

LA FORMACION DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: UN ANALISIS CONTEXTUAL

Olimpia López Avendaño

Introducción

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación, con el que se busca analizar la formación de los maestros en la Facultad de Educación, desde su fundación en 1940 hasta 1988. En esta investigación se parte de la hipótesis fundamental de que el tipo de formación guarda estrecha relación con las ideas educativas y políticas en boga en el ámbito latinoamericano y nacional. Por esta razón, el estudio se inicia con el análisis curricular y posteriormente se buscan sus relaciones en la línea antes mencionada, presentando las características de la formación y sus determinantes contextuales en el período comprendido entre 1940, en que la formación de los maestros adquiere carácter universitario, hasta la década de los 60. En las décadas posteriores nuevas influencias hacen variar la concepción de la función de la educación y como consecuencia las características de su formación

1. La enseñanza primaria en América Latina

Desde la década del 40 existe en América Latina una constante preocupación por la profesión del maestro de enseñanza primaria. Así vemos que con el patrocinio de la Unión Panamericana, base de la futura O.E.A, se realiza en 1948 en Caracas, Venezuela, el Primer Seminario Regional de Educación en la América Latina. En ese Seminario se manifiesta la preocupación porque en la mayoría de los países latinoamericanos la profesión de maestro de enseñanza primaria no ha alcanzado la dignidad que corresponde a su posición social; se hace ver

que las conquistas logradas no son la expresión de una política planeada por los estados sino el fruto de las luchas del magisterio organizado, y se exhorta a los gobiernos a formular programas para la profesionalización del maestro como elemento indispensable en la elevación de los pueblos. El Seminario recomienda que se dé valor legal a la profesión de maestro con las mismas prerrogativas de que gozan las otras profesiones liberales; y que se legisle para lograrlo (Unión Panamericana, 1958)

Fruto de ese Seminario es LA CARTA DEL MAESTRO LATINOAMERICANO. En ella se le asignan al maestro responsabilidades en diversos campos tales como:

Iluminar la conciencia de los individuos para elevarlos a la categoría de personas responsables.

Trasmitir valores científicos y estéticos.

Ser un agente de construcción de la democracia.

Enseñar a utilizar los recursos naturales racionalmente.

Formar individuos conscientes de sus deberes y derechos que se integren como miembros responsables a la sociedad, capaces de utilizar la libertad y de promover la cooperación internacional.

Por otra parte en el seminario se define la formación de que debe ser poseedor este tipo de maestro para que pueda cumplir con las obligaciones sociales que coadyuvan a elevar el nivel de vida de las masas obreras y campesinas. Su formación debe incluir una sólida cultura general que le permita: apreciar los valores universales de la cultura, defender la democracia, ser responsable de la dirección moral de su pueblo y ser ejemplo constante de una

vida' consagrada a su misión social. Además de tal formación humanística debe poseer una formación profesional que lo capacite para conducir a la infancia y ser un eficaz promotor de las comunidades populares especialmente las campesinas. También debe ser capaz de evaluar programas, planes de estudio y dirigir el proceso educativo en todas sus etapas en forma eficiente, o de lo contrario ser capaz de introducir las modificaciones necesarias para el logro de objetivos. Además, el maestro debe tener clara conciencia de sus deberes y derechos como miembro del magisterio de su país.

En 1950 se realiza un nuevo Seminario en la ciudad de Montevideo, Uruguay. En ese seminario se mantienen los postulados de 1948, se enfatiza en la selección y orientación del maestro, en la necesidad de la inspección escolar para el perfeccionamiento del magisterio y especialmente en la preparación de maestros para su desempeño en el área rural. Se pide fundamentalmente, que todos los países reconozcan y apliquen la Carta del Maestro promulgada en el Seminario de 1948.

En 1956, en Lima, Perú y con el auspicio de la O.E.A., se realiza la segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación.

