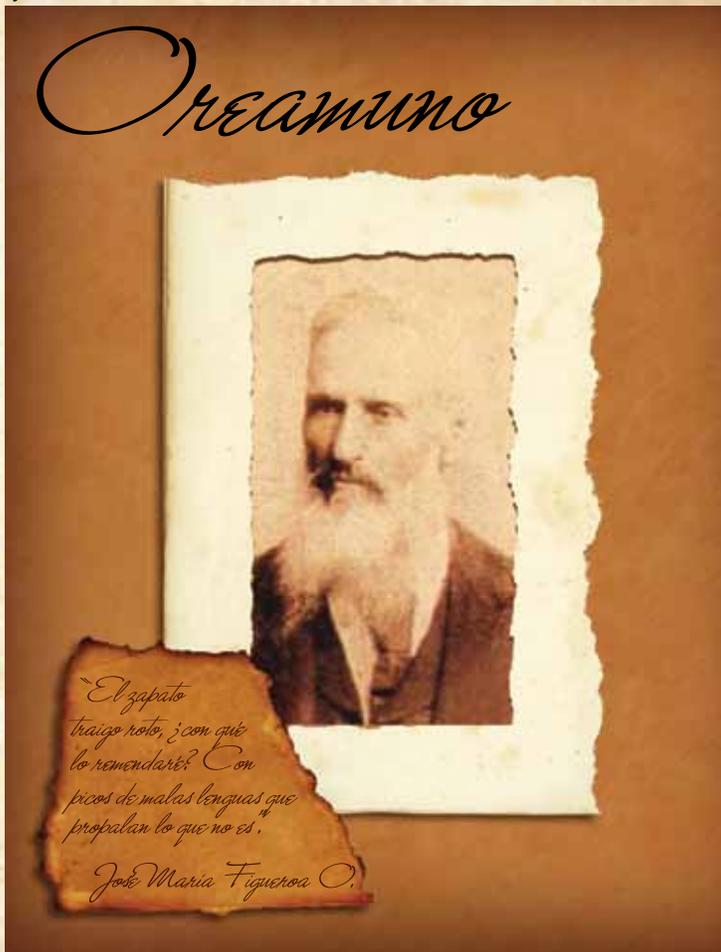
Piaget, Jean (1975) *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel.

Popper, Karl (1962) *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.

Vygotski, Lev (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

## Tres momentos en la vida del joven y díscolo

*José María  
Figueroa Oreamuno*



**Guillermo Brenes Tencio**  
Docente e historiador.

### RESUMEN

En el presente texto se presenta la emblemática figura de José María Figueroa Oreamuno (1820 – 1900), de quien se destacan tres litigios en que se vio envuelto en sus años de loca juventud en la ciudad de Cartago.

El primero se desarrolla en 1835, el segundo en octubre de 1843, y el tercero, en 1846.

### Palabras clave:

José María Figueroa Oreamuno (1820 – 1900) • Libelos Escandalosos • Dibujos Obscenos • Cartago • Costa Rica • Historia • Siglo XIX •

### Preliminar

“Él es un raro meteoro –expresa el recordado humanista Luis Ferrero Acosta- que raya las luces tenues de un amanecer. Figueroa es para casi todos un zascandil” (Ferrero, 2004: 64). Justamente, en Costa Rica, cuando se habla de José María Figueroa Oreamuno, inmediatamente vienen a la mente sus extraordinarios aportes al conocimiento de la historia colonial y republicana, por medio de los deliciosos escritos y bellísimos dibujos de su afamado Álbum, obra arcana y sin parangón en el continente, conservada con especial celo en los Archivos Nacionales. Un compendio de maravillas, aprisionadas en casi doscientos folios, que bien merece una lectura iconográfica detenida (Cfr. Sáenz, 2009).

