

Politicidad nacional y transnacionalidad político-educativa: la Educación Cívica en Costa Rica 1886-2015

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor Philosophiae (Dr. phil.)

im Fach Erziehungswissenschaften

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

der Humboldt-Universität zu Berlin

von Herr Luis Carlos Morales Zúñiga

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst
Präsidentin der
Humboldt Universität zu Berlin

Prof. Dr. Christian Kassung
Dekan der Kultur-, Sozial- und
Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Gutachterin /Gutachter:

1. Prof. Dr. Marcelo Caruso
2. Prof. Dr. Gabriela Ossenbach Sauter
3. Prof. Dr. Aiga von Hippel

Datum der Verteidigung: 07 April, 2021

Índice

Zusammenfassung	6
Abstract	8
Selbstständigkeitserklärung	9
Agradecimientos	10
Capítulo I: Introducción	12
1. Problematizando la educación para la ciudadanía en Costa Rica	18
2. La educación para la ciudadanía como materia escolar: un estado de la cuestión.....	35
2.1 La educación de los ciudadanos como asignatura escolar estandarizada ..	40
2.2 La investigación sobre educación para la ciudadanía en Costa Rica	58
3. Fuentes y trabajo de archivo	65
Capítulo II: Aproximación al concepto de ciudadanía desde la teoría social y educativa	67
1. Ciudadanía, dominación y poder: claves para una aproximación a la educación ciudadana	69
2. Republicanismo y democracia: dos vías teóricas e históricas para el análisis de la educación ciudadana	81
3. La educación para la ciudadanía en Costa Rica desde el punto de vista de la internacionalización educativa	101
Capítulo III: Civismo republicano y liberalismo reformista: punto de partida de la Educación Ciudadana en Costa Rica	109
1. <i>Infiltrar el corazón de los niños</i> : La ciudadanía republicana y su desarrollo en la educación costarricense entre 1886 y 1949	117
2. <i>Todo cuanto no pueden ignorar los ciudadanos de la República</i> : entre catecismos, cartillas y el culto a la palabra escrita	160
3. La escuela como pequeña república: una síntesis del civismo republicano	181
Capítulo IV: Democracia, cosmopolitismo y educación para la ciudadanía ...	185
1. <i>Una profesión de fe</i> : la Fundación de la Segunda República y el espíritu de la democracia	188
2. Los Estudios Sociales como innovación pedagógica: descenso, politización y resurgimiento de la Educación Cívica 1951-1977	207
3. Democracia y paz: consolidación curricular de la Educación Cívica en el sistema educativo costarricense a fines del siglo XX	242
4. Temores y metáforas: La Educación Cívica en el siglo XXI entre el miedo a la globalización y la metáfora de la ciudadanía planetaria	266

Capítulo V: Transferencias e internacionalización en la educación ciudadana costarricense	294
1. De la <i>Instruction Civique</i> francesa al Instituto Pedagógico de Chile: en busca de referencias a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.....	297
2. La mirada hacia Estados Unidos: el informe del <i>Committee on Social Studies</i> de 1916 y la implementación de los Estudios Sociales en Costa Rica.....	304
3. De Centroamérica hacia la mundialización: la educación ciudadana costarricense y su internacionalización entre 1990 y 2015	331
Consideraciones finales	338
Fuentes y bibliografía	344

Índice de ilustraciones

Plan de estudios del Colegio Superior de Señoritas, 1895	121
Plan de estudios del Liceo de Costa Rica, 1897	123
Plan de estudios de las Escuelas Nocturnas, 1899	127
Plan de estudios de Educación Cívica del Liceo de Costa Rica 1921	150
Requisitos para optar por el título de Profesor de Estado en el ramo de Educación Cívica 1947.....	158
Tabla de contenidos de De l'instruction Moral et Civique por Gillet-Damitte.....	170
Tabla de contenidos de Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo por Elías Leiva	173
Tabla de contenidos de La educación del ciudadano completo, por Elías Leiva	179
Plan de estudios del I ciclo de la educación secundaria propuesto por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza.....	209
Plan de estudios del primer año, II ciclo de la educación secundaria propuesto por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza.....	211
Plan de estudios del primer año, II ciclo de la educación secundaria propuesto por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza.....	212
Anuncios de cursos y exámenes para profesores den Enseñanza Media en Servicio, 1965-1968	221
Comentario de opinión sobre infiltración del comunismo en las instituciones de educación secundaria.....	230
Invitación del Comité de Desarrollo Cultural de la Comunidad Estudiantil del Liceo Rodrigo Facio a los candidatos a la presidencia de la republica al Seminario, 1973	233
Organización de las unidades temáticas de Educación Cívica para el tercer ciclo de la educación general básica, 1976	236
Plan de estudios de Educación Cívica para 7° año, III ciclo de la Educación General Básica.....	252
Actividades del año 1991 en las áreas de Valores y Vivencia de la Democracia ...	256
Portada del texto El atardecer del siglo XX. ¿Descalabro o cambio de valores en el costarricense? 1998	259

Contenidos del Plan de Estudios de Educación Cívica del año 1996	261
Contenidos del Plan de Estudios de Matemática III Ciclo del año 2005	269
Matriz temática del Programa de Estudios de Educación Cívica para III Ciclo y Educación Diversificada, 2008	286
Seminario Centroamericano Educación y Democracia de 1990	333
Seminario Centroamericano Educación y Democracia de 1991	335

Índice de Tablas

Programas de Estudio para los Colegios de Segunda enseñanza 1929	153
Seminario Centroamericano Educación y Democracia de 1990	200
Comparación de la distribución de contenidos entre los programas de estudio de Educación Cívica de 1996 y 2005	276
Docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica que laboran en Colegios Públicos 2005-2019	278

Zusammenfassung

Diese Forschung untersucht die lehrplanmäßige, pädagogische und didaktische Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung in Costa Rica im Zeitraum von 1886 bis 2015. Die Analyse wurde unter Berücksichtigung der nationalen Politik durchgeführt, indem unterschiedliche Situationen, Akteure, Tendenzen und politisch-pädagogischen Spannungen in Zusammenhang mit dem Lehrplan und der didaktischen Artikulation der politischen Bildung gesetzt wurden. Es wird angenommen, dass die Perspektive der bildungspolitischen Internationalisierung unterschiedliche Momente, Akteure und transnationale Prozesse bei der Artikulation der staatsbürgerlichen Bildung in Costa Rica einnimmt.

Auf Grundlage der Kombination nationaler Politik und transnationalen politisch-pädagogischen Trends können drei Schlüsselmomente in der Entwicklung der Staatsbürgerschaftsbildung in Costa Rica identifiziert werden: Der erste Moment zeichnet sich zwischen 1886 und 1949 ab und ist gekennzeichnet durch die Dominanz republikanischer und liberaler politischer Gruppen in der nationalen Politik, die den staatsbürgerlichen Unterricht an zentraler Stelle im nationalen Lehrplan positionierten und mit französischen Ideen der Bürgerbildung unterfütterten. Auch der Einfluss des Instituto Pedagógico de Chile, in dem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts relevante Persönlichkeiten im Bereich des staatsbürgerlichen Unterrichts des Landes ausgebildet wurden, schlägt sich nieder.

Der zweite Moment ab 1949 nach dem letzten Bürgerkrieg im Land und der Gründung der zweiten Republik war geprägt von der Dominanz der sozialdemokratischen Ideologie und der nationalen Befreiungspartei in der nationalen Politik. Die politische Bildung orientierte sich in dieser Zeit am demokratischen, antikommunistischen Diskurs und später an der Friedenserziehung aufgrund der Befriedung Mittelamerikas und des Friedensnobelpreises, der 1987 an den ehemaligen Präsidenten Oscar Arias verliehen wurde. Dieser Zeitraum erstreckt sich auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhundert, dort fand ein internationaler Wissenstransfer auf der Ebene der Arbeit statt, die von UNESCO-Bildungsexperten im Land im Rahmen der Artikulation des nationalen Bildungssystems geleistet wurde. Ein Ergebnis dieses Prozesses war die Umsetzung des aus den USA stammenden Fachs „Sozialkunde“, das sich aus Geschichte, Geographie und staatsbürgerlicher Bildung zusammensetzt. Diese Bildungsinnovation führte zu Veränderungen sowohl in der pädagogischen als auch in der didaktischen Konzeption der Bürgerbildung und in der Ausbildung von Lehrern, die an costa-ricanischen Universitäten entwickelt wurden. Ende der achtziger und in den neunziger Jahren, nach den Bürgerkriegen, den Friedensprozessen und der politischen Demokratisierung Mittelamerikas, wurde die costa-ricanische Bildung als Beispiel für das Thema bürgerliche, demokratische und pazifistische Bildung angesehen und nahm eine andere an Rolle im Bereich des internationalen Transfers von pädagogischem Wissen an, da Costa Rica zu einem Diffusor der Bildung für Frieden und Staatsbürgerschaft in die übrigen zentralamerikanischen Länder wurde.

Schließlich konzentrierte sich die Forschung auf die Haupttrends in Bezug auf politisch-pädagogische, pädagogische und lehrplanmäßige Transformationen, die in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts bis 2015 stattfanden. Diese Periode und ihre neue politisch-wirtschaftliche und politisch-pädagogische Struktur haben zu einer größeren geführt Eingriffe privater Interessen und internationaler Organisationen in lehrplanmäßige und pädagogische Entscheidungen zur Bürgerbildung. In dieser Zeit

liegt der Forschungsschwerpunkt auf den unterschiedlichen Veränderungen in der Perspektive der Wertebildung und der Herangehensweise an das Thema „Globalisierung“, die von der Rettung traditioneller costa-ricanischer Werte angesichts der Bedrohung durch die Globalisierung übergegangen sind zu einer offeneren Perspektive des Globalisierungsprozesses, der als Chance begriffen wurde und sich in den neuesten Lehrplan-Trends wie Bildung für globale Bürgerschaft widerspiegelt.

Abstract

This research studies the curricular, pedagogical, and didactic evolution of Citizenship Education in Costa Rica for the period from 1886 -2015. The analysis has been carried out taking into account national politics, that is, the different situations, actors, tendencies, and political-educational tensions around the curricular and didactic articulation of Civic Education. The perspective of educational political internationalization is also assumed to observe different moments, agents, and transnational processes in the articulation of Citizenship Education in Costa Rica.

There are three key moments in the evolution of Costa Rican Citizenship Education, as a result of the combination of national politics and transnational political-educational trends. The process started/initiated/...? between 1886 and 1949, characterized by the dominance in national politics of republican and liberal political groups, who positioned Civic Instruction in a central place in the national curriculum and came into contact with French ideas of citizen education and also with the Pedagogical Institute of Chile, in which relevant figures in the field of Civic Instruction of the country were formed during the first half of the 20th century.

The second moment from 1949, after the last Civil War in the country and the founding of the Second Republic, was characterized by the dominance of the social-democratic ideology in national politics and the National Liberation Party. Civic Education was oriented in this period by democratic, anti-communist discourse and later by education for peace due to the pacification of Central America and the Nobel Peace Prize awarded to former president Oscar Arias in 1987. During this period that extends in the second half of the 20th century, international knowledge transfers occurred at the level of the work carried out by UNESCO education experts in the country as part of the articulation of the national educational system. One result of this process was the implementation of the Social Studies subject that originated in the United States, a subject composed of History, Geography and Civic Education. This educational innovation produced changes both in the pedagogical and didactic conception of citizen education and in the training of teachers developed in Costa Rican universities. At the end of the 1980s and during the 1990s, after the civil wars, the peace processes, and the political democratization of Central America, Costa Rican education was seen as an example in the subject of Civic, democratic and pacifist Education and It assumed another role in the field of international transfers of pedagogical knowledge as Costa Rica became a diffuser of education for peace and citizenship to the rest of the Central American countries.

In the end, the research focused on the main trends in political-educational, pedagogical, and curricular transformations that occurred during the first years of the 19th century until 2015. This period and its new political-economic and political-educational structure have led to a greater incursion of private interests and international organizations in curricular and pedagogical decisions regarding citizen education. In this period, the research emphasis is placed on the different changes in the perspective of education in values and the approach to the issue of globalization, which moved from the rescue of traditional Costa Rican values in the face of globalization threat to a more open perspective of the globalizing process conceived as an opportunity and reflected in the latest curricular trends such as education for global citizenship.

Selbstständigkeitserklärung

Statement of authorship

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten Arbeit um eine von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

I expressly declare that the work I have submitted was written independently and without external help.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken o. Ä. (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken o.Ä. anderer Autorinnen und Autoren die Quelle angegeben habe.

I expressly declare that all sources used in the abovementioned work – including those from the Internet (including tables, graphic and suchlike) – have been marked as such. In particular, I declare that I have, without exception, stated the source for any statements quoted verbatim and/or unmodified tables, graphics etc. (i.e. quotations) of other authors.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend geahndet werden.

I am aware that violations against the principles of academic independence are considered deception and are punished accordingly.

26.02.2021

Datum
date

Luis Carlos Morales Zúniga

Unterschrift Doktorand/in
signature of doctoral student

Agradecimientos

El proceso que se cierra con la publicación de esta tesis Doctoral es naturalmente más largo y más complejo que tan solo cuatro intensos años de estudio, investigación e integración cultural en Berlín. La preparación para llegar a este momento ha sido larga, muchas veces difícil, pero sobre todo estimulante y gratificante, tanto por haber alcanzado el objetivo, como por la posibilidad de haber encontrado tantas personas que diversas formas mostraron y demostraron genuino interés, apoyo, solidaridad, compañerismo, empatía y sincera alegría en los buenos momentos, y a quienes no solo agradezco sino también dedico este trabajo.

Mi sincero agradecimiento al profesor Dr. Marcelo Caruso, quien me abrió las puertas de la Humboldt-Universität zu Berlin y fue durante todos mis años de estudios doctorales, un excelente director de tesis y un ejemplo de calidad académica, de quien he aprendido mucho tanto por sus observaciones y orientaciones investigativas, siempre precisas y de primer nivel científico e intelectual, así como por su calidad humana demostrada mediante una constante solidaridad, flexibilidad, confianza en mi trabajo y mediante numerosas formas de apoyo en los momentos que por razones académicas, personales o burocráticas fueron difíciles, pero finalmente superados en gran parte gracias a su apoyo y por el cual estaré siempre agradecido.

Agradezco también a la profesora Dra. Gabriela Ossenbach Sauter a quien conocí en Berlín en el año 2018, en el marco del Congreso Internacional de Historia de la Educación ISCHE *Education and Nature* y quien tres años después ha realizado muy importantes observaciones a mi tesis doctoral, las cuales han sido de mucho valor para darle solidez al texto y ofrecer una versión fortalecida de la investigación gracias a las críticas, comentarios, sugerencias y los interesantes puntos de vista de la profesora Ossenbach.

Asimismo, agradezco a las demás integrantes de la Comisión evaluadora de mi tesis doctoral, las profesoras Dra. Aiga von Hippel, Dra. Kathleen Falkenberg y Dayana Munguía Méndez, quienes realizaron también enriquecedores comentarios y aportes en la discusión de mi trabajo de investigación.

Mi agradecimiento también a la Universidad de Costa Rica, especialmente al personal de la Oficina de Asuntos Internacionales y a los funcionarios docentes y administrativos de la Escuela de Formación Docente, por el respaldo institucional y el apoyo logístico a lo largo de este proceso. También quiero dar las gracias especialmente a la coordinadora de la Biblioteca Carlos Monge Alfaro, Mag. Lucía Jiménez Gómez y al personal del Servicio de Referencia Virtual, parte del Sistema de Bibliotecas e Información de la Universidad de Costa Rica, quienes me dieron una fundamental ayuda por medio del excelente servicio de digitalización y envío de algunas obras de mucha importancia para mi trabajo investigativo, obras a las que hubiera sido muy difícil tener acceso de otra forma desde fuera de Costa Rica. Agradezco también por su importante ayuda al personal de la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Asimismo, quiero dar las gracias a las personas trabajadoras de las siguientes instituciones quienes por medio de su labor, llevada a cabo con ejemplar amabilidad y profesionalismo, me facilitaron el acceso a distintas fuentes y recursos esenciales para el trabajo investigativo: Archivo Universitario Rafael Obregón Loría, Archivo Nacional de Costa Rica, Archivo Central y Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública de Costa

Rica, Sección de Archivo del Consejo Superior de Educación de Costa Rica. También quiero agradecer a las siguientes personas por sus diversas formas de apoyo tanto a nivel académico como administrativo o bien por medio del genuino interés y los buenos deseos durante estos años de estudio: Marianne Helfenberger, Jorge Retana, Miguel Rodríguez, Carlos Artavia, Néstor Peña, Marco Rodríguez, Gabriela Trentin, Oscar Fernández González, Jéssica Ramírez Achoy, Evelyn Siles García.

La realización de estudios doctorales en el extranjero como proceso no solo académico sino también biográfico, ha sido posible gracias al apoyo de las personas más cercanas, a quienes no puedo dejar de agradecer. Por ello, agradezco a Anna-Lena Mergen, quien con cariño, paciencia y tolerancia ha jugado un rol fundamental en este proceso, ha hecho los últimos tres años de mis estudios doctorales más ligeros de sobrellevar, ha vivido directamente tanto los momentos buenos como los momentos difíciles y me ha ayudado a superar las dificultades con su apoyo y afecto constante, el cual agradeceré siempre. Agradezco también a su familia Helmut y Gabriele Mergen, Carsten y Christin Mergen, Marco y Katha Koslowski, por el apoyo constante, el interés sincero por mis estudios y las múltiples muestras de afecto.

El apoyo de mi familia ha sido una especial fuente de motivación para llegar hasta el final de este proceso. El inicio de mis estudios de doctorado en 2016 en Berlín, significó también la primera vez que mi hermano Roberto Morales Zúñiga y yo vivimos en la misma ciudad. Son incontables las ocasiones en las que su ayuda fue fundamental desde el primer día que llegué a Berlín y hasta el día de hoy que escribo estas líneas. Su conocimiento de la ciudad y su afecto, hicieron que mi adaptación en Berlín fuera no solo menos difícil sino también más interesante, por lo cual estaré siempre agradecido. Agradezco también a mi madre, Rosa Zúñiga Aguilar, a mi hermana Hazel Morales Zúñiga y sus hijos Allen, Fabricio e Isela y a mi hermana Dinia Villafuerte Rosales y sus hijas Krisbel y Valeria. Siempre les agradeceré el apoyo incondicional y el afecto constante durante estos años en la distancia. Asimismo, agradezco a Steffen Braun, quien ya forma parte de la familia y quien me ayudó también desde mi llegada a Berlín en innumerables oportunidades.

Finalmente quiero dedicar este trabajo a la memoria de las siguientes personas: mi padre Franklin Morales Castillo, quien me dio mucho de lo necesario para llegar a este momento y cuya presencia continúa. Brigitte Schneider, cuya amabilidad y empatía hizo que Berlín se sintiera más rápidamente como un hogar. Sandra Herrera, quien me ayudó con mucha gentileza a entender la vida universitaria y los procesos administrativos de la Humbolt-Universität zu Berlin. Carmen Liddy Fallas, de quien aprendí mucho como estudiante, colega y amigo, y quien además jugó un rol fundamental en el desarrollo de la Educación Ciudadana, los Estudios Sociales, la Educación Primaria y Secundaria en la Universidad de Costa Rica y en el país, mediante la formación de tantas generaciones de docentes y cuyo legado continua de alguna manera en esta investigación.

Berlin-Prenzlauer Berg, 2021

Capítulo I: Introducción

La preocupación por educar a la ciudadanía ha estado presente en los debates educativos costarricenses desde fines del siglo XIX y continúa hasta nuestros días. Se trata de un tema en constante evolución y en constante discusión, un espacio de lucha. Los gobiernos republicanos posteriores a la Fundación de la Primera República en 1849, además del problema de la alfabetización de los ciudadanos, prestaron especial atención también al tema de la educación política y la creación de un *ethos ciudadano*, que podría vehicularse mediante el sistema educativo, tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas. Este problema ha motivado un constante debate en el desarrollo político educativo del país. Posteriormente, a lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI, aun sigue siendo un fenómeno de especial relevancia, sobre todo tomando en cuenta el desarrollo cultural costarricense en el cual el tema de la democracia y sus valores asociados forman parte de un ideal de cultura nacional. El “fundador” de la Segunda República, José Figueres Ferrer, observaba en su texto de 1956, escrito siendo presidente en ejercicio, y titulado *Cartas a un ciudadano*, lo que el consideraba un bien preciado de originalidad costarricense:

¡Cuántos países desearían una situación política como la de Costa Rica, a pesar de las limitaciones de sus gobernantes actuales! Aquí no se concibe un solo voto fraudulento, ni un centavo de corrupción administrativa. Esas virtudes cívicas le han costado a nuestra generación mucha sangre, y negarlas por pasión política es una infamia.¹

Es cierto que dentro del contexto centroamericano, Costa Rica ha tenido sobre todo a fines del siglo XX, uno de los regímenes políticos más estables de la región, también es cierto que las élites políticas que han tenido acceso al poder del estado se han ocupado de incentivar, alimentar y construir este mito cívico-democrático nacional y utilizarlo en función de su propia legitimación política, pues bajo la defensa y la idealización del régimen democrático representativo subyacen una serie de problemáticas como, por ejemplo, la corrupción administrativa, mencionada por Figueres Ferrer, o bien la desigualdad y la exclusión social entre otros.

¹ Figueres Ferrer, José María. *Cartas a un ciudadano*. EUNED, 1956. p. 229.

Hay muchas razones que podrían explicar la relativa estabilidad del sistema político costarricense, mantenida incluso durante los períodos de guerra civil en América Central, los cuales fueron, sin duda, devastadores en el plano social, económico, político y educativo para toda la región, incluyendo a Costa Rica. Entre otras razones, se encuentra, por ejemplo, el lugar común de observar que en Costa Rica existe una relación muy cercana entre democracia y educación, como dos partes de un sistema político complejo que funcionan de cerca, en una especie de armonía y reciprocidad, coadyuvando en la creación/formación de ciudadanos respetuosos del ordenamiento social, jurídico y político, con un fuerte sentimiento de pertenencia a su país.² Sin embargo, la relación entre educación, democracia y ciudadanía es más compleja y dinámica que estas idealizaciones, por lo que una revisión de la forma como ha evolucionado la educación para la ciudadanía en Costa Rica – uno de los objetivos de esta investigación – puede permitir ver con detalle y con mayor claridad cómo en el país se ha desarrollado la construcción de un campo de estudio, de un campo disciplinar (a nivel de disciplinas universitarias) y curricular (a nivel de las instituciones educativas de secundaria) que se encuentran en estricta relación con el sistema político y con las representaciones sociales que ese sistema genera sobre sí mismo y que constituyen un elemento trascendental del imaginario colectivo del país.

En este sentido, salta a la vista que el devenir histórico de Costa Rica en el plano político y económico ha condicionado el desarrollo del sistema educativo en general, y en particular el desarrollo de la educación política y de la educación para la ciudadanía, de las concepciones que se tiene sobre esta y de sus formas de desarrollo y de implementación. En primera instancia, el sistema político republicano dominante del siglo XIX marcó la escuela y la educación para la ciudadanía de un fuerte carácter nacionalista y de una concepción laica y técnica del funcionamiento del Estado, así como definió contenidos y concepciones que los ciudadanos deben aprender sobre el Estado mismo. Posteriormente, en el siglo XX, la guerra civil de 1948 fue el evento capital del proceso de consolidación democrática en Costa Rica. El Ejército de

² Garro, Laura. El mito democrático costarricense: la constitución de la práctica política en períodos de conflicto social. FLACSO Mexico, 2013. Rosero Bixby, Luis; Vargas Cullell, Jorge. "La Cultura política de la democracia en Costa Rica, 2004." (2004). Rovira Mas, Jorge. "La consolidación de la democracia en América Central: problemas y perspectivas en El Salvador, Guatemala y Nicaragua (1990-1996)." Anuario de Estudios Centroamericanos (1996): 7-38.

Liberación Nacional, liderado por José Figueres Ferrer, ganó la guerra y llegó al poder. Dieciocho meses más tarde, la Junta de Gobierno devolvió el poder a Otilio Ulate Blanco, quien oficialmente había sido el ganador en las elecciones de 1948.³ A partir de ese momento, se re-estableció y se consolidó la democracia representativa, sistema que ha funcionado sin interrupción hasta nuestros días. A diferencia del resto de América Central, el proceso de democratización de Costa Rica no fue tan largo ni violento debido a un hecho trascendental: la abolición del ejército después de la guerra civil de 1948.⁴ Esta decisión evitó nuevos levantamientos armados y sirvió como factor determinante para la consolidación del sistema democrático representativo. Como contraste en América Central, el período de 1940 a 1990 se caracterizó por diferentes dictaduras, golpes de estado, guerrillas y guerras civiles.

De acuerdo con el sociólogo Jorge Rovira Mas, el evento de 1948 representa una división en la historia política de Costa Rica con respecto a los partidos políticos y la identificación política. Para consolidar el sistema democrático representativo después de 1948-49, y en el marco de la fundación de la Segunda República, surgieron nuevas ideas-valores sobre la democracia, nuevas identificaciones políticas marcadas por el desarrollo del conflicto armado como por ejemplo el figuerismo (liberacionismo), el calderonismo (socialcristianismo) y el anticomunismo.⁵ Después de la guerra civil de 1948 el país se dividió políticamente entre partidarios y opositores al partido político liderado por José Figueres Ferrer, Partido Liberación Nacional (PLN), establecido en 1953, el cual fue, durante casi tres décadas, la agrupación partidaria política y electoralmente dominante hasta que en el año de 1983 un gran sector de la oposición se agrupó y fundó un nuevo partido político conocido como Partido Unidad Social Cristiana (PUSC).⁶ Estas dos agrupaciones políticas constituyeron hasta el año 2014 un dominante sistema bipartidista y construyeron además un sistema de lealtades partidarias y de identificaciones políticas.

³ Muñoz Guillén, Mercedes. "El Estado y la abolición del ejército 1914-1949." San José: Editorial Porvenir (1990): 141-156.

⁴ Jorge Rovira realiza un análisis del proceso de democratización en Centroamérica, tomando en cuenta las diferencias nacionales, pero también las características comunes de la región. Ver: Rovira Mas, Jorge. "La consolidación de la democracia en América Central: problemas y perspectivas en El Salvador, Guatemala y Nicaragua (1990-1996)." Anuario de Estudios Centroamericanos (1996): 7-38.

⁵ Rovira, Jorge. "Costa Rica 1994: ¿Hacia la consolidación del bipartidismo?." Revista Espacios 1 (1994): 1-38

⁶ Pérez Brignoli, H. Historia del Partido Unidad Social Cristiana. Costa Rica: INCEP, 1999.

Estos eventos internos, sumado a lo que ocurría en el plano internacional, tanto desde el punto de vista político como económico, tuvieron una influencia directa sobre el sistema educativo costarricense y sobre la educación para la ciudadanía. Sin embargo, el aspecto más notable de todos estos sucesos fue la consolidación del patriotismo y la identificación popular con respecto a la democracia entendida como sistema político-electoral. Esto dio paso a lo que autores como Laura Garro, han llamado “el mito de la democracia costarricense”,⁷ un supuesto que funciona como elemento explicativo para entender la forma en que los valores democráticos han sido profundamente aprehendidos e internalizados por los individuos y han configurado, a su vez, una *cultura* o ideario democrático nacional.

En una sociedad como la costarricense, la existencia de este mito democrático incide en la socialización política de los individuos, incluyendo los espacios educativos, creando una abstracción común, que se observa en el conjunto de valores democráticos y su expresión práctica, es decir, el régimen político de la democracia representativa e institucional. Los valores democráticos, como ideal y como discurso –más que un conjunto organizado de prácticas asumidas por todos los agentes sociales– gozan de superioridad frente a lo que por oposición podríamos denominar valores no-democráticos, los cuales, al mismo tiempo, poseen una connotación negativa y deslegitimante en sí misma. Esto tiene como resultado la inhibición de cualquier crítica a la democracia como idea y como sistema.

El Estado costarricense y las élites que han tenido acceso al poder han tratado de articular en última instancia la consolidación del sistema democrático y de la identificación nacional por diferentes rutas. Entre estas distintas vías, la educación ha sido una de las más importantes. Las Ciencias de la Educación y diferentes pensadores educativos han explicado de distintas maneras la fuerza ideológica y política de la educación. Por ejemplo, Emile Durkheim consideraba la educación como un elemento fundamental para la consolidación de la Tercera República Francesa y la concebía como un hecho social, lo que significa que el fenómeno educativo posee un

⁷ Garro, Laura Álvarez. El mito democrático costarricense: la constitución de la práctica política en períodos de conflicto social. FLACSO México, 2013.

poder coercitivo sobre la conciencia individual.⁸ Durkheim subrayó además la importancia que representa para el Estado la utilización del sistema educativo como medio para vehiculizar y legitimar el orden republicano democrático. Asimismo abogaba por el funcionamiento de una estructura social, estratificada y clasificatoria de los individuos a partir de las capacidades de los individuos mismos, que es sin embargo, igualitaria en términos de participación política y de conciencia sobre el poder del Estado mismo.

Algunos trabajos centrales de las ciencias de la educación, como por ejemplo algunas de las obras de Pierre Bourdieu, demuestran el potencial de los sistemas educativos y de la *acción pedagógica* para producir y reproducir un tipo de *habitus* específico (formas de hacer pensar y actuar propias del lugar ocupado en la estructura social), el cual se desarrolla en el marco de configuraciones sociales que tienen la capacidad de posicionar a los individuos dentro de la lógica misma de la estructura. Por medio de lo que Bourdieu llamó Acción Pedagógica, definida como un acto de violencia simbólica llevado a cabo por medio del trabajo pedagógico, se privilegia un capital cultural arbitrario sobre otros capitales culturales, siendo normalmente el capital cultural dominante aquél propio de las clases sociales y económicas dominantes. Lo novedoso de este análisis es que incluyó como mecanismo de dominación no solamente el factor o capital económico sino también el capital cultural.⁹

Otra perspectiva analítica en el campo de las Ciencias de la Educación que señala el poder coercitivo de los fenómenos educativos es la planteada por la obra de Michael Apple quien por ejemplo en su trabajo *Ideología y Currículum* ha estudiado los mecanismos mediante los cuales el fenómeno curricular opera como una forma de poder e inculcación de sistemas de valores y de pensamiento sobre las conciencias individuales, con clara intencionalidad política, dirigida por las élites o las clases

⁸ Durkheim, Emile. Durkheim: Essays on morals and education. Vol. 1. Taylor & Francis, 2006. Otras lecturas sobre el análisis y las posturas de Emile Durkheim sobre la educación, el estado, y su defensa del sistema republicano son las siguientes: Ottaway, A. Ks C. "The educational sociology of Emile Durkheim." *British Journal of Sociology* (1955): 213-227. Durkheim, Emile. *Education and sociology*. Simon and Schuster, 1956. Morales, Luis Carlos. "Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación." *Revista Reflexiones* 88, no. 1 (2009).

⁹ Algunos de los trabajos en los que Bourdieu analiza desde un punto de vista sociológico el fenómeno educativo son los siguientes: Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. *Reproduction in education, society and culture*. Vol. 4. Sage, 1990. Bourdieu, Pierre, and Thomas Kauf. *Meditaciones pascalianas*. Vol. 1. Barcelona: Anagrama, 1999. Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores, 2008. Bourdieu, Pierre, and Jean Claude Passeron. *The inheritors: French students and their relation to culture*. Univ of Chicago Pr, 1979.

dominantes en términos marxistas.¹⁰ Aunque estos son solo algunos ejemplos generales, estas elaboraciones de la sociología de la educación postulan que la educación tiene una fuerza particular no solo para difundir el conocimiento, sino también para difundir valores, formas de pensar y actuar, sentimientos e identificaciones.

Por tanto, esta investigación es una aproximación y reconstrucción del desarrollo y configuración del espacio académico y curricular de la Educación Cívica o educación para la ciudadanía en Costa Rica en la educación secundaria, desde su establecimiento como materia obligatoria en las escuelas y colegios costarricenses a partir de la Ley Fundamental de Educación Pública en el año 1886, cuando se estableció la Educación Cívica como parte del mínimo de instrucción obligatoria,¹¹ hasta la primera década del siglo XXI momento en que el Estado costarricense por medio del Ministerio de Educación Pública estableció un nuevo plan de estudios para esta materia, conocido como “Ética, estética y ciudadanía”, con el que se introducen una serie de nuevas perspectivas sobre la educación ciudadana, las cuales se mantienen hasta el presente.¹² En esta investigación se enfatiza que el problema de la configuración de la educación ciudadana costarricense se trata no solo de un producto particular y nacional, sino que también consiste de un resultado de las relaciones entre la politicidad nacional y tanto los actores como las tendencias político-educativas de carácter transnacional, que han jugado un papel importante en la construcción de la educación para la ciudadanía en el país.

¹⁰ Apple, Michael. *Ideology and curriculum*. Routledge and Keagan, 1979.

¹¹ Asamblea Legislativa de Costa Rica. *Ley General de Educación Común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar*. Tip. Nacional, 1886

¹² Garnier, Leonardo. "Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía, del Ministerio de Educación Pública." San José, Costa Rica: MEP (2006). El proyecto desarrolló una reforma significativa en el campo de la educación para la ciudadanía, no solo en el plano conceptual y de contenidos, sino también en aspectos evaluativos. Esta reforma resitúa la Educación Cívica en el centro de la discusión curricular nacional, e inicia las reformas que orientan la educación ciudadana hacia una perspectiva cosmopolita.

1. Problematicando la educación para la ciudadanía en Costa Rica

En el año de 1888 aparece publicado en Costa Rica el primer *Manual de Instrucción Cívica* del país, escrito por Ricardo Jiménez Oreamuno, quien en ese momento ocupaba el cargo de rector interino de la Universidad de Santo Tomás. Esta era la única universidad estatal en el país la cual cerraría sus puertas en el año de 1890, también como parte de las reformas educativas liberales de tendencia republicana. Ricardo Jiménez tuvo un paso significativo en la política del país, ocupando diversos cargos en la función pública y ocupó la presidencia de la República en tres ocasiones 1910-1914, 1924-1928, y 1932-1936.

Este *Manual de Instrucción Cívica* fue concebido para uso en todas las escuelas primarias del país,¹³ y fue también considerado por su autor como una forma de superar la vieja educación heredada del período colonial. En el prólogo de este Manual, R. Jiménez Oreamuno se dirige al Secretario de Instrucción Pública, quien había solicitado la obra, de la siguiente forma:

No me toca a mí sino aplaudir su propósito de que en todas las escuelas se inculquen los principios cardinales que dominan nuestro derecho público. La irracional exclusión de tal estudio hasta hoy, aun en establecimientos de educación secundaria, tiene su explicación histórica: nuestros métodos de enseñanza trasudaban todavía las ideas coloniales, - respondía a un estado social en que las masas eran extrañas al gobierno del país, en que ciertas clases sociales se encargaban de pensar y gobernar por todos.- Pero ya es tiempo de adaptar nuestra enseñanza a nuestras nuevas instituciones como un medio eficaz de que se logre la adaptación de los caracteres a la forma republicana.¹⁴

¹³ Aunque el libro de Ricardo Jiménez estaba concebido para ser utilizado en las escuelas primarias, se utilizó sobre todo en las escuelas de primer y segundo orden, que eran los centros educativos donde se ofrecían todos los grados escolares (de primer a sexto grado) y dado su nivel de complejidad su uso se extendió también a las escuelas secundarias, tal como lo menciona Elías Leiva, véase, Leiva Quirós, Elías. Nueva Cartilla Cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

¹⁴ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888. p.2

La fórmula de una “adaptación de los caracteres a la forma republicana” requería una Instrucción Cívica como medio eficaz de adaptación de la enseñanza a las nuevas instituciones republicanas. En esta obra hay dos elementos clave para entender el origen de la instrucción cívica en el país y las características de una forma de ciudadanía republicana que se promueve desde el poder estatal por medios diversos, entre ellos el sistema educativo. El primer elemento a destacar es que los contenidos seleccionados y desarrollados en este manual se caracterizan por ser todos ellos temas técnicos y jurídicos. Por ejemplo, el origen del derecho público, la forma de gobierno del país, el funcionamiento del poder ejecutivo, legislativo y judicial, la división administrativa del país, los impuestos, la soberanía. Estos contenidos son parte de una visión clásica de republicanismo en la cual se espera por un lado que los ciudadanos conozcan los rudimentos básicos del funcionamiento del Estado para que puedan participar de la vida pública y, por otro lado, para legitimar el poder estatal en la conciencia de los ciudadanos.¹⁵ Un segundo elemento revelado en la declaración de Jiménez Oreamuno es lo que se podría considerar una de las primeras evidencias de recepción y resignificación de un conocimiento que se transfiere desde el exterior para construir el campo de la Educación Cívica en el país. En el prólogo de la misma obra citada anteriormente, su autor se dirige nuevamente al Secretario de Instrucción Pública en los siguientes términos:

Penetrado como estoy de la necesidad de reformar el plan de enseñanza en este particular, no pude menos de prestarme gustoso a dar el pequeño contingente que Ud. se sirvió pedir de mí: la formación de unos rudimentos de instrucción cívica costarricense. A falta de tratado u obra semejante nativa a que volver los ojos he tomado por modelo la excelente Instruction Civique de Mr. Guillet Damitte. Mas como, a pesar de estar escrita para una República, difiere tanto la nuestra de la francesa, me he visto obligado a no conservar sino

¹⁵ Quentin Skinner explica en su libro *The Foundations of Modern Political Thought: Volume 1, The Renaissance* el surgimiento del pensamiento político moderno a partir del Renacimiento y la importancia que adquiere en esta época la participación de los ciudadanos en la vida pública, en contraste con el orden social del Feudalismo. Saber hablar en público (*Ars Arengendi*) y saber escribir cartas (*Ars Dictaminis*) son dos virtudes que se deben cultivar. Claramente esta formación en principio estuvo reservada para las clases más ilustradas o dominantes, pero es el inicio de un proceso de expansión del conocimiento hasta llegar a la masificación de la educación. Una discusión más amplia sobre este tema se encuentra en: Skinner, Q. *The Foundations of Modern Political Thought: Volume 1, The Renaissance* (Vol. 1). Cambridge University Press, 1998. Y también en: Pocock, John Greville Agard. *The Machiavellian moment: Florentine political thought and the Atlantic republican tradition*. Vol. 93. Princeton University Press, 2016.

el método, la estructura, las proporciones, las líneas generales de aquella obra; a desaprovechar sus materiales, y a emplear otros adecuados al país.¹⁶

A partir de lo expuesto por Jiménez Oreamuno se puede ver un esfuerzo por sentar las bases de la Educación Cívica costarricense tomando como referencia el caso de la República y de la Instrucción Cívica francesas con la clara intención de adaptar la obra de Damitte a la realidad contextual del caso costarricense. Esta es una evidencia de que las transferencias y resignificaciones internacionales de conocimiento en el campo de la educación ciudadana costarricense es un fenómeno que está presente desde los orígenes y durante todo el desarrollo de esta asignatura escolar. Es decir, al hablar de Educación Cívica no se trata de un producto ni de una política curricular y didáctica de carácter exclusivamente nacional, sino que está mediada por una serie de tendencias transnacionales de carácter político-educativo.

Ya en el siglo XIX costarricense a pesar del incipiente desarrollo la educación en el país, se dieron muchos procesos de transferencias en el plano educacional. Sin embargo, los estudios realizados a este respecto han sido elaborados desde la perspectiva unidireccional de las "influencias"¹⁷ y no desde un punto de vista más amplio como podría ser el de la perspectiva comparada y transnacional que pone énfasis no en la influencia sino en la difusión y recepción:

Las construcciones semánticas de una sociedad-mundo corresponden así con un proceso de internacionalización cuyo patrón dominante lo constituyen procesos de migración, de difusión y de recepción transnacionales. Estos se constituyen históricamente en una variedad de lógicas de apropiación, las cuales se encuentran determinadas por estructuras culturales profundas.¹⁸

Para el caso de Costa Rica en el siglo XX se intensificaron los procesos de intercambio, cooperación internacional, llegadas de expertos extranjeros, congresos

¹⁶Jiménez Oreamuno, Ricardo. Instrucción cívica: para uso de las escuelas de Costa Rica. San José, C.R. : Imprenta María v. de Lines, 1926. p.4

¹⁷ Gonzales, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." (1921).

¹⁸ Caruso, Marcelo R. Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Ediciones Granica SA, 2011. p. 15-16.

internacionales, becas para que estudiantes costarricenses estudien en el exterior, entre otras formas de intercambio y que constituyen el eje analítico de este trabajo investigativo. Estos procesos de intercambio no pueden ser solo considerados como meras influencias, pues los nuevos conocimientos pedagógicos y educativos en general son resignificados e incorporados al sistema preexistente y toman una nueva forma para servir y tener sentido en el nuevo contexto.

El interés del presente trabajo es explorar y reconstruir el desarrollo y la evolución de la educación para la ciudadanía en Costa Rica, desde sus orígenes republicanos a fines del siglo XIX, su desarrollo democrático y democratizante a partir de la Fundación de la Segunda República después de la guerra civil de 1948 hasta su giro hacia el cosmopolitismo y hacia la idea de ciudadanía planetaria desarrollada sobre todo en la primera década del siglo XXI. Este trabajo se propone captar e historizar distintos momentos y procesos de transferencia de conocimiento en el campo de la educación ciudadana con el fin de entender el proceso evolutivo de la educación para la ciudadanía y su tránsito desde una concepción educativa de carácter republicano hacia una educación ciudadana de carácter democrático y luego cosmopolita. Se toma como referencia nodal la internacionalización del saber educativo. El propósito de esta perspectiva internacional para efectos del trabajo investigativo es analizar el proceso de construcción del campo de la educación ciudadana como un espacio de vinculaciones y transferencias de conocimiento que luego se adaptan y se resignifican a la realidad nacional en distintos momentos, con distintos matices y propósitos.

La Educación Cívica en Costa Rica ha sido una de las preocupaciones centrales en las políticas educativas del país desde fines del siglo XIX. A partir de la década de 1880, la indagación comienza en una época de profundas reformas educativas llevadas a cabo por la élite liberal en el poder. Estas se insertan como parte de un programa de raíz liberal-republicana que no era exclusivo de Costa Rica, sino que formaba parte de un movimiento mayor, el cual se manifiesta en muchos países del continente americano. El eje central de las reformas educativas de la década de 1880 fue la obligatoriedad y gratuidad de la educación para todos los ciudadanos, así como la fundación de escuelas secundarias en varios centros poblacionales del país como San José, Cartago y Alajuela, y un claro impulso a la educación basada en la razón (republicana y liberal) rompiendo con la educación basada o al menos inspirada en

dogmas religiosos que había caracterizado el período colonial y gran parte del siglo XIX. Esto es parte de un proceso de alcance latinoamericano, el cual en algunos países se manifiesta más tempranamente que en otros y que obedece al proceso histórico del nacimiento y consolidación de las nuevas repúblicas, tal como lo menciona Marcelo Caruso:

New states normally have a special need for education. Conventional wisdom regarding education characterizes it as a field of action reproducing society in time. However, in the case of new polities, these “societies” as such have to be designed, established and consolidated. If we consider that independence also implied a forced and purposeful entrance of Latin American societies into the realm of political and social modernity and the world market, then the mere invention of the new polities was certainly “overburdened” with educational implications. Education had to help bridge the uncertainty associated with the new time, leading to an acceptance of fundamentally contested political units.¹⁹

Es por ello que la consolidación del nuevo Estado costarricense y el inicio de la Instrucción Cívica en Costa Rica son procesos que se encuentran fuertemente relacionados entre sí, como dimensiones del proyecto republicano-liberal. El objetivo de este proceso es crear no solo las bases para el buen funcionamiento de la Nueva República, sino además crear una forma de carácter, al decir de E. Durkheim,²⁰ la creación de un “hecho social bruto”, como lo es la articulación del Estado, lo cual implica a su vez la inculcación de formas específicas de hacer, pensar y actuar, que en este caso denominamos la *ciudadanía republicana*. La Educación Cívica cobra entonces relevancia como una materia escolar que puede ser muy útil en el proceso de consolidación del Estado. La clase política ve en ella el potencial que posee en términos de conducción del carácter de la ciudadanía. Esta idea acerca del carácter coercitivo de la educación eran parte del ideario clásico del liberalismo. Por ejemplo, Jeremías Bentham, un referente central del primer liberalismo latinoamericano establece:

¹⁹ Caruso, Marcelo. "Latin American independence: education and the invention of new polities." *Paedagogica historica* 46, no. 4 (2010): 409-417. p. 415

²⁰ Durkheim, Emile. "Las reglas del método sociológico [1895]." México: Editorial Fondo de Cultura Económica (2001). p.8.

La educación... no es otra, cosa que el resultado de todas las circunstancias en que un niño se ve. Velar sobre la educación de un hombre, es velar sobre todas sus acciones, es colocarle en una posición en que se pueda influir sobre él como se quiera, por la elección de los objetos que se le presentan y de las ideas que se hacen nacer en él.²¹

La elección de los objetos que se presentan y las ideas que se hacen nacer en los sujetos difiere entre un individuo y otro. Esto está mediado por distintas instancias de socialización, tales como la familia, la escuela, las creencias religiosas, los medios de comunicación, así como cualquier otra instancia en la que se desarrolle y se dispute alguna forma de capital cultural. Sin embargo, la escuela es un lugar privilegiado para la circulación de ideas, es un espacio en el cual se condensan las aspiraciones de distintos actores sociales, tanto dominantes como dominados. Es un espacio de lucha política en términos de Paulo Freire.²² En el caso costarricense, es posible observar la puesta en práctica de esta idea de formación del carácter de los individuos a través de la educación ciudadana. En estas reformas confluían las preocupaciones que los políticos y reformadores educativos republicanos expresaban durante la segunda mitad del siglo XIX, entre ellos Mauro Fernández, quien lideró la reforma educativa y la promulgación de la Ley General de Educación Común en el año de 1886, en la cual se establece por primera vez la Educación Cívica como parte del currículo oficial del país y como una de las materias del *mínimum de instrucción obligatoria*.²³

Sin embargo, una de las preocupaciones de la presente investigación radica en que esta formación no es un hecho que se desarrolla de manera aislada e independiente del contexto internacional, tanto en el plano político como en el plano de las teorías y prácticas educativas, sino que es también una manifestación del conector transnacional en los procesos de formación y consolidación de las repúblicas latinoamericanas. El tema de las transferencias de conocimiento y la transnacionalidad en el plano educativo es de acuerdo a la literatura académica, un aspecto poco estudiado por la historiografía y las Ciencias de la Educación costarricenses. En el trabajo de Iván Molina titulado *La historiografía educativa*

²¹ Benthan, J. "El Panóptico, Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, ed." La Piqueta, Barcelona (1980). p.33

²² Freire, Paulo. La naturaleza política de la educación. Planeta-Agostini, 1994.

²³ Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley general de educación común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar Art. 7. Tip. Nacional, 1886.

costarricense: un balance preliminar,²⁴ hay una revisión de diversos trabajos que se han hecho en el campo de la historia de la educación costarricense relacionados con una amplia variedad de temas y desde distintas perspectivas. Molina trata de sintetizar en su trabajo tanto los aportes como los límites de la historiografía educativa del país, así como lo que el autor denomina una *paulatina diversificación temática* de la investigación histórica en el país. Uno de los aportes del trabajo realizado por Molina es su periodización. Desde el punto de vista del autor, la historiografía educativa costarricense se puede dividir en dos períodos, uno anterior a 1980 y la producción realizada a partir de ese año. El criterio utilizado para definir estos dos períodos es que antes de 1980 la mayoría de estudios se caracterizaron por la poca profesionalización, el manejo inadecuado de fuentes y limitaciones metodológicas, así como temáticas. Mientras que, a partir de 1980, la historiografía costarricense inicia un proceso de diversificación temática y de uso de técnicas más sofisticadas en el tratamiento y evaluación de las fuentes. Según este autor los temas tratados hasta 1980 se centran en el aspecto institucional y en las políticas educativas.

Además de lo anterior, Molina asegura que a partir de la década de 1980 y especialmente a partir de 1990, los temas tratados por la historiografía costarricense toman en cuenta además de lo institucional y los político, las dimensiones culturales, étnicas, de género y sociales de la educación y de la enseñanza, sin abandonar el tema de las políticas educativas y el aparato institucional. Al respecto Molina señala lo siguiente:

El conocimiento que se tiene del pasado de la educación costarricense es muy desigual: hay períodos, eventos y asuntos mejor investigados que otros; las fuentes principales sobre los distintos niveles y procesos de enseñanza no son uniformes en relación con los datos consignados; y la mayoría de los especialistas en este campo de estudio, al enfatizar en los aspectos institucionales y legales, desatendieron las dimensiones sociales y culturales de los fenómenos educativos. Los actores privilegiados, en correspondencia con tal enfoque, fueron las instancias y las autoridades estatales, por lo que los

²⁴ Jiménez, Iván Molina. "La historiografía educativa costarricense: un balance preliminar." *Revista Estudios* 34 (2017): 13-36.

padres de familia, los alumnos e incluso los propios docentes –excepto que destacaran por los cargos públicos que ejercieron– fueron dejados de lado.²⁵

Otro tema que ha sido poco estudiado por la historiografía costarricense es el de las transferencias de conocimiento y el de la internacionalización del saber educativo, así como de las políticas educativas. Este aspecto es mencionado marginalmente por Molina en su balance de la producción historiográfica sobre educación, lo cual puede deberse a que algunas obras que tienen que ver con aspectos de internacionalización de la educación no son tomadas en cuenta. Sin embargo, el autor señala que: “...únicamente por excepción la experiencia educativa costarricense se consideró en una perspectiva comparativa”.²⁶

Ciertamente, el tema del caso educativo costarricense en perspectiva comparada ha sido muy poco investigado, tampoco hay producción investigativa que considere el caso de Costa Rica en perspectiva internacional, tomando en cuenta las relaciones de tensión, reciprocidad, recepción y adaptación del saber pedagógico y mucho menos abordando el desarrollo de un campo curricular con perspectiva histórica y comparada. Existen algunos estudios, los cuales si bien tienen en efecto algunas de las limitaciones que Molina señala para los trabajos analizados en su artículo, pero que no han sido tomados en cuenta en el mismo.

Uno de ellos, justamente pionero en el tema de la perspectiva comparada en historia de la educación, es el trabajo titulado *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*, escrito en 1921 por Luis Felipe González.²⁷ Este trabajo es un estudio muy minucioso que analiza la forma tal

²⁵ Ibídem. P. 12

²⁶ Ibídem. P.12

²⁷ González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921. Luis Felipe González Flores, hermano del expresidente de la República Alfredo González Flores (período 1914-1917) fue un educador y además estudioso de la historia de la educación costarricense, dueño de una gran creatividad científica aplicada a la investigación histórica del fenómeno educativo, la cual quedó plasmada en sus estudios con perspectiva internacionalista como el reseñado, y otras obras en las que desarrolla tanto el tema de la historia general de la educación costarricense, así como el tema de la niñez y de la mujer en la educación, entre otras obras, se podrían citar las siguientes: González Flores, Luis Felipe. "Paidofilaxis, fundamentos sociales y científicos de protección a la Infancia." Imprenta Nacional. Costa Rica (1939). González Flores, Luis Felipe. "El cincuentenario de la fundación de la estudiantina de señoras y señoritas para el cultivo de la música." (1897): 3-4. González, Luis Felipe. "Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica". Vol. 1. Imprenta nacional, 1945.

y cómo se incorporaron en Costa Rica las ideas educativas extranjeras provenientes de Francia, España, Alemania, Inglaterra, Bélgica, así como de Estados Unidos, Argentina, Chile, Nicaragua y Guatemala. Se trata de un trabajo que aporta una perspectiva novedosa para la época y que contribuye con importantes referencias sobre distintos actores educativos, tanto educadores como órdenes religiosas, y expertos que llegaron al país procedentes de los más variados contextos internacionales, tanto del continente americano como de Europa. La riqueza de este trabajo se encuentra en la evocación de numerosas fuentes importantes y en la reconstrucción de la influencia que ejercieron diferentes educadores y especialistas que arribaron a Costa Rica para trabajar en el campo educativo en los más variados niveles y disciplinas.

El trabajo fue desarrollado por capítulos dedicados a cada uno de distintos países, y también mediante el estudio de los casos particulares de profesores que llegaron al país y realizaron labores diversas tales como preparar docentes, ofrecer clases privadas, brindar asesorías a las autoridades de gobierno, entre otras acciones. El período de estudio no es claramente delimitado, sino más bien inicia desde la independencia de Costa Rica y termina en las primeras dos décadas del siglo XX.

Aunado al trabajo anterior, el artículo de Gabriela Ossenbach, *La influencia española en la educación costarricense de los dos últimos siglos*,²⁸ realiza un esfuerzo mayor de rigurosidad historiográfica y teórica para llevar a cabo hay un balance de la evolución de las relaciones entre España y Costa Rica en el plano pedagógico educativo durante un período de larga duración, tomando en cuenta la adopción por parte de Costa Rica de distintos modelos administrativos, educacionales y de enseñanza así como de ideas pedagógicas españolas llevadas al país por distintas figuras del país ibérico. Este trabajo aporta un punto de vista desde la educación comparada y la investigación historiográfica sobre la evolución de la educación costarricense resaltando la consideración de las distintas readaptaciones de las ideas pedagógicas españolas en el país, en especial a partir del trabajo realizado por Valeriano y Juan Fernández Ferraz, quienes, a partir de su experiencia de trabajo en

González Flores, Luis Felipe. "La Casa de Enseñanza de Santo Tomás. Apuntes acerca de su origen y desarrollo hasta la erección en Universidad." (1941)

²⁸ Ossenbach, Gabriela. *La influencia española en la educación costarricense de los dos últimos siglos*, en: *Costa Rica y España. 150 años de amistad*, Madrid, AECI/Embajada de Costa Rica, 2000. pp. 37-44.

España, y sobre todo a partir de su formación en la corriente de pensamiento pedagógica *krausista*, jugaron un papel trascendental en la constitución de importantes instituciones educativas costarricenses donde fueron contratados, entre ellas el Colegio San Luis Gonzaga y el Instituto Nacional a finales del siglo XIX.

Un trabajo de mucha especificidad temática es también el de Ángel Ruiz titulado *Ideologías y extranjeros en la educación y las matemáticas de Costa Rica durante el siglo XIX*.²⁹ Ruiz pone el énfasis de su análisis en la influencia de los profesores y académicos alemanes Helmut Polakowski y Gustavo Frangott Schwarz, del profesor suizo Renard Thurmann y del profesor italiano Francisco Alfonso Cinelli, que estuvieron en Costa Rica durante el siglo XIX y tuvieron una influencia importante en la articulación de las áreas de ciencias y matemáticas de la extinta Universidad de Santo Tomás. Al igual que Ossenbach, menciona también la importancia que tuvieron los hermanos Fernández Ferraz en el Instituto Nacional, y en la dirección de varias instituciones de educación secundaria, tanto públicas como privadas y reconoce, además en la introducción del trabajo, que su intención es solamente realizar una reseña de las actividades que desarrollaron estos académicos en el país. El trabajo en cuestión aporta importantes fuentes para comprender el proceso de desarrollo histórico-curricular así como las dinámicas educativas en las que se desplegaron y articularon las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales a fines del siglo XIX.

Además, es destacable el trabajo de Marianne Helfenberger, quien ha investigado distintos procesos de circulación y transnacionalización educativa, poniendo énfasis en el caso de las relaciones entre Costa Rica y Suiza, así como la incorporación de algunas otras ideas educativas europeas en el espacio educativo costarricense. El trabajo de Helfenberger ha sido presentado en diversos simposios internacionales y mucho de ello se sintetiza en su publicación *Transnational Construction of Costa Rica's National Currículo*, en el que da cuenta de la forma en que el sistema educativo costarricense ha incorporado y nacionalizado categorías de conocimiento transnacionales en materia de administración y política educativa y curricular, y se

²⁹ Ruiz, Ángel. "Ideologías y extranjeros en la educación y las matemáticas de Costa Rica durante el siglo XIX." Lull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas 23, no. 48 (2000): 661-688.

refiere también al caso de la Educación Cívica y la relación entre la obra de Gillette Damitte y de Ricardo Jiménez.³⁰

En el caso de la presente investigación se trata de un esfuerzo por reconstruir los procesos de configuración del campo de la educación ciudadana, tomando como referencia el proceso de tránsito de una ciudadanía republicana - que inicia a fines del siglo XIX y que llega a su punto límite con la fundación de la Segunda República en 1949 – a una ciudadanía democrática promovida por los replanteamientos de la educación costarricense a partir de 1951 cuando se introduce la asignatura de Estudios Sociales. Esta asignatura aglutinó las temáticas de Historia, Geografía y Educación Cívica, aunque esta última se separa en varios momentos de la asignatura de Estudios Sociales hasta llegar a su total independencia en la década de los años 80 hasta la actualidad. Posteriormente, en un marco de dinámicas transnacionales y de transferencias de conocimiento relacionadas con este campo particular de la educación, la asignatura de Educación Cívica daría paso en tiempos más recientes a una concepción de la educación para la ciudadanía de carácter global, o como lo señala el Ministerio de Educación Pública del país, una ciudadanía planetaria con identidad nacional.³¹

Es decir, se asume en esta investigación una postura propia del análisis de la internacionalización de los fenómenos educativos, para superar la visión puramente nacional y segmentada de la educación; además, se busca la desmitificación de la pretendida originalidad del caso costarricense en cuanto a la relación entre democracia y educación y se plantea que la evolución y el desarrollo tanto del sistema educativo en general, así como del desarrollo curricular en particular (en este caso especialmente de la educación para la ciudadanía), son resultantes históricas de la interacción y reciprocidad de los fenómenos determinantes internos y los fenómenos condicionantes externos que operan en el espacio de las interacciones socioeducativas, con distintas intensidades y con distintas motivaciones. Se sostiene que las determinaciones internas del país (el dominio político socialdemócrata, la abolición de la institución militar y la persecución de la oposición política, sobre todo

³⁰ Helfenberger, Marianne. Transnational Construction of Costa Rica's National Curriculum. En: Fontaine, Alexandre. *Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique. Emigration, transferts, créations (XVIIIe-XXe siècle)*. Le Bord de L'eau, 2021.

³¹ Ministerio de Educación Pública (MEP). *Educación para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. San José. 2015. p. 13.

de izquierda) permitieron la mayor inmersión de Costa Rica en la ola democratizadora de la segunda posguerra y esto a su vez facilitó la interacción y la incorporación de tendencias educativas internacionales y democratizantes.³²

La perspectiva de la internacionalización del saber educativo y de las interrelaciones supranacionales es un marco teórico-explicativo que permite explicar la conformación del campo de la educación ciudadana,³³ tomando en cuenta no solo los elementos intranacionales construidos histórica y culturalmente sino también las distintas interrelaciones y reciprocidades a un nivel supranacional. Esta perspectiva propia del campo de la educación comparada y que busca, siguiendo los planteamientos de Jürgen Schriewer,³⁴ reconciliar comparación e historia, permite a su vez entender los procesos educativos de carácter nacional, no como el resultado de dinámicas endógenas de sociedades segregadas, sino como el resultado de la relación dialéctica entre lo nacional y el entramado de relaciones más amplias a nivel inter y transnacional las cuales se encuentran en constante interacción entre sí.

A partir de la literatura existente en torno a la historia de la educación costarricense, es posible observar distintos momentos de transferencias de conocimiento en el campo de la educación ciudadana y en general de la formación política en el nivel de educación secundaria. De acuerdo con Iván Molina a partir de 1950, pero sobre todo de 1960, inicia un proceso intenso de formación política de los estudiantes de secundaria:

La politización de los colegiales fue favorecida porque sus procesos de organización, iniciados desde antes de 1950, fueron promovidos por las autoridades educativas a partir de la década de 1960, como parte de la

³² Huntington, Samuel P. *The third wave: Democratization in the late twentieth century*. Vol. 4. University of Oklahoma press, 1993.

³³ Para una mejor comprensión del concepto de campo, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu se sugieren los trabajos: Bourdieu, Pierre, and Loïc JD Wacquant. *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago press, 1992. Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores, 2008. Bourdieu, Pierre, Nicolas Caron, and Franck Poupeau. *El campo político*. La Paz: Plural editores, 2001. En este trabajo la noción de campo se entiende desde esta perspectiva bourdesiana, como un espacio social de interrelaciones y tensiones entre actores y agentes sociales, un espacio de disputa, en el cual se desarrollan distintas estrategias para obtener y mantener un tipo específico de capital que le da sentido al campo. En el caso de la educación ciudadana ese capital está compuesto por distintas formas de valor de la ciudadanía que van desde el plano formal-jurídico, hasta el plano moral-valorativo, y que delinean la idea de ciudadanía, con variaciones en función de si se trata de una ciudadanía republicana o democrática.

³⁴ Schriewer, Jürgen. "Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft." *Antrittsvorlesung am 7 (1994): 1992*.

instrucción cívica. La realización de elecciones periódicas para escoger gobiernos estudiantiles y juntas directivas de las distintas secciones en que se dividían los planteles se combinó con la fundación de periódicos y de asociaciones culturales y deportivas; además, los partidos políticos procuraron ampliar su influencia en los principales establecimientos de educación secundaria con base en sus cuadros juveniles.³⁵

La cita anterior pone en evidencia el efecto directo que la educación ciudadana y las decisiones tomadas en política educativa y curricular podrían haber tenido sobre las ideas políticas de los jóvenes estudiantes en el nivel de secundaria. Sin embargo, no ha sido explorado aun el tema de las fuentes de esa formación ciudadana y política y las transferencias extranjeras en el campo de la educación ciudadana, así como su recepción y resignificación en el plano intranacional.