En ella se elabora un plan para la erradicación del analfabetismo en América Latina por considerarlo un deber inaplazable de los pueblos americanos, lo mismo que la generalización de la educación primaria. La alfabetización, se concibe no solamente como un medio de transmitir habilidades instrumentales de la cultura, sino como una fuerza que impulse a las comunidades hacia niveles de vida más altos en el campo económico, social y cultural. Este reto implica la formación de maestros rurales, con una formación similar a la de los maestros urbanos tal como se planteó en el Seminario de Caracas en 1948 (Unión Panamericana, 1956).

Como se aprecia, las políticas educacionales que se refieren a la formación de docentes de enseñanza primaria tenían una connotación eminentemente idealista, de gran abstracción teórica, carentes de un estudio metódico y científico de las causas de la realidad de América Latina. Posición que corresponde en cierta medida a las políticas populistas muy en boga en esa época en el continente. Si bien es cierto que en el discurso se hacen continuas

referencias a la función social del docente, no se le dan las herramientas consecuentes para el cumplimiento de tal función, ya que no se tipificaban las causas de la problemática social y por ende, no se podían determinar las condiciones necesarias para el cambio, de tal suerte, que el docente más que un "agente real de cambio" debía convertirse en un mantenedor de una situación social que no se explicaba ni conocía. Por otro lado, la función asignada al docente, es de tal ambigüedad y desproporcionada ambición que implicaría una formación integral del maestro de tal magnitud que exigiría un largo y oneroso proceso formativo que ni las universidades ni los gobiernos estaban en capacidad de darle en esa época. Se cita además, la necesidad de adecuarse a las innovaciones en el campo educativo, sin fijar políticas, ni criterios.

Hay un marcado interés en despertar el espíritu corporativista del magisterio y en predicar la obligatoriedad de los estados en la formación y elevación de status de los docentes.

De todos estos postulados idealistas y ambiguos surge la concepción del maestro-apóstol, sustentándola en la apelación a sentimientos místicos ajenos a las condiciones socio-económicas del docente latinoamericano. Se aprecia que entre 1948 y 1956 en los diferentes seminarios y reuniones de ministros no se adopta una actitud crítica, consecuente con el desenvolvimiento histórico y las condiciones objetivas de América Latina sino que se apela y recomienda mantener la vigencia de la Carta del Maestro Latinoamericano, plena de construcciones idealista pero lejana de la realidad de los pueblos. En la década de los 60 se comienza a gestar una nueva concepción de la educación y de la función docente de carácter economicista y tecnocrático. Esta concepción repercute en la Universidad de Costa Rica en la década de los 70.

2. La formación de maestros en Costa Rica

Es posible identificar cinco etapas según el tipo de formación de los maestros en Costa Rica:

Primera etapa: En el Reglamento Orgánico de la Instrucción Pública de 1849, artículo 254,

se plantea la idea de una Escuela Normal en San José, para la formación de maestros. Esta se concibió en forma rudimentaria y como una simple escuela primaria superior, que en definitiva no llegó a funcionar. En esa época solamente existían dos Escuelas la Normal de Chile, fundada por Sarmiento y la de Brazil (Quesada, 1989).

Segunda etapa: En 1885 se crea la Sección de Educación Normal en el Liceo de Costa Rica y en 1887 en el Colegio Superior de Señoritas. Allí se formaron los maestros hasta la creación de la Escuela Normal en 1914 y su nivel de preparación era de enseñanza secundaria.

Tercera etapa: En 1914 se crea la Escuela Normal que funciona en Heredia a nivel de preparación post-secundaria. Para la especialización en educación primaria se exigían dos años más.

Cuarta etapa: En 1940, al crearse la Universidad de Costa Rica, se organiza la Escuela de Pedagogía, elevando la formación del docente de primaria al rango universitario, aunque el programa sigue siendo de dos años.

Quinta etapa: Con la Reforma Universitaria de 1957, la Escuela de Pedagogía se convierte en la Facultad de Educación.

A partir de este momento la formación que se ofrece va sufriendo variaciones en busca de profesionalizar cada vez más al docente (Venegas, s.f.).