*José María de Jesús Figueroa y Oreamuno (Alajuela, 17 de diciembre de 1820 – San José, 18 de agosto de 1900). Archivo Nacional de Costa Rica. Serie Juzgado 1° Civil de San José 2061, 1901, fol. 3. Escandalizó a las familias conservadoras y encopetadas de Cartago por sus formas no convencionales y retadoras de vivir su vida. Cuando Figueroa alcanza la madurez se orienta en el desempeño de actividades agrícolas y mineras del territorio nacional, consagrándose a denunciar tierras y minas en diversas partes, principalmente en la costa caribeña. El Álbum de Figueroa es un testimonio invaluable de las costumbres, ritos y desvelos de la Costa Rica de la segunda mitad del siglo decimonónico.*

Desde su temprana adolescencia, su figura aparece asociada a la rebeldía. Figueroa no tenía el menor reparo en expresar lo que no era bien visto decir en público, sin importar las consecuencias, tanto de la mojigatería como de la politiquería de su tiempo. Aunque recibió una esmerada educación, nunca se graduó como profesional, y su personalidad distó de ser conservadora como la de sus vecinos. Éstos y las autoridades de Cartago lo veían como alguien irresponsable y ocioso, pornógrafo, amo del insulto y la burla, dedicado al arte y la bohemia (Sánchez, 2002: 75).

José María de Jesús Figueroa Oreamuno nació y fue bautizado en la iglesia parroquial de la aldeana “Villa Hermosa de La Lajuela”, el 17 de diciembre de 1820, siendo su padrino don Joaquín de Oreamuno y Muñoz de la Trinidad, su abuelo materno. Nació en la “esquina arriba de la plaza”, en una vivienda esquinera, ubicada al frente norte del costado noroeste de la Plaza Principal, donde luego se construyó el Cuartel de Armas y donde hoy día se alojan parte de las instalaciones del Museo Histórico-Cultural Juan Santamaría (Arroyo, 2009: 48). Los primeros años de José María de Jesús transcurrieron en la morada solariega donde vio la luz, cuyas ventanas de postigos de madera se abrían hacia la Plaza Principal, que también fungía como mercado de abastos.

José María Figueroa Oreamuno perteneció a una de las familias más rancias y linajudas de la ciudad de Cartago. Hijo de doña Ramona Estefanía de los Ángeles Oreamuno y Jiménez, nacida en agosto de 1791, quien tenía una tienda en la vetusta capital colonial, y del capitán don Antonio Figueroa y Álvarez, próspero negociador y comerciante oriundo de Tenerife, Islas Canarias, España; y quien había llegado a Costa Rica, presumiblemente en el año 1806 (Arroyo, 2009: 45 – 46). Canario hasta en el carácter, que habrá de heredar el niño. En 1839, don Antonio había desempeñado la Jefatura Política de Cartago y protagonizó un hecho casi increíble en esa época: contra el criterio de la Vicaría General mandó a sepultar a un joven norteamericano protestante en el Cementerio General de la “Muy Noble y Muy Leal” (Archivo Nacional de Costa Rica, 2001: 40).

*Agricultores y campesinos del Cartago colonial. Dibujo coloreado contenido en el Álbum de Figueroa. Archivo Nacional de Costa Rica: Álbum de Figueroa (1850 – 1900).*



La familia Figueroa Oreamuno residió por escasos años en Alajuela y luego se trasladó a Cartago, donde el pequeño José María creció en una atmósfera conventual, conservadora, mezquina y de humos aristocráticos. Mas en él se germinaban desasosiegos que lo precipitarían a juicios y careos con la ley. En ese entonces, la sospecha y el rumor eran los medios, casi institucionales, por los cuales se construía la “fama” de un individuo, la que se patentaba por medio de la poderosa “voz pública” (Schindler, 1996).

### 1835: ¡MUERAN LOS OREJANOS!

Desde niño, Figueroa era competente en el arte del dibujo y tenía dones especiales, magnificados por la práctica constante. Conforme avanzó en la pubertad y adolescencia, no se limitó a que aquel menester fuese solamente una expresión artística, sino que usó el casquillo y la tinta con propósitos de ácida crítica social. Sus biógrafos, al tratar novelescamente su vida, han desdeñado la verdadera dimensión histórica de tres litigios en que el joven José María Figueroa se involucró en un lapso de once años. La tónica de los tres conflictos, huelga decir, fue la misma: la crítica sociopolítica canalizada a través del agravio. Justamente, allá por el año del Señor 1835, a sus 15 años de edad, José María se vio envuelto en un litigio judicial, donde se reflejó muy bien su excéntrica personalidad. En la causa penal, don Félix Chavarría declaró ante el Juez de Primera Instancia Interino de Cartago, don Vicente Aguilar, que por medio de un bando político se le informó de que en la noche del 1 de agosto, unos “...jóvenes anduvieron echando á los sujetos que se hallan aquí de otros puntos, principalmente de la ciudad de San José...”.