Tal como hemos argumentado, estos procesos de transformación de la enseñanza en el nivel de secundaria fueron acompañados por distintos procesos de transnacionalización educativa. De acuerdo con María Eugenia Dengo es justamente en la década de 1950 cuando se inició un proceso de colaboración constante entre las autoridades educativas del país, y organismos internacionales, así como autoridades educativas de otros países, para adoptar cambios en el sistema educativo a nivel de secundaria. Dengo afirma lo siguiente:

A finales de 1954 se efectuó en Santiago el Primer Seminario de Educación Secundaria de Chile, al que asistieron representantes costarricenses y pudieron ponerse al día en las corrientes educativas científicamente renovadas que se imponían en otros países latinoamericanos. Sirvió esto, a no dudarlo, de insumo para el Primer Seminario Nacional de Enseñanza Secundaria que se celebró en nuestro país en diciembre de 1955 y que vino a alimentar con sus aportes a la Ley Fundamental de Educación, poco tiempo después.³⁶

³⁵ Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc (2016). P. 384

³⁶ Dengo, María Eugenia. La educación. En: Vega, Eugenio Rodríguez, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004.p. 51-52

A partir de lo expuesto por Dengo, se evidencia que el tema de la ciudadanía fue un punto importante durante las discusiones y las problemáticas tratadas en la época, pues la Ley Fundamental de Educación que, de acuerdo con esta autora, se vio alimentada por los congresos de Educación Secundaria, dispone concepciones de ciudadanía que poseían un carácter democrático y nacionalista importante, por ejemplo, en el artículo 2 de esta ley, se disponen como fines de la educación costarricense los siguientes:

- a)- La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- c) Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad...³⁷

Es Costa Rica entonces un país en el que, por ley, la escuela debe formar ciudadanos amantes de su patria y capaces para vivir en democracia. Estas ideas no son necesariamente originales de lo que ontológicamente ha sido denominado por algunos como *el ser democrático costarricense*, sino que son el resultado de las dinámicas de interacción que se despliegan tanto en el plano intranacional como internacional y que finalmente configuran un campo educativo que es el de la educación ciudadana.

Sin embargo, los momentos de intercambio e interrelaciones no se circunscribía únicamente a la organización de congresos nacionales y la asistencia a congresos en el exterior, sino también a la llegada de profesores y asesores internacionales, ya sea enviados de gobiernos extranjeros u organizaciones internacionales con los que se tiene una relación de cooperación e intercambio, o bien provenientes de organismos internacionales preocupados por la democracia, pero además, preocupados también por contener el desarrollo de movimientos de izquierda en la región centroamericana, una de las más inestables política y militarmente durante la segunda mitad del siglo XX.

³⁷ Asamblea Legislativa de Costa Rica. "Ley Fundamental de Educación." Costa Rica (1957).

La importancia del rol de los Estados Unidos en Centroamérica en el plano geopolítico, y en un marco además de Guerra Fría, encontró en Costa Rica un espacio sociopolítico idóneo para demostrar que, en una región conflictiva, es posible el buen funcionamiento de la democracia política y del capitalismo como modelo económico. Esto ha sido ampliamente demostrado por la literatura académica a este respecto.³⁸

Además de lo anterior, de acuerdo con Dengo (2004), en 1962 se firmó un acuerdo para producir libros de texto para las materias básicas que serían utilizados en todas las escuelas públicas del país y también en otros países centroamericanos. Estos se realizó con fondos de la *United States Agency for International Development (USAID)*. También en el año de 1960 hay una fuerte cooperación con *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* y se fundó la Escuela Nueva Laboratorio que en la actualidad lleva el nombre de Emma Gamboa, quien fuera Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica y personaje fundamental en la fundación de la escuela laboratorio. Emma Gamboa se había formado en los Estados Unidos, en *Ohio University*, donde entró en contacto con las corrientes de pensamiento pedagógico y político de la época, basadas en mucho en el pensamiento de John Dewey.

La década de 1970 también se caracterizó por un intenso trabajo internacional de parte de las autoridades educativas costarricenses. Sin embargo, el desarrollo de la educación durante esta década se encontraba dentro de lo que Iván Molina considera uno de los períodos menos estudiados sistemáticamente por la historiografía de la educación costarricense, el período comprendido entre 1930 y 1980 (Molina, 2017). Es por ello que la historiografía ignora parcialmente en este momento de su desarrollo el impacto directo de los trabajos de cooperación internacional entre las autoridades de los gobiernos de Costa Rica y los actores externos, así como el impacto de estas

³⁸ Sobre el tema es posible encontrar una exploración de las relaciones entre las élites políticas de Costa Rica y autoridades estadounidenses en obras como: Bowman, Kirk S. "¿Fue el compromiso y consenso de las élites lo que llevo a la consolidación democrática en Costa Rica? Evidencia de la década de 1950." *Revista de Historia* 41 (2000): 91-130. Muñoz Guillén, Mercedes. "El Estado y la abolición del ejército 1914-1949." San José: Editorial Porvenir (1990): 141-156. Mora, Jorge Mario Salazar. *Política y reforma en Costa Rica, 1914-1958*. Editorial Porvenir, 1981. Munro, Dana Gardner. *Las cinco repúblicas de Centroamérica: desarrollo político y económico y relaciones con Estados Unidos*. Editorial Universidad de Costa Rica, 2003. Mas, Jorge Rovira. *Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982. La bibliografía sobre esta temática es demasiado amplia como para hacer una lista exhaustiva de las obras, sin embargo, una conclusión común a todos estos estudios es el hecho de que Costa Rica fue para los Estados Unidos, una potencial evidencia para legitimar el discurso democrático liberal capitalista.

transferencias en los procesos de formación de docentes y de trabajo de aula. Sabemos que la relación entre Costa Rica, Chile, los Estados Unidos y también Alemania, así como la relación entre Costa Rica y la UNESCO fue muy intensa. Por ejemplo, María Eugenia Dengo afirma lo siguiente:

Al comenzar el período gubernamental de 1970-1974 (bajo la presidencia de José Figueres Ferrer) fue nombrado por tercera vez como ministro de Educación el profesor Uladislao Gámez Solano, quien se propuso llevar adelante un plan de reforma de la educación, incorporando procesos reformistas anteriores, como el de la enseñanza media. Con la asistencia técnica de organismos internacionales (la UNESCO y la OEA en segundo lugar) y el apoyo financiero de la República Federal de Alemania, denominó a su proyecto Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE). Su propósito expreso fue no el efectuar una reforma con un inicio y un final, sino el introducir y poner los sólidos cimientos de un proceso que se continuaría, al menos durante toda la década, tiempo en el que se procuraría una modernización radical del aparato educativo.³⁹

Al ser este un proceso nacional, en el cual participan organismos y gobiernos extranjeros, el tema de la ciudadanía y la formación política debe contemplarse como parte de una perspectiva transnacional y con énfasis en las conexiones de la sociedad que se busca construir. Sin embargo, en el estado actual de la investigación historiográfica costarricense, no es posible saber con certeza cuáles son las transformaciones, transferencias y adaptaciones que en el campo de la educación ciudadana se dieron específicamente. Por ello, uno de los propósitos de esta investigación es explorar, reconstruir y explicar los elementos que han sido tomados y adaptados a la realidad nacional en la construcción del campo de la educación ciudadana.

La hipótesis central de esta investigación es que antes de 1950 se da el desarrollo de una ciudadanía republicana de carácter nacionalista, característica de la primera república, para dar paso después de 1950, tras los efectos de la Guerra civil de 1948

³⁹ Dengo, María Eugenia. La educación. En: Vega, Eugenio Rodríguez, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004.p. 51-52.

(entre ellos la abolición del ejército) y en un marco de Guerra Fría, a una ciudadanía democrática también de carácter nacionalista y anticomunista. Mientras que a partir de 1980 hay una ciudadanía democrática aparentemente desideologizada que tendería después hacia el cosmopolitismo de inicios del siglo XXI, sobre todo en las propuestas curriculares más actuales en las que el Ministerio de Educación Pública del país ha planteado la idea de “ciudadanía planetaria”.⁴⁰

En este proceso de configuración del campo de la educación ciudadana hay una recepción y adaptación de tendencias internacionales que pueden ser de carácter político-discursivo (a nivel del Ministerio de Educación) y también pedagógico (en el nivel del trabajo escolar). Por tanto, el propósito fundamental de este trabajo investigativo es reconstruir la configuración y evolución de la educación ciudadana en Costa Rica, tomando en cuenta también el fenómeno de transferencias de conocimiento (recepción y adaptación) del plano internacional al intranacional durante el período de estudio, en un marco histórico-contextual caracterizado por el paso de una ciudadanía republicana nacionalista a una ciudadanía democrática anticomunista hasta 1990 y posteriormente una ciudadanía democrática cosmopolita en la primera década del siglo XXI.

⁴⁰ Ministerio de Educación Pública (MEP). Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. San José. 2015.

2. La educación para la ciudadanía como materia escolar: un estado de la cuestión

Los autores clásicos de la literatura socio-educativa coinciden en que las prácticas pedagógicas, lejos de ser neutrales, son mecanismos muy robustos para inducir formas específicas de pensar, actuar o hacer. Esta imposición a menudo es inconsciente para los estudiantes destinatarios la coerción educativa. Pero en muchos casos también puede ser inconsciente para los maestros o creadores de planes de estudio (agentes educativos) que desarrollan prácticas educativas. Durkheim, en su trabajo fundacional *Las reglas del método sociológico*, ha sugerido que:

Cuando cumplo con mis obligaciones como hermano, esposo o ciudadano, cuando ejecuto mis contratos, realizo deberes que están definidos, externamente para mí y mis actos, en la ley y en la costumbre. Incluso si se ajustan a mis propios sentimientos y siento su realidad subjetivamente, esa realidad sigue siendo objetiva, porque no los creé; Simplemente los heredé a través de mi educación.⁴¹

Durkheim utiliza los conceptos de derecho y costumbre que evocan las formas de dominación legal-racional y tradicional de Max Weber para enfatizar algunos de los mecanismos coercitivos que existen dentro de cada sociedad y para subrayar la fuerza impositiva de los hechos sociales objetivos y externos sobre la subjetividad. Según este sociólogo clásico, cada comunidad ha desarrollado en su devenir socio-histórico mecanismos educativos para construir un individuo o ciudadano que posee características particulares con el fin de asegurar el buen funcionamiento del orden social y, en muchos casos, la producción y reproducción de la dominancia del Estado.

En las sociedades modernas, la educación ciudadana es también una forma convencional, institucional pero consciente de coerción social y un medio efectivo para la transmisión de valores y la construcción de identidades políticas, así como uno de los espacios de socialización política, y de contacto con distintas nociones propias de este campo, tales como la idea democracia, estado, derechos y deberes. Si bien no

⁴¹ Durkheim, Emile. "Las reglas del método sociológico [1895]." México: Editorial Fondo de Cultura Económica (2001). p.1

se trata de la única forma de socialización política de las nuevas generaciones, las cuales también se exponen a otras formas de socialización en otros espacios socializantes tales como la familia, los medios de comunicación, las instituciones religiosas, entre otros, la educación ciudadana sigue siendo un mecanismo que posee un lugar privilegiado en la difusión de ideas políticas. La educación ciudadana tiene la capacidad de difundir una amplia gama de ideales y valores específicos sobre la sociedad, la forma de comportamiento individual y la legitimidad de las estructuras políticas, jurídicas, económicas y culturales, además de distintas ideas relacionadas con el control moral, social o el dominio de clase.

Según Henri Giroux,⁴² la educación ciudadana en el sentido griego clásico estuvo centrada en la racionalidad política, los ideales y el compromiso de los ciudadanos con respecto al estado y la sociedad y no se agotaba en el estudio escolar de los procedimientos técnicos de la democracia, el análisis y estudio de regímenes políticos o sistemas de partidos, tal como se desarrolla en muchos contextos socioeducativos en la actualidad. Giroux señala que la diferencia entre la base filosófica de la educación ciudadana en el griego clásico, en comparación con la educación para la ciudadanía en el siglo XX se encuentra en que aun conservaba el componente de lucha y responsabilidad política del individuo con respecto a la colectividad, un componente que, de acuerdo a la literatura histórica, fue progresivamente relegado desde el nacimiento de las nuevas ciudades-estado italianas a partir del siglo XI y sobre todo, con el desarrollo más profundo que van a experimentar los estados nacionales europeos durante el siglo XIX.⁴³ A diferencia del énfasis puesto en la escuela moderna, la idea de lucha y responsabilidad política no es necesariamente el punto central de la educación para la ciudadanía, si no más bien el énfasis está en la forma en que deben actuar y comportarse los nuevos ciudadanos dentro del régimen político de la democracia representativa, los valores de la democracia y sobre todo, el respeto al orden político, en lugar de cómo pueden influir en el régimen político a través de sus propios medios.

⁴² Giroux, Henry A. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): 329-366.

⁴³ Sobre el tema del desarrollo de las ideas políticas en la ciudades-estado europeas y sobre todo italianas del siglo XI, se han consultado las obras Conze, Werner, Otto Brunner, and Reinhart Koselleck. "Geschitliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland (Sonderausgabe, 1 Bande)." (2004). Skinner, Q. *The Foundations of Modern Political Thought: Volume 1, The Renaissance* (Vol. 1). Cambridge University Press, 1998.

El problema entonces de la educación para la ciudadanía es por lo tanto una cuestión tanto educativa como política, pues se encuentra intrínsecamente relacionada con la socialización política de los ciudadanos jóvenes, pero también con la selección, institucionalización y legitimación de los valores, ideales, conocimientos, ideas y prácticas políticas a lo largo de todo el proceso que se desarrolla dentro del sistema escolar. Aunque estos ideales y todo este conocimiento son de alguna manera más discursivos en lugar de prácticos, es posible confirmar su existencia concreta con el solo examen de las desigualdades, el control social, la reproducción social y los distintos procesos de alienación y subordinación que las escuelas ayudan a crear, como señala H. Giroux:

If we were to use citizenship education in the Greek sense against which to judge the quality and meaning of civic education in this country, a strong case could be made that, for the most part, it has been a failure. This is not meant to suggest that liberal democratic theory has not supported noble ideals for its citizens, for it has. It is simply to assert that such ideals have not found their way, in general, into the day-to-day practices of schools, either historically or in more recent times.⁴⁴

Aunque Giroux está comparando la educación para la ciudadanía entre la antigua Grecia y la educación para la ciudadanía contemporánea, sobre todo en los Estados Unidos su análisis es sugestivo en tanto invita a pensar que esto podría también aplicarse a muchos otros países por ejemplo en América Latina y por lo tanto, también es aplicable al caso particular de Costa Rica, un país donde el discurso democrático y la educación se encuentran en una íntima relación desde los inicios de la vida republicana y donde los valores e ideales democráticos son reforzados desde las prácticas escolares de distinto orden, apoyados en una racionalidad técnica de la educación para la ciudadanía, basada en el control social, la legitimación de los

⁴⁴ ⁴⁴ Giroux, Henry A. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): p.329. Si tuviéramos que usar la educación para la ciudadanía en el sentido griego contra el cual juzgar la calidad y el significado de la Educación Cívica en este país, se podría argumentar que, en su mayor parte, ha sido un fracaso. Esto no pretende sugerir que la teoría democrática liberal no haya apoyado ideales nobles para sus ciudadanos, porque sí lo ha hecho. Es simplemente afirmar que tales ideales no han encontrado su camino, en general, en las prácticas cotidianas de las escuelas, ya sea históricamente o en tiempos más recientes (traducción propia).

procedimientos políticos y la invisibilización de las perspectivas críticas son respecto al orden social.⁴⁵

Dado el contexto teórico e histórico planteado hasta aquí, valga señalar que este capítulo pretende plantear el tema de la educación para la ciudadanía dentro de una discusión más amplia que va más allá de los límites de las asignaturas escolares. Una materia escolar es más que un conjunto de temas, prácticas escolares y convenciones que algunos académicos o tomadores de decisiones han elegido y luego transferido a la escuela para que la nueva generación de ciudadanos los aprenda. Una asignatura escolar no se concibe solo como un producto original o autóctono, sino que es el resultado de distintas y diversas influencias, las cuales provienen de actores educativos o políticos tanto internos como externos. Una asignatura escolar refleja las tensiones entre los miembros o grupos de una sociedad en un momento histórico preciso y también articula una serie de ideales, prácticas aceptadas, códigos morales y muchas otras ideas dominantes. Algo que Marx y Engels en su obra *La ideología alemana*, enfatizan en su perspectiva sobre los saberes elaborados:

Las ideas de la clase dominante son en cada época las ideas dominantes, es decir, la clase que es la fuerza material dominante de la sociedad, es al mismo tiempo su fuerza intelectual dominante. La clase que tiene los medios de producción material a su disposición, tiene control al mismo tiempo sobre los medios de producción mental, de modo que, en general, las ideas de quienes carecen de los medios de producción mental están sujetos a ella. Las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las relaciones materiales dominantes entendidas como ideas; Por

⁴⁵ Vale recordar que en Costa Rica la inscripción de cualquier partido con tendencia de izquierda estuvo proscrita entre los años de 1949 y 1978. Es decir, las élites dominantes trataron de asegurar la exclusión de movimientos que pudieran gestar oposición radical al proyecto socialdemócrata, pero también a los otros movimientos políticos legítimos en el país. Ver: Brenes, Manuel Gamboa. "El anticomunismo en Costa Rica y su uso como herramienta política antes y después de la Guerra Civil de 1948." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (2013): 143-165. Sánchez, Fernando. *Partidos políticos, elecciones y lealtades partidarias en Costa Rica*. Vol. 33. Universidad de Salamanca, 2007. Muñoz Guillén, Mercedes. "La Asamblea Nacional Constituyente de 1949: el discurso anticomunista y la inconstitucionalización del Partido Vanguardia Popular." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* ISSN 1409- 469X Vol. 9 No. 1 Febrero 2008 - Agosto 2008.

lo tanto, de las relaciones que hacen que una clase sea la dominante, por lo tanto, las ideas de su dominio.⁴⁶

Ya sea que las ideas dominantes siempre provengan de la clase dominante, el surgimiento de una materia escolar siempre está delineado o al menos expresa la influencia de lo que las élites en el poder - esto es, la clase social y políticamente dominante - deciden como legítimo en una sociedad específica y en un momento histórico dado. Además, un tema como la educación para los ciudadanos no se trata de un asunto menor, pues posee mucha importancia para el Estado y los grupos que lo gobiernan, si tomamos en cuenta el interés real y concreto en producir y crear las condiciones socioeducativas y pedagógicas en las que las nuevas generaciones deben ser formadas. Por lo tanto, este capítulo es una revisión de diferentes trabajos sobre la historia de la educación para la ciudadanía y la constitución de este ámbito como materia escolar. Este marco es un tema central para abordar el caso particular de la educación para la ciudadanía en Costa Rica porque permite problematizar las especificidades del caso costarricense dentro de un amplio contexto educativo e histórico en el que se han producido transferencias de conocimiento.

⁴⁶ Engels, F; Marx, K. La ideología alemana. Universitat de València, 1994. P.50

2.1 La educación de los ciudadanos como asignatura escolar estandarizada

Derek Heater en su libro *Historia de la educación para la ciudadanía* enfatiza la diferencia entre la práctica y la institucionalización de la educación para la ciudadanía. Como práctica, la historia de la educación para la ciudadanía es más larga que su historia como materia escolar, como menciona Heater:

Education for citizenship emerged in Greece during the Archaic Age (776-479 BC) and flourished in the following Classical Age, during which time it was the subject of some distinguished thinking. Both pedagogical and literary activities were occasioned by the development of the status of citizenship: individuals needed to learn how to act in that capacity.⁴⁷

Heater reconstruye la historia de las prácticas e ideales en la educación para la ciudadanía desde la Grecia clásica hasta nuestros días. Su trabajo es importante como mapa histórico para comprender la evolución de este tema a lo largo de la historia occidental. Este autor también coincide con H. Giroux en el sentido de que la educación para la ciudadanía en la antigua Grecia tenía otra racionalidad y un propósito distinto en comparación con la educación para la ciudadanía en otros períodos históricos como la Italia del Siglo XI, la Francia del siglo XVII o en el marco de las democracias liberales o los regímenes autoritarios del siglo XX. En la evolución de la idea de educación para los ciudadanos, señala Heater, existe una tendencia a pasar de los saberes prácticos relacionados con compromiso político e identidad hacia los saberes más de carácter discursivo en torno a la idealización de un sistema político específico.

Este tránsito tiene que ver precisamente con el hecho de que la educación para la ciudadanía es un conjunto de prácticas que tardíamente se institucionaliza como parte de las materias escolares a la par de otras ciencias presuntamente objetivas y desidealizadas, y esto sucede a pesar de tratarse de un conjunto de saberes que se encuentran totalmente atravesados por las tensiones política e ideológicas que se

⁴⁷Heater, Derek. *A history of education for citizenship*. Routledge, 2003. p.1.

La educación para la ciudadanía surgió en Grecia durante la Edad Arcaica (776-479 a. C.) y floreció en la siguiente Edad Clásica, durante la cual fue objeto de un pensamiento distinguido. Tanto las actividades pedagógicas como las literarias fueron ocasionadas por el desarrollo del estatus de ciudadanía: los individuos necesitaban aprender a actuar en esa capacidad (traducción propia).

desarrollan en una sociedad. El propósito central de esta materia escolar de acuerdo con Heater es crear en los jóvenes ciudadanos una conciencia de sus derechos y deberes, de su identidad nacional o local y de sus responsabilidades con respecto a la nación y la sociedad en la que viven. Para alcanzar estos objetivos se vale de distintos mecanismos de selección de contenidos específicos y de la puesta en práctica de múltiples procedimientos pedagógicos así como de la legitimación de rituales cívico-escolares que se desarrollan en las instituciones educativas, todos estos elementos luego pasan a formar parte del imaginario social vinculado a la materia escolar, a la institución escolar y a la sociedad.⁴⁸

De modo que es posible rastrear históricamente el problema de la formación o socialización política de los ciudadanos en cada uno de los períodos de la división convencional de la historia occidental, tal como lo señala Heater, siendo la antigua Grecia un punto de partida importante en el abordaje de este tema. Por supuesto, no como una materia escolar sino como un asunto al cual se le asigna gran significatividad para el buen funcionamiento de la Polis y como parte esencial de las discusiones políticas y filosóficas a esa edad.⁴⁹

⁴⁸ Quezada, Margarita de J. "Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 39, no. 1-2 (2009): 193-233.

En el texto de Quesada se analiza el origen de los rituales cívicos para el caso mexicano, como una estrategia para lograr en "el pueblo" mexicano, un sentimiento compartido de solidaridad y pertenencia a la nación, así como un sentimiento de identificación hacia los distintos mitos nacionales que las clases políticas dominantes se han esforzado por construir e imponer. De acuerdo a esta autora, en 1812 se promulga el primer calendario cívico nacionalista, el cual debía ser acatado por todos los estamentos de la sociedad, incluyendo no solo a los pueblos sino también a los militares, con el fin de conmemorar las fechas consideradas hitos para la historia de la nueva nación independiente, esto es el 16 de setiembre como el punto de partida de los movimientos por la independencia y el 12 de diciembre dedicado a la Virgen de Guadalupe. De manera que en el origen de los rituales cívicos en el México, un país que históricamente ha tenido una gran influencia en América Latina, y particularmente en Centroamérica, el nacimiento de los rituales cívicos está profundamente relacionado con el tema militar y con el tema eclesiástico, lo cual es precisamente un aspecto sobresaliente sobre el desarrollo de los rituales cívicos en América Latina en general y en Costa Rica en particular, donde la Escuela adopta o seculariza estrategias que han sido utilizadas por la Iglesia para generar o imponer cohesión social, ejemplificando lo que ha planteado tanto François Dubet en torno a la idea de santuario escolar y también una puesta en escena del poder pastoral sugerido por Michel Foucault. Sobre esta temática también resultan de interés los siguientes trabajos de Eugenia Roldán: Roldán Vera, Eugenia. *The British book trade and Spanish American independence: Education and knowledge transmission in transcontinental perspective*. Routledge, 2017. Roldán Vera, Eugenia. "The monitorial system of education and civic culture in early independent Mexico." *Paedagogica historica* 35, no. 2 (1999): 297-331. Roldán Vera, Eugenia. "Order in the classroom: the Spanish American appropriation of the monitorial system of education." *Paedagogica Historica* 41, no. 6 (2005): 655-675. Roldán Vera, Eugenia. "Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX." *Bordón. Revista de pedagogía* 62, no. 2 (2010): 62-80.

⁴⁹ Heater, Derek. *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester University Press, 2004.

El tema de la formación de los jóvenes y, específicamente, de la educación política fue un problema notable para el mismo Sócrates. Recordamos que la acusación contra Sócrates consistía en buena medida en la atribución del delito de *corrupción* de la juventud, enseñándoles y persuadiéndolos, además de acusarle también del crimen de no creer en los dioses de la ciudad.⁵⁰ Las enseñanzas de Sócrates tenían como uno de sus fines principales que la juventud griega aprendiese a cuestionar y desentrañar problemas políticos, éticos, morales, así como otros problemas filosóficos de su tiempo. Podemos señalar que existía en la mayéutica socrática no solo un afán de alcanzar *la verdad*, sino también un afán crítico y por lo tanto visto como subversivo por parte de las autoridades (grupos dominantes) con respecto a las ideas dominantes, un ideal de no aceptación de los discursos impuestos desde los grupos dirigentes. Esto fue lo que hizo del pensamiento de Sócrates una tendencia incómoda y, por lo tanto, constituyó un crimen para las autoridades de la ciudad. Sin embargo, el trabajo de Sócrates, al igual que otros filósofos griegos, siempre buscó el cultivo de ciertos ideales basados en el compromiso político y la justicia, como afirma H. Giroux (1980):

In the classical Greek definition of citizenship education, a rationality can be recognized that is explicitly political, normative, visionary. Within this model, education was seen as intrinsically designed to educate the citizen for intelligent and active participation in the civic community. Moreover, intelligence was viewed as an extension of ethics, a manifestation and demonstration of the doctrine of the just life. Thus, in this perspective, education was not meant to purpose was to cultivate the formation of virtuous character in the ongoing quest for freedom.⁵¹

Ese ideal griego de la educación para la ciudadanía virtuosa como una extensión de la ética y a través del ejercicio de la retórica está presente no solo en Sócrates sino

⁵⁰ West, Thomas G., and Platon. *Plato's Apology of Socrates: an interpretation, with a new translation*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1979.

⁵¹ Giroux, Henry A. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): 329-366. p. 329. En la definición griega clásica de educación para la ciudadanía, se puede reconocer una racionalidad que es explícitamente política, normativa, visionaria. Dentro de este modelo, la educación se consideraba intrínsecamente diseñada para educar al ciudadano para la participación inteligente y activa de la comunidad cívica. Además, la inteligencia fue vista como una extensión de la ética, una manifestación y demostración de la doctrina de la vida justa. Por lo tanto, en esta perspectiva, la educación no tenía el propósito de cultivar la formación de carácter virtuoso en la búsqueda continua de libertades (traducción propia)

también en otros filósofos griegos clásicos como Platón y Aristóteles. De hecho, existen múltiples referencias en *La República*⁵² y también en el texto *Ética o Política* de Aristóteles⁵³ donde ambos autores consideran con atención el tema de la educación de los jóvenes ciudadanos griegos. De nuevo se trata de la educación para la ciudadanía evidentemente no como una rama de conocimiento independiente, sino como un asunto que se encuentra en relación con la ética, la estética, la retórica y la pedagogía. Esto es, la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos se trata desde sus principios como una práctica educativa que está en el medio de distintas áreas de conocimiento, y que de alguna forma busca un lugar dentro del aparato educativo general de una sociedad dada, tal como lo señala Jäger:

Es cierto que también en Grecia y en la democracia ateniense el espíritu de la constitución del estado contribuía en gran medida a orientar la educación de los ciudadanos, pero en ningún lado, fuera de Esparta, existía, según el testimonio de Aristóteles, una educación organizada por el estado mismo y sus autoridades. El hecho de que Aristóteles invoque este ejemplo atestigua que tanto él como Platón tenían presente, al preconizar la educación del estado, el precedente espartano. En las *Leyes* abordará Platón más a fondo este problema de la organización de un sistema de educación pública y de los órganos llamados a dirigirlos, problema que en la *República* se deja todavía a un lado. Platón se interesa aquí en forma exclusiva por el contenido de la educación y se preocupa de establecer las líneas fundamentales de ésta, cuyo examen le lleva en último resultado al problema del conocimiento de la suprema norma.⁵⁴

La civilización griega estaba más interesada en el acto de "cultivar" ciudadanos - lo que significa permitir que los individuos desarrollen su personalidad, habilidades y virtudes, por supuesto dentro de los límites de las leyes y normas estatales - en lugar de simplemente inculcar valores particulares. Sin embargo, la noción de "cultivar" en el sentido griego también tenía un componente normativo, tal como lo apunta Jäger en referencia a la importancia que tiene para Platón el problema del conocimiento de

⁵² White, Nicholas P. *A companion to Plato's Republic*. Hackett Publishing, 1979.

⁵³ Aristotle, Jonathan Barnes. *The complete works of Aristotle*. Vol. 2. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1984.

⁵⁴ Jäger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura*. Fondo de cultura económica, 1945. p.258.

la suprema norma. Es que por más liberal o abierta que una sociedad se autoproclame y se autodefina, esos grados de libertad implican cierto grado de normatividad, es decir, un requerimiento mínimo es incluso que la norma de la libertad debe ser aprendida por los individuos que conforman una sociedad libre. En su estudio titulado *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*, Derek Heater hace una observación que va en la misma línea de argumentación:

Whether in ideal theory or confused practice, it is clear that the Greeks expected considerable skill from their citizens: they were required to fulfill the functions of politicians, administrators, judges, jurors, and soldiers. How were the citizen class educated for these duties? We may distinguish two basic models. One encouraged individual political and forensic skill, notably rhetoric and judgment; the other emphasized the training, indoctrination even of the youth to obedience to the laws, submission to the government a readiness to defend the state by recourse to arms.⁵⁵

La esclavitud como base fundamental de la estructura económica y política griega juega un papel en la conformación de la noción de ciudadanía. De hecho, la idea de ciudadano se puede entender en buena medida en cuanto oposición con respecto a la condición de esclavo, es decir, que el ciudadano no solo es aquél que no es esclavo, sino también aquél que tiene derechos y deberes diferenciados y específicos de su condición de clase. Heater sugiere entonces que en el marco histórico en el que surge la idea de una formación política y específica de la clase ciudadana, las condiciones socio-económicas e históricas tienen el suficiente desarrollo como para promover a través de la noción de ciudadanía una diferenciación de clase. De manera que el concepto de ciudadano tiene no solo el componente de identificación del individuo con respecto a la colectividad y de sujeto de derechos, sino que posee en sí mismo un componente de diferenciación social, razón por la cual, juega un papel importante en el discurso político, en la filosofía política y social y más tarde, en las ciencias sociales.

⁵⁵ Heater, Derek. *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester University Press, 2004. p.6. Ya sea en la teoría ideal o en la práctica confusa, está claro que los griegos esperaban una habilidad considerable de sus ciudadanos: se les exigía cumplir con las funciones de políticos, administradores, jueces, jurados y soldados. ¿Cómo se educó a la clase ciudadana para estos deberes? Podemos distinguir dos modelos básicos. Uno fomentó la habilidad política y forense individual, especialmente la retórica y el juicio; el otro enfatizó la capacitación, el adoctrinamiento incluso de los jóvenes a la obediencia a las leyes, la sumisión al gobierno y la disposición para defender al estado recurriendo a las armas (traducción propia).

No se trata solamente de un concepto propio de la retórica y de la demagogia, sino que se trata de un fenómeno social, razón por la cual muchos pensadores clásicos de la filosofía primero, así como de la filosofía social y de las ciencias sociales posteriormente, han puesto atención, directa o indirectamente, al tema de la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos en distintos momentos históricos hasta el punto en que el devenir de las ciencias de la educación y del fenómeno educativo como una práctica institucionalizada y regulada por el Estado resulta en la apropiación estatal de la cuestión educativa pública, convirtiendo el fenómeno de la ciudadanía en un asunto de políticas educativas y en un tema de investigación de las ciencias de la educación. Si bien es cierto que la educación para la ciudadanía como materia escolar surgió en el siglo XIX, la estandarización, sistematización y expansión de la escolarización de masas trajeron consigo una nueva perspectiva sobre la educación para la ciudadanía, coincidiendo en distintos contextos, sobre todo en América Latina, con la formación de los nuevos estados nacionales independientes, razón por la cual la educación para la ciudadanía ocupa un lugar importante en el discurso y en las políticas educativas de las élites dominantes de la región latinoamericana.

Autores como Daniel Tröhler y Thomas Popkewitz, o Aaron Benavot coinciden en caracterizar la educación para los ciudadanos en el mundo moderno,⁵⁶ es decir en el marco socio-histórico de la expansión de los sistemas educativos y de la estandarización de las materias escolares, como una práctica que tiene el propósito de *crear* ciudadanos en lugar de *cultivarlos*. La literatura académica sobre este tema señaló el problema de los mecanismos y las estrategias de coerción que implica *crear ciudadanos*. Esta tendencia conlleva factores políticos y sociológicos integradas en la historia de las tendencias educativas internacionales y también arraigadas en la historia nacional de los sistemas educativos. Es decir, para el caso de América Latina, existen múltiples tensiones sociales, étnicas y culturales heredadas del pasado

⁵⁶ Popkewitz, Thomas; Tröhler, Daniel. *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge, 2011. Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer, and Suk-Ying Wong. "Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986." *American sociological review* (1991): 85-100.

colonial, y nuevas formaciones y estructuras políticas republicanas que se desarrollan a partir de la Independencia hasta la formación de unidades nacionales.

Por lo tanto, comprender la educación para la ciudadanía desde una perspectiva histórica, no solo a escala global sino también a nivel nacional, permite aproximarse a una gama de problemáticas que van más allá de la mera institucionalización educativa y de la puesta en marcha curricular de una asignatura escolar, sino que es la posibilidad de aproximarse a la evolución y a los cambios sobre la forma en que las élites dominantes conciben que deben ser educados los ciudadanos y que de manera estandarizada y estandarizante presenta un modelo educativo-coercitivo, que es una característica de sistema escolar moderno. La importancia de una perspectiva histórica sobre la educación en general, y para nuestro caso de la educación para la ciudadanía en particular, ha sido sugestivamente señalada por Popkewitz y Tröhler:

Without engaging, a presentism that uses the past as merely a descriptive device to explain the present, historicizing how the common sense of contemporary schooling was formed and its mutations in the present is an important strategy to denaturalize its ways of doing and thinking, and thus open up possibilities for other ways of acting and thinking.⁵⁷

Popkewitz subraya el sustento de la investigación histórico-educativa como aplicable al estudio la educación para la ciudadanía. Comprender cómo este conjunto de saberes y de tendencias ideológicas y políticas se ha convertido en una materia escolar institucionalizada y estandarizada, las distintas tensiones en la construcción de un campo académico como la educación para la ciudadanía, incluyendo no solo políticas de estado, sino articulación de especialistas en las universidad encargados de formar a aquellos que serán los formadores ciudadanos, así como entender la evolución de los diferentes ideales cívicos y prácticas escolares que promueve esta asignatura, es una tarea esencial para pensar y concebir nuevas posibilidades para la educación de los ciudadanos.

⁵⁷ Popkewitz, Thomas; Tröhler, Daniel. *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge, 2011. p.22.

Sin comprometerse, un presentismo que utiliza el pasado como un simple recurso descriptivo para explicar el presente, historicizando cómo se formó el sentido común de la escuela contemporánea y sus mutaciones en el presente es una estrategia importante para desnaturalizar sus formas de hacer y pensar, y por lo tanto abrir posibilidades para otras formas de actuar y pensar (traducción propia).

La escuela como institución social crea un espacio socioeducativo lo suficientemente valioso para orientar la educación para la ciudadanía desde el punto de vista del pensamiento crítico. Para lograr este objetivo, es crucial comprender la evolución tanto en los discursos como en las prácticas de educación para la ciudadanía, entendida como un campo en el cual existe una complejidad de relaciones y una multiplicidad de actores, tanto nacionales como externos, involucrados en la selección de contenidos y la puesta en práctica de los rituales cívicos en las instituciones escolares que al fin y al cabo confluyen en la institucionalización de una materia escolar. Tal como lo sugiere Ivor Goodson, hay una enorme complejidad en el surgimiento de cualquier asignatura escolar y, desde el análisis histórico y la comprensión de los procesos mediante los cuales surge esa materia, es posible no solo entender su proceso de conformación, sino además entender los intereses involucrados, los distintos conflictos sociales, culturales y económicos que se reflejan en ella y, por lo tanto, entender también el fenómeno educativo que se desarrolla en la actualidad:

Initially a subject is often a very loose coalition of sub-groups and less coherent, even idiosyncratic versions where often the focus is on pedagogic and utilization concerns. A sub-group emerges arguing for the subject to become an 'academic discipline' so as to be able to claim resource and status. At the point of conflict between earlier sub-groups and the proselytizing 'academic' sub-group, a subject association is often formed. The association increasingly act to unify sub-groups with a dominant coalition promoting academic subjects. The dominant coalition promotes the subject as a 'scholarly discipline', or a 'real science', defined by university scholars.⁵⁸

El surgimiento de la educación para la ciudadanía como asignatura escolar estuvo muy cerca del dominio del pragmatismo pedagógico, primero de John Dewey y luego

⁵⁸Goodson, Ivor. "The social history of school subjects." *Scandinavian Journal of Educational Research* 34, no. 2 (1990): 111-121. p.117. Inicialmente, un tema es a menudo una coalición muy flexible de subgrupos y versiones menos coherentes, incluso idiosincrásicas, donde a menudo se centra en cuestiones pedagógicas y de utilización. Un subgrupo emerge argumentando para que el tema se convierta en una 'disciplina académica' para poder reclamar recursos y estatus. En el punto de conflicto entre los subgrupos anteriores y el subgrupo "académico" proselitista, a menudo se forma una asociación de sujetos. La asociación actúa cada vez más para unificar subgrupos con una coalición dominante que promueve temas académicos. La coalición dominante promueve el tema como una "disciplina académica", o una "ciencia real", definida por académicos universitarios (traducción propia).

del funcionalismo sociológico de Talcott Parsons en el espacio intelectual estadounidense.⁵⁹ Aunque la influencia de los Estudios Sociales estadounidenses y la educación para la ciudadanía se han extendido ampliamente, todavía hay varias formas diferentes de aproximarse a este tema tanto en América Latina como en Europa, donde no siempre los temas de formación política se aglutinan en la materia escolar de Estudios Sociales, sino que existen por ejemplo disciplinas aun separadas de historia, geografía, tales como la ética o la educación política.

Es por lo anterior que podemos afirmar que de la mano de la estandarización de los sistemas educativos en occidente se desarrolla paulatinamente también una estandarización de la educación ciudadana, lo cual abre una nueva gama de problemas socioeducativos tales como la homogenización y uniformidad de los valores que esta asignatura escolar plantea, el conocimiento y pensamiento político que el currículum presenta, tanto para maestros como para estudiantes y, por otro lado, también el problema de la diferencia entre discurso educativo y prácticas escolares. Por ejemplo, el discurso abstracto sobre democracia, identidad o valores puede superar la realidad práctica en la vida escolar, pero también en la vida real social y económica. En este sentido Henri Giroux (1980) señala:

Citizenship education became entwined in a "culture of positivism," one that displayed little interest in the ways in which schools acted as agents of social and cultural reproduction in a society marked by significant inequities in wealth, power, and privilege.⁶⁰

El hecho es que los sistemas escolares modernos hayan sido más propensos a dar un punto de vista sobre la noción de ciudadanía que, en lugar de estar bajo una construcción colectiva y constantemente bajo crítica, se muestran comúnmente como un concepto normativo y coercitivo que se encuentra fuera de toda discusión. Esto es, las instituciones escolares, tienden a presentar una noción de ciudadanía ya

⁵⁹ Dos obras fundamentales en cuanto a estas perspectivas teóricas son: Dewey, John. *The school and society*. University of Chicago Press, 1959. Talcott, Parsons. *The social system*. Routledge, 2013.

⁶⁰ Giroux, Henry A. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): 329-366. p.330. La educación para la ciudadanía se entrelazó en una "cultura del positivismo", que mostraba poco interés en las formas en que las escuelas actuaban como agentes de reproducción social y cultural en una sociedad marcada por importantes desigualdades en riqueza, poder y privilegios (traducción propia).

construida e idealizada, la cual debe ser aprendida y reproducida por los estudiantes, y no como una noción abierta y en construcción, de la cual las nuevas generaciones de estudiantes pueden participar a partir del aprendizaje de los mecanismos de participación política que sirven para vehicular o canalizar su capacidad de acción. De manera tal que se relega la posibilidad que tienen los estudiantes de aprender sobre las distintas formas y mecanismos para participar y discutir sobre los diversos problemas que ocurren fuera del sistema escolar por ejemplo, la desigualdad, el control social, la discriminación, las nuevas relaciones económicas, la tecnología, la cultura de masas, la migración, la diversidad y otros, disminuyendo las posibilidades de toma de conciencia y acción política de la juventud, e incluso las capacidades de análisis social, interés y capacidad de vinculación con respecto a las múltiples problemáticas sociales en un contexto histórico específico.

En el caso específico de la educación ciudadana, la estatización y estandarización de la educación pública que se convirtió en una práctica común en las repúblicas latinoamericanas desde fines del siglo XIX aborda el problema de la educación para la ciudadanía a través de la homogenización y transferencia de ideas específicas sobre los fenómenos políticos e ideológicos, es decir, a partir de lo que es posible considerar como una *arbitrariedad cultural* en el sentido de Pierre Bourdieu en el campo del conocimiento social y político que la institución escolar enseña a los jóvenes.⁶¹ Es decir, la socialización política de los jóvenes que se desarrolla en las instituciones educativas, se encuentra ejercida a través de esta arbitrariedad y esto vale independientemente de la ideología dominante en una sociedad específica, pues ya sea que se trate de una sociedad capitalista liberal o de un contexto en el cual domina la izquierda política el punto es que los contenidos y prácticas escolares están filtrados -arbitrariamente- por el sistema político y cultural dominante.

⁶¹ Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. *Reproduction in education, society and culture*. Vol. 4. Sage, 1990. Bourdieu entiende la acción pedagógica como violencia simbólica en el tanto esta impone arbitrariamente una arbitrariedad cultural. A partir de la lectura de los textos de Bourdieu se entiende que esta imposición de la arbitrariedad se da dentro de un modelo arbitrario de imposición e inculcación, puesto que la acción pedagógica se caracteriza por la selección arbitraria de contenidos, selección que excluye otros contenidos necesariamente. Esta selección arbitraria de una "cultura objetivada" la cual no se deduce de ningún principio universal ni de la naturaleza de las cosas. Bourdieu añade que a mayor grado de arbitrariedad de la cultura que se inculca, que se "objetiva", mayor poder de imposición de la acción pedagógica.

La literatura académica especializada en el campo de la educación de masas llega de alguna manera a la misma conclusión, esto es, la relación entre los planes de estudio estandarizados y el currículum siempre conlleva una visión unilateral y sesgada de la sociedad en la que las posibilidades del ejercicio de la crítica y el cuestionamiento del orden social dominante, o incluso las posibilidades de pensar alternativamente, están muy limitados por el mismo plan de estudios y por las prácticas escolares, es decir, por la acción pedagógica de los docentes. En el texto *Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986*, se ha señalado que un plan de estudios homogéneo generalmente tiene la intención no solo de dar una visión homogénea y estandarizada de la sociedad, sino que también se convierte en un mecanismo para crear un modelo de sociedad homogéneo:

The content of school curricula - especially mass curricula is closely linked to the rise of standardized models of society and to the increasing dominance of standardized models of education as one component of these general models.⁶²

Desde el punto de vista de Benavot, los modelos curriculares y los modelos sociales se relacionan intrínsecamente. Un modelo estandarizado del currículo, refleja las generalidades o generalizaciones sobre el conocimiento que son válidas y legítimas en una sociedad específica, y que son necesariamente un producto histórico-cultural. En este estudio, Benavot plantea también que la estandarización de los planes de estudio tiene como base ideológica la teoría funcionalista de la sociedad, en tanto estandarización implica al mismo tiempo disposición de una serie de temas y prácticas *estructuradas*, así como internalización del rol que el individuo debe jugar en el marco de la totalidad social. Por lo tanto, Benavot sugiere que la aparición cada vez mayor de ciertos temas específicos en los planes de estudio escolares y la selección de un rango de conocimiento legitimado que la población tiene que aprender es un fenómeno político determinado por los líderes nacionales pero aún más por las élites políticas internacionales. Particularmente, sugiere el autor, en los campos de las ciencias sociales, la historia y la geografía aunque no son los únicos temas

⁶² Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer, and Suk-Ying Wong. "Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986." *American sociological review* (1991): 85-100. p.86. El contenido de los currículos escolares, especialmente los currículos masivos, está estrechamente relacionado con el surgimiento de modelos estandarizados de sociedad y con el dominio creciente de los modelos estandarizados de educación como un componente de estos modelos generales (traducción propia).

relacionados con la educación de los ciudadanos debido a su importancia y a su relación cercana en cuanto a temas centrales del sistema social, es más probable que aborden temáticas tales como la sociedad, la democracia, la ciudadanía, la identidad nacional o bien los temas de valores nacionales, es decir, aspectos esenciales de la vida social y del Estado. En relación con este tema, los autores concluyen que:

Similarly, a historical perspective can still view the curriculum as a contested historical product, but the history involved in, say, the shift from geography and history studies to social studies, may be better viewed as the playing out of hegemonic forces in a global arena. Most scholarship in this camp sees history as a product of specific interactions, but there is no logical reason to insist that these intersections be primarily local or national. The knowledge being selected, organized, and transmitted by different elementary school systems has a good deal of worldwide standardization.⁶³

Aquí hay una afirmación relevante para la presente investigación, ya que el caso costarricense es una evidencia que respalda la declaración planteada por los autores. En Costa Rica, la materia escolar de Estudios Sociales se introdujo en el país en 1951. Según Javier Agüero, hasta 1951 en Costa Rica existían las asignaturas escolares separadas de Historia y Geografía y Educación Cívica.⁶⁴ La primera se centraba principalmente en exaltar los mitos históricos nacionales, la segunda pretendía dar una mirada a las fronteras nacionales y las características geográficas que forman el territorio nacional, también como parte de la identidad nacional y la tercera ponía su énfasis en valores patrióticos y códigos morales. De modo que la incorporación de la asignatura de Estudios Sociales, que en un primer momento aglutinaba las otras asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica, fue un efecto de una tendencia mundial liderada por los Estados Unidos y en cierto punto mediada por profesionales

⁶³ *Ibidem*. p.97. Del mismo modo, una perspectiva histórica aún puede ver el plan de estudios como un producto histórico impugnado, pero la historia involucrada, por ejemplo, en el cambio de los estudios de geografía e historia a los Estudios Sociales, puede verse mejor como el desarrollo de las fuerzas hegemónicas en un escenario global. . La mayoría de los académicos en este campo ven la historia como un producto de interacciones específicas, pero no hay una razón lógica para insistir en que estas intersecciones sean principalmente locales o nacionales. El conocimiento seleccionado, organizado y transmitido por diferentes sistemas de escuelas primarias tiene una buena cantidad de estandarización mundial (traducción propia).

⁶⁴ Agüero García, Javier, Iliana María Araya Ramírez, Juan José Marín Hernández, Silvia Elena Molina Vargas, and Francisco Javier Rojas Sandoval. "La Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinaria." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 12, no. 2 (2011): 26-48.

e intelectuales chilenos en el campo de las ciencias de la educación. Además, hubo también algunos estudiantes costarricenses que recibieron becas para estudiar educación en universidades chilenas.⁶⁵ Cabe recordar que el caso de Chile se trata de un país que no solo es receptor de ideas pedagógicas sino que en su momento toma el papel de modelo y difusor hacia varios países latinoamericanos y la relación entre Costa Rica y Chile en términos educativos y culturales ha sido muy larga y constante en la historia educativa de ambos países.⁶⁶

En particular, para Costa Rica, el modelo educativo chileno se convirtió en un referente importante a partir del cual las autoridades educativas costarricenses buscaron orientar y desarrollar el modelo educativo nacional. De acuerdo con Cristina Alarcón, el interés de Costa Rica en el caso chileno se remonta a fines del siglo XIX y se va a extender a lo largo del siglo XX por medio de distintos intercambios académicos, las visitas de especialistas chilenos a Costa Rica y, tal como se ha mencionado ya, la posibilidad para estudiantes costarricenses de ingresar en universidades chilenas. Dentro de la historia de la educación costarricense, la conocida como *Misión pedagógica chilena*, que llegó al país en 1935, y tuvo un papel fundamental en la creación de la Universidad de Costa Rica, la cual abrió sus puertas cinco años más tarde, justamente como parte de las recomendaciones que los especialistas chilenos hicieron a las autoridades educativas costarricenses.⁶⁷

El caso costarricense es, por lo tanto, un ejemplo de una tendencia internacional cuyo desarrollo llevó a la institucionalización y estandarización de una materia escolar destinada a educar a los ciudadanos. Sin embargo, la educación para la ciudadanía como asignatura escolar es una creación reciente, que comenzó su estandarización aproximadamente a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La influencia francesa en el campo de las ideas educativas en general y de la *instrucción cívica* en particular, durante los últimos años del siglo XIX, es decir durante parte de la articulación del sistema educativo costarricense, dio paso después a la influencia en materia educativa y pedagógica de los Estados Unidos de Norteamérica. En 1916, la

⁶⁵ Muñoz, Edgar Solano. "¿ Enseñamos Estudios Sociales o Historia?/Are we teaching Social Science or History?." *Actualidades Investigativas en Educación* 6, no. 2 (2006).

⁶⁶ Alarcón, Cristina. *Modelltransfer im schatten des krieges: " Deutsche" bildungsund" Preussische" militärreformen in Chile, 1879-1920*. Peter Lang Edition, 2014.

⁶⁷ Mata-Rivera, Enrique. "La misión chilena y sus recomendaciones a la educación costarricense." *Acta académica* 40 (2007): 45.

Asociación Nacional de Educación y la Oficina de Educación de los Estados Unidos a través de un reporte conocido como el *CSS Report (Committee on Social Studies)*⁶⁸ propusieron la creación de una nueva materia escolar llamada Estudios Sociales, que abarcaba varias ciencias sociales, así como elementos de la ley, la filosofía, las humanidades y la educación moral, para crear un tipo de ciudadano funcional para los intereses del Estado y de la estructura política. Fue el comienzo en los Estados Unidos de una perspectiva educativa destinada explícitamente a crear ciudadanos buenos y eficientes, añadiendo como se lograría este objetivo:

To do so one would have to account for three major paradoxes that are present in the words and recommendations of the 1916 report. The first is the paradox of ideological influence. How did the report reconcile Dewey's liberating impulse of critical thought with the deterministic, indoctrinating impulse of social efficiency or control? For example, the report declared that teachers should encourage students to use their own reasoning powers in forming conclusions" (Dunn, 1916, p. 22). On the other hand other hand, the CSS report stated that the "keynote of education is 'social efficiency' and instruction in all subjects should contribute to this end" . Good citizens, the report explained, should be a "'thoroughly efficient member' of the neighborhood," characterized by a "sense of obligation to his city, State and Nation."⁶⁹

La observación de Fallace confirma el componente ideológico y la intencionalidad de la reforma iniciada en los Estados Unidos y adoptada posteriormente en Costa Rica así como en muchos otros países, la cual pone el énfasis de la educación ciudadana en la formación de individuos *eficientes* y fuertemente identificados con su comunidad

⁶⁸ Nelson, Murry R. The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2805 East Tenth Street, Suite 120, Bloomington, IN 47408-2698., 1994.

⁶⁹ Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." Review of Educational Research 79, no. 2 (2009): 601-624.p.610. Para hacerlo, habría que tener en cuenta tres grandes paradojas que están presentes en las palabras y recomendaciones del informe de 1916. La primera es la paradoja de la influencia ideológica. ¿Cómo concilió el informe el impulso liberador de pensamiento crítico de Dewey con el impulso determinista y adoctrinador de la eficiencia o el control social? Por ejemplo, el informe declaraba que los docentes deberían alentar a los estudiantes a usar sus propios poderes de razonamiento para llegar a conclusiones "(Dunn, 1916, p. 22). Por otro lado, el informe del CSS declaró que "la clave de la educación es " la eficiencia social 'y la instrucción en todas las materias deberían contribuir a este fin ". El buen ciudadano, explicaba el informe, deberían ser un "'miembro completamente eficiente de la comunidad", caracterizado por un "sentido de obligación hacia su ciudad, estado y nación " (traducción propia).

nacional y local. De esta manera, la asignatura de Estudios Sociales que incluyó en sus inicios los temas relacionados con la educación para la ciudadanía desde su concepción originaria en la versión estadounidense, un fuerte componente doctrinal, y es por ello que puede considerarse como una asignatura escolar de carácter funcionalista.

Desde el momento en que surge la educación ciudadana estadounidense, diferentes países han variado gradualmente las materias escolares de historia, geografía y educación moral, adoptando el modelo estadounidense de Estudios Sociales, y algunos de ellos, incluso, han ido más allá, separando la educación para la ciudadanía de los Estudios Sociales como una nueva y distintiva materia escolar, con un estatus de materia independiente. Ciertamente, hay varias versiones de educación para la ciudadanía en cada país, y también varias denominaciones, así como diversas perspectivas curriculares y pedagógicas con el fin de abordar la educación para la ciudadanía. Tal como lo hemos mencionado ya, en el caso de Costa Rica, la materia escolar de historia, geografía y educación moral o cívica son aglutinadas en el año de 1951 en la asignatura de Estudios Sociales, siguiendo el modelo estadounidense.

Existe una brecha en la literatura académica entre la evolución histórica de la educación ciudadana como materia escolar independiente, su estandarización y su estatus de materia obligatoria a escala internacional. Pero la diversidad en cuanto a la puesta en escena curricular de la educación ciudadana es muy alta. Actualmente, en el resto de los países centroamericanos, la educación para la ciudadanía se desarrolla en la escuela secundaria de distintas formas, por ejemplo, dentro de *Estudios Sociales y Educación Cívica* en El Salvador, *Cívica y Convivencia* en Nicaragua, y *Ciencias Sociales* en Guatemala y Honduras.⁷⁰

Según el informe *Citizenship Education in Europe*, -reporte que se trata de una investigación patrocinada por Eurydice (Red sobre Sistemas y Políticas Educativas en Europa)- existen en los países europeos al menos tres enfoques de educación para la ciudadanía:

⁷⁰ Morales, Luis Carlos. "Educación y democracia en Centroamérica: ¿ qué democracia se enseña en la región?." (2014).

In recent years, citizenship education has clearly gained prominence in national curricula across Europe. Indeed, all countries emphasize the importance of acquiring social and civic competences in their steering documents, and this applies to all school levels. The ways countries implement citizenship education, however, differs from country to country. Overall, three main approaches, which are often combined, can be noted: 1) Citizenship education as a stand-alone subject, 2) Integration of citizenship education into wider subjects/curriculum areas, 3) Citizenship education as a cross-curricular dimension of the curriculum.⁷¹

El hecho es que la educación para la ciudadanía ha adquirido mayor relevancia durante la segunda mitad del siglo XX en distintos países del mundo como una materia escolar que es al mismo tiempo discursiva y normativa porque inserta en el sistema educativo una serie de ideales sobre cómo deberían ser los buenos ciudadanos y lo que el resto de la sociedad espera de los ciudadanos. De acuerdo con De Coster, la educación para la ciudadanía pone en juego temas como la alfabetización política, el pensamiento crítico, las habilidades analíticas, los valores y los comportamientos tales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, las actitudes democráticas, la participación activa en los niveles escolares y comunitarios y nacionales y muchos otros. Sin embargo, el contenido específico cambia de un país a otro, y también evoluciona con el tiempo, lo cual es un indicador de la importancia que tiene esta materia escolar como un reflejo de las tensiones sociales y las discusiones que en cada contexto socio-político tienen lugar. Es decir, se trata de una materia escolar que condensa los temas que en una sociedad tienen relevancia desde el punto de vista de la convivencia y de los derechos de los individuos.

⁷¹ De Coster, Isabelle, Olga Borodankova, Ana Sofia De Almeida Coutinho, and Giulia Paolini. Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop, 2012. p.4 .En los últimos años, la educación para la ciudadanía ha ganado notoriedad en los planes de estudio nacionales en toda Europa. De hecho, todos los países enfatizan la importancia de adquirir competencias sociales y cívicas en sus documentos directivos, y esto se aplica a todos los niveles escolares. Sin embargo, las formas en que los países implementan la educación para la ciudadanía difieren de un país a otro. En general, se pueden observar tres enfoques principales, que a menudo se combinan: 1) Educación para la ciudadanía como una materia independiente, 2) Integración de la educación para la ciudadanía en asignaturas más amplias / áreas curriculares, 3) Educación para la ciudadanía como una dimensión transversal del el currículum (traducción propia).

Estas diversas denominaciones y enfoques que la educación para la ciudadanía adopta en distintos momentos históricos y en distintos contextos políticos, la forma como evoluciona su discursividad y normatividad ilustran lo que H. Giroux llama racionalidad de la educación ciudadana. Giroux señala la existencia de al menos tres tipos de racionalidad en la educación para la ciudadanía:

Most models of citizenship education can be categorized under termed three modes of rationality: the technical, the hermeneutic, emancipatory. These rationalities represent processes of social inquiry determined by specific knowledge interests. They will be explained along with the models of citizenship education that correspond them.⁷²

Esta concepción de la educación para la ciudadanía permite entender conceptualmente el sustrato en el que se basa o puede basar esta materia escolar durante el período de estudio definido en esta investigación. Estudiar la racionalidad de la educación para la ciudadanía a través del discurso curricular y las prácticas escolares durante un período histórico permite entender teóricamente la evolución de la educación ciudadana en Costa Rica y la adopción dentro de las perspectivas nacionales de elementos ideológicos y pedagógicos externos que respondían probablemente a tendencias internacionales, así como entender la evolución de distintos valores que el Estado promovió a través del sistema educativo y en la escuela secundaria. Este estudio abre posibilidades para reconstruir y comprender las prácticas escolares fomentadas por medio de la aplicación de los valores cívicos.

Por tanto, esta investigación se centra en el estudio y la reconstrucción del desarrollo de la materia escolar de Educación Cívica o ciudadana en Costa Rica durante el período 1951-2010, tomando en cuenta la forma cómo las tendencias pedagógicas y curriculares internacionales han influido en el desarrollo interno de esta asignatura. La razón principal para definir este período es la reforma educativa ocurrida en 1951 con el establecimiento de Estudios Sociales y educación para la ciudadanía como materia

⁷² Giroux, Henry A. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): 329-366. p.335. La mayoría de los modelos de educación para la ciudadanía se pueden clasificar en tres modos de racionalidad: técnica, hermenéutica, emancipadora. Estas racionalidades representan procesos de investigación social determinados por intereses específicos de conocimiento. Se explicarán junto con los modelos de educación para la ciudadanía que les correspondan (traducción propia).

escolar obligatoria y parte fundamental de las materias básicas del currículo nacional y, la nueva política educativa Ética, estética y ciudadanía adoptada en 2010 que modificó significativamente la educación para la ciudadanía con respecto a sus contenidos y también con respecto a las metodologías y la evaluación de esta materia. La siguiente sección proporciona una revisión de la investigación más relevante sobre educación para la ciudadanía en Costa Rica. Sin embargo, esto no limita el trabajo totalmente pues también se analizan las características de la Educación Cívica republicana y el tránsito de esta perspectiva de civismo hacia el civismo democrático. En el próximo apartado se tiene como propósito ofrecer un resumen del estado de la cuestión sobre este tema con el fin de identificar algunos espacios de investigación que aun no han sido abordados y también observar y valorar el conocimiento que podría ser útil como referencia para esta investigación.

2.2 La investigación sobre educación para la ciudadanía en Costa Rica

En contraste con su centralidad en el imaginario político-educativo del país, el problema de la educación para la ciudadanía ocupa un lugar relativamente marginal en las investigaciones desarrolladas desde una perspectiva historiográfica y desde las ciencias de la educación costarricenses. La mayor parte de la investigación llevada a cabo por historiadores se ha centrado en temas como género, alfabetización, capacitación de docentes y políticas educativas durante largos períodos abarcando tanto la educación primaria como la secundaria así como el desarrollo de la educación superior en el país.

Un ejemplo de esta tendencia son los trabajos de Iván Molina, en los cuales el autor toma en consideración un período histórico de casi quinientos años y desde una perspectiva analítica muy meticulosa, provee una imagen sobre la evolución general de la educación costarricense.⁷³ La investigación de Molina contribuye a establecer eventos importantes en la historia educativa costarricense y permite observar los grandes cambios que se han desarrollado en las instituciones educativas, la cobertura de la educación, las distintas políticas educativas y la formación de los docentes en el país. Se trata de una obra que describe las características principales del sistema educativo costarricense utilizando nuevas fuentes e indicadores para comprender también fenómenos tales como la expansión del sistema escolar, diversas realidades en la educación en función de las distintas zonas geográficas y clases sociales del país y el acceso a los servicios educativos. Además, introduce el tema de género, el cual hasta su investigación había sido poco estudiado. Molina analiza también distintos debates académicos sobre políticas educativas y aclara historiográficamente distintas transformaciones y sus implicaciones para el sistema educativo costarricense proporcionando una revisión crítica de este extenso período.

