



La enseñanza como ciencia y arte de la cultura latinoamericana

Artículos:

Formación cognoscitiva versus formación ética. ¿Cuál es más importante?

El aprendizaje desde la teoría cognoscitiva social: implicaciones en la mediación pedagógica del docente

Salvaguardia del patrimonio cultural intangible: aportes desde la etnomatemática

Sección Literaria:

Un radioteatro de 1943 sobre don Juanito en Buenos Aires

Sección Documentos (en separata):

Mora y el peso histórico de la campaña nacional en Costa Rica (1856-1857)



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

ISSN 1409-1534.

Segundo Semestre 2017 – N° XL
Revista semestral que apoya la labor educativa
de los colegiados. 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).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista
Umbral en formato digital en www.colypro.com

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

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

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

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

Índice

1 Presentación

Artículos

2 La enseñanza como ciencia y arte de la
cultura latinoamericana • William Francisco
Hernández Elizondo

14 Formación cognoscitiva versus formación
ética. ¿Cuál es más importante? • Yors Solís
Vargas

20 El aprendizaje desde la teoría cognoscitiva
social: implicaciones en la mediación
pedagógica del docente • Maritza Olivares
Miranda

29 Salvaguardia del patrimonio
cultural intangible: aportes desde la
etnomatemática • Ana Patricia Vázquez
Hernández

Sección Literaria

38 Un radioteatro de 1943 sobre don Juanito
en Buenos Aires • Armando Vargas Araya

Sección Documentos (en separata)

Mora y el peso histórico de la campaña
nacional en Costa Rica (1856-1857) •
Fernando Villalobos Chacón





Junta Directiva 2017-2018

M.Sc. Lilliam González Castro	Presidente
Lcda. Alexandra Grant Daniels	Vicepresidente
M.Sc. Marvin Jiménez Barboza	Tesorero
M.Sc. Nazira Morales Morera	Fiscal
M.Sc. Jimmy Güell Delgado	Secretario
M.Sc. Violeta Cambrono Cascante	Prosecretaria
M.Sc. Gissell Herrera Jara	Vocal I
Bach. Carlos Manuel Barrantes Chavarría	Vocal II
MBA. Carlos Gerardo Arias Alvarado	Vocal III

Consejo Editor 2016-2017

Almitra Desueza Delgado <i>Bachiller en Filología Clásica, Bachiller en la Enseñanza del Castellano, Licenciada en la Enseñanza de Filología Clásica, Máster en Comunicación.</i>	Directora
--	------------------

Nancy Castro Araya <i>Bachiller en Literatura y Lingüística, Diplomado en corrección de textos.</i>	Secretaria
--	-------------------

Virginia Arias Arias <i>Profesora de Español, Bachiller en Educación, Bachiller en Filología, Licenciada en Filología Española, Asesora Independiente.</i>	Vocal I
---	----------------

Consejo Editor 2017-2019

Marcos Crisanto Bravo Castro <i>Profesor en la Enseñanza del Español, Bachiller en Literatura y Lingüística, Licenciado en Educación, Máster en Administración Educativa, Máster en Docencia.</i>	Director
--	-----------------

Rosa María Morales Rojas <i>Bachiller en Literatura y Lingüística, Bachiller en la Enseñanza del Español, Licenciada en Literatura y Lingüística, Licenciada en Administración Educativa.</i>	Secretaria
--	-------------------

Dally Campos Molina <i>Bachiller en Historia, Máster en Artes con énfasis en Lingüística.</i>	Vocal I
--	----------------

Depto. de Comunicaciones

MBA. Gabriel Dávila Carmona	Jefe
Carla Arce Sánchez	Asistente
Candy Araya Calvo	Promotora Corporativa
Erika Morera Saborío	Promotora Virtual

Presentación

La edición 40 de la revista Umbral es un regalo que Colypro y el Consejo Editor han preparado con gran cariño para los colegiados. Umbral es una publicación con 31 años de trayectoria cuyo objetivo ha sido el de "impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas".

En este número, el Consejo Editor eligió cuidadosamente cada uno de los artículos que la componen, con el fin de brindar nuevos conocimientos y experiencias a sus lectores. Le invitamos a disfrutar cada uno de los aportes que docentes, al igual que usted, han compartido, así como las interesantes experiencias de aula e investigaciones históricas que nos ayudarán a comprender ciertos acontecimientos pasados y de las que además podremos descubrir hechos que tal vez desconocíamos sobre nuestro pasado.

Le instamos para que escriba sus notas y que en las siguientes ediciones sean sus aportes los que alimenten esta importante publicación, de manera que usted también forme parte de la familia de Umbral.

Descubra esta edición y deléitese con el contenido que le presentamos.

Departamento de Comunicaciones



La enseñanza como ciencia y arte de la cultura latinoamericana

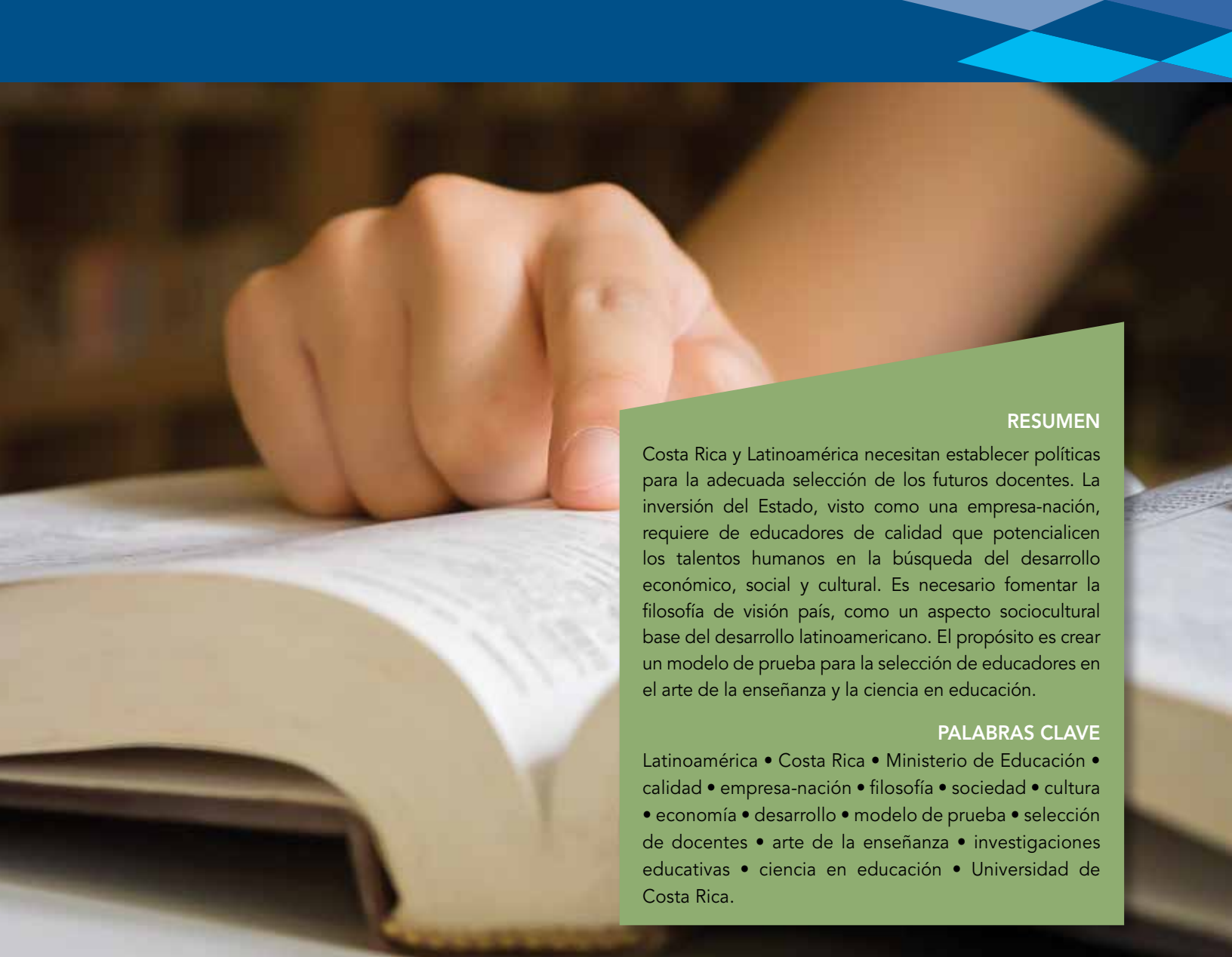
"Faakid ashay la yua'tee"
"Uno no puede dar lo que no tiene"
(Barber y Mourshed, 2008, p. 15)

INTRODUCCIÓN

Tal vez lo más complicado de explicar resulta en la necesidad de crear una conciencia holística del funcionamiento jurídico, administrativo, curricular, político, filosófico y cultural. Pero de eso se trata el país: es una empresa-nación que produce y cuyo sistema educativo es el encargado de dotar a los mejores elementos humanos capaces de impulsar el desarrollo.

Ser docente no es cualquier trabajo, es el trabajo que prepara para la vida. Las futuras generaciones dependen de quienes en estos momentos imparten lecciones en los centros educativos y para lo cual se invierten millones. No se trata de cualquier trabajo; esa labor no se le debe encomendar a cualquiera. No se trata de contratar muchos individuos con títulos sin importar sus aptitudes y ponerlos a trabajar en docencia.

William Francisco Hernández Elizondo
Máster en Ciencias de la Educación con
énfasis en Currículo
Universidad Latina de Costa Rica
zapotal@hotmail.com



RESUMEN

Costa Rica y Latinoamérica necesitan establecer políticas para la adecuada selección de los futuros docentes. La inversión del Estado, visto como una empresa-nación, requiere de educadores de calidad que potencialicen los talentos humanos en la búsqueda del desarrollo económico, social y cultural. Es necesario fomentar la filosofía de visión país, como un aspecto sociocultural base del desarrollo latinoamericano. El propósito es crear un modelo de prueba para la selección de educadores en el arte de la enseñanza y la ciencia en educación.

PALABRAS CLAVE

Latinoamérica • Costa Rica • Ministerio de Educación • calidad • empresa-nación • filosofía • sociedad • cultura • economía • desarrollo • modelo de prueba • selección de docentes • arte de la enseñanza • investigaciones educativas • ciencia en educación • Universidad de Costa Rica.

En la estructura empresa-nación, todo lo concerniente a un país desde su sociedad, cultura y contexto es catalogado como un factor de desarrollo. Las políticas nacionales buscan promover la calidad de la estructura de la empresa, y es en este sentido que el encargado de resolver los problemas de calidad de la estructura es el sistema educativo nacional.

En la sociedad de la información y del conocimiento del siglo XXI la enseñanza ha devenido en una profesión que requiere una alta formación científica especializada, una gran habilidad técnica docente, conjuntamente con una especial creatividad artística y una permanente capacitación y actualización en un campo disciplinario determinado. Nadie, pero absolutamente nadie, debería estar autorizado a enseñar lo que no sabe y, además, ningún educador debería aventurarse a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Inclusive, como advierte Paulo Freyre, no basta la pura

experiencia docente, por extensa que sea, ya que esta, si "es bien percibida y bien vivida", es decir, si es analizada, criticada y superada, requiere una capacitación y actualización permanentes (García y García, 2012, p. 5).

Si se analiza a profundidad la contratación de personal del Ministerio de Educación Pública (MEP), algunas deficiencias en el sistema de asesorías pedagógicas para capacitaciones masivas de docentes ya contratados, el perfil de educador necesario para las exigencias futuras del país (principalmente en el factor socioeconómico), y sobre todo la urgente necesidad de contar con educadores de vocación capaces de potencializar talentos innatos de los costarricenses que permitan el desarrollo de la nación, se debe pensar en una estrategia o política nacional que regule el tipo de profesional pedagógico que formará las nuevas generaciones.

ABSTRACT

Costa Rica and Latin America need to establish policies for the proper selection of future teachers. State investment seen as a Company-Nation requires quality educators to boost human talents in the pursuit of economic, social and cultural development. It is necessary to promote the philosophy of country-vision for the nation as an aspect of sociocultural basis of Latin American development.

The purpose is to create a test model for proper selection of teachers in the art of teaching and education science.

KEYWORDS

Latin America • Costa Rica • Ministry of Education • quality • Company-Nation • philosophy • society • culture • economy, development • test pattern • selection of teachers • art of teaching.

■ *Un adecuado sistema de selección de personal asegura calidad del recurso humano en el sistema educativo.*

Se hace necesario, pues, establecer un filtro, previo a toda la inversión de recursos de formación. El principal problema que enfrenta el país en materia educativa es el hecho de que en Costa Rica cualquiera puede ser educador. Y el problema de la educación es precisamente que no cualquiera cuenta con las habilidades cognitivas, emocionales y actitudinales para formar personas.

Todos los componentes del gasto de un sistema educativo (desde el diseño de los planes de estudio hasta la construcción de las escuelas, la compra de libros y los salarios docentes) se conjugan en el momento en que el profesor interactúa con sus alumnos en el aula. La intensidad con que se aprovecha este momento de instrucción es un determinante clave de la productividad del gasto en educación (Bruns y Luque, 2014, p. 11).

En un estudio realizado sobre los mejores sistemas educativos del mundo por Barber y Mourshed en 2008, encontraron, entre muchas de las características de estos sistemas, que se dignificaba la labor docente.

En todos los sistemas que estudiamos, la capacidad del sistema educativo para atraer a las personas más capacitadas a la docencia tiene estrecha relación con el estatus de la profesión. En Singapur y Corea del Sur, las encuestas de opinión revelan que el público en general considera que los docentes realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión. Los nuevos docentes de todos los sistemas estudiados han mencionado el estatus de la profesión como uno de los factores más relevantes que los llevó a tomar la decisión de seguir esa carrera (Barber y Mourshed, 2008, p. 25).

Queda claro que tal dignidad debe ser obtenida con resultados y no simplemente asignada por los títulos que se presentan. Es necesario cambiar la filosofía latinoamericana, forjando una cultura de arte de la enseñanza y de ciencia en educación. Lo cual impulsará el desarrollo económico y sociocultural de la región.

JUSTIFICACIÓN

La selección de educadores debería ser el proceso mejor establecido en el sistema económico nacional. Al contratar malos docentes, se recargan los sistemas disciplinarios, jurídicos, administrativos y curriculares de la educación. Contratar un mal docente o un mal director es desde todo punto de vista una mala inversión, pues no solamente se recarga el sistema, sino que se pierden recursos invaluable como tiempo de charlas inútiles en pasillos, lecciones perdidas, negligencia pedagógica y sobre todo el recurso más valioso del país: los talentos de los costarricenses.

El impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es, en gran medida, irreversible (Barber y Mourshed, 2008, p. 12).

El proceso de filtro no se puede realizar desde los departamentos oficiales de contratación del Estado, como el Servicio Civil o el Departamento de Recursos

Humanos del MEP. Lo anterior por cuanto resulta inconstitucional negar el derecho al trabajo a quienes cuentan con atestados en Educación. En otras palabras, por tener docentes graduados, se debe respetar su formación académica, su inversión de vida y su derecho a ganarse el sustento.

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores (Barber y Mourshed, 2008, p. 15).

Un adecuado sistema de selección de personal asegura calidad del recurso humano en el sistema educativo. Un sistema educativo de calidad le asegura al país la implementación óptima de las políticas de desarrollo. Las políticas de desarrollo bien implementadas afectarán positivamente la sociedad, la economía y la cultura. Se hace necesario tener visión país, pero sobre todo transferir a toda la sociedad ese ideal. Y para esa labor de transferencia se necesitan artistas en la pedagogía.

A continuación se analiza la calidad en educación y la proyección de enseñanza como arte y ciencia en la cultura local, latinoamericana y mundial.

A NIVEL LOCAL

La sociedad y la cultura costarricenses demandan otro tipo de docente. Actualmente los medios de comunicación, la globalización, los procesos de multiculturalidad y la exigencia económica le exigen al país profesionales diferentes. No es de extrañarse que las nuevas generaciones sean un tanto más complejas que las anteriores, pues la estimulación por medios de comunicación, la formación académica de los padres y el impacto global multicultural han producido nuevos individuos.

Hoy, los estudiantes que ingresan en las aulas poco tienen que ver con aquellos otros para los cuales las escuelas fueron diseñadas, o en cuyo modelo los docentes fueron formados. Hoy se manifiesta una distancia creciente entre el nuevo estudiante, que resulta de un nuevo escenario, y

el estudiante que los docentes tienen en mente: aquel al que saben educar, al que conocen y con el que se sentían seguros (López, 2012, p. 19).

El sistema educativo costarricense ha mejorado muchas de sus deficiencias; actualmente se han descentralizado muchísimas gestiones administrativas, los salarios han mejorado y los grupos disminuyeron de tamaño. No obstante, este último factor poco ha colaborado con la formación crítica de los estudiantes.

Tamaño de la clase. Se proponía hace algunas décadas reducir a 30 el número de alumnos por clase para elevar la calidad del aprendizaje (unos pocos continúan con ideas parecidas). Muchos países de América Latina lograron esa meta, pero la mitad de los niños sigue sin entender lo que “decodifican” en un texto (Schiefelbein, 2009, p. 8).

El Ministerio de Educación ha sido enfático en que el compromiso institucional es básico para lograr la calidad de los servicios, pero también ha expresado la necesidad de contar con recurso humano de calidad para lograr el impulso de las políticas.

Los niveles de calidad que alcance la educación costarricense serán tan altos, como alta sea la calidad de los docentes y directores en cuyas manos descansa la trascendental tarea institucional de la formación de nuestros niños, niñas y adolescentes (MEP-CSE, 2008, p. 15).

A pesar de lo expuesto, las casas de educación superior siguen produciendo docentes sin regulaciones de ingreso; solamente algunas pocas realizan prueba de admisión académica. De igual manera las licenciaturas, maestrías e inclusive doctorados son fáciles de adquirir para luego incorporar a los egresados al régimen salarial y cobrar por esos servicios, lo cual le genera al país grandes costos con una baja producción de calidad educativa.

A NIVEL LATINOAMERICANO

Actualmente surge la necesidad de crear conciencia latinoamericana en el accionar de los sistemas educativos. Un despertar de filosofía de ciencias y artes, y dentro de ellas las artes pedagógicas y la ciencia en la educación para la creación de teorías latinoamericanas de fortalecimiento de sistemas educativos en función del desarrollo social, económico y cultural.



■ *El docente es un formador de vida. Estos talentos ya sean técnicos, deportivos, matemáticos, médicos, arquitectónicos, literarios, musicales, etc. se pierden entre problemas sociales sin dirección de un profesional en formación de vida.*

Para Latinoamérica, donde todo adquiere los matices del subdesarrollo, asumir un enfoque filosófico de pensamiento autóctono es condición indispensable para garantizar una contribución, realista y efectiva al permanente proceso de liberación humana, función ineludible de los sistemas educativos y de la ciencia que debe realizarse. El pensamiento propio, desarrollado desde la realidad regional, puede y debe tener espacios de elección en otras tradiciones, pero desde una cautela epistémica que le permita deshacerse de mensajes de dominación cultural (Mathías y Hernández, 2014, p. 21).

Las investigaciones parecen ser la clave para ir logrando objetivos en pro del desarrollo. La ciencia debe tomar partido de su labor orientadora de la sociedad. La ciencia debe promover el fortalecimiento de una nueva filosofía, la cual no debe solamente manejarse en los altos niveles de análisis teórico, o ser punto de encuentro entre estudiosos de los temas sociales. La ciencia misma debe ser capaz de encontrar los puntos de enlace para que los pueblos dominen esa filosofía de desarrollo.

De igual manera, en las últimas décadas se ha incrementado la investigación en el campo de la educación, lo que es sumamente importante por la función de orientación que tiene la ciencia en la formación de una cultura ciudadana y de los prototipos de mujeres y hombres que requiere la sociedad latinoamericana; pero se necesita de procesos que asuman con claridad de conciencia la filosofía que se maneja (Mathías y Hernández, 2014, p. 2).

Se establece pues la urgente necesidad de dotar a los sistemas latinoamericanos de personal humano competente y calidad. Un "ejército" de pedagogos con una misión filosófica: la creación de la cultura del desarrollo. Con lo cual se vuelve a retomar el tema del reclutamiento de individuos de alto compromiso social, moral y cultural.

Los sistemas con más alto desempeño que estudiamos reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos (...). A la inversa, los sistemas educativos con peor desempeño rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas (Barber y Mourshed, 2008, p. 15).

La selección de personal para ejercer la docencia es un asunto de política nacional, cuyos frutos se percibirán varios años después, cuando esa selección estratégica lleve las riendas de los futuros sistemas educativos. Es ahí donde entra en juego la visión país y la promoción de una filosofía continental que impacte en la sociedad, pero sobre todo que impacte en la cultura latinoamericana.

A NIVEL MUNDIAL

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha dejado claro en la Declaración de Incheon 2015 el compromiso de los países por ofrecer educación de calidad y aprendizaje significativo para toda la vida, para cual es primordial el empoderamiento de los educadores y las adecuadas contrataciones.

Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (UNESCO, 2015, p. 34).

■ *Se establece pues la urgente necesidad de dotar a los sistemas latinoamericanos de personal humano competente y calidad. Un “ejército” de pedagogos con una misión filosófica: la creación de la cultura del desarrollo.*

Sin embargo, a pesar de los compromisos políticos y el esfuerzo de los gobiernos, el factor cultural afecta en gran medida las estrategias propuestas. Es por ello que cada sistema educativo avanza de manera diferente en cada país dependiendo de la cultura que le albergue. Los estudiantes del todo el mundo son diferentes, pues el aspecto cultural es mediático en las formas de asimilación de procesos.

...algunos sistemas educativos tienen mejor desempeño y evolucionan con mayor rapidez que otros. Los estudiantes de Singapur tienen el puntaje más alto en la evaluación TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemática y Ciencias) pese a que el gasto por estudiante primario en Singapur es inferior al de casi cualquier otro país desarrollado. En Finlandia, los alumnos no ingresan a la escuela hasta los siete años y asisten a clase solo de cuatro a cinco horas diarias durante los dos primeros años de escolaridad. No obstante, a los 15 años de edad son los mejores del mundo en pruebas de matemática, ciencias, lectura y resolución de problemas, 50 puntos por encima de sus vecinos noruegos (Barber y Mourshed, 2008, p. 13).

La filosofía latinoamericana es más de orden artístico; la cultura de estos países es diferente a los europeos o asiáticos. Tal vez todos tengan expresiones en arte y ciencia, pero la latinoamericana es diferente y tiene un sentir propio. Las estrategias curriculares foráneas han chocado con la cultura latinoamericana durante cientos de años. Es hora de que Latinoamérica le muestre al mundo el arte y la ciencia de su enseñanza.



■ *La importancia del presente estudio se centra en la necesidad de sentar un precedente de selección del recurso humano para las futuras generaciones de docentes. Latinoamérica necesita fortalecer sus sistemas educativos desde su propia cultura, para luego sustentar la cultura de desarrollo desde el mismo sistema educativo.*

PROPÓSITO

El docente es un formador de vida. Estos talentos ya sean técnicos, deportivos, matemáticos, médicos, arquitectónicos, literarios, musicales, etc. se pierden entre problemas sociales sin dirección de un profesional en formación de vida. Y lo peor de todo es que estos males sociales no atendidos se reproducen de generación en generación, como los abusos sexuales, la desintegración familiar, el consumo de drogas y la falta de valores morales. Se debe tener, según Wittrock (1989), el arte de la enseñanza.

De acuerdo con Gage (1978) y otros, Schwab (1983) define la enseñanza como un arte. Y luego procede a discutir las características de todo arte: Todo arte, ya sea la enseñanza, la escultura o la jurisprudencia tiene reglas, pero el conocimiento de las reglas no convierte a nadie en artista. El arte surge cuando el conocedor de las reglas aprende a aplicarlas adecuadamente a cada caso particular. La aplicación, a su vez, requiere una aguda conciencia de las particularidades de ese caso y de las maneras en que la regla puede ser modificada para adaptarse al caso, sin ser completamente derogada. En arte, la forma debe adaptarse a la materia. De ahí que la forma deba comunicarse de manera que ilumine sus posibilidades de modificación. (...) Si la enseñanza es un arte, su práctica requiere por lo menos tres formas diferentes de conocimiento: el conocimiento de las reglas de los principios, el conocimiento de casos par-

ticulares, y el conocimiento de las maneras de aplicar reglas adecuadas a casos correctamente discernidos (Wittrock, 1989, p. 78).

Lo anterior también es expresado por autores de habla inglesa, como es el caso de Eisner (2002) y Manzano (2007), quienes resaltan en sus libros y artículos que el factor que más influye en los estudiantes es el docente.

Since then a number of studies have provided evidence for a different conclusion (for a discussion, see Marzano, 2003b). Indeed, those studies demonstrate that effective schools can make a substantial difference in the achievement of students. In the last decade of the 20th century, the picture of what constitutes an effective school became much clearer. Among elements such as a well-articulated curriculum and a safe and orderly environment, the one factor that surfaced as the single most influential component of an effective school is the individual teachers within that school (Manzano, 2007, p. 2).

Estos autores también establecen la importancia de las artes como un medio para tener perspectivas adicionales de los contenidos por estudiar, y por lo tanto constituyen una forma de asimilación de conocimiento.