2.1. Contexto que explica las variaciones en la formación

El siglo XIX fue testigo de una serie de cambios importantes en la estructura educativa del país. Con la reforma de 1886 se establece el precedente de una enseñanza laica, oficial y costeadada por el Estado. El modelo educativo de esa época se caracteriza por la predominancia de la enseñanza primaria. Esto obedecía al estilo de desarrollo vigente, que basado en el sector primario, necesitaba de una mano de obra poco calificada. Esta característica de predominio de la educación pri-

maria se encuentra difundida en América Latina. En el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882 (promovido por Sarmiento), se señala que la educación primaria es suficiente para formar la mano de obra. Las ideas liberales de la época, plasmadas en la Reforma de 1886 pretendieron que a la enseñanza primaria tuvieran acceso los niños de los diversos estratos sociales. Sin embargo, la ley tuvo que ser reformada por la inasistencia a las escuelas de gran cantidad de niños. Estos no eran enviados a las escuelas pues los adultos las consideraban ateas o bien para no disminuir la mano de obra en sus hogares (Quesada, 1989).

Surgen así las escuelas de 1o, 2o y 3er orden. Las de 1er orden ofrecen la escolaridad completa. Las de 2do y 3er orden en forma parcial. La aparición de estos tipos de escuela institucionaliza la desigualdad, a decir del autor, entre la escuela rural y la urbana.

A partir de 1940 en Costa Rica, el Estado asume nuevas funciones en materia económica y social. La educación cobra gran importancia a partir de este momento. En la Asamblea Nacional Constituyente de 1949 se discuten ampliamente los problemas que enfrenta la educación, manifestándose la preocupación por el personal docente de primaria. En el Acta No.131 de la Asamblea se mencionó el gran déficit que tenía el país en cuanto al número de docentes de enseñanza primaria calificados.

De 3405 maestros ordinarios, sólo 1421 eran titulados, y 1984 no tenían título profesional, se agrega que, aunque la escuela de Pedagogía graduaba cien maestros por año, se necesitarían casi 20 años para reemplazar a los 1984 maestros sin título docente. La existencia de unos 40 a 50 mil niños que no podían ser atendidos por falta de escuelas, fue también motivo de amplia discusión. Como producto de este análisis, en la Constitución Política de 1949 se señala:

ARTICULO 77: La Educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado con sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria.

ARTICULO 79: Se garantiza la libertad de enseñanza; no obstante, todo centro docente estará bajo la inspección del Estado.

ARTICULO 84: La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones así como para darse su organización y gobierno propio.

ARTICULO 86: El Estado formará profesionales docentes por medio de institutos especiales y de la Universidad de Costa Rica.

El marco jurídico institucional de las políticas educativas del país recoge los ideales de democratización que impulsa el nuevo grupo en el poder y que utiliza como medio la educación para promover la igualdad entre las clases. Así por ejemplo, el Artículo 77 muestra como la concepción ideológica de una escuela unificada cobra realidad. El Estado va a ser el garante de esa igualdad como lo muestra el Artículo 79. Si la escuela es el elemento vital para cumplir con estos postulados, la formación de docentes adquiere importancia y eso se plasma en el Artículo 86 (López, 1977).

Este marco jurídico se amplía en 1957 cuando el gobierno de don José Figueres promulga la Ley 2160 donde se estipula, que "todo habitante de la república tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en forma amplia y adecuada" (Gámez, 1975.). En esta ley se señala, además, que la educación primaria tiene como misión "favorecer el desarrollo de una sana convivencia social, el cultivo de la voluntad del bien común, la formación del ciudadano y la afirmación del sentido democrático de la vida costarricense" (p.31.).

Esta ley sienta los fundamentos de la ampliación de la educación en todos sus niveles y es así como entre 1960 y 1970 la matrícula en la enseñanza primaria se eleva de 202.800 alumnos a 356.600 (ver cuadro #1).