Molina también propone, a diferencia de otras perspectivas, que la educación no es necesariamente un factor de democratización, en lugar de eso, la perspectiva del autor sugiere que la democracia costarricense permitió la expansión del sistema educativo

⁷³ Jiménez, Iván Molina. "Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada)." *Diálogos Revista Electrónica* 8, no. 2 (2007): 148-356. Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. El último de estos trabajos es una ampliación del primero, agregando al análisis del desarrollo de la educación costarricense, el período colonia

en el país y este desarrollo también significó una disminución de la calidad de la educación costarricense.⁷⁴ Aunque el tema específico de la educación ciudadana no es abordado en este trabajo, presenta datos relacionados con la escuela secundaria que son relevantes para comprender las características generales de la formación de docentes y las políticas educativas durante 1951 hasta 2010. También es pertinente mencionar, como parte de estos trabajos que han abordado temas generales del desarrollo histórico de la educación en Costa Rica, otras investigaciones llevadas a cabo por Iván Molina tales como *Educando a Costa Rica: alfabetización popular, formación docente y género*, o el trabajo *Popular Literacy in a Tropical Democracy: Costa Rica 1850-1950*⁷⁵ - este último en colaboración con Steven Palmer- donde se presenta un estudio de la historia de la educación costarricense en diferentes períodos y sobre todo analizando a fondo cuestiones fundamentales en la educación tales como el problema y la evolución de la formación de maestros, el alcance y desarrollo de la alfabetización y la cuestión de género.

Por lo tanto, la historia de la educación en Costa Rica podría caracterizarse por el estudio de largos períodos históricos y la predominancia de una perspectiva descriptivo-analítica de la educación en términos macro-sociales. Dentro de esta tendencia historiográfica podemos citar también a modo de ilustración, el caso del estudio de Juan Rafael Quesada *Educación en Costa Rica 1821-1940* sobre el proceso de institucionalización educativa en Costa Rica donde el autor desarrolla un análisis de los aspectos de la herencia colonial que persisten y los que han sido suprimidos en la educación costarricense después de 1821;⁷⁶ por otro lado en el trabajo titulado *Democracia y educación en Costa Rica*, Quesada también realiza un esfuerzo por entender la relación entre educación y democracia dentro de este proceso de institucionalización educativa, fenómeno que trata de explicar con el fin de

⁷⁴ Por ejemplo, Molina toma distancia con respecto a otras perspectivas que han visto en la educación costarricense un factor democratizador, sino que, a la inversa, la democratización política del país fue el motor de la expansión y consolidación del sistema educativo nacional, entre los trabajos que han visto un potencial democratizador en el sistema educativo se encuentran: Dengo, María Eugenia. La educación. En: Vega, Eugenio Rodríguez, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004. p. 51-52. Pacheco, Francisco Antonio. Educación Cívica costarricense. Euned, 1981. Quesada, Juan Rafael. "Democracia y educación en Costa Rica." Revista de ciencias sociales 48 (1990): 41-58. Cullell, Jorge Vargas, Luis Rosero Bixby, and Mitchell A. Seligson. Cultura política de la democracia en Costa Rica: 2006. LAPOP, 2006.

⁷⁵ Molina Jiménez, Iván. Educando a Costa Rica: alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950). EUNED, 2003. Molina Jimenez, Iván, and Steven Palmer. "Popular Literacy in a Tropical Democracy: Costa Rica 1850-1950." Past & present 184 (2004): 169-207.

⁷⁶ Quesada Camacho, Juan Rafael. Educación en Costa Rica 1821-1940. EUNED, 1991.

comprender cómo el discurso democrático oficial se refleja en los discursos educativos y como lo habíamos mencionado ya, aproximándose al fenómeno educativo como uno de los factores más significativos de la democratización del país. Desde la perspectiva de Quesada, la educación fue históricamente una de las formas de promover la igualdad y la equidad, así como la ampliación de las posibilidades de movilidad social ascendente.⁷⁷

Además de los trabajos anteriormente citados, en su investigación titulada *Educación y ciudadanía en Costa Rica de 1810 a 1821*, Juan Rafael Quesada analiza las características del desarrollo educativo en el país enfocándose en la influencia tardía de la ilustración en las colonias españolas y, particularmente, en Costa Rica, y muestra cómo esas ideas se reflejan en el sistema educativo.⁷⁸ Este trabajo contribuye a comprender un cambio fundamental en la historia educativa costarricense, vinculado a la transición de ser una colonia española a convertirse en un estado independiente. Quesada presenta una serie de nuevas fuentes para estudiar el sistema educativo en Costa Rica durante este período, como manuscritos escolares legales y oficiales del Archivo Nacional de Costa Rica desde 1803. Tiene como objetivo demostrar que el proceso de independencia en el país implicó un notable cambio en el significado de la educación. El autor afirma, además, que durante el dominio español la educación se centró en la religión y la obediencia con el objetivo de crear vasallos en lugar de individuos, pero, después de la independencia de España, el enfoque principal era cómo hacer que las personas libres fueran capaces no solo de leer y escribir sino también de conocer la ley. Sin embargo, a pesar de que el trabajo de Quesada contribuye a la comprensión de esta transición política y educativa en Costa Rica, de una colonia a un Estado independiente, hay pocas menciones al proceso educativo en sí. El autor considera el desarrollo institucional de las escuelas y los objetivos generales de la educación nacional, pero, probablemente debido a la falta de fuentes, el conocimiento de la enseñanza, el plan de estudios y las experiencias escolares relacionadas con la ciudadanía es limitado. Es posible señalar también la falta de teoría educativa y social para interpretar este período. Sin embargo, y a pesar de ello,

⁷⁷ Quesada, Juan Rafael. "Democracia y educación en Costa Rica." *Revista de ciencias sociales* 48 (1990): 41-58.

⁷⁸ Quesada, Juan Rafael. "Educación y ciudadanía en Costa Rica de 1810 a 1821 del crepúsculo colonial al umbral de la modernidad política." San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica (2007).

su trabajo proporciona una descripción histórica del sistema educativo costarricense durante este período, convirtiéndose en un intento significativo en la historiografía costarricense por comprender la relación entre educación y ciudadanía.

Por tanto, podemos observar que en la historiografía costarricense y las ciencias de la educación, el enfoque principal se ha puesto en el tema de la relación entre la educación y la ciudadanía como una forma de consolidar el Estado desde la Independencia en 1821 y el modelo republicano establecido a partir de 1848 por el presidente José María Madriz. Ejemplo de esta tendencia lo constituyen también el estudio de Monge y Rivas, titulado *La educación: fragua de nuestra democracia*,⁷⁹ donde se enfatizan las relaciones entre el sistema político y la organización de las instituciones educativas del país como un mecanismo ideológico que tenía, desde el punto de vista de la clase política, una importancia fundamental en la consolidación de la democracia. Por otro lado, en los estudios de Astrid Fischel, *Costa Rica: education and politics—a historical perspective*, y sobre todo en el texto *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*, se analiza el papel y la forma en que el dispositivo ideológico ha sido incorporado en las políticas y prácticas educativas del país.⁸⁰

Además de los trabajos anteriormente citados y con una nueva perspectiva historiográfica más actual David Díaz analiza en su obra *Ritos escolares y símbolos nacionales en la fiesta de la independencia en Costa Rica 1899-1921*, un mecanismo propio de la educación ciudadana: los rituales cívicos.⁸¹ Díaz realiza una aproximación a las conmemoraciones de la independencia en las escuelas costarricenses y explica cómo se utilizó esta festividad para crear un ciudadano con un profundo sentimiento de pertenencia al país. Díaz describe cómo se vivió la celebración de la independencia en las escuelas primarias, la forma en que los estudiantes participaron y el papel del Estado en estas celebraciones. Según este autor, una de las características fundamentales de este período es el comienzo de una intencionalidad consciente de

⁷⁹ Monge Alfaro, Carlos, and Francisco Rivas-Ríos. "La educación: fragua de nuestra democracia." Editorial de la Universidad de Costa Rica (1978).

⁸⁰ Fischel Volio, Astrid. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. Euned, 1992. Fischel Volio, A.. "Costa Rica: education and politics—a historical perspective." *Education, policy and social change: Experiences from Latin America* (1992): 138-155.

⁸¹ Arias, David Díaz. "Ritos escolares y símbolos nacionales en la fiesta de la independencia en Costa Rica, 1899-1921." *Revista PRAXIS* 57 (2005): 65-84.

usar los rituales escolares para promover una fuerte identidad nacional y sentimientos de pertenencia en los estudiantes, como afirma Díaz:

Los actos conmemorativos del día de la independencia, revestían una importancia fundamental para la formación de la nación costarricense. El momento que brindaba la fiesta de la independencia era perfecto para la irradiación del discurso oficial que exponía los rasgos de la nación. Con ello, el Estado se percató del poder de socialización que la maquinaria escolar representaba.⁸²

Díaz estudia la instauración en 1920 por parte del gobierno de la "semana cívica" que consistió en una celebración durante los seis días previos al Día de la Independencia (15 de septiembre) y que aún continúa practicándose hasta el día de hoy en el sistema escolar costarricense. Si bien este trabajo de David Díaz muestra un tema muy particular y trae nuevas fuentes documentales, su perspectiva es más descriptiva que analítica y es reticente hacia la teoría social o educativa para interpretar el fenómeno histórico de los rituales escolares en el país. Sin embargo, este trabajo tiene la virtud de mostrar parte de la vida escolar a principios del siglo XX en el país y va más allá del discurso oficial y las declaraciones curriculares para comprender lo que estaba sucediendo en las escuelas.

Por otro lado, aparte de la historiografía, también se han desarrollado trabajos dentro de las Ciencias de la Educación en Costa Rica que estudian específicamente el fenómeno de la educación para la ciudadanía, al cual se aproximan desde una perspectiva analítica presentista, teniendo en cuenta las características curriculares o metodológicas actuales. Por ejemplo, Alfaro y Badilla han estudiado cómo los estudiantes y los maestros definen la educación para la ciudadanía, esto es, han realizado distintas entrevistas a docentes para recopilar las definiciones que manejan estos maestros sobre la categoría de Educación Cívica.⁸³ Por otro lado, C. Toruño ha analizado desde una perspectiva curricular los programas de estudio más recientes en educación para la ciudadanía establecidos en 2008, centrándose en la selección de contenidos y sus pautas curriculares utilizadas para seleccionar los contenidos de

⁸² *Ibidem*, p.71.

⁸³ Alfaro Valverde, Alicia. Badilla Vargas Maynor. "La conceptualización de la Educación Cívica en Costa Rica: aportes de profesionales vinculados con esta disciplina." *Perspectivas* 5, no. 6 (2013).

estos nuevos planes de estudio.⁸⁴ Otro trabajo que se relaciona parcialmente a la presente investigación es Agüero y otros, en el cual los autores desarrollan una disertación teórica para concluir con la recomendación de una propuesta interdisciplinaria para los Estudios Sociales y la educación para la ciudadanía en relación con el contenido y el plan de estudios.⁸⁵ Mientras, por su parte, Araya y otros contribuyen al debate con una notable disertación en el campo de las ciencias de la educación que va más allá de los límites del presentismo y presenta una perspectiva amplia en términos históricos sobre el desarrollo de la educación ciudadana.⁸⁶ Este trabajo analiza las intencionalidades políticas e ideológicas de las clases dominantes sobre el tema de los Derechos Humanos en la enseñanza de la historia y la Educación Cívica en Costa Rica de 1970 a 2010. Para lograr este objetivo, los autores estudiaron libros de texto y programas de estudio y utilizaron una perspectiva de pedagogía crítica así como la herramienta del análisis del discurso basado en los postulados foucaultianos. Aunque es una investigación que rompe con las tendencias tradicionales en las Ciencias de la Educación costarricenses al tomar en cuenta un período histórico y un tema en particular, también se limita a hacer un análisis del discurso que excluye profundizar en lo que estaba sucediendo en la vida escolar.

Como resumen, la literatura académica sobre ciudadanía y educación en Costa Rica se centra en temas curriculares y metodológicos, mientras que la historia de la educación se limita a estudios a largo plazo y generales. Por lo tanto, esta investigación explora el desarrollo de la educación para la ciudadanía como proceso de estandarización de la asignatura escolar, que toma en la escuela diferentes ideales

⁸⁴ Toruño Arguedas, César. "Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de sistema educativo costarricense." *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 10, no. 2 (2010): 1-25. Toruño Arguedas, César. "La configuración de la ciudadanía en los programas de estudio de la Educación Cívica al iniciar el siglo XXI: El caso del elemento político de la ciudadanía." *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 11, no. 2 (2011): 1-30. Toruño Arguedas, César. "Lineamientos curriculares, desde una pedagogía crítica, para la selección y organización de los contenidos en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública." *Actualidades Investigativas en Educación* 15, no. 2 (2015): 489-512.

⁸⁵ Agüero García, Javier, Iliana María Araya Ramírez, Juan José Marín Hernández, Silvia Elena Molina Vargas, and Francisco Javier Rojas Sandoval. "La Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 12, no. 2 (2011): 26-48.

⁸⁶ Araya, S; Barrientos, J; Sandí, K; Zúñiga, R. *Intencionalidades político-ideológicas de las clases hegemónicas en torno al tema de los Derechos Humanos en la enseñanza de la Historia y la Educación Cívica en Costa Rica 1970-2010*. San José, C.R., 2012.

ciudadanos durante el período de estudio y adopta formas propias de racionalidad.⁸⁷ Además, esta investigación intenta reconstruir las experiencias escolares en educación ciudadana, entendiendo la didáctica, el currículo y las metodologías como una forma específica de prácticas políticas. Este propósito implica describir el proceso de institucionalización de la educación para la ciudadanía, las influencias externas, las tendencias internas, la capacitación de docentes, las reformas curriculares y las prácticas escolares sobre este tema durante 1886 a 2015.

Para ello la presente investigación se centra en la evolución de la educación para la ciudadanía en el país y la construcción del mito democrático a través de la escuela, tomando en cuenta la politicidad nacional y las corrientes político-educativas transnacionales que estuvieron vinculadas en distintos momentos, a la creación y transformación de la asignatura de Educación Cívica. Además, contribuye a los debates sobre políticas educativas en materia de educación para los ciudadanos y muestra la importancia de pensar las posibilidades de la educación para la ciudadanía basada en la comprensión del pasado, como Popkewitz ha sugerido:

The historicizing of what seems self-evident is a practice of resistance and counter-praxis, to borrow from Lather (2007). Making visible the authority of existing systems of reason is a strategy to open to the future the possibilities of alternatives other than those already present.⁸⁸

Basada en la sugerencia de Popkewitz, esta investigación toma relevancia como conocimiento académico sobre educación para la ciudadanía, pero también es una oportunidad para desnaturalizar y desmitificar una materia escolar que sostiene un sistema educativo en el que los discursos igualitarios y democráticos parecen no correlacionarse con prácticas autoritarias y excluyentes que existen en la sociedad costarricense.

⁸⁷ Giroux, Henry A. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): 329-366.

⁸⁸ Popkewitz, Thomas S. "Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason." *Journal of Curriculum studies* 41, no. 3 (2009): 301-319. p.304. La historización de lo que parece evidente es una práctica de resistencia y contrapaxis, tomada de Lather (2007). Hacer visible la autoridad de los sistemas de razón existentes es una estrategia para abrir al futuro las posibilidades de alternativas diferentes a las ya existentes (traducción propia).

3. Fuentes y trabajo de archivo

La etapa de trabajo de archivo y recolección de fuentes ha sido realizada a través de la consulta de los acervos documentales de diversas instituciones, en su mayoría costarricenses, donde se pudo tener acceso principalmente a fuentes inéditas, publicadas, correspondencia oficial, informes oficiales, planes de estudio, resúmenes de políticas educativas y estudios diagnósticos.

En el Archivo Nacional de Costa Rica se localizaron y consultaron documentos relativos a planes de estudio, sobre todo los planes de Educación Cívica que fueron utilizados en el Liceo de Costa Rica en la década de 1920. Asimismo, en el Archivo Nacional se encontró la documentación que permitió reconstruir el Proyecto de Civismo Internacional desarrollado por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Costa Rica entre 1954 y 1956 así como datos sobre la celebración del día y la semana de las Naciones Unidas que se realizaron a nivel nacional en las escuelas y colegios como parte de una política educativa de carácter democratizante, propia de la segunda mitad del siglo XX. Además, el archivo posibilitó el acceso a correspondencia a nivel interno entre las autoridades del Ministerio de Educación y también entre el Ministerio de Educación y organismos internacionales. Otra documentación consultada en este archivo facilitó comprender el proceso de politización de los jóvenes estudiantes de secundaria en la década de 1970, especialmente a través de las fuentes sobre actividades de formación política, como el debate organizado con los candidatos presidenciales que participaron en la elección de 1974 en el marco del 2° Seminario sobre la formación cívica y social del adolescente, celebrado en el colegio Rodrigo Facio en 1973 en la ciudad de San José.

En el Archivo del Ministerio de Educación Pública fue posible obtener los programas de Educación Cívica y Estudios Sociales entre 1972 y 1996. Mientras que los programas posteriores a ese año se accedieron en la página de la Biblioteca Digital del Ministerio de Educación. Asimismo, se realizó un trabajo de exploración documental en el Archivo Universitario Rafael Obregón Loría, de la Universidad de Costa Rica que fue útil para reconstruir el proceso de institucionalización académica de Estudios Sociales y Educación Cívica en el espacio de la educación superior, así como las discusiones en torno a la formación de docentes de Educación Secundaria que se desarrolló sobre todo entre las décadas de 1950 y 1970 entre el Ministerio de

Educación y la Universidad de Costa Rica, así como a nivel interno, entre las escuelas involucradas en la formación de docentes de educación secundaria.

Una base de datos fundamental para el desarrollo de esta investigación ha sido la Biblioteca Digital del Ministerio de Educación Pública, en la que se ofrece acceso al catálogo Público de las Bibliotecas Escolares y de los Centros de Recursos para el Aprendizaje que existen en cada centro educativo. En esta base de datos se encuentran digitalizados planes de estudio, informes oficiales, estudios específicos, documentos de políticas educativas, entre otros, que han resultado una fuente enriquecedora para el trabajo investigativo.

En el Archivo Digital de la Asamblea Legislativa de Costa Rica es posible consultar también las memorias de la Secretaría de Instrucción Pública desde 1892 hasta 1947, y del Ministerio de Educación Pública desde 1950 a 2018. Estas memorias aportaron una enorme cantidad y variedad de información, pues no solo incluyen el informe anual del Ministro de Educación sino también una variada documentación interna en la que se pueden localizar decretos ejecutivos, informes de inspectores y en algunos docentes, planes de estudio, documentos oficiales de políticas educativas, correspondencia interna, información financiera y estadística, correspondencia e informes de organismos internacionales. Otras fuentes primarias localizadas en archivos digitales y bases de datos han sido consignadas a lo largo del texto.

Capítulo II: Aproximación al concepto de ciudadanía desde la teoría social y educativa

Con el fin de construir una perspectiva analítica sobre el concepto de ciudadanía que posibilite el análisis historiográfico y educativo de la evolución de la educación ciudadana en Costa Rica, se realiza en este capítulo una aproximación conceptual y teórica partiendo de algunos elementos de teoría social y educativa. El objetivo principal de este apartado es clarificar los puntos de partida conceptuales y la óptica teórica desde la cual se realiza el análisis del desarrollo y la evolución de la educación para la ciudadanía en Costa Rica con el fin de entender las características del proceso de adaptación y resignificación que se lleva a cabo en el país con respecto a los conceptos de *Instruction Civique* desde el modelo y los discursos pedagógicos franceses y el concepto de *Social Studies – Citizenship Education* estadounidense.

Para cumplir con este objetivo, se parte de una construcción conceptual de la categoría de ciudadanía, así como la discusión en torno a las relaciones entre este constructo y la teoría de la dominación de Max Weber y las elaboraciones teóricas sobre el poder de Michel Foucault. A partir de estas categorías conceptuales, se ensaya una reconstrucción de los fundamentos teóricos y filosóficos en los cuales se sustenta las categorías de *Citizenship Education* y *Social Studies* en el contexto pedagógico estadounidense del de las primeras décadas del siglo XX, con el fin de entender cuál es el origen y la base teórica en las que se sustentan.

Dado que uno de los intereses fundamentales de esta investigación es entender y reconstruir el proceso de transición de un modelo de educación ciudadana republicano iniciado y readecuado al contexto costarricense a partir de fines del siglo XIX hacia un modelo de educación ciudadana democrático que se construye pocos años después de la fundación de la Segunda República de Costa Rica en 1949. Se discuten en este apartado la perspectiva teórica del republicanismo y la teoría de la democracia en función del concepto de ciudadanía y de la educación para los ciudadanos. Esta discusión permite clarificar qué se entiende por republicanismo y democracia para construir un marco analítico que ofrezca condiciones para la observación del tránsito de un modelo de educación ciudadana a otro.

Finalmente, se incluye la teoría de la internacionalización, a partir de los planteamientos de Jürgen Schriewer y otros autores, con el objetivo de construir una perspectiva analítica para comprender cómo el concepto de educación para la ciudadanía es tomado y resignificado en la historia de la educación para la ciudadanía costarricense y poder observar los procesos de desarrollo de este discurso educativo, no solo como mera evolución de un producto nacional, sino como la puesta en marcha de tendencias de carácter transnacional que rebasan las fronteras políticas y pedagógicas del caso costarricense.

1. Ciudadanía, dominación y poder: claves para una aproximación a la educación ciudadana

La idea de ciudadanía constituye uno de los conceptos centrales para las formaciones políticas republicanas y para los distintos sistemas políticos democrático-representativos modernos. Se trata de un concepto que posee gran amplitud en cuanto a su definición a lo largo del tiempo y de los espacios geográficos, lo cual le confiere cierta problematicidad cuando se trata de analizarlo y plantear una postura teórica sobre el término. En este capítulo se enfatiza la discusión teórica sobre los alcances, características y limitaciones del concepto de ciudadanía, sobre todo en el demarcado espacio de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación.

Una definición de la cual podemos partir con el fin de problematizar y operacionalizar el concepto de ciudadanía es la planteada por Maxine Molyneux quien observa tres dimensiones del concepto. Estos tres niveles son no son solamente abstracciones, sino también variables concretas y observables en la vida social:

Ciudadanía adquiere sentidos diferentes en distintas localidades y es, en cierto grado, dependiente del contexto. ¿De qué manera entonces varía el significado de ciudadanía? Como sistema de derechos legales define las garantías y responsabilidades de los ciudadanos dentro de un contexto histórico definido; como concepto que establece parámetros de pertenencia nacional, apela a la lealtad e identidad dentro del marco de un conjunto específico de concepciones y conocimientos culturales; y como recurso dentro de la lucha política, las demandas sobre ciudadanía puede suponer una variedad de medios y objetivos diferentes, dependiendo de discursos políticos, prioridades y contextos de oportunidades específicos.⁸⁹

Estos tres planos de la ciudadanía que propone Molyneaux (sistema de derechos, sistema de pertenencia nacional, recurso de lucha política) posibilitan esbozar una operacionalización del meta-concepto de ciudadanía con el fin de llevar a cabo una plausible comprensión de las prácticas que acontecen en el plano concreto de la vida

⁸⁹ Molyneux, Maxine. "Ciudadanía y política social en perspectiva comparada." Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad, FLACSO (México)-UNICEF-Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José (2000): 23-51.

social. Incluso permite la problematización de distintas realidades sociales en las que el sistema de derechos funciona de manera desigual, otorgando o haciendo efectivos ciertos derechos para ciertos ciudadanos, y no para otros.⁹⁰

Sin embargo, esta dimensión política del concepto de ciudadanía que apunto Molyneux ha ido sustancialmente declinando a favor de la perspectiva de ciudadanía formal que concibe al individuo exclusivamente como sujeto de derechos (aunque no necesariamente en el plano práctico) y le concede además un sentido de pertenencia, el cual se puede manifestar en las distintas formas de nacionalismo, patriotismo y identificación con respecto a una formación política, nacional, regional o territorial concreta. El detrimento de la dimensión política de la noción de ciudadanía es un fenómeno que puede ser observable desde el siglo XIX. Esta es una de las conclusiones de la sección dedicada al concepto *Bürger* (ciudadanos) en el *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen sprache in Deutschland*⁹¹ en la cual se lee:

Die begriffsgeschichtliche Entwicklung tendierte auf eine Gleichsetzung zwischen Staatsangehörigkeit und Staatsbürgertum, nachdem `Bürger` als Standesbegriff seinen politischen Charakter im 19. Jahrhundert endgültig eingebüßt hatte; es gibt, heißt es bei Bluntshli (im 1854), keine Gesamtorganisation mehr des Bürgerstandes durch das ganze Reich, und es wäre ein Fehler, wollte man sie restaurieren.⁹²

La reducción del concepto de ciudadanía al plano meramente formal tiene una correlación con el auge del sistema republicano y de las democracias liberales. Es posible afirmar que el concepto adquiere una función reguladora del estatus social y de las prácticas políticas, pues el individuo se ve dotado de una serie de derechos

⁹⁰ Un ejemplo concreto pueden ser las luchas reivindicativas de los movimientos LGBTQ o de los movimientos feministas que precisamente luchan por conseguir derechos que hasta ahora estaban reservados para algunos individuos y no para otros, mostrando como también como se entrelaza lo planteado por Molyneaux en torno a la ciudadanía como sistema de derechos y como recurso de lucha política.

⁹¹ Términos básicos históricos: Diccionario histórico sobre lenguaje político-social en Alemania.

⁹² Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart. "Geschitliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland (Sonderausgabe, 9 Bande)." (2004). p.722: El desarrollo de la historia conceptual tendió hacia una equiparación entre nacionalidad y ciudadanía, después de que la idea de `Ciudadanía` como concepto de estatus había perdido definitivamente su carácter político en el siglo XIX; no hay, dice Bluntshli, más organización total de la burguesía/ciudadanía en todo el imperio, y sería un error querer restaurarlo (traducción propia).

garantizados constitucionalmente dada su condición de ciudadano, que lo oponen a los individuos considerados como no ciudadanos. Cabe recordar que durante gran parte del siglo XIX y en distintas sociedades, el carácter de ciudadano y sus derechos estaban repartidos selectivamente, es decir, para alcanzar el estatus de ciudadano se debían cumplir ciertos requisitos de índole económico, social, etario, de género o, incluso de alfabetización. Se daba un énfasis en el aspecto normativo y formal de la ciudadanía que excluía la connotación de recurso para la acción política, lo cual resultaría en última instancia funcional para garantizar el control de las formaciones estatales y de las formaciones sociales por parte de los estados republicanos y de las élites que tienen acceso al poder del Estado.

En los estados democrático-representativos modernos, la noción de ciudadanía se figura entonces como una condición en la cual el individuo posee cierto estatus con respecto al Estado, con respecto a otros individuos, tanto *conciudadanos* como individuos fuera del marco de relaciones sociopolíticas del Estado y en relación con el orden político administrativo de una sociedad dada. Como mera categoría o categorización de los individuos, el concepto de ciudadanía comporta todas las características de un dispositivo de disciplina (Foucault, 1982), dominación (Weber, 2002) y control (Deleuze, 2006) en una sociedad. Define, en buena medida, el espectro de acción de los individuos, les confiere una identidad construida. Esta doble dinámica de relaciones de poder ha sido observada por Michel Foucault (1982) en su ensayo *The subject and power*:

The reason this kind of struggle tends to prevail in our society is due to the fact that, since the sixteenth century, a new political form of power has been continuously developing. This new political structure, as everybody knows, is the state. But most of the time, the state is envisioned as a kind of political power which ignores individuals, looking only at the interests of the totality or, I should say, of a class or a group among the citizens. That's quite true. But I'd like to underline the fact that the state's power (and that's one of the reasons for its strength) is both an individualizing and a totalizing form of power. Never, I think, in the history of human societies--even in the old Chinese society--has there

been such a tricky combination in the same political structures of individualization techniques and of totalization procedures.⁹³

Tomando en cuenta esta categorización propuesta por Foucault y la capacidad del poder estatal de crear una totalización y, a la vez, una individualización de las formas de poder, planteamos que una de las técnicas utilizadas por el Estado es justamente el reconocimiento de los individuos como ciudadanos, esto es, un estatus que está conformado en referencia tanto al plano de las características individuales como al plano de la totalidad social.⁹⁴ Justamente es el Estado el único capaz de dotar o reconocer la ciudadanía de un individuo, es decir, se es ciudadano frente al Estado, quien dota de derechos legales y promueve la pertenencia nacional no solo en el ámbito de la legalidad sino también en el ámbito de las emociones y la identificación.

Este tipo de fenómenos han sido observados y analizados por Foucault mediante su concepto de poder pastoral, el cual, desde su perspectiva, es un sofisticado procedimiento originado en la institucionalización de las estructuras de poder cristianas, en las cuales el poder asegura la salvación del individuo a partir de la lealtad y la obediencia, y por ende en el control de la individualidad. Es una forma de poder que busca su fuente no solo en el dominio de las estructuras totalizantes sino también de los mecanismos de individualización. En este punto, sostenemos que uno de los mecanismos de individualización son precisamente los mecanismos mediante los cuales se configura un campo como el de la ciudadanía. Es justamente por ello que para la mayoría de los estados modernos la educación de la ciudadanía es un problema pedagógico-político que ocupa un lugar importante en las políticas

⁹³ Foucault, Michel. "The subject and power." *Critical inquiry* 8, no. 4 (1982): 777-795. p.782: La razón por la cual este tipo de lucha tiende a prevalecer en nuestra sociedad se debe al hecho de que, desde el siglo XVI, una nueva forma política de poder se ha desarrollado continuamente. Esta nueva estructura política, como todos saben, es el estado. Pero la mayoría de las veces, el estado se concibe como una especie de poder político que ignora a los individuos, mirando solo los intereses de la totalidad o, debería decir, de una clase o un grupo entre los ciudadanos. Eso es muy cierto. Pero me gustaría subrayar el hecho de que el poder del estado (y esa es una de las razones de su fuerza) es tanto una forma de poder individualizador como totalizador. Creo que nunca en la historia de las sociedades humanas, incluso en la antigua sociedad china, ha habido una combinación tan complicada en las mismas estructuras políticas de las técnicas de individualización y de los procedimientos de totalización (traducción propia)

⁹⁴ En este punto se podría plantear una discusión sobre el problemático concepto de sociedad civil como aglutinador de los individuos que conforman el estado, o bien como una abstracción para darle realidad al conjunto de ciudadanos, como un ente que tiene, en palabras de Oscar Fernández (1997), anhelos y aspiraciones compartidas, lo cual implica la legitimación de la existencia de un ser civil, compuesto por los ciudadanos de una nación o de una república.

educativas públicas y en las discusiones sobre elementos curriculares y dispositivos pedagógicos.

Los mecanismos de funcionamiento del poder no son solamente impositivos o coercitivos, sino que resultan, de acuerdo con Foucault, aun más sofisticados, pues ciertamente las formas de dominación más efectivas son aquellas que no son percibidas como formas de dominación o como formas de poder. Es por ello que Foucault insiste en que el poder no solo constriñe, e incluso prescinde del uso de la violencia (al contrario de la idea de Weber sobre el Estado como una institución que posee el monopolio de la violencia legítima) sino que además incita:

But even though consensus and violence are the instruments or the results, they do not constitute the principle or the basic nature of power. The exercise of power can produce as much acceptance as may be wished for: it can pile up the dead and shelter itself behind whatever threats it can imagine. In itself the exercise of power is not violence; nor is it a consent which, implicitly, is renewable. It is a total structure of actions brought to bear upon possible actions; it incites, it induces, it seduces, it makes easier or more difficult; in the extreme it constrains or forbids absolutely; it is nevertheless always a way of acting upon an acting subject or acting subjects by virtue of their acting or being capable of action. A set of actions upon other actions.⁹⁵

De acuerdo a la idea desarrollada por Foucault, el poder puede ser entendido como una serie de acciones que buscan obtener como resultado otras acciones. No es solo imponer si no también proponer, propiciar comportamientos y sentimiento de aceptación en los sujetos sociales. A mayor sutileza de las relaciones de poder, mayor efectividad en la producción de sujetos actuantes dentro de un marco organizado, estructurado y estructurante creado por el Estado.

⁹⁵ Foucault, Michel. "The subject and power." *Critical inquiry* 8, no. 4 (1982): 777-795. p.789: Pero aunque el consenso y la violencia son los instrumentos o los resultados, no constituyen el principio o la naturaleza básica del poder. El ejercicio del poder puede producir tanta aceptación como se desee: puede apilar a los muertos y refugiarse detrás de cualquier amenaza que pueda imaginar. En sí mismo, el ejercicio del poder no es violencia; ni es un consentimiento que, implícitamente, sea renovable. Es una estructura total de acciones aplicadas a posibles acciones; incita, induce, seduce, hace más fácil o más difícil; en el extremo, restringe o prohíbe absolutamente; sin embargo, siempre es una forma de actuar sobre un sujeto o sujetos que actúan en virtud de su actuación o capacidad de acción. Un conjunto de acciones sobre otras acciones. (traducción propia).

Estos elementos de las dinámicas de poder nos permiten aproximarnos a la noción de ciudadanía como una categoría o una serie de mecanismos mediante los cuales se manifiestan las relaciones de poder sobre el individuo. Hay que tomar en cuenta asimismo que la perspectiva foucaultiana va más allá de la descripción y análisis de estos mecanismos mediante los cuales funciona el poder, pues otro elemento que considera Foucault es el fenómeno de la resistencia frente al poder y frente a las relaciones de poder. Las formas de resistencia y de oposición son necesarias para comprender con mayor amplitud el funcionamiento del poder. Foucault propone una caracterización de las formas de resistencia y lo que estas tienen en común, por ejemplo, su carácter de luchas transversales, su cuestionamiento a la autoridad, entre otras, pero hay dos ideas que poseen una relación importante con respecto al tema de la ciudadanía y la individualización:

They are struggles which question the status of the individual: on the one hand, they assert the right to be different, and they underline everything which makes individuals truly individual... These struggles are not exactly for or against the "individual" but rather they are struggles against the "government of individualization."⁹⁶

Se trata de luchas en contra del gobierno de la individualización, en contra del gobierno de la normalización y la estandarización. La defensa de la individualidad en tanto que particularidad en oposición a la homogenización de los sujetos, es una de las formas de resistencia y de oposición al poder y, desde un punto de vista crítico, el concepto de ciudadanía contiene también este elemento, al menos en términos teóricos ya que no necesariamente en términos prácticos, si tomamos en cuenta que el énfasis de la puesta en escena de la educación ciudadana está más bien focalizado en sus elementos coercitivos e "igualadores", es decir el conocimiento y reconocimiento de la ley, así como el sentimiento de pertenencia y de nacionalidad, relegando el tema de la resistencia y de la lucha política a un plano marginal.

⁹⁶Ibidem, p.781: Son luchas que cuestionan el estado del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferentes, y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales ... Estas luchas no son exactamente a favor o en contra del "individuo" sino más bien son luchas contra el "gobierno de individualización (traducción propia).

La vinculación del concepto de ciudadanía desde la perspectiva tripartita que incluye el sistema de derechos legales, el sentido de pertenencia y el recurso de lucha política con la perspectiva foucaultiana nos permite entonces observar la ciudadanía también como una forma de poder. Esta observación nos lleva, además, a considerarla también como una forma de dominación, lo cual remite inmediatamente a Max Weber.

El vínculo entre M. Foucault y Weber ha sido observado antes ya por diversos autores (Fernandez, O. 2002) (Szakolczai, A. 2013) (O'Neill, J. 1986). Las cercanías teóricas entre ambos son notables, así como también las particularidades que los hacen diferir en algunos puntos de su propuesta conceptual analítica.⁹⁷ Lo cierto es que ambos con algunos matices que los diferencian en su propuesta teórica han tratado de explicar el funcionamiento del poder, de la dominación y del Estado, teniendo una influencia que pervive aun en el campo de las ciencias sociales contemporáneas. Sobre la relación entre Weber y Foucault, refiere Fernández lo siguiente:

Hay que tener en cuenta que ambas figuras ocupan posiciones cimeras, en distintos momentos, en el campo de la reflexión sobre el poder. Weber, “ese Macchiavello de Heidelberg” como lo llamaba con profunda simpatía Raymond Aron, fue sin duda el más importante sociólogo político de la primera mitad del Siglo XX, mientras que, como lo ha afirmado Sheldon Wolin, el célebre filósofo político de Princeton, quizás nadie contribuyó tanto a aclararnos el funcionamiento del poder como lo hizo Foucault durante esa otra segunda mitad del Siglo XX.⁹⁸

De interés para nuestro abordaje teórico es la relación entre dominación, poder y ciudadanía. Si bien se trata de posturas teóricas no enteramente afines, ambas poseen como denominador común el análisis de las prácticas sociales de autoridad y obediencia, de dominación y sometimiento, de poder y opresión. Ambas posturas teóricas abordan el tema del individuo/sujeto, en el marco de relaciones de poder y dominación, y de alguna manera, el análisis del concepto de poder en Foucault, abre necesariamente las puertas al concepto de dominación en Weber:

⁹⁷ Kögler, Hans Herbert: Michel Foucault. Sammlung Metzler ; Bd. 281. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994. p. 148.

⁹⁸ Fernández, Oscar. Weber y Foucault. Reflexiones, 81(2), 36-41. (2002). p.36

It has been argued that Weber's formal theory of bureaucracy needs to be complemented by the history of factory discipline, the latter overlapping with prison discipline and eventually overlaid with bureaucratic discipline. Thus we return to Weber via Foucault and Marx. The benefit of this approach is that it makes it clear how Weber's concept of state and bureaucratic discipline alternates between (i) obedience based upon the observation of rules of technical efficiency, and (ii) obedience required as a governmental end in itself, or what Gouldner calls 'punishment centered' bureaucracy.⁹⁹

La perspectiva weberiana sobre el problema de la dominación y la obediencia puede ser entonces complementada desde el punto de vista Foucaultiano de la disciplina, que opera en condiciones histórico-sociales específicas, ya sea en el orden burocrático, técnico, cultural y disciplinario. Obediencia y disciplina son en todo caso acciones que se pueden lograr debido a la acción de los individuos en posición dominante. Justamente el fenómeno llamado poder, desde el punto de vista de Foucault, se trata de una acción sobre el campo de acciones de los otros, es decir, se trata del fenómeno de las estrategias y mecanismos mediante los cuales una acción de un individuo tiene implicaciones sobre el campo de las acciones de otros individuos.

Por otra parte, Max Weber concebía el fenómeno de la dominación, del poder y de la disciplina en los siguientes términos:

Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eignen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden ; Disziplin soll heißen die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden. Der Begriff „Macht“ ist soziologisch amorph. Alle denkbaren Qualitäten

⁹⁹ O'Neill, John. "The disciplinary society: from Weber to Foucault." *British Journal of Sociology* (1986): 42-60. p.58. Se ha argumentado que la teoría formal de la burocracia de Weber debe complementarse con la historia de la disciplina de fábrica, que se superpone con la disciplina de la prisión y finalmente se superpone con la disciplina burocrática. Así volvemos a Weber a través de Foucault y Marx. El beneficio de este enfoque es que deja en claro cómo el concepto de Weber de disciplina estatal y burocrática alterna entre (i) la obediencia basada en la observación de reglas de eficiencia técnica y (ii) la obediencia requerida como un fin gubernamental en sí mismo, o qué Gouldner llama a la burocracia "centrada en el castigo" (traducción propia).

eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen. Der soziologische Begriff der „Herrschaft“ muß daher ein präziserer sein und kann nur die Chance bedeuten: für einen Befehl Fügsamkeit zu finden. Der Begriff der „Disziplin“ schließt die „Eingeübtheit“ des kritik- und widerstandslosen Massen gehorsams ein.¹⁰⁰

La definición weberiana de poder, dominación y disciplina plantea elementos fundamentales para el entendimiento de la realidad social, y para la reflexión sobre los estos fenómenos. Entre ellos, la distinción entre poder y dominación, busca captar con mayor precisión los mecanismos mediante los cuales opera el poder. Desde el punto de vista de Weber, cualquiera puede estar en cualquier momento y en cualquier circunstancia en una posición de poder, incluso esto puede ser fruto del puro azar.

Sin embargo, la dominación es una forma específica de puesta en marcha de los mecanismos de poder y fundamentada en contenidos y en grupos de individuos específicos. De hecho, podríamos pensar que cuando Foucault define el poder como una acción sobre el campo de las acciones de los otros. A pesar de ser una concepción muy elocuente del poder, una de sus características es la deslocalización el poder en espacio y tiempo. Por su lado, Weber define el poder en cuanto imposición independiente de la voluntad sin importar el contenido en que se base la autoridad, la situación y la resistencia o, como él mismo escribe, se trata de un fenómeno amorfo. Esta concepción amorfa del poder se acerca a la operación foucaultiana de desustancialización de las relaciones de poder que tiene como efecto la *quasi* omnipresencia del poder en tanto exista una acción operando sobre el campo de acciones de los otros.¹⁰¹

¹⁰⁰ Weber, Max. *Wirtschaft und gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck, 2002. p. 38. Poder significa la posibilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, sin importar la resistencia, sin importar en que se base esa posibilidad. La dominación es la posibilidad de encontrar obediencia a una orden de contenido específico, por parte de personas específicas. La disciplina es la posibilidad de encontrar obediencia pronta, automática y esquemática, a través de un ajuste forzosamente ensayado, por parte de una multiplicidad seleccionable de personas. El término "poder" es sociológicamente amorfo: todas las cualidades concebibles de un ser humano y todas las constelaciones concebibles pueden permitirle hacer cumplir su voluntad en una situación dada. Por lo tanto, el concepto sociológico de "dominación" debe ser más preciso y solo puede ser la posibilidad de encontrar docilidad para una orden. El concepto de "disciplina" incluye la "introspección" de las masas obedientes, sin crítica ni resistencia (traducción propia).

¹⁰¹ Para una profundización sobre este problema, ver: Fernández, Oscar. *Weber y Foucault. Reflexiones*, 81(2), 36-41. (2002). Ball, Stephen J. *Foucault, power, and education*. Routledge, 2012.

Dadas las condiciones en las que el poder actúa, para poder captar su funcionamiento, es decir, sus mecanismos (tema de igual interés tanto para Weber como para Foucault) Max Weber recurre al concepto de dominación, el cual, tiene la ventaja de hacer observables las relaciones de poder, les da sustancia y anclaje material así como espacial, en tanto que se trata de una relación de poder durable en el tiempo, que goza de especificidad, y también, de cierta legitimación -otro concepto weberiano- que le da sentido y permite o incluso potencia su funcionamiento.¹⁰²

La ya clásica tipología de la dominación de Weber es un esfuerzo intelectual por captar entonces las relaciones de poder y su puesta en marcha. Esta tipología se encuentra en la obra ya citada *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, publicada después del fallecimiento de Weber en el año 1921, y en la cual sugiere tres tipos legítimos de dominación, que sirven como marco explicativo para el funcionamiento del poder. Los ya consabidos tipos son la dominación racional que se basa en la supremacía del ordenamiento jurídico-legal y, sobre todo, en la creencia en este ordenamiento por parte de los individuos que deben obedecer. Esto constituye precisamente una de las formas más sofisticadas de dominación, en cuanto requiere no solo del poder político para crear, modificar o derogar este orden jurídico, sino además el poder intelectual o al menos la capacidad técnica para entenderlo, interpretarlo y reclamar su ejecución. Plantea el problema de derechos, obligaciones, estatus, y capacidad de acceso al sistema de normas jurídicas, el cual no necesariamente se encuentra distribuido de manera equitativa en una sociedad. El segundo tipo es la dominación tradicional, cuya legitimidad es aceptada, en palabras de Weber... *auf Grund der Heiligkeit altüberkommener („von jeher bestehender“) Ordnungen und Herrengewalten*.¹⁰³ Esta dominación cree en la legitimidad de lo que siempre ha sido de determinada forma, sus mecanismos y su forma de decidir o elegir quienes pueden y quienes no pueden acceder al ejercicio de la dominación. Por

¹⁰² Arriaga Martínez, Rafael. "Max Weber: entre relativismo e individualismo metodológico. Entrevista con Michel Maffesoli." *Culturales* 8, no. 16 (2012): 197-236.

O'Neill, John. "The disciplinary society: from Weber to Foucault." *British Journal of Sociology* (1986): 42-60. Szokolczai, Arpad. *Max Weber and Michel Foucault: parallel life-works*. Routledge, 2013.

¹⁰³ Weber, Max. *Wirtschaft und gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck, 2002. A causa de la santidad del viejo y siempre existente orden, y estructuras de poder (traducción propia).

último, el tercer tipo es la dominación carismática, la cual es posible debido a la creencia en el carácter especial, ejemplar y excepcional de un líder, y se encuentra ligada a la fe que se deposita en el dirigente.

La perspectiva de Weber sobre el problema de la dominación y la perspectiva de Foucault sobre el poder y la resistencia, posibilitan una aproximación crítica al concepto de ciudadanía como fenómeno social. Si se toma en cuenta que la ciudadanía, tal como se entiende en el presente trabajo investigativo, designa un conjunto de derechos legales, un sentimiento de pertenencia nacional (local-regional) y un recurso de lucha política, se está de lleno en el campo de la dominación racional y tradicional, así como en el campo del ejercicio del poder y las posibilidades de resistencia. Pues finalmente no se trata solo del ciudadano como abstracción teórica de las ciencias políticas y sociales, o del ciudadano como recurso de la retórica política o incluso de la demagogia, sino que se trata de individuos concretos que actúan (Weber) o de sujetos que están atados a sí mismos (Foucault), es decir a su sentimiento de identificación con respecto a un ordenamiento político-territorial y simbólico (la nación o la patria) y atados a estructuras jurídicas, y ordenamientos tradicionales (históricos), pero que también poseen el recurso de la resistencia y de la lucha contra las lógicas de dominación en las que se encuentran en el espacio social. Por ende, en esta investigación se entiende entonces la ciudadanía como un constructo o categoría para referirse a sujetos concretos que poseen una serie de derechos legales, sentimientos de identificación y posibilidades de lucha política en el marco de un espacio social de posiciones y relaciones de poder y dominación, las cuales se desarrollan ligadas a un espacio concreto/geográfico específico.

De esto resulta que los sistemas educativos, ya sea de corte republicano o democrático, funcionan como mecanismos de legitimación de la ciudadanía en tanto que lógica de dominación, siendo la disciplina uno de los canales más efectivos para la socialización de sujetos atados a sentimientos internos y ordenamientos externos. Esto configura un sistema de *disciplinamiento cívico*, es decir un sistema de entrenamiento (y, por lo tanto, de tensión) de las conciencias y las prácticas individuales con respecto al orden político, social, cultural y tradicional dominante en un momento histórico específico. Este acercamiento teórico posibilita entonces entender la necesidad de los gobiernos de distinto tipo, en diferentes épocas y

espacios, de consolidar un campo curricular específico para el abordaje de los temas que se necesitan (o que se consideran necesarios) para inculcar la disciplina cívica en sus ciudadanos. De esta forma, se trata de legitimar el ordenamiento jurídico e histórico-social, así como controlar los canales y mecanismos de lucha política y resistencia frente al orden.

2. Republicanismo y democracia: dos vías teóricas e históricas para el análisis de la educación ciudadana

Però uno Principe savio deve pensare un modo, per il quale li suoi cittadini sempre, ed in ogni modo e qualità di tempo, abbino bisogno dello Stato e di lui, e sempre poi gli saranno fedeli.

*Niccolò Machiavelli
Il Principe*

La relación entre ciudadanía, republicanismo y democracia es un punto central para esta investigación. Se trata de categorías que de alguna manera funcionan paralelamente de maneras muy diversas en distintos espacios y en diferentes momentos históricos. En el marco de las ciencias de la educación y de los sistemas educativos, se trata también de constructos recurrentes y que parecen estar siempre presentes en los debates educativos. Para entender las relaciones entre estas categorías analíticas, que posibiliten la construcción de un marco teórico explicativo para el análisis de la evolución de la educación ciudadana en el caso costarricense y las transferencias de conocimiento pedagógico, curricular y educativo en general, la claridad conceptual sobre republicanismo y democracia así como sus relaciones con respecto al concepto de ciudadanía es una tarea necesaria para el desarrollo de esta investigación.

La teoría y la filosofía política se han ocupado del concepto de republicanismo durante buena parte de su desarrollo histórico, y han utilizado el término para referirse esencialmente a una corriente de escritores en el campo de la historia del pensamiento político que incluya autores como N. Macchiavello, J. Milton, Montesquieu, o los estadounidenses T. Jefferson o J. Adams. La historia del concepto de república y del movimiento republicano es, al igual que la historia de la democracia o de la noción de ciudadanía es extensa y se puede rastrear hasta la civilización griega clásica del siglo IV A.C. Sin embargo, no es la reconstrucción histórica del movimiento republicano lo que interesa en esta investigación, sino más bien la claridad conceptual y las características del término, con el fin de construir una mirada teórica que permita entender las características de la educación ciudadana republicana en general, y la adaptación que se hace de esta en el caso costarricense.

Definir el concepto de republicanismo evoca una complejidad histórica y teórica a la que han contribuido numerosas corrientes de pensamiento y una vastedad de autores, los cuales han abordado el tema desde distintas aproximaciones conceptuales derivando en última instancia una filosofía política como fundamento del Estado. En el *The Cambridge dictionary of philosophy*, el republicanismo clásico se entiende de la siguiente manera:

Classical republicanism also known as civic humanism, a political outlook developed by Machiavelli in Renaissance Italy and by James Harrington (1611–77) in seventeenth-century England, modified by eighteenth-century British and Continental writers and important for the thought of the American founding fathers. Drawing on Roman historians, Machiavelli argued that a state could hope for security from the blows of fortune only if its (male) citizens were devoted to its well-being. They should take turns ruling and being ruled, be always prepared to fight for the republic, and limit their private possessions. Such men would possess a wholly secular virtù appropriate to political beings. Corruption, in the form of excessive attachment to private interest, would then be the most serious threat to the republic. Harrington's utopian *Oceana* (1656) portrayed England governed under such a system. Opposing the authoritarian views of Hobbes, it described a system in which the well-to-do male citizens would elect some of their number to govern for limited terms. Those governing would propose state policies; the others would vote on the acceptability of the proposals.¹⁰⁴

¹⁰⁴Audi, Robert, and Paul Audi, eds. *The Cambridge dictionary of philosophy*. Vol. 584. Cambridge: Cambridge university press, 1999. p. 145.

El republicanismo clásico también conocido como humanismo cívico, es una perspectiva política desarrollada por Maquiavelo en la Italia del Renacimiento y por James Harrington (1611-1677) en la Inglaterra del siglo XVII, modificada por escritores británicos y continentales del siglo XVIII e importante para el pensamiento de la fundación estadounidense. Basándose en los historiadores romanos, Maquiavelo argumentó que un estado podría esperar la seguridad de los golpes de la fortuna solo si sus ciudadanos (varones) se dedicaran a su bienestar. Deberían turnarse para gobernar y ser gobernados, estar siempre preparados para luchar por la república y limitar sus posesiones privadas. Tales hombres poseerían una virtud totalmente secular, apropiada para los seres políticos. La corrupción, en forma de apego excesivo al interés privado, sería la amenaza más grave para la república. La utópica *Oceana* de Harrington (1656) retrató a Inglaterra gobernada bajo tal sistema. Al oponerse a las opiniones autoritarias de Hobbes, describió un sistema en el que los ciudadanos varones adinerados elegirían a algunos de sus miembros para gobernar por períodos limitados. Los gobernantes propondrían políticas estatales; los otros votarían sobre la aceptabilidad de las propuestas (traducción propia).

Uno de los principios del republicanismo lo constituye entonces la concepción de virtud y devoción cívica con respecto al estado por parte de los ciudadanos que forman la comunidad política. Es en este punto fundamental en el que se entrelazan las nociones de república y ciudadanía, dentro del marco de una normatividad política que permite el funcionamiento de la dinámica entre gobernantes y gobernados, siempre y cuando se garantice la independencia y la libertad de los individuos. Es por tal razón que los ciudadanos deben comprender el ordenamiento del Estado y la forma de gobierno, con el fin de que puedan participar de la vida política y de los asuntos de interés público. De manera que en el sentido clásico de la tradición republicana, es fundamental el compromiso de la ciudadanía con respecto a la defensa de la nación o del estado, no solo entendido como una abstracción a la cual se le debe obediencia, sino como un fenómeno concreto que apela a la responsabilidad individual.

Es de esta concepción política que surgen una serie de valores asociados al pensamiento republicano -tales como patriotismo, libertad, compromiso cívico y virtud- que funcionan para lograr la preservación de lo colectivo y del comportamiento individual dentro de la colectividad. Además de estos valores que rozan muchas veces el plano de lo sentimental y de lo emocional, también toma un lugar importante dentro de este movimiento histórico y político el valor de la propiedad privada y la noción de estatus pues la ciudadanía designa un estado en el cual el individuo adquiere un lugar social, o una posición dentro de la formación política y con respecto a ella. La principal diferencia, al menos de orden teórico entre el republicanismo y los sistemas o regímenes previos, es que tanto la identificación y el compromiso como los derechos que el estado garantiza a sus ciudadanos no están dados por la tradición, por la casta, la dinastía o por la iglesia, no son de orden divino sino de orden secular y político, normados por un código jurídico que obedece a condiciones históricas y que por lo tanto es cambiante y cambiante además de teóricamente independientes de la condición de clase. En la tradición republicana, los individuos, es decir los ciudadanos, gozan de sus derechos y ejercen sus deberes, en función de la totalidad social y de la organización política pues tanto derechos como deberes ciudadanos existen debido a la estructuración político-social.

Por tanto, la cuestión del Estado y el estatus de ciudadanía, así como la autonomía relativa del Estado frente al ciudadano y viceversa, desde un punto de vista

independiente de la tradición y de la religión, es uno de los planteamientos fundamentales en el pensamiento republicano clásico que articula la dinámica y funcionamiento de las formaciones políticas modernas. Quentin Skinner sostiene que la idea de estatus y del Estado en el sentido en que lo entendemos en la actual teoría política y en el sentido en que funciona en las estructuras políticas reales es un descubrimiento del Renacimiento y de las pequeñas repúblicas italianas en las que se originan los algunos de los fundamentos que servirán de base para las subsecuentes repúblicas tanto en Europa como en los Estados Unidos. Al respecto, Skinner sostiene que:

It is only with the final flowering of Renaissance republicanism, however, that we find the terms status and stato used with full confidence to refer to an independent apparatus of government. Even at this stage, moreover, the development was largely confined to the vernacular literature. Consider, by contrast, a work such as Alamanno Rinuccini's Latin dialogue of 1479, *De Libertate*. This includes a classic restatement of the claim that individual as well as civic liberty is possible only under the laws and institutions of a republic.¹⁰⁵

El republicanismo surgido durante el Renacimiento tiene entonces como base la garantía de la libertad cívica dentro de la comunidad política, libertad que tiene alcances en todos los aspectos de la vida, en el plano del compromiso y la lealtad. Es decir, el republicanismo introduce un aspecto emocional y moral a la relación política con el estado como lo es la lealtad y la identificación pero también en la vida privada en tanto el Estado puede garantizar no solo la participación y los derechos de los individuos, sino también debe garantizar el derecho a la propiedad. De manera que podemos observar como principios fundamentales el reconocimiento a la ley, y a la autonomía entre Estado y ciudadano. Pero el más importante principio es la garantía de libertad (en sus más distintos tipos, libertad de prensa, de tránsito, de reunión, etc.) que ofrecen las instituciones y las leyes de la república. La forma de llevar esto a cabo,

¹⁰⁵ Skinner, Quentin. *Visions of politics* (Vol. 2). Cambridge University Press, 2002. p. 383. Sin embargo, es solo con el florecimiento final del republicanismo renacentista que encontramos los términos status y stato utilizados con plena confianza para referirnos a un aparato de gobierno independiente. Incluso en esta etapa, además, el desarrollo se limitó en gran medida a la literatura vernácula. Consideremos, por el contrario, una obra como el diálogo latino de Alamanno Rinuccini de 1479, *De Libertate*. Esto incluye una reafirmación clásica de la afirmación de que la libertad individual y cívica solo es posible bajo las leyes e instituciones de una república (traducción propia)

en muchas republicas, es decir, la manifestación práctica, es la democracia representativa pues la creciente autonomía entre Estado y ciudadanía derivará eventualmente en la necesidad de que los ciudadanos definan quién o quiénes toman decisiones en su nombre, siempre dentro del marco de la legalidad y del respeto al interés público, este último como base del funcionamiento del orden político republicano.

Es decir en el republicanismo, el estado y la comunidad política en general funcionan en correlación con el reconocimiento y la legitimidad del orden político y del reconocimiento de los derechos de los individuos. Asistimos, entonces, a un proceso que es esencial también para el funcionamiento de la democracia, pues no se trata solamente de los grados de libertad relativa, por una lado, y de la identificación con el orden político, por el otro, sino que se asume como sistema político ideal lo que puede denominarse como una despersonificación del sistema político. De este emerge modo en la historia de Occidente la capacidad de distinguir no solo entre gobernados y gobernantes, sino también entre Estado y gobernantes, quienes son electos solamente para administrar los asuntos de interés público, pero no representan o encarnan en su persona como tal, al Estado mismo:

The republican writers embrace only one half of this doubly abstract notion of public power. On the one hand, they constitute the earliest group of political writers who speak with full self-consciousness of a categorical distinction between states and governments, and at the same time express this distinction as a claim about the independent structures of *stati*, *états* and *states*. But on the other hand, they make no comparable distinction between the powers of states and the powers of the communities over which they rule. On the contrary, the whole thrust of republican theory is towards an ultimate equation between the two. This undoubtedly yields a recognisable concept of the state, one that many Marxists and exponents of direct democracy continue to espouse. But it involves a repudiation of the most distinctive element in the mainstream theory of the modern state: the claim that it is the state itself, rather than the community over which it holds away, that constitutes the seat of sovereignty.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Skinner, Quentin. *Visions of politics* (Vol. 2). Cambridge University Press, 2002. p. 386. Los escritores republicanos abrazan solo la mitad de esta noción doblemente abstracta del poder público. Por un lado, constituyen el primer grupo de escritores políticos que hablan con plena conciencia de una

Anteriormente a esta idea, y hasta su difusión sobre todo en el mundo occidental, el poder estaba personificado, ya sea en la figura del caudillo o bien en las autoridades eclesiásticas como representantes de la divinidad. La des-personificación de las relaciones entre gobernantes y Estado implica además la personificación del Estado. Es decir, el Estado adquiere en el plano discursivo y en el plano del imaginario colectivo un estatus de agente social, pues actúa conforme a su constitución, existe y actúa en concordancia con la ley, garantiza derechos y, además, puede verse amenazado, ya sea por la corrupción interna o bien por amenazas externas como la guerra, el fraude o la invasión. Es en este punto en el que los ciudadanos, por causa de su compromiso, deben estar dispuestos a *salvar* la cosa pública.

La supremacía del Estado sobre la comunidad de ciudadanos es justamente una de las características del republicanismo, pues finalmente se trata de afirmar la idea de predominio del interés público (colectividad como abstracción) sobre el interés individual. Tal como lo señala Skinner en referencia a las ideas de Hobbes, la obediencia absoluta que deben todos y cada uno de los integrantes de la comunidad política en el orden republicano se debe no al individuo que gobierna sino a la *Civitas* en sí misma concebida como una persona civil y también como el lugar en el que se asienta el poder supremo.

A partir de la obra historiográfica de Skinner en el campo de la historia de las ideas políticas, se pueden derivar algunas características de la ciudadanía dentro del republicanismo. En primer término, la ciudadanía constituye un estatus frente al Estado y en relación al resto de la comunidad social. Este *status* le confiere al ciudadano una serie de derechos, garantizados constitucionalmente, los cuales no deben privar sobre el orden o el interés público. El ciudadano en el cumplimiento de su rol como tal, debe conocer el ordenamiento jurídico, así como la articulación y

distinción categórica entre los estados y los gobiernos, y al mismo tiempo expresan esta distinción como un reclamo sobre las estructuras independientes de los estatutos, los "estados y estados. Pero, por otro lado, no hacen una distinción comparable entre los poderes de los estados y los poderes de las comunidades sobre las que gobiernan. Por el contrario, todo el impulso de la teoría republicana es hacia una ecuación final entre los dos. Indudablemente, esto produce un concepto reconocible del estado, uno que muchos marxistas y exponentes de la democracia directa siguen adoptando. Pero implica un repudio del elemento más distintivo en la teoría dominante del estado moderno: la afirmación de que es el estado mismo, en lugar de la comunidad sobre la que se mantiene alejado, lo que constituye la sede de la soberanía (traducción propia).

estructuración del sistema de gobierno e idealmente, el republicanismo apela también a los sentimientos de identificación y de patriotismo con respecto al Estado o a la nación. En síntesis, la concepción republicana de ciudadanía incluye en términos generales, cuatro elementos fundamentales: a-) la supremacía del interés público y el poder del estado; b-) garantía de libertad y otros derechos individuales y colectivos de los ciudadanos; c-) deber ciudadano de *conocimiento* de la ley y del estado; d-) creación e inculcación de valores tales como identificación, patriotismo, sentido de pertenencia y responsabilidad con respecto al estado-nación republicano.