One cognitive function the arts perform is to help us learn to notice the world. A Monet landscape or a Paul Strand photograph makes possible a new way of seeing: Monet's shimmering color gives us a new way to see light. Paul Strand's photographs provide a new way to experience the geometry of industrial cities. Art provides the conditions for awakening to the world around us. In this sense, the arts provide a way of knowing (Eisner, 2002, p. 10).

Así las cosas, se establece el propósito de la presente investigación como la creación de un modelo de selección de individuos para ser formados como pedagogos en las universidades. Esta selección de futuros docentes estará basada en el arte y la ciencia de la enseñanza.

PROBLEMA

Elaborar un modelo de prueba de aptitud para la evaluación de conocimientos y habilidades pedagógicas para el ingreso a carreras de Educación de la Universidad de Costa Rica.

OBJETIVOS

1. Determinar enunciados de medición del conocimiento de las reglas de los principios de la pedagogía.
2. Conformar evaluaciones de conocimientos para la atención de casos particulares presentes en la labor docente.
3. Establecer estrategias de evaluación de habilidades para la aplicación de reglas adecuadas a casos correctamente discernidos.

SÍNTESIS DE LA IMPORTANCIA

La importancia del presente estudio se centra en la necesidad de sentar un precedente de selección del recurso humano para las futuras generaciones de docentes. Latinoamérica necesita fortalecer sus sistemas educativos desde su propia cultura, para luego sustentar la cultura de desarrollo desde el mismo sistema educativo. La empresa-nación debe contratar a los mejores exponentes del arte pedagógico e investigadores sociales para asignarles la labor de encaminar un cambio sociocultural.

Costa Rica y los demás países latinoamericanos deben incorporar una política nacional de selección, formación y contratación de docentes. Es una responsabilidad muy grande para que este trabajo lo realice cualquiera. Se invierten miles de millones en educación y los países siguen esperando por el desarrollo. Ese es un asunto de filosofía, de artes, de ciencia, de política, de economía, de sociedad y de cultura. Es un asunto de empresa-nación, y para muchos en extrema pobreza y riesgo social es un asunto de supervivencia.

De nada sirve seguir debatiendo en las altas esferas científicas sobre profundidades filosóficas, antropológicas, psicológicas y sociológicas, si estas ciencias fundantes del currículo no ofrecen respuestas a las necesidades humanas.

Los aprendizajes significativos solamente se logran cuando se tiene conciencia de la aplicación de estos aprendizajes en la vida. No obstante, explicar algo tan sencillo en contextos complicados, con estudiantes complicados y docentes complicados se torna muy difícil. Para lograrlo es necesario que uno de esos factores complicados se torne facilitador. No es buen negocio para la empresa-nación contratar docentes complicados para formar a las nuevas generaciones productivas del país. Es hora de contratar a los mejores exponentes del arte de la pedagogía.



CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para el establecimiento de un modelo de prueba de aptitudes pedagógicas se hace necesario, en primera instancia, profundizar en el tema con el fin de determinar realmente aquello que se desea identificar en los individuos.

Una vez identificados los aspectos con los cuales conformar el perfil deseado del docente que permita el desarrollo de las políticas nacionales, es necesario determinar las medidas evaluativas de estos aspectos.

Finalmente se conformaría el modelo de la prueba de admisión, la cual probablemente conste de tres etapas: escrita, de producción y taller.

Por lo anterior, la metodología para la elaboración del modelo de la prueba de selección sería:

1. Estudio del estado del arte.
2. Fundamentación teórica.
3. Marco empírico contextual: Políticas nacionales, estadísticas del Ministerio de Educación, Estado de la Nación y Estado de la Educación, entre otros.
4. Definición del perfil deseado.
5. Conformación del modelo de la prueba.
6. Evaluación del modelo.
7. Presentación del modelo de la prueba a las autoridades de la UCR para su eventual aplicación.

RECOMENDACIONES FINALES

A modo de conclusión, se deben exaltar los esfuerzos latinoamericanos en materia de investigación educativa. Los diferentes paradigmas y enfoques siempre buscarán un único objetivo en común, el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos.

Este trabajo es una idea que puede concretarse de muchas maneras, pero se deben escribir cada vez más propuestas como esta. Despertar las efervescencias científicas para las anomalías científicas inspiradas por Kuhn y continuar con la producción científica en ciencias sociales para desarrollar los países desde sus mentes inspiradoras de conocimiento.

Queda a criterio de quienes leen esta propuesta dar seguimiento a este u otros proyectos que visualicen soluciones para todos los hermanos latinoamericanos.

Bibliografía

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento N° 41. PREAL. Santiago, Chile. Recuperado de www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Eisner, E. W. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven, US: Yale University Press. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- García, M. A. & Galicia, S. S. (2010). *El arte y la ciencia de enseñar*. En: Cursos pre congreso Universidad 2010. Editorial Universitaria. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- García, M. & Galicia, S. (2012). *Universidad 2012. Curso corto 8: Ocho metodologías relacionadas con el Arte y la Ciencia de enseñar*. La Habana, CU: Editorial Universitaria. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Hernández, F. (2000). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Red Tiempo de Educar. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Klopper, C. *Illuminating the gap: An overview of classroom-based arts education research in Australia*. Available May, the 29th of 2016 by: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/38939/69437_1.pdf?sequence=1
- López, N. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Marzano, R. J. (2007). *Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Mathías, G. & Hernández, A. (2014). "Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa". Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 3, septiembre-diciembre. pp. 1-20. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- MEP-CSE (2008). *Centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación Pública.
- Schiefelbein, E. (2009). *Desafíos para los investigadores en educación de América Latina*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- The Arts and Education: *New Opportunities For Research*. Available May, the 29th of 2016 by: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2012/08/OpportunitiesResearch.pdf>
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Available May, the 29th of 2016 by: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Coedic. con Paidós (Barcelona), 184 pp. Col. Paidós Educador.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón II, uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente*. Editorial del Hombre, México.

Anexos

Otras citas teóricas para el desarrollo del tema

Research and Theory: If the relationship between the teacher and the students is good, then everything else that occurs in the classroom seems to be enhanced. Marzano (2003a) reports an effect size of -0.87 (p. 42) for teacher-student relationship. Recall that in this case a negative effect size indicates a decrease in student disruptions. The -0.87 effect size for teacher-student relationships is associated with a 31 percentile point decrease in such disruptions (Manzaro, 2007, p. 150).

Our sensory system becomes a means through which we pursue our own development. But the sensory system does not work alone; it requires for its development the tools of culture: language, the arts, science, values, and the like. With the aid of culture we learn how to create ourselves (Eisner, 2002, p. 2).

No se puede vivir en un mundo sin ser parte de él. Y como bien lo explicaba el jefe indio Seattle: "El hombre no tejió la tela de la vida, es sólo un hilo de esa trama. Lo que le haga a esa tela se lo hace a sí mismo".

FINLANDIA: SELECCIÓN DE DOCENTES

Evaluación nacional	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verificación de fuertes características intrínsecas:</i> Evaluación tipo <i>multiple choice</i> de 300 preguntas sobre aritmética, lengua y resolución de problemas (desde 2007; antes, la primera ronda se basaba en las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria y en otros factores).
Pruebas de evaluación (universidad)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verificación de conocimientos y capacidad académica general:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Las pruebas evalúan la capacidad para procesar datos, razonar y resumir información. – Los postulantes deben estar en el 20% superior de su promoción.
Entrevistas (universidad)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verificación de aptitud para ejercer la docencia:</i> Las entrevistas evalúan la motivación para enseñar y aprender, las habilidades de comunicación y la inteligencia emocional.
Trabajo en grupo (universidad)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verificación de aptitud para ejercer la docencia:</i> Ejercicios grupales y pruebas prácticas para evaluar habilidades interpersonales y de comunicación.
Reclutamiento por la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez completada la capacitación docente, los candidatos son reclutados por las escuelas individualmente.

Apenas 1 de cada 10 postulantes es aceptado como docente*

*Varía según la universidad.

Fuente: *Attracting, Developing and Retaining Teachers: Informe para Finlandia*, entrevistas, McKinsey.

Fuente: Barber y Mourshed (2008, p.17).

Conviene reconocer que cuesta cambiar la manera en que se enseña. No basta saber que se debe hacer algo; hay que hacerlo (esa es una diferencia importante, como lo experimentan los que desean dejar de fumar). Los cambios en conductas requieren un cambio en el contexto en que opera la persona o institución (Schiefelbein, 2009, p. 8).

La enseñanza escolar muchas veces se considera simplemente como una actividad sencilla y fácil, que todos pueden llevar a cabo con buenas intenciones y mucha voluntad. Inclusive, no faltan quienes están convencidos de que, para enseñar, no se requiere de mayor formación científica ni muchas habilidades técnicas y, menos aún creatividad artística, ya que al cabo "echando a perder se enseña y se aprende". Lamentablemente estas creencias, que son ancestrales en la cultura de nuestros pueblos, prevalecen en la historia de la educación de América Latina, y en la actualidad muchos profesores, la gran mayoría, no han sobrepasado tales creencias (García y García, 2012, p. 4).

El arte de enseñar es un proceso libre y abierto a la creatividad y la innovación; no está sujeto a reglas fijas y estandarizadas y no tiene más límites que la propia capacidad creativa y la inteligencia del profesorado, de las instituciones educativas y del sistema educativo en su totalidad. Pero el arte de enseñar puede orientarse por un conjunto

de principios que definen la enseñanza, la impulsan y la retroalimentan en un proceso educativo creativo e innovador (García y García, 2012, p.8).

La enseñanza puede y debe generar la emoción y la alegría de aprender y de saber, puede y debe producir el deleite estético e intelectual de la subjetividad auténticamente humana. Así, el proceso de enseñanza aprendizaje adquirirá las características que tanto reclaman los estudiantes: que sea interesante e importante para la educación, que sea útil y relevante para la sociedad y que sea emocionante y bello para el individuo. La enseñanza y el aprendizaje pueden disfrutarse, por el alumno, como libertad de acción del pensamiento que aprende, y por el docente, como saber y destreza del conocimiento que enseña. La enseñanza no sólo tiene que padecerse simplemente como una obligación que se repite interminablemente, sin orientación y sin sentido para el estudiante. El aprendizaje no solamente tiene que soportarse como obligación que produce interminable aburrimiento (García y García, 2012, p. 7).

Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que se vienen produciendo en la región y en el mundo van configurando un nuevo sujeto –y consecuentemente un nuevo alumno– con el cual las instituciones educativas presentan grandes dificultades de interacción (López, 2012, p. 16).

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido no debe significar, en modo alguno, que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse, antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente de educador. Capacitación que se hace en el análisis crítico de su práctica (Paulo Freire: *Cartas a quien pretende enseñar*) (García y García, 2012, p. 4).

La discusión en la concepción de la enseñanza como arte y como ciencia invita a concebir y estudiar la enseñanza incorporando elementos de rigor científico, pero que se alejan de las concepciones tradicionales de la ciencia fría y positiva e incorpora otros elementos, como la creatividad, la emoción, la expresión y la emergencia. Plantea que el concepto de la enseñanza no se define a partir de dicotomías excluyentes y señala: "Está claro que la docencia es una ciencia y también un arte... y más cosas" (Hernández, 2000, p. 4).

En el siglo pasado la Didáctica se centró primeramente en enseñar por contenidos: se planeaban, se parcelaban y se atomizaban los contenidos. Después se centró en la enseñanza por objetivos, por resultados rígidos previamente establecidos; y más recientemente se ha caracterizado por los esfuerzos encaminados a la búsqueda de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, donde el estudiante participe de una manera mucho más activa en el aprendizaje. Hoy en día se enfatiza en la necesidad de hablar de procesos de construcción de conocimientos, procesos curriculares, procesos de pensamiento, procesos de evaluación y comunicación, entre otros (García y Galicia, 2010, p. 6).

Las recientes investigaciones sobre la biología del cerebro sugieren que sólo cuando el nuevo conocimiento "procesado" es significativo para el estudiante, el cerebro lo almacena eficientemente. Por lo tanto, cada estudiante logra un aprendizaje propio (diferente del de los otros estudiantes que participen en una misma sesión de aprendizaje). Este proceso implica usar los conocimientos previos, disponer de suficiente tiempo para aprender (de

acuerdo con la capacidad o aptitud), usar el tiempo disponible en aprender (perseverancia), y participar en una buena situación de aprendizaje (comprender la enseñanza) (Schiefelbein, 2009, p. 5).


Conseguir a los docentes apropiados para desempeñarse como directores. Para producir líderes educativos eficientes, los sistemas deben en primer término seleccionar a la gente correcta para ocupar ese lugar. Las investigaciones sobre liderazgo educativo efectivo revelan que "apenas un puñado de rasgos de la personalidad explican una alta proporción de las variaciones en la efectividad del liderazgo". Para conseguir a las personas idóneas y convertirlas en líderes educativos, los sistemas con más alto desempeño ofrecen los incentivos apropiados para que los mejores docentes se postulen para puestos de liderazgo, e implementan procesos efectivos para seleccionar a los mejores entre todos los postulantes (Barber y Mourshed, 2008, p. 33).

Principios del arte de enseñar: Creatividad –Esteticidad –Comunicabilidad –Asertividad –Asociatividad –Formalidad –Cordialidad (García y García, 2012, p. 8).

Esta nueva filosofía de la pedagogía respeta la creatividad del estudiante desde la creatividad del docente. Aquellos docentes que por vocación y formación se integren a la fuerza laboral de un sistema educativo tendrán las competencias necesarias para potencializar otros talentos artísticos, incluyendo la formación de nuevos docentes. La educación por procesos viene a complementar el currículum de la enseñanza como arte y como ciencia, constituyendo a los docentes como artistas e investigadores, y a los estudiantes como creadores de su propio conocimiento.

La epistemología de la enseñanza por procesos abre un nuevo paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje: el de la dinámica creadora, de los procesos de gestión y construcción, de investigación científica, en la que todo conocimiento es relativo, provisional y revisable y donde el proceso se desarrolla con el aporte creador de todos sus actores, en especial los estudiantes, que no serán más vistos como "alumnos" (sin luz), sino capaces de aportar creativamente a la solución de problemas de su entorno, en un contexto sociohistórico que requiere del humanismo en el tratamiento de todos los problemas a que se enfrenta (García y Galicia, 2010, p. 6).

Aprobación del artículo: 26 de julio, 2016



Formación cognoscitiva versus formación ética.

¿Cuál es más importante?

Yors Solís Vargas

Licenciado en la Enseñanza de I y II ciclos de Educación General Básica
yosolis7@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Si nos cuestionamos sobre qué es más importante en la educación de Costa Rica, si personas inteligentes o personas éticas, cualquier ciudadano con un buen sentido común va a responder que las dos cualidades son necesarias para la constitución plena de una persona, pero ¿nuestro sistema educativo apuesta a la formación por igual de estas dos facultades? De esto no se puede estar tan seguro. La siguiente reflexión trata, precisamente, de la necesidad de equiparar y formalizar la enseñanza del aspecto ético frente a la del aspecto intelectual de los estudiantes costarricenses.



LA FORMACIÓN COGNOSCITIVA Y LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE COSTA RICA

Siempre he escuchado que la formación ética queda relegada al hogar, es decir, son los padres y madres de familia quienes están a cargo de forjar las buenas acciones de sus hijos; pero si nos preguntamos ¿pueden hacer esto las familias costarricenses?, la respuesta puede que no sea muy alentadora. Es innegable que la mayoría de los hogares tiene las mejores intenciones de educar a su descendencia, pero no sé si se ha logrado esto de la mejor manera.

RESUMEN

El siguiente texto es un artículo de opinión que trata sobre la necesidad de tener planes, evaluaciones y estrategias concretas en la formación ética de los estudiantes del sistema educativo público costarricense. Frente a lo cognoscitivo, se cuestiona si lo intelectual tiene prioridad sobre la formación del buen comportamiento.

PALABRAS CLAVE

Formación cognoscitiva • formación ética y educación costarricense.

Por otro lado, ¿esto quiere decir que el gobierno ya no se va a encargar formalmente de este aspecto? O sea, el Ministerio de Educación (MEP) delega del todo en los hogares la formación ética, mientras que la intelectual se acoge sin responsabilidad de la del buen comportamiento. Hace poco vi que en la entrada de un centro educativo había un rótulo que decía: “¡AVISO! EN ESTA ESCUELA SE INCULCAN CONOCIMIENTOS, LOS NIÑOS DEBERÁN VENIR EDUCADOS DE CASA”. ¿Qué tan peligroso puede ser esto? Pues, desde mi punto de vista, el país no solo debe dar cuenta de la formación cognoscitiva, sino también de la ética.

Si analizamos los planes nacionales de enseñanza (MEP, 2016), desde la primaria hasta la secundaria, y revisamos la evaluación de los contenidos de estos programas, es muy fácil entrever que para los administradores de la educación la formación intelectual es prioritaria y preferida. Ante esto yo me pregunto, ¿qué es mejor para el país: un doctor en economía que le roba al país o un campesino que, a pesar de que no tiene estudios superiores, es una persona buena y confiable? Cualquiera diría que la combinación de los dos es un hecho necesario, pero ¿a qué le está apostando el país? Tengo la certeza de que los mandatarios de la educación nacional me dirán que ellos prefieren una combinación de ambos, pero si revisamos los planes, ¿podríamos encontrarnos con un plan equilibrado entre lo intelectual y lo ético? Es decir, si revisamos los programas de enseñanza ¿podemos encontrarnos objetivos, estrategias y pruebas para la formación, por igual, de las facultades intelectuales como de las facultades éticas? Yo no lo creo, y no solo no lo creo, sino que puedo comprobar su falsedad con solo revisar el currículo.

Parece que el país prefiere expulsar, como si fuera una máquina dispensadora de gaseosas, profesionales que, aunque sean muy buenos en lo que hacen, no tienen una cuota aceptable de conciencia y práctica ética. Y esto ocurre porque, entre otras cuestiones, no hay una articulación y una atención equilibrada, desde el preescolar hasta la educación superior, de lo intelectual con respecto a lo ético. Entonces nos vamos a “topar” con personas que manejan muy bien las computadoras, por ejemplo, pero que intentan ver cómo les roban a las empresas. O maestros que enseñan muy bien lo que tienen que enseñar, pero a los que no les interesa pensar si lo que están enseñando está bien o está mal.

Además, en este país existen “universidades” que funcionan en garajes a poco costo económico; en otras palabras, venden títulos “al por mayor y detalle”. De hecho conozco personas que con 30 años tienen 3 licenciaturas o 2 maestrías, y uno piensa: “¡Esta gente está coleccionando títulos como si fueran estampillas!”. Y con esto el Estado está entrando en crisis, ya que no puede pagar tantos atestados y, además, como hay quienes compran tantos títulos, hay muchos que están ganando buenos puestos y salarios en el sistema educativo público a costa de que el gobierno no haga distinción de la universidad de donde provengan, lo cual es absurdo, ya que, a todas luces, no es lo mismo que alguien estudie 2 o 3 años por su maestría o licenciatura a que lo haga máximo 1 por el mismo título.

La formación superior no se debe comprar, menos si se trata de la docencia. Reflexionemos: si tenemos buenos profesores es muy probable que tengamos ciudadanos de calidad, pero si tenemos malos profesores, ¿qué tipo de pobladores vamos a tener?

Entonces, adicional al problema sistémico que hay con respecto a la ética, con este tipo de instituciones universitarias también vamos a tener problemas de formación superior intelectual, ya que están graduando “profesionales” por montón, con planes de carrera muy cortos y con poca instrucción técnica e integral. No quisiera pensar cuál es el resultado de la combinación entre un sistema educativo nacional con poca prioridad en la enseñanza ética, y uno de educación superior con poca prioridad no solo en el tema ético, sino que en lo técnico-intelectual también. ¡Qué tipo de “profesionales” se están graduando en mi país! Además, la selección de algunos puestos o recargos públicos la mayoría de veces se da por elección personal de los altos rangos, o por méritos que no distinguen si los títulos que aporta una persona son de una universidad de calidad (como pueden ser las universidades públicas y algunas privadas) o de una de “poca monta”. Creo que no es necesario explicar esto último.

En Costa Rica no son pocos los casos de funcionarios públicos que obtienen puestos de muy alta jerarquía, pero que tienen un récord de conducta poco aceptable. Y entonces vuelvo a preguntarme a quién deseo más como funcionario público: a un ingeniero industrial que por su inteligencia logra estafar al pueblo, o a un cocinero sin estudios universitarios que no le robaría 100 colones a una persona. Sé que un cocinero sin formación superior difícilmente podría administrar un país, pero también sé –y estoy seguro de lo que voy a decir– que tampoco el mejor administrador del mundo puede administrar un país si es éticamente incapaz.

Debemos aprender una lección muy importante: aunque yo sea el mejor en una disciplina, eso no me hace el mejor en el plano ético. Y es que ¿de qué me sirve un político, un ingeniero, un chofer, etc., que es sumamente competente en su materia



ABSTRACT

The following text is an opinion piece about the necessity of having plans, evaluations and definite strategies in the ethical educational training of the students in the public educational system. On behalf of the cognitive formation, it is debatable if the intellectual formation has more priority than the good behavior formation.

KEYWORDS

Cognitive formation, ethical formation • Costa Rican education.

si no es éticamente capaz? Algunos dirán que si alguien es profesional ya eso implica que sea una persona con ética, pero ¿qué dirían los costarricenses si les preguntamos sobre el tema ético de los funcionarios públicos? ¿Quién en este país podría asegurar –tomando en cuenta este problema desde tempranas edades y el de las universidades “al por mayor”– que la mayoría, o siquiera la mitad de los profesionales de nuestro territorio, tiene una buena formación y práctica ética? Creo que no es necesario hacer una encuesta para saber la respuesta.

Yo soy maestro de escuela, y al darme cuenta del historial de situaciones deshonestas, de corrupción, de abusos que se dan en mi país, ¿qué puedo opinar del tema de este escrito: “Formación ética versus formación cognoscitiva. ¿Cuál es más importante?” Es simple: yo como educador sé que tengo que cumplir con un programa académico, sé que tengo que lograr que los futuros hombres y mujeres de este país dominen la matemática básica, la cultura general, la lectura fluida, etc.; todo esto lo puedo lograr como profesional que soy en educación primaria, pero no puedo decir lo mismo en el tema ético. En otras palabras, no puedo afirmar con toda seguridad que mis estudiantes van a ser ciudadanos de bien, confiables, honestos, etc.

Con los programas que tengo que cumplir y con las evaluaciones que tengo que aplicar puedo aseverar que la mayoría va a cumplir los objetivos intelectuales propuestos en el currículo, y que gracias a esto se van a poder graduar; pero no puedo decir lo mismo en el plano de la ética, ya que no hay planes concretos, no hay materias específicas en el tema de valores, y no hay pruebas o evaluaciones que me permitan estar mínimamente seguro de que cuando mis estudiantes salgan de sexto grado no van a robar, ofender, discriminar, matar, etc., etc. Puedo afirmar que van a salir de la educación básica con la capacidad de leer y de resolver operaciones fundamentales, pero no existe la misma certeza de que van a ser personas honestas, seguras de sí mismas, respetuosas, solidarias, etc.

Yo debo enseñar Matemática, debo enseñar Ciencias, Estudios Sociales y Español. Y mis compañeros deben enseñar Inglés (materia que no está funcionando en el país, ya que los muchachos salen del colegio sin tener al menos un 50% de dominio de este idioma), Música, Religión, Artes Plásticas, etc., pero no hay materias llamadas “Respeto”, “Solidaridad”, “Amor Propio”, “Emociones”, “Sentimientos”, “Valores”, etc., etc. Me pregunto

■ *Si analizamos los planes nacionales de enseñanza (MEP, 2016), desde la primaria hasta la secundaria, y revisamos la evaluación de los contenidos de estos programas, es muy fácil entrever que para los administradores de la educación la formación intelectual es prioritaria y preferida.*

otra vez, ¿es más importante saber que $2+2$ son 4, o saber que lo que no es mío no lo debo robar? ¿Es más importante saber leer a los 6 o 7 años, que saber distinguir mis emociones frente a un conflicto personal? ¿Qué es más importante: una escuela técnica, una escuela de la matemática o del lenguaje, o una escuela del amor, el respeto y la solidaridad? Es obvio que una escuela integral siempre va a ser lo ideal, pero ¿estamos logrando que este tipo de escuela se desarrolle en nuestro país? Yo considero que no; por lo tanto me he dado a la tarea de opinar a través de este escrito.

Como maestro he tratado siempre de ser un modelo de buena persona, trato de crear conciencia ética a través de diferentes estrategias grupales y explicaciones magistrales; pero cuando se trata de estos temas, no hay un plan ni una evaluación eficiente y concreta que me permita dedicarme –como sí lo hago a la matemática, al español, etc.– exclusiva y preponderantemente a la enseñanza de los valores de convivencia social (familiar y personal) como el respeto, la fraternidad, la sinceridad, etc. De los valores espirituales, como la fe, ya hay un docente especializado; de los valores intelectuales y artísticos, también lo hay; pero de los valores de convivencia social, no hay docentes especializados ni planes y evaluaciones concretas. Solo tenemos ejes transversales, recomendaciones, consejos o ensayos, pero no tenemos materias, pruebas o programas nacionales para todos los grados sobre el tema del buen comportamiento.