CUADRO 1

Situación de la enseñanza primaria			
Año	Maestros	Alumnos	Escuela
1930	1.866	49.084	512
1935	2.490	59.135	600
1940	2.865	66.510	690
1945	3.649	80.735	831
1950	4.749	112.590	1.046
1960	7.559	202.800	-
1970	-	356.600	-

Como se puede apreciar, el aumento en los alumnos de primaria a partir de 1950 y como fruto de la Reforma de 1949, es desde todo punto de vista significativo: de 112.590 en 1950 a 202.800 alumnos en 1960, lo que representa un incremento del 100% aproximadamente y a partir de 1960 y como resultado de la Ley 2160 de 1957 se aprecia en relación con 1960-1970 un significativo incremento.

Otro tanto puede decirse en relación con el aumento en el número de maestros; en 1950 cuenta el país con 4.749 maestros de enseñanza primaria, ya para 1960 hay 7.559, es decir casi se duplica. (López, 1977).

En este período, la escuela primaria adquiere el carácter de un órgano esencial para la formación del ciudadano a la luz de los principios filosóficos consignados en la Ley Fundamental. Por lo tanto es un elemento de consolidación del sistema social imperante. A pesar de esta importante expansión, en 1970 hay 40.000 niños de 6 a 12 años sin atender, que representa el 10,9 % de la población de esa edad. Este porcentaje no se reparte de manera aleatoria sobre todas las clases, sectores o grupos sino que la diferencia más notoria se da entre áreas urbanas y rurales. Esta dicotomía rural-urbana se manifiesta en el número y porcentaje de analfabetos. En 1950 Costa Rica tenía 94.472 analfabetos, o sea, un 20,5% de la población de 15 años o más (López, 1977).

Como consecuencia de esta dicotomía la formación del maestro adquiere, en este período, una gran importancia.

En congruencia con los principios que se definen en la Carta al Maestro y en las diversas reuniones de ministros, la necesidad de maestros para atender esta población escolar crece pues su aumento natural se calcula como de

un 6,5% por año. De acuerdo con estos datos el número de maestros que se gradúan para la fecha resultaba insuficiente (Prieto, 1956).

La Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, graduó entre 1940 y 1971, 3336 profesores de enseñanza primaria, contribuyendo con esto a enfrentar el problema educativo¹.

Otro problema relacionado con la educación era el magisterio no titulado. Esto afectaba sobre todo a las escuelas del campo, ya que los maestros graduados laboraban preferentemente en los centros urbanos.

Por lo anterior, se creó en 1949 una escuela para el perfeccionamiento y capacitación del magisterio. En ella se dictaron cursos de verano hasta 1953. Luego en 1955 se creó el Instituto de Profesionalización del Magisterio, para capacitar maestros en servicio, con un plan de estudio de seis años. Este fue impulsado por la UNESCO y funcionó hasta 1969.

Conviene destacar que en la década de los 50, el Ministerio de Educación Pública contó con la asesoría técnica de UNESCO, para la formación de docentes. Están vigentes en esa década los postulados originales elaborados por el Seminario Regional para la Educación en América Latina, de Caracas en 1948, Montevideo 1950 y Lima 1956 que insisten en la necesidad del perfeccionamiento y capacitación del Magisterio, y, sobre todo en la preparación de maestros para su desempeño en el área rural. Esto con el fin de superar el analfabetismo y la diferencia entre lo rural y urbano, problemas latinoamericanos a los que no escapa Costa Rica.

Este enfoque concibe al maestro como un elemento transformador de las comunidades con las que se involucra y a las que ayuda a resolver problemas sanitarios, de nutrición y otros.

Estos aspectos se destacan como importantes en los informes anuales de los Ministros de Educación de la década del 50 y 60.

En estos informes se dice que la formación del maestro lo debe capacitar para elevar el nivel de salud de la comunidad y para entender que los graves problemas en materia de salud de los países de América Latina, requie-

ren en gran parte la acción educativa de la escuela. En su formación el maestro debe comprender la importancia de la educación para la salud como actividad básica de la escuela. Por esto es necesario crearle el firme deseo de cooperar en las campañas de higiene pública. Además, darle la preparación técnica indispensable y capacitarlo para desarrollar en la escuela actividades en beneficio de la salud individual y colectiva.