Estas características y concepción de republicanismo, que provienen en términos muy generales del desarrollo de las pequeñas ciudades-estado italianas, del parlamentarismo inglés, y la Ilustración tanto de corte francés como estadounidense de fines del siglo XVIII, funcionaron como inspiración para el diseño de las nuevas repúblicas independientes latinoamericanas que se formaron durante el siglo XIX y también para la construcción de sus instituciones que aspiraban a la superación del orden colonial. El republicanismo sirvió, además, de catalizador para la articulación de las nuevas formas de educación latinoamericana, las cuales generalmente se proponían consolidar un nuevo tipo de enseñanza propio de las repúblicas libres e independientes.¹⁰⁷ Ahora bien, tanto el republicanismo como la ciudadanía se desarrollan también en buena parte de la historia occidental en relación y en extensión con la democracia como doctrina política y como mecanismo de control en el acceso al poder del Estado moderno.

El concepto de democracia es uno de los más difundidos en las ciencias sociales y, en general, en las sociedades contemporáneas. Es quizás también uno de los conceptos acuñados por los griegos que ha sobrevivido durante todo el desarrollo histórico posterior y ha evolucionado de diversas maneras a partir de las adaptaciones y readaptaciones que cada sociedad ha llevado a cabo del concepto. Se trata también de uno de los conceptos a los cuales la teoría social y la teoría política le ha prestado mayor atención, originando un interminable debate ya sea desde el liberalismo, el marxismo, aproximaciones críticas y conservadoras, entre otras. Para iniciar la discusión del concepto, y la delimitación conceptual que se asume en esta discusión

¹⁰⁷ Caruso, Marcelo. "Sus hábitos medio civilizados": enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina." *Revista educación y pedagogía* 15, no. 37 (2003): 107-127.

teórica, Giovanni Sartori en el texto *¿Qué es la democracia?* ofrece un punto de partida:

Si definir la democracia es explicar qué significa el vocablo, el problema se resuelve rápido; basta saber un poco de griego. La palabra significa, literalmente, poder (kratos) de pueblo (demos). Mas de esta manera habremos resuelto solo un problema de etimología: únicamente se ha explicado el nombre. Y el problema de definir la democracia es mucho mas complejo. El termino democracia está para algo. ¿Para qué? El que la palabra democracia tenga un preciso significado literal o etimológico no ayuda para nada a entender a cual realidad corresponde ni cómo están construidas y funcionan las democracias posibles. No nos ayuda porque entre la palabra y su referencia, entre el nombre y la cosa, el paso es larguísimo.¹⁰⁸

Sartori observa que el concepto de democracia debe entenderse al menos desde dos perspectivas que sirven de base para iniciar la problematización del concepto, una de carácter prescriptivo (significado/abstracción/ideal) y otra de tipo descriptiva (significante/concreto/real). De acuerdo con Sartori, ambas definiciones son necesarias para entender el fenómeno político-social e ideológico cultural de la democracia. Por un lado, lo que existen son los sistemas democráticos reales, es decir, las experiencias históricas concretas y, por otro lado, las teorías e ideales de la democracia. Ambos son elementos que se deben tener en cuenta en tanto, una democracia real se construye a partir de una serie de ideales que dan lugar a su puesta en práctica concreta. El carácter prescriptivo de la democracia es un requisito fundamental en cuanto a la indicación de lo que debería ser este sistema político, a pesar de las fallas y los errores que la implementación concreta pueda traer consigo.

La idea anterior coincide con los planteamientos de Alain Touraine, quien considera también que se trata en primera instancia de entender el funcionamiento de las democracias reales, para luego poder crear una definición como aprehensiva del concepto de democracia. De tal modo, a partir del estudio de las democracias existentes en sentido histórico, Alain Touraine sugiere una definición de la democracia

¹⁰⁸ Sartori, Giovanni. *¿Qué es la democracia?*. Taurus, 2012. p.8.

entendida específicamente como un régimen político, esto es, un sistema de organización que determina los procesos de distribución y legitimación del poder en una formación social dada:

La democracia no es un tipo de sociedad sino un régimen político; esta definida por el proceso de formación y legitimación del poder político. La democracia es la libre elección de los gobernantes por los gobernados. La democracia se define entonces por oposición a la legitimación del poder por la tradición, el derecho divino, la conquista o la fuerza. Implica la igualdad de derechos políticos para todos, con ciertas limitaciones todavía debatidas en cuanto a los menores, a los condenados, o a los enfermos mentales. Pero conviene analizar las condiciones reales de estas elecciones. Implican por supuesto la capacidad de la ciudadanía de cambiar de gobernantes, aunque los haya elegido una vez con amplia mayoría. También implica que existen ciudadanos que tengan la conciencia de pertenecer a una nación y la voluntad de participar en un proceso de elección de los gobernantes.¹⁰⁹

Touraine introduce así la noción de democracia como un sistema de distribución del poder político y de legitimación de los grupos o de los individuos que tienen la capacidad de ejercer el poder y tomar decisiones en nombre de la colectividad, así como de la legitimación de aquellos que tienen la facultad de elegir a los gobernantes. Se trata, entonces, de un concepto con rasgos de exclusividad, en tanto no todos los individuos que participan de una comunidad política están legítimamente facultados, no solo para la toma de decisiones, sino además para decidir quiénes son aquellos que pueden tomar las decisiones. En este sentido, Touraine sostiene que existen tres condiciones o prerequisites básicos para el funcionamiento de la democracia, a saber, la ciudadanía, la representatividad y la limitación del poder.

La ciudadanía es justamente el primero de los prerequisites funcionales de la democracia pues se trata un factor fundamental de legitimación. Es la identificación de los individuos como ciudadanos frente a la organización política del Estado, en tanto que organización política superior, y no la identificación solamente a partir de

¹⁰⁹ Touraine, Alain. Situación de la democracia en América Latina. Democracia y democratización en Centroamérica, 67, 2002. p.68.

criterios de clase social o económica, étnicos o religiosos lo que posibilita el desarrollo del proceso democrático legítimo. Además, desde el punto de vista de Touraine, para el funcionamiento de un sistema político democrático legítimo, no solo es necesaria la existencia de la noción de ciudadanía en cuanto identificación y sistema de derechos políticos, sino que se necesita también la capacidad y voluntad de participación de los individuos, pues, de otra manera, la legitimidad del sistema se puede ver comprometida. La representatividad es la idea de que los intereses sociales y culturales de los distintos miembros de la ciudadanía pueden no solo ser representados y respetados, sino que pueden competir en libertad e igualdad de condiciones en la palestra política. Por último, sostiene Touraine, la limitación del poder es un factor democratizante, pues el poder absoluto es, por definición, lo contrario a la democracia.

Uno de los puntos básicos en cuanto a la relación entre democracia y ciudadanía es entonces la necesidad recíproca de reconocimiento y legitimidad por parte de ambos elementos del orden socio-político. Es decir, tanto el Estado debe reconocer los derechos de los ciudadanos y la legitimidad de su participación política, así como los ciudadanos deben reconocer el poder político del Estado como sistema de representación. Ambos también requieren mostrarse de acuerdo en cuanto a las limitaciones de las facultades en el ejercicio del poder y la garantía de la libre competencia por el acceso a este.

Por otro lado, para entender la democracia desde una perspectiva teórica más comprensiva es necesario adjetivar el sustantivo. Esto nos lleva a una discusión sobre los tipos de democracia realmente existentes en el plano histórico-social, esto es, el análisis de las democracias que han sido puestas en práctica en el tiempo y en el espacio y no solo en las distintas nociones que la literatura académica y la teoría política nos ofrece. De acuerdo a los planteamientos de Giovanni Sartori, la democracia desde sus orígenes ha sido un fenómeno estrictamente político. Sin embargo, se puede ir más allá de este orden y observar otros tipos de democracia, por ejemplo social, económica o industrial, y cultural o educativa.¹¹⁰

¹¹⁰ Sartori, Giovanni. ¿Qué es la democracia?. Taurus, 2012.

El término democracia social ha sido acuñado por Tocqueville en su obra *Democracy in America*, referida sobre todo a democracias de carácter primario, comunidades, asociaciones, o bien las llamadas democracias de base, pequeños grupos en los que los procesos de toma de decisiones se desarrollan a partir de la libre participación de sus miembros.¹¹¹ En contraste, la democracia económica e industrial puede ser entendida como la participación igualitaria y libre con respecto a los procesos productivos, de organización y gestión laboral, así como la participación igualitaria en la apropiación de la riqueza producida por el trabajo; la democracia cultural o educativa por la que luchó Paulo Freire con sus planteamientos sobre la democratización del aula y de la educación en general, en la cual no existen diferencias ni desigualdades permanentes entre los sujetos que participan del proceso educativo, sería un proceso en el que tanto estudiantes como docentes, aprenden y enseñan, al desarrollar sus respectivos roles.¹¹² Sin embargo, la democracia que interesa en el marco de esta investigación y la democracia que es la base de todos los tipos anteriormente referenciados, es la democracia política:

Puestas en claro las diferencias, ¿cuál es la relación entre democracia política, democracia social y democracia económica? Ocurre aquí que la primera es condición necesaria de las otras. Las democracias en sentido social y/o económico amplían y completan la democracia en sentido político; cuando existen, son también democracias más auténticas, ya que son micro-democracias, democracias de pequeños grupos. Por lo demás, si no existe democracia en el sistema político, las pequeñas democracias sociales y de fábrica, corren el riesgo en cualquier momento, de ser destruidas o amordazadas. Por ello, “democracia” sin adjetivos se entiende como democracia política.¹¹³

De acuerdo entonces con Sartori, la democracia política es la condición necesaria, o el tipo fundamental a partir del cual las otras democracias pueden existir. Desde su perspectiva, la democracia política es un elemento de orden funcional para las otras, se trata de un factor condicionante para la aparición de otros subtipos democráticos. Si entendemos el régimen político democrático como opuesto por definición a

¹¹¹ De Tocqueville, Alexis. *Democracy in America*. Vol. 10. Regnery Publishing, 2003.

¹¹² Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. (1982).

¹¹³ Sartori, Giovanni. *Teoría de la democracia*. Vol. 2. Madrid: Alianza, 1988.

regímenes políticos autoritarios o autocráticos, es claro que la existencia de una democracia social, económica o educativa bajo los términos de un régimen autoritario si bien no es imposible, al menos sí es muy poco probable o plausible. De ahí la relevancia de la democracia política como régimen o sistema de gobierno para la existencia de subtipos de democracia. Además, no existe un solo tipo de democracia política, sino que se pueden considerar al menos tres sub-especies, a saber la democracia política directa, representativa y participativa.

La democracia directa es el primer tipo históricamente existente, desarrollado por primera vez en la historia por las ciudades-estado griegas del siglo IV A.C. en las cuales existía un componente normativo muy fuerte sobre la participación de los ciudadanos en su acepción restrictiva en la vida política de la comunidad. Siguiendo los planteamientos de Sartori, la democracia directa puede ser considerada y definida en oposición a la democracia representativa, en cuanto carece del concepto de representatividad. Es decir, no existen representantes de los ciudadanos, sino que estos participan de los procesos de toma de decisiones de manera personal.¹¹⁴

La eliminación del principio de representatividad no implica la supresión del principio de gobernabilidad. Es decir, aunque existían estructuras y liderazgos políticos, estos no eran considerados representantes del *demos* en la toma de decisiones, pues los individuos en condición de ciudadanos tenían el compromiso moral y político de tomar parte directa en tales procesos a través de asambleas. Tal como se ha mencionado entonces, la democracia representativa es por lo tanto la variante inversa de la democracia directa, pues se trata de la puesta en marcha de un sistema de elección de aquellos que están facultados y legitimados para tomar las decisiones en nombre de los ciudadanos. Los sistemas de elección pueden variar desde modelos de elección indirecta, como en el caso del Colegio Electoral de los Estados Unidos, hasta sistemas de elección directa en los cuales los ciudadanos votan no por representantes que eligen a los gobernantes, sino que seleccionan directamente a los gobernantes. Además de esto, dentro de las democracias representativas las hay parlamentarias, presidencialistas, o semi-presidencialistas, lo cual está en función del tipo de gobierno de la unidad política en cuestión.¹¹⁵

¹¹⁴ Sartori, Giovanni. ¿Qué es la democracia?. Taurus, 2012.

¹¹⁵ Zimmerman, Joseph F. "Alternative Voting Systems for Representative Democracy." PS: Political Science & Politics 27, no. 4 (1994): 674-677.

El tercer subtipo de democracia política es la democracia participativa, concepto que ha sido desarrollado inicialmente por el sociólogo Crawford Macpherson en la obra titulada *The Life and Times of Liberal Democracy* en la cual explica específicamente en el capítulo *Model IV: Participatory Democracy*, la forma mediante la cual se podría poner en práctica el modelo – de acuerdo con el autor – de acción política, argumentando que se trata de la evolución natural de la democracia liberal.¹¹⁶ Más recientemente, Boaventura de Sousa Santos ha defendido en su libro *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*, este subtipo de democracia como *micromovimientos sociales*, y subraya, además, que la democracia participativa tiene el potencial para convertirse en la solución a la crisis estructural que sufre el sistema político democrático en la actualidad.¹¹⁷ A pesar de estas y otras elaboraciones teóricas, el problema con este subtipo de democracia es que no se trata de un régimen político específico que tenga una serie de reglas articuladas y coherentes que garanticen su implementación, a diferencia de la democracia directa o la democracia representativa, las cuales han sido implementadas como regímenes políticos reales en el devenir histórico. Por otro lado, es importante notar que cualquier forma de democracia requiere un grado de participación, el cual puede ser mayor o menor en función del tipo de sistema político de que se trate, sin que el hecho de un mayor grado de participación, implique el surgimiento de un nuevo régimen político, independiente y autónomo.

Si bien el sistema de organización político-democrático está asociado a una serie de valores considerados positivos, tales como paz, igualdad, libre competencia por el acceso al poder, entre otros, existen múltiples miradas críticas ante este sistema político, las cuales no es posible ignorar en esta revisión teórica sobre el fenómeno y concepto de democracia. Lo cierto es que muy distintas formas políticas, muchas veces incluso antagónicas y contradictorias desde el punto de vista axiológico o ideológico, pueden utilizar o han utilizado el constructo *democracia* o el adjetivo *democrático* para su legitimación. Por el contrario, el término *anti-democrático* posee una connotación peyorativa y deslegitimadora. Un ejemplo de este fenómeno es la

¹¹⁶ Macpherson, Crawford Brough. "The life and times of liberal democracy." (1978).

¹¹⁷ De Sousa Santos, Boaventura. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Civilização Brasileira, 2002.

forma en que se ha utilizado en el concepto de democracia en el plano político en Alemania durante la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo a lo descrito por Brunner, Conze y Koselleck¹¹⁸ la idea de *democracia del pueblo (Volksdemokratie)* surge en el espacio soviético como un concepto en contraposición a la democracia burguesa de los estados *occidentales*, y se materializa en la *Deutschen Demokratischen Republik*¹¹⁹ (DDR) como un sistema democrático socialista en oposición a la *democracia burguesa* de los países occidentales. Durante la división de Alemania, ambos estados, tanto la *Bundesrepublik Deutschland* como la DDR, se consideraban a sí mismos como democráticos, Alemania occidental se autoproclamaba como una democracia pluralista y libre, mientras que Alemania oriental como una democracia popular.¹²⁰ La utilización del concepto por dos formaciones políticas contradictorias entre sí muestra, de acuerdo con estos autores la plasticidad del término:

So ist `Demokratie` zu einen All-Begriff und damit potentiell zu einer „Leerformel“ (Topitsch) geworden, die jeweils verschieden und gegensätzlich gefühlt werden kann, so daß daraus abgeleitet werden kann, entweder den Pluralismus verschiedenartiger Verwirklichungen von Demokratie anzuerkennen, oder aber zu beanspruchen, Demokratie als „wahre“ Demokratie oder im sowjetischen Sinne als „Demokratie des höheren Typus“ absolut zu setzen und ausschließlich zu vertreten. Die gegnerische Demokratie pflegt in diesem Falle durch Anwendung von Gegenbegriffen perhorresziert und als `undemokratisch` entlarvt zu werden. Diese deutsche Entwicklung ist nicht allein aus der deutschen Geschichte zu erklären, sondern steht im weltweiten Zusammenhang der Ausweitung von `Demokratie` zu einem „allumfassenden Idolbegriff.“¹²¹

¹¹⁸ Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart. "Geschitliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland (Sonderausgabe, 9 Bände)." (2004).

¹¹⁹ República Democrática Alemana.

¹²⁰ República Federal Alemana.

¹²¹ Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart. "Geschitliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland (Sonderausgabe, 9 Bände)." (2004). p. 898. Es así como, la "democracia" ha llegado a ser un término general y potencialmente un "concepto vacío" (tópico), que se puede incluso percibir de manera diferente y opuesta, de ello se puede deducir, tanto el reconocimiento del pluralismo de varias realizaciones de la democracia, o afirmar la exclusiva representación de la democracia como "verdadera" democracia o en el sentido soviético como una "democracia del tipo superior". En este caso, la oposición a democracia tiende a ser desenmascarada a través del uso de contra-términos y ser considerada como 'no democrática'. Este desarrollo alemán no puede explicarse únicamente por la historia alemana, sino en un contexto mundial dela expansión de la "democracia" como un " ídolo conceptual globalizante" (traducción propia)

Esta característica de la democracia como una especie de meta-concepto es un elemento que tiene implicaciones para el discurso y para la participación política de los ciudadanos. La posibilidad de utilizar el concepto democracia como un discurso positivo por naturaleza agrega mayor complejidad a la competencia por el acceso al poder y eleva las dificultades para la ciudadanía en cuanto a determinar los criterios para la elección de los gobernantes. La educación para la ciudadanía, sin caer en un idealismo ingenuo, permitiría eventualmente dotar a los individuos de algunas herramientas de crítica y discernimiento político. Sin embargo, la existencia de tantos medios de socialización política, aunado a la expansión de los políticos profesionales que saben cómo utilizar las herramientas de la retórica, y el surgimiento de los partidos políticos *catch-all* dificultan que la educación política de los ciudadanos coadyuve en los procesos de toma de decisiones políticas relacionadas con la elección de las autoridades de gobierno.¹²²

Max Weber sostiene incluso que el surgimiento de la demagogia es un fenómeno inseparable de la democracia. El nacimiento de los políticos profesionales, que están entrenados en el uso del discurso político como un mecanismo retórico para la apropiación del capital político-electoral en las democracias modernas, dificulta los procesos de elección y desplaza, o muchas veces oculta, la discusión de los problemas sociales existentes. A partir de una crítica sobre los mecanismos de funcionamiento del poder en las democracias modernas, Max Weber pone en evidencia el riesgo contenido en este sistema de organización política de caer en un sistema igualmente centrado en la autoridad del caudillo:

Die Bedeutung der aktiven Massendemokratisierung ist, daß der politische Führer nicht mehr auf Grund der Anerkennung seiner Bewährung im Kreise einer Honoratiorenschicht zum Kandidaten proklamiert, dann kraft seines Hervortretens im Parlament zum Führer wird, sondern daß er das Vertrauen und den Glauben der Massen an sich und also seine Macht mit massendemagogischen Mitteln gewinnt. Dem Wesen der Sache nach bedeutet dies eine cäsaristische Wendung der Führerauslese. Und in der Tat neigt jede

¹²² Sobre este tema ver: Weber, Max. *Wissenschaft als Beruf: 1917-1919; Politik als Beruf: 1919*. Vol. 17. Mohr Siebeck, 1992. Sartori, Giovanni. *Parties and party systems: A framework for analysis*. ECPR press, 2005. Wolinetz, Steven B. "Beyond the catch-all party: approaches to the study of parties and party organization in contemporary democracies." *Political parties: Old concepts and new challenges* (2002): 136-165.

Demokratie dazu. Das spezifisch cäsaristische Mittel ist: das Plebiszit. Es ist keine gewöhnliche Abstimmung oder Wahl, sondern die Bekennung eines Glaubens an den Führerberuf dessen, der für sich diese Akklamation in Anspruch nimmt.¹²³

La observación de Weber sugiere que en realidad todas las democracias tienden hacia una institucionalización de las formas de dominación, pues entran en juego los tres mecanismos de la legitimación: el orden jurídico, la tradición y el carisma del líder. Este último es fundamental en el desarrollo de la demagogia y la democratización de las masas. Para Weber la democracia, lejos de ser el poder de lo popular, es un fenómeno potencialmente autoritario y legitimado por el mismo sistema de participación de los ciudadanos, es decir, legitimado por los ciudadanos mismos en posición de dominación. Esto tiene como resultado la conformación de grupos profesionalizados y especializados en los procesos de captación de electores, en el marco de una desigualdad por el acceso al poder.

Esta disparidad en la participación por el acceso al poder es también uno de los puntos centrales de la crítica marxista que desarrolla Ralph Milliband al sistema democrático.¹²⁴ La perspectiva marxista tiene una posición un tanto ambivalente con respecto a la democracia. En principio, el propio Marx se identifica a sí mismo con la noción de democracia en el sentido que se le atribuía a esta en la etapa republicana de la Revolución Francesa es decir se puede sostener que, con respecto a la democracia, hay un primer Marx que considera positivamente el fenómeno democrático, una posición estrechamente ligada a su idea sobre la Comuna de París, pero, sobre todo, una apreciación del fenómeno de la democracia de base en cuanto sistema que surge desde el proletariado.¹²⁵ Marx veía en la democracia la posibilidad de la desaparición del estado burgués:

¹²³ Weber, Max. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck, 2002. p. 1094. El significado de la democratización masiva activa es que el líder político ya no es proclamado candidato en virtud del reconocimiento de su probidad en un círculo de dignatarios, ni se convierte en líder en virtud de su posición en el parlamento, sino porque ha ganado la confianza y la creencia de las masas en él y su poder, a través de los medios de la demagogia de masas. En esencia, esto significa un giro "cesarístico" en la selección de liderazgo. Y de hecho, toda democracia tiende a hacerlo. El medio específico del cesarismo es: el plebiscito. No es un voto u elección ordinaria, sino la confesión de una creencia en la profesión de líder que reclama esta aclamación por sí mismo (traducción propia).

¹²⁴ Milliband, R. "The State in Capitalist Society (Basic, New York)." (1969).

¹²⁵ Sobre la posición de Marx con respecto a la democracia en esta primera etapa de la revolución ver: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart. "Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon

From his earliest writings Marx was committed to the ideal of direct democracy. His early conception of such democracy involved a Rousseauesque critique of the principle of representation, and the view that true democracy involves the disappearance of the state and thus the end of the separation of the state from civil society, which occurs because Society is an organism of solidary and homogeneous interests, and the distinct "political" sphere of the "general interest" vanishes along with the division between governors and governed.¹²⁶

Sin embargo, más tarde hay un giro en la concepción marxista de la democracia, la cual es considerada verdadera o auténtica y legítima solo en tanto se trate de una facultad y una creación del proletariado por sí mismo, como parte de su desarrollo histórico-político natural. La democracia existe, en esta perspectiva, y no como una imposición de la sociedad y del estado burgués, el cual es considerado un producto de la sociedad capitalista burguesa que funciona como mecanismo para la administración política de los intereses económicos y comerciales de la burguesía.

Tal crítica marxista es una observación o evaluación del principio democrático, es decir, sobre la noción de democracia en sí misma. Sin embargo, volviendo a la valoración que hace R. Milliband¹²⁷ sobre el problema de la democracia en la sociedad capitalista, el principal problema desde el punto de vista de este autor es lo que él llama *la competencia imperfecta*. En su obra *The State in Capitalist Society*, Milliband sostiene que una de las principales debilidades del sistema de democracia representativa en las sociedades capitalistas modernas es la desigualdad en la participación de la lucha por el acceso al poder. El problema de la teoría democrática, específicamente de la teoría pluralista competitiva de la democracia, es el supuesto

zur politisch sozialen Sprache in Deutschland (Sonderausgabe, 9 Bande)." (2004). Marx, Karl. Kritik Des Hegelschen Staatsrechts. English. O'Malley: Critique of Hegel's Philosophy of Right. Cambridge University Press, 1970.

¹²⁶ Bottomore, Tom. "A Dictionary of Marxist Thought. Wiltshire." (2001). p.53. Desde sus primeros escritos, Marx estaba comprometido con el ideal de la democracia directa. Su concepción temprana de tal democracia implicó una crítica rousseauesque del principio de representación, y la opinión de que la verdadera democracia implica la desaparición del estado y, por lo tanto, el final de la separación del estado de la sociedad civil, lo que ocurre porque la Sociedad es un organismo de intereses solidarios y homogéneos, y la clara esfera "política" del "interés general" desaparece junto con la división entre gobernadores y gobernados (traducción propia).

¹²⁷ Milliband, R. "The State in Capitalist Society (Basic, New York)." (1969).

de la competencia en igualdad de condiciones por parte de los distintos actores políticos en su lucha por el acceso al poder del Estado:

What is wrong with pluralist-democratic theory is not its insistence on the fact of competition but its claim (very often it's; implicit assumption) that the major organized 'interests' in these societies, and notably capital and labour, compete on more or less equal terms, and that none of them is therefore able to achieve a decisive and permanent advantage in the process of competition. This is where ideology enters, and turns observation into myth. In previous chapters, it was shown that business; particularly large-scale business, did enjoy such an advantage! inside the state system, by virtue of the composition and ideological inclinations of the state élite.¹²⁸

Las condiciones de desigualdad en la competencia por el poder, de acuerdo con R. Milliband, se relacionan con el control privado de los recursos industriales, de los capitales comerciales y financieros concentrados que ejercen una presión permanente sobre los gobiernos y sobre las élites en el poder del Estado. Sin embargo, esto no quiere decir que los gobiernos se encuentran totalmente desarmados ante el capital, sino que existe una dinámica de demandas y resistencias, en las cuales unas veces prevalece el capital y en otras la fuerza del gobierno o del estado. Lo que sí es importante reconocer es la capacidad de intervención, o incluso la capacidad de veto, por parte de quienes controlan el poder económico y el capital privado en los asuntos del Estado y, sobre todo, en los procesos electorales.

Los gobiernos en las sociedades capitalistas, generalmente optan por ganarse la confianza del mundo empresarial y productivo, aceptando las limitaciones a su margen de acción política. Por lo tanto, R. Milliband sugiere que en este contexto la política, es decir, el arte de lo posible, termina siendo solamente lo posible determinado por lo que es aceptable para la comunidad económica dominante. Además de los grupos o

¹²⁸ *Ibidem*, p.148. Lo que está mal con la teoría democrática pluralista no es su insistencia en el hecho de la competencia sino su afirmación (muy a menudo su; suposición implícita) de que los principales "intereses" organizados en estas sociedades, y en particular el capital y el trabajo, competir en términos más o menos iguales, y que ninguno de ellos sea capaz de lograr una ventaja decisiva y permanente en el proceso de competencia. Aquí es donde entra la ideología, y convierte la observación en un mito. En capítulos anteriores, se demostró que los negocios; negocio particularmente a gran escala, ¡disfrutó tal ventaja! dentro del sistema estatal, por virtud de la composición y las inclinaciones ideológicas de la élite estatal (traducción propia).

intereses capitalistas nacionales, los gobiernos deben enfrentar el proceso de internacionalización del capital, donde se ejerce la presión y el poder de fuerzas capitalistas extranjeras, así como la presión de gobiernos fuertes que protegen los intereses de sus empresas nacionales cuando estas deben competir en el plano de la economía global. Asimismo, se suma como la presión de organismos que velan por los intereses de los círculos internacionales de negocios, tales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Toda esta dinámica de fuerzas constriñe tanto el funcionamiento de la democracia como sistema de competencia por el acceso al poder en un marco pluralista y equitativo, así como el margen de acción de los gobiernos electos democráticamente.

Norberto Bobbio realiza también una crítica muy puntual al régimen político democrático, pues considera que existen una serie de promesas no cumplidas, u obstáculos no previstos. Es decir, que algunos de los problemas que se esperaban podrían ser resueltos por la democracia pero aun siguen estando presentes en distintas sociedades.¹²⁹ El primero de estos obstáculos no previstos es el problema del pluralismo, pues Bobbio considera que la democracia es una doctrina del régimen de organización política que ofrece el espejismo del mandato de las mayorías cuando, en realidad, se trata solamente de una medida estadística que hace pasar por voluntad colectiva un porcentaje electoral. Además de esta crítica al incumplido pluralismo.

Bobbio señala otras cinco promesas no cumplidas, el problema de la reivindicación de los intereses, pues se hace imposible que todos los intereses de las distintas clases sociales y grupos que componen una sociedad específica puedan ser representados y mucho menos reivindicados a la hora del ejercicio del poder y la toma de decisiones políticas, sobre todo en un contexto en el cual como lo ha sugerido Milliband, se desarrolla una competencia desigual por el acceso al poder del Estado. Aunado a lo anterior, desde el punto de vista de Bobbio, en los sistemas democráticos se da la persistencia de las antiguas o nuevas oligarquías a lo cual se suma una gran desigualdad en la distribución de las cuotas de poder en función del origen y posición en la estructura social, género, o nivel de escolaridad. Existen también por otro lado, influencias sobre las autoridades en el ejercicio del poder que condicionan la práctica

¹²⁹ Bobbio, Norberto. El futuro de la democracia. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1996

de las autoridades electas. Por último, apunta Bobbio, la ciudadanía sigue recibiendo una educación general de baja calidad y, específicamente en cuanto a su educación política, pues esta no le ofrece los insumos necesarios para la toma de decisiones informadas y fundamentadas.

Las elaboraciones teóricas sobre el concepto de democracia reseñadas hasta este punto, así como las aproximaciones críticas al concepto de democracia sirven como el marco teórico-conceptual para el análisis y reconstrucción historiográfica del desarrollo de la educación ciudadana en Costa Rica, pues nos permite observar el tipo de democracia así como las limitaciones de la democracia que se ha intentado enseñar o inculcar a través de la educación ciudadana. Tal como hemos anotado ya, la ciudadanía es una de las condiciones o pre-requisitos fundamentales para el funcionamiento de la democracia no como forma de sociedad, sino como régimen político que establece los mecanismos para el acceso al poder del Estado.¹³⁰

Por tanto, las corrientes teóricas hasta aquí analizadas ofrecen un marco explicativo general para contextualizar el modelo de educación ciudadana desarrollado en Costa Rica desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad de siglo XX, el cual tenía una fuerte inspiración republicana, y se orientaba hacia la formación de ciudadanos acordes al nuevo orden político y social, y su posterior transición hacia un modelo de Educación Cívica democrático y cosmopolita en la segunda mitad del siglo XX y durante los primeros años del siglo XXI.

¹³⁰ Touraine, Alain. Situación de la democracia en América Latina. Democracia y democratización en Centroamérica, 67, 2002.

3. La educación para la ciudadanía en Costa Rica desde el punto de vista de la internacionalización educativa

Una aproximación al desarrollo de la educación ciudadana en Costa Rica y las formas en las que esta materia escolar ha evolucionado durante el período de estudio, pasando de una perspectiva republicana a una democrática, se enriquece con el punto de vista de las transferencias educativas internacionales, propia de la investigación en educación comparada. Esta perspectiva es teóricamente atinente para entender los procesos de difusión de los discursos educativos y pedagógicos, así como de las políticas educativas en el plano internacional.¹³¹ La educación para la ciudadanía no es una invención propia de las autoridades educativas ni de los educadores costarricenses, sino que se trata de una importación realizada en primera instancia desde la idea de *Instruction Civique* francesa, sobre todo a fines del siglo XIX, y, posteriormente, a partir de la readaptación del concepto de *Social Studies and Citizenship Education* que se acuña en los Estados Unidos a partir del año de 1916.¹³² Tomando en cuenta estos procesos de adaptación y resignificación que se desarrolla en Costa Rica de distintas perspectivas extranjeras sobre la educación ciudadana, el punto de vista de la internacionalización educativa es un elemento que aporta una perspectiva teórica significativa para la reconstrucción histórica que se realiza en esta investigación, sobre la evolución de la materia escolar de educación para la ciudadanía en Costa Rica.

Una de las ventajas de esta perspectiva investigativa es que no se limita a la observación de las unidades nacionales como unidades de investigación, sino como un espacio en el cual se desarrollan, entran en contacto y en tensión las políticas educativas y discursos pedagógicos. Esto es particularmente significativo en el caso de los países de América Latina, donde a partir de la independencia y de los procesos de formación de los nuevos estados nacionales, se inicia un flujo de corrientes

¹³¹ Schriewer, Jürgen. "Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft." Antrittsvorlesung am 7 (1994): 1992. Schriewer, Jürgen. "Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education." *Comparative Education* 50, no. 1 (2014): 84-101.

¹³² Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 601-624. Nelson, Murry R. *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2805 East Tenth Street, Suite 120, Bloomington, IN 47408-2698., 1994.

pedagógicas y discursos educativos desde distintas regiones, sobre todo desde Europa y Estados Unidos, pero también al interior de la región.¹³³ Tal como lo indica la investigación de Cristina Alarcón, existe una importante difusión Sur-Sur que se da en el plano del pensamiento político-educativo latinoamericano y también en el de los discursos pedagógicos. En el caso chileno es una manifestación de cómo una unidad nacional funciona como un agente de difusión de las corrientes educativas tanto de lo externo hacia lo interno así como desde sus re-conceptualizaciones y re-significaciones internas hacia fuera.¹³⁴ En este caso, por ejemplo la relación educativa y pedagógica entre Chile y Costa Rica, ha sido prolongada y se trata de un caso de mucho interés dada la cantidad de intercambios educativos y pedagógicos entre ambas naciones. Costa Rica ha visto históricamente en Chile un modelo educativo y pedagógico a partir del cual se puede encontrar inspiración y sobre el cual se puede fundamentar y reforzar la educación costarricense.¹³⁵

Desde el punto de vista de la teoría en investigación educativa comparada, se trata entonces de observar cómo los discursos pedagógicos y las políticas educativas son reformuladas en un nuevo contexto y, por lo tanto, difieren del contexto en el que surgen. Esto vale también para el análisis de la educación ciudadana en Costa Rica, puesto que a pesar de tomar las ideas francesas, chilenas y más tarde estadounidenses para el desarrollo de la educación ciudadana, estas ideas externas se desarrollaron y se adaptaron por medio de un proceso de re-contextualización e internalización de los modelos pedagógicos. Por tanto, el foco de análisis está puesto

¹³³ Se han consultado sobre este tema los siguientes trabajos que tratan sobre la expansión del pensamiento educativo europeo o estadounidense y su recepción en distintos contextos latinoamericanos: Caruso, Marcelo. "Latin American independence: education and the invention of new polities." *Paedagogica historica* 46, no. 4 (2010): 409-417. Caruso, Marcelo. *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica*. en *Un Medio Global*. Ediciones Granica SA, 2011. Dussel, Inés, and Marcelo Caruso. "Specters of Dewey in Latin America: some notes on the reception of educational theories." *Paedagogica Historica* 34, no. sup1 (1998): 375-399. González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." *Imprenta Nacional*. San José, Costa Rica 1921. Nubiola, Jaime; Sierra, Beatriz. "La recepción de Dewey en España y Latinoamérica." *Utopía y praxis latinoamericana* 6, no. 13 (2001): 107-119. Nubiola, Jaime. "The reception of Dewey in the Hispanic world." *Studies in Philosophy and Education* 24, no. 6 (2005): 437-453. Krumpel, Heinz. "Ilustración, Romanticismo y Utopía en el siglo XIX. La recepción de la filosofía clásica alemana en el contexto intercultural de Latinoamérica." *Signos históricos* 3, no. 6 (2001).

¹³⁴ Alarcón, Cristina. *Modelltransfer im schatten des krieges: "Deutsche" Bildungs- und "Preussische" Militärreformen in Chile, 1879-1920*. Peter Lang Edition, 2014.

¹³⁵ *Ibidem*. Alfaro, Rafael A. "Humanismo y educación superior en Costa Rica: los entretelones de una propuesta educativa." *Universidad Estatal a Distancia*, San José (2012). Azofeifa, Isaac Felipe. "Itinerario con incierto destino o la cultura chilena en Costa Rica." In *Anales de la Universidad de Chile*, no. 17, pp. 49-89. 1988.

no en la comparación o en el análisis de las meras influencias de una unidad nacional sobre otra, sino en un proceso de observación sobre el desarrollo y evolución de un problema educativo específico, como lo es la evolución de la educación para la ciudadanía. Este planteamiento corresponde a la perspectiva sugerida por Charle y Schriewer en cuanto a la formas metodológicas de la investigación en educación comparada, según la cual:

Accordingly, from the vantage point of methodology, externalisations to world situations are not devised with a view to producing social-scientific knowledge by way of comparative enquiry into distinct cultural configurations. They involve, rather, forms of evaluative interpretation of international data, structures, or issues – interpretations meant to end up in arguments that are “relevant” in terms of educational policy and practice. In other words, they do not make use of the “method of cross-cultural analysis (comparative Methode) in the sense of an explicitly defined approach to scrutinizing socio-cultural differences. They rely, instead, on the more implicit procedures of inter-national contemplation (vergleichene Betrachtung) with the intention of synthesizing educational problems, ideas, and currents common to all nations.¹³⁶

Charle y Schriewer señalan que, dentro de esta metodología de investigación, las categorías de nación, sociedad o civilización no son utilizadas como unidades de análisis sino como unidades de referencia en la variación y difusión de las ideas pedagógicas y políticas o problemas educativos. No se trata de estudiar las diferencias o las similitudes, tal como lo proponen Sartori y Morlino, pues estas similitudes y diferencias es claro que existen, pero sobre todo porque, en el caso del cual se ocupa esta investigación, el desarrollo político, cultural y educativo costarricense tiene particularidades que hacen irrelevante la comparación directa y simple de las

¹³⁶ Charle, Christophe,; Schriewer, Jürgen. Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities. Campus Verlag, 2004. p.48. En consecuencia, desde el punto de vista de la metodología, las externalizaciones a situaciones mundiales no se diseñan con el fin de producir conocimiento socio-científico a través de una investigación comparativa en configuraciones culturales distintas. Implican, más bien, formas de interpretación evaluativa de datos, estructuras o problemas internacionales, interpretaciones destinadas a terminar en argumentos que son "relevantes" en términos de política y práctica educativas. En otras palabras, no utilizan el "método de análisis intercultural (método comparativo) en el sentido de un enfoque explícitamente definido para examinar las diferencias socioculturales. Confían, en cambio, en los procedimientos más implícitos de la contemplación internacional (vergleichene Betrachtung) con la intención de sintetizar problemas educativos, ideas y corrientes comunes a todas las naciones.

diferencias y similitudes con respecto a otros países.¹³⁷ De lo que se trata es de entender las formas en que los contenidos de los discursos educativos, específicamente en el caso de la educación para la ciudadanía, han sido reformulados y readaptados al sistema político-educativo costarricense y, la forma en la que incluso la experiencia educativa de Costa Rica se vehicula hacia al exterior y el país se convierte en una suerte de pequeño difusor hacia el resto de Centroamérica, pues el discurso de la *excepcionalidad costarricense* con respecto al tema de la democracia y la paz, tiende a ser visto como un fenómeno vinculado al sistema educativo.

Pero ¿cómo se entiende entonces la perspectiva de transferencias internacionales de conocimiento en el caso particular de la educación ciudadana costarricense? Siguiendo a J. Schriewer, el punto de partida es la idea de que los procesos de transferencias educativas no son meras transposiciones de un lugar a otro y que incluso un modelo educativo es una abstracción que muchas veces no corresponde a una realidad concreta, es decir, cuando hablamos de un modelo educativo alemán, o estadounidense, en realidad se habla de una construcción de saberes en la cual se abstraen de la realidad una serie de características de los contextos educativos de un país y se generalizan bajo el término de modelo. Lo que existen, en realidad, son distintos discursos, políticas educativas, actores y agentes educativos y las relaciones entre ellos. Es decir, la realidad es mucho más compleja de lo que se puede presentar bajo la noción de *modelo educativo*. Por tanto, no se trata de indagar y abstraer la existencia de un modelo educativo y la consiguiente superposición de este supuesto modelo de una sociedad a otra. Se trata de observar las formas en las que una sociedad internaliza discursos educativos y prácticas escolares del extranjero y las resignifica para darles sentido en el nuevo contexto socio-educativo y socio-histórico. A lo sumo, entonces, lo que se puede es observar la construcción de referencias o los intercambios histórico-concretos entre actores educativos además de la reformulación y el producto pedagógico-educativo concreto que se genera en un espacio y un momento histórico determinado. Un claro ejemplo de esta aproximación investigativa lo ilustra Eugenia Roldán cuando afirma lo siguiente:

¹³⁷ Sartori, Giovanni. Morlino, Leonardo. La comparación en las Ciencias Sociales. Madrid: Alianza Editorial, 1999." (1999).

Así en el proceso de reconstrucción en Hispanoamérica, el método mutuo sufrió una transformación significativa: de su concepción británica inicial como un sistema de educación de los hijos de artesanos y obreros que contribuiría a prevenir el descontento y la subversión en una emergente sociedad industrializada, el método paso a ser un mecanismo racional para la educación de los ricos y pobres que habrían de formar la base ilustrada de una ciudadanía republicana y legitimadora del poder establecido.¹³⁸

El fenómeno del método de enseñanza mutuo que analiza Eugenia Roldán sufre en su proceso de internalización hispanoamericana una transformación radical en cuanto a sus objetivos pasando a convertirse de un método propio de las clases subalternas a un método de enseñanza general y en este caso vinculado al desarrollo de las ciudadanías republicanas. Esta perspectiva de investigación propia de la educación comparada pone su atención no solamente en las influencias o las transferencias como fenómenos aislados, sino a todo un proceso de resignificación de los discursos educativos y pedagógicos para entender los productos históricos resultantes en el plano nacional como, al menos en parte, derivaciones de distintos procesos de relaciones internacionales.¹³⁹ Se trata de observar, como lo sugiere Schriewer, las trayectorias de desarrollo cambiante por medio de las cuales evolucionan las políticas educativas y los discursos pedagógicos.¹⁴⁰ El modelo explicativo propuesto por Schriewer constituye una herramienta analítica para esta investigación. En términos generales no se trata de una explicación lineal del desarrollo y la difusión del concepto de educación ciudadana y las prácticas escolares entorno a esta materia escolar, sino más bien, de analizar la apropiación y resignificación que se hace en el caso nacional (por medio de factores determinantes internos) de los elementos educativos que proceden del ámbito internacional (factores condicionantes externos) con el fin de

¹³⁸ Roldán, V. E. "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente." En: Caruso, M. Internacionalización: Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global (2011). Ediciones Granica SA.

¹³⁹ Véase Caruso, Marcelo. Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica. en Un Medio Global. Ediciones Granica SA, 2011.

¹⁴⁰ Schriewer, Jürgen. "Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft." Antrittsvorlesung am 7 (1994): 1992.

observar el producto que surge de estas interrelaciones a nivel que superan el plano nacional.¹⁴¹

El sistema explicativo de los procesos de internacionalización educativa planteado por J. Schriewer sugiere una perspectiva analítica que sirve como base para el desarrollo de la presente investigación. El análisis de los procesos de resignificación de la educación ciudadana en el caso costarricense a partir de la concepción francesa de *Instruction Civique* y de la perspectiva estadounidense de *Social Studies – Citizenship Education*. Los procesos de reformas educativas se desarrollan a partir del agotamiento de los modelos educativos vigentes, los cuales se tornan poco significantes o inadecuados para las élites en el poder o bien para otros actores sociales que están involucrados en el proceso de toma de decisiones, ya sean expertos, académicos o actores políticos así como uniones de docentes. Cuando no existen posibilidades de realizar cambios o ajustes internos al sistema que ha llegado a un punto de agotamiento, se tiende a mirar hacia fuera de las fronteras nacionales para buscar selectivamente referencias externas (externalización) que permitan readecuar el modelo nacional:

Thus, the strands of conventional comparative study found to be weak in terms of methodology and questionable in terms of theorization perfectly comply with the structural need for externalization intrinsic to reform-orientated reflection theory on education or policy-related educational discourse. From a perspective internal to a national education system, and from within a discourse constellation committed to this system's reform issues and practical concerns, references to 'examples abroad', to 'international experience', or to 'world situations' are actually understood as providing something more than objectively researched analyses of the contemporary situation in other countries. Rather, such references are expected to serve as 'lessons', to provide 'stimulating ideas' and 'new impetus to policy definition', or to supply a 'frame of reference' for the specification of reform options. The act of 'looking beyond one's frontiers at comparable countries' is thus conceived, in terms

¹⁴¹ Véase Caruso, Marcelo; Roldán Vera, Eugenia. "Pluralizing meanings: The monitorial system of education in Latin America in the early nineteenth century." *Paedagogica Historica* 41, no. 6 (2005): 645-654.

particularly indicative of the intended absorption of supplemental meaning through externalization, as a 'system opening itself outwards [...] to external stimuli.'¹⁴²

Se trata entonces de un sistema que se abre para buscar en lo externo posibilidades de re-articularse y generar una nueva autorreferencia. Con el tiempo, tienden incluso a convertirse en la ilusión del producto nacional. Es decir, existe incluso la posibilidad de que las nuevas generaciones de actores educativos que vendrán después ignoren el origen de las prácticas escolares y de los discursos pedagógicos con los cuales trabajan en el presente. Además, en el caso del desarrollo histórico de la educación ciudadana se puede observar que los momentos más importantes de la importación de ideas extranjeras se dan en circunstancias históricas en las que la sociedad en su conjunto atraviesa procesos de cambio institucional y político importante. Primero, con la incursión del concepto de instrucción cívica de inspiración francesa republicana, el cual llega al país en la segunda mitad del siglo XIX, en medio de un proceso de reforma liberal del Estado y de consolidación de sus instituciones. Para los liberales costarricenses del tardío siglo XIX, que tenían la mirada puesta en el desarrollo y las instituciones políticas francesas, tomó una enorme preponderancia el republicanismo como doctrina ideológica del Estado, de ahí que el sistema educativo no se haya eximido de participar de este movimiento histórico-ideológico. Una de las manifestaciones fue la forma específica de instrucción cívica de carácter republicano que se desarrolló en el país a partir de fines del siglo XIX.

¹⁴² Charle, Christophe,; Schriewer, Jürgen. Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities. Campus Verlag, 2004, p. 93. Por lo tanto, los hilos del estudio comparativo convencional encontrados como débiles en términos de metodología y cuestionables en términos de teorización cumplen perfectamente con la necesidad estructural de externalización intrínseca a la teoría de la reflexión orientada a la reforma sobre la educación o el discurso educativo relacionado con las políticas. Desde una perspectiva interna a un sistema educativo nacional, y desde una constelación de discurso comprometida con los problemas de reforma de este sistema y las preocupaciones prácticas, las referencias a 'ejemplos en el extranjero', a 'experiencia internacional' o 'situaciones mundiales' en realidad se entienden como algo más que análisis objetivamente investigados de la situación contemporánea en otros países. Por el contrario, se espera que tales referencias sirvan como "lecciones", para proporcionar "ideas estimulantes" y "un nuevo impulso a la definición de políticas", o para proporcionar un "marco de referencia" para la especificación de las opciones de reforma. El acto de "mirar más allá de las fronteras de uno en países comparables" se concibe así, en términos particularmente indicativos de la absorción prevista del significado suplementario a través de la externalización, como un "sistema que se abre hacia afuera [...] a estímulos externos" (traducción propia).

Al agotarse el modelo republicano originario, y desarrollarse la Segunda República después de la guerra civil de 1948, se inició un replanteamiento de las instituciones educativas y de las concepciones pedagógicas dentro de las cuales una de las manifestaciones fue justamente la adopción de la materia escolar de Estudios Sociales y Educación Cívica, que se inspiró en la experiencia estadounidense y cuyo énfasis está en los valores ciudadanos tales como el patriotismo y el compromiso cívico, así como el énfasis en la importancia del régimen democrático. Dado el contexto de la región centroamericana marcado por las dictaduras y las guerras civiles y la posición que ocupaba Costa Rica dentro de esta constelación, al ser un país que desde 1948 abolió institución del ejército y, que era además, políticamente *neutral* sumado a la proscripción de cualquier tendencia política de izquierda, el nuevo producto pedagógico de Estudios Sociales y Educación Cívica funcionó como mecanismo para reforzar las supuestas características idiosincráticas, como un proceso de auto-referencialidad y afirmación de la presunta excepcionalidad costarricense y la posterior mitificación de la democracia. Posteriormente, a finales del siglo XX, sobre todo en el marco de los violentos conflictos centroamericanos, Costa Rica devino un espacio de externalización de las políticas y las concepciones educativas para el resto de la región centroamericana, pues fue considerada y proyectada, tanto por sí misma como por el resto de los países de la región, como un país en el que la democracia funcionaba y del cual se podía aprender en cuanto a cómo enseñarla y cómo formar a los ciudadanos para la democracia.

Es por estas razones que el punto de vista de la internacionalización educativa ofrece entonces una perspectiva fundamentada y articulada para analizar la evolución de la educación ciudadana costarricense en un marco mayor al contexto nacional y captar, por lo tanto, el fenómeno desde una perspectiva más amplia que permita dar cuenta de su complejidad.

Capítulo III: Civismo republicano y liberalismo reformista: punto de partida de la Educación Ciudadana en Costa Rica

Los inicios de la educación para la ciudadanía en Costa Rica se remontan a la segunda mitad del siglo XIX y están ligados a los comienzos de la vida republicana en el país. Estos comienzos incluyen la fundación de la República en 1849 y el proyecto liberal que logró su expresión concreta en la segunda mitad de la década de 1880 a través de una reforma política, civil y educativa de largos alcances que se describirá en este apartado. En cada momento clave de la historia de Costa Rica se desplegó una reforma educativa que sintetizaba o expresaba los ideales de la clase dominante de la época, reformas que tuvieron como factor común la aspiración de las clases políticas que accedieron al poder del Estado de formar una ciudadanía que conociera y participara con lealtad del nuevo orden sociopolítico, de las ideas que la clase política busca promover, o del modelo de organización política que se implementaba en el país.

En el año de 1848 José María Castro Madriz se convirtió en el último jefe de Estado y en el primer presidente de la República de Costa Rica. Con este cambio en la estructura política del país, se inició también un cambio en la concepción del Estado y de la educación en general. Esto fue el resultado no solo de las aspiraciones a romper con el viejo orden político de aires coloniales en todos los planos de la vida pública, sino también del anhelo de orientar a los ciudadanos hacia la participación en la vida republicana y secular, participación que servía también como mecanismo legitimador del nuevo orden político.

El elemento central en la reforma educativa del gobierno de Castro Madriz fue su énfasis en la articulación de un sistema de educación laica limitando la participación de la Iglesia en la educación pública, creando el Consejo de Instrucción Pública, y posibilitando la participación de las mujeres en la educación al fundar el primer Liceo de Niñas en 1847, el cual se encargó de la formación de maestras para el sistema educativo nacional con una perspectiva normalista.¹⁴³ Durante la administración del

¹⁴³ De acuerdo con Iván Molina, los liberales latinoamericanos solían desatacar la disposición maternal de la mujer como una de las claves de su aptitud para el trabajo docente, además, era una forma de contar con mano de obra educativa a bajo costo, pues la desigualdad salarial con respecto a los hombres era muy significativa. Véase Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016.

presidente Castro Madriz se establecieron también de manera definitiva dos de los símbolos patrios de la nueva República, el escudo y la bandera, esta última tomando deliberadamente los colores de la bandera Francesa, pues esta nación europea fue quizás el más significativo referente en el ámbito cultural, político y educativo, incluyendo también el campo de la educación para la ciudadanía. Estos símbolos patrios van a jugar un rol fundamental en la liturgia cívica y serán reafirmados por medio del sistema de enseñanza como elementos unificadores de la identidad nacional y de la vida republicana. Sin embargo, el proyecto educativo de Castro Madriz no alcanzó el éxito esperado y su perspectiva sobre la organización del sistema educativo no tuvo continuidad durante los años siguientes. Por ejemplo, el Liceo de Niñas fue cerrado en 1856 a pesar de que la feminización de la formación docente sobre todo en el nivel de primaria se mantendría por otros mecanismos, respondiendo a esa visión particular que los liberales tienen sobre la relación entre la profesión educativa y el género.¹⁴⁴ Lo cierto es que la reforma educativa emprendida por Castro Madriz no tendrá el alcance que se esperaba:

El alcance de esta primera reforma educativa fue, por razones que aun falta investigar a fondo, muy limitado; pero es verosímil que su fracaso obedeciera a parte del golpe de Estado que derrocó al gobierno en noviembre de 1849, a las tensiones y divisiones existentes entre autoridades civiles y la Iglesia Católica, entre el Poder Ejecutivo y los municipios, y entre los círculos intelectuales de la época.¹⁴⁵

Si bien esta primera reforma educativa en la vida republicana no fue exitosa en términos de alcance ni de continuidad, sintetizó una forma de ver la relación entre educación y ciudadanía que llegaría a ser la tendencia dominante durante el resto del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: la idea de formar ciudadanos ilustrados por

¹⁴⁴ En este año se da también la Campaña militar en contra de una invasión estadounidense que tenía como objetivo la consolidación de un régimen colonial en Centroamérica, y que ya había tenido éxito en Nicaragua. Es presumible entonces que las reformas educativas pasaran a un segundo plano, para atender el asunto militar, y posteriormente atender la epidemia de cólera que siguió casi de inmediato al conflicto armado. Véase, Calvo Mora, Joaquín Bernardo. La campaña nacional contra los filibusteros en 1856 y 1857: breve reseña histórica. Editorial Universidad de Costa Rica, 2006.

¹⁴⁵ Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. p.43.

medio del sistema de enseñanza, capaces de participar en la vida política republicana, al menos electoralmente, como mecanismo de legitimación del sistema político.¹⁴⁶

El período comprendido entre la primera reforma educativa de Castro Madriz y la década de 1880 se caracterizó por una gran complejidad en cuanto al desarrollo educativo y su correlación con respecto al desarrollo político del país. Sin embargo, en términos muy generales, se podría indicar que durante este período se observó, según algunas investigaciones, una ampliación de la cobertura educativa, del cuerpo docente y de la tasa alfabetización, lo cual llevó al país a ubicarse en algunos momentos entre los más avanzados educativamente de la región latinoamericana.¹⁴⁷ Además, se registró una creciente y significativa incorporación de las mujeres al trabajo educativo. Sin embargo, no todos los indicadores educativos del país fueron siempre positivos, puesto que también persistió una diferencia significativa entre las zonas rurales y las zonas urbanas en cuanto a la cobertura y a la calidad de la educación, así como en cuanto a los niveles educativos que se ofrecían. Por otro lado, la influencia de la Iglesia Católica se afianzó en algunos momentos, específicamente en la década de 1870, en la cual la presencia de órdenes religiosas extranjeras tales como los jesuitas, los paulinos o la orden de Nuestra Señora de Sion tuvieron una participación activa en algunos establecimientos escolares pertenecientes al Estado,

¹⁴⁶ En un discurso del año 1843, Castro Madriz siendo Ministro General de Estado se dirige ante la Asamblea Constituyente que aprobará la Constitución Política de 1884 evocando a la idea de la ilustración de los ciudadanos, idea que va a estar presente durante el primer período de la educación para la ciudadanía en Costa Rica que estamos analizando en este apartado y que forma parte de los ideales republicanos: El Gobierno Provisorio recomienda de la manera más encarecida al cuerpo constituyente el ramo importantísimo de la instrucción pública, a fin de que le preste toda la atención que merece, y de que remueva con su sabiduría y prudencia todos los obstáculos que impiden generalizar la ilustración. No puedo menos a este propósito que exclamar con un hombre de Estado: ¡Luces, luces a los pueblos, oh legisladores que con ánimo sincero os proponéis su dicha; véase, Meléndez, Carlos. Mensajes presidenciales: años 1824- 1859, San José, Biblioteca de la Academia de Geografía e Historia, 1ª. ed., 1981, pp. 129-144. Véase además sobre la idea de ilustrar a los ciudadano desde el sistema de enseñanza, Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. p.44, y Palacio Robles, María de los Ángeles. La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886: período de nacimiento y consolidación del Estado nacional. Vol. 3. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005.

¹⁴⁷ Ossenbach Sauter, Gabriela. "Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)." Revista Iberoamericana de educación 1 (1993). Quesada Camacho, Juan Rafael. "La educación en Costa Rica: del apogeo del liberalismo al nacimiento del Estado Benefactor (1886-1948)." Las instituciones costarricenses de las sociedades indígenas a la crisis de la república liberal. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica (1989): 415-460. Quesada Camacho, Juan Rafael. Educación en Costa Rica 1821-1940. EUNED, 1991. Quesada, Juan Rafael. Costa Rica contemporánea: raíces del estado de la nación. Editorial Universidad de Costa Rica, 1999. Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. p.43.

por ejemplo en el Colegio San Luis Gonzaga de Cartago, el cual estaba administrado por los jesuitas.¹⁴⁸

Estas fueron algunas de las características generales más sobresalientes de la educación costarricense en los años anteriores a la reforma educativa de 1886, la cual fue, quizás, la principal reforma en materia de educación durante el siglo XIX. La misma marcó el desarrollo educativo del país durante buena parte del siglo XX, pues tuvo repercusiones en la organización del sistema educativo incluyendo la educación para la ciudadanía, la participación de la ciudadanía en la educación y en la reducción de la influencia de la Iglesia Católica en los asuntos de la enseñanza pública. Esta reforma fue un punto de partida y una materialización también del punto de vista republicano liberal en la educación del país.

Esta reforma educativa, tanto en el plano de la organización del sistema escolar así como en la concepción educativa que se consolidó en la década de 1880 en Costa Rica, se enmarcó dentro de una serie de transformaciones de mayor alcance a nivel político y social conocidas en su conjunto como la Reforma Liberal. Iniciada a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1871 en la cual se introdujeron cambios relevantes como la abolición de la pena de muerte, la separación de los tres poderes de la República, en clara correspondencia con el ideal republicano liberal y, la libertad de culto. Con ello se agudizó el enfrentamiento con la Iglesia Católica debido a las políticas de secularización del sistema educativo. Estas disputas culminaron con la expulsión de Monseñor Augusto Thiel y de la orden de los Jesuitas en el año de 1884.¹⁴⁹ Otros aspectos sobresalientes de esta reforma desarrollada durante las

¹⁴⁸ Sobre el tema de la participación de la iglesia católica en la educación costarricense resultan de particular interés las obras Sandí, José Aurelio. "La construcción del ideario del costarricense por parte de la jerarquía de la Iglesia Católica 1850-1920." *Perspectivas* 5, no. 6 (2013). de la Cruz, Vladimir. *Historia de la educación costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica, 2003. Ledesma Reyes, Manuel. "Krausismo y educación en Costa Rica: la influencia de los educadores canarios Valeriano y Juan Fernández Ferraz." (1994).

¹⁴⁹ Esta acción por parte de los liberales costarricenses que tenían a fines del siglo XIX el control del Estado, fue un duro golpe para la Iglesia Católica, dado el liderazgo de Monseñor Bernardo Augusto Thiel Hoffemann, sacerdote de origen alemán, quien se desempeñó como Obispo de Costa Rica y que también realizó una serie de investigaciones de carácter etnográfico, político y social, y además predicó la doctrina social de la Iglesia. Las tensiones entre los liberales y la Iglesia Católica culminaron con su expulsión en 1884, sin embargo se le permitió regresar en 1886, lo cual fue de todas formas una demostración del poder de la élite liberal, que además de estar vinculada al poder económico del café, tenía en ese momento el poder político. Sobre este conflicto véase, Díaz Bolaños, Ronald Eduardo. "La ciencia y el debate entre la Iglesia Católica y el liberalismo en Costa Rica (1880-1901)." *Diálogos Revista Electrónica* 7, no. 2 (2007): 1-18. Soto Valverde, Gustavo Adolfo. "Las Reformas Liberales de 1884:" *La república no tiene necesidad de sabios*." *Revista Estudios* 14 (1997): 13-30. Castillo

últimas tres décadas del siglo XIX en Costa Rica fueron, por ejemplo, la aprobación del matrimonio civil, del divorcio¹⁵⁰ y la secularización de los cementerios, los cuales pasaron de ser administrados por las parroquias de cada comunidad a ser gestionados por las municipalidades.¹⁵¹ La suma de estos cambios a nivel político y social no sólo inclinaron la balanza a favor de las políticas liberales en contraposición a la Iglesia Católica y los sectores más conservadores del país, sino que en el plano de la vida cotidiana lograron incidir sobre aspectos muy concretos tales como el matrimonio, el divorcio, la educación o la muerte, además de la expulsión de grupos religiosos. En este contexto sociopolítico y socio-histórico, la expresión educativa de la reforma liberal fue liderada por la figura de Mauro Fernández Acuña, quien fue Secretario de Instrucción Pública durante el gobierno de Bernardo Soto Alfaro, entre los años de 1886 a 1890.

Entre las acciones más importantes durante la gestión de Mauro Fernández se destacó la aprobación de la Ley General de Educación Común a partir de la cual se logró una sistematización y clarificación de la forma en que se organizaba el sistema de enseñanza pública.¹⁵² Por medio de esta legislación se establecieron los resultados mínimos que se esperaban obtener a través del sistema de enseñanza, por ejemplo:

Art. 1.-La escuela primaria tiene por objeto favorecer y dirigir gradual y simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico del educando. Artículo 2°-La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria para todo niño de 8 a 15

Vásquez, Roberto. "El obispo Bernardo Augusto y los indígenas maleku de la Zona Norte de Costa Rica." *Reflexiones* 90, no. 2 (2011): 53-70. Solano Muñoz, Edgar. "Entre lo simbólico y lo real: las leyes anticlericales de 1884 en Costa Rica." *Revista de Historia* 29 (1994).