■ *Algunos podrían decirme que el tema ético no es un asunto de tratamiento similar al intelectual, pero yo como docente me pregunto lo siguiente: si existiera una materia llamada “Valores”, y los niños y las niñas la recibieran desde primer grado hasta la universidad, ¿sería en vano esta materia?*

Algunos podrían decirme que el tema ético no es un asunto de tratamiento similar al intelectual, pero yo como docente me pregunto lo siguiente: si existiera una materia llamada “Valores”, y los niños y las niñas la recibieran desde primer grado hasta la universidad, ¿sería en vano esta materia? Si diéramos lecciones y herramientas, desde el primer grado hasta el último grado de la educación nacional, para el manejo de emociones, sexualidad sana y responsable, manejo de conflictos, etc., ¿sería en vano esta enseñanza?

Si comparamos la formación en matemáticas con la del manejo de emociones, por citar un ejemplo, ¿podríamos decir que la matemática es más importante que las emociones? O sea, ¿podríamos decir que aprender matemáticas, ciencias, etc., es más importante que aprender a ser honesto, humilde o, mejor aún, feliz conmigo mismo? Siguiendo la idea de los cuatro pilares de la educación, planteados por la UNESCO (Delors, 1997), ¿podríamos afirmar que aprender a conocer y a hacer es más importante que aprender a ser y a convivir?

¿Qué pasaría si enseñamos, a un mismo nivel académico y con el mismo nivel de prioridad, que $3 + 5 = 8$ es tan importante como compartir, respetar y amar al prójimo? ¿No creen ustedes, los que están leyendo este escrito, que lograríamos una mejor formación integral? Ciudadanos que además de intelectuales y buenos en su tarea profesional, también lo son con su propia vida, la vida de los demás y, algo muy importante que es de urgencia mundial: ciudadanos buenos con la vida animal y la naturaleza.

Creo que muchos estarán de acuerdo conmigo, pero ¿por qué el asunto no está cambiando con urgencia? Lo mismo ocurre con el tema ambiental: cada vez hay más carros que expulsan dióxido de carbono embotellados en las calles. ¿Qué están haciendo los encargados de la conciencia ética-ambiental del país? Veo que hay nuevos programas de Matemática, Español, Estudios Sociales; me doy cuenta de que han cambiado la metodología de la enseñanza de las ciencias; sé de algunos proyectos centrados en valores, pero todavía, como educador, no he visto que el tema de los valores sea prioridad y que esté representado con una materia específica, con un plan nacional bien elaborado, con evaluaciones que nos brinden alguna luz para saber si una niña o un niño está capacitado éticamente para vivir y convivir. Aún no lo he visto –y quién sabe si lo llegue a ver–.

Con respecto al tema de la igualdad de género, ¿podemos creer que estamos a la vanguardia en este asunto? Veo en las noticias que estudiantes de X lugar ganan premios internacionales en materia de tecnología, lo cual es excelente y maravilloso para el país, pero lo que no veo en las noticias es que se destaque alguna especie de “premio” por respetar la dignidad humana, las diferencias de sexo, de orientación sexual, etc. Más bien es deplorabile ver que en este tema es poco lo que se avanza. Y entonces pienso: “¡Qué excelente que haya escuelas técnicas y buena formación tecnológica en nuestro país! Pero ¿qué pasa con el tema ético? Me pregunto: ¿puedo sentirme orgulloso de la ética de nuestro país como sí del avance en materia de tecnología? ¿Soy (como ciudadano de un país y de un planeta) un buen ciudadano?

En la prensa extranjera veo que se destaca a Costa Rica como el país más feliz de Latinoamérica, pero ¿qué significa eso? Es cierto que muchos somos “pura vida” – sea lo que sea que signifique esta expresión–, que hay una buena tasa de alfabetización, cobertura médica, servicios básicos; hay relativamente poca delincuencia, desempleo, pobreza, etc., comparados con otros países, pero ¿todo esto basta para declararnos entre los más felices de América Latina? Si es el caso de que somos los “tuertos en el reino de los ciegos”, tal vez podría aceptar que seamos uno de los países más felices de la región, pero no por eso me voy a conformar.

Debravo escribió: “Soy hombre, es decir, animal con palabras. Y exijo, por lo tanto, que me dejen usarlas” (Debravo, 1986: 80). No me voy a callar hasta que vea cambios en la enseñanza nacional con respecto a lo ético, ya que parece que este aspecto no le interesa, o no lo puede resolver el gobierno; y si lo intenta resolver, como con el programa de *Ética, estética y ciudadanía* de Leonardo Garnier (2016), lo hacen manejando conceptos desde una visión... “ideológica adoctrinadora de corte neoliberal y en concordancia con las políticas educativas neoliberales” (Barboza, 2012), no desde una perspectiva filosófica que promueva el pensamiento crítico sobre estos temas.

CONCLUSIÓN

¿Cuál es el reto? ¿Que nos declaren los más felices basta para alzar la copa y brindar por nuestra sociedad, y listo? ¿Hay que hacer algo más, o ya podemos echarnos a dormir tranquilos sabiendo que los que recogen los impuestos no nos van a robar? ¿Que nuestros hijos e hijas

crecerán felices sin que alguien los discrimine, que pueda yo caminar por la capital de noche sin el miedo de que me maten? Yo creo que no basta. Nos falta mucho.

Creo que debemos y podemos ser, no solo el país más feliz de Latinoamérica, sino el mejor país del mundo para vivir. Por eso critico, cuestiono y expreso por medio de este escrito una de las problemáticas que, como maestro, he notado que tiene mi país: **la deficiente enseñanza de la conciencia y práctica ética para la vida y la convivencia socioambiental.**

No pienso que estemos tan mal, pero tampoco estamos tan bien en este tema; creo que tenemos la posibilidad y las herramientas para mejorar. No me conformo con lo que hay; quiero mejorar. Faltan decisiones políticas y administrativas, pero también faltan decisiones personales. Por mi parte puedo decir que me comprometo a atender, con todas mis capacidades, esta deficiencia en la enseñanza nacional. Sé que este compromiso no tiene ninguna validez política ni es parte de las exigencias más prioritarias que enfrente como maestro, pero si yo no me comprometo, aunque sea conmigo mismo, lo que he escrito aquí y lo que la experiencia docente me ha permitido reflexionar serían en vano, y entonces me declararí, en este preciso momento, una especie de máquina que solo realiza lo que el programador quiere que realice.

Bibliografía

- Barboza, G. (mayo 23, 2012). Proyecto “¿Ética, estética y ciudadanía?”... y... ¿del MEP? *Semanario Universidad*. Recuperado de <http://semanariouniversidad.ucr.cr/opinion/proyecto-tica-esttica-y-ciudadana-y-del-mep/>
- Debravo, J. (1986). *Antología mayor*. San José: Editorial Costa Rica.
- Delors, J. (comp.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. México D.F.: Ediciones UNESCO.
- Garnier, L. (2009). *Ética, estética y ciudadanía*. MEP. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-etica-estetica-y-ciudadania>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2016). *Programas de estudio*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/programa-estudio>

Aprobación del artículo: 23 de agosto, 2016

Maritza Olivares Miranda
Máster en Educación con énfasis en Administración Educativa
Licenciada en Educación con énfasis en Currículum
mariolivares1@gmail.com



El aprendizaje desde la teoría cognoscitiva social: implicaciones en la mediación pedagógica del docente

The Learning process from the Social Cognitive Theory: implications for the Pedagogical Mediation of the Teacher

INTRODUCCIÓN

Hoy día se habla de la necesidad de implementar, en los espacios educativos, una práctica pedagógica renovada, acorde con las exigencias del mundo cambiante. De ahí que el presente siglo plantea retos al profesional de la educación, sea cual sea su nivel de formación, con respecto a cuál debe ser su papel protagónico en el aula, con miras a generar, en forma óptima,

aprendizajes duraderos y efectivos en los estudiantes de determinado nivel de formación. Precisamente, dar respuesta a la interrogante “¿cómo aprende el individuo?” es una tarea que ha estado presente en el devenir histórico de la humanidad.

Solano (2009: 113-114), respecto a la nueva concepción del actuar en el docente, expresa: “una práctica pedagógica renovada representa una nueva forma de concebir las relaciones que predominan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tienen lugar de manera institucional y formal, y cuyo espacio natural es el aula escolar” .

Tómese en consideración que el aprendizaje humano implica algo más que un simple cambio de conducta. Su esencia radica en el significado que se le otorga a cada experiencia vivida en los entornos que rodean al individuo en proceso de formación. Por lo anterior, para el docente debe ser relevante transferir conocimientos de forma creativa e innovadora, de manera que coadyuve al desarrollo de las estructuras mentales de los alumnos.

De esta forma, la perspectiva cognitiva social refuerza los conocimientos en torno al aprendizaje, ya que se constituye en una alternativa para generar un compromiso efectivo del alumno con él mismo, en el sentido de que el docente propicia los espacios para que este seleccione, organice y transforme la información que recibe de fuentes diversas, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previamente establecidos.

Asimismo, la perspectiva cognitiva social conduce el pensamiento reflexivo a nivel del docente y de los alumnos; en este sentido, Villa y Poblete (2010:92) expresan lo siguiente: “Un profesional o un estudiante que no haya desarrollado la competencia del pensamiento reflexivo tenderá a repetir siempre los mismos patrones de pensamiento, y tendrá pocas oportunidades de crecer en ellos”.

1. SUSTENTO TEÓRICO DE LA TEORÍA COGNOSCITIVA SOCIAL

El origen de esta teoría se remonta a los estudios de Albert Bandura, desde la década de los años 50, según lo establece Woolfolk (2012). Es decir, se considera uno de los principales creadores de esta posición teórica.

Santrock (2006: 226) expone que esta teoría:

...plantea que los factores sociales y cognoscitivos, así como la conducta, tienen papeles importantes en el aprendizaje. Los factores cognoscitivos pueden incluir las expectativas de éxito del estudiante, y los factores sociales la observación de los estudiantes de la conducta de logro de sus padres.

RESUMEN

El artículo plantea elementos en torno a la teoría cognoscitiva social, como paradigma educativo que amplía el conocimiento en relación con la manera de operativizar el aprendizaje y la motivación en el individuo. Por ello, se hace necesaria una revisión de los postulados teóricos que plantean sus principales representantes.

Conlleva, además, una reflexión de la actuación docente en el aula desde esta óptica, lo cual implica asumir retos en la práctica educativa conducentes a dar respuesta a las necesidades del educando en el nuevo milenio.

Desde el aporte teórico se hará énfasis en una terminología común empleada por sus principales exponentes, a saber: observación a partir de la actuación de las personas en diversos entornos, sumada a la autorregulación y la autoeficacia que operan en el individuo, dependiendo de los aprendizajes adquiridos a través de los modelamientos recibidos desde el vínculo familiar, comunal e institucional, último donde figura el docente mediante su intervención pedagógica. Lo anterior está íntimamente ligado a la motivación inherente a la naturaleza humana del individuo en proceso de formación.

Por ello, el presente documento es un insumo para repensar la labor educativa a sabiendas de que en la época actual el docente debe romper con los esquemas de la educación tradicional y asumir un rol protagónico, como facilitador del desarrollo de diversas capacidades y competencias del educando como ser integral.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje • cognitivo social • autoeficacia, observación • autorregulación • modelamiento, motivación • mediación pedagógica.

ABSTRACT

The article presents a philosophical review of the social cognitive theory, as an educational paradigm that extends the knowledge about how the individual's learning and motivation operate. Therefore, a review of the theoretical claims raised by the main representatives is necessary.

It also entails a reflection of the teaching performance in the classroom from this perspective, which means taking on challenges of the teaching practice leading to respond to the needs of learners in the new millennium.

From a theoretical contribution, a common terminology used by its main advocates will be emphasized; for instance, an observation from the actions of people in different environments coupled with the self-regulation and the self-efficacy which operate on the individual depending on the learning acquired through the modeling patterns received from the family, community and institutional links, where the last link is represented by the teachers' pedagogical mediation. All this is closely related to the motivation inherent to human nature.

Thus, this document is an input to rethink the educational work knowing that at the present time, the teacher must break with the patterns of traditional education and play a leading role in facilitating the development of the various skills and competences of the learner as a comprehensive individual.

KEYWORDS

Learning • self-efficacy • observation • self-regulation • modeling • motivation • pedagogical mediation • social thinking.

Nótese que esta forma de interpretar el aprendizaje destaca que las experiencias en el individuo se desarrollan producto de las interacciones en el entorno social, donde se conjugan lo social y lo cognoscitivo. Esto implica realizar un esfuerzo a nivel de la capacidad de observación de los acontecimientos, los hechos y las vivencias que se suscitan desde la cotidianidad. La práctica asidua y constante de este ejercicio genera en los individuos, llámense alumnos en proceso de formación, un cúmulo de conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias, hábitos y actitudes que van poco a poco definiendo su personalidad. Se infiere en esta teoría, además, que el observar a los otros se constituye en una fuente rica de aprendizaje.

En este sentido, surgen los aportes de psicólogos y sus respectivas investigaciones que han favorecido a los diferentes enfoques del desarrollo de la personalidad, quienes enfatizan que cada individuo tiene libertad de acción, ya que las personas pueden aprender a establecer metas y a autorregular sus cogniciones, emociones, conductas, pensamientos y sentimientos en formas que les faciliten lograr esas metas.

Por otro lado, la teoría cognoscitiva social refiere la acción de autorregulación por parte de individuo, al indicar que las personas actúan con base en sus propias normas, motivadas por la valorización que otros han proporcionado a sus actos en la cotidianidad y en los entornos donde interactúan.

Schunk (2012: 118), al respecto, refiere:

Al observar a los demás, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Los individuos también aprenden la utilidad e idoneidad de las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones.

Nótese que, según el autor, la acción de observar implica un esfuerzo cognitivo donde el sujeto aprendiente, en este caso el alumno en proceso de formación, además de esta acción, interioriza la conducta o el estímulo percibido, lo reflexiona y asume para adoptarlo como una conducta propia. Es de suponer que las experiencias previas que el individuo posee se van a constituir en insumos valiosos que le ayudarán a tomar la decisión de aceptar y asumir los estímulos recibidos como un aprendizaje efectivo, o no darles la importancia del caso, de acuerdo con sus convicciones o escala de valores previamente establecida, acción que implica de por sí una experiencia de aprendizaje más.

Finalmente, se destaca que esta teoría se sustenta en algunos supuestos acerca del aprendizaje y las conductas, los cuales hacen referencia a las interacciones recíprocas entre personas, conductas y ambientes.

Con respecto a las personas, conlleva el abordaje del entorno familiar que rodea al niño, las experiencias de interacción construidas en el ámbito comunal y las aportadas por el centro educativo donde está inserto.

En los ámbitos mencionados anteriormente, el individuo observa diversas conductas o comportamientos en las personas con quienes interactúa, reflejados en el vocabulario, el accionar ante diversos hechos, las formas de vestir, los hábitos diversos para conducirse y las habilidades, destrezas y competencias que demuestran en su forma de conducirse ante diversos hechos o acontecimientos. Todo lo anterior, visto en diversos escenarios que, en este caso, vendrían a constituirse en los ambientes o entornos de aprendizaje.

Schunk (2012: 160), en torno al comportamiento humano, refiere lo siguiente:

La teoría cognoscitiva social presenta una perspectiva de libertad de acción del comportamiento humano, ya que las personas pueden aprender a establecer metas y a autorregular sus cogniciones, emociones, conductas y entornos en formas que les faciliten lograr esas metas. Algunos procesos clave de autorregulación son la autoobservación, autoevaluación y reacción personal. Estos procesos ocurren antes, durante y después de participar en las tareas.

Dicha apreciación ilustra la capacidad del sujeto cognoscente de actuar conforme con sus capacidades, que lo lleven a una dimensión de autorreflexión para generar cambios en su personalidad, a partir de las experiencias vividas.

De esta forma, según lo reafirma Santrock (2006: 212), esta teoría de aprendizaje hace "énfasis en la interacción del comportamiento, el ambiente y factores de la persona (cognoscitivos) como determinantes del aprendizaje".

2. APORTES DE SUS PRINCIPALES EXPONENTES:

Mediante una revisión del aporte brindado por los psicólogos actuales, en torno a la perspectiva cognitivo-social, se adjunta un cuadro sinóptico que hace referencia a los postulados expuestos por algunos de ellos, los cuales se constituyen en insumos de gran valía en la concepción de esta posición paradigmática.



Autor	Elementos que sustentan el postulado científico	Teorías del aprendizaje
Albert Bandura (1925-)	<p>La mayor parte de la conducta humana es aprendida y obedece a influencias ambientales más que a fuerzas internas.</p> <p>Los contenidos del aprendizaje son cognitivos.</p> <p>La observación es la forma más eficiente de aprender.</p> <p>Creador del "muñeco bobo", para experiencias de investigación.</p>	<p>Aprendizaje por observación o modelamiento (Ocurre cuando se observa e imita una conducta emitida por otro. Esta acción implica: atención, retención, reproducción y motivación por parte del sujeto cognoscente).</p> <p>Aprendizaje por autorregulación Capacidad del individuo de autogenerar y automonitorear sus pensamientos, conductas y sentimientos para el logro de una meta previamente establecida. Implica la aplicación de 3 momentos, según el autor: Ser autoobservadores (vernos a nosotros mismos), emitir juicios (comparar los actos personales con los de otros) y la auto-respuesta (brindarnos una recompensa o un castigo, por la actuación emitida en determinado momento).</p> <p>Aprendizaje por autoeficacia El ser humano pone en práctica la autoeficacia, la cual consiste en dominar internamente una situación en particular, con el fin de obtener buenos resultados.</p>
Julian Rotter (1916-2014)	<p>Existen factores internos y externos que condicionan la actuación de los individuos.</p> <p>Exponente del locus de control</p>	<p>Locus de control Se visualiza desde dos dimensiones:</p> <p>Locus interno El individuo percibe que los eventos positivos o negativos ocurren como efecto de sus propias acciones y que están bajo su control personal. Las personas que ejercitan esta dimensión dan mayor valor a sus destrezas, presentan mayor salud mental y física, menor ansiedad y mayor autoestima. Generalmente, son más responsables y hacen esfuerzos por cambiar su situación. Este aspecto los hace ser más exitosos en las acciones que emprenden.</p> <p>Locus externo Para el autor, quienes ejercitan el locus de control externo perciben el refuerzo como no contingente a sus acciones sino como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder de otros. De ahí se deriva que piensan que las recompensas recibidas provienen de las circunstancias citadas. Generalmente, se muestran más ansiosos y con menor autoestima, acción que repercute en la salud mental y física. Rotter enfatiza que tienden a pensar que sus esfuerzos no son reconocidos, lo que podría incidir en un rendimiento más bajo en las metas que se proponen.</p>
Walter Mischer (1930)	<p>El autor sostiene que la acción de aplazar la recompensa es fundamental para una vida exitosa, y produce mejores resultados académicos, mejores funciones cognitivas y sociales. Genera un estilo de vida más saludable y una mayor autoestima.</p> <p>Explica cómo se puede conseguir el autocontrol y aplicarlo a los retos de la vida cotidiana (superar vicios, experiencias frustrantes y tomar decisiones importantes para el futuro).</p>	<p>Teoría de la personalidad El autor refiere que el comportamiento de una persona está influenciado por dos factores: los atributos específicos de una determinada situación y la forma en como el individuo percibe la situación.</p> <p>Presenta cinco variables ante las cuales una persona detecta una situación y evidencia un tipo de conducta:</p> <p>a. Competencias: nuestras aptitudes intelectuales, así como también nuestras habilidades sociales.</p> <p>b. Estrategias cognitivas: las diferentes percepciones de un determinado evento.</p>

Autor	Elementos que sustentan el postulado científico	Teorías del aprendizaje
	<p>Creador del "test de la golosina" para experiencias de investigación, donde analiza el control de los estímulos y el refuerzo dentro de la evolución académica, emocional y social de los sujetos.</p>	<p>c. Expectativas: los resultados esperados de los diferentes comportamientos obtenidos por la persona dentro de su mente.</p> <p>d. Valores subjetivos: el valor respectivo de cada resultado posible de diversos comportamientos.</p> <p>e. Sistemas de autorregulación: el conjunto de reglas y normas a las que las personas se adaptan para regular su comportamiento.</p>
<p>Paul Pintrick (1953-)</p>	<p>Propone que la motivación en el individuo es esencial para la activación, dirección y persistencia de la conducta.</p> <p>El individuo posee un aspecto de cognición, que implica la acción y el efecto de conocer y, además, la conciencia, el criterio o el producto del conocimiento.</p>	<p>Autorregulación El autor plantea que el ser humano realiza acciones de manera consciente para dirigirse al logro de un propósito en particular. Desarrolla mecanismos de autodirección, respondiendo a sus propias acciones de forma autoevaluativa.</p>
<p>Albert Ellis (1913-2007)</p>	<p>Enfatizó que los pensamientos inciden en las alteraciones psicológicas.</p> <p>Plantea la necesidad de combatir las creencias irracionales en pro de un mayor desarrollo personal y social.</p>	<p>Teoría del ABC Conlleva la existencia de cinco elementos:</p> <p>Acontecimiento activador Hecho que ocurre en la persona, proveniente de su mundo interior o exterior.</p> <p>Pensamientos y creencias Estos se refieren a las ideas que plantea internamente el sujeto, con respecto al acontecimiento activador.</p> <p>Consecuencias emocionales y conductuales Respuestas que proporciona el individuo a los acontecimientos activadores.</p> <p>Debate Actuación directa del individuo en el medio donde interactúa.</p> <p>Efectividad del debate de creencias Resultados obtenidos por la persona que se constituyen en una práctica terapéutica.</p> <p>Teoría del TREC Implica un tipo de psicoterapia de orientación cognitivo-conductual. Además, a partir del campo clínico, se ha incrementado en los ámbitos de tipo laboral y educativo. Brinda muchas oportunidades en el estudio sobre el ser humano, las emociones, el pensamiento y la salud mental.</p>
<p>Dale H. Schunk ()</p>	<p>El ser humano conquista el aprendizaje por medio de su entorno social, es decir, al observar a los demás.</p> <p>El aprendizaje se da en una tríada: personas, ambiente y conducta.</p> <p>Enfatiza que la motivación es: "gasolina del cerebro".</p>	<p>Motivación La motivación es el proceso de instigar y mantener la conducta dirigida a metas. Esta ayuda a dirigir la atención e influye en la forma en como se procesa la información.</p> <p>Autorregulación Consiste en establecer las propias contingencias de reforzamiento, es decir, los estímulos a los que uno responde y las consecuencias de las propias respuestas. Conlleva actividades mentales como la atención, la repetición, el uso de estrategias de aprendizaje y la vigilancia de la comprensión.</p>

Autor	Elementos que sustentan el postulado científico	Teorías del aprendizaje
		<p>Autoeficacia Se refiere a la percepción general del individuo sobre sí mismo, acción que se proyecta en diversas áreas de su desarrollo integral.</p> <p>Metas El autor plantea que las metas mejoran el aprendizaje y el desempeño a través de sus efectos sobre las percepciones del progreso, la autoeficacia y las autoevaluaciones.</p> <p>Modelamiento Conlleva la implementación de una actitud de observación de las conductas de otros. De hecho, cuanto más se parezcan los observadores a los modelos, mayor será la probabilidad de que consideren que acciones similares son apropiadas socialmente. Para el autor, las mayores imitaciones se dan entre iguales.</p>
Barry Zimmerman ()	Propone la implementación del trabajo en equipo a través de observaciones y preguntas.	<p>Autorregulación Para el autor, implica un proceso autodirectivo, mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas.</p> <p>Expresa que se deben implementar tres fases de retroalimentación: preparación, control del desempeño y autorreflexión.</p> <p>Refiere que la autorregulación conlleva acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje.</p>
Neal Miller (1909-2002)	Primer científico en proponer que las respuestas del sistema nervioso autónomo eran susceptibles de ser modificadas gracias al aprendizaje. En su trabajo con otros investigadores (Dollard), refiere que los individuos reflejan una conducta de tipo instrumental.	<p>Imitación o conducta de igualación dependiente La acción de imitar implica una conducta instrumental aprendida, la cual conduce al reforzamiento.</p> <p>En el niño, la actuación competitiva es una actitud emanada de la autorregulación que ejerce sobre sí mismo, mediante la interacción con pares y adultos.</p>

Fuente: Construcción propia a partir de revisión bibliográfica de los autores.
() No hay referencia de fecha de nacimiento.

Según los insumos aportados en el cuadro anterior, se infiere que esta posición supera el conductismo, al concebir al individuo en un rol activo como observador de personas, situaciones y entornos, que le permiten espacios de autorreflexión para encauzar sus acciones en pro del cumplimiento de metas previamente establecidas.

3. RETOS E IMPLICACIONES EN EL ACTUAR DOCENTE

En términos generales, los autores coinciden en el empleo de un vocabulario común, donde la observación, la motivación, la eficacia y la autorregulación ocupan un lugar

preponderante en los esfuerzos que hace el individuo por aprender. Cabe destacar que Miller, Pintrick y Zimmerman, citados por Santrock (2006) y Bandura, citado por Schunk (2012), coinciden en que la motivación y la autorregulación están íntimamente ligadas en el individuo. Dicha acción implica, desde el actuar docente, brindar los espacios oportunos para incrementar estos procesos en los alumnos a cargo.