Por otra parte, se plantea que los principios que animen el Plan de Estudios que los forme deben ser los de integración, vitalización, continuidad, simplificación y profundidad.

- Vitalización: empeño para que el plan y el programa respondan al momento histórico y a la realidad del país y de la región en que se desarrollan.
- Integración: cada asignatura o actividad debe tener claramente definida su función como aspecto de un proceso unificado en que las partes se calculan y coordinan para cumplir un propósito común. Todas las ramas del Plan de Estudios deben integrarse armoniosamente. El Plan debe organizarse para que los cursos y experiencias guarden continuidad entre ellos.
- Simplificación y profundidad: Es preferible un programa balanceado de pocas materias estudiadas a fondo pero con interés. En América Latina se ha tendido a la acumulación (Gamboa, 1960). En relación con los cursos del Plan de Estudios se establece que estos deben agruparse según tres ejes formativos:
 - LA FORMACION PROFESIONAL: que consta de todos los cursos necesarios para desempeñarse en el campo laboral. Esta debe incluir cursos sobre los objetivos y tendencias en la educación, sobre el desarrollo del niño y utilización de los textos, para el estudio de la comunidad y sus problemas y sobre metodología y práctica escolar. Esta área debe permitir al maestro ajustar la realidad entre lo deseable y lo posible y analizarla con sentido crítico.
 - LA CULTURA GENERAL: Deben ofrecerla tres octavos del Plan de Estudios.
 - DESARROLLO INDIVIDUAL: Todos aquellos cursos que promueven el desarrollo individual; experiencia para la eficiencia

profesional, trabajos prácticos, talleres, prácticas rurales, cursos de arte, de literatura y de música.

En síntesis, se puede afirmar que la filosofía que anima tanto la organización como los programas del Plan de Estudios para maestros de primaria se fundamenta en una política educacional común para América Latina que se aplicará de acuerdo con las especificidades propias de cada país. Así, en el caso de Costa Rica, los gobiernos de la década 50-60, dan gran importancia a los programas de salubridad rural y urbana, los que con el apoyo de UNICEF, y asesoría técnica de FAO y OMS asignan al docente de enseñanza primaria la responsabilidad de los programas de alimentación, nutrición, mejoramiento comunal, salud y salubridad, entre otras.

Para cumplir con la función social que se le asigna al maestro, se desarrollan programas de formación de maestros en servicio, se desarrollan experiencias que permiten el intercambio con diversas instituciones formadoras de maestros en América Latina. En esta época, el Estado se preocupa por la preparación de los maestros, la que se plasma en acciones concretas tales como Programas Regionales de Formación de Maestros, Seminarios, Cursos de Capacitación, etc.

En esta época la Dra. Emma Gamboa fue el enlace entre el Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica. En el primero, desde la Inspección General de Educación Superior y en la segunda como Decana, lo que en parte garantizó que las políticas estatales se operacionalizaran en la Facultad de Educación.

3. La Universidad de Costa Rica

La Universidad de Santo Tomás es la primera institución de educación superior que funcionó en Costa Rica y fue clausurada en 1886. Los estudios de Jurisprudencia y Teología continúan impartándose en Costa Rica (Escuela de Derecho y Seminario Mayor) así como los de Farmacia y más tarde los pedagógicos de la Escuela Normal y otros como Agricultura y Bellas Artes. La verdad es que el cierre de la Universidad crea un gran vacío no sólo en el

ámbito cultural sino también en la dinámica del desarrollo social del país. Era por lo tanto, necesario pensar en crear una Universidad consecuente con las exigencias de la época y el desarrollo del país. El primer intento se hace en la última administración de don Ricardo Jiménez Oreamuno, intento que fue frustrado al ser rechazado el Proyecto de Creación de la Universidad en el Congreso de la República. Por fin, el 26 de agosto de 1940 se llenó este vacío al ser creada la Universidad de Costa Rica por la administración del Dr. Rafael Angel Calderón Guardia. Se crean inicialmente la Facultades de Derecho, Farmacia, Agricultura, Pedagogía y Bella Artes, Ingeniería, Ciencias, Letras, Cirugía Dental y Medicina (Barahona, 1976). La Universidad por la necesidad de dar una sólida capacitación a los maestros crea la Escuela de Pedagogía.