¹⁵⁰ La aprobación del matrimonio civil y sobre todo del divorcio significó un cambio muy progresista para la época en el contexto latinoamericano, si tomamos por ejemplo el caso de México donde el divorcio se aprueba por primera vez en 1917, o el caso Chileno donde se ha aprobado muy recientemente, en 2004 una ley que permite el divorcio. Sobre el tema del divorcio en Costa Rica véase, Rodríguez, Eugenia. "La Aprobación del Divorcio Civil en Costa Rica en 1888." *Fin de Siglo XIX: Identidad Nacional en México y Centroamérica*, Molina, Iván, Enríquez, Francisco, eds., Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría (2000): 143-176. Badilla, Patricia. "Ideología y Derecho: El espíritu de la reforma jurídica costarricense (1882-1888)." *Revista de Historia* 18 (1988).

¹⁵¹ Véase, Otárola, Flory. "Cementerio de San José: historia, creencias y arte dentro de sus muros." *Revista Herencia* 20, no. 1-2 (2007). Fernández Esquivel, Patricia, and Manuel Chacón Hidalgo. "Ritos funerarios católicos en el Valle Central de la Costa Rica del siglo XIX." *Cuadernos de Antropología* (2008).

¹⁵² Mauro Fernández tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la reforma educativa de la década de 1880, que sirvió como base del sistema educativo del país, sobre el papel de Fernández Acuña véase, Salazar, Carlos. "Don Mauro Fernández Acuña y La Ley General de Educación Común." *Estudios* 7 (1987): 196-214. Saxe Fernández, Eduardo. "Mauro Fernández acuña y el humanismo en Costa Rica." *Revista PRAXIS* 64-65 (2010): 263-275. Villalobos Zamora, Luis Ricardo. "Retrospectiva de la obra educativa de don Mauro Fernández." *Revista Educación* (1987): 111-117.

años de edad, residente en la República. Art. 3.-La obligación escolar se llena ya sea frecuentando la escuela pública, ya concurriendo á alguna escuela privada, ó bien mediante la enseñan-za en el hogar de los niños.¹⁵³

Tal como se puede observar, existían dos elementos centrales en la forma como se concebía la educación en esta ley y que pasarían a ser parte fundamental del ideario educativo costarricense: la idea de la educación gratuita y obligatoria, la búsqueda del desarrollo moral, intelectual y físico de los estudiantes. Estos ideales estuvieron presentes en la concepción educativa del país a partir de este momento. Además de estas ideas fundamentales sobre la organización de la enseñanza en el país, se estableció una estructura jerárquica que incluía el Ministerio de Instrucción Pública, el Consejo Superior de Instrucción Pública, el Inspector General de Enseñanza, los Inspectores Provinciales, las Juntas de Educación (estas actúan a un nivel municipal) y los docentes.

Se introdujo así un cambio fundamental en la forma de gobierno de la educación. Siguiendo a Molina, las Juntas de Educación, habían estado vinculadas a los gobiernos municipales, quienes nombraban a sus integrantes y limitaban su margen de acción a los distritos escolares, pero posibilitaron la participación de la ciudadanía sobre las decisiones que se tomaban en la administración y la función de las escuelas de cada comunidad.¹⁵⁴ A pesar de que existía una centralización a nivel del Poder Ejecutivo por medio del Ministerio de Instrucción Pública en cuanto a decisiones sobre las políticas educativas a nivel macro y nacional, las juntas tenían un papel relevante en la administración de los fondos, la supervisión de lo que ocurría en la vida cotidiana de las escuelas, estaban además por ley obligadas a visitar a todas las escuelas del distrito escolar y brindar un informe al inspector provincial, asistir a los exámenes públicos, llevar el libro de matrícula, vigilar que los padres enviaran a sus hijos a la escuela.

La secularización de la enseñanza fue también un aspecto que la nueva ley promovía aunque no de manera explícita, simplemente omitiendo cualquier estímulo a algún

¹⁵³ Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley General de Educación Común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar. Tip. Nacional, 1886.

¹⁵⁴ Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016.

aspecto religioso dentro del sistema de enseñanza. Sobre este punto, la Ley General de Educación Común presentaba algunas particularidades. Por ejemplo, a pesar de establecer la prohibición a los docentes de realizar por medio de la enseñanza cualquier forma de ataque a las creencias religiosas de las familias, se buscó, por un lado, limitar el peso de la religión en los contenidos que se enseñan en las escuelas y colegios, y por otro lado, no se consideraba ni la historia sagrada ni la educación religiosa como parte de los contenidos mínimos que se debían enseñar en los establecimientos educativos:

Art. 7.-El mínimun de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: Lectura, Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), Geometría objetiva. Nociones de Geografía universal y particular de Costa Rica, Historia de Costa Rica, Ejercicios prácticos de lenguaje, Gimnástica, Moral y Educación Cívica. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de mano y nociones de economía doméstica. Y para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campiñas, nociones de agricultura.¹⁵⁵

De manera que no había rastros de contenidos religiosos considerados por la nueva legislación y el componente religioso fue sustituido por la enseñanza Moral y la Instrucción Cívica. Es claro que la ruptura con la Iglesia Católica, que se ocupaba de la enseñanza de la moral cristiana, constituía el punto de partida para la enseñanza de una moral secular y laica. Incluso, de acuerdo con esta nueva legislación, el personal docente y todo aquel candidato a maestro o maestra de una escuela pública, debía no solo certificar su capacidad técnica para la enseñanza, sino también sus cualidades morales, lo cual debía ser demostrado por medio de testimonios sobre su conducta civil.

Otro punto fundamental de la reforma educativa liberal fue el cierre de la universidad de Santo Tomás en el año de 1888, con lo cual el país prescindió de la única universidad con la cual contaba para esa época. Esta medida intentó fortalecer el sistema de educación secundaria con miras a reabrir el establecimiento universitario en el futuro. Con esto se logró, además, fortalecer cada una de las escuelas de

¹⁵⁵ Ídem.

estudios superiores, tales como la escuela de enfermería, derecho o agronomía. Estas constituían una opción para aquellos estudiantes que podían continuar su formación después de la educación secundaria, mientras que la élite política y económica dominantes, dados sus ingresos sobre todo provenientes del café, contaban con los recursos para enviar a sus hijos a formarse en universidades extranjeras, preferiblemente en Estados Unidos y Europa.

Además del cierre de la Universidad de Santo Tomás, y como parte de la política de fortalecimiento de la educación secundaria en el país, se abrieron distintos colegios que serían posteriormente emblemáticos de la educación nacional, entre ellos el Liceo de Costa Rica y el Instituto de Alajuela en el año 1887 y el Liceo de Señoritas en 1888.¹⁵⁶ Todo esto formaba parte de la reforma del sistema educativo costarricense y de la puesta en práctica de los ideales liberales en el plano de la educación, que entre otros fines, buscaban la articulación de un sistema educativo sólido que coadyuvase en la formación de ciudadanos capaces de participar del sistema político, al menos en el plano electoral, dándole legitimidad a la nueva república, es decir, cumpliendo de esta manera con los tres elementos constituyentes de la ciudadanía: la pertenencia a un estado, una serie de derechos individuales, y la participación en la vida política.

¹⁵⁶ El Colegio Superior de Señoritas va a jugar un papel fundamental en la vida política del país y en la participación de la mujer en la política así como en los inicios y desarrollo del feminismo. Su primera directora fue Marian Le Capellian, de origen británico, nacida en Jersey y quien había sido formada en Nueva York. Era además la hermana de Ada Cappellain Agnew, quien fue la esposa del reformador educativo liberal Mauro Fernández, uno de los principales gestores de la Reforma Educativa de 1886. La formación educativa de Marianne Le Capellain le permitió no solo asumir el puesto de directora del Colegio, sino que además jugó un papel trascendental en la educación para la mujer y el desarrollo de ideas feministas en el país. Además en el Colegio Superior de Señoritas fueron estudiantes o funcionarias personajes como Esther de Mezerville, Ángela Acuña Braun, Ana Rosa Chacón González, quienes participaron luego en la fundación de la Liga Feminista Costarricense, y que tuvieron un impacto en la cultura política del país lo cual tendrá como uno de sus máximos resultados la aprobación de rango constitucional del voto femenino en el año de 1949, y el progresivo reconocimiento de los derechos de las mujeres. Sobre este tema véase, Palmer, Steven, and Gladys Rojas Chaves. "Educating senorita: Teacher training, social mobility, and the birth of Costa Rican Feminism, 1885-1925." *Hispanic American Historical Review* 78, no. 1 (1998): 45-82. Rodríguez, Eugenia. "Visibilizando las facetas ocultas del movimiento de mujeres, el feminismo y las luchas por la ciudadanía femenina en Costa Rica (1890-1953)." *Diálogos Revista Electrónica* 5, no. 1-2 (2005): 36-61. Rodríguez, Eugenia. "" Dotar de voto político a la mujer". La Liga Feminista y la redefinición de las relaciones de género,(1923-1949)." *Diálogos Revista Electrónica* 1, no. 1 (1999): 142-147. Riera, Macarena Barahona. "La ciudadanía política de las costarricenses: La conquista de Ángela Acuña de Chacón." *Revista Estudios* 21 (2008): 184-195.

1. ***Infiltrar el corazón de los niños: La ciudadanía republicana y su desarrollo en la educación costarricense entre 1886 y 1949***

Pensad que es la escuela el lugar en donde debe formarse el ciudadano; que allí es donde aprende a amar a la patria y sus instituciones; que allí adquiere el sentimiento de la dignidad y el hábito del trabajo, y allí es donde se le enseña a pensar y raciocinar.

Mauro Fernández Acuña

Informe presentado ante el Congreso de la República

1885

Mauro Fernández pensaba con convicción que el papel del Estado en cuanto a la educación para la ciudadanía era el de asumir por medio de la escuela su administración y enseñanza. La educación política de la juventud se convirtió, para los gobiernos republicanos liberales de fines del siglo XIX, en un asunto de estado, de políticas educativas que incluían decisiones de carácter curricular y didáctico. También devino en un espacio para “infiltrar el corazón de los niños con los sentimientos que los ciudadanos deben tener por la patria” con el fin de consolidar los valores nacionales, el respeto al orden y la moral del pueblo.¹⁵⁷ Desde la reforma liberal iniciada en la segunda mitad del siglo XIX, y sobre todo a partir de la “Ley Fundamental de Educación Común” de 1886, se consideró la educación para la ciudadanía una de las materias básicas o, tal como se indicaba textualmente en la Ley de 1886, la educación para la ciudadanía y la educación moral componían las materias que formaban parte del “mínimum de instrucción obligatoria”. Luis Felipe González se refiere a la forma como fue concebida la educación para la ciudadanía por Mauro Fernández y los liberales, en los siguientes términos:

La educación estética, que tanta influencia ejerce en la educación de los sentimientos y en el desarrollo del arte y que tanto estimula el espíritu social de la juventud, no había preocupado de manera alguna a la escuela costarricense. Igual cosa sucedía con la educación física y la Educación Cívica, educación en que hasta entonces nadie se había preocupado. La enseñanza de la moral no salía del carácter dogmático, y, por su espíritu sectario, estaba subordinada al dogma; carecía, pues, esta enseñanza de valor científico y pedagógico.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Decreto Ejecutivo N.8. Alfredo González Flores, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1914. En este decreto se justifica y establece la forma como debía celebrarse la fiesta cívica de la Independencia en las escuelas del país, sobre lo cual se indica, parafraseando, que esta festividad debe servir para infiltrar en el corazón de los niños los sentimientos ciudadanos por la Patria.

¹⁵⁸ Escuela Normal de Costa Rica. Don Mauro Fernández. Su vida y su obra. Suplemento de la Revista de Educación, San José, 1915. p. 32-33

Las ideas de Mauro Fernández y su posición con respecto a la educación ciudadana fue la de darle un carácter científico y pedagógico secular, separarla de la tradición dogmática, e imprimirle un énfasis en la enseñanza de los valores y la tradición republicana liberal. Esta forma de organizar y sistematizar la educación de la ciudadanía tuvo como principal objetivo alcanzar un nivel cultural en la población que fuera más allá de la sola alfabetización y le brindara a los ciudadanos el acceso a una cultura política específica con el fin de garantizar la participación en la vida democrática y la legitimación del nuevo proyecto político. A pesar de las iniciativas llevadas a cabo por los liberales, la idea de articular una educación cívica y moral laica no siempre tuvo la aceptación popular, pues hubo una constante oposición, no solo por parte de la Iglesia Católica, sino también de las familias creyentes que vieron la nueva reforma escolar y la marginalización de los contenidos religiosos en la Escuela como una amenaza a la moral y a la tradición religiosa del país.¹⁵⁹ Esto lo evidencia el hecho de que la reforma en el campo de la formación moral de la ciudadanía, pero sobre todo en la exclusión de la enseñanza religiosa y la moral cristiana, no siempre se mantuvo lineal y sin interrupciones, sino que en algunos momentos, como por ejemplo en el año 1892, el presidente de la República José J. Rodríguez aprobó por vía de un decreto ejecutivo la posibilidad de ofrecer en las escuelas la educación religiosa y la historia sagrada para los estudiantes cuyos padres de familia así lo solicitasen por escrito:

Considerando: 1- Que la mayoría de los pueblos de la República directamente, ó por medio de los municipios solicita con insistencia el establecimiento de la enseñanza religiosa en las escuelas del Estado, invocando al efecto la doctrina de los artículos 51 y 52 de la Carta Fundamental. 2 - Que la instrucción religiosa es realmente indispensable para el desarrollo moral de los pueblos y con razón en la mayor parte de los países cultos, se considera como base de la educación que forma el carácter del individuo, de la familia y de la sociedad. 3 -Que en la legislación vigente no hay disposición que se oponga á esa enseñanza, cuyo

¹⁵⁹ Sobre este conflicto y la resistencia de algunos grupos a la reforma educativa puede consultarse las obras, Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. Palacio Robles, María de los Ángeles. La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886: período de nacimiento y consolidación del Estado nacional. Vol. 3. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005.

establecimiento en las escuelas, como asignatura libre, armoniza bien con los principios de verdadera libertad. Decreta: Artículo I-Establécese en las escuelas primarias del Estado la enseñanza del Catecismo Cristiano y de la Historia Sagrada, impartida por los respectivos maestros, con la extensión que en el reglamento, textos y programas le dé la Secretaría de Instrucción Pública, previo informe de la autoridad eclesiástica. Artículo 2- Esta enseñanza se dará á los alumnos de ambos sexos, cuyos padres, tutores ó encargados no manifiesten por escrito en la forma reglamentaria, decisión en contrario.¹⁶⁰

Como se puede observar en los considerandos de este decreto, el gobierno de José J. Rodríguez en una ofensiva antiliberal y apegado a la Iglesia, manejaba una retórica pro cristiana y consideraba la educación religiosa como base de la moral y de la cultura. Este gobierno trató de hacer pasar la educación religiosa como uno de los elementos centrales de la educación que reciben los “países cultos” del mundo. La forma como estaba argumentado el decreto presidencial, específicamente en el considerando número tres, se valía de la idea de “verdadera libertad”, que se oponía a la “falsa libertad” del liberalismo y que a pesar de haber proclamado distintos derechos individuales, había atentado contra la libertad individual de los creyentes al haber suprimido la posibilidad de recibir educación religiosa si así lo deseaban, lo cual desde el punto de vista del gobierno de J. J. Rodríguez era una contradicción evidente del liberalismo.

Esta contrarreforma no se limitó solamente al ámbito de la educación primaria, sino que además buscó, aunque sin éxito, la reapertura de la Universidad de Santo Tomás, que había sido cerrada por los reformistas liberales en el año 1888. Asimismo, por medio del acuerdo de la Secretaría de Educación Pública N° 1292 del 2 de setiembre de 1892,¹⁶¹ se logró, con éxito para el gobierno, establecer en las secciones de educación normal del Liceo de Costa Rica y del Colegio Superior de Señoritas la enseñanza religiosa con lo cual se lograba capacitar a los jóvenes estudiantes que posteriormente desempeñarían la profesión docente para ejercer también como profesores de religión.

¹⁶⁰ Decreto Ejecutivo N.2. José J. Rodríguez, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1892. P.85

¹⁶¹ Acuerdo N°1292, Secretaría de Instrucción Pública, 1892.

Además de establecer la posibilidad de la educación religiosa en las escuelas primarias del país, el establecimiento en las secciones normalistas de la formación en la doctrina de la Iglesia permitía asegurar la disponibilidad de docentes capacitados para su enseñanza. Sin embargo, este avance de la contrarreforma, o más bien de la resistencia, si bien es un indicador de los conflictos ideológicos y políticos de la época, no significó un retroceso en el desarrollo ni en la evolución de la Educación Cívica como asignatura escolar ni como proyecto ideológico-político del republicanismo liberal. El mismo continuó su devenir en los últimos años de la década de 1890 y se consolidó durante la primera mitad del siglo XX, alcanzando una sistematización por vías legales y políticas curriculares de la educación ciudadana en el país. Esta oposición entre liberales y la Iglesia no solo fue una muestra de la oposición entre conservadurismo y liberalismo, sino que fue un indicador de las tensiones entre dos formas contrapuestas de construcción de comunidades políticas, y por tanto de construcción de ciudadanías, y de alfabetización política y moral de los ciudadanos.

En sus inicios como asignatura escolar, el nivel de estandarización que tuvo la Educación Cívica no fue muy alto, lo cual se va a mantener casi durante todo el período republicano. De hecho, la asignatura se desarrollaba y enseñaba de manera diferente en los distintos niveles y en las distintas zonas del país. Incluso en algunos niveles no se ofrecía del todo, a pesar de que la Ley de Educación Común la consideraba una de las materias del “mínimum de instrucción obligatoria”. Esto evidencia lo incipiente y desarticulado que se encontraba el sistema educativo del país durante toda la segunda mitad del siglo XIX, además del déficit de personal docente que había en términos generales en el país. Esto afectaba el desarrollo de todas las disciplinas escolares pero sobre todo el de aquellas que no eran *básicas* o que no pertenecían a las ciencias naturales o a la matemática.¹⁶² Incluso se presentaba en cuanto a la organización curricular de la Educación Cívica una diferenciación por géneros, pues tanto las horas como el nivel en que se ofrecía Educación Cívica era

¹⁶² El insuficiente número de docentes en el país, especialmente en educación secundaria, es un problema que se pone en evidencia en el Decreto presidencial del 09 de marzo de 1895, siendo presidente de la República Rafael Iglesias y Secretario de Instrucción Pública Ricardo Pacheco, se ordena el cierre de los colegios en Cartago y Alajuela, dos de los centros poblacionales de mayor importancia en el país, y establece la reapertura del Internado en el Liceo de Costa Rica, debido al insuficiente número de profesores de segunda enseñanza. Esta acción es un indicador de la problemática en términos de la formación docente que se vivió en la época, sobre todo para segunda enseñanza y especialmente para las zonas más alejadas de la capital. Decreto Ejecutivo N.3. Rafael Iglesias, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1895.

diferente en el Liceo de Costa Rica (liceo solo para hombres) en comparación al Colegio Superior de Señoritas, tal como se puede observar en la siguiente figura:

Ilustración 1. Plan de estudios del Colegio Superior de Señoritas, 1895

PLAN DE ESTUDIOS	
ASIGNATURAS	
<i>Primer año</i>	
	Lecciones por semana*
Lengua castellana.....	5
Aritmética.....	4
Geografía.....	3
Historia, [Introducción y Edad Antigua].....	3
Inglés.....	3
Francés.....	3
Moral é Instrucción Cívica.....	2
Trabajos de aguja y corte.....	3
Dibujo.....	2
Música.....	2
Calistenia.....	2
Total.....	32

Fuente: Decreto N.2 Rafael Iglesias, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1895.

Para las estudiantes de secundaria en el Colegio Superior de Señoritas la Instrucción Cívica se ofrecía solo en el primer año de estudios, junto con el curso de Moral. A esta materia se destinaban dos horas por semana, una hora menos que *Trabajos de aguja y corte*, materia que se ofrecía en todos los niveles y que probablemente tenía una importancia práctica mayor que la Instrucción Cívica en el marco de una sociedad en la cual los trabajos de costura eran aún considerados un asunto femenino. Además de Trabajos de aguja y corte, formaba parte del plan de estudios la materia de Economía Doméstica que también se ofrecía en distintos niveles y que al parecer era una “preocupación” importante para las autoridades de la época, a tal grado que en un informe del Inspector General de Enseñanza, Miguel Obregón Quirós,¹⁶³ dirigido al Secretario de Instrucción Pública en el año 1895, se lee:

¹⁶³ El Inspector General de Enseñanza era una figura que se ubicaba entre el Consejo Superior de Instrucción Pública y los Inspectores Provinciales, es decir, era la tercera figura de autoridad en la pirámide de jerarquías que la Ley de Educación Común había creado en el año de 1886, de manera que se encontraba relativamente bien informado de lo que ocurría en las escuelas y colegios del país pues recibía los informes de los Inspectores Provinciales que se encargaban de visitar las escuelas y

Señalo, pues, como apremiante la necesidad de organizar en Costa Rica una escuela profesional de economía doméstica, donde las niñas que salen del colegio ó la escuela pública lleguen á adquirir aquellos conocimientos prácticos y concretos indispensables para gobernar y administrar bien el hogar doméstico; una escuela que responda al tipo de las que se conocen en Francia, con el nombre de "Ecoles professionnelles menagères", una escuela, en fin, donde la mujer aprenda con perfección á cocinar, lavar, aplanchar y coser ropa, llevar la contabilidad doméstica y á no mirar como indecorosos, los oficios menudos del hogar.¹⁶⁴

La educación de la mujer, a pesar de algunos avances, aun era considerada como una práctica que debía orientarse y orientarlas hacia lo que se concebía en la época como los roles tradicionales y socialmente aceptados que la mujer debía cumplir. Es por ello que se consideraba que una materia como economía doméstica era fundamental para la formación de las mujeres, mientras que la Instrucción Cívica lo era en menor medida. En el caso de los hombres, en cambio, se esperaba que su formación estuviese más orientada hacia lo físico, lo técnico-científico y hacia lo humanístico. Para ello, parte de los cursos que se establecían en las instituciones de educación secundaria eran ejercicios militares, Economía Política y Lógica, entre otras materias de carácter académico y, a lo sumo, agricultura como trabajo manual pero evidentemente nunca nada relacionado con lo doméstico. A diferencia del Colegio Superior de Señoritas, donde se ofrecían dos horas de Instrucción Cívica en el primer año de estudios, en el caso del Liceo de Costa Rica, que era exclusivo para hombres, se ofrecían cuatro horas de instrucción Cívica y Economía Política en V año:

colegios, teniendo entonces información que a pesar de que puede estar, o está en muchos casos sesgada, sigue siendo una fuente de información importante pues daba una visión general del desarrollo del sistema educativo y de lo que estaba pasando en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La estructura jerárquica de las autoridades de educación se puede observar en la Ley General de Educación común, véase Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley general de educación común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar. Tip. Nacional, 1886.

¹⁶⁴ Obregón, M. Informe General. Inspección General de Enseñanza, 1895. p. 65.

Ilustración 2. Plan de estudios del Liceo de Costa Rica, 1897

V Año		2 horas por semana		
Topografía	2	—	—	—
Lógica	2	—	—	—
Inglés	2	—	—	—
Francés	2	—	—	—
Economía Política é Instrucción Cívica	4	—	—	—
Botánica (clasificación botánica y fisiología vegetal) ..	3	—	—	—
Física y Química	6	—	—	—
Higiene	2	—	—	—
Mineralogía	2	—	—	—
Dibujo Geométrico y lavado de planos	3	—	—	—
Ejercicios militares	2	—	—	—

Fuente: Acuerdo N° 818. Presidencia de la República de Costa Rica. Palacio Nacional, San José, 30 de marzo de 1897

Se puede observar a partir de la evidencia documental existente en cuanto a estos planes de estudio y la forma como se desarrollaba la educación secundaria que la organización y la estandarización curricular del sistema educativo costarricense en la última década del siglo XIX aun se encontraba en un estado muy elemental. Además, no todo el país tenía acceso a la educación secundaria, la cual se ofreció fundamentalmente en la capital y en algunos centros poblacionales como las capitales de las provincias de Cartago o Alajuela, donde a pesar de ofrecerse educación secundaria, muchas veces tuvieron problemas por insuficiencia de docentes. La periferia del país tenía como máximo la posibilidad de realizar la primaria completa en las cabeceras de provincia de manera que la educación tenía para el siglo XIX muchas limitaciones de cobertura.¹⁶⁵

En este contexto de una cobertura muy limitada, en el cual la mayoría de la población tenía acceso al aprendizaje de las operaciones básicas fundamentales y también a la alfabetización pero no a las actividades y materias académicas más avanzadas, la Instrucción Cívica se miraba como una necesidad para la formación de todos los

¹⁶⁵ Sobre el tema de la cobertura y los niveles de educativos que se ofrecían en las distintas regiones del país, es evidente que en las zonas periféricas se daba una menor cobertura que en la capital o que en las provincias centrales, y eran predominantes las escuelas de tercer orden (estas ofrecían solo dos grados de un total de seis, mientras que las de segundo orden, ofrecían solo cuatro, y las de primer orden todos los grados). Véanse las obras Quesada Camacho, Juan Rafael. Educación en Costa Rica 1821-1940. EUNED, 1991. Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016.

ciudadanos de la República. Al mismo tiempo, las condiciones estructurales y materiales del país impedían o limitaban el desarrollo de la asignatura. Su disponibilidad se constataba únicamente en los centros urbanos que contaban con educación secundaria y con escuelas primarias de segundo y de primer orden, dado que en la educación primaria se enseñaba Instrucción Cívica en los grados superiores. Además de lo anterior, y a pesar del lugar central que la Instrucción Cívica ocupaba en el discurso político del republicanismo liberal de la época y de la legislación educativa creada a partir de la reforma liberal de Mauro Fernández en 1886, existía, de acuerdo con el Inspector General de Enseñanza M. Obregón, un cierto desdén por la materia de Instrucción Cívica en las escuelas y en los colegios en los que se ofrecía. En tanto no constituía una de las ciencias más consolidadas o consideradas básicas, la Instrucción Cívica así como otras materias tales como educación física o religión eran consideradas inferiores. Sobre esta temática se lee en el informe presentado por el Inspector General de Enseñanza ante el Secretario de Instrucción Pública en el año 1887:

Mientras la educación no conduzca al desenvolvimiento integral del niño, mientras no tome en cuenta por parejo y armónicamente su vida física, intelectual y moral, entiendo que no satisface á las aspiraciones del patriotismo ilustrado, nuestra juventud recibe instrucción en las escuelas del Estado, pero educación, propiamente dicha, casi ninguna. Los maestros, con la vista siempre fija en el examen final, y conocedores del criterio regularmente extraviado del público y aun de la comisión examinadora, en cuanto á los legítimos fines de la escuela, concentran toda su habilidad en poner fuertes á sus discípulos en aritmética y geometría, en gramática y en todas aquellas materias que caen bajo el dominio de la instrucción propiamente dicha, sin empeñarse mayor cosa en fortalecerles los músculos, en enseñarles de un modo razonado y sistemático higiene, moral é instrucción cívica, asignaturas que lo mismo que la de religión les parecen de inferior categoría, fuera de que al término de la jornada, no suelen ellas afectar el promedio global de la escuela.¹⁶⁶

El reporte del Inspector General de Enseñanza no solo manifestaba uno de los problemas comunes a la Instrucción Cívica en distintos contextos y en distintas

¹⁶⁶ Obregón, M. Informe General. Inspección General de Enseñanza, 1896-1897. p.48.

épocas, el problema de su uso y relevancia tanto escolar como social.¹⁶⁷ La aceptación por parte tanto de los docentes como de los estudiantes estaba también en juego, pues se trataba de una disciplina que no poseía la autoridad objetiva que sí detentaban otras como la aritmética o la geometría. Para imponerse con fuerza propia, Instrucción Cívica requería de todo un aparato de autoridad pedagógica y, en este caso, incluso de respaldo del ordenamiento jurídico, con el fin de establecerse como parte efectiva del currículo oficial y ejercer en este caso una forma de dominación racional tanto sobre los docentes como sobre los estudiantes. Además, el Inspector General ponía en evidencia también la diferenciación que ya para la época se hacía entre instrucción y educación con lo cual la instrucción era considerada de alguna forma como la simple enseñanza de contenidos mientras que la educación se tenía por un proceso que implicaba el desarrollo de lo intelectual, lo físico y lo moral. Desde el punto de vista de este Inspector General de Enseñanza solo esta fórmula podía satisfacer las aspiraciones del “patriotismo ilustrado” que evocaba el ideal republicano de formar un ciudadano ilustrado, capaz de participar en la vida pública y poseedor de un capital de cultura política.

La Instrucción Cívica empezó a ser vista no sólo como un conjunto de contenidos de carácter más o menos moral sino que se colocó a esta asignatura escolar como un mecanismo mediante el cual el sistema educativo pudo hacer uso de la escuela para llevar a cabo un proceso de socialización política, en este caso dentro del contexto de la doctrina republicana y democrática. Por esta razón algunos investigadores como M.E. Dengo y F. Pacheco, han visto en la educación costarricense un factor de democratización. Sin embargo, otros autores como I. Molina se han alejado de esta postura y ven al sistema educativo, su expansión y desarrollo como una resultante histórica del proceso de democratización política del país.¹⁶⁸ Lo cierto es que la escuela y la educación, así como la Instrucción Cívica y la educación política de la juventud, fue muchas veces tomada, al menos en el ámbito discursivo y demagógico,

¹⁶⁷ Sobre este tema véase Bianchini, Paolo; Morandini, Maria Cristina. "A Useless Subject?: Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day." *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9, no. 1 (2017): 58-82.

¹⁶⁸ Sobre esta discusión véase, Dengo, María Eugenia. La educación. En: Vega, Eugenio Rodríguez, ed. *Costa Rica en el siglo XX*. Vol. 3. EUNED, 2004. p. 51-52. Pacheco, Francisco Antonio. *Educación Cívica costarricense*. Euned, 1981. Quesada, Juan Rafael. "Democracia y educación en Costa Rica." *Revista de ciencias sociales* 48 (1990): 41-58. Molina Jiménez, Iván. *Educando a Costa Rica: alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*. EUNED, 2003. Molina, Iván; Steven Palmer. "Popular Literacy in a Tropical Democracy: Costa Rica 1850-1950." *Past & present* 184 (2004): 169-207.

como un recurso para el fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, no es posible asumir este fenómeno y esta relación entre democracia y educación como un problema meramente causal, pues la realidad socio-histórica es mucho más compleja que una simple relación de causa y efecto, sino que se trata de un fenómeno multicausal y difícil de determinar.

Lo que los datos permiten observar es la preponderancia del discurso democrático como un ideal al cual se debe aspirar y que está en concordancia con el republicanismo, el patriotismo y los discursos liberales. También se puede observar este discurso en la forma como las autoridades educativas de la época defendieron la necesidad de formar políticamente a las nuevas generaciones en la escuela para darles la educación que “realmente necesitan” los ciudadanos de la República con miras al fortalecimiento del sistema democrático. Esto se puede observar en la siguiente expresión de urgencia que el Inspector General de Enseñanza escribió en su informe para el Secretario de Instrucción Pública:

La educación política de nuestra juventud reclama, asimismo, mayor atención de parte de la escuela. Los estudios que hoy se hacen en los Años V, VI y VII, según ha demostrado la experiencia, son insuficientes, superficiales y muy imperfectos. La instrucción cívica del niño, á mi ver, debe comenzar desde el año tercero. Destinado á la vida democrática y debiendo tomar parte más ó menos activa, más ó menos directa en los negocios públicos, natural parece que salga ya de la escuela con un caudal de nociones claras y precisas, sobre la constitución del Estado, estructura del Gobierno, deberes y derechos del ciudadano, etc. La escuela debe ser, en todo y por todo, la cuna de la democracia, la cepa de los futuros ciudadanos.¹⁶⁹

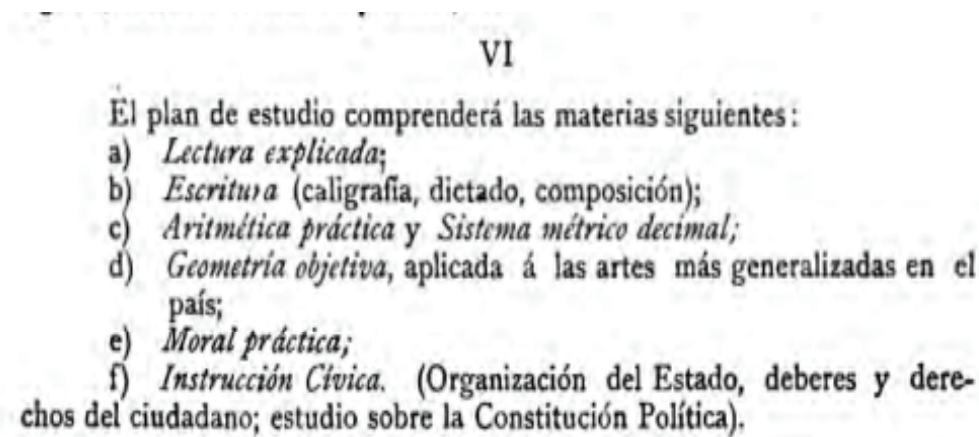
A pesar de los avances en la estructuración curricular de la Instrucción cívica, existía en las autoridades educativas y en muchos docentes la idea de que esta asignatura seguía siendo superficial. Además de esto, en el informe del Inspector General de Enseñanza se menciona la necesidad de enseñar lo que era considerado como contenidos fundamentales de la educación para la ciudadanía desde el punto de vista republicano, a saber, las temáticas mencionados como *la constitución del Estado*,

¹⁶⁹ Obregón, M. Informe General. Inspección General de Enseñanza, 1896-1897. p.52.

estructura del Gobierno, deberes y derechos del ciudadano. Estos contenidos eran las temáticas centrales del estudio y la enseñanza que se desarrollaba dentro de la asignatura de Instrucción Cívica en el país durante sus primeros años de desarrollo y durante gran parte del siglo XX, además de algunos contenidos de carácter moral así como patrióticos.

Estos contenidos centrales de la enseñanza de la Instrucción Cívica se enseñaban también a las escuelas nocturnas, las cuales, en principio, fueron creadas para la clase obrera con el objetivo de que estos pudieran tener acceso a la educación después de la jornada de trabajo o, como se menciona en el acuerdo para su creación, “para proporcionarle grata y provechosa ocupación terminadas las faenas del día”.¹⁷⁰ En el acuerdo en cuestión se establece el plan de estudios y además en el caso de la Instrucción Cívica, se indican con especificidad los contenidos que se debían enseñar en las escuelas nocturnas del país:

Ilustración 3. Plan de estudios de las Escuelas Nocturnas, 1899



Fuente: Acuerdo N° 322. Presidencia de la República de Costa Rica. Palacio Nacional, San José, 15 de marzo de 1899.

Una de las principales características de la Instrucción Cívica en las escuelas costarricenses de fines del siglo XIX y principios del siglo XX fue el nivel creciente de estandarización que gradualmente se puede observar en los planes de estudio en cuanto a contenidos y grupos a quienes se les enseña. Esto difería por regiones del país, por edades y por género. Sin embargo, a partir de la aprobación del plan de estudios de Instrucción Cívica para las escuelas nocturnas, se fueron asumiendo los

¹⁷⁰ Acuerdo N° 322. Presidencia de la República de Costa Rica. Palacio Nacional, San José, 15 de marzo de 1899.

mismos contenidos para otras instituciones de enseñanza secundaria, como por ejemplo en el Liceo de Costa Rica, igualmente con algunas pequeñas variaciones.

El desarrollo de la Instrucción Cívica en el Liceo de Costa Rica fue quizás uno de los más avanzados, si se toma en cuenta el desarrollo temático y el nivel profesional de los docentes en el país a fines del siglo XIX y sobre todo en la primera década del siglo XX. El profesor Elías Leiva Quirós se desempeñó en la enseñanza de la Historia, Geografía, Cosmografía y la Instrucción Cívica en el Liceo de Costa Rica. De acuerdo a la información documental existente, gracias a su labor profesional y su formación académica, la cual era de un alto nivel para la época, pudo darle un desarrollo de mayor profundidad a la asignatura en el quehacer de aula. De acuerdo con la lista de graduados del Liceo de Costa Rica, Elías Leiva se tituló de esta Institución en el año 1895.¹⁷¹ En una nota que forma parte del informe anual del Liceo de Costa Rica, dirigida al Secretario de Instrucción Pública de parte de Carlos Gagini en el año 1895, en este momento director interino del colegio, se menciona el nombre de Elías Leiva y otros tres compañeros del Liceo, indicando que es difícil distinguir cuál es el mejor estudiante entre ellos.¹⁷²

Estas capacidades académicas le valieron a Leiva la posibilidad de ser becado para estudiar en el Instituto Pedagógico de Chile, el cual constituía uno de los centros más importantes y estimulantes del desarrollo académico y pedagógico de la época. Se trataba de un espacio socio-académico que jugó un papel central en la difusión y transferencia de las ideas educativas dominantes en América Latina entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, muchas de las cuales venían de Europa, especialmente de Alemania, y otras de los Estados Unidos.¹⁷³ La relación y las transferencias de conocimiento entre el sistema educativo costarricense y el chileno

¹⁷¹ Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1899. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Carlos Gagini. San Jose de Costa Rica, 31 de diciembre de 1899.

¹⁷² Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1895. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Carlos Gagini. San Jose de Costa Rica, 31 de diciembre de 1895.

¹⁷³ Alarcón, Cristina. El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910). Buenos Aires: Flacso, 2010. Alarcón, Cristina. "El despertar de la maquinaria: profesores y oficiales chilenos en pos de la industrialización (1885-1920)." *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM 28* (2014). Caiceo, Jaime. "Algunos Antecedentes sobre la Presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el Siglo XX." *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura 18* (2005): 371-380. Galdames, Francisco. "Misiones educacionales chilenas en América Latina." *Atenea. Revista de Ciencia, Arte y Literatura. Primer semestre 1985, no. 451* (1985): 115-131. Sanhueza Cerda, Carlos. "La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX." *Estudios Ibero-Americanos 39, no. 1* (2013): 54-81.

fueron relativamente intensas durante los últimos años de la década de 1890 y toda la primera mitad del siglo XX.

Las autoridades educativas costarricenses buscaron por diversos medios obtener ventajas de la experiencia chilena, pues sabían que en Santiago estaban arribando las ideas y los desarrollos pedagógicos más modernos del momento. Estos procedían sobre todo de Suiza, Alemania y Estados Unidos, por medio de profesores extranjeros que llegaban procedentes de los países citados a visitar o a trabajar en el Instituto y, por medio de traducciones de obras importantes, además de los estudiantes chilenos que se formaban en universidades de Europa o de Estados Unidos y que regresaban con distintas teorías o ideas educativas desde los países en los que habían sido formados a nivel de educación superior. La primera idea de las autoridades costarricenses fue contratar a un profesor chileno para que se hiciera cargo de la dirección del Liceo de Costa Rica, donde fungía como director interino Carlos Gagini, profesor de planta del Liceo, por lo cual se le encomendó al encargado costarricense de negocios en Washington solicitar al Ministro de Chile en los Estados Unidos la posibilidad de contactar a algún profesor chileno para desempeñarse en este puesto:

La República de Chile llamó muy particularmente la atención de este Gobierno, por los progresos que ha alcanzado tocante á educación, y se comisionó á nuestro Encargado de Negocios en Washington, para que tratase del asunto con el señor Ministro de Chile en aquella capital.¹⁷⁴ La contestación de Chile no se hizo esperar, aunque defraudaba las esperanzas que tanto habíamos acariciado de encontrar allí el elemento de educación que se buscaba. Manifestó aquel Gobierno que el número de profesores idóneos para el cargo de Rectores de Liceo y con un caudal considerable de experiencia, apenas bastaba á las necesidades de su país; que no le había sido posible, sin embargo de su empeño auxiliado por el Consejo de Instrucción Pública, encontrar una persona que reuniese las dotes necesarias para el delicado puesto que trataba de confiársele y que quisiese trasladarse á esta República. Al propio tiempo manifestaba aquel Gobierno que aceptaría con sumo agrado, y en calidad de bequistas en el Instituto Pedagógico de Santiago, algunos

¹⁷⁴ El asunto al que se refiere es la posibilidad de encontrar un profesor con las capacidades y el interés de asumir el puesto de director en el Liceo de Costa Rica.

jóvenes costarricenses. Tan señalada prueba de confraternidad fué acogida con verdadero agradecimiento que me complazco de nuevo en consignar hacia aquel ilustrado Gobierno. Muy en breve partirán para Chile los jóvenes más distinguidos de entre los que acaban de coronar sus estudios en el Liceo de Costa Rica con el Bachillerato en Ciencias y Letras.¹⁷⁵

Este anhelo de encontrar un profesor chileno para que asumiera la dirección del Liceo de Costa Rica en San José - aspiración que, a pesar de verse al principio truncada por la falta de personal idóneo y dispuesto para la *exportación educativa* desde Chile hacia Costa Rica, se mantuvo latente por algún tiempo – era un reflejo de la forma en que se apreciaba al sistema educativo chileno en la época. En la memoria del Ministro de Instrucción Pública del año 1896 se indica, además, que para este propósito se habían evaluado otros países del contexto hispanoamericano con el fin de encontrar al profesor ideal para el cargo y que entre todas estas naciones la que había llamado la atención por sus avances y progresos era Chile.¹⁷⁶ Si bien es cierto que en Costa Rica, el desarrollo educativo era relativamente avanzado para el momento (sobre todo dentro del contexto de la región centroamericana) y que el Liceo de Costa Rica contaba con una sección Normal con el fin de formar a los futuros educadores del país, la demanda de personal docente era tan alta y el puesto de director del Liceo tan prestigioso, que la mirada de las autoridades educativas estaba puesta hacia el extranjero, sobre todo hacia Chile, al cual se lo consideró como el más avanzado centro pedagógico del continente.

Es por ello que esta aspiración costarricense de encontrar un director chileno siguió estando presente y se materializó cuando en el año 1900, producto de este intercambio tan intenso entre Chile y Costa Rica, asumió como director del Liceo el profesor Dr. Zacarías Salinas, quien se mantuvo en el cargo entre los años 1900 y 1904 y se convirtió así en el principal representante de la moderna pedagogía chilena en Costa Rica. Salinas fue un importante enlace y apoyo para los estudiantes costarricenses que también acababan de llegar de Chile alrededor de los años 1899 y 1900 y quienes, por su formación en el Instituto Pedagógico de Santiago, compartían una cultura pedagógica, académica e institucional común. Astrid Fischel se refiere

¹⁷⁵ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1895 - 1896. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Ricardo Pacheco. San José, 1896. p.4

¹⁷⁶ Ídem. p.3

brevemente al profesor Zacarías Salinas y los estudiantes costarricenses en Chile durante esta época:

Claramente identificado con corrientes alemanas de pensamiento pedagógico, Chile habría de jugar un importante papel en el proceso costarricense de filtramiento y adopción de postulados educativos de vanguardia. La influencia chilena penetró al país por diferentes medios: (1) estudiantes costarricenses que realizaron estudios en el prestigioso Instituto Pedagógico y en la Escuela Normal de Santiago entre 1897 y 1903; (2) el Dr. Zacarías Salinas, brillante pedagogo chileno que fue director del Liceo de Costa Rica entre 1900 y 1904; (3) publicaciones científicas periódicas tales como la Revista de Instrucción Primaria y la Revista de la Asociación Nacional de Preceptores; (4) libros de texto y manuales metodológicos para primaria y secundaria; (5) traducciones al español de muchas obras relevantes inglesas, suizas, norteamericanas y alemanas.¹⁷⁷

Zacarías Salinas era conocido por haberse formado en el Escuela Normal de Preceptores de Santiago y en el *Realgymnasium Dresden*, de ahí la reputada influencia alemana en la labor de Salinas. También se le atribuye la introducción del método científico experimental en la enseñanza, pero por sobre todo la organización del Liceo de Costa Rica a partir de una ideología normalista y una disciplina muy estricta. De acuerdo con Luis Felipe González, Salinas renunció en 1904 a su puesto y se dirigió de vuelta a Alemania para continuar estudiando educación en el país europeo, llegando así al final de su gestión y paso por Costa Rica.¹⁷⁸ Pero la presencia del influjo chileno se mantuvo en el país gracias a los estudiantes que viajaron a Santiago para realizar sus estudios universitarios. Entre los estudiantes que recién acababan de obtener el bachillerato en el liceo de Costa Rica, y a los cuales se refiere Fischel cuando menciona un grupo de estudiantes costarricenses que estudiaron en Santiago, se encontraba Elías Leiva, quien se dirigió entonces a Chile para estudiar Historia, Geografía, y Pedagogía en el Instituto Pedagógico de Santiago. Años más tarde, cuando fue Cónsul de Costa Rica en Chile, realizó estudios de Derecho Civil,

¹⁷⁷ Fischel Volio, Astrid. El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica. Euned, 1992. p.66.

¹⁷⁸ Sobre este tema véase, González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921. Rodríguez Vega, Eugenio, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004.

Natural, Romano y Constitucional en la Universidad de Santiago. Junto con Leiva viajaron también a Chile los jóvenes estudiantes Roberto Brenes Mesén, Juan Dávila, Fidel Tristán, Salomón Castro y Antonio Arroyo, quienes serán posteriormente figuras destacadas de la cultura y la educación en el país.

Los estudios que emprendieron en el Instituto Pedagógico de Chile fueron costeados por becas ofrecidas por el mismo gobierno chileno, gracias a la aprobación del Congreso chileno de una partida de \$ 4000 anuales para cubrir los gastos de los estudiantes costarricenses. Esto evidencia el rol que jugaba en este momento el sistema educativo chileno como un centro de difusión y transferencias de conocimientos en distintos campos científicos, pero especialmente en el campo educativo y pedagógico sobre todo en el espacio educativo latinoamericano, convirtiéndose en un modelo a imitar por parte de muchos otros países del subcontinente. En este sentido, Ricardo Pacheco, ministro de Instrucción Pública en 1896, se refirió en los siguientes términos al proceso de adjudicación de las becas para los estudiantes costarricenses que se dirigía al Instituto Pedagógico de Santiago:

La hermana República de Chile hizo al nuestro el generoso y espontáneo ofrecimiento de crear seis becas en el Instituto Pedagógico de Santiago, á fin de que en él hicieran sus estudios otros tantos jóvenes costarricenses. Altamente honroso es para mí dar público testimonio de la gratitud del Gobierno de Costa Rica para el de Chile por acto tan generoso, que pone de manifiesto una vez más sus levantados propósitos de contribuir al perfeccionamiento y progreso de los países hispano-americanos. Con fundamento en la generosa atención que el ilustre Gobierno Chileno y sus distinguidísimos auxiliares gastan en favor de sus nuevos huéspedes, y confiada esta Secretaría también en las virtudes de éstos, hasta hoy no desmentidas, espera que muy pronto volverán á Costa Rica á comunicar á sus compatriotas los valiosos dones de la esmerada educación que en Chile se recibe, merced al patriotismo y desinteresado esfuerzo de su culto y americanista Gobierno.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1896 - 1897. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Ricardo Pacheco. San José, 1897. p. 16.

La labor del gobierno chileno y del Instituto Pedagógico, además de generosa para con otros países latinoamericanos, se consideraba de muy alta calidad, de manera que la educación costarricense, en diversos campos, estuvo durante buena parte del siglo XX en constante intercambio con los desarrollos pedagógicos y científicos chilenos. Esto sucedió en un momento histórico en el que el país suramericano figuraba como un importante centro de transferencias de conocimientos en el mundo de habla hispana en general. Es en este contexto intelectualmente estimulante, y académicamente actualizado en el que Elías Leiva recibió su formación universitaria y donde obtuvo el título de Profesor de Estado para regresar a trabajar como docente en las tres instituciones de secundaria más prestigiosas de la época en el país: el Liceo de Costa Rica, el Colegio Superior de Señoritas y el Colegio San Luis Gonzaga de Cartago. Además de ejercer como docente en estas instituciones de educación secundaria, Leiva Quirós se desempeñó también en la dirección del Liceo de Costa Rica, fue además cónsul en la embajada costarricense en Chile, diputado ante el Congreso de la República de Costa Rica entre 1920 y 1924 y gobernador de Cartago.

El trabajo educativo de Elías Leiva en el campo de la Instrucción Cívica gracias en buena medida a su formación en el Instituto Pedagógico de Santiago en Chile no pasó desapercibido por sus superiores al integrarse como docente en las instituciones de educación secundaria del país. En una carta dirigida al Secretario de Instrucción Pública en el año 1901, como parte del Informe anual presentado por Marianne Le Cappellain, directora del Colegio Superior de Señoritas ¹⁸⁰ se puede leer cómo la directora del Colegio destacaba entre los profesores nuevos a cuatro de ellos, entre los cuales se encuentra Leiva, por sus métodos y por el atractivo que parecían darle a la asignatura que enseñaban, logrando despertar el interés de las alumnas y alcanzando *los más brillantes resultados*. En cuanto al trabajo específico en la asignatura de Instrucción Cívica, Leiva mostraba dos elementos claves sobre el estado de la disciplina en la época. Cuando en un breve texto redactado para ser adjunto al Informe Anual del Liceo de Costa Rica en el año 1899, el profesor Leiva señalaba que existía una gran discontinuidad en el conocimiento que los estudiantes habían recibido en la escuela primaria y lo que debían aprender ahora en la escuela secundaria. Además, expresaba su disconformidad con el mencionado Manual de

¹⁸⁰ Colegio Superior de Señoritas. Informe del año lectivo de 1901. Dirección Colegio Superior de Señoritas, elaborado por la directora Marianne Le Cappellain. San Jose, Diciembre de 1901.

Instrucción Cívica escrito por Ricardo Jiménez, al cual consideraba limitado para el trabajo en educación secundaria pues se trataba de un libro para la escuela primaria:

En las clases de Instrucción Cívica, que estuve a mi cargo, pude observar que a los alumnos les gustaba muy poco reflexionar sobre puntos concretos del programa. Conservaban recuerdos muy vagos de las nociones que de este ramo habían adquirido en la Escuela Primaria y cuando se les interrogaba sobre el carácter de algunas de nuestras instituciones o sobre alguna explicación doctrinaria, decían muchas palabras y aun hermosos discursos patrióticos, pero sin comprender el alcance verdadero de aquellas. En el curso de mis lecciones hube de servirme de la Cartilla de Instrucción Cívica de don Ricardo Jiménez, pero los alumnos de V Año no podían contentarse con la materia que contiene aquel libro, escrito para las Escuelas Primarias, y por eso me propuse ampliar considerablemente su texto. También me ví precisado a darles una conferencia semanal sobre puntos muy importantes y que por la escasez del tiempo no podían tratarse en la clase con la extensión que merecían.¹⁸¹

La forma y los métodos de enseñanza de Elías Leiva - y de otros docentes de secundaria en este momento histórico del desarrollo educativo costarricense - parece haber sido muy bien valorada por muchas autoridades, quienes resaltaban la labor del profesor Leiva haciendo énfasis en lo novedoso y lo amplio de sus conocimientos. En un informe que escribió un grupo de delegados del Ministerio de Instrucción Pública, con fecha del 01 de febrero de 1901, se puede notar la valoración que las autoridades educativas de la época tenían sobre el trabajo de Leiva.¹⁸² Estos señalaban que el

¹⁸¹ Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1900. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director J.Z. Salinas. San José, a 15 de febrero de 1901.

¹⁸² Alfaro, Anatasio; Alvarado, Alejandro; Fernández, Lucas; Flores, Luis R; Fonseca Calvo, R. Informe sobre exámenes semestrales del Liceo de Costa Rica dirigido al Señor Secretario de Estado en el despacho de Instrucción Pública. San José, 01 de febrero de 1901. En este informe no se indica con claridad la función de los firmantes, solo una vez se menciona que se trata de delegados. En el informe anual del año 1900, presentado también en febrero de 1901, el director del Liceo de Costa Rica hace una referencia más específica a los mismos nombres como Delegados del Ministerio ante los exámenes semestrales del Liceo. Es destacable que entre los firmantes se encuentra Anastasio Alfaro, quien fue una de las figuras notables del desarrollo científico y de las ideas en Costa Rica, durante la primera mitad del siglo XX, y quien desempeñó distintos cargos públicos, entre los que sobresalen, Secretario del Museo Nacional, del cual además fue también miembro fundador, fue Director General de los Archivos Nacionales, y profesor de secundaria en varias instituciones y de la Escuela Normal de Costa Rica, en distintas asignaturas tales como geografía, historia, mineralogía, geología, y biología. No obstante, en los documentos consultados sobre la biografía de Alfaro, no se menciona su trabajo como

trabajo del profesor Leiva rompía con las tradiciones y ofrecía a los estudiantes explicaciones sumamente amplias e interesantes, tanto que estos “tienen que asimilarse concienzudamente”¹⁸³ a redactarlas a su manera en los cuadernos, pues según indicaban los delegados, no existían textos oficiales con ese nivel de detalle y de profundidad en el desarrollo de las distintas temáticas de las materias de Instrucción Cívica, Historia y Geografía. Sin duda, para lo dispuesto en el programa de Educación Cívica de la época, los conocimientos de Leiva eran mucho más profundos, pues recordemos que los temas principales de la Instrucción Cívica eran cuestiones relacionadas con la Constitución Política, los deberes y derechos de los ciudadanos, la estructura del Estado y del Gobierno, así como algunas cuestiones o elementos de moral y de patriotismo. Es muy plausible que la formación de Leiva, sobre todo en el Instituto Pedagógico de Santiago, le sobre-calificaba tanto para la enseñanza de la Instrucción Cívica como de las otras materias a las cuales se dedicaba, lo cual lo convirtió rápidamente en una figura destacada y reconocida en el campo de la enseñanza en general y especialmente, en el campo de la enseñanza en campos como Historia, Geografía, Derecho e Instrucción Cívica, tanto en la educación secundaria como en la formación de docentes en la Escuela Normal. Específicamente sobre la enseñanza de la Instrucción Cívica, en el mismo informe de los delegados ministeriales de 1901 se lee lo siguiente:

Los programas de Instrucción Cívica y de Economía Política tienen que ser forzosamente sumarios, puesto que no se trata en el Liceo sino de echar las bases de ambas ciencias, que tendrán después desarrollo adecuado en la Escuela de Derecho; pero es justo consignar que tanto el señor Leiva como el señor Dávila, encargados, respectivamente, de estas asignaturas tienen sobrada competencia y se salen en sus explicaciones del marco estrecho del programa. De todo lo dicho se desprende, y en esto nuestra opinión es un eco de la que tienen los padres de familia, que el Liceo ha recibido de un año á esta

delegado ministerial, pero si se sabe que el trabajo educativo del Alfaro fue intenso y siempre muy vinculado a las instituciones como el Liceo de Costa Rica y el Colegio Superior de Señoritas. Véase: Solano Brenes, Carmen; Zamora Murillo, Olga. "Acervo digital en texto completo de la obra de Anastasio Alfaro y Henri Pittier en publicaciones periódicas costarricenses." (2010). Monge-Nájera, Julián; Méndez-Estrada, Víctor Hugo. "Dos colosos de la historia natural costarricense del siglo XIX: Anastasio Alfaro y Henry Pittier." Stone, Doris. Biografía de Anastasio Alfaro González. Lehmann, 1956. Dobles Segreda, Luis. "Anastasio Alfaro González." Sección Caleidoscopio. Diario La Nación. p. 44 (1967). Castegnaro, Ernesto. "Anastasio Alfaro González." La Nación. (1973).

¹⁸³ Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1900. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director J.Z. Salinas. San Jose, a 15 de febrero de 1901. p.30.

parte un vigoroso empuje, que lo ha convertido en un centro de educación e instrucción, regido por los principios de la pedagogía moderna y que promete para más tarde brillantes resultados.¹⁸⁴

Como se puede observar en el texto, ambos profesores, Dávila y Leiva, que justamente para el año 1900 estaban aún recién llegados al país después de cursar sus estudios en Chile, fueron considerados representantes de la *moderna pedagogía*, y además se les tenía por profesionales de sobrada competencia en su campo, lo cual les permitía trascender el *estrecho marco del programa*.¹⁸⁵ Es interesante también notar que existía en la época una cierta tendencia a establecer una correlación entre la Instrucción Cívica y el Derecho, puesto que los temas que se desarrollaban en la escuela tanto primaria como secundaria estaban muy relacionados con cuestiones jurídicas, tales como la Constitución Política, la estructura del Estado, o los deberes y derechos de los ciudadanos, de manera que en muchos casos y por mucho tiempo, fueron abogados quienes se dedicaron a enseñar Instrucción Cívica, o bien profesores de Historia y Geografía, quienes debían estudiar algunos elementos jurídicos por su cuenta con el fin de desarrollar las lecciones. Por otro lado, el programa de estudios de Instrucción Cívica, y también el de Economía Política, de acuerdo con el informe de los delegados y también con la opinión de Leiva era estrecho o limitado.¹⁸⁶

Leiva se dedicó de lleno al campo de la Instrucción Cívica y su labor educativa no solo fue destacada y altamente valorada por las autoridades educativas y por sus colegas sino que también fue productiva en términos de orientar el desarrollo de la asignatura, por medio de reflexiones y, sobre todo, por medio de dos publicaciones muy significativas en el desarrollo de la enseñanza de la ciudadanía en el país. La primera se titula *Nueva cartilla de Instrucción Cívica: precedida por un estudio en la enseñanza del ramo*,¹⁸⁷ obra publicada por primera vez en 1926, después de varios años de desempeño como profesor de educación secundaria, y que fue concebida como una ampliación tanto del programa de estudios como del libro de texto publicado en 1888

¹⁸⁴ Ídem. p.35.

¹⁸⁵ Ídem. p. 35.

¹⁸⁶ Ídem. p.37.

¹⁸⁷ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926. Esta obra es fundamental pues trata quizás del primer estudio académico sobre la materia y la enseñanza de la Educación Cívica en el país, y además de renovar la versión del manual de Instrucción Cívica de Ricardo Jiménez.

(el que había sido editado por segunda vez en 1922) de Ricardo Jiménez.¹⁸⁸ La segunda *La educación del ciudadano completo*¹⁸⁹ publicada más tarde en 1929 con una perspectiva mucho más amplia en el sentido del desarrollo temático, y destinada no solo a estudiantes de secundaria, sino al público en general, pero con una clara intención pedagógica y didáctica. De acuerdo con los criterios expresados por Leiva, tanto el programa de estudios como los libros de texto disponibles en la época eran muy limitados en cuanto al desarrollo de los contenidos, por lo cual la Instrucción Cívica necesitaba un mayor impulso, el cual podía ser dado por medio de la publicación de obras destinadas a ampliar los conocimientos en este ramo de la enseñanza. La cultura escrita de la Instrucción Cívica era considerada en la época como uno de los medios más eficaces para la formación de ciudadanos, a pesar de la limitaciones de los libros de texto. Por ello, existió una importante tendencia de producción de manuales, cartillas y libros de texto sobre la Instrucción Cívica para ser utilizados en las escuelas y en los colegios.

El desarrollo que el profesor Leiva le dio a la asignatura de Instrucción Cívica tuvo un alcance limitado a las instituciones en las que se desempeñó como profesor en el ramo así como profesor normalista. El alcance de su trabajo no llegó a todo el país pues en la primeras décadas del siglo XX la educación secundaria se limitaba a los centros poblacionales en los cuales se encontraban los principales colegios, y esto era sobre todo en el valle central. La visión que tenían los liberales sobre el desarrollo de la educación era no solo elitista sino ambigua y de alguna manera centrada en la alfabetización, tanto literal como moral. Sobre esto da testimonio con una anécdota Isaac Felipe Azofeifa, quien regresaba en la década de 1930 a Costa Rica después de estudiar en Chile:

Cuando Carlos Monge y yo regresamos en 1934 hechos profesores de la Universidad de Chile, a nosotros, en alguna forma, se nos negaba, por los directores de la cultura costarricense de entonces (que era una cultura docente centrada principalmente en las escuelas secundarias porque no había

¹⁸⁸ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888. Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica. Para uso de las escuelas de Costa Rica. Edición atendida por el Lic. Don Romulo Tovar. (Corregida y Aumentada en 1926) Imprenta María v. de Lines. San José, Costa Rica(1926).

¹⁸⁹ Leiva Quirós, Elías. La educación del ciudadano completo. San José, C.R. : Imprenta Gutemberg, 1929.

universidad) la incorporación a la secundaria como profesores. Se nos decía - como me dijo a mi el director del Colegio de Señoritas cuando le mostré mis títulos de profesor de la Universidad de Chile-: “a mi los títulos no me interesan, yo no tengo confianza en los títulos. Yo tengo aquí muy buenos profesores que solo son bachilleres”. Nosotros nos enojamos muchísimo con esa actitud y fuimos a donde el Presidente – pues entonces uno iba directo donde el Presidente a plantearle cosas pues era una democracia rural muy interesante-, Don Ricardo nos oyó y nos salió con un sofisma de los que él solía construir cuando tenía que dar una respuesta difícil: “Miren muchachos, -nos dijo- la educación secundaria, para mí, es eso, secundaria”. Eso es típico de un liberal y de un hombre culto del siglo XIX. A ellos no les interesaba la cultura superior sino que les interesaba la educación primaria, eran liberales a machacamartillos absolutos.¹⁹⁰

Desde el punto de vista de los liberales, la educación secundaria no era lo principal, lo importante era la universalización de la educación primaria, es por ello que las principales y las únicas instituciones de educación secundaria del país estuvieron en San José y las provincias urbanas centrales, donde se encontraba tanto el poder político como el poder económico, en buena medida producto de la exportación del café, mientras que en los centros de población del interior del país la enseñanza media llegó más tarde, por ejemplo en Guanacaste se fundaron el Instituto de Guanacaste en 1944 y el Liceo de Santa Cruz en 1955, en Puntarenas se creó el Liceo Nocturno José Martí en 1943 y en Limón se fundó también un Liceo, con lo cual llegó entonces por primera vez la educación secundaria a las restantes provincias del país. Igualmente, la forma como se impartía la asignatura de Instrucción Cívica dependía en mucho de cada institución, ya que la estandarización por medio de un plan de estudios de carácter nacional va a tardó en llegar.¹⁹¹

¹⁹⁰ Se trata de una entrevista a Isaac Felipe Azofeifa, en la cual cuenta esta anécdota de su conversación con Ricardo Jiménez, presidente de Costa Rica en 1934, y autor del primer Manual de Instrucción Cívica de 1888. La entrevista se encuentra en: Cuevas Molina, Rafael. Cultura y política en Costa Rica: entrevistas a protagonistas de la política cultural en la segunda mitad del siglo XX. Vol. 5. EUNED, 2006.