Bandura y Shunk (2012) refieren que algunos estudiantes reflejan actitudes positivas evidentes en su disponibilidad para fijarse metas, las cuales no necesariamente pueden

coincidir con los pensamientos de los padres y maestros en torno a ellos. Lo anterior genera implicaciones para estos últimos, quienes deben ser observadores de las conductas y estar abiertos a escuchar los planteamientos de los educandos, con el fin de apoyar u orientar con miras a beneficiarles el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Woolfolk (2012) expresa que lo importante es apoyar a los alumnos, para que construyan su propia identidad. Aquí se evidencia lo planteado por Rotter, según Santrock (2006), referente al "locus interno" y al "locus externo", como elementos importantes que inciden en el aprendizaje del individuo.

Importante es señalar que esta misma autora plantea el caso contrario, referente a la presencia de alumnos que no tienen metas establecidas y que, en algunos casos, reflejan una baja motivación. Obviamente, la intervención pedagógica del docente en este caso es fundamental, quien tendrá que replantear estrategias didácticas para generar interés y aumentar la motivación de los alumnos para irlos llevando poco a poco a incursionar en procesos de observación y autorregulación, a partir de las diversas lecturas que hagan tanto en las personas que los rodean como en los entornos que los circundan.

Se nos habla de conductas que el alumno observa, que se convierten en insumos para la reflexión, en el sentido de que nos llaman a todos a plantearnos como educadores las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el mensaje que reflejo como educador? ¿Qué imagen percibe el estudiante de mi persona en mi rol de formador (en caso que, en mi posición docente, sea su punto de atención)? En este sentido, Bandura expresa que una buena parte del aprendizaje se obtiene haciendo, pensamiento defendido por la posición constructivista; sin embargo, otra fuente de aprendizaje es la observación.

De esta posición teórica se infiere la visualización de un alumno motivado y proactivo, que tiene metas establecidas por las cuales lucha, hasta conseguir los objetivos propuestos. Precisamente, los actos de modelamiento, autorregulación y autoeficacia generados por ellos, según los autores anteriormente mencionados, son el reflejo de un compromiso efectivo con su propio aprendizaje, que los lleva a experimentar y asumir nuevos retos. Cabe destacar que Zimmerman (1994) indica que autorregular el aprendizaje implica la presencia de un alumno con iniciativa y perseverancia.

En las aulas se debe propiciar el espacio para que los estudiantes asuman la dinámica de "aprender a aprender",

término que en otros momentos ya se ha planteado en la jerga educativa, lo cual implica, según los autores citados, incentivar en los estudiantes la iniciativa personal y la perseverancia. Obviamente, la familia en este sentido también debe asumir su rol protagónico, iniciando con su aporte a nivel de la motivación de sus hijos, desde la práctica de diversas acciones para la atención de su desarrollo integral (cuidar la salud física, la salud mental y otras).

Al respecto, como educadores, ¿estamos propiciando los espacios, para que los alumnos obtengan estos beneficios en su formación? De ahí que es válido reflexionar si las estrategias metodológicas que se implementan en la cotidianidad en los salones de clase, mediante la mediación pedagógica del docente, están acordes con los intereses y las necesidades de los educandos en proceso de formación, a las exigencias del mundo cambiante y la lectura de los entornos educativos donde estamos inmersos.

No está de más referir el deterioro social que en muchos casos sufren las comunidades y las familias, y si a pesar de ello llegan al aula alumnos con claridad en sus metas por lograr, estamos llamados, como formadores en diversos campos, a ser observadores, investigadores y promotores de experiencias innovadoras, que les permitan desarrollarse como personas y alcanzar sus más nobles ideales en pro de su realización personal y del desarrollo de la nación en general. Al respecto, Solano (2009) expresa que se deben tomar en cuenta los intereses de los alumnos con base en los elementos de su cultura, para que sean insertos como contenidos válidos de conocimiento.

4. CONCLUSIONES

- a. En cualquier nivel de formación que se desempeñe el docente, está llamado a allanar el camino que conduce a una verdadera formación integral de sus alumnos; lo anterior compromete a una actitud reflexiva del quehacer profesional y a la búsqueda constante de nuevas alternativas que coadyuven a la motivación y al aprendizaje.
- b. La teoría cognoscitiva social presenta una perspectiva de libertad de acción del comportamiento humano, acción que puede operar en el alumno en forma óptima, siempre y cuando el docente, como mediador, propicie las oportunidades de aprendizaje y se constituya en un modelo que inspire y convoque a la búsqueda de diversas alternativas, para el logro de las metas previamente establecidas.

- c. Desde la perspectiva de Solano (2009), quien plantea que el docente debe renovar su práctica pedagógica, es conveniente que su intervención en el aula coadyuve a la construcción compartida del conocimiento, donde el alumno tenga los espacios oportunos para poner en práctica su capacidad afectiva, crítica y creativa.
- d. El salón de clases y otros entornos aprovechados para la enseñanza deben constituirse en semilleros para el aprendizaje, donde se generen espacios de interacción y se construyan verdaderas comunidades de aprendizaje. Asimismo, los conocimientos previos de los alumnos deben ser considerados insustituibles que se suman a las experiencias curriculares de estos.
- e. El ejercicio constante de la implementación de preguntas y respuestas, propuesto por Zimmerman, es una excelente alternativa para propiciar competencias cognitivas y comunicativas en los alumnos donde, precisamente, los conocimientos previos que poseen cobran relevancia. Además, Solano (2009:137) indica que es deber del docente que “los alumnos y las alumnas pregunten y cuestionen, para que se involucren de manera gradual en su propio proceso de aprendizaje”.
- f. Algunos autores de la teoría cognoscitiva social plantean que el esfuerzo que pone el alumno en las responsabilidades académicas conduce al éxito y refuerza la motivación. En este sentido, es deber de los docentes resaltar estas actitudes que reflejan práctica de valores conducentes al éxito académico.
- g. Los docentes deben implementar procesos esenciales para coadyuvar a la autorregulación de los estudiantes, tales como la creación de estrategias de mediación conducentes al establecimiento de metas diarias, orientarlos en la búsqueda de información de alta calidad para el desarrollo de sus trabajos, el uso de estrategias de autoevaluación y la práctica de llevar registros sistemáticos de sus logros personales los cuales, en determinados periodos, pueden socializar con sus compañeros.
- h. En la agenda de los centros educativos deben implementarse nuevas tácticas y estrategias, conducentes a despertar en los docentes el interés y la motivación por la investigación y la lectura asidua de los nuevos paradigmas en torno a la enseñanza y el aprendizaje, que redunde en nuevas orientaciones del quehacer docente. Tal y como lo plantea Picardo (2008:120) al expresar: “La creación de una cultura o disciplina personal de autodesarrollo profesional debe emerger en las instituciones de formación docente”.

Aprobación del artículo: 7 de febrero, 2017

Bibliografía

- Aragón, R. (2012). “Teoría Cognitivo-Social de Albert Bandura”. Recuperado de: <http://psiqueviva.com/teoria-cognitivo-social-de-albert-bandura/>
- Cloninger, S. (2003) “Teorías de la personalidad”. Recuperado de <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/teorias-de-la-personalidad-susan-cloninger.pdf>
- Crahay, M. (2008). *Psicología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Andrés Bello.
- Davis, P. (2014). “Cognición y aprendizaje”. Recuperado de http://www.sil.org/system/files/reapdata/73/80/82/73808248533484811247988343822622019784/e_Book_50_Davis_Cognicion_y_Aprendizaje.pdf
- Maya, A. y Pavajeau, N. C. (2007). *Inteligencia emocional y educativa*. Bogotá, Colombia: Actualización Pedagógica Magisterio.
- Pérez, A. (2003). “Neal E. Miller (1909-2002) Psicólogo Científico”. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 35 (1), pp. 111-113.
- Picardo, Oscar (2008). *Educación y realidad*. San José, Costa Rica: CECC/SICA.
- Santrock, John (2006). *Psicología de la educación*. D.F: México. McGraw-Hill. Interamericana.
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje*. Naucalpan de Juárez: México: Pearson.
- Solano, José (2009). *Educación y aprendizaje*. San José, Costa Rica: CECC/SICA.
- Woolfolk, A. (2012). *Psicología Educativa*. México: II edición. Prentice Hall.
- Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao España: Mensajero.
- Zimmerman, B. J. (1994). “Dimensions of academic self-regulation. A conceptual framework”. *American Educational Research Journal*. AERA, Washington D.C.



Fotografía: Olaf Tausch. Wikimedia commons.

Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangible: aportes desde la etnomatemática

Safeguard intangible cultural heritage: contributions from ethnomathematics

Ana Patricia Vásquez Hernández

Licenciada en Matemática y Máster en Gerencia de Proyectos
Universidad Nacional de Costa Rica, Campus Sarapiquí
patrimate76@gmail.com



RESUMEN

Este artículo pretende compartir la visión de la etnomatemática desde un enfoque antropológico y su participación dentro de la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial promulgado por la UNESCO desde el año 2003. Se presenta la estrecha relación de la etnomatemática y las teorías de las prácticas antropológicas, esencialmente en lo referente a campos de acción, métodos y técnicas utilizadas por ambas. Este escrito comparte el valor de la etnomatemática para apoyar el trabajo que se está desarrollando en el mundo con el propósito de salvaguardar expresiones por tradición oral, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos de la naturaleza y el universo, saberes y técnicas artesanales, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Etnomatemática • etnomatemático y cultural • etnomatemático y antropológico.

1. INTRODUCCIÓN

La etnomatemática es una corriente del saber matemático que toma fuerza día con día. Trabaja a favor del respeto por los saberes matemáticos y prácticas culturales, pues estos demuestran que la matemática no solo fue construida por las grandes civilizaciones antiguas conocidas en el mundo entero sino que la matemática es parte de todos los entornos culturales que han existido y existen en la actualidad. El saber matemático es parte del desarrollo de todos los grupos humanos; por ende, es parte también de la antropología. Sin embargo, esta es una noción que muchas veces es difícil de concebir porque la clasificación que se le ha hecho, como parte de las ciencias exactas y naturales, es opuesta y lejana a las ciencias sociales. Por lo tanto, la etnomatemática muestra su valor como una disciplina que puede complementar los trabajos de la antropología cultural y, de esta forma, aportar a la salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangible promulgado por la UNESCO.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo es de corte cualitativo, con diseño sistemático para el análisis de la información, basado en el procedimiento expuesto por Corbin y Strauss (2007) y citado por Hernández et al. (2010, p. 494), denominado codificación abierta axial. En este sentido, se realizó una revisión de fuentes bibliográficas y cibernéticas para presentar resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa y crítica, y mediar una propuesta de aportes desde las etnomatemáticas para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangible propuesto por la UNESCO.

3. PERSPECTIVA TEÓRICA

A continuación se muestra la interpretación que se dará de algunos términos utilizados en el texto.

3.1. Antropología

Se concibe de acuerdo con el concepto que utiliza Pastor (2001), el cual indica que la antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos, así como de sus estilos de vida. Su enfoque se basa en un estudio holístico y, por ende, toma en cuenta todas las creaciones a lo largo de la historia.

■ *La matemática es parte de todos los entornos culturales que han existido y existen en la actualidad. El saber matemático es parte del desarrollo de todos los grupos humanos.*

3.2 Campos de la antropología

Para Pastor (2001):

La antropología es una ciencia unitaria, que tiene dos vertientes diferenciadas, pero que se relacionan estrechamente: la antropología biológica y la antropología cultural. Ambas se subdividen en otras; la biológica en: antropometría, antropografía o raciología, genética humana y paleoantropología. Así mismo la antropología cultural se desenvuelve a través de cuatro disciplinas, que el autor también denomina subcampos o métodos distintos, y que tienen por objeto común el estudio de la cultura de las sociedades humanas del pasado o del presente. La arqueología y la etnohistoria estudian las sociedades del pasado, mientras la etnología hace otro tanto con las sociedades, simples o complejas, del presente; finalmente la lingüística es considerada como la ciencia del sistema cultural más específico de las sociedades humanas: el lenguaje (p. 2).

Sin embargo, Kottak (1997), por su parte, divide la antropología directamente en cinco campos o subdisciplinas: cultural, arqueológica, biológica o física, lingüística y aplicada. Los planteamientos de estos autores, por lo tanto, aunque no difieren gran cosa en los contenidos, sí lo hacen en su manera de agruparlos.

Este trabajo, específicamente, se interesará en los estudios de la antropología cultural, en la cual se ahondará a continuación.

3.3. Antropología cultural

Kottak (1997) indica que la antropología cultural se refiere al estudio de la sociedad y de la cultura, de manera que sus investigadores (antropólogos culturales) describen y explican tanto las similitudes como las diferencias culturales. Existen, en este campo de estudio, características de tipo biológico, psicológico, social y cultural, que este autor considera "universales" y compartidas por todos los seres humanos. En un segundo grupo menciona las características "generales", compartidas por muchos grupos humanos, pero no por todos. En tercer lugar, habla de las "particulares", que no son compartidas por el resto (p. 15).

■ *La etnomatemática muestra su valor como una disciplina que puede complementar los trabajos de la antropología cultural*

El mismo autor distingue dos aspectos dentro de la antropología cultural: la etnografía y la etnología, indicando que

La etnografía, que se basa en el trabajo de campo, proporciona la etnodescripción de un grupo, una sociedad o cultura particulares. Mientras realiza el trabajo de campo, el etnógrafo se ocupa de recoger datos que luego organiza, describe, analiza e interpreta, y generalmente los etnógrafos han convivido con pequeñas comunidades, estudiando el comportamiento local, las creencias, las costumbres, la vida social, las actividades económicas, las políticas y la religión. La etnología, por su parte, el otro elemento de la antropología cultural, se ocupa de lo que este autor denomina comparación transcultural, es decir, el análisis y comparación de los datos recogidos en diferentes sociedades, y que han dado como resultado la etnografía. Los etnólogos intentan identificar y explicar las diferencias y las similitudes culturales, para distinguir entre esas características humanas que mencionábamos más arriba: universalidad, generalidad y particularidad (Kottak, 1997, p. 16).

3.4. ¿Qué es cultura?

La definición popular de cultura indica que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada, donde se toma en cuenta desde la vestimenta hasta las normas de comportamiento. No obstante, de acuerdo con Chang et al. (2010, p. 15), la palabra cultura proviene de la voz latina *colere*, que significa 'cultivar'. De esto deriva que en el mundo occidental se vinculara el cultivo de la tierra con el cultivo del espíritu y, así, cuando se habla de cultura, se habla de disfrutar de ciertas manifestaciones de la creatividad humana.

■ *Las investigaciones etnomatemáticas no son un estudio matemático específicamente sino más bien una interdisciplinariedad de lo matemático, antropológico e histórico en una cultura específica.*

ABSTRACT

This paper aims to share the vision of ethnomathematics from an anthropological approach and its participation in the Intangible Cultural Heritage promulgated by UNESCO since 2003. The close relationship between ethnomathematics and the theories of anthropological practices is shown, essentially in terms of action fields, methods and techniques used by both. This piece shares the value of ethnomathematics to support the work that is being developed in the world in order to safeguard expressions by oral tradition, social practices, rituals, festive events, knowledge of nature and the universe, lore and handicraft techniques, among others.

KEYWORDS

ethnomathematics • ethnomathematical and cultural • ethnomathematical and anthropological.

Carvajal (2007, p. 5), por su parte, menciona que la cultura cuenta con tres dimensiones: clasista, étnica y regional. Para el caso de este artículo, se dará una especial atención a la dimensión regional por estar ligada al carácter histórico y social de lo local, así como la particularidad específica de su producción. Acá se puede mencionar que hay un arraigo de los pobladores hacia expresiones culturales, lo que genera un sentido de pertenencia que enriquece la pluralidad cultural; por tal, esta dimensión es fundamental para la sobrevivencia de las identidades.

3.5. Patrimonio cultural

Resulta muy apropiada la conceptualización de Chang et al. (2010) al indicar que el patrimonio cultural es un sinónimo de herencia, pues es la evidencia que identifica y distingue la cultura propia y la ajena; es decir, es el marco de pertenencia a los diversos componentes de nuestro acervo cultural. Este no es estático sino que es el resultado de un proceso histórico y sujeto a las circunstancias del momento, donde cada sociedad hereda un legado que es reconstruido; por tanto, es dinámico, no es cúmulo inerte de expresiones culturales, sino que está en la memoria histórica y colectiva (p. 18).

3.6. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?

De acuerdo con la UNESCO (2011), el patrimonio en ocasiones es considerado como bienes de carácter material; por ejemplo, monumentos y colecciones de objetos; sin embargo, también existen las tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, que no son necesariamente materiales. Como ejemplos de esto se encuentran las tradiciones orales, las artes del espectáculo, los usos sociales, los rituales, los actos festivos, los conocimientos y las prácticas relativas a la naturaleza y el universo, así como los saberes y las técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Por esto, todo lo anterior forma parte de lo que se conoce como *patrimonio cultural inmaterial*.

3.7. Etnomatemática

Según D'Ambrosio (1990), la etnomatemática es el estudio que se hace en una cultura étnica diferente o particular, donde participan matemáticos y miembros de la cultura que han experimentado la matemática y su aplicación en la educación particular de esa cultura. Por tanto, las investigaciones etnomatemáticas no son un estudio matemático específicamente sino más bien una interdisciplinariedad de lo matemático, antropológico e histórico en una cultura específica, que trata de describir el mundo matemático que supone procesos de contar, clasificar, ordenar, calcular, medir, organizar el espacio y el tiempo, estimar e inferir, con el propósito de proporcionar a los matemáticos una nueva perspectiva sobre los conceptos y prácticas de la otra etnia.

De esta forma, para D'Ambrosio (1985), "la Etnomatemática implica una conceptualización muy amplia de la matemática y del "etno-". Una visión amplia de la matemática incluye contar, hacer aritmética, clasificar, ordenar, inferir y modelar. Etno- involucra grupos culturales identificables, como sociedades nacionales –indígenas (tribus), grupos sindicales, niños de ciertos rangos de edades, sectores profesionales, etc.– e incluye su jerga, códigos, símbolos, mitos, y hasta sus maneras específicas de razonar e inferir".

4. LA MATEMÁTICA DESDE LA NOCIÓN COMÚN Y LA NOCIÓN ETNOMATEMÁTICA-ANTROPOLÓGICA

Chang et al. (2010, p.15) promueven una comparación entre la concepción de cultura desde una perspectiva común y una antropológica. Dicha propuesta cimienta las bases para presentar un cuadro comparativo de elaboración de la autora entre la noción común que se tiene de la matemática y la noción antropológica de la matemática, que ayuda a comprender mejor.

TABLA 1. Noción común y noción antropológica de la matemática

Noción común de la matemática	Noción antropológica de la matemática
Visión reducida y limitada al producto de ciertos grupos humanos.	Visión amplia y global que presenta la matemática como parte del desarrollo de todos los grupos humanos.
Está presente en unos pocos individuos.	Está presente en toda la humanidad, con expresiones locales y regionales.
Es creación de unos pocos, generalmente de una élite.	Es creación esencialmente humana, de hombres y mujeres de todas las épocas y lugares.
Privilegia el culto a la obra individual.	Privilegia la obra colectiva.
Comprende su aplicación en algunas expresiones de las ciencias y las bellas artes.	Comprende todo el saber y quehacer humanos.
Es un cúmulo de conocimientos y datos.	Es el estilo de vida de una sociedad: sus formas lógicas de razonar y de resguardar conocimiento.
Se aprende únicamente mediante la educación escolarizada.	Se aprende en la convivencia social (endoculturación), mediante la educación no escolarizada.
Se transmite por medios institucionalizados, escritos o audiovisuales.	Se transmite básicamente mediante la tradición oral, la observación y la participación en las prácticas culturales.
Quienes no conocen la matemática escolarizada son personas incultas.	Todas las personas son portadores de cultura y por ende de conocimiento matemático.

Fuente: Basado en la tabla de Chang et al. (2010, p. 15). Adaptación propia de la autora del artículo a los conceptos de matemática y etnomatemática.

5. LA ETNOMATEMÁTICA Y EL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

Según Chang et al. (2010, p. 26), los bienes no materiales constituyen nuestro legado inmaterial, que ha sido denominado patrimonio intangible. Asimismo, la UNESCO (2011) afirma que, pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. Por lo tanto, la comprensión del patrimonio cultural inmaterial contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida. La importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí misma, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación. El valor social y económico de esta transmisión de conocimientos es pertinente para los grupos sociales tanto minoritarios como

mayoritarios de un Estado. De la misma forma, el patrimonio cultural inmaterial es tradicional, contemporáneo, viviente y, a un mismo tiempo, integrador, representativo y basado en una comunidad.

Por ende, la etnomatemática contribuye precisamente al respeto por todas las formas de conocimiento matemático con que cuentan los diversos grupos sociales, y su inmaterialidad radica en que generalmente la lógica que se utiliza se trasmite por tradición oral, observación o participación en prácticas locales. Es decir, las artes y artesanías, así como los relatos orales y los rituales, entre otros, integran la aplicación de la lógica local, la cual, a su vez, aunque se materializa en diversos artefactos y otros, lleva implícita esta lógica matemática heredada de generación en generación.

Así mismo, según D'Ambrosio (2013), la etnomatemática es la matemática practicada por grupos culturales, lo cual implica un carácter antropológico impregnado de ética y centrado en la recuperación de la dignidad cultural del ser humano (2013, p. 13). Por lo tanto, se hace trascendente identificar e inventariar el patrimonio cultural inmaterial, tomando en cuenta que este debe ser flexible para que de pie a su revitalización, ya que las manifestaciones culturales tienen auge y pueden ser modificadas tras nuevas formas de expresión.

De esta forma, inventariar el patrimonio matemático de los grupos sociales implica adentrarse en sus prácticas sociales y reconocer en ellas los saberes matemáticos implícitos en estas prácticas. Los inventarios son los que forman la parte fundamental de la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial porque develan las identidades de los grupos sociales a la vez que se pueden fortalecer los conocimientos culturales mediante proyectos concretos. Sin embargo, se debe tener presente que lo anterior debe de ser realizado con la participación de los expertos del grupo social, quienes tienen un papel protagónico por ser los expertos de la práctica. Asimismo, se debe ser respetuoso de las disposiciones de los grupos cuando desean que una práctica no sea parte del inventario por motivos sagrados u otros. Con ello se garantiza una relación ética de las partes involucradas.



■ *La etnomatemática contribuye al respeto por todas las formas de conocimiento matemático con que cuentan los diversos grupos sociales, y su inmaterialidad radica en que generalmente la lógica que se utiliza se trasmite por tradición oral, observación o participación en prácticas locales.*

Según UNESCO (2011, p. 15), en el documento para identificar e inventariar el patrimonio cultural inmaterial se plantea una propuesta de plan para confeccionar los inventarios. En este se esboza que, sobre las prácticas culturales de los grupos sociales, se debe seguir este orden:

- a) Hacer la identificación: dar el nombre de la práctica tal y como lo utiliza la comunidad donde se desarrolla, la ubicación física y una breve descripción.
- b) Caracterizarla: especificar los elementos materiales e inmateriales relacionados con la práctica, el idioma y el origen.
- c) Identificar las personas o grupos relacionadas: nombre de los ejecutantes, de los intérpretes, género, edad, requisitos sociales para su participación, modo en que se trasmite la práctica, apoyos que reciban de organizaciones.
- d) Brindar el estado actual: amenazas sobre la práctica, amenazas sobre la transmisión, disponibilidad de los recursos necesarios para su ejecución, medidas de salvaguardia adoptadas por el grupo.
- e) Hacer un inventario de datos: consentimiento de la comunidad para inventariar la práctica, restricción del uso de los datos de lo inventariado si lo hay, lista de participantes locales y externos, fecha y lugar del acopio, fecha de incorporación de los datos a un inventario.

6. ÁMBITOS DE LA MATEMÁTICA DESDE LA ENCULTURACIÓN¹ VRS. ÁMBITOS DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

De acuerdo con la UNESCO (2011), la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, adoptada desde el año 2003, propone cinco “ámbitos” generales en los que se manifiesta el patrimonio cultural inmaterial:

- Las tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vector del patrimonio cultural inmaterial.
- Las artes del espectáculo.
- Los usos sociales, rituales y actos festivos.
- Los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo.
- Las técnicas artesanales tradicionales.

De igual forma, Chang et al. (2010, p. 25) indican que la principal manifestación del patrimonio cultural inmaterial se caracteriza por ser de creación colectiva y tradicional, que se trasmite básicamente por la oralidad. Además, anotan que la lengua juega un doble rol: la manifestación de ser parte de una cultura y la de ser un vehículo por el que se trasmite esa cultura.

Por su parte, Bishop (1999) plantea una visión muy consecuente con la diversidad y el respeto que se han venido planteando acerca del patrimonio cultural inmaterial. En este sentido, propone la enculturación matemática como una forma de valorar la matemática desde la perspectiva cultural. Así, plantea que la matemática es una forma de lenguaje donde todos los grupos culturales desarrollan generalmente seis tipos de actividades que son universales: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar.

A continuación se muestra una propuesta de cómo los ámbitos de la matemática desde la enculturación matemática de Bishop (1999) pueden ser abordados desde las prácticas antropológicas para aportar una guía que fundamente la observación de las prácticas y se aporte al patrimonio cultural inmaterial.

¹ Enculturación: se refiere a la educación matemática desde la perspectiva cultural.