Después de diez años de funcionamiento empieza a sentirse en el ambiente universitario la necesidad de una reforma académica que configure una universidad, según los postulados de Ortega y Gasset, que brinde una formación humanística y prepare al individuo, lo cultive y lo capacite para la comprensión general del medio en que vive.

Consecuentemente con los ánimos renovadores de la época, se produce la Reforma Universitaria en 1957. Se crean los Estudios Generales con una connotada influencia humanística y se hacen obligatorios para continuar estudios en las distintas carreras. En la época de la Reforma la Escuela de Pedagogía se transforma en la Facultad de Educación, "si para el profesional de otras ramas los cursos de Cultura General que imparte la Escuela de Ciencias y Letras pueden considerarse como un episodio de su formación, para el profesional de la enseñanza esos cursos de Cultura General tienen un carácter formativo de valor permanente en su formación de educador" (Gamboa 1957, p.65).

Con esta idea la educadora Emma Gamboa, es coincidente con las políticas que sobre la formación de maestros se formularon en el Seminario Regional de Educación en la América Latina (Caracas 1948), las que consideran que la formación de los futuros docentes comprende dos grandes áreas: una de Educación Profesional y la otra de Cultura General. Vemos así como la Reforma Universitaria

de 1957 viene a cumplir o complementar las necesidades que exigía esta segunda área de la formación de los docentes.

4. Características de la Formación de los maestros 1940-1960.

Como ya se mencionó, antes de la Reforma de 1957 los maestros se graduaban con un Plan de dos años. A partir del 57 se incluyen los Estudios Generales y a partir de 1960 se inicia el bachillerato en Educación Primaria, pero manteniendo los dos años como requisito para el ingreso al bachillerato. En 1971 se elimina y se estructura un nuevo Plan de Estudios para el bachillerato. En 1979 se reforman nuevamente los planes de estudio en primaria y en 1986, se elabora un plan de dos años para responder al déficit de maestros que enfrenta el país en ese momento.

En la actualidad, en la Facultad de Educación existen el Profesorado, el Bachillerato y la Licenciatura en Educación Primaria.

4.1 Bases teóricas de la formación

La Pedagogía, entendida como el cuerpo teórico y metodológico, que orienta el proceso educativo, recibe la influencia de las diversas corrientes filosóficas que se desarrollan a lo largo de la historia. Así, se denomina "pedagogía positiva" a aquella que es resultado de la influencia del positivismo y que se caracteriza por sus pretensiones de científicidad y su énfasis en lo experimental. Por la influencia positivista, la pedagogía se desarrolla en tres direcciones: la biológica, la psicológica y la sociológica. Como consecuencia de la interrelación de esas tres tendencias se desemboca en la concepción de la Escuela Nueva con la que se pretende experimentar para corroborar en la práctica, los planteamientos teóricos.

En la tendencia biologicista, se ubica a Decroly y a Montessori. En la sociologista a Emilio Durkheim, para quien es imposible transformar la educación y la escuela si no se transforma la sociedad. De aquí se deriva la función social de la escuela y del maestro. En

la corriente psicologista se puede considerar un clásico a Claparade, pero en ella se incluyen otros autores. La psicología funcionalista, que resulta como consecuencia de esta corriente, enfatiza en que el aprendizaje se mide por las conductas observables al finalizar el proceso educativo.