¹⁹¹ Véase, De la Cruz, Vladimir. Historia de la educación costarricense. Editorial Universidad de Costa Rica, 2003. Rodríguez Vega, Eugenio, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004. Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016.

En algunas investigaciones históricas sobre la educación secundaria en Costa Rica se ha establecido en términos generales un cierto carácter elitista de la profesión docente durante el siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, pues dentro del reducido cuerpo de docentes que se desempeñaban en el campo de la educación secundaria muchos procedían de familias económicamente dominantes, tenían vínculos políticos, o participaron de la vida política y de la *alta cultura* del país y muchos tenían formación universitaria, lo cual hasta el momento era solo posible en el extranjero, dado que la Universidad de Santo Tomás había sido cerrada en 1888 por los reformistas liberales. Por estas razones autores como Francisco Rojas consideran que la educación secundaria funcionaba como un mecanismo de reproducción de la élite política y económica que dominaba el país:

La docencia en secundaria la ejercen intelectuales que trabajan para el Estado- es decir también forman parte de la naciente burocracia- y que ejercían a nivel privado y/público su profesión (médico, abogado, farmacéutico). Estos intelectuales laboraban una parte de su tiempo en secundaria debido, a las siguientes razones: a-educaban a los hijos de la élite; b-trabajar en un colegio entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX daba prestigio; c-constituía una fuente adicional de ingresos. El modelo educativo que se constituye en Costa Rica a nivel secundario entre 1886-1950 constituye un modelo "elitesco" donde la función de enseñanza secundaria consiste en educar a los hijos de la burguesía y formar los cuadros de la naciente burocracia. Lo anterior permitió limitadas posibilidades de ascenso social para los hijos de la naciente clase media y de los sectores subalternos-lo que no implica negar que se abrieran algunos espacios para estos sectores a través del magisterio-.¹⁹²

Si bien es cierto que el republicanismo liberal de fines del siglo XIX y principios del siglo XX tenía su principal interés en la educación primaria y si bien la descripción que hace Rojas puede ser precisa en cuanto a las motivaciones de muchos de los profesores de secundaria, sobre todo de aquellos que además de ejercer como docentes también se desempeñaban como profesionales liberales en el ejercicio de

¹⁹² Rojas Sandoval, Francisco. "Intelectuales y profesionales: el Colegio de Licenciados en Letras y Filosofía (1950-1972)." *Diálogos Revista Electrónica* 9 (2008): 981-1014. p.984

la medicina, el derecho, u otros oficios. Esto no significa que la educación secundaria no estuviera en términos generales concebida simplemente para educar a los hijos de la burguesía. Este fenómeno era una resultante de la propia dinámica socio-demográfica y de la estructura económico-productiva de la época, donde las provincias periféricas y las zonas rurales eran esencialmente agrícolas, lo que hacía que el desarrollo de la educación se centrara en la capital, y su expansión hacia el interior del país fuera un proceso muy lento. Además, el hecho del cierre de la Universidad de Santo Tomás tuvo como concomitante justamente con el fortalecimiento de los sistemas educativos de primaria y secundaria, a tal nivel que siendo la secundaria para la mayoría de estudiantes, el nivel de escolaridad más alto alcanzable, la convirtió en un espacio privilegiado donde estaban los mejores profesores o profesionales.

En el caso del desarrollo de la educación secundaria en el país, se daba exactamente lo que Marx y Engels consideran como el efecto de dominación de los medios de producción cultural y de dominación espiritual en cuanto la producción y circulación de las ideas está en función de la posesión de los medios de producción de la vida material.¹⁹³ Es decir, no se trataba de una conspiración de las clases dominantes sino de que estas constituyen justamente las clases dominantes y actúan como tales, organizando un sistema educativo que responde a sus intereses, en otras palabras, *niegan* las posibilidades de ascenso social por medio de la educación a otras clases sociales, sino que éstas posibilidades ya estaban de todas formas negadas, o por lo menos muy limitadas, sobre todo para las poblaciones rurales. De hecho, en las zonas urbanas, lo común era que las clases sociales se mezclaran en las escuelas ya sea primaria o secundaria, pues al no existir una amplia cobertura u oferta de educación privada, tanto los hijos de las clases altas como los hijos de las clases menos favorecidas asistían a los mismos planteles educativos. Sobre la expansión de la educación privada en el país Iván Molina señala:

La demanda por más enseñanza secundaria estimuló la apertura de nuevos planteles privados: 9 entre 1912 y 1939, que aportaban casi un punto porcentual la cobertura en 1940. El casco josefino concentró la mayoría de tales iniciativas, de las cuales 6 eran de carácter religioso, por lo menos 2 aceptaban

¹⁹³ Engels, F; Marx, K. La ideología alemana. Universitat de València, 1994

únicamente mujeres, y atendía a los descendientes de una comunidad determinada de inmigrantes: la Escuela Alemana, posteriormente convertida en el Colegio Humboldt. Los factores que más específicamente influyeron en esta expansión fueron el interés de algunas familias por ofrecer a sus hijos opciones de formación de base católica en instituciones distintas del Seminario y de Nuestra Señora de Sión; la lenta ampliación en la matrícula oficial en las primeras dos décadas del siglo XX; y el creciente acceso a los establecimientos públicos logrado por jóvenes que provenían de los sectores populares.¹⁹⁴

Ese acceso de los jóvenes provenientes de los sectores populares a la educación pública tuvo como efecto la convergencia de estudiantes procedentes de distintas clases sociales en el mismo establecimiento escolar, de manera que la segregación o la función segregadora de la educación al menos en las primeras décadas del siglo XX en Costa Rica no es un fenómeno tan significativo. La burguesía agraria y cafetalera compartía, en términos generales, la misma formación educativa en los establecimientos públicos con los hijos de los sectores menos favorecidos, lo cual justamente permitió el acceso a la educación y a cierta movilidad social para algunos sectores. Las principales fuentes de desigualdad no estaban en el acceso a la escuela sino probablemente en el capital cultural del cual los estudiantes eran *herederos* en el sentido que le dan Bourdieu y Passeron a los procesos de reproducción social y desigualdad en la distribución del capital cultural.¹⁹⁵

Estas características de la educación secundaria en el país durante el período republicano sobre todo la centralización de la educación secundaria en el Valle Central, y la diferenciación inherente a cada institución de educación secundaria restringían también el desarrollo de la Instrucción Cívica, la cual se desarrollaba sobre todo en las secundarias urbanas. Por lo tanto, el trabajo de Leiva se circunscribía a unos límites dados por el espacio geográfico y por un contexto socio-educativo. Sin embargo, y a pesar de estos límites, el trabajo de Leiva fue fundacional para la asignatura de Instrucción Cívica y permite observar las características que tenía la asignatura en el marco de desarrollo republicano propio de las primeras décadas del

¹⁹⁴ Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. p.226.

¹⁹⁵ Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *The inheritors: French students and their relation to culture.* Univ of Chicago Pr, 1979. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *Reproduction in education, society and culture.* Vol. 4. Sage, 1990.

siglo XX. También se puede observar a partir de la obra de Leiva cómo el Liceo de Costa Rica jugó un papel central en el desarrollo de la asignatura y sobre todo en su uso social. Por un lado tenía un carácter patriótico y moral -el cual era el punto más extrapolable a la *educación de masas*- y, por el otro lado, un componente de género vinculado a un aspecto socio-ocupacional. Durante las primeras décadas del siglo XX, la Instrucción Cívica fue una asignatura estrechamente vinculada a otras, sobre todo a la historia y la moral, y fue además considerada también en estricta relación con el Derecho, lo cual llevó a muchos abogados a las instituciones de educación secundaria para dar clases de Instrucción Cívica. Pero además de lo anterior, la ubicación de la asignatura en los niveles superiores del plan de estudios, estaba vinculada a la idea de que los estudiantes de secundaria, sobre todo hombres, después de concluir sus estudios, se formarían como docentes de educación secundaria o bien como economistas o abogados, de manera que la asignatura servía y era vista también como una base pre-universitaria para los estudios superiores y para la formación de la élite y la burocracia que dirigía al país. Incluso la enseñanza de la asignatura en la educación secundaria estaba sobre todo en manos de abogados, debido a la falta de una formación específica en el ramo. Sobre este punto reflexiona Elías Leiva en el estudio que escribió sobre la enseñanza de la Instrucción Cívica del año 1922:

Durante mucho tiempo se creyó que la Instrucción Cívica era cosa de abogados exclusivamente y en los colegios se acostumbró encomendarles a ellos la asignatura; con lo cual, aunque parezca extraño, perdió su carácter y su eficacia, pues muchos de estos profesores se limitaban a repetir a sus alumnos las nociones de derecho constitucional que traían de la Escuela de Derecho.¹⁹⁶

Como se puede ver a partir del testimonio que recoge el texto de Leiva, la Instrucción Cívica fue vista por mucho tiempo no solo como el espacio educativo y curricular en el cual se desarrollaban las nociones políticas, morales y patrióticas de los estudiantes, sino también como una preparación pre-universitaria para aquellos estudiantes que seguirían posteriormente la carrera de derecho. Sin embargo, la Instrucción Cívica no solo se asociaba con Economía Política, Moral, Derecho y con el patriotismo, sino que también se establecía una relación directa con las disciplinas

¹⁹⁶ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926. p.9.

de historia y geografía, sobre todo en la educación primaria, aunque paulatinamente también en la educación secundaria. Para el año de 1904, por ejemplo, en los planes de estudio de las escuelas modelo, las cuales dependían de las Escuelas Normales, se aprobó que la materia de Instrucción Cívica se desarrollara dentro de las clases de historia y geografía:

El siguiente Plan de Estudios para las Escuelas Modelos,¹⁹⁷ dependientes de las Normales:... La enseñanza de la Instrucción Cívica en la Escuela de Varones se dará dentro de las lecciones de Geografía e Historia.¹⁹⁸

Es así como muchos de los docentes que estaban siendo formados en el campo de la historia y la geografía en las Escuelas Normales también debían ejercer la Instrucción Cívica como parte de su trabajo educativo, lo cual dio paso a una creciente y cercana relación entre estas disciplinas. Sin embargo, este fenómeno, de acuerdo a la documentación disponible, era más común en la educación primaria que en la educación secundaria, donde se le relacionaba con las disciplinas de economía política y derecho debido a la fuerte carga de contenidos relacionados con la materia constitucional, los deberes y los derechos. Esto tuvo como resultante una tendencia de asociar la Instrucción Cívica con las ciencias jurídicas, a pesar de que el mismo Elías Leiva también era profesor de las asignaturas de Historia y Geografía en varias instituciones de educación secundaria.

Otro aspecto sobre el cual es importante detenerse es la relación que existía entre la Instrucción Cívica y el patriotismo. Tal como lo señalaba Mauro Fernández en el epígrafe que encabeza este apartado, para los liberales y para el desarrollo de la educación ciudadana durante el período republicano es en la escuela donde se *aprende a amar a la Patria y a sus instituciones*.¹⁹⁹ Para esto, la asignatura de Instrucción Cívica tuvo también entre sus características dentro de este período un

¹⁹⁷ Las Escuelas Modelos dependían de las Escuelas Normales, comprendían cinco años de educación primaria, y su objetivo era servir como espacio para el ejercicio o práctica de la enseñanza por parte de los estudiantes de las Escuelas Normales. Las Escuelas Modelo contaban con un profesor Regente, encargado de la dirección de la escuela, y con un maestro normal por cada grado. Secretaría de Instrucción Pública. Reglamento de la Escuela Normal de San José. Aprobado por decreto del presidente de la República: Ascension Esquivel y el El Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, Leonidas Pacheco. San José, 02 de marzo de 1904.

¹⁹⁸ Acuerdo N° 15. Presidencia de la República de Costa Rica. San Jose, 9 de Marzo de 1904

¹⁹⁹ Escuela Normal de Costa Rica. Don Mauro Fernández. Su vida y su obra. Suplemento de la Revista de Educación, San José, 1915. p. 45.

fuerte ideal patriótico y se valió de distintos elementos, no solamente de la puesta en escena en la clase de los contenidos patrióticos, sino también de algunos recursos tales como las fiestas patrias y las efemérides. A estas, si bien no eran un asunto exclusivo de la Instrucción Cívica, sí se les atribuía un fuerte vínculo con la materia. Además de esto, otros recursos visuales como los mapas eran utilizados no solo para el estudio de la geografía sino para el aprendizaje del amor a la patria, según se desprende de una carta enviada al Secretario de Instrucción Pública en 1896:

Hoy nos hallamos ya en la posibilidad si no de dar un mapa del país que llene los requisitos de una obra matemática, al menos un buen mapa escolar cuya necesidad es absoluta y muy sentida entre los que se dedican á la enseñanza. Es un hecho comprobado por la experiencia que, sin una representación gráfica adecuada, continuamente expuesta á la vista, á pesar de los mejores manuales, la juventud no llega á hacerse una idea suficientemente exacta de su país. Por otra parte, un gran pedagogo ha dicho que "connaître son pays, c'est apprendre a l'aimer", y puede afirmarse que, el mapa mural, es uno de los elementos más eficientes para desarrollar este sentimiento tan esencial para la prosperidad de la Nación: el amor a la patria. Cábele a V., señor Ministro y al ilustrado Gobierno de que es miembro, el llevar al terreno de los hechos la existencia de este importante elemento de la Educación Cívica.²⁰⁰

Desde el siglo XIX el amor a la patria es considerado un elemento constituyente de la instrucción cívica. En la cita anterior se evidencia la forma como se concebía el uso de los recursos visuales, en este caso específicamente de los mapas como un recurso no solo para el aprendizaje de la geografía, sino para la educación cívica orientado a la enseñanza y el aprendizaje del amor a la patria. De manera que el desarrollo de la instrucción cívica dentro de la etapa republicana, estuvo fuertemente cargado de un componente patriótico o nacionalista.

Otro elemento que fue central en el desarrollo del patriotismo dentro del sistema educativo en general y, particularmente, dentro de la asignatura de la Educación Cívica, fueron las fiestas patrias. Estas fueron vistas también como un asunto que

²⁰⁰ Carta de Enrique Pittier, Jefe del Servicio de Sección Geográfica al Señor Secretario de Estado en el despacho de Instrucción Pública, Ricardo Pacheco, 1896.

involucraba a todos los miembros de las distintas comunidades educativas, pero especialmente a los profesores de artes y de Instrucción Cívica debido a la naturaleza artística de las festividades. Además, involucraba también a los profesores de artes y de canto, así como a los profesores de historia.²⁰¹ La aspiración de las autoridades era exaltar el amor a la patria, aprovechando la creación de estas efemérides y de todos los recursos disponibles para lograrlo:

El amor á la Patria y el respeto á sus instituciones son sentimientos que la escuela debe cultivar con cuidadosa atención' en los niños, como parte importantísima de su Educación Cívica, y por ello ha querido el Gobierno que un día del año se consagre especialmente á su culto, de modo que deje recuerdo imborrable -en la mente de los educandos. Ningún día más á propósito que el 15 de Setiembre, aniversario de nuestra emancipación política, para hablar al niño de lo que significa el pedazo de tierra que nos vió nacer y en el cual tenemos nuestras más caras afecciones.²⁰²

En el caso de la educación primaria, de hecho, es plausible que las celebraciones patrias tuvieran un mayor efecto en la forma como los niños aprendían cuestiones patrióticas. Debido a la etapa del desarrollo cognitivo de los estudiantes, las celebraciones podían tener un efecto muy significativo en el imaginario que los estudiantes construían sobre la realidad social. Además, la Instrucción Cívica en las escuelas primarias era muy elemental y reservada para los grados superiores, desde el cuarto al sexto año, lo cual implicaba que no se ofrecía en todas las escuelas del país, dado que las únicas que tenían los grados completos eran las escuelas de primer orden y estas solamente se ubicaban en los centros de población más importantes.²⁰³

²⁰¹ Sobre este tema se han considerado los trabajos de David Díaz sobre el desarrollo histórico de las fiestas patrias y los ritos escolares relacionados con ellas, véase: Díaz Arias, David. "Ritos escolares y símbolos nacionales en la fiesta de la independencia en Costa Rica, 1899-1921." *Revista PRAXIS* 57 (2005): 65-84. Díaz Arias, David. "Fiesta e imaginaria cívica: la memoria de la estatuaría de las celebraciones patrias costarricenses, 1876-1921." *Revista de Historia* 49-50 (2004): 111-154.

Díaz Arias, David. "Pequeños patriotas y ciudadanos: Infancia, nación y conmemoración de la Independencia en Costa Rica (1899-1932)." *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 13 (25), 86-107. (2011).

²⁰² Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1907 - 1908. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Luis Anderson Morúa. San José, 1908

²⁰³ Véase, Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. Quesada Camacho, Juan Rafael. "La educación en Costa Rica: del apogeo del liberalismo al nacimiento del Estado Benefactor (1886-1948)." *Las instituciones costarricenses de las sociedades indígenas a la crisis de la república liberal*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica (1989): 415-460.

En la educación secundaria, la enseñanza del patriotismo era también un asunto que se consideraba central y para el cual no solo funcionaban como soporte las lecciones de historia, de geografía y de Instrucción Cívica, sino también, al igual que en la educación primaria, las celebraciones nacionales y las festividades patrias. Incluso en las ceremonias de graduación se desplegaban algunos actos de patriotismo tales como el culto a la bandera o bien el canto de los himnos y canciones patrias. Este fenómeno social se veía además reforzado por la imagen que tenían las autoridades educativas sobre la forma como se exaltaba el patriotismo en Europa. Como en el caso del director del Liceo de Costa Rica, cuando en su informe al Ministro de Instrucción Pública en el año 1908 formuló:

Fortalecer el sentimiento patriótico es otra de las necesidades urgentes. El anterior Director y yo nos vimos seguramente sorprendidos por hechos dolorosos, el primero por la ausencia de muchos alumnos á la fiesta de la independencia nacional y quien esto escribe, por el silencio de los alumnos mayores, el día del reparto de certificados al cantarse el Himno Nacional; de este hecho se me dio la explicación de que como no tenían clase de canto los alumnos de los dos últimos cursos, no habían sido avisados por el profesor para el ensayo. Los profesores de Instrucción Cívica, de Historia y de Canto me ayudaran seguramente durante el curso próximo en esta labor. En Alemania, donde tan fuerte es el espíritu patriótico, el nombre de la nación se repite cien veces, imprimiendo a la educación un ideal: “Alemania, Alemania, sobre todo- sobre todo el mundo” dicen las canciones escolares. “La libertad de Alemania – el dios de los alemanes- las ciencias alemanas, sin ironía,- el corazón de los alemanes- y el acero de Alemania, son el sostén de Alemania a través de los tiempos”- cantan los escolares en sus Gimnasios y Escuelas Reales.²⁰⁴

El patriotismo alemán era visto por las autoridades educativas costarricenses, y en este caso específicamente por el director del Liceo de Costa Rica, como un modelo que se debía imitar en las escuelas costarricenses para lograr mayor identificación

²⁰⁴ Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1907. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Arturo Pérez Martín. San Jose de Costa Rica, 1908.

emocional con los rituales cívicos y las fiestas patrióticas que se desarrollaban en el Liceo de Costa Rica. También para la interpretación del Himno Nacional se contaba con la colaboración entre los profesores de Instrucción Cívica y de Historia, de manera que la relación entre estas asignaturas escolares y el patriotismo era muy estrecha, pues tales asignaturas servían como sustrato y además como espacio para el ejercicio de los rituales de identificación con la patria.

La élite política liberal y republicana tenía como objetivo claro promover el patriotismo por todos los medios posibles. La Instrucción Cívica era no solo el vehículo curricular sino también el vehículo discursivo privilegiado para llevar a cabo este proyecto patriótico. Es posible observar en las políticas educativas liberal-republicanas y en las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas y colegios esta obsesión patriótica. En el mes de marzo de 1909 se llevó a cabo en San José el I Congreso Pedagógico Costarricense, en el cual hubo un debate sobre el tema de la Instrucción Cívica y se llegó a las siguientes conclusiones:

La Instrucción Cívica en la escuela primaria: Conclusiones 1. La Instrucción Cívica ha de ser obligatoria en todas las escuelas de la República; 2. Debe darse desde los primeros grados y figurar en los programas como asignatura cardinal; 3. En los grados inferiores se dará Instrucción Cívica en forma de narraciones, historietas o cuentos amenos y de una importancia tal, que los alumnos sientan satisfacción y gusto durante esas conversaciones ejemplares; 4. Del tercer grado en adelante hay que hablarles a los niños de los deberes que tenemos para con la Patria y de los demás puntos que forman el conjunto de la Instrucción Cívica; 5. Hay necesidad de elaborar un programa de esta asignatura, tanto para las escuelas rurales como para las urbanas.²⁰⁵

El fuerte patriotismo de los republicanos se apoyaba en la Instrucción Cívica y trascendía la escuela. Además de las conclusiones de este I Congreso Pedagógico, las cuales tenían como objetivo una especie de universalización de la Instrucción Cívica para desarrollar el patriotismo en todo el país en una época en la cual este sentimiento no era generalizado. Lo cierto es que el resto del país se encontraba

²⁰⁵ Conclusiones votadas por el Primer Congreso Pedagógico costarricense. San José, 31 de marzo de 1909

mayormente desconectado de las ideas republicanas y nacionalistas de la capital, esto debido a la generalizada ruralidad del resto del país y la poca presencia de las instituciones estatales en las zonas periféricas, lo cual tenía como resultado más bien procesos de identificación con las culturas locales.²⁰⁶ En este sentido, y con el afán de crear el “espíritu costarricense”, se desarrollaron no solo las actividades escolares comunes en el marco de las materias que así lo permitían, tales como Canto, Historia, Moral o Instrucción Cívica, sino que se llevaron a cabo otras actividades tales como la instauración de celebraciones patrias. En el año 1911, el Ministerio de Instrucción Pública le comunicó a todos los inspectores escolares el establecimiento de una estandarización de las celebraciones del 15 de setiembre, fecha en la cual se conmemora la Independencia del país. Se les solicitó a todas las instituciones escolares a celebrar esta efeméride siguiendo un estricto ritual cívico, con el fin de *infiltrar en el corazón de los niños el sentimiento de los deberes del ciudadano para con la patria.*²⁰⁷ Sin embargo, la enseñanza de la Instrucción Cívica tenía un vacío en la educación secundaria, pues mientras en los colegios de mujeres se enseñaba solamente en los primeros años de formación, en los colegios de hombres se enseñaba solo en los últimos años como una forma de educación pre-universitaria para los futuros estudiantes de derecho o de economía.

Este vacío fue abordado cuando en el año de 1914 se aprobó por decreto ejecutivo la inclusión en el plan de estudios del Liceo de Costa Rica la enseñanza de la asignatura Educación Moral y Cívica durante tres horas semanales.²⁰⁸ Con esta reforma se ofrece en el Liceo finalmente la materia a todos los estudiantes, lo cual se da en parte por el fenómeno que años antes había observado Elías Leiva²⁰⁹ sobre las discontinuidad en

²⁰⁶ El desarrollo del patriotismo y la identidad nacional costarricense fue un proceso lento, y guiado sobre todo por la élite política liberal y republicana de la capital, mientras las restantes provincias el “sentimiento de patriotismo” era prácticamente desconocido, sino que muy leve, debido a las condiciones sociales, económicas y geográficas de la época. Sobre este tema véase, Acuña, Víctor Hugo. "Historia del vocabulario político en Costa Rica. Estado, república, nación y democracia (1821-1949)." *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica* (1995): 63-74. Quesada Camacho, Juan Rafael. *Clarín patriótico: la guerra contra los filibusteros y la nacionalidad costarricense.* Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 2006. Urbina Gaitán, Chester. "Patriotismo, prensa e intelectuales en Costa Rica (1846-1849)." *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña* 6, no. 2 (2015): 33-46. Carvajal Araya, María Isabel. "Discursos y símbolos del himno patriótico al 15 de setiembre." *Estudios* 22 (2009): 155-168.

²⁰⁷ Acuerdo N°563 Secretaría de Instrucción Pública. San José. 31 de agosto de 1911

²⁰⁸ Decreto Ejecutivo N.8. Alfredo González Flores, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1914.

²⁰⁹ Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1900. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director J.Z. Salinas. San Jose, a 15 de febrero de 1901.

la formación en Instrucción Cívica entre la educación primaria y los últimos años de la secundaria y, reflejando el descontento que expresaban algunos educadores influyentes como el director del Liceo de Costa Rica Arturo Pérez Martínez cuanto al comportamiento no patriótico de los estudiantes.²¹⁰ Este propósito de crear el patriotismo costarricense se valió también de otros medios. Por ejemplo, la Junta Patronal de Educación del cantón de Tibás en San José se propuso la organización mensual de conferencias abiertas al público, en las cuales se trataban temas de Higiene, Moral, Agricultura e Instrucción Cívica. Estas conferencias se llevaban a cabo en San José y formaban parte de un proyecto mayor de educación de las “clases populares”:

Muy estimado señor (Joaquín García Monge, Ministro de Instrucción Pública): Se ha constituido en esta localidad la Junta de Patronato Escolar, cuyos propósitos son los de procurar por todos los medios el mejoramiento cultural de los escolares y del vecindario en general. Entre las iniciativas que han merecido entusiasta aprobación de esta Junta, citaré a Ud. las siguientes: a) Fundación de la escuela de adultos. b) Organización de conferencias públicas mensuales que versarán sobre Higiene, Moral, Instrucción Cívica, Agricultura, etc., para las cuales se solicitará el concurso de personas entusiastas por la cultura de las clases populares y c) Establecimiento de una biblioteca pública. Como estoy seguro de que este hermoso proyecto merecerá su aprobación y apoyo, solicito de Ud. el envío de algún libro o revista que considere adecuado al fin que nos proponemos.²¹¹

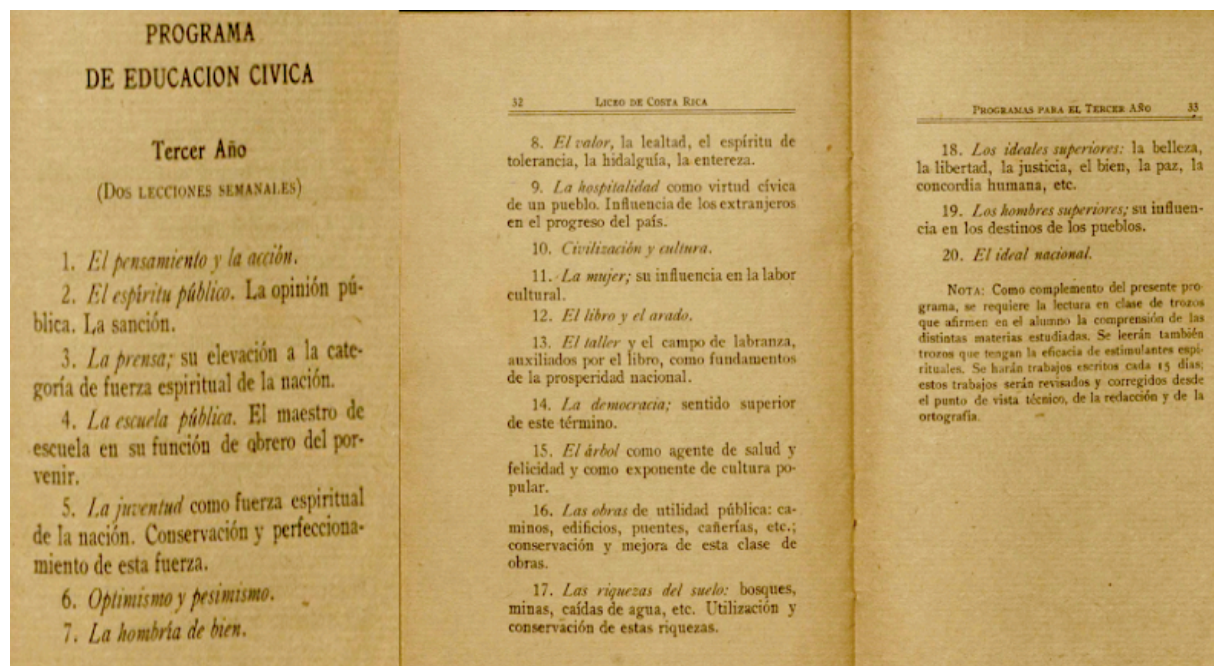
En este documento se evidencia que no se trataba solo de un proyecto político de las élites a nivel del gobierno y de los ministerios, sino que también la juntas de educación, las cuales eran el enlace entre la política educativa a nivel general y lo que realmente sucedía en la vida escolar, estaban también convencidas del proyecto patriótico costarricense.

²¹⁰ Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1907. Dirección del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Arturo Pérez Martín. San Jose de Costa Rica, 1908.

²¹¹ Corrales, Solón. Carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública Joaquín García Monge. Junta Patronal de Educación. San José, 1919.

Dentro de las discusiones y la evolución de la Instrucción Cívica del período republicano también se observa en la documentación recolectada el interés de algunos educadores - sobre todo de aquellos que se habían formado en Chile y que de alguna manera figuraban como los intelectuales más influyentes en la época – por cambiar el concepto de Instrucción Cívica por el de Educación Cívica. Existieron iniciativas en los primeros años de la década de 1920 por llevar a cabo este cambio en la concepción de la disciplina. Por ejemplo, el director del Instituto de Alajuela envió en 1920 al secretario de Instrucción Pública una iniciativa de reforma del programa de estudios en el que aparecía la asignatura Educación Cívica en lugar de Instrucción Cívica. Se destinó a los estudiantes de segundo y tercer año una carga de dos horas semanales para el estudio de la materia,²¹² lo cual evidenciaba también la desarticulación y la poca estandarización que tenía la educación ciudadana en el país. Además, el cambio de nomenclatura implicaba un cambio en la concepción de la materia. En un programa de estudios del Liceo de Costa Rica para tercer año de 1921, aparece la asignatura ya concebida como Educación Cívica y no como Instrucción Cívica:

Ilustración 4. Plan de estudios de Educación Cívica del Liceo de Costa Rica 1921



Fuente: Liceo de Costa Rica. Programas para el tercer año. Aprobados por la Secretaría de Instrucción Pública. Imprenta Nacional. San José Costa Rica, 1921

²¹² Acuerdo N°16 Secretaría de Instrucción Pública. San José. 09 de abril 1920.

Como puede observarse, la política curricular y la forma como se articulaba la educación secundaria en términos de contenidos era poco estandarizada. En buena medida, dependía de los profesores y de las autoridades de cada institución escolar. Los temas que se enseñaban en el Liceo de Costa Rica eran realmente diversos y se alejaban totalmente de los temas originales de la Instrucción Cívica en el país, los cuales estaban centrados sobre todo en cuestiones formalistas y legales tales como la Constitución Política, los derechos y deberes de los ciudadanos, el patriotismo, y la forma de organización del Estado. Un discurso distinto se abría paso, el cual evocaba temas de carácter cultural en el sentido francés de la palabra *esprit*, como aquello que está en oposición a lo humano-carnal y material. Se caracterizaba más bien por elementos trascendentales, de ahí la evocación *al espíritu público*, *al espíritu de la tolerancia*, o bien *la juventud como fuerza espiritual de la nación*. Todo esto iba de la mano de una idealización de los contenidos de la materia como, por ejemplo, *la democracia en sentido superior*, *los ideales y los hombres superiores*, o *el ideal de la nación*, sin dejar de lado el carácter esencialmente rural que caracterizaba al país en la época, haciendo referencia al *árbol*, o *el libro y el arado*.²¹³

De manera que el giro de nomenclatura parece implicar también un giro en la concepción que se tenía de la asignatura en este período. Mientras el concepto de Instrucción Cívica estaba más ligado a cuestiones de carácter legal y normativo, bajo el concepto de Educación Cívica se englobaban contenidos idealistas y patrióticos, así como una serie de valores que eran considerados superiores. El cambio de la concepción de Instrucción por Educación, caracterizaba el desarrollo de la asignatura durante este período. Según Elías Leiva, mientras en la educación secundaria los abogados se limitaban a repetir las nociones de derecho constitucional aprendidas en la escuela de Derecho, en las escuelas primarias lo que hacían los estudiantes era aprender de memoria los capítulos de la Cartilla, o del Manual de Ricardo Jiménez, lo que, de acuerdo con Leiva, no tenía provecho alguno. Por tal razón escribió en la *Nueva Cartilla Cívica* de 1926 que no se trataba solo de transmisión de conocimientos o instrucción, sino de educación, lo cual implicaba, además, un cambio en el nombre de la disciplina:

²¹³ Liceo de Costa Rica. Programas para el tercer año. Aprobados por la Secretaría de Instrucción Pública. Imprenta Nacional. San José Costa Rica, 1921

Andado el tiempo se ha podido ver, sin embargo, cómo lo que al principio no parecía ser otra cosa que una simple transmisión de conocimientos, se iba convirtiendo gradualmente, por la comprensión más exacta de los fines que se persiguen, en una verdadera educación, diciéndose entonces en planes y programas Educación Cívica, por lo que antes era Instrucción Cívica.²¹⁴

Este cambio hacia una Educación Cívica no fue un proceso unilateral ni centralizado en las políticas educativas del Ministerio de Instrucción Pública. Se dio de manera gradual y sostenida por diferentes educadores e instituciones, es decir, fue un cambio de dinámica ascendente y, que, poco a poco fue siendo cada vez más aceptado. Se mostró también como un reflejo de las corrientes pedagógicas de la época, donde se iba dejando de lado el concepto de instrucción al cual se le relaciona con el pasado colonial y con una carga fuertemente *européizante*. Además se lo considera limitado en comparación al concepto de educación al ser este mucho más amplio, pues mientras la instrucción era concebida en el sentido de Leiva, como transmisión de conocimientos, el concepto de educación era considerado un proceso de realización del ser humano en un sentido amplio.²¹⁵

Hasta este momento, los programas de estudio habían sido un producto institucional de cada uno de los establecimientos escolares. A pesar de la escasez de documentación existente se puede determinar que el primer programa de alcance nacional para la educación secundaria en el campo de la Educación Cívica se aprobó junto con el de otras asignaturas en el año de 1929.²¹⁶ Esto dio inicio al desarrollo estandarizado de la asignatura, lo cual progresivamente iba a alcanzar al resto de las zonas del país, conforme se fue expandiendo la educación secundaria. El programa era realmente mucho más amplio en términos del alcance temático y del desarrollo de contenidos que se planteaban, tal como se puede observar en el siguiente cuadro, donde se resumen los temas principales:

²¹⁴ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926. p. 10.

²¹⁵Sobre este tema véase, Puiggrós, Adriana. "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana." Nueva antropología 6, no. 21 (1983): 15-40. Mariátegui, José Carlos. "El proceso de la instrucción pública." Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, nacional. Lima: Biblioteca Amauta (1991).

²¹⁶ Secretaría de Instrucción Pública. Programa de Educación Cívica para los Colegios de Segunda Enseñanza. San José Costa Rica, 1929

Tabla 1. Programas de Estudio para los Colegios de Segunda enseñanza 1929

IV año	V año
El ciudadano en el medio físico	El Gobierno Nacional
El aseo corporal	El Poder Ejecutivo
La salud del ciudadano en relación con el vecindario	Secretarios de Estado
El ciudadano en el hogar	El poder Judicial
El ciudadano en la escuela	El ciudadano ante la administración
El estandarte y la bandera de la escuela	Órganos de la Administración Pública
El ciudadano en el medio social	La policía de orden y seguridad
El ciudadano y el Estado	Medios de comunicación material
Las leyes	La Hacienda Nacional
La libertad	El ciudadano en el medio económico
La libertad personal y el Habeas Corpus	La moneda como media de cambio y medida de los valores.
Garantías judiciales	La cooperación en el trabajo
El sufragio	El crédito
El gobierno municipal o local	Cómo protege el Estado al trabajador

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de Educación Cívica del año 1929.

En este programa de 1929 se puede observar una mayor complejidad temática si se compara con programas de estudio anteriores. Además de los típicos temas de la Educación Cívica, tales como el gobierno o la estructura del Estado, las nociones jurídicas como el Habeas Corpus o las garantías sociales y los temas de carácter económico como la moneda y la hacienda nacional, se puede ver que el último tema se relaciona con los derechos de los trabajadores, aunque el Código de Trabajo se aprobaría recién en el año 1943. Es plausible que debido a algunas luchas sociales importantes que se dieron en la década del 1920 y del 1930, en buena medida motivadas no solo por movimientos sociales como la Confederación General de los Trabajadores, sino también por movimientos políticos como el reformismo encabezado por Alfredo Volio, y que jugaban el papel de oposición política frente al republicanismo dominante, el tema de los derechos, no solo individuales – los cuales son los derechos en los que el liberalismo había puesto su énfasis - sino también sociales como los derechos de los trabajadores, comenzaba a esbozarse dentro de los programas de estudio.

En general, los planes de estudio de Educación Cívica tuvieron distintas modificaciones durante el período republicano y fueron adquiriendo con el tiempo mayor complejidad y amplitud temática. Esto era común al resto de asignaturas en la educación tanto primaria como secundaria. Sin embargo, en el caso particular de la Educación Cívica, la selección de contenidos siempre estuvo alrededor de tres componentes principales, el funcionamiento del estado, el tipo de ciudadano y lo que se consideraba que necesitaba saber y el patriotismo o culto a la Nación. Es decir, se trataba de las tres categorías que desde el punto de vista teórico se habían planteado siguiendo a Maxine Molyneux: la ciudadanía como un sistema de derechos, como sistema de identificación o pertenencia nacional y, en mucho menor grado, como recurso de lucha política.²¹⁷ Se puede observar que los planes de estudio en general durante este período fueron relativamente cambiantes, a lo cual habría que agregar también que fueron en muchos casos elaboraciones propias de las instituciones escolares, sobre todo en secundaria, dado su nivel muy bajo de estandarización:

Los planes de estudio de primaria y secundaria experimentaron frecuentes modificaciones entre 1893 y 1939, pero mantuvieron, en lo esencial, un núcleo básico integrado por las siguientes asignaturas: ciencias, español, matemáticas e historia y geografía... a la vez que la moral se combinó con la enseñanza de la Cívica que, al final, terminó por desplazarla.²¹⁸

Los planes de estudio de educación secundaria fueron cambiantes durante el período en cuestión, y esas frecuentes modificaciones a las que se refiere Molina eran propias del desarrollo de una sociedad y la creciente modernización que implicó el desarrollo económico impulsado por la exportación del café, así como el desarrollo mismo de la sociedad costarricense por medio del creciente acceso a la educación pública. Además del grupo de docentes que se formaron en el extranjero, sobre todo en Chile, Europa y Estados Unidos, los cuales regresaban luego al país para llevar a cabo reformas, iniciativas o simplemente ejercer la profesión, con lo cual llevaron adelante pequeños cambios que, a lo sumo, se vieron reflejadas en planes de estudio y en la estructura y dinámica misma del sistema educativo desde fines del siglo XIX hasta la

²¹⁷ Molyneux, Maxine. "Ciudadanía y política social en perspectiva comparada." Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad, FLACSO (México)-UNICEF-Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José (2000): 23-51

²¹⁸ Molina Jiménez, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. p. 245.

primera mitad del siglo XX. Mientras que la enseñanza de la Educación Cívica muestra tanto el desarrollo del sistema educativo como la recepción de ideas de educadores formados en el extranjero, esta es también un reflejo del pensamiento liberal republicano.

Por otro lado, la combinación entre Educación Moral e Instrucción/Educación Cívica tenía un carácter marcado por el género. Molina afirma que entre 1893 y 1939, Moral y Cívica, como asignaturas, siempre se combinaron en la escuela. Sin embargo, a partir de la documentación existente se observa que esta combinación no fue tan común, sobre todo en la educación secundaria, pues fue en pocos planes de estudio donde se combinaron las asignaturas de Moral e Instrucción/Educación Cívica. Un ejemplo de esta combinación es el caso del plan de estudios del Colegio Superior de Señoritas para el año de 1895.²¹⁹ La razón radica en que la formación ciudadana durante fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se ofreció en las escuelas secundarias a partir de un principio de distinción por géneros. Se enseñaba Moral e Instrucción Cívica para las mujeres, pues la educación de la mujer durante este período, y sobre todo para fines del siglo XIX, era profundamente moralista. En tanto que, a los hombres en el Liceo de Costa Rica se les enseñaba Economía Política e Instrucción Cívica, pues se trataba de la formación preuniversitaria de los futuros abogados y burócratas. Esta combinación entre la Instrucción Cívica en la mayoría de planes de estudio con la asignatura de Economía Política o con Historia y Geografía fue también el resultado de la labor de los principales pensadores liberales que se ocupaban de esta asignatura, como es el caso de Elías Leiva. Este sostenía que la Instrucción Cívica era parte del conjunto de las ciencias sociales, y debía considerarse y enseñarse como tal.²²⁰ Finalmente, en realidad, la moral no se vio desplazada por la Cívica, sino que fue cayendo en desuso en el vocabulario pedagógico del siglo XX, así como otras asignaturas como Calistenia. La Instrucción Cívica se vio desplazada por la Educación Cívica, como el resultado de una aspiración por ampliar la concepción de la asignatura y además darle un carácter más científico.

Este carácter cientifizante hacia el cual tendía la materia se acentuó durante la década de 1940 debido a tres razones. Primero, la expansión del sistema educativo en el nivel

²¹⁹ Decreto N.2 Rafael Iglesias, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1895.

²²⁰ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla Cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

de educación secundaria, con la fundación durante la década de 1940 de una serie de instituciones de segunda enseñanza: primero el Colegio José Martí en Puntarenas en 1942, posteriormente el Instituto de Guanacaste en Liberia en 1945, y el Colegio de Limón en 1946. Estas instituciones se sumaron a las ya existentes en el país, es decir, el Liceo de Costa Rica y el Colegio Superior de Señoritas en San José, el Instituto de Alajuela, el Colegio San Luis Gonzaga y la escuela secundaria que pertenecía a la Escuela Normal. La segunda razón era la tendencia académico-científica de la disciplina, promovida sobre todo por Leiva Quirós, quien desde la publicación de la Nueva Cartilla Cívica consideraba la Educación Cívica como una ciencia social:

Hay quienes conceden muy poca o ninguna importancia a la cuestión del método que debe usarse en la enseñanza de esta materia. No compartimos nosotros ese parecer. Todo lo contrario, su valor puede descubrirse comparando los resultados que obtienen los que conocen la metodología del ramo con los que pueden obtener los que enseñan sin seguir algún método o sin atenerse a los de la experiencia propia o ajena. Aunque se ha dicho que no existe una metodología propia de la Educación Cívica, sí se ha señalado una para la Ciencia Social de que aquella forma parte.

La obra de Leiva Quirós tuvo mucha influencia en la forma como se concebía la asignatura y fue, junto con el Manual de Instrucción Cívica de Ricardo Jiménez Oreamuno, uno de los textos más usados para la enseñanza de la materia en la educación secundaria.²²¹ Es importante recordar que Leiva no solo consideraba que la Educación Cívica era parte de las ciencias sociales, sino que también debía ser considerada como verdadera educación y no como mera instrucción. Ambas ideas de Leiva Quirós, quizás por distintas razones, se impusieron finalmente y delinearon la forma como se concebiría la Educación Cívica en lo que restaba del período republicano. La tercera razón fundamental por la cual la Educación Cívica adquirió un carácter más científico tuvo que ver con la fundación de la Universidad de Costa Rica en el año 1940 y su entrada en funcionamiento a partir del año 1941. La

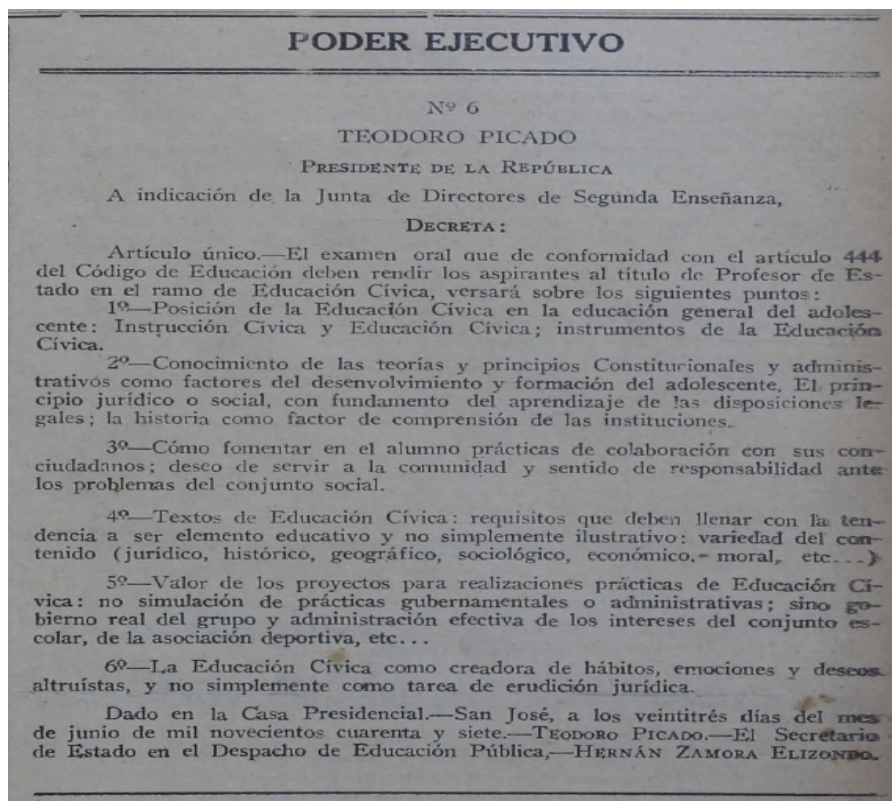
²²¹ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888. Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

Universidad vino a jugar un rol fundamental en la formación de docentes en general al absorber a la Escuela Normal dentro de su estructura organizativa, con lo cual la formación de docentes adquirió un carácter universitario y una perspectiva académica. Además arrancó oficialmente en el país la especialización y la profesionalización de la carrera docente. Dada la naturaleza autónoma de la Universidad, independiente del poder político del Estado, la formación docente se independizó relativamente de las influencias políticas e incluso partidarias e ideológicas que hasta entonces había ejercido el Estado, lo cual potenció la tendencia de la formación de docentes de secundaria hacia lo académico-científico con el fin también de legitimar su lugar dentro de la Universidad. Al fin y al cabo, la Universidad autónoma es un espacio en el cual la legitimidad de una disciplina está dada por su carácter académico, artístico o científico.

El Estado costarricense, sin embargo, al ser el empleador principal de los educadores de secundaria, creó mecanismos para verificar la “idoneidad” de profesionales que no eran titulados en las Escuelas de Ciencias y Letras y de Educación de la Universidad de Costa Rica o de universidades extranjeras. El Estado ofreció la posibilidad de realizar una prueba oral y otra práctica para obtener la categoría de profesor de Estado en ramos específicos. De acuerdo con el Código de Educación de 1944, es así como profesionales de distintas áreas o quienes hubiesen trabajado como docentes no titulados por al menos dos años, tenían la posibilidad de realizar esta prueba para obtener el título de Profesor de Estado.²²² En 1947, se publicó en el diario oficial un cartel con los temas que se evaluarían en la prueba oral para obtener el título de Profesor de Estado en el ramo de Educación Cívica:

²²² Congreso Constitucional de la República de Costa Rica. Código de Educación. San José, Costa Rica, reformado el 09 de noviembre de 1945.

Ilustración 5. Requisitos para optar por el título de Profesor de Estado en el ramo de Educación Cívica 1947



Fuente: Diario Oficial La Gaceta. Segundo Semestre. Año LXIX. N° 150. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 04 de julio de 1947.

En esta prueba se establecieron los principales problemas o temáticas que rodeaban a la asignatura al finalizar la década de 1940 y que venían de años anteriores. Allí se encontraban, por ejemplo, la diferencia entre Instrucción y Educación Cívica, así como el lugar que esta ocupa en el campo de la Educación y, además por otro lado el conocimiento de textos de Educación Cívica. Al parecer, debido a la producción de textos en este ramo, la cultura escrita parece ser un ramo fundamental del desarrollo de la asignatura durante este período. Además es relevante también que la asignatura era concebida no solo como un área de conocimientos formales que incorporaban temas geográficos, históricos o jurídicos, sino que también se le consideraba “creadora de hábitos, emociones y deseos altruistas.”²²³ Esto muestra ese carácter tan ambivalente que había tenido la asignatura durante este período, en el cual había

²²³ Diario Oficial La Gaceta. Segundo Semestre. Año LXIX. N° 150. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 04 de julio de 1947.

emergido un espacio curricular y educativo en el que confluía tanto lo formal-científico como lo emocional.

El dominio del liberalismo republicano, no solo en lo educativo sino también en lo político, se pondrá en cuestión durante el año de 1948, al iniciar una guerra civil, la última del siglo XX en el país. Esta se convirtió en un hito que marca un antes y un después en la historia general del país. Este conflicto fue esencialmente de clase, en el cual los sectores medios-ilustrados y urbanos, en la búsqueda de una reforma del viejo orden liberal, dieron una salida armada al conflicto. Liderados por José Figueres Ferrer, quien finalmente resultaría vencedor y, por medio de la de la Junta Fundadora de la Segunda República se llevaron a cabo una serie de reformas políticas y sociales que cambiarían totalmente la historia del país. Entre las principales reformas estuvo la abolición permanente del ejército, la promulgación de una nueva Constitución Política con una fuerte influencia socialdemócrata, la nacionalización bancaria con el fin de estimular la producción nacional y la proscripción constitucional de los partidos comunistas entre otras reformas de carácter económico y político.²²⁴

El fin del período republicano-liberal por la vía armada supuso un cambio en las concepciones de la ciudadanía y en la forma como debían ser educados los ciudadanos. La Segunda República significó el fin del modelo liberal y del civismo republicano y es el punto de partida para una serie de cambios que incluyeron la expansión de la cobertura educativa y de la formación de docentes. Esto ayudó a delinear una nueva educación para la ciudadanía, diferente al civismo republicano y que será analizada en el capítulo IV de este trabajo.

²²⁴ Una obra clave para la comprensión del conflicto armado, sus raíces y sus principales consecuencias es Rovira Mas, Jorge. Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982. Además de la obra de Rovira Mas, existe una bibliografía sumamente amplia sobre el tema, de manera ilustrativa pueden considerarse, Bowman, Kirk S. "¿ Fue el compromiso y consenso de las élites lo que llevo a la consolidacion democratica en Costa Rica? Evidencia de la decada de 1950." Revista de Historia 41 (2000): 91-130. Lehoucq, Fabrice Edouard. "Class conflict, political crisis and the breakdown of democratic practices in Costa Rica: Reassessing the origins of the 1948 Civil War." Journal of Latin American Studies 23, no. 1 (1991): 37-60. Solís, Manuel A. "El 48 como desborde trágico." Anuario de Estudios Centroamericanos (2007): 261-295. Contreras, Gerardo. "Una lectura crítica de don José Figueres Ferrer. En torno a la guerra civil de 1948 y su papel en la Junta Fundadora de la Segunda República." Diálogos Revista Electrónica de Historia 9, no. 1 (2008): 177-207.

2. **Todo cuanto no pueden ignorar los ciudadanos de la República: entre catecismos, cartillas y el culto a la palabra escrita**

He estado leyendo, con toda atención, la Nueva cartilla Cívica que Ud. intenta dar a la prensa. El largo tiempo durante el cual Ud. ha profesado la asignatura lo capacitaba muy especialmente para escribir un libro de texto sobre la materia. Es claro que cada maestro lo utilizará a su manera, pues un libro no es un lecho de Procasto; pero en el suyo encontrarán los muchachos, todo cuanto no pueden ignorar los ciudadanos de la República.

Ricardo Jiménez Oreamuno

Prólogo a la Nueva Cartilla Cívica de Elías Leiva, 1926

Ricardo Jiménez publicó el primer texto de Instrucción Cívica de Costa Rica en el año de 1888,²²⁵ sin imaginar que 38 años después, siendo por segunda vez Presidente de la República, prologaría entusiasmado la *Nueva Cartilla Cívica* de Elías Leiva.²²⁶ Esta nueva cartilla en muchos modos constituye una prolongación del propio texto de Ricardo Jiménez y asimismo es también un resultado de la Reforma Liberal en el plano de la educación, reforma por la cual trabajaron pensadores liberales y republicanos como Bernardo Soto, Mauro Fernández y el mismo Jiménez.

La cultura escrita o de alguna forma el culto al libro y la idea de que un texto abarca la posibilidad de incluir todo lo que no se puede ignorar en un campo determinado del conocimiento ha sido uno de los elementos más característicos del desarrollo de la Instrucción y la Educación Cívica durante el período republicano-liberal. Esta forma de concebir las obras escritas es además una herencia del pasado colonial y, sobre todo, de lo que Fernando Mires llama *colonización de las almas*, esto es, un proceso de aculturación desarrollado durante la sociedad colonial en América Latina y que se valió de la cultura escrita para consolidarse, tal como lo observa Mires en cuanto al éxito que tuvo la imprenta en la economía de reducciones indígenas implementadas sobre todo por los jesuitas en la América colonial:

El régimen industrial de trabajo de las reducciones se corresponde con el establecido en los países más avanzados de Europa, existiendo también en ellas las jerarquías interfabriles características de las primeras fábricas

²²⁵ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888.

²²⁶ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

capitalistas. Al frente de cada taller estaban los alcaldes, equivalentes a los “maestros” europeos (alcaldes de tejedores, de carpinteros, de plateros, de torneros, de doradores, etc.). Ellos dirigían a los oficiales y aprendices. Notables es señalar que una de las industrias que alcanzó cierto desarrollo en las reducciones, fue nada menos que la imprenta, donde se imprimían libros de catecismo, de gramática, diccionarios y hasta matemáticas elementales.²²⁷

En las llamadas reducciones o pueblos de indios que fueron implementadas a partir de la segunda mitad del siglo XVI en la sociedad colonial americana debido a las necesidades de administración y de control tanto de negocios como de las *almas*, la imprenta comenzó a tener un papel central y los textos religiosos, como los catecismos que servían para *instruir a los paganos* en la doctrina cristiana, ocuparon un lugar central en la cultura de la época, a tal punto que, después de la independencia, el *culto* a lo escrito va a producir otro tipo de textos, que se podrían llamar intermedios entre lo cristiano y lo político o lo educativo. La circulación y el lugar que ocuparon las obras escritas de carácter instructivo en América Latina fue muy importante, tanto que hubo textos de historia sagrada, de moral, política o buenas costumbres y urbanidad, producidos en España o en algún país latinoamericano, que tuvieron un alcance casi continental y son bien conocidos en distintos países de la región. A partir de su uso en las instituciones educativas lograron una gran popularidad y permanecieron como obras de un estatus poco más o menos clásico, muchos de ellos bajo la forma de catecismos.²²⁸

Una de las principales obras de este tipo fue el *Catecismo histórico: o compendio de la historia sagrada y la doctrina cristiana*,²²⁹ escrito originalmente en francés por el monje Claude Fleury, y conocido popularmente solo como el *catecismo de Fleury*. Luis Felipe González Flores, en su obra *Historia de la influencia extranjera en la educación costarricense*, cita entre otros textos el *catecismo de Fleury* como una de tantas obras

²²⁷ Mires, Fernando. La colonización de las almas misión y conquista en hispanoamérica. Departamento Ecueménico de Investigaciones. Colección Universitaria, San José, Costa Rica. 1987.

²²⁸ Véase, Arredondo López, María Adelina. "Desplazando al Rey en la escuela de la nueva nación mexicana: el catecismo de República." (2003). Del Castillo Caballero, J. S. Sumario: I Introducción y estado de la cuestión. II Los Catecismos Políticos y la pedagogía catequética civil en los siglos XVIII y XIX. III Política y religión en los catecismos políticos americanos. 1 La Soberanía, fundamento de la relación entre política y religión.

²²⁹ Fleury, Claudio. "Catecismo histórico del Señor Abad Claudio Fleury, traducido al castellano, y corregido de orden de la Real Junta Superior de Inspección de Escuelas del Reino y mandado a usar en todas ellas." Madrid: Imprenta Real (1838).

pertenecientes a la cultura pedagógica francesa que más influencia “nuestros directores y preceptores”.²³⁰ El catecismo de Fleury fue utilizado en otros países latinoamericanos, como por ejemplo en Puerto Rico, Brasil, Argentina y Ecuador, donde un examen de historia para las niñas del Colegio de Santa Teresa consistía en ofrecer cinco lecciones del catecismo de Fleury, y por supuesto, en México, donde incluso fue traducido a lenguas indígenas como el yucateco.²³¹

En el contexto de una fuerte expansión de las ideas morales, educativas y pedagógicas a nivel transnacional, y más específicamente por medio de la cultura escrita y de los que Roldán Vera denomina “comercio transatlántico del impresos”, llegaron a Costa Rica obras tanto de autores españoles como de otros autores latinoamericanos.²³² De acuerdo con González Flores y Palacios Robles, algunas de estas obras se utilizaron en las escuelas para la enseñanza de la moral o de principios de Instrucción Cívica.²³³ Algunos de estos textos fueron, por ejemplo, el *Abecedario de la Virtud y Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, de los españoles Juan de Dios de la Rada²³⁴ y José de Urcullú²³⁵ respectivamente, el *Manual de urbanidad y buenas*

²³⁰ González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921.

²³¹ Véase, Quintero Cortés, Ivonne. "Las ideologías en la enseñanza de valores morales en la escuela pública puertorriqueña en una sociedad pluralista del siglo xxi." Khalatos. Revista Interdisciplinaria Metro-Inter. Universidad Interamericana de Puerto Rico Recinto Metropolitano Programa Doctoral en Estudios Teológicos. Tambara, Elomar, Pinheiro Fernandes, and O. Catecismo da diocese de Montepellier. "Da leitura do catecismo à catecisação da leitura—o catecismo como texto de leitura na escola primária no Brasil no século XIX." ANPUH – XXIII Simpósio Nacional De História – Londrina, 2005. Puiggrós, Adriana. Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Editorial Galerna, 2018. De Jesús, Colegio de Santa Teresa. "Programa de los exámenes que las niñas del Colegio de Santa Teresa de Jesús, sostendrán en el presente año de 1885: para los días 13 [12] y 14 [13]." Luque-Alcaide, Elisa. "Catecismos mexicanos de las primeras décadas de independencia (1810-1849)." (2008).

²³² Roldán, Vera, Eugenia. "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente." En: Caruso, M. Internacionalización: Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global (2011). Ediciones Granica SA. p.308. Roldán Vera, Eugenia. The British book trade and Spanish American independence: Education and knowledge transmission in transcontinental perspective. Routledge, 2017.

²³³ González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921. Palacios Robles, María de los Ángeles. La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886: período de nacimiento y consolidación del Estado nacional. Vol. 3. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005.

²³⁴ De la Rada y Delgado, Juan de Dios. Abecedario de la Virtud. Dedicado a los niños. Imprenta de Manuel Lopez de la Hoya, Fomento 13, principal. Madrid, 1862.

²³⁵ De Urcullú, José. Lecciones de moral, virtud y urbanidad. Librería de Lecointe y Lasserre, 1838. Véase además el artículo: Brumme, Jenny. "Las" Lecciones de moral, virtud y urbanidad" de José de Urcullú y su traducción al portugués." In Caminos actuales de la historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de Historiografía Lingüística, Murcia, 7-11 de noviembre de 2005, vol. 1, p. 319. EDITUM, 2006.

maneras escrito por el venezolano Manuel Antonio Carreño²³⁶ la obra *Instrucción Moral y religiosa* del colombiano de José Manuel Royo.²³⁷ Los textos reseñados líneas atrás fueron utilizados en las escuelas costarricenses durante buena parte del siglo XIX e, incluso, algunos se siguieron usando aun en la primera mitad del siglo XX. La presencia y el uso de estos se debió, por un lado, a la poca producción nacional en este campo y, por otro, a la difusión que tenían las obras anteriormente citadas. Asimismo, en las escuelas de Costa Rica coincidían autores de diversos países, pero que tenían como sustrato común una moral fuertemente influida aun por el pasado colonial y por la tradición católica que heredó a la cultura escolar y a la enseñanza de la moral y la cívica la preponderancia de las obras escritas como manuales de conducta y de valores.