La respuesta no se dejó esperar. Don Félix Chavarría cumplió su cometido al tenor de la orden superior. Y es digna de mención la referencia que hace a ofensas contra sujetos que se hallan aquí de otros puntos, tomando en cuenta que era la víspera de la fiesta de la aparición de la milagrosa imagen negra de la Virgen de los Ángeles.

Llamados los quejosos a declarar, don Francisco Alvarado expresó lo siguiente: “...Anoche después del rosario, en la esquina de la casa de María Josefa Oreamuno lo insultaron y entre el grupo distinguió al ciudadano José María Figueroa.”

Continuó la declaración de Joaquín Prieto, quien argumentó que, después de las ocho de la noche, oyó *sotto voce* a unos jovencuelos que vociferaban: “¡Mueran los orejeros!”, y que uno de ellos se le informó era José María Figueroa Oreamuno, y otro, Procopio Freses de Ñeco, primo hermano del susodicho.

Por último, en la declaración tomada a don José María Bonilla, éste aseveró que esa noche llegó uno de sus hijos y le contó que el alborotero Figueroa andaba disparando y con un machete, mientras gritaba por las principales calles de la brumosa Cartago: “¡Mueran los orejanos!”.

De acuerdo con las gravísimas denuncias de tirios y troyanos, y ante el supuesto peligro que ofrecía Figueroa para la seguridad pública, pistola y filoso machete en mano, al mando de otros jóvenes díscolos como él, se acordó *ipso facto* pasar nota a don Antonio Figueroa Álvarez, para que declarase quiénes acompañaban a su hijo en aquel peligroso lance, “...como un *invitatorio* para que se corrijan y abstengan de un escándalo trascendental á la quietud...”.

Así pues, el 3 de agosto de 1835 compareció el padre de Figueroa ante las flamantes autoridades de la Muy Noble y Muy Leal ciudad de Cartago, acompañado de su controversial e

### ABSTRACT

In this article, we have the emblematic life of José María Figueroa Oreamuno (1820-1900) who had three trials in which he was accused in his crazy youth spent in Cartago. The first trial held place in 1835, the second one in October 1843 and the third one in 1846.

### Keywords:

José María Figueroa Oreamuno (1820 – 1900)  
 • Scandalous Lampoons  
 • Obscene Drawings •  
 Cartago • Costa Rica •  
 History • XIX Century •

inquieta vástago, quien era la comidilla de ricos y pobres, de patronos y peones, de mujeres y niños. José María, muy desenvuelto para su edad, aceptó su culpabilidad sin vacilar, y se justificó de la siguiente manera: “...*Es cierto que grité: Mueran los orejanos, porque dos vecinos me dijeron á grandes voces: Mueran los cartagos señalados y quisieron pegarme con machetes. Uno de ellos, si el Señor Alcalde quiere verlo, posa en casa del padre cura Carmen Calvo*”. Podemos imaginar la cara del adolescente José María. Imaginémoslo, mozalbete gallardo, irreverente, sumamente fogoso, atento y analítico.



*Único dibujo conservado de los obscenos trazados por José María Figueroa, que forma parte del expediente judicial en su contra. Archivo Nacional de Costa Rica. Serie Jurídico, No. 137, 1843, fol 22.*

Interrogado por los nombres de sus compañeros, dijo que la “patrulla” estaba integrada por Ramón Araya, Mauricio Peralta, Zenón Mayorga, Francisco García, Zenón Campos, Procopio Freses, José Isidoro, Gregorio Méndez y otros que no recordaba, como Pedro Guzmán, Ventura Quirós, Pedro Granados y Atanasio Mayorga. Jesús Prieto, nombrado también por el principal acusado, negó el día 4 de agosto haber participado en las andanzas, pero le constaba que sí había observado a José María a la salida del rosario en la Iglesia de Los Ángeles.