El biologicismo y el sociologismo conducen al análisis de lo educativo a partir de la realidad individual y social del ser humano. Esto posibilita una corriente politicista en la educación, entre otras la desarrollada por Makarenko que enfatiza en lo colectivo y, recogiendo la herencia de Rousseau que enfatiza en lo individual pero en función del bien común, el pragmatismo de John Dewey. Considerado dentro de la pedagogía positivista Dewey, aglutina y sistematiza diversas posiciones en su época (Colom, 1982).

Dewey instaura una pedagogía de la afectividad y del sentimiento, en donde predominan la intuición, la acción y el respeto al niño. Sus ideas son llevadas a la práctica en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago en 1897.

Su pensamiento practicista invadió la realidad escolar y la escuela activa se desarrolla en los cinco continentes. En la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, las ideas de Dewey son aplicadas por Emma Gamboa. La puesta en práctica de sus ideas condujo al desarrollo de diversos métodos que enfatizan en la formación a través de la acción. Tal es el caso del método de proyectos de Kilpatrick, los centros de interés de Decroly, la escuela activa de Ferriere, el Plan Dalton de Hellen Parkchust y otros. Estos métodos fueron generalmente precedidos por estudios analíticos sobre los procesos de aprender, observados en animales y humanos. Además por estudios sobre la inteligencia y la solución de problemas en los que se aplican tests mentales.

4.2. Contenido de los cursos

La influencia de las ideas antes esbozadas se manifiesta en los contenidos de los cursos del Plan de Estudios de los 60. Así por ejemplo:

En los cursos de Metodología general y de Metodología y Práctica Docente se estudian los métodos característicos de la escuela activa: los centros de interés de Decroly, el método proyecto de Kilpatrick, las unidades de trabajo, el trabajo en grupos. Se insiste además en la necesidad de que los futuros maestros estudien estos métodos en una escuela laboratorio.

En el curso de Metodología General se retoma el criterio integrador en la enseñanza, que está presente tanto en Dewey como en Decroly. Este último es quien difunde y propicia la integración de diversos tópicos, de manera que el interés de los niños no se pierda al variar bruscamente de tema. Ese mismo criterio se aplica para la enseñanza de la lectura. Los elementos teóricos de este curso giran alrededor de estos principios.

Por otra parte, en el curso Programa de Educación Primaria se señala la necesidad de estructurar los temas a partir del interés del niño y de observar las conductas de los niños para medir el progreso obtenido por ellos. Además, se recomienda la utilización de tests para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y el desempeño del niño. En los cursos de Psicología de la educación I y II se estudia la psicología moderna, el desarrollo humano y se enfatiza en las diferencias individuales.

En el curso de Evaluación y Medición Educativa se destaca la necesidad de desarrollar destrezas en la elaboración de tests y otros instrumentos de evaluación del aprendizaje. Todos estos elementos son características de la pedagogía positiva.

La función social de la educación y su papel histórico se abordan en los cursos Fundamentos Históricos y Filosóficos de la Educación.

En estos cursos está presente el elemento científicista y la concepción sociologizante de la educación y en los mismos se propicia la utilización de métodos activos, en la experimentación y empleo de estos métodos con criterio científico. El interés del niño es el punto de partida para estructurar el proceso educativo y con el fin de lograr cambios de conducta en él. Priva además el criterio integrador y globalizante.

En estos Planes de Estudios se identifica la influencia de pensadores humanistas, según la bibliografía utilizada en los cursos Fundamentos Históricos y Filosóficos de la Educación.

4.3. La función del maestro

Del análisis de los contenidos de los diversos cursos del Plan de Estudios se deduce la función que se asigna a la educación y al trabajo del maestro en su relación con el estudiante y con la sociedad. También se deduce la utilidad de la educación para los educandos.

A la educación se le asigna una clara función social, en el sentido de que el "hombre por medio de la educación satisface sus propias necesidades y se convierte en un ser que contribuye inteligentemente al desarrollo del país".

La educación debe preparar para participar efectivamente en la vida social, ofreciendo experiencias que identifiquen al niño con los objetivos y actividades derivadas de la vida social de su comunidad.