Además de la popularidad que adquirieron algunas de las obras citadas, estos escritos ocuparon un lugar central en las escuelas del país durante mucho tiempo e, incluso, tal como como lo decía González Flores, influyeron a directores y preceptores. Uno de los resultados de esta influencia fue la producción local de textos para uso en la educación de las nuevas generaciones y cuyo objetivo era ser utilizados propiamente en las escuelas. Estos seguían el mismo estilo de los catecismos que habían sido tan utilizados durante el período colonial y también durante el siglo XIX. Se tiene evidencia que el primero de estos textos fue el *Catecismo Político: dedicado al pueblo por José Santos Lombardo. Explicación Breve y Sumaria de las distintas formas de gobierno*, texto publicado en el año 1822. Santos Lombardo había estudiado en el Universidad de León en Nicaragua y fue presidente de la Junta Superior Gubernativa la cual ejerció el gobierno de Costa Rica entre el 01 de enero y el 20 de marzo de 1823. La preparación académica de Lombardo era considerable para el promedio de la época, debido a lo cual se dedicó en buena medida a la docencia sobre todo privada para los hijos de la élite e intensamente a la vida política en momentos en los que la independencia de Costa Rica con respecto a España sacudían aun las arenas políticas locales como parte del proceso de definición de la identidad política y del sistema administrativo que adoptaría el país.²³⁸

²³⁶ Carreño, Manuel Antonio. El manual de Carreño. Vol. 49. El Nacional, 2001.

²³⁷ Garzón Marthá, Álvaro; Guzmán Méndez, Diana Paola. Lectores, editores y cultura impresa en Colombia: siglos XVI-XXI. Editorial Tadeo Lozano, 2018

²³⁸ Sobre la figura de Santos Lombardo se han consultado las obras: Obregón, Clotilde María. Nuestros gobernantes: verdades del pasado para comprender el futuro. Editorial Universidad de Costa Rica, 2002. Aguilar Bulgarelli, Oscar R.. José Santos Lombardo. No. 13. EUNED, 1998. Aguilar Bulgarelli,

El catecismo de Lombardo tenía como objetivo explicar a los niños y jóvenes las formas y las estructuras de gobierno por medio del viejo método de preguntas y respuestas típico de esta clase de textos, para llegar a definiciones concisas sobre lo que el autor consideraba que todos debían conocer, tal como se puede observar en el siguiente extracto:

Pregunto: ¿Cuántas formas de gobierno hay?

Respondo: Hay varias, pero las primordiales son tres: Gobierno Despótico, Monárquico, y Republicano.

P: Y ¿cuál, pues, es el mejor de todos los gobiernos?

R: Desde luego deben excluirse el despótico, la oligarquía, la olocracia y la tiranía que siendo viciosos e injustos, no puede menos que ser malos, y si subsisten es porque los mantiene una fuerza armada a que el pueblo subyugado no puede recistir, como sucede en muchos, que gimen bajo el yugo de un gobierno intruso.

P: Y entre los gobiernos justos ¿cuál merece la preferencia?

R: Todos son buenos quando las potestades están bien equilibradas sin preponderancia de ninguna parte, para que no pueda dejenerar en ninguno de los extremos viciosos y así estén siempre los derechos de los ciudadanos a cubierto de la arbitrariedad. Con todo, para los Estados reducidos puede ser preferible el gobierno republicano, porque en él los ciudadanos sacrifican una parte menor de su libertad individual. Pero para un pueblo de mucha extensión, desde luego puede asegurarse que el más conveniente es el monárquico constitucional.²³⁹

Aparte de la preferencia por un gobierno republicano, también se puede notar en el catecismo político de Lombardo el peso de las circunstancias históricas en las cuales fue escrito en un momento en el que la evaluación de los tipos de gobierno con miras a definir el propio del país era un tema de suma importancia y a la vez básico y

Oscar. "El pensamiento de un patriota costarricense: don José Santos Lombardo A." Revista de la Universidad de Costa Rica (1972).

²³⁹ Santos Lombardo y Alvarado, José. Catecismo político dedicado al pueblo. San José de Costa Rica, s.n., 1822. En: Heliodoro Valle, Rafael. La anexión de Centroamérica a México (documentos y escritos de 1821 - 1822). Tomo II. Archivo Histórico Diplomático Mexicano. N° 24. Publicaciones de la Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1927.

rudimentario para un naciente Estado que recién había alcanzado su independencia y que se encontraba en un momento de su historia en el que se ventilaban distintas opciones de organización política tales como la anexión al Imperio Mexicano, el proyecto en última instancia fallido de la República Federal Centroamericana, o bien la absoluta autonomía.

La idea de Santos Lombardo de escribir un catecismo político continuaba con la tradición cristiana-católica que había hecho de los catecismos quizás el recurso más común para el desarrollo del trabajo escolar y de la instrucción en buena parte de la América de habla hispana y portuguesa.²⁴⁰ Era común que, cuando se desarrollaba la enseñanza, el texto de apoyo con que se contaba fuera un catecismo. Este trabajo de Lombardo no solo fue el primer catecismo de producción local en el caso de la educación costarricense, sino que además sirvió de inspiración para la redacción de otros catecismos en otras áreas del conocimiento. De manera que el trabajo de Lombardo es, si no es el primer "texto", sin duda uno de los primeros trabajos escritos con propósitos meramente educativos en el caso de Costa Rica. Es decir, que el campo del civismo o de la formación política de la juventud estuvo vinculado desde el principio al desarrollo de textos educativos en el país. La búsqueda del carácter o la identidad política nacional estimulaba la producción de este tipo de obras por personajes envueltos en la vida política y de una significativa influencia como por ejemplo, los casos de Santos Lombardo y Ricardo Jiménez en Costa Rica, o el caso de José María Mocada en Nicaragua. Los catecismos y las cartillas políticas o de Instrucción Cívica pueden verse no solo como una obra didáctica que sigue principios pedagógicos, escrita para la formación de las nuevas generaciones y para ser utilizada en las instalaciones escolares, sino que constituyen una declaración de principios o,

²⁴⁰ Sobre el tema de los catecismos políticos en el subcontinente latinoamericano existe una bibliografía sumamente amplia, entre la cual, además de los trabajos ya citados para los casos de de Brasil, Argentina o Puerto Rico, se han consultado también los siguientes trabajos, Potthast, Barbara. "Entre revolución y continuidad colonial. Catecismos políticos y ciudadanía en Paraguay, 1810-1870." *Articulación del Estado en América Latina, La* (eBook) (2013): 107. Cancino Troncoso, Hugo. "El catecismo político cristiano"(1810)," el catecismo de los patriotas"(1813) y" el discurso de la revolución francesa en Chile". *L'Amérique Latine face a la revolution française.* In *Colloque international "L'Amérique Latine face a la revolution française"*. Paris, 28-30 Jun. 1989;. 1989. Baeza, Rafael Sagredo. "Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827." *Historia Mexicana* (1996): 501-538. Navarro, José Antonio Razo. "De los Catecismos teológicos a los Catecismos políticos. Libros de texto de Educación Cívica durante el período 1820-1861." *Tiempo de educar* 1, no. 1 (1999): 93-116.

una manifestación y expresión reflexionada del pensamiento y de las posturas políticas de su autor.²⁴¹

El texto de Lombardo es importante además porque sirvió de inspiración para que otros autores locales iniciaran la producción de trabajos escritos para ser utilizados en las escuelas del país, práctica que se iba a ampliar evidentemente con la llegada de la primera imprenta al país en el año de 1830. Un ejemplo de la producción de textos educativos son algunos de los trabajos Rafael Francisco Osejo, quien se había formado en la Universidad de León en Nicaragua y luego se radicó en Costa Rica, donde tuvo una intensa labor académica, educativa y política, como profesor y rector de la Universidad de Santo Tomás y como defensor del republicanismo. Entre las obras escritas por Osejo se encuentra los textos *Lecciones de aritmética* y también las *Lecciones de geografía*, escrita en 1833, que, de acuerdo con González Flores, estaban escritas en forma de catecismo.²⁴² Además de los textos de Lombardo y Osejo, otras obras que se publicaron en durante el siglo XIX en Costa Rica y que tenían intenciones claramente educativas fueron los escritos del italiano Francisco Alfonso Cinelli, quien había llegado al país en el año de 1864 y fue contratado para ejercer como Inspector Escolar. Siguiendo la cronología escrita en 1921 por González Flores Cinelli publicó en 1865 las obras tituladas *Enseñanza de la Gramática Castellana*, el *Compendio de los deberes del Hombre* y para el año 1867 publicaría las obras *Compendio de Geografía e Historia de Costa Rica*, y *Compendio de Aritmética Elemental*. Sobre los escritos de Cinelli, Luis Felipe González Flores da el siguiente testimonio:

Todas estas pequeñas publicaciones didácticas, aunque escritas en forma catequística, con bastante deficiencia pedagógica, a la vez que muy elementales, no dejaron de prestar auxilio muy importante en la enseñanza, si se toma en consideración que en la época en que fueron escritas se carecía en nuestras escuelas de toda clase de textos.²⁴³

²⁴¹ Moncada fue presidente de Nicaragua entre 1929 y 1933, además de ejercer como periodista y educador, publicó el libro *El ideal ciudadano*, que sirvió también como texto de instrucción Cívica en Nicaragua. Moncada, José María. *El ideal ciudadano*. Imprenta María V. de Lines, 1922.

²⁴² González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921.

²⁴³ *Ibidem*, p. 283.

Las obras de Cinelli, así como las de Lombardo y Osejo, no solo prestaron el auxilio que se necesitaba en el apenas articulado sistema educativo del incipiente Estado costarricense, sino que se convirtieron en las obras pioneras de la educación nacional, y reflejando la relativamente intensa gama de interacciones y transferencias de conocimiento a nivel internacional que ocurría en el suelo del que fuera durante la época colonial, uno de los estados más pobres y aislados del imperio español. Otras influencias, reflejadas en las obras de autores latinoamericanos que se utilizaron como libros de texto en las escuelas del país. Estaban presentes por ejemplo el colombiano Royo, el venezolano Carreño y también la influencia regional de quienes se habían formado en la Universidad de León en Nicaragua como Santos Lombardo y Rafael Osejo. Es así como la cultura escrita en el campo de la educación ejerció una influencia fundamental en el desarrollo del sistema educativo y previó el desarrollo de obras más complejas, que verían en el campo de la Instrucción y posteriormente de la Educación Cívica, un terreno sumamente fecundo para la escritura y la publicación.

En el contexto de la Reforma Liberal surgió la figura del abogado Ricardo Jiménez Oreamuno (1859 – 1945). Jiménez fue no solo abogado y educador sino que también es conocido por ser la personificación del republicanismo liberal por el cual luchó y defendió durante su vida y sobre todo durante su gestión en diversos cargos públicos. Además de presidente de la República Jiménez se desempeñó como Secretario de Gobernación, Policía y Fomento, Presidente de la Corte Suprema de Justicia. En 1888 ejercía como Presidente del Congreso Centroamericano de San José. Justamente en este año publicó la ya mencionada *Instrucción Cívica para uso de las escuelas*.²⁴⁴ Después de la aparición del texto de Jiménez, surgieron otros manuales sobre la enseñanza de la disciplina que no tuvieron la misma difusión o impacto, los cuales son uno del autor y político nacional Faustino Montes de Oca, titulado *Lecciones de Educación Cívica*, un texto poco técnico y que básicamente constituye una oda a la independencia, y una exaltación de valores como *libertad, fraternidad, y el constitucionalismo*.²⁴⁵

²⁴⁴ Jiménez, Ricardo. *Instrucción cívica para uso de las escuelas*. Tipografía Nacional, 1888. Sobre la obra política y la vida de Ricardo Jiménez se han consultado los textos, Rodríguez Vega, Eugenio, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004. Rodríguez Vega, Eugenio. *Los días de don Ricardo*. No. 351.00313 J61r. San José, CR: Edit. Costa Rica, 1974.

²⁴⁵ Montes de Oca, Faustino. *Lecciones de Educación Cívica*. Tip. Los Independientes. San José, Costa Rica, 1893.

El libro de Jiménez fue sin duda el de mayor difusión y el más utilizado. Como se ha dicho ya, fue publicado al calor del liberalismo reformista, que solo dos años antes, en 1886, había llevado a cabo una reforma educativa muy importante en el país, liderada por Mauro Fernández en la que se dio un proceso de laicización del sistema educativo. Se aspiraba a construir un engranaje escolar que ofreciera a la población la posibilidad de recibir la educación elemental sin la influencia religiosa, la cual era considerada parte del pasado colonial con el cual había que romper. Es así como la Instrucción Cívica, o la educación política de la niñez como solían llamarla los republicanos liberales, sirvió como espacio pedagógico para la difusión de las ideas republicanas y seculares.

De acuerdo con el prólogo escrito por Jiménez Oreamuno a la primera edición de su *Instrucción Cívica*, la exclusión de la Instrucción Cívica de los establecimientos escolares no era más que la expresión de las reminiscencias del pasado colonial del país. La obra fue escrita a pedido del entonces Secretario de Instrucción Pública. Jiménez la consideraba unos pequeños rudimentos de Instrucción Cívica para llenar el vacío en los textos educativos del país. Además indicó que esa ausencia de textos en el ramo de la asignatura en cuestión le obligó a tomar como modelo y como referencia la obra *De l'instruction Moral et Civique de 1876 escrita por* el autor francés Gillet Damitte, quien firmaba, como *antiguo inspector de Instrucción Primaria y Oficial de Instrucción Pública*.²⁴⁶ Gillet-Damitte parece haber sido un autor conocido también en otros países de Centroamérica, por ejemplo en El Salvador, pero sobre todo por sus obras sobre gimnasia. En Costa Rica, además del tema de Instrucción Cívica y educación física, era conocido por algunas obras en el campo de la enseñanza de las matemáticas.²⁴⁷

Jiménez aplaudía en el prólogo de su texto el propósito de que en todas las escuelas se inculquen los principios cardinales que dominan el derecho público del país.

²⁴⁶ Gillet-Damitte, *De l'instruction Moral et Civique*. Imprimerie et Librairie Classiques. Maison Jules Delalain et Fils. Delalain Frères, Successeurs Paris, 1876

²⁴⁷ Arnao, Jiménez-Cervantes, and María del Mar. "Afrancesados y modernistas de El Salvador: las letras francesas en el modernismo salvadoreño." Proyecto de investigación: (2014). Díaz Bolaños, Ronald E. "'Quiero que la gimnástica tome bastante incremento': los orígenes de la gimnasia como actividad física en Costa Rica (1855-1949)." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 12, no. 1 (2011): 01-33. Ruiz, Ángel. "Ideologías y extranjeros en la educación y las matemáticas de Costa Rica durante el siglo XIX." *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 23, no. 48 (2000): 661-688.

Señalaba, además, lo que él considera *irracional de la exclusión de la Instrucción Cívica aun en los establecimientos de educación secundaria*:

Es cosa que raya en lo inconcebible que ciudadanos de una república salgan de las escuelas y colegios ignorantes de cual es el gobierno de su patria y cuales son sus caracteres; cual es el mecanismo administrativo,- cómo funciona la maquina-gobierno, qué participación deberán tener en ella,- cuál es el límite de la acción gubernamental,- qué deberes lleva consigo la ciudadanía. Ese ha sido, sin embargo, el hecho entre nosotros.²⁴⁸

A pesar de que Ricardo Jiménez pensaba que una obra de Instrucción Cívica debía contener todo lo que no pueden ignorar los ciudadanos de la República, en su texto las ideas están apenas esbozadas. El tamaño de la obra *no permitía otra cosa*. Se trata de 100 páginas sobre temas de una complejidad relativamente alta para estudiantes de secundaria y, sobre todo, de primaria. En principio fue pensada para ser utilizada en las clases de Instrucción Cívica de las escuelas primarias del país, lo cual es un reflejo de la forma como se entendía una obra didáctica en la época, es decir, no más que un texto explicativo. Jiménez Oreamuno indica también en el prólogo haber conservado solamente el método, la estructura, las proposiciones y las líneas generales de la obra de Gillet-Damitte y señala no utilizar sus materiales, puesto que se trata de materiales relativos a la República Francesa, sino más bien haber utilizado otros referidos al caso costarricense. Sin embargo, al analizar y contrastar los dos textos, es evidente que el libro escrito por Jiménez, dista más de la obra de Gillet-Damitte, de lo que Jiménez quizás estaba dispuesto a reconocer. Mientras el texto francés se podría definir básicamente como un pequeño tratado de moral de 48 páginas y algunas nociones de la organización política del Estado, el del costarricense es un tratado jurídico-político del doble de extensión. Los temas que trataba el inspector de escuelas de París tenían una mayor carga moral que los desarrollados por el Presidente del Congreso Centroamericano, quien elaboró más a fondo diferentes cuestiones de carácter jurídico. A continuación la tabla de contenidos de libro *De l'instruction Moral et Civique*:

²⁴⁸ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888. p.1-2

Ilustración 6. Tabla de contenidos de De l'instruction Moral et Civique por Gillet-Damitte

TABLE DES MATIERES.			Pages
INSTRUCTION MORALE.			
MORALE THÉORIQUE.			
	Pages		
La conscience morale.	1	Force publique.	27
La liberté et la responsabilité.	1	Décrets et arrêtés.	27
Caractères de la loi morale.	2	Service militaire.	28
Principe de la loi morale.	3	L'obligation scolaire.	30
Le droit et le devoir.	4	Les impôts. Le budget.	30
Les sanctions de la loi morale.	4	La dette publique; la rente.	33
		Confection du budget.	33
		Les fonctionnaires de l'État.	34
MORALE PRATIQUE.			
Devoirs individuels.	6	LES CULTES.	
Devoirs de l'homme envers la société.	7	Le Concordat.	39
Devoirs généraux.	7	Les articles organiques.	40
Devoirs de justice.	7	Organisation religieuse.	40
Devoirs de charité.	9	LE DÉPARTEMENT.	
Devoirs de famille.	9	Division du département.	41
Devoirs professionnels.	11	Le préfet.	42
Devoirs civiques.	11	Le conseil général.	43
Le droit des gens.	13	Le budget départemental.	44
Les devoirs religieux.	13	La commission départementale.	44
INSTRUCTION CIVIQUE.			
PRINCIPES GÉNÉRAUX.			
Origines de notre droit public.	15	L'ARRONDISSEMENT.	
La souveraineté nationale.	16	Le sous-préfet.	45
Exercice de la souveraineté nationale.	17	Le conseil d'arrondissement.	45
Agents de la souveraineté nationale.	18	LE CANTON.	
		La délégation cantonale.	46
L'ÉTAT.			
Chambres législatives.	19	LA COMMUNE.	
La loi et les tribunaux.	21	Le conseil municipal.	46
		Le maire.	47
		Le budget communal.	48

Fuente: tomado del texto original Gillet-Damitte, *De l'instruction Moral et Civique*. Imprimerie et Librairie Classiques. Maison Jules Delalain et Fils. Delalain Frères, Successeurs Paris, 1876

Jiménez prácticamente suprime todo el apartado sobre cuestiones morales, toma la estructura o los títulos de la obra de Gillet-Damitte y desarrolla una serie de puntos de vista de carácter jurídico, político y social que son el reflejo de la élite republicana liberal de la época, como por ejemplo su noción de igualdad ante la ley:

Todo hombre es igual ante la ley. – Que todo hombre sea igual á otro en todos los respecto, de modo que, sin que influyan sus condiciones personales, goce de las mismas consideraciones y respetos por parte de sus conciudadanos, que disfrute de iguales comodidades en la vida, que ocupe la misma posición

socia, en fin, es un absurdo. El hijo de padres de una raza superior, al nacer ya trae en germen cualidades intelectuales y morales, que lo colocan en una situación ventajosa sobre el hijo de padres de una raza inferior... todas estas desigualdades son inevitables. La ley no puede borrarlas. Lo más que puede hacer es no favorecer a nadie, dejar el campo de la vida igualmente libre para todos, no cerrar a nadie ninguno de los caminos que conducen a las eminencias, así en puestos públicos, como en fortuna, en ciencias, en artes, en vida social, etc. De manera que sea una posibilidad para el más infeliz por nacimiento, poder ascender a los más alto si sus méritos le dan derecho a ellos.²⁴⁹

Claro que en el pensamiento de Jiménez se reflejan el contexto y las ideas políticas dominantes de la época. Es por ello que los textos educativos de Instrucción Cívica durante este período y quizás durante cualquier período, constituyen auténticos tratados y exposición de principios políticos. En el caso de Jiménez, un tema al cual da un peso considerable en su obra es el de las diferencias de carácter social, económico y cultural y sus consecuencias para el sistema político, sobre todo, para los procesos electorales. Jiménez dedicó una buena parte de su obra para explicar y defender el proceso de elección por grados que se utilizaba en como sistema electoral en Costa Rica durante este período. Ofrecía a los estudiantes lectores de la obra, una justificación de la necesidad de ilustración y capital económico para la participación en la vida política-electoral y para el ejercicio del sufragio. El caso de la condición de la mujer y su participación en la vida política es esbozado en el texto, pues aun faltaban muchos años para lograr los derechos políticos de la mujer. La Instrucción Cívica durante esta época era una asignatura enseñada en la educación secundaria por abogados para estudiantes varones.²⁵⁰

El contenido en materia electoral es de los puntos centrales desarrollados en el texto Jiménez Oreamuno. De hecho es uno de los principales aspectos sobre el cual puso su atención y realizó una serie de cambios años más tarde ya desde la silla presidencial. La única diferencia entre las ediciones de la *Instrucción Cívica* de 1888 y la de 1926 está en que la segunda edición de la obra incluía las principales reformas

²⁴⁹ Ibidem, p.15

²⁵⁰ Riera, Macarena Barahona. "La ciudadanía política de los costarricenses: La conquista de Ángela Acuña de Chacón." *Revista Estudios* 21 (2008): 184-195.

electorales llevadas a cabo en el sistema político costarricense, muchas de ellas durante la administración por el mismo Jiménez en el año 1913 y luego en 1925. En la edición de 1926²⁵¹ había una explicación del sistema electoral del país que incluía el tema del voto directo introducido en 1913 durante la primera administración de Jiménez. Antes de 1913, el voto había sido indirecto y se llevaba a cabo mediante un sistema de categorización de los ciudadanos para definir a los electores de primer grado y de segundo grado. Más tarde en su segunda administración en 1925 se estableció el voto secreto y, además, se creó el Consejo Nacional de Electores antecedente del actual Tribunal Supremo de Elecciones con el fin de supervisar los procesos electorales y garantizar la validez y legitimidad de las elecciones.²⁵²

Además de la obra de Ricardo Jiménez, un año antes de que se publicara la segunda edición de la *Instrucción Cívica* de Jiménez, Elías Leiva publicó la *Nueva Cartilla Cívica*.²⁵³ La misma fue prologada por el propio Jiménez, quien elogió el libro de Leiva a quien consideraba *especialmente capacitado*, debido a su experiencia como profesor de la asignatura, para escribir un libro de texto sobre la materia que contuviera todo lo que no podían ignorar un ciudadano de la República. El libro de Leiva no solo era una actualización y una ampliación del texto de Jiménez, sino que contenía algo absolutamente novedoso para la época: un pequeño estudio de no más de once páginas sobre la enseñanza de la asignatura. El mismo Leiva realizaba una exposición sobre la importancia de la materia, sus orígenes, lo que significaba desde su punto de vista trabajar con estudiantes quienes no podían llegar al conocimiento de ciertas *verdades* de la vida política por la simple inducción, sino que necesitaban de la objetivación que una clase de Educación Cívica puede ofrecer para la comprensión de ciertos fenómenos sociales y políticos:

Y no cabría una enseñanza objetiva, que asegurara un éxito mayor para el aprendizaje de la Instrucción Cívica? Creemos que sí, aunque no en el mismo grado en que se podría aprovechar este método en las ciencias naturales...

²⁵¹ Jiménez, Ricardo. *Instrucción cívica*. Para uso de las escuelas de Costa Rica. Edición atendida por el Lic. Don Romulo Tovar. (Corregida y Aumentada en 1926) Imprenta María v. de Lines. San José, Costa Rica(1926).

²⁵² Rodríguez Vega, Eugenio, ed. *Costa Rica en el siglo XX*. Vol. 3. EUNED, 2004. Rodríguez Vega, Eugenio. *Los días de don Ricardo*. No. 351.00313 J61r. San José, CR: Edit. Costa Rica, 1974.

²⁵³ Leiva Quirós, Elías. *Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo*. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

Dentro de la clase misma es posible objetivar la enseñanza, ya en la forma de diálogos con los alumnos, ya por la comparación con hechos que les sean conocidos. Hasta donde lo permita el asunto conviene aprovechar las enseñanzas de la historia.

Aunque las reflexiones de Leiva desde un punto de vista pedagógico moderno podrían ser consideradas un tanto rudimentarias, lo cierto es que para la época el solo hecho de reflexionar sobre la enseñanza de una asignatura tenía el mérito de ubicarle dentro de la reflexión pedagógica más avanzada para su tiempo. A pesar de tratarse de una asignatura presente como parte del mínimo de instrucción en el país desde la reforma educativa de 1886, no había sido considerada entre las más importantes. Se nota además en la cita anterior de Leiva una aspiración por situar la Instrucción Cívica dentro del campo de la ciencia y darle un grado de objetividad necesario para legitimarle como disciplina académica.

En términos de contenidos la Nueva Cartilla de instrucción Cívica era una extensión y una actualización del libro de Ricardo Jiménez y mantiene los temas clásicos del republicanismo liberal, tal como podemos observar en su tabla de contenidos:

Ilustración 7. Tabla de contenidos de Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo por Elías Leiva

INDICE	
	PAGINA
CARTA PRÓLOGO.	3
LA INSTRUCCIÓN CÍVICA.	5
Capítulo I.	
ORÍGENES DE LA NACIÓN COSTARRICENSE	17
Capítulo II.	
EL ESTADO, EL GOBIERNO Y LA PATRIA	27
Capítulo III.	
LAS GARANTÍAS INDIVIDUALES.	37
Capítulo IV.	
DE LOS DEBERES DEL CIUDADANO.	57
Capítulo V.	
EL DERECHO ELECTORAL.	65
Capítulo VI.	
GOBIERNO MUNICIPAL	71
Capítulo VII.	
EL GOBIERNO NACIONAL	77
Capítulo VIII.	
HACIENDA NACIONAL.	97

Fuente: tomado del texto original Leiva Quirós, Elías. *Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo*. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

Temas como el origen de la nación, la estructura del gobierno, los deberes y derechos de los ciudadanos eran contenidos que se podrían considerar clásicos del civismo republicano. En cuanto a los derechos de la mujer, a diferencia de la obra de Jiménez, donde se ignoraba totalmente el tema, probablemente siguiendo el desarrollo de algunos movimientos feministas que ya presionaban en la época por obtener derechos políticos para la mujer.²⁵⁴ Elías Leiva sí consideró este tema, pero solo para razonar tomando mayores precauciones a la hora de expresarse de las que se tomaban en el siglo XIX, una justificación sobre la exclusión de la mujer de los procesos electorales, el cual es un aspecto común del pensamiento y la estructura patriarcal del momento:

Se les niega también el voto a las mujeres. Sin embargo, respecto de ellas cabe observar que no es precisamente por defecto de inteligencia o de moralidad por lo que la ley ha creído conveniente excluirlas de la ciudadanía activa. Es más por consideraciones relativas a su condición de subordinadas respecto de quienes puedan ejercer sobre ellas alguna influencia en su calidad de padres, hermanos o maridos, y muy principalmente por la preocupación social que quiere sustraerlas de las ocupaciones de la política para restituir las a las que la naturaleza parece tenerles reservadas en el hogar y en el seno de la familia.²⁵⁵

Lo expresado por Leiva reafirmaba el carácter no solo discriminatorio del republicanismo y de la sociedad costarricense, que es bien conocido para la época con respecto a los derechos políticos de las mujeres, sino además la distinción de género que caracterizó a la Instrucción Cívica durante este período.

Estas condiciones para la mujer comenzaban a cambiar gracias a la participación y el activismo político e intelectual de algunas figuras tales como María Isabel Carvajal, María Leal de Noguera, Ángela Acuña Braun, Ana Rosa Chacón González. Ellas

²⁵⁴ Véase, Rodríguez, Eugenia. "Visibilizando las facetas ocultas del movimiento de mujeres, el feminismo y las luchas por la ciudadanía femenina en Costa Rica (1890-1953)." *Diálogos Revista Electrónica* 5, no. 1-2 (2005): 36-61. Ramírez, Marybel Soto. "Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en Repertorio Americano." *Revista Electrónica Educare* 15, no. 2 (2011): 205-219. Barahona. "La ciudadanía política de las costarricenses: La conquista de Ángela Acuña de Chacón." *Revista Estudios* 21 (2008): 184-195.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 66

tendrían un enorme peso en el desarrollo de la educación del país y fueron fundamentales en las luchas por los derechos de la mujer que terminarían por dotarles de derechos electorales en la Constitución Política de 1949. Así como las condiciones políticas influyeron en la producción de textos educativos, también las condiciones meramente técnicas y materiales para de la creación de textos educativos cambió radicalmente entre los años de 1924 y 1925. Esta actividad creadora y de difusión tuvo un impulso decisivo de la mano de la Secretaría de Instrucción Pública entre los años indicados gracias al trabajo de los Ministros en el ramo, Miguel Obregón (1920-1924) Napoleón Quesada (1924-1926) y Luis Dobles Segreda (1926-1928). Se creó el Centro de Publicaciones del Magisterio Nacional, el cual se convertiría en un espacio y un incentivo para la producción nacional de textos escolares y para la reproducción de algunas obras de autores extranjeros que eran consideradas de importancia para el uso en las escuelas o bien par la formación continua de los docentes. Un ejemplo notable de ello fueron las obras del educador y pedagogo chileno Maximiliano Salas Marchán, quien fuera director de la Escuela Normal José Abelardo Núñez en Santiago, y quien, al parecer fue junto con Gabriela Mistral un colaborador cercano en los inicios de la entrada en funcionamiento del Centro de Publicaciones:

Una de las cosas que debemos citar con especial satisfacción es el haber podido contar con la colaboración muy valiosa de brillantes pedagogos y escritores extranjeros, que espontaneamente, se pusieron a nuestras órdenes para ayudarnos en la tarea de servir a los intereses docentes del país; Gabriela Mistral y Max. Salas Marchán, no han dejado de ayudarnos constantemente.²⁵⁶

El Centro de Publicaciones del Magisterio se dio a la tarea de publicar varias obras de Marchán entre las cuales se contaban *Programa de Castellano* y *El Método del proyecto*, en el año de 1924, y los textos *titulados Tests educacionales o medición de los resultados de enseñanza, El espíritu social de los Estados Unidos y su influencia en la educación, y Programa de Educación Cívica* en 1925.²⁵⁷ Hasta este momento,

²⁵⁶ Coto Montero, Fausto. Informe de labores del Centro de Publicaciones del Magisterio para el año de 1924. Presentado ante el Secretario de Instrucción Pública Napoleón Quesada Salazar. San Jose, 19 de mayo, de 1925

²⁵⁷ Marchán Salas, Maximiliano. Programa de castellano. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1924. Marchán Salas, Maximiliano. El Método del proyecto. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1924. Marchán Salas, Maximiliano. Tests educacionales o medición de los resultados de enseñanza. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica,

la influencia de los Estados Unidos en la educación era relativamente menor en comparación con la que podía ejercer Europa, sobre todo Francia y España, así como algunos países latinoamericanos, tales como Chile. Los textos de Marchán introdujeron algunas cuestiones novedosas de la educación estadounidense como el tema de las mediciones y el uso de *tests* en educación que, para la educación costarricense de la época, eran muy novedosos o casi desconocidos. En el caso de los Programas de Castellano y Cívica, también se nota una elaboración pedagógica más técnica pues no trataban solamente de la exposición de temas sino que contenían ejercicios, actividades y sugerencias. En fin, el espíritu del texto era esencialmente didáctico, elemento que hasta ese momento estaba más bien ausente de las obras escritas educativas y de los libros de texto producidos en el país. El objetivo fundamental del Centro de Publicaciones del Magisterio era contribuir con la formación continua de los docentes y las publicaciones deberían servir en los procesos de toma de decisiones en materia educativa y pedagógica. Es decir, como insumo para el trabajo educativo, tal como quedó plasmado en la nota con que se introduce el texto *Programa de Castellano*:

De los programas de Castellano que nos ha remitido nuestro amigo Max Salas Marchán, hacemos esta reproducción por juzgarla de gran interés metodológico para los maestros de Costa Rica que esté resueltos a llevar a la práctica los Programas de Educación Primaria del señor Brenes Mesén. Como es del caso suponer, el señor Brenes Mesén y el señor Salas Marchán, educadores avanzados, van por el mismo camino y se mueven dentro de las mismas corrientes pedagógicas de los nuevos tiempos. Creemos pues, hacer un servicio al país ilustrando el criterio de los maestros con respecto a las modernas tendencias de la educación desarrolladas en los últimos tiempos en el anhelo de ajustar las labores docentes a las necesidades actuales.²⁵⁸

La intención del Centro de Publicaciones del Magisterio con estas publicaciones fue la de ofrecer a los docentes un recurso de formación que permitiera mejorar su

1925. Marchán Salas, Maximiliano. El espíritu social de los Estados Unidos y su influencia en la educación. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1925. Marchán Salas, Maximiliano. Programa de Educación Cívica. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1925.

²⁵⁸ Marchán Salas, Maximiliano. Programa de castellano. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1924.

desempeño educativo y, de alguna manera, actualizar los conocimientos en el campo de la enseñanza. El texto *Programa de Educación Cívica*, gracias a la difusión que el Centro le permitía pudo alcanzar a buena parte de los docentes del país, ya que por medio del Decreto N° 514, se declaró a todos los maestros de la República como suscriptores del Centro de Publicaciones, lo cual implicaba que cada maestro colaboraba mensualmente con la suma de 1 colón, y el Centro se encargaba de hacer llegar a los docentes los materiales publicados.²⁵⁹

Es así como el ejercicio de la Instrucción Cívica se nutrió de la Influencia chilena por medio de la publicación del Programa de Marchán. Sin embargo, las obras que más influencia tuvieron en la enseñanza del ramo seguían siendo las dos ya mencionadas y el libro que Elías Leiva publicaría en el año de 1929 titulado *La educación del ciudadano completo*, el cual se convirtió en toda una innovación pedagógica para la época, trascendiendo la mera formación política y jurídica que definía a los libros de texto anteriormente publicados en el país.²⁶⁰ En el año de su publicación, fue declarado por acuerdo ejecutivo como libro de texto oficial para la enseñanza de la Educación Cívica en todo el país.²⁶¹

No solo el Centro de Publicaciones del Magisterio sino también iniciativa de Luis Dobles Segreda empujaron esta publicación. Cuando en el Congreso de la República se cuestionó el proyecto de ley para autorizar a la Secretaria de Instrucción Pública a publicar cuatro libros de texto por año para el uso en la educación secundaria, algunos diputados consideraban que los recursos debían ser utilizados para contratar personal y que en el país no había profesores capacitados para escribir textos educativos y que era preferible importarlos de países más avanzados. Ante ello, Dobles Segreda en un sentido discurso ante el Congreso,²⁶² rebatió las objeciones de los diputados y se logró la aprobación de la ley que impulsaba la producción nacional de libros de texto, elaborados por autores nacionales para su uso en la educación secundaria. Es por

²⁵⁹ Coto Montero, Fausto. Informe de labores del Centro de Publicaciones del Magisterio para el año de 1924. Presentado ante el Secretario de Instrucción Pública Napoleón Quesada Salazar. San Jose, 19 de mayo, de 1925

²⁶⁰ Leiva Quirós, Elías. *La educación del ciudadano completo*. San José, C.R. : Imprenta Gutemberg, 1929.

²⁶¹ Acuerdo N° 889. Presidencia de la República de Costa Rica. San Jose, 25 de octubre de 1929

²⁶² Dobles Segreda, Luis. Discurso del Señor Secretario de Educación Pública, don Luis Dobles Segreda, al discutirse el dictamen recaído en el proyecto de ley sobre libros de texto para escuelas primarias y colegios de segunda enseñanza. En: Memoria de Instrucción Pública. 1925-1926

ello que en el prólogo de *La educación del ciudadano completo* Elías Leiva inicia diciendo:

He aquí otro libro de texto; así lo anuncio, -con énfasis: otro libro de texto; porque a la producción bibliográfica de ahora ningún género literario contribuye con más copioso aporte que el género docente: ¿a qué se debe semejante fenómeno?: a que el señor Secretario de Educación Pública, profesor don Luis Dobles Segreda, ha estimulado eficazmente, dicho sea en justicia, la actividad creadora de los preceptores nacionales hacia la elaboración de textos, con lo que el inteligente funcionario se propone llenar un vacío notorio en el departamento de enseñanza.²⁶³

Leiva reconoce la iniciativa de Dobles Segreda, pero además reconoce que durante mucho tiempo, los últimos 30 años de acuerdo con él, cuando la escuela no educaba sino que instruía, el libro de texto era todo, era el mentor imperioso. En los últimos años, el libro de texto no debía solo contener *todo lo que no deben ignorar los ciudadanos de la república* -la frase es de Ricardo Jiménez- sino que debía ser también una guía auxiliar a la explicación del docente, conteniendo solamente los puntos fundamentales de la materia.

En efecto, el libro de Leiva fue escrito desde este punto de vista. Aunque para el autor este texto consistía un complemento de su primera obra *Nueva cartilla de instrucción cívica*, lo cierto es que difería en mucho de ella tanto en la forma como se exponen los contenidos, con una narrativa mucho más didáctica, así como en los temas que se desarrollaban, los cuales tenían una perspectiva menos jurídica y más sociológica sobre todo en el desarrollo de las subtemas que se encuentran en el texto. Por ejemplo, dentro del capítulo titulado *El Ciudadano en el medio físico*, desarrolló cuestiones relativas a la relación del ser humano con la naturaleza, la alimentación, “saber comer”, y proponía algunas recomendaciones para mantener la salud y comer balanceadamente. Para citar un ejemplo más, en el capítulo “El ciudadano en el medio económico”, desarrollaba subtemas tales como “no hay trabajo deshonesto, el dinero, la moneda, los salarios y el ahorro”. Además de esta diversidad de temas nunca antes

²⁶³ Leiva Quirós, Elías. *La educación del ciudadano completo*. San José, C.R. : Imprenta Gutemberg, 1929.

vista en un texto educativo sobre Instrucción o Educación Cívica, introdujo dos novedades más. Por un lado se trataba del primer texto de Educación Cívica que hacía uso de imágenes; el autor echaba mano de diversas fotografías que sirven para ilustrar los temas que iba desarrollando. La segunda novedad en el contexto de las obras en el ramo de la Educación Cívica era el recurso de pequeñas lecturas de otros autores, - entre los cuales llama la atención la figura del escritor argentino Almafuer-te con el fin de reforzar o ampliar los temas desarrollados. En la siguiente imagen podemos ver los capítulos y los textos incluidos en la obra:

Ilustración 8. Tabla de contenidos de La educación del ciudadano completo, por Elías Leiva

INDICE	
	PÁG.
EL CIUDADANO EN EL MEDIO FÍSICO	11
EL CIUDADANO EN EL HOGAR	45
EL CIUDADANO EN LA ESCUELA	57
LECTURA.—El porvenir de la patria depende de la escuela, <i>por José H. Figueira</i>	58
LECTURA.—La constancia, <i>por Oscar Wilde</i>	67
LECTURA.—La escuela debe producir, <i>por Roberto Brenes Mesén</i>	68
LECTURA.—Tener carácter, <i>por Pedro Palacios (Almafuer-te)</i>	76
LECTURA.—Ser sincero, <i>por Emilio Zola</i>	78
LECTURA.—Nuestro carácter nacional, <i>por Antonio Zambrana</i>	80
EL CIUDADANO EN EL MEDIO SOCIAL	85
LECTURA, <i>por Pedro Palacios (Almafuer-te)</i>	87
LECTURA.—Como el molino, <i>por Amado Nervo</i>	88
EL CIUDADANO EN EL ESTADO	105
LECTURA.—Verdadero patriotismo, <i>por J. Barni</i>	106
EL HIMNO NACIONAL	108
LECTURA.—La bandera, <i>por Clara Rosa Cabrera</i>	110
EL CIUDADANO ANTE LA ADMINISTRACIÓN	143
EL CIUDADANO EN EL MEDIO ECONÓMICO	161
LECTURA.—La alegría de trabajar, <i>por Modesto Martínez</i>	163

Fuente: tomado del texto original Leiva Quirós, Elías. *La educación del ciudadano completo*. San José, C.R. : Imprenta Gutemberg, 1929.

El trabajo de Leiva puede ser considerado como uno de los pioneros en la producción de libros de texto educativo en el país desde una perspectiva didáctica y pedagógica que anticipaba los libros de texto modernos con imágenes, ejercicios, lecturas complementarias y otros recursos. Los puntos de vista del autor siguen siendo bastante clásicos o conservadores, propios del pensamiento republicano liberal heredado desde su formación educativa en el Liceo de Costa Rica. Su socialización política se había dado en el contexto y en contacto con la vieja élite republicana liberal, hacia la cual de alguna forma Leiva rendía tributo y admiración. Esto se puede apreciar

en la forma como se expresaba en sus textos, con un profundo respeto y admiración hacia figuras claves del liberalismo como Ricardo Jiménez Oreamuno o Mauro Fernández Acuña.

Desde el punto de vista de Javier Agüero, esta obra constituía un proyecto del autor por definir cómo debe ser el ciudadano costarricense y expresaba las características de un tipo de ciudadano específico que el autor anhelaba para el país. De acuerdo con Agüero, así podría definirse el proyecto de *La educación del ciudadano completo*:

La educación del ciudadano completo es ante todo, un claro ejemplo del proyecto del deber ser enunciado por un autor. Su objetivo es traer a colación los aspectos medulares considerados como tareas ineludibles por ejecutar o por mejorar, en aras de construir una sociedad mejor, bajo la estela del progreso.²⁶⁴

Es posible que Agüero tenga razón en cuanto a su análisis sobre el contenido del texto y las intenciones de Leiva. También es cierto que el conjunto de la obra de Elías Leiva, tanto su obra escrita como su obra pedagógica y política, funcionaron como continuidad de una tradición que se remontaba a los tiempos de la colonia con la producción de catecismos que llevó luego durante el período post-independentista a la escritura de catecismos políticos y que evolucionaron después hacia la producción de Cartillas para la instrucción y que en el período republicano terminaría en la escritura de un texto como *La educación del ciudadano completo*. Esto es, Leiva representaba a la vez un resultado histórico de todo el pasado de la cultura escrita en materia de formación política y moral de las nuevas generaciones y, un comienzo para una nueva forma de entender la producción de textos escolares en el campo de la Educación Cívica. Este desplazamiento culminaría con la transición del *culto* al texto y a la cultura escrita, en la segunda mitad del siglo XIX, hacia una enseñanza más centrada en lo práctico y en las actividades escolares que en la lectura característica del siglo XX.

²⁶⁴ Agüero García, Javier. "Al progreso en la formación de ciudadanos eficientes: educación y sociedad en Costa Rica en 1930." *Revista de Ciencias Sociales* 145 (2014). p. 191-192.

3. La escuela como pequeña república: una síntesis del civismo republicano

El estudio del desarrollo de la Instrucción y la Educación Cívica en el sistema educativo costarricense permite establecer varios puntos que podrían ser considerados como una caracterización del civismo republicano que se desarrolló y puso en marcha en las escuelas del país entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

La instrucción/Educación Cívica fue durante este período un espacio socioeducativo en el cual confluyeron numerosas de tendencias educativas, posturas políticas, formas de hacer y de pensar con respecto a la educación y a la socialización de las nuevas generaciones, influencias y transferencias de conocimiento tanto pedagógicas como didácticas y de pensamiento político. La enseñanza de esta asignatura fue durante el período estudiado uno de los intereses centrales de las élites políticas, una evidencia de esta observación está en el simple hecho de que las figuras que se han ocuparon de la enseñanza y de la producción de textos para el uso en las instituciones escolares fueron en muchos casos educadores relacionados con el poder político del Estado, como el caso de Santos Lombardo, Elías Leiva, o Ricardo Jiménez.

La consideración del desarrollo histórico de esta asignatura permite plantear una caracterización del civismo republicano y su despliegue en la escuela en tanto síntesis de la evolución de la asignatura y a la vez como punto de partida y de comparación para el estudio de lo que se ha denominado en el marco de este estudio el civismo democrático que se desarrollaría durante la segunda mitad del siglo XX. A modo de síntesis, se podría caracterizar el civismo republicano en los siguientes puntos:

- a) El desarrollo de la Instrucción Cívica y luego de la Educación Cívica durante el período republicano fue un fenómeno propio de las zonas urbanas, pues se trató de una asignatura que se ofrecía en los colegios del Valle Central. En el nivel de educación primaria, la asignatura se estudiaba solamente en las escuelas de primer orden que tenían dentro de su oferta académica todos los niveles escolares. Dado que la mayoría de escuelas del país eran de segundo o de tercer orden, ofreciendo solo los primeros grados, carecían también de esta asignatura en sus planes de estudio.

- b) En el republicanismo, la Instrucción Cívica fue también el espacio de considerable desarrollo de transferencias internacionales de conocimiento. No solo por el hecho de la influencia de obras escritas en otros contextos, como por ejemplo el texto de Gillet Damitte que sirvió de base y de inspiración para que Ricardo Jiménez escribiera el libro *Instrucción Cívica* sino también gracias a la presencia chilena a través de estudiantes costarricenses becados en el Instituto Pedagógico de Santiago y, posteriormente, de la relación de intercambio con Maximiliano Salas Marchán, un referente para la actualización de los docentes en diversos campos, entre ellos la Instrucción Cívica.
- c) La Instrucción y la Educación Cívica en el país durante este período fue ante todo formalista en el entendido de una fuerte orientación hacia temas y contenidos de carácter jurídico en los planes de estudio. Esto se debió al papel central que jugaron las figuras de Ricardo Jiménez y Elías Leiva, ambos abogados, y a la forma de concebir la materia como una preparación pre-universitaria para los futuros abogados y burócratas que servirían en la estructura administrativa del estado.
- d) Ligado al punto anterior, la asignatura se puede caracterizar también por una diferenciación o discriminación hacia la mujer en cuanto a su acceso a la instrucción y a la Educación Cívica. En tanto se consideraba que la mujer no podía ejercer una ciudadanía activa, estaba excluida de los procesos electorales y, por ello, la educación que debía recibir tenía que orientarse hacia su función en las tareas del hogar. Esto afectaba no solo a la educación ciudadana en sí, sino a toda una estructura social profundamente patriarcal, siendo así la Instrucción y la Educación Cívica un reflejo de las tendencias sociales dominantes en la Costa Rica del siglo XIX y XX en cuanto a las relaciones de género.
- e) El civismo republicano fue, a su vez, profundamente patriótico y se convirtió en un espacio para el refuerzo de la identidad nacional y de los valores patrióticos que la élite política dominante consideraba necesarios para el funcionamiento del orden social y estatal, así como para lograr un sentimiento de pertenencia

y de unidad nacional. Este propósito enfrentó el inconveniente de la cobertura, pues, al estar limitada a las zonas urbanas y al ser la presencia estatal, no solo educativa, muy reducida en las zonas rurales, la capacidad de crear y alcanzar una cobertura nacional del fomento del patriotismo fue muy restringida. Sin embargo, como ideal, la asignatura debía estimular el sentimiento patriótico tanto en estudiantes como en docentes.

- f) La profesionalización o formación específica de los docentes en el ramo de la Educación Cívica fue muy limitado durante gran parte del período de estudio, y vino a reforzarse recién con la creación de la Universidad de Costa Rica en la década de 1940. Sin embargo, la especialización profesional en el campo de la Educación Cívica aun no llegaría en plenitud, sino hasta el siguiente período durante el civismo democrático en la segunda mitad del siglo XX. Otra consecuencia de la creación de la Universidad fue la independencia relativa con respecto al Estado en cuanto a la formación de educadores en general. Al ser la Universidad una institución autónoma y fundamentarse en valores como la libertad de cátedra, la injerencia del poder político en la formación de docentes se vio restringida en comparación con el período anterior a la creación de la Universidad. Este fenómeno tendría una fuerte influencia en la formación de los educadores en cuanto al conservadurismo y el patriotismo que la antigua élite liberal republicana trataba de infundir en los docentes, pues el concepto de lealtad a la patria en educación comenzaría a mutar a partir de la creación de la Universidad.

- g) Por último, tal como se ha expuesto ya, el civismo republicano se basó en una fuerte cultura escrita y en un culto al libro. En el desarrollo de esta asignatura se puede apreciar con claridad la evolución de los textos educativos, desde los catecismos, hacia las cartillas y luego hacia los libros de texto para uso en las escuelas. Se puede observar el lugar central que parecieran ocupar en el trabajo educativo, además del tipo de autores que se ocuparon de esta tarea, los cuales, además de educadores pertenecían también a la clase política dominante.

La Instrucción y la Educación Cívica no representó una materia escolar más, sino que fue un escenario privilegiado de luchas y tensiones tanto políticas y sociales como educativas y pedagógicas. Un ejemplo de ello fue el tránsito que se dio entre Instrucción y Educación Cívica, lo cual acompañó al proceso de emergencia de la Ciencia de la Educación y las concepciones renovadoras sobre el acto de la enseñanza. Una muestra de este fenómeno es la declaración que hizo el jefe técnico de Educación Primaria de San José en el año de 1932:

La instrucción cívica debe ser reemplazada por la Educación Cívica. Es importante sin duda que el niño adquiriera conocimientos de instrucción cívica: que sepa como está organizado y funciona el Gobierno; de cuantos miembros consta cada Poder, cuáles las atribuciones de unos y otros, cuáles los sistemas tributarios y de rentas adoptados, etc., pero superior a ello es hacer vivir al niño en la escuela una preocupación constante de servicio en bien de sus semejantes. El niño preocupado por embellecer la escuela, por cuidarla y mejorar sus alrededores, será de hombre, el ciudadano preocupado por la construcción del puente, por el arreglo del camino. La escuela debe organizarse en forma de pequeña república.²⁶⁵

En lo expresado por el Jefe de Educación Primaria de San José se enuncia tanto uno de los debates de la época, la diferencia entre educación e instrucción así como la tendencia hacia enseñar Educación Cívica en lugar de Instrucción Cívica, y el anhelo general de los pensadores republicanos. No se trataba solamente de llevar el republicanismo a la escuela, sino que la escuela fuera en sí misma una pequeña república.

²⁶⁵ Céspedes M. Ramón. Informe de labores del año 1932. Jefatura Técnica de Educación Primaria. Diciembre de 1932.

Capítulo IV: Democracia, cosmopolitismo y educación para la ciudadanía

Al iniciar la segunda mitad del siglo XX, se inició también en Costa Rica el período conocido como la Segunda República, resultado de la guerra civil de 1948 y la nueva constitución promulgada en el año 1949. El grupo vencedor en el conflicto armado, liderado por José Figueres Ferrer dirigió después de la guerra la Junta Fundadora de la Segunda República y fue dominante en la Asamblea Constituyente de donde surgió la Constitución Política de 1949. En la articulación del nuevo modelo de desarrollo, los victoriosos socialdemócratas impusieron las condiciones políticas y sociales así como el marco de reglas económicas para el desarrollo de una nueva forma de estado que se basó, en términos generales, en la estimulación del mercado interno, la sustitución de las importaciones, la modernización y el estímulo a la producción nacional.²⁶⁶ En el plano social desarrollaron una política orientada hacia la búsqueda del bienestar social, por medio de la ampliación en el acceso a los servicios básicos, entre ellos la educación, cuya expansión en términos del número de estudiantes matriculados, creación de nuevas instituciones educativas y profesionalización docente, no tuvo precedentes en la historia del país.²⁶⁷

Dentro de las políticas de modernización del sistema educativo y profesionalización de la fuerza laboral docente, se puso un énfasis importante en el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza y en la revisión del currículo nacional, sobre todo de educación secundaria. Por un lado, esto fue una respuesta a la necesidad de contar mayor cantidad y capacitación de los estudiantes de secundaria quienes estaban cerca de ingresar al mercado laboral y formar parte de la mano de obra que requerían las nuevas condiciones económicas, producto del crecimiento del mercado interno y del incremento de la industria y del sector productivo nacional. Por otro lado, fue también una respuesta a la necesidad de consolidar el sistema democrático del país para lo cual se intentó canalizar la formación de los ciudadanos y la socialización política de

²⁶⁶ Pérez Brignoli, Héctor; Baires Martínez, Yolanda. "Crecimiento y crisis de las economías centroamericanas 1950-1980." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (1987): 63-92.

²⁶⁷ Rovira Mas, Jorge. *Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982. Alvarenga Ana Patricia. *Los ciudadanos y el estado de bienestar: Costa Rica en la segunda mitad del siglo XX*. Vol. 14. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005. Miranda Camacho, Guillermo. "La fundación del partido liberación nacional y el origen del proyecto político educativo socialdemócrata en Costa Rica-una aproximación hermenéutica crítica." *Revista de ciencias sociales* 130 (2010).

los jóvenes. Se trataba de no arriesgar el sistema democrático en el contexto de la Guerra Fría y de surgimiento de movimientos de izquierda y de grupos guerrilleros y revolucionarios en varios países de la región latinoamericana, y especialmente en Centroamérica y el Caribe. Este fenómeno era considerado una de las principales amenazas externas al sistema democrático.

En este contexto, la educación para la ciudadanía y, específicamente, su versión más curricular, es decir la asignatura de Educación Cívica, se integró dentro de la nueva materia de Estudios Sociales. La misma era originalmente un producto curricular estadounidense, producto de las luchas y disputas curriculares de ese país, e incluía a las materias de Historia, Geografía y Educación Cívica en una sola.²⁶⁸ Esta novedad fue introducida en 1951 en un colegio de carácter experimental, el Liceo Nuevo de San Pedro, después nombrado Liceo José Joaquín Vargas Calvo. Años más tarde, la materia de Estudios Sociales se amplió a todo el sistema educativo nacional de secundaria. Sin embargo, los eventos políticos, circulación de ideas de izquierda entre jóvenes de secundaria, así como las movilizaciones estudiantiles en contra del gobierno sobre todo en la década de 1960 y 1970, hicieron que las autoridades educativas repensaran la forma como se organizaba la educación ciudadana integrada en la materia de Estudios Sociales y restablecieran gradualmente la Educación Cívica como una herramienta para orientar la formación política de la juventud, basada sobre todo en principios y contenidos democratizadores. Es así como entre mediados y fines de la década de 1970 se restituyó la Educación Cívica en la educación secundaria con un fuerte énfasis en formación democrática.

En este capítulo se analiza el desarrollo de la educación ciudadana durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros 15 años del siglo XXI, tomando en cuenta aspectos tales como los procesos de construcción del campo curricular, sus finalidades y funcionalidad, los agentes políticos y sociales involucrados en este proceso, la profesionalización y especialización de los docentes, el descenso de la asignatura cuando fue incluida dentro de la materia de Estudios Sociales en el año 1951, su restablecimiento como asignatura autónoma a mediados de la década de

²⁶⁸ Sobre el tema de los debates y las disputas curriculares en los Estados Unidos, puede consultarse el texto: Kliebard, Herbert M. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Third Edition. Routledge Falmer, New York and London, 2004.

1970, así como el desarrollo posterior hasta la última reforma que experimentó la disciplina en el año 2009, rebautizada como “Ética, estética y ciudadanía”, y el giro que tomó la disciplina, a partir del año 2014, con el proyecto desarrollado por el Ministerio de Educación llamado “Educar para una nueva ciudadanía.” Fue en este último documento donde se planteó la idea de una reforma curricular y de nuevas orientaciones de política educativa con el fin de articular la educación para una ciudadanía “planetaria y digital.”²⁶⁹

²⁶⁹ Ministerio de Educación Pública. Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. San José, 2013.. Ministerio e Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero , 2009

1. *Una profesión de fe: la Fundación de la Segunda República y el espíritu de la democracia*

La Democracia es así una profesión de fe en el hombre común. Porque usted y yo profesamos esa fe, querido Ciudadano, le escribo estas Cartas. Porque estoy actuando como delegado suyo, como presidente durante un período constitucional, y siento el deseo de rendirle cuentas, más que en números, en pensamientos y en afectos.
José María Figueres Ferrer
Cartas a un ciudadano, 1956

En Costa Rica surgirán las escuelas como las plantas de café.
Daniel Behrman, UNESCO, 1955

Figueres Ferrer escribió las *Cartas a un ciudadano* cuando era presidente en ejercicio en el año 1955, repitiendo lo que parece ser un muy venerado ejercicio de algunos políticos costarricenses que consiste en escribir un texto para ilustrar a la ciudadanía.²⁷⁰ Sin embargo, el texto de Figueres introdujo algunos elementos novedosos en el género de los textos para la ciudadanía. Por un lado, no es un texto escolar, sino que está dirigido a todos los ciudadanos. Por otro lado introdujo también un componente sentimental o afectivo en torno a las nociones de ciudadanía y de democracia. Se trata de un texto en el que se puede apreciar la forma como el líder fundador de la Segunda de la Segunda República elevaba el sistema político democrático y el sistema político institucional a un nivel que va más allá de la simple norma jurídica, como lo habían concebido los republicanos liberales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX. Para Figueres, y para la nueva élite dominante en el país, la democracia excedía un simple sistema de reglas constitucionales. La democracia se definía también en el plano emocional, mental, axiológico y, si se quiere, en el plano espiritual. Según el nuevo discurso, el ciudadano profesaba su fe en la democracia, de la misma manera lo hace su presidente.

Más allá de esta especie de metafísica o mistificación de la democracia, lo cierto es que en un nivel más concreto la consolidación de la democracia representativa en Costa Rica como régimen político fue un proceso paulatino y gradual. A diferencia de los otros países de la región centroamericana y de muchos países del subcontinente latinoamericano, fue un proceso que no estuvo caracterizado por niveles altos de violencia y que experimentó muy pocas interrupciones por causa de levantamientos o

²⁷⁰ Figueres Ferrer, José María. *Cartas a un ciudadano*. EUNED, 1956.

conflictos armados, dictaduras militares o civiles. Antes de la guerra civil de 1948, la democracia representativa era ya el régimen político del país, con un breve pasaje dictatorial liderado por Federico Tinoco, entre los años de 1917 y 1919.²⁷¹

Después de la guerra civil de 1948, se estableció un gobierno de facto liderado por José Figueres Ferrer, el cual asumió el compromiso de restablecer en el poder al candidato que había ganado las elecciones presidenciales del año 48, elecciones que habían sido el factor desencadenante de la guerra. Otilio Ulate Blanco, había vencido en estas elecciones a Rafael Ángel Calderón Guardia, quien ya había sido presidente del país durante el período 1940-1944. Calderón había una serie de cambios conocidos como la Reforma Social de los años 40, que incluían la creación de la Universidad de Costa Rica y de la Caja Costarricense de Seguro Social y la promulgación del Código de Trabajo. Todas estas reformas se mantuvieron vigentes durante y después del gobierno de facto de Figueres. En resumen, se dio en Costa Rica una restitución de la democracia representativa que había sido depuesta entre el 8 de mayo 1948 y el 8 de noviembre de 1949 por el Ejército de Liberación Nacional de José Figueres Ferrer y durante el tiempo que se mantuvo en el poder la Junta Fundadora de la Segunda República. El gobierno de facto devolvió el poder a Otilio Ulate, después de aprobar una nueva constitución política que sentaría las bases de la Segunda República y que fue el reflejo del dominio y del pensamiento socialdemócrata. En 1953 se celebraron las primeras elecciones posteriores al conflicto armado, en las cuales, además, participaron por primera vez las mujeres en condición de ciudadanas con derecho al sufragio. Se inició así el proceso de consolidación de la democracia representativa que ha estado en funcionamiento sin interrupciones hasta el presente.²⁷²

²⁷¹ Oconitrillo, Eduardo. Los Tinoco 1917-1919. Editorial Costa Rica, 2015. Bonilla Castro, Alejandro. "Movimientos sociales y represión del Estado en la dictadura de Tinoco. 1918-1919." *Diálogos Revista Electrónica* 9 (2008): 1511-1538.

²⁷² La investigación histórica y sociológica sobre las reformas centrales de la década de 1940 y sus conflictos sociales, así como sobre la guerra civil de 1948, las subsiguientes reformas desarrolladas por la Junta Fundadora de la Segunda República, la constitución de 1949 y las manifestaciones concretas del dominio político socialdemócrata es sumamente amplia y detallada, por lo tanto, entre la gran cantidad de obras publicadas sobre este tema pueden considerarse las siguientes como relevantes aportes investigativos en las cuales se basa la sucinta descripción contextual realizada hasta aquí: Acuña, Víctor Hugo. *Conflicto y reforma en Costa Rica, 1940-1949*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1991. Rosenberg, Mark B. "Reforma Social y conflicto político: La Huelga medica como preludio a la guerra civil costarricense de 1948." *Revista de Historia* 5 (1977): 149-170. Molina, Iván. *El resultado de las elecciones de 1948 en Costa Rica. Una revisión a la luz de nuevos datos*. *Revista de Historia de América* (2002): 57-96. Lehoucq, Fabrice Edouard. "Class conflict, political crisis and the breakdown of democratic practices in Costa Rica: Reassessing the origins of the 1948 Civil

Los primeros años de la década de 1950 en Costa Rica se caracterizaron por una reestructuración del Estado y de sus funciones en diversos ámbitos de la vida política, social y económica. Después del dominio republicano-liberal y oligárquico (entre 1880 y 1948) y después del conflicto que llevaría a la Fundación de la Segunda República, se aprobó la Constitución Política de 1949 incluyendo la abolición del ejército. Asimismo la vieja élite liberal fue desplazada por un nuevo liderazgo basado en las clases intelectuales urbanas y de ideología socialdemócrata que promovieron más bien la diversificación y modernización del sector agrícola. El mismo había estado centrado básicamente en el cultivo y exportación de café y de banano, este último producto fue introducido al país por medio del sistema de economía de enclave desarrollado por la United Fruit Company, empresa a la cual se le impuso después de la guerra civil, por primera vez el pago impuestos. Además, los socialdemócratas promovieron también la industrialización del país así como la subsecuente sustitución de las importaciones a través de incentivos a la producción nacional.