TABLA 2. Ámbitos de la matemática desde la enculturación matemática vs. ámbitos del patrimonio cultural inmaterial

Ámbito de la matemática desde la enculturación matemática	Ámbitos del patrimonio cultural inmaterial
Explicar: está relacionado con argumentar, probar que algo ocurre, la lógica en los relatos, y la conexión de ideas.	La lengua, el habla, la oralidad
Diseñar: relacionado con las formas geométricas, las pautas a seguir, las construcciones, los dibujos y todo tipo de representaciones.	Artes: artesanías con sus técnicas y diseños, danzas, literatura, música, teatro, etc.
Medir: Relacionado con el orden, el tamaño, las unidades, los sistemas de medida, precisión, magnitudes continuas.	Cocina con productos alimentos locales
Medir (indicado en la tercera fila de esta tabla).	Medicina
Contar: relacionado con números, pautas, bases, sistemas de numeración, cuantificadores y magnitudes discretas. Diseñar (indicado en la segunda fila de esta tabla).	
Todos.	Cosmovisión
Jugar: relacionado con las reglas de los juegos, los procedimientos, los planes, los modelos de juego, la satisfacción, la competencia, la cooperación y el azar.	Lúdica: juegos
Todo.	Fiestas y rituales
Explicar (mencionado en la primera fila de esta tabla).	Costumbres
Contar (indicado en el cuarto reglón de esta tabla). Medir (indicado en el tercer reglón de esta tabla). Localizar: relacionado con dimensiones, coordenadas, ejes, caminos, redes, simetría, topología, distancias, direcciones y lugares geométricos.	Tradiciones y saberes populares

Fuente: Cuadro de comparación propuesto por la autora de este artículo con base en Bishop (1999) y Chang et al. (2010).

Aunque se propone una relación interesante entre los dos ámbitos, claro está que cabe la posibilidad de que un ámbito del patrimonio cultural integre no solo el propuesto en el cuadro sino también otros, y esto dependerá del tipo de entorno local al que se dirija el estudio. Esto debido a que la relación de ámbitos está pensada en ser inclusiva, lo que significa que puede ampliarse, mejorarse y ajustarse.

Los ejemplos del patrimonio cultural inmaterial no se limitan a una sola expresión: muchos de ellos incluyen elementos pertenecientes a múltiples ámbitos. Tal es el caso de los ritos de los médicos en grupos tribales, que comprenden cantos, danzas, plantas, oraciones, objetos para la curación como pieles, conchas, etc.; así como la relación entre el mundo material y espiritual, los conteos de días de curación, los diseños en elementos curativos, etc.

7. CONVENCION PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

El 17 de octubre de 2003 se aprueba la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial para que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible. Esta convención toma en cuenta el patrimonio cultural inmaterial manifestado en: tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; así como técnicas artesanales tradicionales.

Salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial significa velar por que siga formando parte activa de la vida de las generaciones presentes y se transmita a las venideras. Las medidas de salvaguardia están encaminadas a asegurar la viabilidad de este patrimonio y que su continua recreación y transmisión permanezcan en el tiempo. Entre las iniciativas para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial se cuentan su identificación, documentación, investigación, preservación, promoción, mejora y transmisión, en particular a través de la educación formal y no formal, así como la revitalización de sus diferentes aspectos.

8. REFLEXIONES FINALES

La etnomatemática forma parte de la antropología cultural, definitivamente. Se hace etnografía, ya que se describe la lógica matemática que utilizan los diversos grupos humanos, y muchos de los investigadores pernoctamos con estos grupos para aprender a ver sus formas de razonamiento desde dentro de la cultura. Somos etnólogos también porque comparamos la información que recabamos con otras sociedades para poder explicar las diferencias y semejanzas entre los grupos culturales.

La etnomatemática se desarrolla en el componente regional-local de la cultura, ya que sus manifestaciones están ligadas al carácter histórico y social de los pueblos y respeta la producción matemática particular, siempre y cuando sea legítima para el grupo.

Finalmente, al indicar que la etnomatemática fortalece cada día su valor articulador con la antropología cultural y con cada uno de los estudios que se desarrollen en esta línea, se está trabajando a favor de la salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangible promulgado por la UNESCO desde el año 2003 y ratificado en el año 2011. De esta manera, tenemos la responsabilidad de identificar, documentar, investigar, preservar, promocionar, mejorar y transmitir, en particular a través de la educación formal y no formal, el acervo matemático con que cuenta nuestra cultura.

Aprobación del artículo: 7 de marzo, 2017

Bibliografía

- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática: la educación matemática desde la perspectiva cultural*. España: Paidós.
- Carvajal, L. (2007). *Matices del patrimonio cultural costarricense: un esfuerzo para preservar lo nuestro*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Chang, G., Cerdas, A., Herrera, M., Perera, I. y Troyo, E. (2010). *Patrimonio cultural: diversidad en nuestra creación y herencia*. Costa Rica: Ministerio de Cultura y Juventud.
- D' Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo, Brasil: Ática S.A.
- D' Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw-Hill.
- Kottak, C. (1997). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pastor, M. (2001). *De la teoría a la práctica antropológica: el museo como referencia*. Alicante, España: Universidad de Alicante. Recuperado el 01 de mayo de 2015 de <http://publicaciones.ua.es/publica/ficha.aspx?fndCod=LI9788479086312>
- UNESCO. (2011). *What is intangible cultural heritage?* Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00451>
- UNESCO. (2011). *Convención 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangible*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00451>
- UNESCO. (2011). *Inventing Intangible Cultural Heritage*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00451>
- UNESCO. (2011). *Intangible Cultural Heritage domains*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00451>

Un radioteatro de 1943 sobre Don Juanito en Buenos Aires

Fotografía: Denise Mattox.

Millares de radioescuchas conocieron en escorzo la vida de Don Juan Rafael Mora por medio de una emisión de "Amigos Inolvidables", serie de producciones biográficas difundidas en Argentina los domingos a las 8:30 de la noche por LR1 *Radio El Mundo* en la capital federal y en el interior de la nación por la *Red Azul y Blanca*.

Don Juanito fue presentado como hombre-guía de Costa Rica, "presidente y conductor del noble pueblo, alto ejemplo de heroísmo civil". En diez secuencias interpretadas por una veintena de voces, un relator, musicalización y efectos sonoros, el programa mostró aspectos de la vida en familia, el empresario cafetalero, logros de su Administración, la victoria en la Guerra Patria y la tragedia del asesinato de Estado que segó su existencia.

El Libertador y Héroe Nacional fue introducido hace 73 años en aquella Galería de la Libertad Americana, en un pie de igualdad con líderes como Simón Bolívar, Rubén Darío, Miguel Hidalgo, José Martí, Bernardo O'Higgins, Antonio José de Sucre o François Toussaint-Louverture. Le tocó ocupar su puesto en medio del Padre de la Patria uruguayo José Gervasio Artigas y el emperador Dom Pedro I de Brasil.

Fue el cónsul general de Costa Rica, José Alberto Rodríguez Piza, quien, a sus 23 años de edad, logró ampliar el elenco de los "Amigos Inolvidables", con el "gobernante cuyo corazón se inspiraba en los más altos ideales del patriotismo y en cuyas manos el pueblo confió ciegamente su destino".

Encontré el libreto radiofónico de "Juan Rafael Mora" en Buenos Aires, adonde viajé invitado al Congreso Internacional Rubén Darío "La sutura de los mundos". Dos personas fueron claves en el hallazgo: la historiadora argentina Emilia Edda Menotti y el economista costarricense Alejandro Ramos.

La profesora Menotti, secretaria de la Academia Nacional Sanmartiniana, recordó que en la biblioteca de su familia estaba la edición en dos tomos del quinto ciclo de "Amigos Inolvidables". El bibliófilo Ramos, especialista superior en Integración y Comercio del INTAL, descubrió el raro ejemplar de 1944 en la lejana librería El Banquete. Así vinieron estos libros a la Biblioteca de la Academia Morista Costarricense.

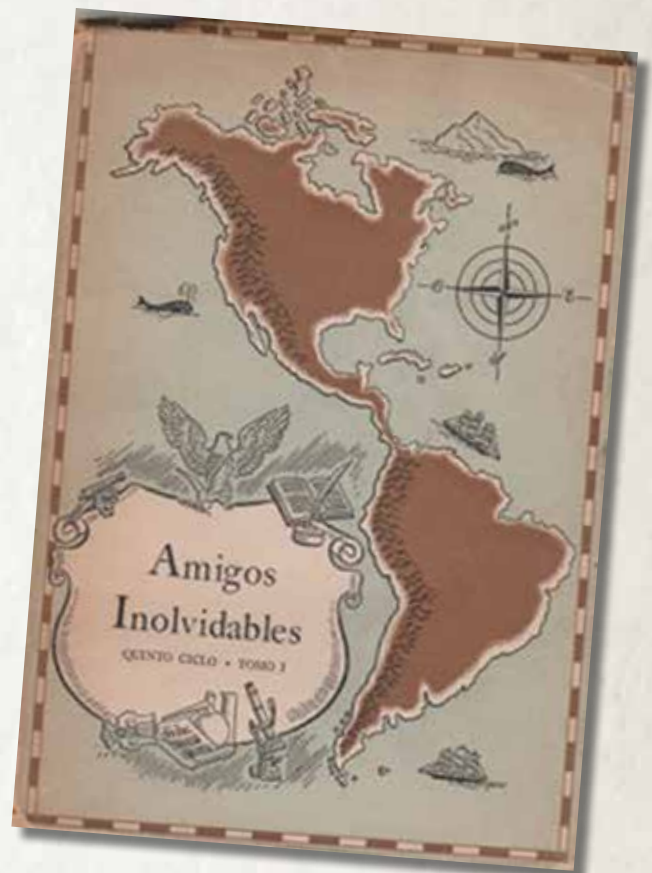
Esa era la época de oro de la radiodifusión argentina, cuando el radioteatro se imponía como género dramático de masas, hasta la aparición de la televisión. Recuérdese que Julio Cortázar llegó a escribir el guión radial de "Adiós, Robinson" y evocó aquel ambiente cultural en su cuento "Cambio de luces".

De manera sencilla, amena y humana, el propósito de la Asociación de Difusión Interamericana era, en palabras de su presidente Cupertino del Campo, "poblar el aire con las voces de los héroes de la libertad; hacerlos nacer, soñar, luchar y sufrir de nuevo en una viva y sintética reconstrucción biográfica dramatizada, que se oye y se lee con placer y, a ratos, con emoción, la cual queda después grabada en la memoria".

El relato, de estructura ceñida, es fáctico o ficcional, indistintamente, a gusto del escritor que lo acomoda al estilo y necesidades del radioteatro: redacta un argentino, apoya un costarricense.

Camilo Mora, el hijo de don Juanito, conversa en 1895 con el presidente Rafael Iglesias, durante la inauguración del Monumento Nacional. —"¡Dar!... ¡Siempre dar!... ¡Ese fue su impulso y su norma!... ¡Esa fue la razón de su existencia y su destino", dice Camilo.

Dos hermanas y dos hermanos Mora Porras discuten sobre las deudas dejadas a la muerte del padre de familia en 1836. —"¡Yo renuncio a todo derecho sobre la herencia...



Portada del libro "Amigos Inolvidables" que contiene el libreto del radioteatro "Juan Rafael Mora" (Buenos Aires: Asociación de Difusión Interamericana, 1944).

y asumo todas las responsabilidades", dice don Juanito. —"¡De las deudas me hago cargo yo!... ¡Yo las pagaré con mi trabajo!... ¡Aunque tenga que trabajar toda la vida para pagarlas... las pagaré!"

Una manifestación ciudadana le pide en 1849 que acepte la Presidencia de la República: —"¡El pueblo solo tiene confianza en usted, don Juanito!". Voces alternas desgranar los progresos alcanzados bajo la benévola dirección de don Juan Rafael. El presidente lee su proclama de 1855: —"La paz, esa paz venturosa".

A la mitad del radioteatro, la secuencia más prolongada es un diálogo en Rivas entre el presidente Mora y el general José María Cañas, que culmina con la antorcha en el mesón. Cañas dice: —"Ha muerto 'El Erizo' y ha nacido a la gloria Juan Santamaría!..."

El relator reseña la epidemia del cólera, la victoria de Centroamérica y el retorno a la paz. Las voces alternas refieren significativos avances: —"¡Tratado de límites con Nicaragua!" —"¡Humana política económica!" —"¡Guerra a los especuladores! Se crea un banco nacional!" —"¡El gobier-

no entrega tierras inexploradas a los pobres!" Otra voz (dramáticamente): —"La oligarquía conspira contra Mora".

"El reloj de la Catedral suena las cuatro en el silencio de la madrugada", dice el relator. Varios efectos sonoros (golpes, pasos, gritos) se utilizan en la escena del cuartelazo de 1859. Sotero Rodríguez ordena: —"Soldados: ¡apunten al presidente!" Don Juanito reconviene a un ayudante de cámara (con calma): —"¡Baja el revólver, muchacho! ¡Es inútil! (Cambiando su voz) ¡Soy un prisionero! ¡Vamos al cuartel!"

En el exilio de El Salvador conversan don Juanito y el general Cañas. —"¿Y usted, qué piensa hacer?" —"¿Yo? Sembrar café. ¡Y estoy seguro que me va a ir mejor que en la política!"



Don Juanito discute con sus hermanas y un hermano sobre las deudas heredadas a la muerte del padre de familia. Se desconoce el nombre del ilustrador.



El presidente Mora conversa con un soldado en Rivas.

Índice	
SIAMON BOLÍVAR	Página 13
ALEGORÍA DE LA PATRIA	25
FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	37
MARISCAL RAMÓN CASTILLA	49
GRAL. ANDRÉS DE SANTA CRUZ	61
ANTONIO JOSÉ DE SUCRE	75
CARLOS ANTONIO LÓPEZ	89
JOSÉ GERFASIO ARTIGAS	103
JUAN RAFAEL MORA	117
DOM PEDRO 1.º DE BRASIL	129
DR. MARIANO GÁLVEZ	141
BERNARDO O'HIGGINS	155
MIGUEL HIDALGO	169

Índice de la edición en la que aparece el presidente Mora con sus pares. Se desconoce el nombre del guionista.

La narración del arribo a Puntarenas en 1860 es hecha con economía de frases, hasta la derrota de los insurrectos. Oficial: —"¡Pelotón! ¡Preparen!... ¡Apunten!". Don Juanito: —"¡Apuntad bien, soldados! ¡No me hagáis sufrir!". Oficial: —"¡Fuego!" Cierra el relator: "El veredicto de la historia ha relevado de culpas a Juan Rafael Mora... No así a los apresurados responsables de su muerte... Contaba el prócer apenas 46 años de edad... Su juventud, su empuje, su talento y su patriotismo, inspirados en un profundo sentimiento de unidad y libertad americanas, prometían, aún, brillantes días a su patria".

Ojalá se realice una producción radiofónica que sea auténtica recreación del radioteatro bonaerense, con voces dramáticas, efectos sonoros a la usanza de 1943 y musicalización de la época. Quizá pueda hacerse una producción audiovisual, con los modernos recursos de la televisión en alta definición. Seguramente el libreto será objeto de una edición crítica en el primer número del *Anuario de la Academia Morista* que habrá de aparecer en 2017.

¿Qué duda puede caber sobre la dimensión internacional del Padre de la Patria? Este radioteatro en la Argentina; un nuevo poema sinfónico en Estados Unidos; la pronta edición latinoamericana de un libro morista; el nombramiento de una calle en Córdoba, España; una obra de teatro en proceso, sobre él, en Inglaterra; esculturas suyas en Guadalajara, Río de Janeiro y Washington DC. Don Juan Rafael Mora ha sido más valorado fuera que dentro de Costa Rica.

Aprobación del artículo: 13 de setiembre, 2016

Normas para la presentación de artículos

Revista Umbral

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

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

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DEL AUTOR:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones del Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección "Artículos" no hay salvedades.
2. Tienen impedimento para publicar en la revista *Umbral* todos los miembros del Consejo Editor y de las diversas comisiones del Colegio, así como los miembros de la Junta Directiva. Esta prohibición se hace extensiva a los parientes de primera y segunda línea de consanguinidad de los mismos.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital con información de contacto como: teléfono, dirección y correo electrónico al Departamento de Comunicaciones del Colopro, a los correos carla@colopro.com y comisioneditorial@colopro.com con
4. Someter su artículo a una revisión filológica. Debe presentar nota del filólogo donde conste su firma de aval a la corrección idiomática así como su número de carné de Colopro.

DEL ARTÍCULO:

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

los volúmenes, la edición o reimpresión (cuando hay más de una) se refieren entre paréntesis, después del título. Ejemplo:

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

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

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

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

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

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

Cuando el autor o los autores son editores o compiladores de la obra, se consigna dicha información después de nombrarlos. Por ejemplo:

Zamora, Á. y Coronado, G. (Comps.) *Perspectivas en ciencia, tecnología y ética*. Cartago: Tecnológica.

Las referencias bibliográficas de artículos no se consignan entre comillas y solo se anota el año, no el mes de la publicación; se prescinde de la indicación "pp" para indicar las páginas. Ejemplo:

Vargas, P. (2009) *Rumanía: un país de habla latina*. Revista *Umbral*. 25, 41-52.

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

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

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El consejo editor evalúa los artículos de acuerdo con la rúbrica publicada en la página web, sección Revista *Umbral*.

Si el promedio es inferior a 65 el artículo se rechaza, si oscila entre 65 y 85 se manda para que se realicen modificaciones y si es superior a 85 el artículo se acepta.

En el caso de la sección literaria los poemas o cuentos no deben ser mayores a tres cuartillas.

Todos los textos deben ser inéditos y originales.

REPRODUCCIÓN:

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

■ *Si comparamos la formación en matemáticas con la del manejo de emociones, por citar un ejemplo, ¿podríamos decir que la matemática es más importante que las emociones? O sea, ¿podríamos decir que aprender matemáticas, ciencias, etc., es más importante que aprender a ser honesto, humilde o, mejor aún, feliz conmigo mismo? (p18)*



REVISTA
Número XL

UMBRAL

ISSN-1409-1534

II Semestre 2017, San José, Costa Rica



Retrato por Aquiles Bigot, Pinacoteca de la Asamblea Legislativa de Costa Rica. Wikipedia.org

Mora y el peso histórico de la campaña nacional en Costa Rica (1856-1857)

Dr. Fernando Villalobos Chacón

Profesor y Decano, Universidad Técnica Nacional. Sede del Pacífico
ferchov75@gmail.com

Sección Documentos



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

ISSN 1409-1534.

Segundo Semestre 2017 – N° XL

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).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista Umrbral en formato digital en www.colypro.com

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

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

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

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

*Dedicado a dos amigas costeñas moristas de profunda convicción:
Brenda Ordóñez Noguera e Isabel Miranda González.*

PREÁMBULO

La siguiente cita es un excelente preámbulo, que permite ver las justificaciones que emanaron en el momento en que el Congreso de Costa Rica analizaba la posibilidad de declarar a Juan Rafael Mora Porras héroe nacional:

“Los pueblos se alimentan y se fortalecen con sus héroes. Ninguna sociedad que se respete a sí misma carece de los suyos. A sabiendas de que han sido seres humanos, se desvanecen los aspectos negativos o defectos propios de toda persona, para convertirlos en paradigmas de una sociedad, de un país, de una civilización o de una época.

Juan Rafael Mora Porras (1814-1860) se hizo acreedor a la memoria de los costarricenses, por las ejemplares hazañas que realizó y por las virtudes cívicas que encarnó en su vida y en su obra de servicio a la patria como empresario privado (agricultor, comerciante y corredor de bienes raíces), representante popular, diputado constituyente, vicepresidente y presidente de la República.

Se puede afirmar que bajo su Presidencia de la República, de 1849 a 1859 la economía progresó, la educación aumentó, la cultura prosperó, la ciencia avanzó, la salud mejoró, las instituciones se afianzaron, la prensa floreció, el Estado se fortaleció, la legislación se renovó, la empresa privada se expandió, el comercio y la industria crecieron, se fundó el Banco Nacional de Costa Rica de propiedad tripartita (inversores privados, fondos estatales y capitales extranjeros), se abrieron caminos y se construyeron puentes, la calidad de vida en villas y pueblos se elevó, la juventud encontró oportunidades de superación personal, la inmigración se fomentó, el país destacó en el concierto de las naciones; en suma, el sistema de vida en libertad de la joven República se transformó” (Asamblea Legislativa, Costa Rica, Expediente No. 17.815).

No hay duda de que es un texto idóneo para interiorizar el peso histórico de Mora en la historia costarricense.

A don Juanito Mora –como afectuosamente se le rememora– el costarricense:

“le reconoce la estratégica decisión de modernizar y armar el Ejército Nacional, dadas las crecientes amenazas que se cernían sobre territorio nacional. También tuvo el indiscutible liderazgo de convocatoria en la población costarricense, un mayoritario campesinado que carecía de formación militar; es más, nuestro país no tuvo una guerra de independencia, por lo que el conocimiento de las armas y la guerra, con excepción de algunos pocos, era con mucha razón algo nuevo para el costarricense de mediados del siglo XIX” (Villalobos, 2015, p. 2).

El mensaje del presidente Mora debía ser sencillo e inspirador a la vez, de modo que permitiera aglutinar al pueblo, formado mayoritariamente de campesinos, sobre el tema de la nacionalidad y la defensa territorial. Los conceptos de nacionalidad y soberanía eran muy incipientes aún. Este mensaje extensivo a los costarricenses se hace por medio de proclamas que debían ser leídas en las villas, ciudades e iglesias.

■ *Juan Rafael Mora Porras (1814-1860) se hizo acreedor a la memoria de los costarricenses, por las ejemplares hazañas que realizó y por las virtudes cívicas que encarnó en su vida y en su obra de servicio a la patria como empresario privado.*

RESUMEN

Luego de la grosera relegación histórica de que fue objeto don Juan Rafael Mora Porras, sobre la discusión de su rol determinante durante la Campaña Nacional (1856-1857), así como su destacada obra, durante la década que gobernó Costa Rica, con mucha justicia ha resurgido a inicios de este siglo un notable interés por rescatar sus actuaciones y promover una discusión más objetiva de su legado.

Su contribución es muy amplia en diversos campos del país: salud, educación cultura, agricultura, infraestructura, castrense, entre otros. A pesar de sus valiosos aportes en tantos ámbitos, el presente artículo privilegiará su participación y liderazgo durante la Campaña Nacional. Ha existido un enorme sesgo de la historiografía tradicional positivista sobre el tema de Mora, ya que una tergiversación del proceso ha opacado su legado.

En este artículo se intenta realizar un análisis historiográfico para mirar el conflicto y a Mora desde una perspectiva integral. No se pretende dar por finalizada la discusión, sino más bien abrirla a futuras discusiones. No se pretende dictar respuestas, sino generar más preguntas. Se centrará en el ambiente interno y externo del conflicto y sus variadas aristas. No son de interés las referencias a las batallas, datos, cronologías, ni protagonistas, en vista de que en 150 años hay muchísimas obras que han profundizado al respecto, con grandes aportes. Sí se revisará el contexto que le correspondió enfrentar a Mora, así como el entretejido endógeno y exógeno que tuvo que afrontar.

También es de interés analizar su liderazgo dentro y fuera del país, y cómo logró aglutinar y convencer a un campesinado carente de formación militar y de instrucción, al que le era difícil entender ¿qué defendían? y ¿a quién se enfrentaban realmente? Nunca antes la soberanía nacional había estado en peligro, y de pronto había que defender la integridad territorial. Tampoco se dimensionaba el poderío de USA y que existía la llamada "doctrina del Destino Manifiesto", del cual William Walker era un peligroso y ambicioso exponente. Visto ahora, es posible que ese sea el momento más decisivo de la historia costarricense moderna.

Hay bastante consenso en que, si el presidente Mora y los costarricenses de la época no detienen el ímpetu de William Walker y su ejército de filibusteros o mercenarios, el curso de la historia de Latinoamérica sería distinto. Lo que sucedía en Nicaragua y Costa Rica era observado por diversos gobiernos tanto en Latinoamérica como en Inglaterra y USA, por supuesto. No era un hecho aislado. En Costa Rica, dadas las profundas consecuencias económicas, políticas y sociales que dejó la Campaña Nacional, se puede hablar de un antes y un después. El presente artículo buscará concertar enfoques que permitan valorar con mayor justicia la gesta de Mora, sin perder de vista sus errores, por lo que el tema debe desapasionarse para un análisis historiográfico sereno y equilibrado.

PALABRAS CLAVE

Juan Rafael Mora Porras • William Walker • Campaña Nacional • filibustero • imperialismo.

Mora se mantenía en todo momento al tanto de las acciones que William Walker ejecutaba en Nicaragua. Para el presidente de Costa Rica no era desconocido que Walker era del sur de USA y que era partidario de ideas esclavistas; aunado a esto, el solapado apoyo de ese país al proyecto expansionista filibustero.

Don Juanito dirige su primera proclama al país en las postrimerías de 1855 (20 de noviembre). En dicha proclama daba cuenta a los costarricenses de la seriedad del proyecto de Walker y lo necesario de estar prevenidos y preparados para lo peor:

“Costarricenses: la paz, esa paz venturosa que, unida a vuestra laboriosa perseverancia, ha aumentado tanto nuestro crédito, riqueza y felicidad, está pérfidamente amenazada. Una gavilla de advenedizos, escoria de todos los pueblos, condenados por la justicia de la Unión americana, no encontrando ya donde hoy están con qué saciar su voracidad, proyectan invadir a Costa Rica para buscar en nuestras esposas e hijas, en nuestras casas y haciendas, goces a sus feroces pasiones, alimento a su desenfrenada codicia. ¿Necesitaré

ABSTRACT

After the coarse historic relegation to which Don Juan Rafael Mora Porras was subject, about the discussion of his decisive role during the National Campaign (1856-1857) and his outstanding work during the decade in which he ruled Costa Rica, with much justice a remarkable interest has reemerged by the turn of this century to rescue his actions and promote a more objective discussion of his legacy.