No obstante lo anterior, el 11 de agosto de 1835, y quizás por tratarse de menores de edad (y por ser algunos hijos de prominentes y enconpetadas familias de Cartago), don Vicente Aguilar devolvió el expediente al juzgado, “...de donde dimanó por carecer la declaración... de la solemnidad de estar autorizada con testigos de asistencia”.

El trasfondo de este asunto era más amplio y complejo que el simple disgusto por el epíteto de “orejanos” o “güechos”, como llamaban los cartagineses a los josefinos. En la agitada Costa Rica de 1835, los localismos prevalecían en el cuadrángulo de las ciudades principales del Valle Central, principalmente entre San José –capital del Estado desde 1823- y la Vieja Metrópoli, su sempiterna rival (Fernández Guardia, 2008).

#### 1843: DIBUJOS OBSCENOS Y LIBELOS INFAMANTES

Justo en 1843 estaba otra vez envuelto José María Figueroa en un escandaloso proceso, donde se refleja muy bien su personalidad. En la causa penal se le acusó de ser autor de anónimos infamantes, “*ser vago y de mala conducta, y de pegar pasquines ofensivos y subversivos*”. El expediente judicial se abre a las siete de la noche del domingo 7 de octubre de 1843 ante don Pedro García, Alcalde Segundo Constitucional de la Muy Noble y Leal Cartago, cuando por boca de su propio primo, Procopio Freses de Ñeco, por fin se logra esclarecer que unos pasquines insolentes, que habían estado apareciendo en los muros de edificaciones y billares, son obra de puño y letra del joven José María. En el expediente se afirma: “...dijo se llama José María Figueroa, de veinte y dos á veinte y tres años de edad, de estado célibe, de profesión el dibujo y vecino de Cartago...” (ANCR, Jurídico, No. 137, 1843).

Al día siguiente, el mismo Juzgado se entera de que Figueroa andaba mostrando al público “*unas laminas obsenas o figurando unas tales Alfarnos –de Cartago-, semidesnudas*”, lo que hiere gravemente “*la delicadeza de estas y atenta contra la vindicta pública*”. Las hermanas Alfaro fueron reconocidas en Cartago por su singular belleza.

Los hechos suceden un año después de la fatídica incursión de Francisco Morazán Quesada, paladín de la Federación Centroamericana, en Costa Rica en abril de 1842. Experiencia de la cual Figueroa es actor de primer orden: ya en 1838 había ido tras las huestes federales logrando entablar una *entente cordiale* con el caudillo centroamericano. Y en 1841 — como acérrimo enemigo del Jefe Provisional del Estado de Costa Rica, licenciado don Braulio Carrillo Colina— Figueroa debe emprender el camino del exilio, retornando con las aguerridas tropas invasoras, pero caído en desgracia con el general hondureño debido — según cuenta el mismo Figueroa— a una calumnia levantada por un sacerdote: fray José Sebastián Pineda, situación por la que estuvo a punto de ser llevado al patíbulo. José María afirmó: “*Yo estaba como un demonio*”. La condena no se consumó, pues Morazán fue derrocado y pasado por las armas en la Plaza Principal de la ciudad de San José, el día 15 de setiembre de 1842, en presencia de una exaltada muchedumbre (Brenes, 2005: 52).

Al día siguiente,  
el mismo Juzgado  
se entera de que  
Figueroa andaba  
mostrando al  
público “unas  
laminas obsenas  
o figurando unas  
tales Alfarnos –  
de Cartago-,  
semidesnudas”

Se libró orden de  
arresto contra José  
María, pero en  
la conclusión del  
juicio, fechada el  
14 de octubre de  
1843, no aparece  
la sentencia y más  
bien se infiere que  
salió airoso de tal  
trance.