Así pues, el estudiante para maestro debe prepararse mediante la práctica frecuente para participar abiertamente en la relación escuela-comunidad. Por medio de esta vinculación puede comprender las causas de los problemas sociales y contribuir a resolver problemas comunitarios sobre todo en los campos de salud y nutrición. Por ello, en este plan de estudios se observa que el curso Educación para la Salud ocupa un lugar importante. Comprende dos semestres de teoría y laboratorio con cuatro horas semanales. Este curso plantea como objetivos ofrecer conocimientos para que el maestro pueda cumplir con esa formación.

En síntesis, la influencia de la Pedagogía positiva lleva al uso del método científico y a la experimentación constante en la actividad educativa. Como consecuencia se desarrollan escuelas experimentales donde se someten a prueba las teorías propuestas por estas dos escuelas. El Plan de Estudios de 1960 refleja claramente esta posición.

En líneas generales, se puede concluir que el Plan de Estudios de los años 60 representa un avance en la formación del docente de enseñanza primaria en Costa Rica. En él se aprecia una correlación entre las políticas educativas que se generan para América Latina a finales de la década de los 40, las del estado costarricense y el tipo de formación que se ofrece a los maestros en la Universidad de

Costa Rica. Además, se integran las teorías educativas de la época, fundamentalmente la pedagogía positiva y el pragmatismo.

La formación que se ofreció a los maestros los dotaba de algunos instrumentos para involucrarse como "agentes activos" en la solución de los problemas de las comunidades. Sin embargo no los capacitaba para entender el tipo de sociedad a la que contribuían a consolidar ni en qué consistía su aporte al cambio. Desde el punto de vista pedagógico se les dotó de instrumentos para propiciar un proceso educativo donde el estudiante es elemento fundamental y donde la enseñanza y el aprendizaje deben promoverse mediante métodos activos.

Por otra parte, no cabe duda que el paso en la formación de los maestros del nivel possecundario al nivel universitario representó un avance en las luchas por ofrecerle un status similar al de otros profesionales. Sin embargo, el tipo de formación va a variar en las siguientes décadas, lo mismo que la importancia que el estado costarricense asigna a la educación primaria. Estas y otras circunstancias conducen a que aún hoy, se discuta el carácter profesional de estos educadores.

Bibliografía

Asamblea Nacional Constituyente de 1949.
Tomo III.

Barahona, Luis. *La Universidad de Costa Rica (1940-1973)*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 1976.

Colom, Antoni. *Teoría y metateoría de la educación*. México. Trillas, 1982.

Constitución Política. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional, 1981.

Gamboa, Emma. *Principios de Organización del Plan de Estudio y Programas*. San José: Ministerio de Educación Pública, 1960.

Gámez, Uladislao. *Comentario a la Ley Fundamental de Educación*. San José: Ministerio de Educación Pública, 1975.

López, Alvaro. *Algunas consideraciones en torno a la utilización política del aparato educativo en Costa Rica*. Tesis Licenciatura en Ciencias Políticas. Universidad de Costa Rica, 1977

Ministerio de Educación Pública. *Memorias, 1961 a 1965*.

Prieto, Luis. *Informe sobre la capacitación de los maestros no titulados en Costa Rica*. UNESCO, 1956.

Quesada, Juan Rafael. *Democracia y educación en Costa Rica*. Artículo Inédito citado con autorización del autor, 1989.

Unión Panamericana. *Seminario Interamericano sobre perfeccionamiento del Magisterio en Servicio*. Montevideo. Washington. 1958.

Unión Panamericana. *Segunda Reunión de Ministros de Educación*. Acta Final. Edición Preliminar. Washington, 1956.

Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. *Planes de Estudio, 1965*

Venegas, Aracelly y otro. *La evolución de la formación del profesor de enseñanza primaria en Costa Rica*. San José. Ministerio de Educación Pública s.f. Fuente: Universidad de Costa Rica, Archivos de graduados.

Notas

1. Fuente: Universidad de Costa Rica, Archivos de graduados.