His contribution is very wide in various fields of the country: healthcare, education, culture, agriculture, infrastructure, military, among others. Despite his valuable contributions to so many spheres, this article will focus on his participation and leadership during the National Campaign. There has been a huge bias of traditional positivist historiography on the subject of Mora, since a distortion of the process has tarnished his legacy.

In this piece we will try to perform a historiographical analysis to look at the conflict and Mora from a holistic perspective. It is not intended to consider the discussion over, but rather open it to further discussions. It is not intended to dictate answers, but generate more questions. It will focus on the internal and external environment of the conflict and its various angles. References to battles, data, chronologies, or actors are of no concern herein, given that there is a great deal of works that have delved into it in the past 150 years, with large contributions. Conversely, the context Mora was appointed to face will be reviewed, as well as the endogenous and exogenous interweaving he had to tackle.

Also, it is interesting to analyze his leadership inside and outside the country and how he managed to unite and convince to a body of small farmers lacking military training and instruction, to whom it was difficult to understand what they stood for and who were they really facing. Never before national sovereignty had been in danger, and all of a sudden the territorial integrity had to be defended. Neither the power of the USA had been sized, nor the doctrine of “Manifest Destiny,” of which William Walker was a dangerous and ambitious exponent. In retrospect, that is possibly the most defining moment of modern Costa Rican history.

There is enough consensus regarding that, if President Mora and Costa Ricans of the time had not halted the momentum of William Walker and his army of filibusters or mercenaries, the course of Latin American history would be different. What happened in Nicaragua and Costa Rica was observed by various governments in Latin America, as in England and USA, of course. It was not an isolated event. In Costa Rica, given the profound economic, political and social consequences left by the National Campaign, one can speak of a turning point. This article will seek to reconcile approaches suitable to assess more fairly the feat of Mora, without overlooking his mistakes, so the issue should be dispassionate for a collected and balanced historiographical analysis.

KEYWORDS

Juan Rafael Mora Porras • William Walker • National Campaign • filibuster • imperialism.

pintaros los terribles males que de aguardar fríamente tan bárbara invasión pueden resultaros? No; vosotros los comprendéis; vosotros sabéis bien qué puede esperarse de esa horda de aventureros apóstatas de su patria; vosotros conocéis vuestro deber” (I Proclama de Juan Rafael Mora Porras, San José, 20 de noviembre de 1855, Archivos Nacionales).

Unos meses después, en el caliente marzo de 1856, don Juanito contaba con la asesoría de varias personas cercanas, entre ellos el francés Adolphe Marie (europeo que conocía muy bien la doctrina del Destino Manifiesto y estaba al corriente de las intenciones de Walker y sus orígenes sureños), además de otro colaborador fundamental para Mora: el encargado de negocios en Nueva York que ostentaba en la práctica rango de embajador: Luis Molina Bedoya. Tanto Molina Bedoya como Marie informaban permanentemente a don Juanito de que había un serio peligro; que las acciones de Walker en Nicaragua respondían a un plan muy bien pensado y que era expansivo, además.

El camino de las armas era inevitable, había que preparar a la nación para lo peor.

Un conflicto armado parecía ineludible, en vista de que Walker y sus mercenarios se acercan a suelo costarricense. El presidente costarricense emite su segunda proclama, el primero de marzo de 1856. Mora, en un gesto muy propio de los grandes estadistas, estaba seguro de una sólida victoria. Además, confiaba en un apoyo de las demás naciones centroamericanas que, a su creer, correrían a auxiliar al país, algo que fue boicoteado por el embajador de USA y el apoyo esperado no se produjo:

“Compatriotas: ¡A las armas! Ha llegado el momento que os anuncié. Marchemos a Nicaragua a destruir esa falange impía que la ha reducido a la más oprobiosa esclavitud. Marchemos a combatir por la libertad de nuestros hermanos. A la lid pues, costarricenses. Yo marché al frente del ejército nacional. Yo que me regocijo al ver hoy vuestro noble entusiasmo, que me enorgullezco al llamaros mis hijos, quiero compartir siempre con vosotros el peligro y la gloria. Vuestras madres, esposas, hermanos e hijos os animan. Sus patrióticas virtudes os harán invencibles. Al pelear por la salvación de vuestros hermanos, combatiremos también por ellos, por su honor, por su existencia, por nuestra patria idolatrada y la independencia hispanoamericana (...) todos los leales hijos de Guatemala, El Salvador y Honduras, marchan sobre esa horda de bandidos. Nuestra causa es santa, el triunfo es seguro. Dios nos dará la victoria y con ella la paz, la concordia, la libertad y la unión de la gran familia centroamericana (II Proclama de Juan Rafael Mora Porras, San José, 01 de marzo de 1856, Archivos Nacionales).

WILLIAM WALKER EN NICARAGUA

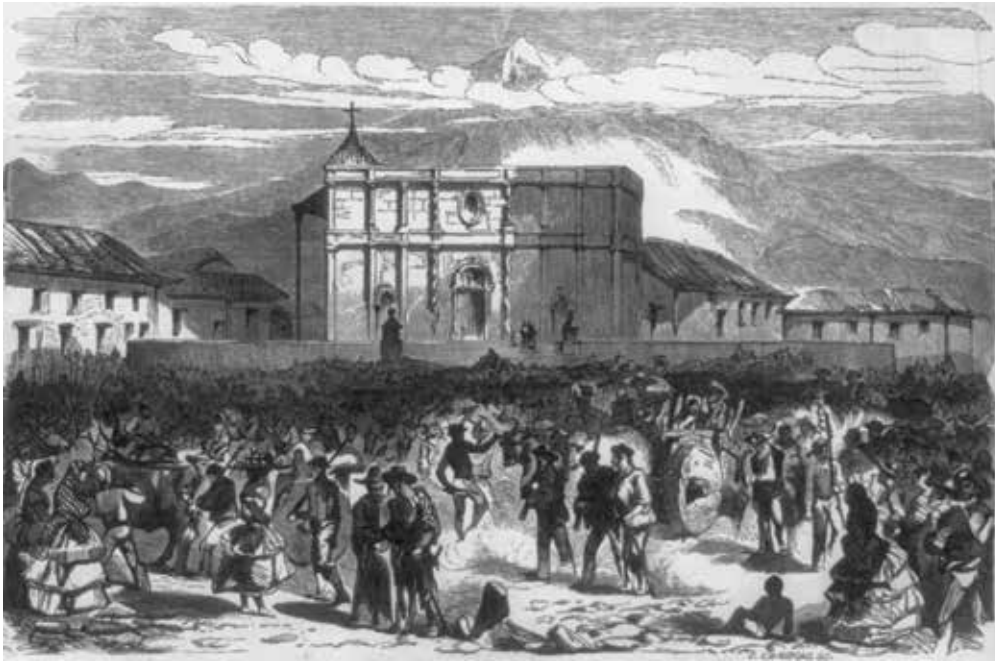
La Campaña Nacional (1856-1857) permitió poner freno a las intenciones expansionistas de USA y de Walker en la región. El proyecto yankee era muy claro: adueñarse de Nicaragua y de ahí expandirse al resto del istmo. A pesar de abundantes pruebas, hay muchos historiadores que aún hoy deslegitiman la teoría de las ideas expansionistas de Walker y del apoyo sutil de USA en su proyecto, arguyendo ausencia de pruebas fácticas; sin embargo, los movimientos del embajador y el financiamiento desde Washington son evidentes.

Walker gozaba de una gran reputación en la política estadounidense. Además, era médico, abogado y periodista. Representa uno de los más connotados dirigentes del filibusterismo yanqui en el siglo antepasado. Sus andanzas expansionistas involucraron a México, donde procuró adueñarse de Sonora y Baja California. Su proyecto de una “república” en estos territorios mexicanos no tuvo éxito; sin embargo, refleja su verdadera identidad.

Walker y su ejército arriban a Nicaragua el 16 de junio de 1855. Dicho ejército se autoproclamó como “Los Inmortales”. Estos mercenarios fueron contratados por el Partido Liberal de León. Walker y su ejército a sueldo combatieron junto al grupo que pretendía sacar del poder al presidente nicaragüense Fruto Chamorro Pérez, el cual, en febrero de 1856, con medio millar de soldados toma Granada bajo control conservador. El conflicto en Nicaragua alcanza notoriedad en la prensa estadounidense en vista de que ya existía un interés de compañías de USA de construir un canal interoceánico por el río San Juan.

En pocos meses, Walker asume el poder en Nicaragua luego de unas elecciones fraudulentas. Ya para octubre de 1856, Walker se convierte en comandante en jefe del ejército nicaragüense respaldado por las fuerzas leales del liberalismo de León. Esta concentración de poder del estadounidense pone en alerta al istmo. El ejército filibustero de Walker, –autodenominado “la falange mercenaria” o “Los Inmortales”– alcanzó hasta mil doscientos soldados, a inicios de 1856.

Dado el peligro en Nicaragua, la militarización del istmo es eminente. Guatemala compra barcos de combate, capacita y equipa adecuadamente su ejército. El Salvador financia el equipamiento de su ejército y emite una alerta de proteger sus fronteras. Honduras, dada su precaria situación económica, no pudo invertir mucho en su ejército. Costa Rica hace lo propio. Como ya se mencionó, el presidente Mora se mantenía al tanto de los sucesos en Nicaragua y en el año de 1855 se intensificaron las alertas, las cuales eran constantes y dirigidas a diversos sectores del país, sobre



■ *El año de 1855 fue crítico para Costa Rica, dado el avance del peligro filibustero, pero Mora estaba al tanto de todo. Una invasión al país era inminente y el presidente empezó a preparar a la nación.*

el peligro que surgiría si la situación se desbordaba, hecho que afectaría al istmo y al país principalmente. El presidente tenía información privilegiada que daba cuenta del grupo de mercenarios y sus ideales expansionistas en el vecino país del Norte. Esto era una bomba de tiempo que no se podía descuidar. Sectores políticos opositores siempre consideraron que las preocupaciones de don Juanito eran totalmente infundadas, máxime en un momento de bonanza económica (con buenas cosechas de café), donde pensar en una guerra y tomar recursos para comprar armas no era una opción para la incipiente burguesía cafetalera.

A su vez, para Walker y el gobierno de USA, Mora y Costa Rica significaban un estorboso escollo, dado que había un interés muy grande de construir un canal interoceánico en el río San Juan, el cual era y es frontera entre Costa Rica y Nicaragua. Aún estaba en disputa la soberanía del río, situación que quedó zanjada posteriormente a la Campaña Nacional, en el tratado de límites bilateral de 1858, suscrito por el presidente Mora.

De hecho, hay críticos de Mora que lo denostan por haber cedido en las pretensiones costarricenses del río. USA respaldaba a Nicaragua en la negociación, ya que desconfiaba de Costa Rica, y quizás don Juanito no pudo sostener más la presión internacional y “se quitó una brasa de encima”.

Dada esta coyuntura, para USA el tema de controlar Nicaragua y asegurarse el río era casi un imperativo económico y geoestratégico. Como dato importante, el magnate Cornelius Vanderbilt, apoderado de la Compañía Accesorio del Tránsito, desde 1849 había logrado por parte de Nicaragua autorización para trasladar pasajeros por el istmo. Esta situación era contraria a los intereses británicos en la región, ya que Inglaterra no deseaba ver perdida su influencia en los “mares centroamericanos y del Caribe”. No hay que perder de vista que los ingleses aún tenían posesión de la región oriental de Nicaragua, a través del llamado “Reino de la Mosquitia”, y aún eran la principal potencia mundial. Este escabroso tema fue enmendado por medio del Tratado entre USA e Inglaterra: Clayton-Bulwer.

La firma del tratado de límites en 1858, mencionado anteriormente, que fija el sumo imperio del río San Juan a favor de Nicaragua, le ahorra problemas a Costa Rica con USA e Inglaterra, pero los establece de por vida entre Costa Rica y Nicaragua, como regularmente ha sucedido desde el propio 1858 hasta la actualidad.

Todo este clima de intereses económicos y disputas políticas en Nicaragua era terreno apto para que Walker arribara, aprovechara la fragilidad nicaragüense y empezara su aventura expansionista en la región. En menos de un año se logró hacer con el poder. Acto seguido, aspiraba a tomar otra república del istmo: la pequeña Costa Rica parecía una presa fácil. Luego seguiría Honduras, y así sucesivamente.

El historiador Iván Molina Jiménez describe la situación que vivía Nicaragua de la siguiente manera:

“en 1854, al calor de la guerra civil que desgarraba a Nicaragua, uno de los bandos solicitó el apoyo de William Walker. Este mercenario estadounidense, una vez en el poder, se propuso anexionar Centroamérica al sur esclavista de Estados Unidos” (Molina, 1997, p. 52).

Parece haber un consenso generalizado entre distinguidos historiadores costarricenses de diferentes corrientes y estadios sobre el contexto que envolvía a Walker, su pensamiento expansionista (Destino Manifiesto), los fuertes intereses económicos y geoestratégicos que se movían en su proyecto, su ejército de mercenarios a sueldo (filibusteros), el peligro real que existía para Centroamérica entera y, sobre todo, para la pequeña Costa Rica, la cual era la siguiente presa.

Rafael Obregón Loría señala lo siguiente:

“Los planes de William Walker para Nicaragua y el resto de Centroamérica eran la creación de un estado militar y la implantación de la esclavitud, como él mismo lo expresó en su obra: “El verdadero campo para ejercer la esclavitud es la América Tropical; allí está el natural asiento de su imperio y allí puede desarrollarse con sólo hacer el esfuerzo, sin cuidarse de conflictos con intereses contrarios” (Obregón, 1976, p. 16).

El mismo Obregón, en otro libro de su autoría, expresa que:

“A mediados del siglo XIX una sombra se posesiona de la región centroamericana. Esta es un eco de los proyectos esclavistas del sur de Norteamérica. El lema de William Walker, “Five or none”, hace referencia a sus deseos de tomar el mando de las naciones centroamericanas; su propósito: formar un fuerte estado federal, organizado y sometido a principios militares. Además de conquistar también la isla de Cuba, el aventurero planea introducir pobladores norteamericanos y fomentar el trabajo esclavo. No menos importante es su deseo de desarrollar un canal interoceánico que aproveche las condiciones geográficas y una a los dos océanos” (Obregón, 1981, p. 10).

El año de 1855 fue crítico para Costa Rica, dado el avance del peligrante filibustero, pero Mora estaba al tanto de todo.

Una invasión al país era inminente y el presidente empezó a preparar a la nación. La sospecha, como es sabido, se consumó el 20 de marzo de 1856 en Santa Rosa, Guanacaste, y los meses subsiguientes. Hay que recordar que tanto Luis Molina Bedoya, destacado en Washington (de origen guatemalteco e hijo de los próceres de la independencia centroamericana Pedro Molina y Dolores Bedoya, como dato histórico) así como el francés Adolphe Marie informaban y asesoraban permanentemente a don Juanito sobre el avance de los acontecimientos. Molina Bedoya y su hermano Felipe, en noviembre de 1855, sugieren a Mora que prepare al país para enfrentar un conflicto armado, dadas las ambiciones de Walker de invadir Costa Rica en el verano de 1856.

Los hermanos Molina Bedoya dan cuenta del apoyo brindado por el embajador de USA, John Wheeler, a las andanzas de Walker. Estas actividades fueron reveladas por diplomáticos de Inglaterra, Francia, Guatemala, Honduras y Costa Rica, sin que USA tomara alguna acción al respecto, lo cual demuestra el “compadrazgo hablado” por parte del gobierno estadounidense y Walker. En esta coyuntura, Luis Molina Bedoya envía una fuerte nota diplomática, en febrero de 1855, al Secretario de Estado norteamericano L. Marcy, donde le recrimina la complacencia de su gobierno ante las acciones ilegales de Walker en la región. Carta que, por cierto, nunca fue contestada, lo cual demuestra aún más la simpatía de USA al proyecto expansionista filibustero:

“que no fuera indiferente ante lo sucedido en Nicaragua y que tomara medidas eficaces para impedir que el filibusterismo siguiera adelante en perjuicio de las demás repúblicas centroamericanas y lo sancionara, “puesto que es el producto de un crimen complejo, fraguado y comenzado a ejecutar dentro del territorio de Estados Unidos y continuado sin interrupción en el ajeno por ciudadanos norteamericanos, con recursos, auxilios y, hasta cierto punto, con la fuerza moral de la Nación contra la existencia de Estados pacíficos y amigos” (De la Cruz, 1988, p. 251).

La molestia por la política imperialista y permisiva de USA en este conflicto no solo fue mostrada por Costa Rica, pues otros países como Chile también mostraron su irritación. Este país suramericano realizó acciones diplomáticas de alto nivel para disuadir a USA de favorecer estos movimientos desestabilizadores en el continente. La desconfianza hacia Washington se incrementó conforme avanzaron los meses. Los movimientos de Walker eran cada vez más evidentes, y las sospechas se confirmaban por sí solas. Hubo protestas y notas diplomáticas de varios países latinoamericanos, sobre todo cuando el gobierno estadounidense reconoce al gobierno de facto de Walker.

■ *El pensamiento imperialista estadounidense no era casuístico. Tiene su origen en la doctrina del Destino Manifiesto, corriente de pensamiento hegemónico que tantas consecuencias nefastas tuvo en América Latina. En este contexto se insertan la llegada de Walker a Nicaragua y el proyecto filibustero.*

Esto se evidencia en una carta del 09 de julio de 1856; el canciller colombiano Lino de Pombo advierte fuertemente al gobierno de USA que estaba perfectamente enterado de las circunstancias en que William Walker agredió a Nicaragua y se apoderó virtualmente del poder, y agregaba: “reconocer a ese gobierno (...) era equivalente (...) a respaldarlo con todo el poder estadounidense y facilitarle recursos inmediatos y abundantes para que triunfase” (citado por Villalobos, 2015, p. 7).

Por su parte, el 8 de setiembre de 1856, el ministro peruano Juan Ignacio de Osma notificó al Secretario de Estado Norteamericano, L. Marcy, “la sorpresa de su gobierno por el reconocimiento de la autoridad usurpada por el Sr. Walker, con el apoyo de la expedición que organiza en la Unión [Americana]”. Esta reacción peruana demuestra que:

“el gobierno peruano considere los acontecimientos de que hoy es teatro la América Central como el principio de una agresión contra la nacionalidad de todas las repúblicas hispanoamericanas, porque ese reconocimiento, aun sin otros actos oficiales y recientes del ministro estadounidense en Nicaragua, equivalente a una declaración formal a favor de las ideas políticas que en los Estados Unidos dan origen a esas expediciones que atacan, en su base, unos principios sin los cuales no habría paz, armonía y relaciones entre los pueblos Cristianos” (citado por Quesada, 2006, sección I).

Es tal la reacción continental contra la política de Washington, arengada por don Juanito (quien ejerce un enorme liderazgo), que a fines del año 1856 se firma el Tratado Continental, con participación de Costa Rica, Guatemala, México, Nueva Granada (hoy Colombia), El Salvador y Venezuela. El encuentro diplomático se realiza entre el 8 y 9 de noviembre de 1856 y pactan realizar una coalición entre los países de Hispanoamérica, la cual se denominaría “Confederación de los Estados Hispanoamericanos”. ¿Será este un antecedente de la OEA? Se requerirá otra investigación para ahondar en este hecho posteriormente.

EL PENSAMIENTO YANQUI

En medio de la desconfianza de los países latinoamericanos, la prensa de USA mostraba con bastante facilidad cuál era el pensamiento que imperaba en su país. La doctrina del Destino Manifiesto había permeado a la misma prensa de esa nación, la cual no escamoteaba en justificar razones para explicar, según ellos, por qué USA se reservaba el derecho de expandir su área de influencia bajo esquemas poco ortodoxos, en la región. En este contexto de pleno compadrazgo entre la política y la prensa estadounidense, el periódico Washington Star, en un editorial de febrero de 1855, afirmaba que “ya es tiempo de que una raza de hombres del Norte suplante a la corrompida, bastarda y degenerada raza que tan temiblemente aflige a la América Central” (Villalobos, 2015, p. 8).

En esta misma línea de pensamiento, en el mes de marzo de 1856, la revista *Blackwood's Edinburgh Magazine* afirmaba que: “es una idea fija del pueblo norteamericano que en determinado tiempo va a tener el control de América Central y de la isla de Cuba; los norteamericanos consideran esto como un destino manifiesto, y cualquier movimiento en ese sentido es mirado por ellos como una cosa natural y digna de encomio” (Villalobos, 2015, p. 8).

El pensamiento imperialista estadounidense no era casuístico. Tiene su origen en la doctrina del Destino Manifiesto, corriente de pensamiento hegemónico que tantas consecuencias nefastas tuvo en América Latina. En este contexto se insertan la llegada de Walker a Nicaragua y el proyecto filibustero. El Destino Manifiesto fue el derrotero, en política exterior, de USA por siglo y medio, donde se creyó tener la potestad de intervenir en los países de la región; su “patio trasero”, como ellos mismos lo denominaron. De esta forma, intervinieron en los estados cada vez que lo consideraron necesario o que se afectó alguno de sus negocios. Normalmente, una excusa ha sido la de “defender los principios de la

democracia en la región". Por razones de espacio no se ahondará en explicar esta ideología, porque se ocuparía un artículo adicional para su análisis. Lo que sí debe quedar muy claro es que Walker era solo la careta. Costa Rica, en realidad, luchaba contra una potencia mundial en progreso.

Walker, ya con el poder en Nicaragua y partidario de las ideas del Destino Manifiesto de "América para los americanos", presagiaba una invasión en cualquier momento. El presidente Mora estaba completamente enterado de las movidas de Walker, del proyecto expansionista, y había empezado un proceso de modernizar el ejército. Ha de recordarse que tenía informantes en el mismo USA, en Nicaragua y Costa Rica.

Con todo este entorno pre-guerra, Mora empieza una fuerte campaña diplomática en USA y algunos países europeos. Es frecuente que Luis Molina Bedoya realice denuncias de los acontecimientos ante diversas embajadas acreditadas en Washington, donde detalla la realidad de lo que sucede en Nicaragua y el ambiguo discurso de USA, ya que una cosa es lo que se decía a lo interno y otra cosa lo que se hacía afuera:

"mientras Estados Unidos condenaba muchos proyectos expansionistas en diversas partes del continente para mantener las "formas", en la realidad impulsaba estos movimientos expansionistas bajo un modelo sencillo y muy útil a sus intereses: contratar mercenarios a sueldo (filibusteros; hoy les llamamos "sicarios"), esto para disimular y "acomodarse" según los resultados de estas aventuras, evitar desencantos y posibles represalias comerciales; pero sobre todo para sortear la ira de los ingleses, quienes veían con estupor cómo cada día los estadounidenses pasaban de ser una nación adolescente a una potencia con sed de poder y expansión. Sin duda su ex-colonia se estaba convirtiendo en una estudiante aventajada y amenazaba al maestro con superarle" (Villalobos, 2015, p. 9).

Al respecto, el prestigioso investigador Juan Rafael Quesada señala que:

"No existe duda de que las autoridades costarricenses comprendían con precisión el significado del filibusterismo. Por eso, ya el 31 de marzo de 1855 el Boletín Oficial (órgano del gobierno) denunciaba la "hipocresía del gobierno de Estados Unidos", quien "verbalmente condenaba las actividades de los filibusteros, pero por otro lado los favorecía decididamente". Asimismo, Luis Molina, representante diplomático de Costa Rica en Washington, después de la muerte de su hermano Felipe, ocurrida en febrero de 1855, en documentación confidencial, con fecha 10 de noviembre de ese año, sentenciaba: "Es incuestionable que esta Nación (Estados Unidos) se halla dominada por una pasión insaciable de engrandecimiento y riqueza,

que le imprime un movimiento creciente de expansión, y parece haber debitado o adulterado en ella las nociones de lo justo y de lo injusto. De aquí nacen el indiferentismo, la convivencia y aun la complicidad de los que guían la sociedad con el filibusterismo". En otras partes de la misiva enviada a gobernantes europeos, a los que solicitaba ayuda para la causa de América Central, Molina hacía alusión al hecho de que los filibusteros, cuando fracasaban, contaban con "seguro asilo de impunidad" (incluso podrían ser desautorizados, agregamos nosotros), pero si sus acciones eran "coronadas por la victoria", entonces "sus trofeos serán aceptos a la nación, en botín legítimo, y ensalzadas sus piráticas proezas" (Quesada, 2007, Sección I).

El Destino Manifiesto pregona una justificación casi divina que permite, según ellos, intervenir los asuntos de sus vecinos. Esta tendencia se acrecienta desde el siglo XIX. Se resume en la idea que USA "había recibido el privilegio y el encargo de Dios para guiar y gobernar el destino del mundo". En consecuencia, antes de que empezara la guerra contra los filibusteros, se tenía claro, en América Latina, que el filibusterismo era el corolario de esas ideas mesiánicas y hegemónicas. Además, se conocía cómo Estados Unidos, utilizando diversas estrategias, se había apoderado de enormes territorios que habían pertenecido a España, Francia y México, consolidando su papel de potencia emergente imperialista (Villalobos, 2015, p. 10).