Los libelos del joven Figueroa (nacido en el seno de las elites costarricenses del siglo XIX, hay que recordar) se ensañan, justamente, contra algunos conspicuos cartagineses, incluyendo destacadas figuras políticas, cuya lealtad al caudillo unionista ha quedado en entredicho. De ahí que, en los seis panfletos presentados como prueba contra el inculpado figuren —aparte del general don Antonio Pinto Soares, llamado “Tata Pinto” y de origen portugués- y el brigadier don José Florentino Alfaro Zamora; el Teniente Coronel Pedro Mayorga, excomandante de Cartago; el altivo archimillonario Buenaventura Espinach Gual; Pedro García, Alcalde Segundo; Carlos Sancho, Alcalde Tercero y sus hermanos Alejandro y Félix; Juan Freses de Ñeco, comandante del Departamento y tío político del acusado; y otros sujetos. Espinach es calificado con los peores epítetos: “*chasqueador, ladrón, traidor y pérfido*” hasta el extremo de llegarse a pedir su muerte junto con la de Mayorga. A Pinto, Alfaro y sus “satélites” se les anuncia la proximidad de la muerte a manos de los vengadores del “*ilustre General que asesinaron los josefinos y toleraron los varvaros de Alajuela*”. Al juez García, aparte de recriminársele su ineptitud para ejercer el cargo, se le tilda de borracho, faldero y otros adjetivos bastante subidos de color que lo denigraban como hijo, esposo y padre. La virilidad de los Sancho queda en tela de juicio, en tanto que los miembros de la Municipalidad de Cartago son denunciados por “*peresosos e innoyantes*”. Únicamente se logra decomisar una lámina en la tienda de doña Ramona Oreamuno, madre del imputado, quien asegura no conocer nada sobre las andanzas del fruto de sus entrañas. Don Antonio Figueroa había muerto hacía tres años (Archivo Nacional de Costa Rica, 2001: 35).

Según un declarante que pudo observar los dibujos —aunque curiosamente todos los testigos concuerdan en afirmar que no los vieron o no los quisieron ver—, estos representan a las hijas de Ildefonso Alfaro que aparecen en “*traje desnudo y coavitando con los carniceros de la pesa*”.

La representación conservada es de bellissimo trazo. Se trata de una mujer de donosas facciones, cuerpo rollizo, abultado vientre y brevísima cintura, brazos torneados y diminutos pies. Está vestida con un ligero traje de cabaretera o vaudeville, medias que le cubren hasta la rodilla y zapatillas de ballet; y una corona de rosas engalana su cabeza; mientras que una de estas flores figura entre sus senos. Está de pie, en primer plano, en una pose que simula un paso de baile, con la falda enteramente abierta y la pierna derecha levantada a la altura de la cadera, mostrando explícitamente sus genitales (Brenes, 2005: 53 – 54).

Los motivos reales que conducen a Figueroa a mancillar la buena fama de las hijas de Alfaro no quedan claros en el expediente; únicamente se sabe —gracias a los testigos— que una divergencia mediaba entre ambos. No obstante, el grueso de la investigación, que requiere de una decena de testigos, se concentra más en el aspecto político del hecho que en la autoría de las figuras, porque desde el principio Figueroa admite ser el creador de las mismas; empero, afirma haber actuado por encargo de don Adriano Bonilla, Procurador Síndico, quien rápidamente desmiente el cargo, aunque Figueroa mantiene la imputación a lo largo del proceso.

Ildefonso Alfaro Guerrero, un labrador, padre de once vástagos (7 mujeres y 4 varones), no parece que se preocupara mucho por los dibujos de sus hijas desnudas y en poses obscenas, ya que no aparece como denunciante en el expediente. Quizás esta ausencia se explique porque no pertenecía a las principales familias cartaginesas. El caso es evacuado por la vindicta pública.

Entre otras cosas, Figueroa también fue acusado de que en su casa funcionaba una logia masónica; ante lo cual señaló que se trataba únicamente de reuniones de jóvenes que se divertían al compás de las notas de la vihuela, las fiestas caseras y el dibujo. En el expediente se lee al pie de la letra: "...*Algunas veces se vio en la tienda de Figueroa á Pantaleón Peralta, que repetidas veses el mismo Figueroa invitaba á su casa para establecer una academia de tocar vihuela, dibujar y aprender á bailar cuadrillas, disiendo que se buscaran maestros. Además tenía el plan de tomar el cuartel de la ciudad de Cartago, decapitar y saquear algunos vecinos honrados*". Lo cierto es que, en uno de sus libelos, el escandaloso y provocador José María estampó con su pluma: "...*agua bendita á la lojia de Figueroa*".

Se libró orden de arresto contra José María, pero en la conclusión del juicio, fechada el 14 de octubre de 1843, no aparece la sentencia y más bien se infiere que salió airoso de tal trance, ya que se afirma que se le podría conseguir un puesto de guarda en el tórrido y retirado Moín (en la costa caribeña de Costa Rica), una forma elegante de las autoridades bien pensantes y puritanas de su tiempo para deshacerse de las personas incómodas.

Sin duda, el valor de este expediente no reside tanto en su intrincada e irrisoria trama, sino en la sátira sociopolítica de un joven resentido con el sistema sociopolítico vigente, los prejuicios morales y la estrechez religiosa: "*ojala uviera livertad de imprenta*" —dice en un panfleto— para divulgar sus verdades. En sus célebres "Bersos á consecuencia de la Crítica fanática" arremete principalmente contra los acontecimientos políticos recién pasados, sus detractores y los valores morales imperantes (Blanco, 1983: 126 - 127). Para muestra cuatro botones:

*"Tristesza solo indica  
el velorio de mi suelo  
sin tener mas consuelo  
que estar en Costa Rica"*.

*"El fanatismo me critica  
con tan vorás lengua  
que no ai Dios que las detenga  
en esta Costa Rica"*.

*"Las hipócritas que inventen  
son de corazón negro y peludo  
se meten con cualquier mudo  
para que nunca lo cuenten"*.

*"Dise la ypocresia yndesente  
que como sea buen cristiano  
y no jure á Dios en vano  
aunque rove y mate jente  
y á todos cuente  
sai verdadero cristiano"* (ANCR, Jurídico, No. 137, 1843).

## Bibliografía

### 1. FUENTES PRIMARIAS

Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR), San José. Fondo Jurídico, No. 137, 1843.

Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR), San José. Fondo Juzgado 1° Civil de San José 2061, 1901, fol. 3.

Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR), San José. Fondos particulares. Álbum de Figueroa, Microfilm No. 145, 1850 – 1900.

Fernández Ferraz, *Juan, Don José María Figueroa Oreamuno*, El Heraldo de Costa Rica, 21 de agosto de 1900, p. 2.

### 2. FUENTES SECUNDARIAS

Archivo Nacional de Costa Rica, *El Álbum de Figueroa: viaje por las páginas del tiempo*, Dirección General del Archivo Nacional, San José, 2001.

Arroyo, Jorge (2006), *Figueroa: notario de la patria inédita*, Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, San José.

Arroyo, Jorge, *Nacimiento e infancia alajuelense de José María Figueroa Oreamuno*, Revista Nacional de Cultura, No. 57, agosto 2009, pp. 43 – 52.

Blanco Segura, Ricardo (1983), *La mujer del sargento*, Editorial Costa Rica, San José.

Brenes Tencio, Guillermo, *Libelos y dibujos escandalosos en el Cartago de 1843*, Revista Nacional de Cultura, No. 49, San José, abril 2005, pp. 51-54.

Chacón Trejos, Gonzalo (2006), *Tradiciones Costarricenses*, Editorial Costa Rica, San José.

Y aunque esos valores sean mera hipocresía, qué mejor táctica que recurrir a la transgresión de los mismos, exponiendo dibujos que mostraban, ante las inverecundas miradas, las gracias femeniles en un sitio de sociabilidad eminentemente masculina: el billar de don Manuel de la Torre.

### 1846: Juicio por libelos escandalosos e inmorales

Como quien quiere la cosa, en el año de gracia de 1846 estaba de nuevo ihummm...! el *enfant terrible* José María Figueroa en otras andanzas: esta vez en compañía de Pedro Rucavado Oreamuno, como autores de un libelo infamatorio que circuló en la ciudad de Cartago, “*vulnerando en él de la manera más escandalosa e inmoral á varios vecinos de ambos sexos*”. Siguió la causa judicial el Alcalde Tercero de Cartago, y otra vez fueron absueltos los acusados. Esto provocó la indignación de los vecinos ofendidos, cuyo representante, don José Manuel Carazo, apeló ante la Sala de Segunda Instancia de la Corte Suprema de Justicia, el 8 de mayo del mismo año.