México ha sido el país más afectado por las agresiones a su soberanía (dada su cercanía geográfica) por parte de los estadounidenses. De esto daba cuenta el Boletín Oficial, fechado 9 de marzo de 1856, el cual fue distribuido entre el ejército y el pueblo costarricenses. Según datos del citado folleto informativo, entre los años 1835 y 1854 los mexicanos habían perdido 807.000 millas cuadradas de su territorio, que: "ahora pertenecen a la insaciable actividad absorbadora (sic) de los hijos del norte, por el derecho de anexión, de conquista y de compra en pública almoneda" (Archivo Nacional de Costa Rica).

DON JUANITO PREPARA AL PUEBLO PARA LA GUERRA

Mora y sus más cercanos colaboradores estaban más que seguros de las intenciones de Walker y USA sobre el istmo, puesto que veían la oportunidad ideal de propagar su dominio en esta parte clave del continente, desde donde podían expandirse hacia el norte o el sur. Era un mensaje y un proyecto imperialista muy claro. No hay que olvidar el tema del interés geoestratégico de construir el canal interoceánico por el río San Juan (que entonces estaba aún en disputa). El dominio sobre este río y la construcción posterior de un canal interoceánico eran piezas claves en el ajedrez del plan imperialista. Pero el interés no era solo de USA; Inglaterra también tenía interés en la misma obra:

■ *Otra arista fue el liderazgo del presidente Mora, más allá del país. Su movilización diplomática involucró a países como El Salvador, Guatemala y Honduras. Además, otras naciones latinoamericanas dieron su respaldo a Costa Rica, tales como: Colombia, Venezuela, Perú y Chile.*

“ambas potencias tratan de eludir el inminente enfrentamiento que se avecinaba, como resultado de un interés compartido sobre el territorio nicaragüense, donde se pretendía construir el canal interoceánico” (Meléndez, 1982, p. 11).

En 1854, uno de los asesores claves de Mora, Adolphe Marie, le escribía:

“¿Quién no se estremecerá al pensar que la civilización norteamericana no ha penetrado en los desiertos sino con las llamas y el exterminio, y que conviene quizá a la doctrina del destino manifiesto que, como las desventuradas tribus de indios del norte, desaparezcan los hispanoamericanos de la faz de la tierra? ¿Quién no se entregará a la desesperación [ante] brutales actos que tendrán por inevitable resultado el nombre escarnecido, la raza perseguida, la familia dispersada, el hogar asaltado y, finalmente, la nacionalidad aniquilada?” (Quesada, 2007, I Sección).

A fines de ese mismo año, Marie publica en La Gaceta, con el aval de don Juanito: “existe, no solo en Costa Rica, sino en la América Central, un partido norteamericano que busca la anexión y por eso se empezó la preparación del país, para que no nos agarren “asando elotes”” (Quesada, 2007, I Sección).

Estos antecedentes brindan un panorama muy diáfano del peligro existente y lo que estaba detrás de Walker. De ninguna manera esto era una aventura aislada. Tenía el respaldo de USA detrás. Este análisis permite magnificar el peso histórico de la Campaña Nacional contra los filibusteros y el liderazgo continental del presidente Juan Rafael Mora Porras.

Por más que la historiografía estadounidense moderna ha olvidado o relegado este conflicto de sus anales, en la época sí hubo un especial interés en este conflicto, dados los intereses ya reseñados, tanto en USA, como en Inglaterra. Los británicos seguían muy de cerca los pasos de USA en lo que aún consideraban parte de su “área de influencia”. Ya USA se empezaba a erigir como la potencia emergente y comenzaba a relegar a Inglaterra de algunos asuntos paulatinamente.

Robert E. May, autor del *Manifest Destiny's Underworld*, expresa la posible causa de la relegación u omisión de este tema en USA:

“gradualmente los filibusteros desaparecieron de la memoria histórica de su país, quizás, en parte, debido a que, como actores históricos de mediados del siglo XIX, fueron eclipsados por los soldados de la Guerra Civil. Sea cual fuere la razón, relativamente pocos norteamericanos de nuestros días han oído hablar siquiera de Walker y de sus congéneres” (May, 2002, p. 13).

Retomando el tema del peso histórico de la Campaña Nacional y el liderazgo del presidente Mora, el investigador Raúl Aguilar Piedra ofrece una dimensión más objetiva de la grandeza y la hazaña de los costarricenses a mediados del siglo XIX:

“la guerra librada contra los filibusteros en 1856-1857 no es una lucha contra un enemigo invisible. El filibusterismo constituye una amenaza contra la integridad e identidad de las naciones libres e independientes, no solo dentro de la geografía centroamericana, sino también en otros lugares de nuestro planeta. Memorialistas e historiadores se han encargado de registrar estas acciones para su mejor conocimiento y comprensión por parte de las sucesivas generaciones. Conforme pasa el tiempo, el aporte de estos hechos al conocimiento de la historia centroamericana se esclarece cada vez más. Para los pueblos del istmo, la decisión de formar parte del consorcio de naciones libres e independientes, adoptada en 1821, por razones particulares no demandó el derramamiento de sangre que significó la lucha por la independencia en otras latitudes del continente. Sin embargo, treinta y cinco años después tuvieron que defender en el ámbito diplomático primero, y por medio de las armas después, la vocación por la libertad” (Aguilar, 2005, p. 463).

Otra arista fue el liderazgo del presidente Mora, más allá del país. Su movilización diplomática involucró a países como El Salvador, Guatemala y Honduras. Además, otras naciones latinoamericanas dieron su respaldo a Costa Rica, tales como: Colombia, Venezuela, Perú y Chile. Incluso se convocó a un congreso iberoamericano en San José, el cual congregó alianzas claves en el continente y Europa. La visión americanista de Mora había quedado plasmada en su segunda proclama.

A fines de 1856, Mora gozaba de muchas simpatías en el exterior y envió como emisario al señor Gregorio Escalante y Nazario Toledo, a Chile y Perú. El objetivo era invitarlos al Congreso Hispanoamericano, en San José, programado para mayo de 1857, y pedir a Perú un crédito de 300 mil a 500 mil dólares para enfrentar la Campaña Nacional. Dichos delegados de Mora tenían un fuerte vocablo contra el imperialismo reinante en Washington, el cual es recibido con beneplácito en muchos sectores suramericanos. Chile da un espaldarazo vigoroso a la causa costarricense al enviar, incluso, una nota diplomática al gobierno boliviano, expresando su respaldo a Costa Rica y confirmando asistencia al citado congreso. La cancillería chilena expresaba además: "la determinación de utilizar todos los medios a su alcance para expulsar a los norteamericanos de Nicaragua", y alentaba a Bolivia "a hacer idéntico esfuerzo" (Archivo Nacional de Costa Rica).

Una delegación peruana encabezada por Pedro Gálvez, reconocido abogado, llega al país el 22 de enero de 1857, con el firme propósito de promover la suscripción del istmo al Tratado Continental, registrado en diciembre de 1856. El emisario peruano, en suelo costarricense, afirma que:

"A mí me ha cabido la honra de ser acreditado cerca de este hermoso país, y el encontrarlo presidido por un gobierno tan activo, como patriota e ilustrado, me inspira la confianza de que la misión que trae por enseña la "Unidad Americana" hallará aquí un eco digno del porvenir que encierra esa idea magnífica" (Quesada, 2007, I Sección).

Este llamado a la unidad y solidaridad latinoamericanas era un respiro y un fuerte impulso a los esfuerzos de Mora y Costa Rica a nivel diplomático, sobre todo porque:

"James Buchanan –el llamado "ministro filibustero" en 1843 (por su apoyo a causas similares a las de Walker y su falange en otras regiones del continente)– asumirá la presidencia de Estados Unidos a partir del 04 de marzo de 1858. Mora pensó, con toda razón, que Buchanan favorecería de una manera decidida a William Walker y sus empresas conquistadoras. Lo anterior justifica el cabildeo del peruano Gálvez en Guatemala y el que fuera enviado en una misión especial a don Lorenzo Montúfar a El Salvador. Ya para ese entonces Montúfar era el Ministro de Relaciones Exteriores

(nombrado en setiembre de 1856). Por cierto, Montúfar era un reconocido académico. Fue rector de la Universidad de Santo Tomás, uno de los intelectuales más connotados del país en el siglo XIX. Era abogado de profesión, de origen guatemalteco, de ideología liberal, anticlericalista por excelencia y tuvo una aversión particular hacia los jesuitas, a quienes combatió fuertemente" (Villalobos, 2015, p. 14).

Pero ¿cómo estaba la situación a lo interno del país? Costa Rica no había podido superar aún un problema colonial añejo: "los localismos". Las rivalidades entre algunas ciudades seguían siendo fuertes. El concepto de identidad nacional era incipiente. El recuerdo de la batalla del Ochomogo, ocurrida el 05 de abril de 1823, aún era doloroso para los cartagineses, ya que en este episodio perdieron la capital, que se cambió a San José. La rivalidad entre josefinos y cartagos aún era notoria. Esto hace más loable el logro de Mora de poder convocar y consolidar un vigoroso ejército.

No obstante, el mayor escollo era quizás el desconocimiento de las dimensiones reales del conflicto que se avecinaba. Había una desconfianza natural de los enemigos de Mora, para quienes el tema de la amenaza filibustera era una invención del gobierno para poner impuestos a los cafetaleros y enriquecerse. Esto denota que el manejo interno no fue tarea sencilla para el gobierno. Don Juanito tuvo que apelar a su liderazgo y vigoroso discurso, así como tomar muchas decisiones con firmeza.

Sobre la desconfianza de grupos opositores a Mora, Carmen María Fallas expresa que:

"la decisión del presidente de marchar a la guerra no fue compartida por todos los miembros de la elite. Varias personas pensaron que se debía optar por una estrategia defensiva más que ofensiva. Hubo reservas sobre la capacidad del gobierno para financiar el costo que tendría una campaña militar en el exterior y sobre carencia de suficiente personal con experiencia en el arte de la guerra, así como sobre los efectos que podría tener sobre el normal desempeño de las actividades productivas, en especial sobre la cafetalera. El haber encontrado tropas de Walker dentro de territorio costarricense, con las que se enfrentó el ejército expedicionario el 20 de marzo en la hacienda de Santa Rosa, evidenció que el presidente Mora tomó la decisión correcta de no esperar más y marchar para hacer frente a la amenaza filibustera (...). Mora se defendió de las críticas que había recibido por ponerse al frente del ejército sin tener experiencia militar y por errores tácticos en las batallas de Santa Rosa y Rivas señalando que: "si los costarricenses no hubieran dado el ejemplo y nadie hubiera actuado, todos lloraríamos el infausto error de haber yacido en una cobarde o estúpida indolencia" (ANCR. Congreso no. 11861) (Fallas, 2007, I Sección).

■ *La Campaña Nacional, además, no solo se circunscribe a dos batallas: Santa Rosa y Rivas. Se requería una estricta táctica militar que necesitó mucha planificación y estudio. Por eso se extiende la Campaña Nacional hasta 1857, con la conquista de la llamada Vía del Tránsito por el río San Juan, que es el momento en que se corta el corredor logístico de suministros de armas y dinero a Walker y su falange.*

Unido a lo anterior, Villalobos (2015) describe el legado sociológico de la Campaña Nacional contra los filibusteros, liderada personalmente por Mora:

“se convirtió en el vértice de encuentro que forjaría en definitiva la identidad costarricense. No hay otro hecho –a falta de una guerra de independencia propia, como sí la tuvieron México o Suramérica– que nos identificara como Nación, y delinea con precisión meridiana la Costa Rica libre, democrática y pujante que se requería en el concierto de las naciones. No hay otro hecho que enorgullezca más y haga al costarricense sentirse habitante de esta Nación, con un pasado y un futuro común, como la guerra contra los filibusteros” (op. cit., p. 23).

Costa Rica, considerada la más pobre y aislada de las provincias del antiguo reino de Guatemala, la cual no tuvo ni siquiera representación el 15 de setiembre de 1821, tres décadas después asume el liderazgo regional y derrota, prácticamente solitaria, la amenaza externa más peligrosa que haya enfrentado Centroamérica en su existencia. Diversos autores concluyen que la Campaña Nacional se convirtió en la “guerra de independencia que Costa Rica no tuvo”. Durante la Campaña Nacional se pusieron las bases de la nacionalidad costarricense.

De esta manera se expresaba el presidente Juan Rafael Mora Porras en un informe presentado en agosto de 1856 a la Asamblea Legislativa, sobre su percepción de la lucha que se había emprendido contra el imperialismo de USA representado por Walker y su falange de mercenarios en Nicaragua:

“El Estado costarricense se encontraba en proceso de formación para el momento en debió enfrentar por primera vez por la vía armada una amenaza a su integridad territorial. En los treinta y cinco años que habían transcurrido desde la independencia en 1821, Costa Rica, a diferencia de otros países hispanoamericanos, había emprendido sin muchos tropiezos la tarea de dotar al Estado de sus tres componentes fundamentales: el sistema de dominación, la base económica y la nación” (Oszlack, 1981, p. 19).

EL OTRO ROSTRO DE LA CAMPAÑA

Se ha realizado hasta aquí un breve esbozo del peso histórico de la Campaña Nacional. Pero hay una secuela aterradora que no se puede esquivar: pierde la vida la décima parte de la población del país. Es difícil creer que haya una familia que no hubiese perdido a un pariente o a una persona cercana. Según las cifras oficiales, hubo al menos cincuenta y tres mil contagiados de cólera y fallecen nueve mil seiscientos quince personas en un lapso de doce semanas. Si se toma en cuenta lo limitado de los registros oficiales de la época, se estima que la cifra de muertos fue mucho mayor. No existe ninguna duda de que esta es la mayor calamidad demográfica sufrida por Costa Rica en su historia (moderna, claro está). Este triste hecho contribuyó a que, de una u otra manera, la Campaña Nacional forjara el temple de la Costa Rica de mediados del siglo antepasado.

La enorme mortandad con la peste del cólera explica también el que no se conmemorara efusivamente la victoria ante el enemigo en los años posteriores. El ejército costarricense, si bien resultó victorioso, regresó en desbandada y abatido por la peste del *cholera morbus*. El origen de la enfermedad se atribuye al propio Walker, por ordenar tirar los cadáveres a los pozos de agua, algo que desencadenó la epidemia.

El enorme duelo que había en el país opacó celebraciones oficiales de gran envergadura. Tampoco hubo desfiles para exacerbar el orgullo nacional ni las tropas fueron recibidas en el camino victorioso a casa por los pueblos, como habría sido lo normal. Más bien, la noticia de que la enfermedad mortal venía con ellos causó un perfil muy bajo en las tropas. Los muertos eran enterrados a lo largo del camino, con el mínimo protocolo religioso para estos casos.

En tales circunstancias ¿alguien sería capaz de celebrar? Por esta razón, la Campaña Nacional se convirtió en una especie de leyenda urbana: por un lado el orgullo de haber vencido a Walker y su ejército, pero, a la vez, un enorme duelo por los miles de muertos que tocaron a la puerta de los hogares costarricenses en la segunda mitad del siglo XIX. Estos sentimientos permearían las generaciones de costarricenses en las décadas subsiguientes.

No se puede decir que no hubo celebraciones de ningún tipo porque sí las hubo, dada la magnitud de la gesta, pero fueron discretas. Fueron actos más emotivos y espontáneos que actos con un interés publicitario gubernamental, para mejorar la imagen de Mora. Fueron actos pequeños y sencillos. Una crónica deja ver la humilde bienvenida que se tributó a las tropas costarricenses a su arribo a la capital en el año 1857 (a un año de las batallas de Santa Rosa y Rivas). Este grupo de costarricenses regresaba luego de la rendición de Walker, el 01 de mayo de ese año, con lo que se sellaba el fin de la Campaña Nacional y la victoria absoluta de Costa Rica:

“al momento de la entrada a la capital del ejército en mayo de 1857 después de vencer a los filibusteros, las crónicas (...) mencionaban la presencia de una multitud de personas a lo largo de los principales caminos que aclamaba y vitoreaba a los líderes y soldados a su paso. (...) Antes de que volvieran a sus casas, después de meses de enfrentar las penalidades del combate, se le entregó a cada uno de los soldados “un vestido completo, una cuarta [de licor] y un rollo de tabaco” (Zeledón, 2006, p. 311).

Se emprendieron algunos esfuerzos políticos posteriores por compensar a excombatientes y líderes de la guerra, por medio de gratificaciones económicas. No obstante, hubo denuncias de la oposición a Mora; ellos señalaban un interés ilegítimo por beneficiarlo a él y algunos de sus allegados. Este es un extracto de una denuncia en el Congreso:

“en octubre de 1857, el diputado Juan Bautista Bonilla presentó un proyecto de ley para que la nación los recompensara por sus servicios en la Campaña Nacional (...) proponía que se decretaran ascensos militares con opción a puestos públicos a jefes y oficiales que se hubiesen distinguido en la guerra, y que se distribuyeran sumas de dinero entre ellos (...), el proyecto contemplaba, asimismo, que en la hacienda Santa Rosa se mandara a levantar a costa de la nación un monumento que “eternizaría la memoria de aquella acción y de las víctimas inmoladas allí”. El proyecto con algunas modificaciones se convirtió en decreto el 26 de octubre de 1857, y el presidente le dio el ejecútese al día siguiente. En virtud de ese decreto, se le concedió a Juan Rafael Mora el título de Capitán General y a José Joaquín



Mora el de Teniente General. Al presidente se le otorgaron 20.000 pesos, y a José María Cañas 15.000 pesos, por las pérdidas que sufrieron en sus intereses por ocuparse de la guerra. Esas sumas se les pagarían de inmediato y con prioridad sobre otros gastos, mientras que la entrega de un estipendio y de otras ayudas para los soldados y las viudas, huérfanos y otros familiares debería esperar a que las circunstancias del erario lo permitiesen” (ANCR. Congreso no. 5189, citado por Fallas, 2007).

Mora, como cualquier presidente, gozaba de simpatizantes y de enemigos. Se puede decir que eran pocos, pero de mucho peligro. Y como consecuencia de la guerra, sin duda, crecieron. Es natural que una década en el poder cause un desgaste también en la imagen de un líder. Los enemigos de don Juanito, en 1859, logran derrocarlo y exiliarlo, y a su regreso, por intentar recuperar el poder, lo fusilan en 1860. Ya muerto físicamente, sus enemigos debían torcer la historia y buscar su muerte política ocultando los intereses detrás de su muerte y minimizando su obra.

La Campaña Nacional, además, no solo se circunscribe a dos batallas: Santa Rosa y Rivas. Se requería una estricta táctica militar que necesitó mucha planificación y estudio. Por eso se extiende la Campaña Nacional hasta 1857, con la conquista de la llamada Vía del Tránsito por el río San Juan, que es el momento en que se corta el corredor logístico de suministros de armas y dinero a Walker y su falange. Por esta ruta pluvial se movilizaban los viajeros que iban del este al oeste de USA. El barco los transportaba por el río San Juan y el Lago de Nicaragua al puerto lacustre de La Virgen, donde abordaban una diligencia que los llevaba a San Juan del Sur, lugar donde continuaban su camino a California.

La Campaña Nacional finaliza con la rendición de Walker, ocurrida el 01 de mayo de 1857, en la plaza de Rivas de Nicaragua, mediante una capitulación al capitán estadounidense Charles H. Davis:



“bajo cuya protección el Estado Mayor de los mercenarios, sospechosamente armados aún con pistolas y espadas, fue trasladado a Panamá. Lo anterior, por si las dudas, en una clara demostración del apoyo estadounidense a Walker y sus secuaces. Muchos dudan del verdadero carácter de esta rendición. El apoyo de Estados Unidos a los filibusteros alentó incursiones posteriores: una a fines de 1857 y la otra en 1860. La aventura de Walker terminó el 12 de septiembre de 1860 cuando fue fusilado en el puerto hondureño de Trujillo. Irónicamente, don Juanito correría una suerte similar dieciocho días después, sin saber que aquel hombre a quien enfrentó con todas sus fuerzas había muerto en Honduras pocos días antes. Su cita con el destino estaba cercana también” (Villalobos, 2015, p. 15).

MORA, EL EJÉRCITO Y LA MUJER

A Mora se le reconoce que fue proactivo en el tema de modernizar el ejército ante la amenaza que se avecinaba. Para este propósito logró un crédito del gobierno peruano que, aparentemente, nunca se canceló. Además, gravó a los cafetaleros, lo cual fue una medida antipopular entre la burguesía. Algunos investigadores ubican esta como una fuerte causa del posterior derrocamiento, exilio y magnicidio de Mora, entre 1859 y 1860.

En 1854, en la memoria a la Asamblea Legislativa, Manuel José Carazo, Secretario de Hacienda y Guerra de Mora, comunicó que:

““circunstancias recientes” habían motivado al gobierno a tomar la decisión de aumentar de 6.500 a 9.000 el número de plazas del ejército. Para ese fin las provincias de Alajuela y Heredia deberían aportar 1000 hombres cada una, y el resto se reclutaría en Guanacaste. El ministro Carazo señalaba que el gobierno había aprovechado la paz de la que dichosamente disfrutaba el país para consagrar constante atención al Departamento de Guerra adoptando la sabia y bien conocida máxima *“si vis pacem, para bellum”*; *“si quieres paz, prepara la guerra”* (ANCR. Congreso no. 7483).

Costa Rica, antes de esta coyuntura, no tenía un ejército profesional ni permanente, sino que solo se convocaba en caso necesario. En este sentido, cada provincia aportaba una cantidad de hombres al batallón y eran en su mayoría campesinos carentes de formación castrense. Sin embargo, en tiempos de Mora el ejército como institución fue profesionalizado y robustecido. Dada esta política proactiva de Mora, Costa Rica llegó a tener el mejor ejército de la región para 1855. Agregaba el señor José Manuel Carazo que Costa Rica era el único país de todos los hispanoamericanos que había logrado organizar su ejército sometiéndolo a sistemas marciales, pero:

“sin debilitar el espíritu de civismo del cual estaba poseído hasta el último soldado, el cual también estaba listo para defender sus más sacrosantos derechos, entre ellos el primero: la integridad de la república” (ANCR. Congreso No. 7483).

La participación femenina en la guerra ha sido un mito, no carente de comentarios patriarcales que otorgan un carácter peyorativo a las mujeres que ayudaron en el conflicto. Esta participación fue pequeña, pero la hubo. En partes de guerra se logra identificar a varias heroínas que acompañaron al ejército en funciones de enfermeras y cocineras básicamente. Algunas de las que se mencionan son las siguientes: Bernabela Chavarría, Mercedes Mayorga, María de Jesús Luna, Rita Gutiérrez, Bernarda Durán y Francisca Carrasco Jiménez.

Hay indicios de que sean muchas mujeres más, solo que sus nombres no están registrados. Al menos ocho de ellas eran cocineras.

No hay duda de que la más reconocida, y hoy declarada con enorme justicia “Heroína Nacional” y “Defensora de las Libertades Patrias”, es doña Francisca Carrasco, conocida como “Pancha” Carrasco. En el año 2016 se conmemoró el bicentenario del natalicio de esta valiente mujer que enviudó tres veces. Se le reconoce que, en un momento crucial de una batalla, empuñó el fusil y fue clave para recuperar un cañón que les habían sustraído los filibusteros a los costarricenses en Rivas. Colaboró, además, en tareas secretariales, por cuanto sabía leer y escribir, una competencia muy poco usual en la época y máxime en una mujer, que tenían menos oportunidades. Hay una anécdota poco conocida según la cual ella resguardó al propio don Juanito en un momento de apremio. Este hecho personifica el reconocimiento por sobre otras mujeres que también sirvieron en el conflicto. No es por ninguna otra razón. Doña Pancha es un símbolo de la reivindicación de la mujer en la historia costarricense. Hoy, grupos políticos enarbolan banderías con doña Pancha y don Juanito de luchas e ideologías que ninguno de los dos conoció ni defendió jamás, y que surgieron muy posteriores a sus muertes. Actualmente, es un tema de debate.

MORA Y SU SENSIBLE DISCURSO CENTROAMERICANO

El tema de la unión centroamericana era sensible para Mora, antes y durante el conflicto. Costa Rica había luchado por salirse de la Federación Centroamericana. No deben olvidarse los esfuerzos de don Braulio Carrillo Colina en este sentido. Mora y don Braulio eran viejos amigos de vecindario, por lo que Mora conocía el tema de primera mano. Luego, cuando el Dr. José María Castro Madriz toma la decisión clave de fundar la República el 31 de agosto de 1848, y se rompe para siempre la posibilidad de integrarse en un solo foro político con el istmo, don Juanito era su vicepresidente.

No obstante, los intentos a mitad del siglo XIX por resucitar la idea de una Centroamérica unificada aún sobrevolaban en ciertos grupos políticos conservadores. Mora conocía esto muy bien, por lo que debía ser más que cuidadoso en su discurso. Por un lado requería el apoyo y auxilio del istmo. Esto lo maneja muy bien en su segunda proclama. Sin embargo, tampoco podía implicar al país en otra aventura “unionista”. Todo ello obligó a Mora a recurrir a un hábil discurso y manejo diplomático para pasar de “puntillas” este delicado tema. No es lo mismo “unión centroamericana” que “unificación política centroamericana”.