Esta vez no se anduvieron por las ramas los severos señores magistrados, y después de muchas reflexiones basadas en el Código General de 1841, declararon nula y de ningún valor “*la presente causa, la que dicho Alcalde tercer procederá inmediatamente á su reposición hasta el punto que le corresponda; y que se le reprenda para que en lo sucesivo sea más exacto en el cumplimiento de su deber; póngase en el proceso el testimonio concertado de ley y dirijase al referido Alcalde para su ejecución.- Eusebio Prieto, Rafael Araya, Nicolás Sáenz*”.

A la postre, muy buena y muy merecida reprimenda la que se le dio al Alcalde por su alcahuetería y complacencia con Figueroa y sus camaradas. Y aunque se desconoce la sentencia definitiva, grave en demasía debió ser porque, a partir de entonces los ímpetus del genio díscolo e insubordinado de José María Figueroa y los de sus compinches se sosegaron por algún tiempo.

### REFLEXIONES FINALES

José María Figueroa Oreamuno (1820 – 1900) es considerado una figura egregia de la cultura nacional. La peculiaridad o extravagancia de este personaje, nacido en el seno de las élites costarricenses en el siglo XIX, se expresó tanto en su vida aventurera, disoluta y poco conforme con las “buenas costumbres” de la época, públicas y privadas, como en una obra monumental que nos legó: el celeberrimo *Álbum de Figueroa*.

En su temprana juventud, Figueroa fue perseguido por participar activamente y contestar la política al pegar hojas volantes en las principales casas y edificios de Cartago, al mismo tiempo que escandalizó a las encopetadas familias cartaginesas por sus formas no convencionales y provocadoras de vivir su vida. Así, el joven Figueroa no había arribado a la veintena y ya se le había probado ser el ilustrador de encendidos libelos contra el jefe de Estado, don Braulio Carrillo. Por este motivo, debió subir a los estrados de los tribunales y posteriormente huir del país. Años después regresó, pero no se le curó lo alborotero. Fue, en suma, un “rebelde con causa” en sus mocedades de tábano político y con exabruptos de vagabundo y pornógrafo juvenil.

Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Gedisa Editorial, Barcelona.

Ferrero Acosta, Luis (2004), *Sociedad y arte en la Costa Rica del siglo XIX*, Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, San José.

Fernández Guardia, Ricardo (2008), *Espigando en el pasado*, Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, San José.

Molina Jiménez, Iván (1995), *El que quiera divertirse. Libros y sociedad en Costa Rica (1750 – 1914)*, Editorial de la Universidad Nacional – Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José.

Quesada Pacheco, Miguel Ángel (1995), *Diccionario histórico del español de Costa Rica*, Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, San José.

Ramos, Lilia (1965), *Júbilo y pena del recuerdo*, Editorial Costa Rica, San José.

Sanabria Martínez, Víctor Manuel (1957), *Genealogías de Cartago hasta 1850*, Volumen II, Servicios Secretariales, San José.

Sánchez Molina, Ana Cecilia (2002), *Caricatura y prensa nacional*, Editorial de la Universidad Nacional, Heredia.

Sáenz Shelby, Gabriela, *Costa Rica: colonia y nación en la mirada de José María Figueroa Oreamuno (1820 – 1900)*, Diálogos. Revista Electrónica de Historia, Volumen 10, No. 1, febrero- agosto 2009, pp. 137 – 146 (mimeografiado).

Schindler, Norbert (1996), *Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los albores de la era moderna*, GIOVANNI LEVI y JEAN – CLAUDE SCHMITT, dirs., *Historia de los jóvenes*, Volumen I, Taurus, Madrid, pp. 303 – 363.

## 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, biografías, comentarios sobre libros, investigaciones y tesis de grado.