LOS ENEMIGOS DE MORA Y SU SALIDA DEL PODER

Después de una década en el poder, don Juanito acumuló muchos enemigos. Su liderazgo era personalista y autoritario. No dudó en mandar al exilio a varios enemigos. Se le imputaba duplicar varias veces su salario, además de tomar ventajas para él o sus amigos en varios negocios personales. A veces, don Juanito parecía no deslindar los negocios públicos de los negocios personales. El tema de los impuestos a los cafetaleros para financiar la guerra e intentar reformar el crédito y la banca fueron causas de muchas intrigas:

“[a] este último motivo numerosos autores lo sitúan como la posible “gota que derramó el vaso” entre sus enemigos – pero a la vez correligionarios cafetaleros–, sobre todo cuando se vieron fuertemente amenazados por la participación en el mercado crediticio del argentino-español Crisanto Medina, amigo cercano a Mora y sus aliados” (Villalobos, 2015, p. 24).

Jorge Francisco Sáenz Carbonel, citado por Villalobos (2015), añade con total claridad y profundidad que:

“entre los muchos factores que contribuyeron al derrocamiento del Presidente Don Juan Rafael Mora Porras, ocurrido el 14 de agosto de 1859, estuvo un célebre y tormentoso litigio entre el rico comerciante argentino Don Crisanto Medina, que tenía fuertes nexos con el régimen morista, y la casa comercial Josefina Tinoco & Cía., cuyos propietarios eran el acaudalado inmigrante nicaragüense Don Saturnino Tinoco y López del Cantarero y su joven cuñado Don Francisco María Iglesias Llorente. En 1858, debido a que los socios de Tinoco & Cía. se encontraban en el exilio por motivos políticos, estaba encargado del manejo de la empresa otro hermano político de Don Saturnino, Don Demetrio Iglesias Llorente. Sin tener capacidad legal para ello, Don Demetrio extendió a nombre de Tinoco & Cía. una fianza por 50,000 pesos –suma de dimensiones galácticas en aquellos tiempos– en favor de la compañía de John Carmichael, una empresa financiera de Liverpool que tenía negocios con Don Crisanto Medina. Lamentablemente, la casa Carmichael quebró, y Medina interpuso juicio ejecutivo contra Tinoco & Cía. para cobrarse la suma que le adeudaba la empresa fallida. El abogado de Tinoco & Cía., Don Julián Volio Llorente, hizo ver que Don Demetrio Iglesias (quien era primo hermano suyo) carecía de facultades para otorgar fianzas en nombre de su representada. Sin embargo, el Juez de Comercio de San José, Don Manuel Argüello Mora –sobrino del Presidente Don Juan Rafael Mora– dictó sentencia en favor de Medina y condenó a Tinoco & Cía. a pagarle la cantidad exigida. El pago se haría en órdenes y certificados, dado que era materialmente imposible

■ *El gobierno, con base en informes certeros, conocía la fecha del regreso de Mora. Lo esperaban en el sector de la Angostura. Cortaron todas las vías de acceso desde el Valle Central. Una vez en ese sector controló el único bastión en pie de lucha de don Juanito: los puntarenenses.*

disponer de una suma tan enorme en dinero efectivo. Medina recibió de la casa Tinoco & Cía. alrededor de 10,000 pesos en órdenes y los restantes 40,000 en certificados de empréstito. Era de suponer que el señor Medina tendría que esperar a que fuesen venciendo estos documentos de crédito para cobrar su dinero (...) para sorpresa de todo el mundo, el 4 de agosto de 1859 el Ministro de Hacienda Don José María Cañas Escamilla, cuñado de Don Juan Rafael Mora, comunicó al Administrador Principal de Rentas que por instrucciones del Presidente, y de conformidad con un convenio celebrado por Medina, el Estado le recibiría a éste las órdenes y certificados de empréstito como dinero efectivo, por su valor nominal. A cambio, se le extendería a Don Crisanto un nuevo documento en el que constase que el Estado le adeudaba los 50,000 pesos y le reconocería intereses del 1% mensual. Aquello era un negocio redondo para Medina, quien ciertamente no podía quejarse de que a las autoridades costarricenses les faltase obsequiosidad para con los amigos (p. 33).

No hay duda de que eran tiempos de enormes dificultades. Las consecuencias económicas y sociales de la guerra eran colosales, sobre todo para una economía muy pequeña y donde el café representaba más del 90% de la economía nacional. La burguesía cafetalera criticaba casi cualquier decisión de don Juanito a prima facie. Se puede afirmar que la oposición a Mora vivía una especie de "intolerancia política recalcitrante".

El tema del proyecto conocido popularmente como "Banco Medina" será más leña al fuego para exacerbar la oposición a don Juanito. No se podría saber si la última gota, pero sí un hecho bastante importante en esa aglomeración de molestias que culminan con el golpe de Estado. Bernardo Villalobos Vega relata cómo esta coyuntura alborotó aún más a la enconada oposición:

"Con motivo de este convenio, la oposición sindicó a Mora de regalar una suma de dinero a don Crisanto Medina en tiempo en que el Tesoro Público, enteramente agotado, no podía cumplir siquiera con sus compromisos más sagrados, más apremiantes, y que esa donación la amparó bajo una capa de legalidad" (Villalobos, 1981, p. 63).

En tan sólo diez días posteriores a este hecho, la oposición depone al presidente Mora, alterando el orden constitucional de la joven república. El nuevo gobierno de facto, encabezado por José María Montealegre Fernández y Vicente Aguilar Cubero como Secretario de Hacienda, dejaría sin efecto de inmediato el decreto a favor de Crisanto Medina.

Atrevidamente, se podría agregar otro motivo de resentimiento hacia Mora, hasta ahora no explorado: había numerosos hogares con madres, esposas e hijos de los fallecidos, que aún sufrían esa ausencia de su ser querido. Al final, Mora era el encargado de ordenar a los hombres de cierto rango de edad de alistarse al ejército. La consecuencia indirecta de la peste del *cholera morbus* (cólera) se le podría achacar a él también, por la misma guerra. O sea, ahí pudo haber encontrado la oposición un importante caldo de cultivo contra don Juanito. Podría darse la situación de que Mora alcanzase un enorme prestigio como estrategia militar y político, reconocido a nivel continental, pero poco valorado internamente por el costarricense común, por el labriego sencillo, que componía la mayor capa social del país.

Otra probable causa del golpe de Estado es la expulsión del obispo Anselmo Llorente y La Fuente, en 1858, posterior a una fuerte polémica entre la Iglesia y el Estado. La Costa Rica de entonces era muy católica. Esta podría ser una causa un tanto marginal, pero sí capaz de haber sumado algunos adeptos dentro de la oposición a don Juanito.

El golpe de Estado contra Mora ocurre el 14 de agosto de 1859, orquestado por sus enemigos políticos con la complicidad natural del ejército, acostumbrado a la práctica del "cuartelazo". El golpe es realizado sigilosamente en la víspera del día, mediante una trampa en la propia casa del presidente. Llegaron a levantarlo porque había una emergencia. Una

vez dentro de su casa, es tomado prisionero y exiliado del país con su familia. A esa casa no regresaría jamás él, ni su viuda Inés Aguilar Cueto, ni sus hijos. Se empieza a escribir, con sangre y odio, una de las páginas más negras en la historia costarricense. Don Juanito es exiliado a El Salvador, cinco días después, acompañado de varios de sus hombres más leales y su familia.

Una vez en esta nación centroamericana, fue recibido con los más altos honores por parte del presidente salvadoreño, al igual que el laureado General don José María Cañas Escamilla, quien era salvadoreño, por cierto. De inmediato Cañas es nombrado General del Ejército de El Salvador, como parte del reconocimiento a Mora y a Cañas en el istmo.

Don Rafael Obregón Loría revela sobre este hecho que:

“El 19 de agosto los condenados al exilio fueron embarcados en el vapor “Guatemala”, donde el presidente derrocado, don Juanito Mora, dirigió una protesta a los ministros y cónsules acreditados cerca de los gobiernos de Centroamérica: “el pueblo de Costa Rica no ha tomado ninguna parte en este atentado; que lejos de eso voló a mi defensa después de que salió de su primera sorpresa. Fue debido, en primer lugar, a las órdenes dictadas por mí, prohibiendo ensangrentar el país con una lucha fratricida; y en segundo lugar, al rumor esparcido en la República, de que me asesinarían los facciosos en el momento en que el pueblo hiciese alguna tentativa para liberarme, teniendo también en consideración que nada podrá legitimar esta sublevación puramente militar y este procedimiento ilegal basado en la traición de algunos soldados sin honor” (Obregón, 1981, p. 122).

Visto lo anterior, no es conveniente señalar una única causa para el derrocamiento, sino más bien una suma de variadas motivaciones.

EL RETORNO A COSTA RICA Y EL MAGNICIDIO DE ESTADO EN PUNTARENAS

Posterior a su derrocamiento, Mora y su familia se establecen en El Salvador. Se dedicó a algo que sabía hacer muy bien: cultivar café y tabaco. Incluso, historiadores de ese país lo ubican como uno de los más conspicuos impulsores de la caficultura en El Salvador, sitio que comparte también en Costa Rica. Estos meses fueron buenos, y sus dotes de excelente comerciante se conservaban intactas. El éxito le empieza a sonreír y hasta visita Europa y USA en este lapso.

No obstante, la correspondencia que llegaba de amigos y partidarios de Costa Rica no cesaba. Le informaban de persecución y ultrajes constantes del nuevo gobierno a sus seguidores. Esto molestaba enormemente a Mora, un hombre muy patriarcal en su liderazgo. Eran normales las peticiones a don Juanito de que regresara a retomar el

poder usurpado. Mora estaba reacio a regresar a Costa Rica, pero finalmente la presión de amigos lo hace tomar la funesta decisión.

Tristemente en 1860, a su regreso a Costa Rica, fue emboscado y acabaría ejecutado en Puntarenas el 30 de setiembre, en un magnicidio repugnante, un crimen de Estado, que enluta la historia del país; orquestado por sus más enconados rivales. Muchos de ellos parientes políticos y exsocios.

Hay muchos hechos lamentables en este crimen, tales como la traición a Mora de muchos de sus partidarios a cambio de protección del nuevo gobierno. Además, la promesa de perdonarle la vida a su amigo de siempre, cuñado y su General en la Campaña Nacional, don José María Cañas Escamilla, a cambio de entregarse. Promesa que no se cumple, ya que Cañas es acribillado infamemente tres días después de don Juanito. La anécdota de la aparente clemencia que no llegó a tiempo tampoco pareciera ser verdadera. Si fuera cierta, Cañas no habría sido ajusticiado el 02 de octubre como ya se reseñó.

En relación con el nefasto desenlace que tuvo el infeliz regreso de don Juanito a su país en setiembre de 1860, Tomás Arias Castro, citado por Villalobos (2015), lo describe así:

“Mora Porras decidió regresar a Costa Rica en septiembre de 1860 para recuperar el mando con un pequeño grupo, incluidos su hermano, su sobrino y su cuñado. Debido a una traición, fueron emboscados en La Angostura de Puntarenas por tropas del gobierno. Mora se resguardó en la casa del cónsul inglés, Richard Farrer. Hasta allí fue el emisario oficial, Francisco Iglesias Llorente, a ofrecer a Mora Porras que si se presentaba voluntariamente sería ejecutado tres horas después, pero sus acompañantes se salvarían. Creyendo en esa oferta, Mora se entregó a sus enemigos. De inmediato, los cinco integrantes de un consejo de guerra ad hoc lo condenaron a morir fusilado en el sitio de Los Jobos a las 3 p.m. del domingo 30 de setiembre de 1860. La misma pena sufrió Cañas a las 9 a.m. del 2 de octubre en “certero y absoluto” incumplimiento del compromiso contraído con Mora Porras” (p. 26).

El gobierno, con base en informes certeros, conocía la fecha del regreso de Mora. Lo esperaban en el sector de la Angostura. Cortaron todas las vías de acceso desde el Valle Central. Una vez en ese sector controló el único bastión en pie de lucha de don Juanito: los puntarenenses. Estaban en absoluta desventaja. ¿Cómo se enfrentaba un grupo de valientes, pero desarmados pescadores, contra un ejército armado? Ese mismo ejército que Mora y Cañas habían formado y reforzado años antes. El intento por retomar el poder fue disuelto con facilidad.

■ *Santamaría representa al soldado desconocido, al héroe popular, el campesino armado que dejó la paz de su tierra para ir a luchar incluso a tierras ajenas.*



Ese feroz combate en el sector de La Angostura el 28 de setiembre de 1860 es descrito por Carlos Jinesta:

“El 28 de setiembre del mismo año, el general Máximo Blanco y el oficial Rafael Gómez, en asalto decisivo, derrotaron a los insurgentes en la trinchera de la Angostura, quienes perdieron sus posiciones y se vieron obligados a la pronta retirada. Don Juan Rafael Mora Porras logró asilarse en el Consulado de Inglaterra, Mr. Richard Farrer era un buen amigo suyo, que incluso le propuso sacarlo del país. Sin embargo, el ministro Francisco María Iglesias le envió a don Juanito una nota que decía: “Don Juan, con dolor cumpla un deber terrible; acabo de demorar la ejecución de dos personas. La vida de usted salva de la muerte a muchos de los suyos. Si usted se presenta o es descubierto, será ejecutado tres horas después, los demás se salvarán y tendrán gracia” (Jinesta, 1929, p. 20).

¿Por qué ejecutar a Mora sin piedad y de la forma más expedita posible? Existen numerosas cartas entre Mora y sus seguidores en ese período que documentan las amenazas de muerte a sus enemigos, a quienes don Juanito les juraba muerte, una vez retomado el poder. Estas cartas se filtraban al gobierno así como se filtró el proyecto de Mora y su regreso a finales de setiembre de 1860, movimiento que el gobierno desarticuló en los días previos. Encarceló a muchos de sus seguidores y cortó la ruta hacia Puntarenas. El ejército prácticamente los esperaba en total desventaja para Mora.

Los opositores interpretaron esto como algo de vida o muerte. O la vida de Mora o la de ellos, y no se corrieron el riesgo de dejarlo vivo. A pesar de las seguridades a Mora de que dejarían a Cañas con vida, tres días después correría la misma suerte.

El reconocido historiador Iván Molina, citando a Carlos Meléndez, describe claramente este dilema que enfrentaron los enemigos políticos de don Juanito:

“¿Qué habría pasado si Juan Rafael Mora hubiese logrado recobrar el poder tras desembarcar en Puntarenas el 15 de setiembre de 1860? En 1968, el historiador Carlos Meléndez respondió parcialmente a esta pregunta con la cita de una carta que Mora dirigió al chileno Ignacio Arancibia desde San Salvador el 23 de mayo de 1860. La misiva se publicó en la Gaceta Oficial del 14 de diciembre de 1860. En dicha carta, Mora afirmó que quienes lo traicionaron y usurparon el poder debían ser castigados “con el último suplicio”. Además, en cuanto a la recuperación de su haber personal, manifestó la intención de cobrar “hasta el último sentavo (sic)”, y señaló que los gastos de la guerra serían financiados con los bienes de sus enemigos... En una proclama de enero de 1860, recopilada por el historiador Rafael Obregón Loría, Mora fue incluso más explícito. Llamó a las armas a los costarricenses “porque ha llegado el día de la expiación para los malvados que se sublevaron el 14 de agosto [de 1859] y para los que se obstinan en ayudarles de hoy en adelante [']. Habrá perdón general para todos, menos para los traidores Salazar, Rodríguez, Pacheco y Zarret [']. Serán castigados aquéllos que continúen prestando sus servicios a los facciosos de hoy en adelante; ellos responderán con la vida e intereses [']. Escuchad mi voz de clemencia si no queréis que más tarde caiga sobre vuestras cabezas la espada de la justicia” (Molina, 2010, p. 41).

La situación era clara para sus opositores; Mora cometió un error táctico esencial: demostró sus planes y su fecha de regreso.

¿PUEDEN CONVIVIR DOS HÉROES EN EL IMAGINARIO COLECTIVO?

No sería prudente terminar sin mencionar a Juan Santamaría en este artículo, a quien, con idénticos méritos, se erige como héroe. En una reciente publicación de quien suscribe el presente trabajo, se aborda este tema con mayor amplitud. He aquí un pequeño extracto:

“Santamaría representa al soldado desconocido, al héroe popular, el campesino armado que dejó la paz de su tierra para ir a luchar incluso a tierras ajenas, ofrendar su vida en la línea de fuego, o bien morir de una diarrea interminable junto con una calentura sofocante a causa del cólera.

La acción, visión y ejecución de Juan Rafael Mora Porras son concretas; es un hecho hartamente comprobado. No alzó la antorcha ni empuñó el fusil liberador en la línea de fuego de Rivas aquella infausta madrugada del 11 de abril de 1856, pero organizó un pueblo, y salvó así a toda Centroamérica. La reivindicación de Juanito Mora no supone en ninguna medida menoscabo al valor de Juan Santamaría. En un pueblo maduro como el nuestro es posible la convivencia de ambos héroes, en el imaginario colectivo costarricense” (Villalobos, 2015, p. 28).

CONCLUSIONES

Hay abundantes episodios que demuestran el liderazgo y legado de don Juanito, a quien el pueblo costarricense llama así cariñosamente. Por cierto, es el único presidente en casi dos siglos de historia independiente (1821) con que se utiliza un sufijo afectuoso para recordar su nombre.

La estatura moral y continental de don Juanito se retrata en el siguiente episodio casi desconocido (o acaso ocultado) por la historiografía oficial:

“A mediados de setiembre (1860, a dos semanas de su asesinato) Mora Porras visitó los Estados Unidos de América y fue invitado por el presidente norteamericano, Mr. James Buchanan (1857-1861), a visitar la Casa Blanca, donde fue recibido con los honores correspondientes a su condición de Presidente de Costa Rica, y le propuso llevarlo a ser el Presidente de la República Unida de Centroamérica, brindándole la ayuda económica y militar, a garantía de que el presunto Canal de Nicaragua fuera obra reservada a su nación. Esta propuesta pudo halagar su orgullo y amor propio, al poner los medios abundantes e inmediatos para la reintegración de su autoridad; sin embargo, don Juanito Mora la rechazó al manifestar: “Señor Buchanan, agradezco de corazón la oferta que usted me hace, pero mi nombre está ligado en la historia como defensor de Centroamérica y no podría ser el invasor de esas patrias que defendí” (Soto, 1952, p. 11).

Si quedaban dudas entre alguna parte del gremio de historiadores costarricenses sobre las oscuras intenciones de USA en el conflicto, con esta anécdota deberían quedar zanjadas. Queda cubierto el tema de la integridad moral de Mora y su interés por la defensa del país y la región, así como las ambiguas intenciones del gobierno estadounidense en Centroamérica y su participación indirecta en el conflicto. Parece ser que para el gobierno de USA no implicarse directamente en algunos conflictos y chocar con Inglaterra al violar acuerdos de tratado Clayton-Bulwer, suscrito el 19 de abril de 1850, era imperativo. En este sentido la maniobra era sencilla: autorizar “desde las sombras” expediciones

Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa, Costa Rica (2010). Expediente No. 17.815

Aguilar Piedra, R. (2005). “La guerra centroamericana contra los filibusteros en 1856-1857: una aproximación a las fuentes bibliográficas y documentales”. En *Revista de Historia* No. 51-52, enero-diciembre 2005, p. 463-528./465. Universidad Nacional, Costa Rica.

I Proclama de don Juan Rafael Mora Porras al país, 20 noviembre de 1855. Archivo Nacional de Costa Rica. Dominio público.

II Proclama de don Juan Rafael Mora Porras al país, 01 marzo de 1856. Archivo Nacional de Costa Rica. Dominio público.

Archivo Nacional (1861). *Exposición histórica de la revolución del 15 de setiembre de 1860 acompañada de algunas reflexiones sobre la situación antes y después del 14 de agosto de 1859*. San José: Imprenta del Gobierno. Series 5189,7483 y 11861.

Comisión de Investigación Histórica de la Campaña 1856-1857 (1956). *Crónicas y comentarios*. San José: Imprenta Universal.

De la Cruz de Lemos, V. (1988). *Historia general de Costa Rica*. Volumen III. Euroamericana Ediciones: C.R., p. 251.

Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR). Cartas: Lino Pombo, fechada 9 julio de 1856, y fechada 8 setiembre 1856. Boletín Oficial, 9 marzo 1856.

Fallas Santana, C. (2007). “La Campaña Nacional 1856-1857 y la construcción del Estado Nación”. En *Revista Estudios* No. 20 / anual / 2007 / ISBN 1659-3316. I Sección, Conmemoración del Sesquicentenario de la Campaña Nacional 1856-1857. Universidad de Costa Rica.

Jinesta, C. (1929). *Juan Rafael Mora*. Imprenta y Librería Alsina, San José, Costa Rica.

May, Robert (2002). *Manifest Destiny's Underworld. Filibustering in Antebellum America*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press, p. 13.

usurpadoras como la de William Walker. Mientras el Congreso estadounidense desautorizaba hipócritamente estas empresas filibusteras, la diplomacia y el aparato económico y logístico se ponían a disposición de estos personajes, que eran instrumentos muy útiles de la ideología del Destino Manifiesto.

El liderazgo y visión de Mora en este conflicto lo convirtieron en una figura admirada en toda América Latina. Estos acontecimientos eran noticia en todo el hemisferio. Mora era un personaje conocido y también reconocido, que no es lo mismo. No solo era figura noticiosa en el continente y USA sino, además, en Europa, ya que ahí también era seguido el conflicto, con especial interés por los ingleses. La prensa local, nicaragüense, latinoamericana, norteamericana e inglesa daban especial cobertura a los acontecimientos. Cada una con enfoques distintos y muy interesantes. Lo vivido con la invasión a México era un antecedente suficiente para presagiar que el siguiente botín de USA sería el istmo centroamericano. Mora y Costa Rica dijeron: NO.

El presidente de Colombia escribe, en abril de 1856, sobre estos acontecimientos y resalta la importancia histórica de la Campaña Nacional en la América entera:

“En un pequeño recinto de Centroamérica están ocurriendo en este momento hechos grandes y gloriosos que merecen la admiración de naciones poderosas. El pueblo de Costa Rica, modesto, laborioso, honrado e inofensivo con los que no le hacen mal, se levanta de repente como un coloso, vence y aterra a las orgullosas legiones de hombres feroces que la amenazan y da la mano al pueblo vecino para que recobre su libertad. ¡Ojalá que este ejemplo de sublime patriotismo sea apreciado y proclamado como merece en toda la América española! ¡Ojalá que los gobernantes imiten en iguales circunstancias al virtuoso Presidente de Costa Rica, temible como Washington en la guerra, magnánimo como Washington en la paz!” (Archivo Nacional de Costa Rica, serie 5189).

Esta era la opinión del mandatario de Colombia sobre la valentía de Mora y los costarricenses, que lucharon contra un enemigo muy poderoso, con ocasión de las noticias del desenlace positivo de las batallas de Santa Rosa (20 marzo) y Rivas (11 abril) en 1856.

Mora fue una figura con un fuerte carácter. Personalista, se podría decir. Inteligente, arriesgado y terco como todos los grandes líderes. Sus errores no pueden nublar su enorme legado y su rol trascendental en la Campaña Nacional, en el trance más difícil que la pequeña Costa Rica ha enfrentado en su historia. Asumió su papel, lo entendió así y lo enfrentó con gran éxito. Muchas consecuencias de la guerra le trajeron muchos enemigos también. A las personas se les juzga por la suma de sus acciones, y no hay duda de que el peso histórico de Mora y la Campaña Nacional para Costa Rica no tienen parangón.

Aprobación del artículo: 6 de setiembre, 2016

Meléndez Chaverri, C. (1982). *Juan Santamaría, una aproximación crítica y documental*. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, Alajuela.

Molina Jiménez, I. (1997). *Historia de Costa Rica: breve, actualizada y con ilustraciones*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Molina Jiménez, I. “El último suplicio”. En *La Nación*, sección dominical “Áncora”, 20 de junio de 2010.

Obregón Loría, R. (1981). *Hechos militares y políticos*. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría. Alajuela, Costa Rica, p. 122.

Obregón Loría, R. (1976). *Costa Rica y la guerra del 56: La Campaña del Tránsito*. 2da edición. San José: Editorial Costa Rica.

Oszlack, O. (1981). “The historical formation of the State in Latin America: some theoretical and methodological guidelines for its study”. *Latin American Research Review*, XVI, 2. University of Texas Press.

Quesada Camacho, J. (2007). “La guerra contra los filibusteros y la nacionalidad costarricense”. En *Revista Estudios* No. 20 / anual / 2007 / ISSN 1659-3316. I y II Sección, Conmemoración del Sesquicentenario de la Campaña Nacional 1856-1857. Universidad de Costa Rica.

Quesada Camacho, J. (2006). *El clarín patriótico. La guerra contra los filibusteros y la nacionalidad costarricense*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría. COLYPRO.

Soto, Manuel F. (1952). “Una noche antes de la entrega de Mora, Cañas y Arancibia”. En *Costa Rica de ayer y hoy*. Año 3. Febrero-marzo 1952. No. 10, San José, Costa Rica, p. 11.

Villalobos Vega, B. (1981). *Bancos emisores y bancos hipotecarios en Costa Rica 1850-1910*. San José: Editorial Costa Rica, 1ª. Ed., pp. 63-120, citado por Jorge Francisco Sáenz Carbonell, 2001.

Villalobos Chacón, F. (2015). *Un héroe del siglo XIX en el siglo XXI: Juan Rafael Mora Porras, el hombre*. EUTN, Costa Rica, p. 184. 2015. ISBN 978-9968-629-12.

Zeledón Cartín, E. (compilador) (2006). *Crónicas de la Guerra Nacional 1856-1857*. San José: Editorial Costa Rica.