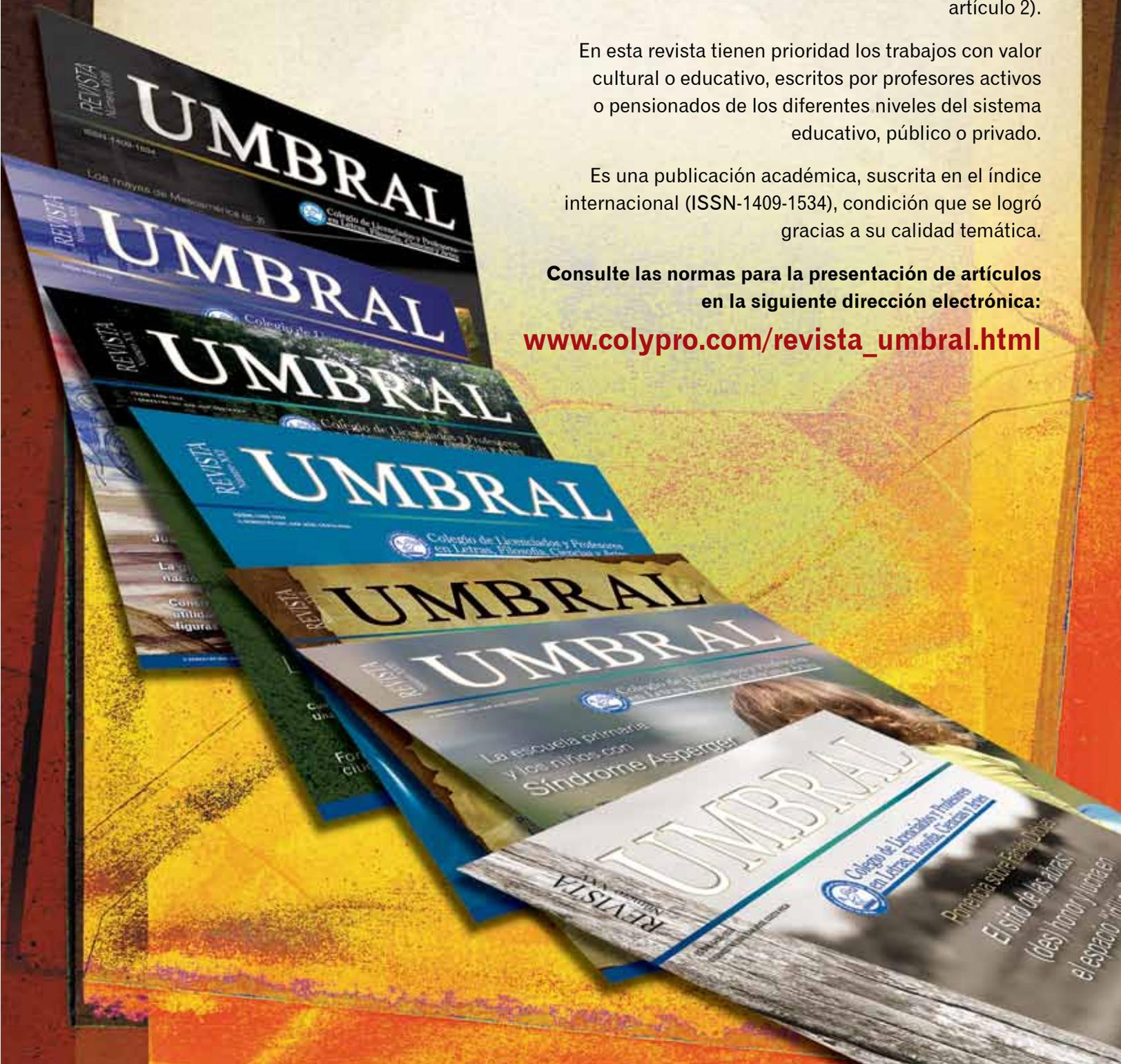
Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley Orgánica 4770, capítulo I, artículo 2).

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.

**Consulte las normas para la presentación de artículos en la siguiente dirección electrónica:**

**[www.colypro.com/revista\\_umbra.html](http://www.colypro.com/revista_umbra.html)**





*El mayor porcentaje de episodios de risa en una conversación no se debe a eventos humorísticos, lo cual significa que las risas emitidas durante las interacciones sociales deben analizarse con detenimiento para descubrir su función en la dinámica comunicativa.*