La nueva clase dominante tuvo una visión más socialmente encauzada del desarrollo económico y se planteó además como objetivo la industrialización del país, la sustitución de las importaciones y la configuración de un mercado interno más dinámico. Esto conllevó la creación de una serie de instituciones, en su mayoría autónomas, que tuvieron como finalidad regular tanto la relación entre el capital privado y el mercado interno, así como el estímulo de la producción nacional. También se plantearon el objetivo de garantizar el acceso a servicios de salud, a servicios de educación y dotar de derechos laborales, a la mayor parte posible de la población económicamente activa, configurando así lo que Jorge Rovira Mas ha denominado el desarrollo de un Estado "socialmente orientado" bajo el liderazgo del Partido Liberación Nacional, que dominó la arena política del país entre 1953 y 1978.²⁷³

War." *Journal of Latin American Studies* 23, no. 1 (1991): 37-60. Lehoucq, Fabrice E. Política, democracia y guerra civil en Costa Rica (1882-1948). *Revista Reflexiones* 14, no. 1 (1993). Solís, Manuel A. "El 48 como desborde trágico." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (2007): 261-295. Solís, Manuel Antonio. "La violencia política de los años cuarenta y su lugar en el imaginario nacional." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (2011): 189-200. Vargas Solís, Luis Paulino. "Modelo desarrollista y de industrialización sustitutiva." *Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica* 8 (2003).

²⁷³ Rovira Mas, Jorge. (2004). El nuevo estilo nacional de desarrollo de Costa Rica 1984-2003 y el TLC. En María Florez-Estrada y Gerardo Hernández (Eds.), *TLC con Estados Unidos. Contribuciones para el debate. ¿Debe Costa Rica aprobarlo?* San José: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica, 2004, pp. 309-346.

Otra de las principales medidas adoptadas por la nueva élite que ejercía el poder del Estado fue la nacionalización del sistema bancario que tuvo como uno de sus principales objetivos ofrecer acceso a créditos con tasas favorables de interés a los pequeños y medianos productores nacionales con miras a estimular la industria, el mercado interno y reducir el índice de importaciones. Además, se crearon paulatinamente a partir de 1949 una serie de instituciones tales como el Instituto Costarricense de Electricidad (1949), el Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (1954), el Consejo Nacional de Producción (1956), el Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados, y la Refinadora Costarricense de Petróleo (1961) y el Instituto Nacional de Aprendizajes (1965).

Aunado a otras medidas que se habían tomado en los años cuarenta, tales como la creación de la Universidad de Costa Rica, de la Caja Costarricense de Seguro Social, y la promulgación del Código de Trabajo se pretendía garantizar las condiciones necesarias para la producción nacional, el acceso a energía y recursos esenciales como el agua y el combustible. Se pretendía también la configuración de una clase media trabajadora asalariada y capacitada técnicamente, por ejemplo, mediante el Instituto Nacional de Aprendizaje o la Universidad de Costa Rica, con el fin de suplir la demanda de mano de obra de las nuevas industrias nacionales. A muy grandes rasgos, estas instituciones estaban vinculadas a una serie de políticas tanto sociales como económicas y fueron la manifestación concreta del modelo estatal socialdemócrata impulsado por Figueres Ferrer y el Partido Liberación Nacional.²⁷⁴

Este proceso sociopolítico fue en gran medida posible debido a un factor determinante interno, a saber, la abolición permanente de la institución militar. Independientemente de la forma o las intenciones de José Figueres Ferrer, presidente quien decreta la eliminación de las fuerzas armadas, esta medida permitió alcanzar una relativa estabilidad política que propiciaría el desarrollo económico interno, mientras que en el resto de los países centroamericanos los conflictos armados, golpes de estado y establecimiento de dictaduras militares fueron constantes durante la segunda mitad del siglo XX hasta la firma de los acuerdos de paz en la década de 1990, acuerdos

²⁷⁴ Una exposición muy detallada y un análisis meticuloso del desarrollo del Estado y sus políticas tanto sociales como económicas durante el período de predominio socialdemócrata puede encontrarse en el texto: Rovira Mas, Jorge. Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982.

que fueron impulsados por el gobierno de Costa Rica y que pondrían fin a los conflictos armados y a la violencia que se desarrollaba y que padecían principalmente Nicaragua, El Salvador y Guatemala.²⁷⁵ Además, dos factores condicionantes externos posibilitaron este fenómeno, primero la industrialización que se desarrolló en otros países latinoamericanos como México, Argentina y Brasil y que servía como un ejemplo de ruta y, en segundo lugar, el crecimiento del sistema de producción capitalista internacional de la segunda posguerra. Básicamente, la estabilidad relativa en términos políticos y militares del país, sumado a una serie de políticas estatales socialmente orientadas, permitieron a Costa Rica el aprovechamiento de las favorables condiciones económicas internacionales de la posguerra.²⁷⁶

Una manifestación concreta de esta serie de avances y mejoras en la calidad de vida de la población fueron por ejemplo, el incremento en la esperanza de vida, la cual de acuerdo con Peláez-Herreros pasó de un promedio de 46,93 años en 1940 a los 65,66 años en 1960, o bien la reducción de la pobreza que, de acuerdo con Iván Molina y otros autores pasó de 50% a un 25% entre 1961 y 1977.²⁷⁷ Además de lo anterior, la sociedad costarricense experimentó un proceso de diversificación de la economía, de mayor acceso a la educación superior y, por ende, una expansión de la clase media y del aparato institucional de la mano de una modernización del sector agropecuario e industrial que dinamizó el mercado interno. Todas estas condiciones económicas y

²⁷⁵ Algunos autores sostienen que la abolición del ejército tuvo como principal objetivo, reducir la posibilidad de que el nuevo gobierno fuera derrocado por la vía de las armas, y otro grupo contrario accediera al poder de la misma forma como lo hizo Figueres Ferrer, por la vía armada. Además, se considera también que la abolición permanente del ejército solo fue posible gracias al hecho de que esta institución no era tan grande ni se encontraba tan estructurada como sí lo estaba en otros países latinoamericanos. Sobre este tema, véase: Muñoz Guillén, Mercedes. *El Estado y la abolición del ejército 1914-1949*. San José: Editorial Porvenir (1990): 141-156. Muñoz Guillén, Mercedes. *Costa Rica: la abolición del ejército y la construcción de la paz regional*. (2019). Lehoucq, Fabrice E. *Política, democracia y guerra civil en Costa Rica (1882-1948)*. Revista Reflexiones 14, no. 1 (1993).

²⁷⁶ Sobre este tema véase, Rovira Mas, Jorge. *Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982. Bowman, Kirk S. *¿Fue el compromiso y consenso de las élites lo que llevo a la consolidación democrática en Costa Rica? Evidencia de la década de 1950*. Revista de Historia 41 (2000): 91-130. Ground, Richard. "La génesis de la sustitución de importaciones en América Latina." Revista de la CEPAL (1988). CEPAL, NU. "Algunas características del desarrollo industrial en el período 1950-1961: cambios estructurales, sustitución de importaciones, exportaciones de productos manufacturados." (1961). Sánchez, Rafael. *Estado de bienestar, crisis económica y ajuste estructural en Costa Rica*. Euned, 2004.

²⁷⁷ Peláez-Herreros, Óscar. *Evolución de la esperanza de vida de Costa Rica en el contexto global (1930-2010)*. Población y Salud en Mesoamérica 10, no. 1 (2012): 1-21. Rosero-Bixby, Luis. "Situación demográfica general de Costa Rica." (2004). Rovira Mas, Jorge. *Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982. Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. Céspedes, Víctor Hugo. Jimenez, Ronulfo. *Evolución de la pobreza en Costa Rica*. No. E51 C422e. Academia de Centroamérica, San José (Costa Rica), 1988.

sociales fueron utilizadas políticamente como un ejemplo para la región mostrando que la combinación entre democracia y capitalismo de estado era no solo posible sino también provechosa para el conjunto de la sociedad. Este argumento fue utilizado sobre todo por los actores políticos que suscribían un discurso anticomunista y que se beneficiaban además de las buenas relaciones comerciales, diplomáticas y políticas con los Estados Unidos.²⁷⁸

En síntesis, uno de los procesos más significativos que se desarrolló en el país después de la guerra civil de 1948 fue la consolidación del sistema de democracia representativa el cual tuvo, entre otras, dos aristas destacables. Por un lado, la articulación de un régimen político que puede definirse como un sistema de normas que regulan el acceso al poder del Estado y cuyo mecanismo principal es el sufragio (universal, secreto, y directo) organizado, controlado y fiscalizado por el Tribunal Supremo de Elecciones, institución independiente de los tres poderes del Estado, creada en el año 1949 y que adquirió el mismo estatus de poder supremo, después de llevarse a cabo una reforma constitucional en 1975, por lo cual es jurídicamente el cuarto poder del Estado. Este sistema de reglas es aceptado tanto por los ciudadanos así como por los actores políticos como el único medio válido para acceder al poder, hecho que ha sido respetado desde 1949. Por otro lado, la segunda arista destacable de este proceso ha sido la configuración de una serie de ideales colectivos o valores democráticos y de una autoimagen nacional así como de una imagen que se ha intentado proyectar internacionalmente de sociedad democrática, en la cual, como decía José Figueres Ferrer, “no hay un solo voto fraudulento, ni un solo centavo de corrupción administrativa.” A partir de esta imagen se ha configurado una especie de credo en el sistema democrático y una mistificación de la democracia que, según la concebía Figueres Ferrer al dirigirse a los costarricenses en sus *Cartas a un ciudadano*, era una profesión de fe.²⁷⁹

En el marco de todas estas transformaciones sociales y políticas que se desarrollaron en Costa Rica después de la guerra civil de 1948, se experimentaron distintas reformas que tenían como principal objetivo la modernización del sistema educativo.

²⁷⁸ Muñoz, Mercedes. "Democracia y Guerra Fría en Costa Rica: el anticomunismo en las campañas electorales de los años 1962 y 1966." *Diálogos revista electrónica de Historia* 9, no. 2 (2008): 160-185. Gamboa, Manuel. "El anticomunismo en Costa Rica y su uso como herramienta política antes y después de la Guerra Civil de 1948." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (2013): 143-165.

²⁷⁹ Figueres Ferrer, José María. *Cartas a un ciudadano*. EUNED, 1956.p. 229.

Con el fin de construir un sistema educativo moderno, y acorde a los nuevos tiempos y a los ideales de la nueva república, se desarrollaron en el país procesos de asesoramiento técnico con expertos internacionales, principalmente especialistas en educación chilenos y estadounidenses vinculados a la UNESCO. Tanto la burocratización como la inversión educativa se incrementaron así como la oferta del sistema educativo en todos sus niveles. Esta fue una expansión y diversificación entre sin precedentes en la historia nacional. Las escuelas surgieron como plantas de café, para usar la colorida expresión del experto de la UNESCO Daniel Behrman. Este hecho estuvo fundamentalmente relacionado con el crecimiento de la población y con las políticas socialdemócratas orientadas a fortalecer los servicios que se ofrecían a la sociedad costarricense como parte de su proyecto económico y social.²⁸⁰

Así el entonces Ministro de Educación Pública, Virgilio Chaverri, en su informe ante el Congreso de la República, resaltó el inicio de este crecimiento y expansión del sistema educativo cuando indicó que mientras en el año de 1949 habían habido 105 877 estudiantes en 1952 se encontraban matriculados 127 098 alumnos. La atención de los mismos requirió la apertura de 317 nuevas escuelas y la contratación de personal no titulado, pues los docentes con formación certificada eran insuficientes para atender la creciente demanda educativa.²⁸¹ Esto evidencia la significativa tarea de constituir un ejército de docentes en lugar de un ejército de soldados. No era para nada una labor sencilla, sino que requería de toda una política nacional y un plan de desarrollo de la formación de educadores que el país y el gobierno intentó llevar a cabo por distintos medios.

Estas transformaciones tuvieron implicaciones culturales en cuanto a la forma como se concibe socialmente la educación en el país. La creación de nuevas instituciones, el crecimiento del sistema burocrático para la administración del desarrollo educacional, la regionalización, la diversificación de la oferta académica y la demanda creciente de personal docente fueron constantes e intensas durante este período, lo cual creó nuevas formas de pensar y de concebir la educación como un bien común

²⁸⁰ Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. De la Cruz, Vladimir. Historia de la educación costarricense. Editorial Universidad de Costa Rica, 2003. Behrman, Daniel. El correo. Una ventana abierta hacia el mundo. N° 2. Año VIII. UNESCO. 1955

²⁸¹ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1952 - 1953. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1953.

del pueblo y como un proceso necesario para la movilidad social ascendente y para la mejora en la calidad de vida. Este proceso tuvo efectos en el imaginario colectivo relacionado con el hecho de estudiar, a tal grado que en Costa Rica siguen siendo muy populares las frases: “para ser alguien en la vida, hay que estudiar” o “el que no estudia es porque no quiere”, frases que quizás no son originalmente costarricenses pero que sí han marcado la visión social y el sentido común que se tiene en el país sobre la educación.²⁸²

Pero no solo se trataba de un asunto de crecimiento y expansión y de la forma como socialmente se concebía la educación, sino también de un cambio en la concepción del fenómeno educativo en su conjunto y de la forma como se desarrollaba la administración de las política educativas y curriculares. La manera como Figueres Ferrer entendía el sistema democrático, así como su forma de ver el desarrollo económico, sintetizaba la forma de pensar del movimiento socialdemócrata que dominó la arena política nacional, sirvió como base para una serie de reformas que fueron aplicadas específicamente en el plano de la administración del sistema educativo. Los mismos tuvieron un fuerte impacto no solo en materia de política educativa general, sino también en el plano curricular y de organización de prácticas educativas así como de contenidos de la enseñanza. Básicamente podría decirse que, además de la diversificación y la ampliación de la cobertura y la oferta educativa en el país, se desarrollaron durante este período dos procesos fundamentales y asociados. En primer lugar, una tentativa de democratización de las decisiones educativas y de la concepción que en el país se tenía de la educación. En segundo lugar, una búsqueda de tecnificación y modernización de la educación nacional que incluyó la profesionalización y especialización docente.

El ideal democratizador que fue puesto en marcha durante el período de esplendor socialdemócrata se puede observar por un lado en la creación del Consejo Superior de Educación en el año 1953. Se trataba de un órgano que tiene un estatus

²⁸² Fuentes Fripp, Deborah. "Para ser alguien en la vida hay que estudiar, pero para estudiar, primero hay que ser alguien: acerca de la desigualdad en la educación media." (2019). Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Costa Rica: Education as a Tool for Social Mobility." *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. Ed. C. M. Posner, C. Martin and A.P. Elvir. London: Bloomsbury Academic. 119–140. *Education Around the World*. Bloomsbury Education and Childhood Studies. 2017.

constitucional y que consiste en una instancia colegiada que se encarga de la toma de decisiones relacionadas con la educación reconocida por el Estado, tanto pública como privada. El principio democratizador de esta entidad se encuentra en el hecho de que se trata de un espacio en el que cuentan con representatividad distintos sectores involucrados en el desarrollo de la educación del país y las decisiones son tomadas de manera colegiada. En la ley número 1362 Creación del Consejo Superior de Educación se lee lo siguiente:

Artículo 1.- Se crea el Consejo Superior de Educación Pública como órgano de naturaleza constitucional con personalidad jurídica instrumental y presupuesto propio, que tendrá a su cargo la orientación y dirección de la enseñanza oficial.

Artículo 4.- Formarán el Consejo Superior de Educación: a) El ministro de Educación Pública, quien lo presidirá. b) Dos exministros de Educación Pública, designados por el Poder Ejecutivo. c) Un integrante nombrado por el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. d) Un representante del tercer ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada, nombrado por los directores de los colegios de estos ciclos (educación secundaria). e) Un representante de I y II ciclos de la Educación General Básica (la enseñanza primaria) y preescolar, nombrado por los directores regionales, supervisores y directores de las escuelas de I y II ciclos de la Educación General Básica (primarias) del país. f) Un integrante designado por las organizaciones de educadores inscritas conforme a la ley, nombrado por sus correspondientes directivas.²⁸³

De acuerdo con su ley constitutiva, al Consejo le corresponde conocer, aprobar, rechazar o modificar todo lo concerniente a planes de estudio, tipos y modalidades educativas, integración al sistema educativo por ejemplo de planes o docentes extranjeros, el sistema de promoción y de graduación, políticas de profesionalización docente. También los proyectos de ley en materia educativa, antes de ser tratados por la Asamblea Legislativa deben ser considerados y contar con el visto bueno del Consejo. Todo lo concerniente a la educación nacional debe ser conocido por esta instancia y la esencia de su creación está ligada a la idea de democratizar los procesos

²⁸³ Asamblea Legislativa. Ley N° 1362 "Creación del Consejo Superior de Educación Pública." Costa Rica (1951).

de toma de decisiones en materia educativa que, antes de la creación del Consejo y durante todo el período de republicanismo liberal, se encontraba centralizado en manos del Poder Ejecutivo, específicamente en el Ministerio de Instrucción y, posteriormente, de Educación Pública.

Además hubo otro hecho fundamental que reflejó el espíritu democratizador de la Segunda República en el campo de la educación: la aprobación de la Ley Fundamental de Educación el año de 1957. En la misma se reflejaron los ideales de la nueva educación nacional promovidos por la élite socialdemócrata y los principios conceptuales que sirvieron como base para entender y organizar la educación en Costa Rica hasta la actualidad, pues se trata de la ley general vigente en materia educativa. En ella se entiende que uno de los fines fundamentales de la educación en Costa Rica es “Formar ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus derechos y deberes”, y además, “Formar ciudadanos para una democracia, en la que se concilien los intereses individuales con los intereses de la comunidad”.²⁸⁴ Si bien una ley puede ser sociológicamente interpretada como una declaración de intenciones jurídicamente abstractas que muchas veces no tienen conexión con la realidad educativa, también se trata no solo de un elemento jurídico sino de una expresión de la forma como una sociedad mediada por las clases política dirigentes y dominantes consideran un fenómeno en particular. De manera que el proyecto democratizador socialdemócrata en el plano educativo adquirió estatus jurídico con la aprobación de esta Ley Fundamental, que resumía lo que la élite política entendía como fines y objetivos del sistema educativo. Se trataba también de un proyecto de política educativa que otorgaba un lugar central a las nociones de ciudadanía y democracia, como elementos constitutivos de la educación, en general, y de la formación ciudadana durante la Segunda República, en particular.

Otro elemento central de la política educativa socialdemócrata fue la búsqueda de una tecnificación y modernización del sistema educativo en todos sus niveles. En el campo de la educación primaria y secundaria, el gobierno acudió a la UNESCO y a otros organismos internacionales, como la *International Cooperation Administration* de los Estados Unidos, con el fin de obtener asesoría especializada y recursos materiales que le facilitaran al país modernizar el sistema educativo y alcanzar una optimización

²⁸⁴Asamblea Legislativa de Costa Rica. "Ley Fundamental de Educación." Costa Rica (1957).

tanto administrativa como profesional.²⁸⁵ Para esto se promovió en el año de 1956 una reorganización de la Misión Técnica de la UNESCO a la cual el país se había adherido por medio de un decreto emitido el 16 de octubre de 1949 por la Junta Fundadora de la Segunda República.²⁸⁶ Hasta 1956, la UNESCO había realizado un trabajo sobre todo de promoción de los derechos humanos y de educación con respecto a la función que cumplía la Organización de las Naciones Unidas como parte de las políticas resultantes de la segunda posguerra mundial. También se encargaba de brindar asesoría en materia de formación y capacitación del personal docente del país, así como facilitar el intercambio de docentes a nivel internacional y el otorgamiento de becas para la capacitación de docentes en el extranjero.²⁸⁷ Sin embargo, a partir del año de 1956, el gobierno solicitó a la UNESCO una asesoría específica para desarrollar una reforma educativa centrada sobre todo en la educación secundaria con miras de articular una enseñanza media moderna tanto en lo administrativo como en el plano específicamente del trabajo docente. A través de una estrecha colaboración con la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio, en la cual se ofrecía capacitación para los educadores del país, se organizaron tales acciones.

La cooperación de la UNESCO fue entonces redireccionada cuando en el año 1955 se realizó una petición de asistencia técnica por medio del envío de un experto en educación secundaria para facilitar la organización del Primer Seminario de Educación Secundaria del país. Posteriormente, se le solicitó a la UNESCO el envío de especialistas especializados por asignatura con el fin de modernizar la enseñanza de cada una de las materias del currículo nacional.

Uno de los principales asesores técnicos que se desempeñó como uno de los jefes de la misión de la UNESCO fue el Dr. Hernán Vera Lamperein. De nacionalidad chilena, ya había participado en procesos de reformas educacionales en su país entre 1945 y 1953. Como parte del Movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, un movimiento reformista inspirado en las ideas de John Dewey que ya

²⁸⁵ Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016.

²⁸⁶ Junta Fundadora de la Segunda República. Decreto de Adhesión a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 18 de octubre de 1949. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa.

²⁸⁷ Ministerio de Educación Pública. Asistencia Técnica de la UNESCO. Labores de la Oficialía de Enlace con la UNESCO. San José, 1952. Archivo Nacional de Costa Rica.

habían sido dadas a conocer en el país, entre otros, por Darío Salas en los años 20. Al al Dr. Vera Lamperein fue acompañado en la misión encargada de planear la reforma de la educación secundaria por la profesora también chilena Dra. Ildocira Vera Fuentes, asesora de Matemáticas y Física quien, entre 1958 y 1959, pasó a desempeñarse como jefa interina de la misión. Además, trabajaron en este proyecto el filólogo colombiano Dr. Aristóbulo Pardo Villarraga, asesor de Castellano, y el Dr. Jorge Arancibia, Asesor de Ciencias.²⁸⁸ Esta misión de asistencia técnica se mantuvo trabajando intensamente y realizando una serie variada de actividades de asesoría y capacitación de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas con miras a la modernización de la educación secundaria costarricense. Estas actividades fueron consideradas como logros destacables por el Ministerio de Educación y fueron resumidas al finalizar la asesoría por el ministro del ramo Uladislao Gámez:

²⁸⁸ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1957 - 1958. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Uladislao Gámez. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1958. Caiceo, Jaime. "Hernán Vera Lamperein y su participación en el movimiento de renovación gradual de la educación secundaria en Chile." *Revista História da Educação* 18, no. 42 (2014): 171-185. Vera Lamperein, Hernán. "La educación y los desafíos del futuro." *Revista Enfoques Educativos* 2, no. 2 (1999). Sociedad Nacional de Profesores. *Boletín*. N.6. Año IV, Santiago de Chile, 1950. Carvajal Villaplana, Álvaro. "Apuntes para una historia de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Diversificada Costarricense, de 1900 a 1980." *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 7 (2007). En este último texto de Carvajal Villaplana, se estudia la evolución de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica, y se ahonda en la influencia chilena y de Vera Lamperein por medio de la misión de asistencia técnica de la UNESCO, quienes guiaron la reforma de los planes de estudio de educación media en el año 1957, en la cual desapareció tanto la asignatura de lógica como la de filosofía del currículo oficial, pues de acuerdo con Carvajal Villaplana, los reformadores vieron que estas asignaturas prácticamente estaban desaparecidas en la práctica debido a la falta de docentes formados en la especialidad, por lo cual no tenía sentido mantener planes de estudio con asignaturas que no se pueden ofrecer en todas las instituciones educativas de secundaria del país.

Tabla 2. Seminario Centroamericano Educación y Democracia de 1990

Logro alcanzado	Fecha
Participación en el Primer Seminario Nacional de Segunda Enseñanza	Diciembre 1955 y marzo de 1956
Informe sobre los problemas de la Segunda Enseñanza	Marzo de 1956
Creación y asesoramiento de la Comisión Central de Planes y Programas	Abril a setiembre de 1956
Estudio por subcomisiones para estudiar los proyectos de programas por asignaturas	Setiembre a octubre de 1956
Visitas a los colegios oficiales del país	Durante el año 1956
Creación del Departamento de Orientación	Octubre de 1956
Creación de la Oficina de Supervisores Especiales (Castellano, Matemáticas, Estudios Sociales, Idiomas, Ciencias, Educación para el Hogar y Educación Física).	Durante el año 1956
Realización del Primer Curso de Perfeccionamiento para Profesores de Segunda Enseñanza	Febrero de 1957
Realización de la Primera Jornada Pedagógica para Directores de Segunda Enseñanza	Mayo 1957
Visita a los supervisores y miembros de la Misión de Unesco a todos los colegios oficiales y particulares	Marzo a junio de 1967
Creación de los Departamentos Centrales por Asignatura	Octubre a noviembre de 1957
Organización de los Seminarios por Asignaturas	Diciembre 1957
Desarrollo del Segundo Curso de Perfeccionamiento para Profesores de Segunda Enseñanza	Febrero de 1958
Formulación de los objetivos de las asignaturas. Lineamientos generales de los programas para los colegios. Desarrollo de los programas del primer año por unidades de trabajo.	Durante el año 1958
Realización de cursos especiales en Matemáticas, Física, Química, Zoología, para profesores en servicio	Marzo de 1958
Publicación del Informe sobre el estado de la reforma de la segunda enseñanza de Costa Rica.	1958
Concesión de ocho becas en diversos campos de la segunda enseñanza.	1958

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria de Instrucción Pública 1957-1958. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Uladislao Gámez en el año 1958.²⁸⁹

La asesoría técnica que ofreció la UNESCO fue de una diversidad notable y se tradujo en acciones concretas que, sin duda, tuvieron algún impacto en el desarrollo de la educación costarricense. Además, sirvió como un espacio de contacto internacional y de transferencias de conocimientos. Los educadores costarricenses que participaron en esta serie de actividades tuvieron una aproximación no solo a la experiencia de los académicos chilenos, colombianos, y estadounidenses, sino también entre sí mismos. Esto era significativo ya que las diferencias que existían en la época entre la educación que se ofrecía en las zonas rurales y en las zonas urbanas eran considerables. Las actividades desarrolladas por la UNESCO, al margen de su utilidad práctica a nivel

²⁸⁹ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1957 - 1958. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Uladislao Gámez. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1958.

macrosocial o de política educativa nacional, funcionaron también como una palestra en la que se pusieron en juego y se confrontaron distintas visiones educativas. Cuando la jefa de la Misión de Asistencia Técnica presentó su informe final ante las autoridades de la UNESCO, lo hizo formal y exhaustivamente, mencionando con detalle cada una de las actividades desarrolladas y señaló también lo que consideraba como aspectos positivos y negativos del proceso, así como las distintas dificultades que enfrentaron los miembros de la misión y los docentes costarricenses para poder participar de los encuentros (problema como falta de permisos, reuniones de personal en las instituciones que coincidían con el horario de las capacitaciones, o falta de apoyo del gobierno en lo referente a viáticos para docentes que necesitaban desplazarse). Al parecer, la principal dificultad que encontró la Dr. Ildocira Vera Fuentes, fue el desinterés del nuevo gobierno de Mario Echandi (1958-1962) en darle continuidad al trabajo realizado, a los resultados de los informes y a la reforma que se había planeado:

Todos los trabajos realizados en este año y que más abajo se detallan, estaban encaminados a: (a) proporcionar al Consejo Superior de Educación los estudios necesarios para que diera los pasos indispensables para iniciar en el aula la reforma al liceo en marzo de 1960; (b) adiestrar a los profesores y al personal directivo para el proceso de renovación de la enseñanza media. Los planes que nos habíamos trazado, sin embargo, sufrieron un estancamiento, debido a que el Consejo Superior de Educación no dio los pasos previos correspondientes para realizarlo, y a que la señora Ministra de Educación, planteó a mediados de año, un nuevo proyecto acerca del sistema educacional del país. Este proyecto, en el que hizo caso omiso de los trabajos realizados por la Misión de Asistencia Técnica de Unesco desde 1951, consiste en realizar una investigación del sistema educacional del país, y sobre la base de resultados que arroje dicha investigación, se harán las reformas al sistema.²⁹⁰

A pesar de que la reforma tal como la concebía la UNESCO y la administración de Figueres Ferrer no se implementó después del cambio de gobierno, durante los años de intenso trabajo de la misión se lograron cambios trascendentales que marcarían el

²⁹⁰ Vera Fuentes, Ildocira. Informe. Presentado ante la Sra. Gabriela Cruz Santos, jefa de la sección de América Latina de la UNESCO, París, 1959. UNESDOC, Digital Library.

desarrollo de la educación del país. Entre ellos se destacan, el otorgamiento de becas para llevar docentes costarricenses a capacitarse al extranjero, la creación de la Oficina de Orientación y de asesores del Ministerio de Educación especializados por asignaturas, las constantes capacitaciones de personal y los informes sobre el estado de los 26 liceos diurnos oficiales del país así como la aprobación de la Ley Fundamental de Educación del año 1957. Si bien la última no es considerada un logro directo de la Misión de Asistencia Técnica, sí tuvo una gran influencia de la misma y, según diversos autores, fue el resultado del primer Seminario Nacional de Segunda Enseñanza que fue organizado y liderado por la misión.²⁹¹

Después de estos años caracterizados por un reacomodo intenso de las estructuras administrativas del Ministerio de Educación Pública y que de alguna manera cierran el período de consolidación del dominio socialdemócrata, plasmado en la nueva Constitución Política de 1949, en la Ley Fundamental de Educación de 1957 y en las diversas tentativas de modernización apoyadas por la UNESCO y el gobierno de Estados Unidos por medio de la International Cooperation Administration, el Partido Liberación Nacional cedería el poder en las elecciones de 1957 al Partido Unificación Nacional que agrupaba a buena parte de la oposición política. A pesar de que durante el período que le correspondió gobernar al Presidente Mario Echandi Jiménez se discontinuó la labor de la UNESCO, la estructura del sistema educativo ya se encontraba prácticamente establecida. En las memorias e informes de esta administración, aparte de lo relativo a la solicitud y colaboración por medio de becas y capacitaciones para docentes, se hace poca o ninguna mención a la colaboración de la UNESCO o bien a la continuación de las políticas educativas socialdemócratas en el campo de la modernización del sistema educativo. Sin embargo, sí se desarrollaron algunos cambios. Sobre todo, y quizás el más importante, fue a nivel curricular: el establecimiento de nuevos planes de estudio para la educación secundaria. Estos vinieron a unificar el currículo nacional en el año de 1963 con la entrada en vigencia de lo que el Ministro de Educación Ismael Vargas Bonilla denominó Reforma de la Educación Media y a la cual se refería en los siguientes términos:

²⁹¹ Dengo, María Eugenia. La educación. En: Vega, Eugenio Rodríguez, ed. Costa Rica en el siglo XX. Vol. 3. EUNED, 2004.p. 51-52

El Consejo Superior de Educación y el Ministerio, desde junio del año 1962, iniciaron el estudio y el análisis de los diversos factores que se relacionan con este importante nivel educativo, con base en los documentos elaborados durante varias años por diferentes comisiones nacionales y extranjeras, que se dejaron listas en el año 1957. Y en la sesión del 11 de marzo de 1963, el Consejo aprobó definitivamente, un nuevo Plan de Estudios para la Educación Media, el cual iniciaría su vigencia a partir del curso lectivo de 1964 para los primeros años, y se iría aplicando sucesivamente hasta abarcar la totalidad de los alumnos y años o grupos al iniciarse el curso de 1968.²⁹²

Básicamente lo que buscaba la reforma era, por un lado, la aplicación de los programas de estudio creados en el año 1951 en el resto del sistema educativo, pues hasta el momento solo habían sido aplicados en algunos colegios de la capital como una especie de plan piloto. Por otro lado, se buscaba la organización del sistema educativo de secundaria en dos ciclos, uno inicial de tres años llamado ciclo común o básico, y luego dos años más de un ciclo denominado diferenciado, que se dividiría en dos áreas, una de ciencias y otra de letras, en las cuales se pondría mayor énfasis a las materias de cada área según lo eligieran los estudiantes. Esta estructura de dos ciclos, es la que se mantiene vigente hasta la actualidad sin la división por áreas en el segundo ciclo que hoy en día se conoce como diversificado, en el cual se imparten todas las asignaturas y los estudiantes puede escoger únicamente entre una lengua extranjera y una ciencia en particular, ya sea Biología, Química o Física. El resto de materias, incluyendo la Educación Cívica, serían obligatorias y consideradas en las evaluaciones finales.

Después de esta reforma en los planes de estudio, se desarrolló una política educativa que tuvo un influjo importante en el sistema educacional del país: el Plan Nacional de Desarrollo Educativo. El Plan fue puesto en marcha durante la segunda administración de José Figueres Ferrer cuyo Ministro de Educación fue, de nuevo, Uladislao Gámez. Esta administración se caracterizó por una serie de medidas de flexibilización del sistema evaluativo con el fin de responder al problema de la deserción que en el nivel de la enseñanza media alcanzaba índices muy altos. Se intentó cerrar las brechas en

²⁹² Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1962 - 1963. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Ismael Vargas Bonilla. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1963.

cuanto a la titulación en enseñanza media a través de medidas que eran claramente de avanzada para la época, como la eliminación de las pruebas estandarizadas de bachillerato y la posibilidad que se le ofreció a los estudiantes que perdían un máximo de tres asignaturas de cursar el nuevo año y repetir únicamente las materias perdidas y no el curso completo. Algunos críticos de estas medidas las consideraron como demasiado permisivas y facilistas, de manera que, si bien se logró disminuir la deserción, se disminuyó también el nivel académico de los estudiantes que terminaban la secundaria.²⁹³ Sin embargo, para Uladislao Gámez, este plan buscaba no solo la modernización y la optimización de los recursos invertidos en la educación, la escolarización de la mayor cantidad de jóvenes posible, sino también la integración de la escuela en la resolución de los problemas reales que los estudiantes enfrentaban más allá de la institución escolar:

In keeping with this general aim, the plan is built, in the sphere concerning the Ministry of Education, around three basic goals: 1. Raising the average educational level of the population, particularly in the least developed zones, so as to achieve national integration, provide all citizens with better living conditions and thus contribute to national, social and economic development. 2. Modernizing the educational system so that it shall meet the social and economic needs of the country and promote the development process. 3. Keeping the education budget's percentage of the national revenues within its present limits, without prejudice to the improvement of education in quality or quantity.²⁹⁴

²⁹³ Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. Gámez Solano, Uladislao; Olivera, Carlos. "Costa Rica: A national educational development plan." *Prospects* 4, no. 4 (1974): 503-511. Gámez Solano, Uladislao. *Política y estructura del sistema educativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1980. Miranda Camacho, Guillermo. "La fundación del partido liberación nacional y el origen del proyecto político educativo socialdemócrata en Costa Rica-una aproximación hermenéutica crítica." *Revista de ciencias sociales* 130 (2010).

²⁹⁴ Gámez Solano, Uladislao; Olivera, Carlos. "Costa Rica: A national educational development plan." *Prospects* 4, no. 4 (1974): 503-511. p.506. En consonancia con este objetivo general, el plan se articula, en el ámbito del Ministerio de Educación, en torno a tres objetivos básicos: 1. Elevar el nivel educativo medio de la población, especialmente en las zonas menos desarrolladas, para lograr la integración nacional, proporcionar a todos los ciudadanos mejores condiciones de vida y contribuir así al desarrollo nacional, social y económico. 2. Modernizar el sistema educativo para que atienda las necesidades sociales y económicas del país y promueva el proceso de desarrollo. 3. Mantener el porcentaje del presupuesto de educación sobre los ingresos nacionales dentro de sus límites actuales, sin perjuicio del mejoramiento de la educación en calidad o cantidad (traducción propia).

Aunado al plan descrito por Gámez, a fines de la década de los años 70 se implementó una fuerte política de regionalización de la cobertura educativa con el fin de alcanzar la alfabetización universal y la escolarización a nivel de secundaria de la mayoría de los jóvenes en edad de asistir a la enseñanza media, un objetivo que era parte del Plan Nacional de Desarrollo Educativo y que seguía estando pendiente para las autoridades educativas del país. Es por esto que el gobierno socialdemócrata de Daniel Oduber Quirós y su Ministro de Educación Fernando Volio Jiménez asumieron la tarea de ampliar la cobertura regional tanto de educación primaria como de secundaria con el fin de cumplir con este objetivo pendiente.

Fue entonces durante este sub-período en la historia del desarrollo educativo del país cuando se sentaron las bases del sistema educacional que de alguna manera aun persiste. Esto fue el resultado de la claridad y la fuerza con que las políticas de los gobiernos del Partido Liberación Nacional concibieron e implementaron la estructura y la organización del sistema educativo del país. El dominio socialdemócrata entre 1953 y 1978 fue intenso, y de gran dinamismo, marcado por una fuerte cooperación internacional principalmente liderada por la UNESCO y sus especialistas y marcado también por un impulso a la democratización del sistema educativo en cuanto a la forma como se tomaban las decisiones concernientes a la educación del país y también en cuanto al acceso a la educación como un bien necesario y característico del buen funcionamiento del sistema democrático. Además, este sub-período se caracterizó también por una expansión, modernización y tecnificación del sistema educacional sin precedentes en la historia de Costa Rica. Esto tendría como efecto colateral una extensiva y creciente burocratización del sistema y la configuración de una estructura administrativa sumamente compleja, además de una progresiva mejora en la formación y especialización de profesionales docentes para satisfacer las demandas educacionales que se enfrentaban en el nuevo contexto socioeducativo.

Es en este marco histórico-social en el que la Educación Cívica pierde paulatinamente en varias instituciones educativas su categoría como asignatura escolar específica y diferenciada, hasta que desapareció completamente del currículo costarricense, después de casi un siglo de existencia. En segundo lugar, se introdujo la asignatura de Estudios Sociales, presentada e implementada en el país como una innovación

pedagógica que aglutinaría las materias de Historia, Geografía y Educación para la Ciudadanía y que procedía del contexto académico y curricular estadounidense.

2. Los Estudios Sociales como innovación pedagógica: descenso, politización y resurgimiento de la Educación Cívica 1951-1977

Profesores de Estudios Sociales: la Educación Cívica les dará una nueva y fecunda dimensión docente: arraigar en los muchachos la idea democrática en momentos en que dictaduras de todo signo arremeten contra ella. No me cabe duda de que esta nueva responsabilidad la aceptaran como patriotas y la cumplirán como visionarios.

Fernando Volio Jiménez
Ministro de Educación Pública
Primer Seminario de Educación Cívica-Colegio de abogados
1977

El programa se inspira en la doctrina democrática y en los ideales de solidaridad humana. En tal virtud, con él se cultivan sentimientos y actitudes de lealtad a las instituciones.

Oscar Zavala Núñez
Asesor Nacional de Estudios Sociales, Ministerio de Educación Pública
1976

El contexto de transformación social y económica que se desplegó en el país durante el período de dominio político de la élite socialdemócrata incluyó particularmente a la educación oficial. La misma inició un proceso de cambio en distintos aspectos, en una tentativa de modernización sustancial del sistema educacional. No se trató únicamente del establecimiento de nuevas escuelas y colegios alrededor del país sino que, aunado a la expansión del sistema y al crecimiento del aparato burocrático, hubo distintos procesos e intentos de transformación en el plano del trabajo de aula y de la organización del currículo nacional. Para ello, se contó con la intensa participación de funcionarios de la UNESCO por medio de la Misión de Asesoría Técnica que trabajó junto con distintos especialistas y autoridades educativas del país. Tal como se desprende del capítulo anterior, durante el período republicano-liberal la Instrucción primero y la Educación Cívica después fueron dos asignaturas centrales del desarrollo educativo-curricular durante la Primera República, fenómeno que tuvo un cambio o un giro al iniciar el período de la Segunda República.

Este proyecto reformador marcó un hito importante en la historia de la educación costarricense y orientó la concepción de civismo republicano hacia una forma de civismo democrático. Por medio del establecimiento de la asignatura de Estudios Sociales, se planteó una concepción diferente de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria, más orientada hacia la formación de ciudadanos

eficientes, productivos – de ahí el énfasis que se hizo también en la educación vocacional – y democráticos.

Los principales cambios que se establecieron en el marco de la reforma fueron la duración de la enseñanza secundaria, extendida a cinco años, y su división en dos ciclos. El primero constaba de tres años, en el cual se desarrollaban las materias fundamentales del currículo de manera general incluyendo las asignaturas relacionadas con las ciencias naturales tales como Química, Física, Biología, se enseñaban dentro de la materia general de Ciencias, mientras que la asignatura de Estudios Sociales vino a agrupar a las asignaturas tradicionales de Historia, Geografía y nociones de ciencias políticas y ciencias económicas así como de moral, que anteriormente formaban parte de la asignatura de Educación Cívica. Este cambio en la organización curricular correspondía a la idea de que los primeros años de la educación secundaria debían introducir apenas la forma de pensar y la lógica del conocimiento científico y no desarrollar las ciencias en sentido estricto. Esto se fundamentaba invocando a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los adolescentes. Recién en los últimos dos años de la educación secundaria es donde los estudiantes podrían iniciar su aproximación a la ciencia *stricto sensu*, como una antesala a los estudios universitarios. En la siguiente imagen se observa la distribución y organización de este primer ciclo de la educación secundaria:

Ilustración 9. Plan de estudios del I ciclo de la educación secundaria propuesto por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza

EL PLAN DE ESTUDIOS:

I AÑO		II AÑO	
	Lecc. sem.		Lecc. sem.
Castellano	5	Castellano	4
Matemáticas	5	Matemáticas	5
Est. Sociales	5	Est. Sociales	5
Ciencias Naturales	5	Física y Química	5
Inglés	3	Inglés	2
Ed. Relg. opt.	1	Francés	2
Música	2	Educación Relig. opt.	1
Salud y E. Física	2	Música	2
Períodos actividades vocacionales	7	Salud y E. Física	2
		Período act. vocacional	7
Total	35	Total	35

III AÑO	
	Lecc. sem.
Castellano	4
Matemáticas	5
Física y Química	5
Ciencias Naturales	4
Inglés	2
Francés	3
Ed. Rel	1
Salud E. F.	2
Música	2
Períodos act. vocacionales	7
Total	35

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951 Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Es así como se inició la nueva estructura curricular que se aplicó primero como plan piloto en el Liceo Nuevo de San Pedro a partir de 1951. Apareció por primera vez en el país el concepto y la asignatura de Estudios Sociales en un programa de educación oficial del Estado costarricense. Con ello, se inició una nueva época en la historia de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación ciudadana en Costa Rica. Si bien la asignatura de Educación Cívica desapareció como asignatura independiente, sus contenidos fueron integrados dentro de la nueva materia inspirada desde los Estados Unidos. En el mismo plan de reforma de la educación secundaria se definió de manera un tanto general en qué consistía la nueva asignatura. Bajo la premisa de que a la educación secundaria no le interesaba la enseñanza de las ciencias como tales, entendidas como un conjunto organizado y especializado de conocimientos, sino el aprendizaje de los métodos y los principios del conocimiento científico los Estudios Sociales fueron definidos de la siguiente manera:

Los Estudios Sociales incluyen nociones de los ramos de Historia y Geografía Universal, y de Costa Rica, vida institucional democrática, economía política, psicología social, sociología, historia del arte y de la literatura.²⁹⁵

Evidentemente se trata de una definición no disciplinar y demasiado amplia, pues la cantidad de temas que podrían ser considerados dentro de las nociones de todas las disciplinas que componen la asignatura de Estudios Sociales era ciertamente infinita. Es por ello que uno de los principales problemas que enfrentaba esta asignatura era la ambigüedad en cuanto a su definición conceptual y la claridad de su objeto de estudio. Esto ha servido para que en las distintas reformas que se han dado en materia curricular sobre la asignatura los temas y los contenidos hayan variado significativamente de una reforma a otra y las autoridades encargadas de desarrollar propuestas de contenidos para la asignatura hayan contado con total amplitud para incluir los temas que, desde su perspectiva, son los que deben enseñarse. Es cierto que el currículo escolar, en términos generales es siempre arbitrario, en el sentido que Pierre Bourdieu le da a la concepción de acción pedagógica como un acto de violencia simbólica, lo cual aplica también para las ciencias naturales o la matemática. Pero es cierto también que esa arbitrariedad es aun más profunda en la enseñanza de las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales y, en particular, en el caso de los Estudios Sociales, pues debido a su débil limitación conceptual, existe una arbitrariedad de principio que está en la esencia misma de la disciplina.²⁹⁶

En el primer año del segundo ciclo, la asignatura de Estudios Sociales no se mantuvo dentro del currículo oficial, sino que se dividió de nuevo en Historia y Geografía, mientras que la asignatura de Educación Cívica no se incluyó en el programa y en su lugar se introdujo la materia de Psicología como una de las materias comunes que debían cursar todos los estudiantes, independientemente de su elección entre el ramo de ciencias y el ramo de letras. Uno de los principios de esta reforma consistió en que los estudiantes pudiesen escoger un área de asignaturas en función tanto de sus intereses personales como de sus aptitudes académicas y que se acercaran a las

²⁹⁵ Ministerio de Educación Pública. Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951 Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica

²⁹⁶ Morales Zúñiga, Luis Carlos. "La investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales: principios teóricos y epistemológicos." *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 16 (2010): 53-74.

ciencias como tales recién en este segundo ciclo. Este era considerado la antesala de los estudios universitarios pues, de acuerdo a la comisión de reforma, este era el momento justo en el que los estudiantes debían iniciar el acercamiento a la ciencia entendida como conjuntos organizados y especializados del conocimiento. Es por ello que el segundo ciclo se organizó de la siguiente manera:

Ilustración 10. Plan de estudios del primer año, II ciclo de la educación secundaria propuesto por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza

CIENCIAS		LETRAS	
	Lecc. sem.		Lecc. sem.
Matemáticas	5	Castellano	5
Física	5	Latín	3
Química	5	Literatura	4
Geología	3	Geografía	4
Castellano	2	Historia	4
Total	20	Total	20

MATERIAS COMUNES	
	Lecc. sem.
Inglés o Francés	5
Psicología	3
Educación Relig. opt.	1
Período act. vocacionales ..	6
Total	15
Total	35 lecciones semanales.

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951 Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Finalmente, el último año de la educación secundaria sí incluyó la asignatura de Educación Cívica como materia común para todos los estudiantes y mantuvo la división de los Estudios Sociales en Historia y Geografía, mientras que la materia de Psicología ya no formaba parte de las materias comunes, sino que se incluyó dentro del ramo de Letras:

Ilustración 11. Plan de estudios del primer año, II ciclo de la educación secundaria propuesto por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza

V AÑO	
CIENCIAS	LETRAS
Lecc. sem.	Lecc. sem.
Matemáticas	Castellano
Física	Latín
Química	Literatura
Biología	Psicología
Castellano	Geografía
	Historia
Total	Total
21	21
MATERIAS COMUNES	
	Lecc. sem.
Inglés o Francés	5
Ed. Cívica	2
Educ. Relig.	1
Periodos activos voc.	6
Total	14
Total	35 lecciones semanales.

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951 Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Estos planes de estudio constituyeron una articulación somera y general de la organización del currículo de la segunda enseñanza. Sin embargo, no hubo una distribución ni una definición específica de contenidos, cuya decisión quedaba en buena medida en manos de los docentes que se encargaban de desarrollar los contenidos específicos de cada materia. Sin embargo, la preparación y la cantidad de docentes con que contaba el país en el año de 1951 para solventar la creciente demanda de profesionales de la educación, debido a la expansión del sistema educativo, seguía siendo durante este período uno de los principales problemas que enfrentaba el sistema educativo nacional para alcanzar la tan anhelada modernización de la enseñanza costarricense. Mientras que la cantidad de alumnos y de instituciones secundarias crecía a un ritmo acelerado, pues pasó de atender a 1443 alumnos en 1940 a una matrícula de 5617 estudiantes en 1950 y que asistían a los 17 establecimientos de educación secundaria del país.²⁹⁷

Este fue uno de los puntos en el que más coincidieron tanto los miembros de la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza como los especialistas de la UNESCO. Es por ello también que se intensificaron los esfuerzos tanto del Ministerio

²⁹⁷ Ministerio de Educación Pública. Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica

de Educación como de la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en la realización de cursos de capacitación para los docentes en ejercicio, para lo cual contaron también con la colaboración tanto con la Escuela Normal y la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica con el fin de alcanzar una mayor capacitación de los docentes en servicio. A pesar de los intentos de reformas curriculares y de implementación de nuevas metodologías de enseñanza y de evaluación, la reforma se enfrentó al obstáculo de no contar con los ejecutores de las nuevas ideas y de los nuevos planes:

A pesar de la ley recientemente dada, y pese a algunas medidas adoptadas por las Facultades preparadoras de Licenciados, está aún muy lejos de ser satisfactoria la preparación profesional del educador de segunda enseñanza. En cuanto a la situación relativa a la Universidad, no es muy halagüeña: mientras la Facultad de Letras, consciente de la responsabilidad que el Código de Educación en su artículo 444 le atribuye, de preparadora de Licenciados que son por eso mismo asimilados a profesores, ha modificado sus planes para dar a sus egresados una cultura mínima de carácter pedagógico, la Facultad de Ciencias se desentendió de ello. De este modo tenemos ya una suma de egresados que pueden hacerse cargo de las materias literarias e históricas, mientras nos vemos obligados a llevar a la Segunda Enseñanza a profesionales sin la debida preparación especial. Tenemos inopia de profesores de ciencias y esto no puede sino retrasar el establecimiento de una segunda enseñanza en manos de verdaderos profesionales de la Educación.²⁹⁸

Se desprende de lo apuntado por Isaac Felipe Azofeifa que, además del problema de la cantidad de profesionales en educación, también hubo problemas en el tipo de formación que estos estaban recibiendo en la Universidad. Según el criterio de Azofeifa, era muy diferente en función de la Facultad de la cual procedían los estudiantes. El malestar en cuanto a la formación de los educadores, sobre todo los procedentes de la Facultad de Ciencias, radicaba en el hecho de que la formación que recibían en cuanto a asuntos pedagógicos y humanísticos era prácticamente nula. Esto introdujo una nueva forma como se concebía en el país la educación media y la

²⁹⁸ Azofeifa, Isaac Felipe. Informe de la labor de la Dirección General de Segunda Enseñanza. 1951. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica. p. 131.

formación de profesionales en esta área, la cual pasó de ser considerada un espacio de erudición científica y de academicismo, tal como había sido vista y ejercida durante el período liberal, a ser considerada un problema de formación de personalidades individuales, trabajo en el que los conocimientos pedagógicos, las ciencias de la educación y las humanidades ofrecían un marco de herramientas teóricas y metodológicas para aproximarse a la formación de seres humanos. Existe la idea de que la introducción de las Ciencias de la Educación y especialmente de la Pedagogía en la formación de los docentes a partir de la segunda mitad del siglo XX en Costa Rica (lo que ha sido inexactamente considerado como “pedagogismo”), introdujo también una especie de facilismo y laxitud tanto en el trabajo como en la formación docente, sobre todo en la formación científica de los educadores, es decir, en la formación de las especialidades que enseñaban.²⁹⁹ Sin embargo, lo cierto es que las disciplinas de las ciencias de la educación que iniciaron su expansión académica en el espacio universitario a partir de 1950 e impregnaron la formación de docentes para la educación secundaria, también significaron una la introducción de la perspectiva humanista en el trabajo educativo y el reconocimiento de que la educación secundaria no se trataba solamente de la enseñanza de las ciencias como conjuntos especializados del conocimiento, sino que se trataba de un balance entre el conocimiento científico determinado que se llevaba a las aulas y la formación de individuos, incluyendo el punto de vista del desarrollo de la personalidad, de las aptitudes vocacionales y del plano humanístico de la enseñanza. Por lo tanto, la falsa dicotomía entre conocimiento científico y conocimiento pedagógico se supera y anula si se consideran ambos elementos como componentes esenciales del trabajo docente, de la manera como lo consideraba Azofeifa:

Por otra parte, puestos a la par los egresados de una y otra Facultad, nos encontramos con la incongruencia de preparación filosófica y pedagógica que existe entre ambas Facultades. Suponemos que, dada la finalidad idéntica de ambas, sus programas y puntos de vista sobre la formación del profesional de la enseñanza deben también ser idénticos: deben los licenciados de Ciencias como

²⁹⁹ Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. Dengo de Vargas, María Eugenia. Educación costarricense. San José, Costa Rica : EUNED, 2011. Dengo, María Eugenia. Nuevos paradigmas para la educación. Vol. 15. EUNED, 2002.

los de Letras saber que no aprenden una ciencia para enseñarla como tal ciencia especial, sino para aprovecharla como medio, uno entre muchos otros, para educar hombres, personalidades humanas, con un destino social y humano. Mientras este principio no se haga presente, en la preparación de los licenciados a quienes por ley está obligado el Estado a llevar las aulas, andaremos por caminos divergentes los que tenemos el deber de ir unidos en el mismo propósito.³⁰⁰

Por tanto, la reforma de la educación secundaria planteó el reto de enfrentar el problema de la formación de docentes, el cual fue, y sigue siendo, una de las disputas más fuertes a nivel interno de la Universidad de Costa Rica debido a las distintas visiones que poseen por un lado las facultades y escuelas de Ciencias Naturales, Letras y Ciencias Sociales, y por otro lado, la Facultad de Educación, en lo que respecta a la estructura y la organización de la formación de educadores de secundaria. La posición que ocupa cada una de las instancias que intervienen en el proceso de formación de docentes era materia de controversia tal como se observa en lo planteado por Isaac Felipe Azofeifa, quien, a pesar de todas estas circunstancias y problemáticas observadas, siguió adelante con el proyecto de modernizar la segunda enseñanza.

La reforma de la educación secundaria impulsada por Azofeifa, la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza, la Misión de Asistencia Técnica y el Ministerio de Educación sentó las bases de lo que serían los nuevos programas de educación secundaria para el país. A pesar de que desde 1951 hasta el año de 1964 el resto de la educación secundaria se mantuvo sin cambios significativos en su organización curricular, fue en este último año cuando se aprobó la incorporación en todos los colegios del país, del plan piloto surgido de la Reforma de la Segunda Enseñanza aplicado ya en el Liceo Nuevo de San Pedro que para ese entonces ya había pasado a llamarse Liceo José Joaquín Vargas Calvo. Para el año 1964 la formación académica de los docentes había avanzado tanto en términos de calidad y de especialización pedagógica, así como en términos de cantidad de docentes, gracias, en buena medida, a las políticas de capacitación de los educadores en servicio que

³⁰⁰ Azofeifa, Isaac Felipe. Informe de la labor de la Dirección General de Segunda Enseñanza. 1951. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

desarrollaron la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en conjunto con el Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica y gracias también a los avances en cuanto a la oferta de formación académica de educadores que significó la creación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica en el año 1957.

Las ciencias de la educación fueron promovidas tanto por la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO así como por algunos profesores de la Universidad de Costa Rica, sobre todo por la Escuela de Pedagogía, que en el año de 1957, en el marco de una profunda reforma universitaria, se convirtió en Facultad de Educación. A partir de ese momento, la Universidad de Costa Rica pasó a jugar un papel mucho más activo en la formación de los docentes de educación secundaria y en la especialización de los futuros educadores en todo lo concerniente a las nuevas tendencias pedagógicas de la época. Se inició también una abierta disputa entre la Facultad de Educación y las otras instancias de la universidad involucradas en la formación de docentes, sobre todo con la Facultad de Ciencias y Letras, pues algunos profesores sintieron como una amenaza a sus intereses sectoriales el hecho de que la Facultad de Educación fuera la encargada de formar a los docentes de secundaria y, sobre todo, que la administración de estas carreras universitarias pasara a ser gestionada por la Facultad de Educación.³⁰¹ Sin embargo, las autoridades universitarias, particularmente Isaac Felipe Azofeifa, Emma Gamboa (quien fue decana de la Facultad de Educación durante esta época) y el rector Rodrigo Facio Brenes (apoyados también por los expertos internacionales de la UNESCO) consideraban que, dentro de los estudios que desarrollaban los profesores de educación secundaria, era imprescindible la formación en las disciplinas de las ciencias de la educación como la didáctica, pedagogía, metodologías de enseñanza, sociología e historia de la educación, pues el fenómeno educativo y la concepción que se tenía de la educación durante la época había cambiado, y se estaba en camino de superar el cientificismo. Tal como lo consideraba Azofeifa la Facultad de Ciencias se había distanciado del cultivo de una

³⁰¹ Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016. Dengo de Vargas, María Eugenia. Educación costarricense. San José, Costa Rica : EUNED, 2011. Chaves-Salas, Ana Lupita, and Julieta Castro-Bonilla. "Formación docente en educación secundaria en la Universidad de Costa Rica." *Revista Educación* 41, no. 2 (2017): 212-227. Castegnaro, Milena Alfaro, Eleonora Badilla Saxe, and Ximena Miranda Garnier. "Hacia la transdisciplinariedad en la docencia en la universidad de Costa Rica." *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 12, no. 1 (2012): 1-37.

mínima cultura de carácter pedagógico.³⁰² Rodrigo Facio Brenes, quien era exdiputado constituyente y uno de los intelectuales más desatacados del siglo XX costarricense, siendo rector de la Universidad de Costa Rica, se expresó sobre la problemática en estos términos:

La universidad, para organizar con el sentido dicho la profesión docente, ha ingeniado una fecunda transacción entre el punto de vista tradicional, ya insuficiente, de que el profesorado es una actividad intelectual eminentemente académica, y el punto de vista más moderno, pero también peligrosamente unilateral, de que es una actividad profesional eminentemente pedagógica. El sistema adoptado consiste en una sabia distribución de funciones entre las Facultades de Educación y de Ciencias y Letras; la primera tendrá a su cargo la formación pedagógica del profesor; la segunda, su formación académica; científica o literaria. “No hay duda – dejó dicho el Seminario Interamericano de Educación Secundaria celebrado en Santiago de Chile en 1954- no hay duda de que el profesor secundario debe dominar ampliamente la materia específica que enseña y, a este respecto, su preparación debe ser de un nivel que corresponda a la educación superior....” Pero a los conocimientos especializados que en esa forma adquieran, deberá dárseles un valor instrumental de acuerdo con el fin de la docencia, que no es lo estrechamente utilitario ni lo puramente especulativo. Y esta armonización de los contenidos con la función específica de la profesión docente se conseguirá con la simultánea preparación técnico-pedagógica de los futuros maestros en la Facultad de Educación. Así estaremos acogiendo el otro aspecto de las recomendaciones del Seminario Interamericano en relación con la formación del personal docente para la enseñanza.³⁰³

Este cambio en la organización de la Universidad de Costa Rica fue fundamental no solo para el desarrollo de la enseñanza media sino también para la institucionalización de las distintas disciplinas específicas de la educación secundaria, sobre todo las

³⁰² Azofeifa, Isaac Felipe. Informe de la labor de la Dirección General de Segunda Enseñanza. 1951. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica..

³⁰³ Facio Brenes, Rodrigo. Discurso de Inauguración del Edificio de la Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica, ciudad universitaria. 05 de julio de 1958. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

nuevas asignaturas como la materia de Estudios Sociales. Gracias a esta reforma, la asignatura adquirió un espacio propio en el mundo académico, lo cual dio como resultado la especialización en la enseñanza de la disciplina. Además de la formación, también se abrió con esto el campo de la investigación y la experimentación en la esfera metodológica, pedagógica y didáctica de la asignatura a un nivel académico universitario.

A pesar de que la formación de docentes en el campo de los Estudios Sociales no experimentó cambios estructurales u organizacionales entre 1957 y 1977, es decir, los estudiantes universitarios que aspiraban a formarse como docentes de secundaria continuaron estando adscritos a la Facultad de Ciencias y Letras, el trabajo de la Facultad de Educación liderada por Emma Gamboa fue decisivo en la forma como la Universidad de Costa Rica asumió y organizó los procesos de formación de docentes de enseñanza secundaria. Esto tuvo como resultado que la enseñanza de los Estudios Sociales ganara un espacio de reconocimiento académico con lo cual, paulatinamente, se comenzaron a ofrecer cursos universitarios especializados en didáctica y metodología de los Estudios Sociales, tanto en el programa de estudios de la carrera así como en programas de capacitación para docentes en servicio. Aunado a esto, surgieron también las primeras investigaciones académicas en esta área disciplinar sobre todo en forma de tesis de grado a nivel de licenciatura.

La contribución de la Universidad de Costa Rica en la capacitación de docentes en ejercicio fue determinante durante este período en la búsqueda de soluciones ante el que fue uno de los problemas más constantes del sistema educativo costarricense durante las primeras tres décadas de la segunda mitad del siglo XX: el problema de la insuficiente cantidad y la baja formación de los docentes de enseñanza media. Las políticas de expansión y cobertura del sistema educativo estaban dando buenos resultados, mientras que las políticas de formación y especialización del personal docente enfrentaban varios inconvenientes, entre ellos el acceso a la educación superior y, sobre todo, a la formación que ofrecía la Universidad de Costa Rica, pues para el año de 1959, esta casa de enseñanza estableció una prueba de admisión que funcionó no solo como un método de escogencia de estudiantes con aptitud académica, sino también como una restricción en los cupos de ingreso a las distintas

carreras.³⁰⁴ Las estadísticas del Ministerio de Educación Pública del año 1961 son un indicador de este fenómeno. Mientras en el año 1950 había un total de 17 colegios oficiales y 5617 estudiantes, para el año 1961 los datos reportados por el Ministerio indicaban la existencia de 33 establecimientos oficiales y 22371 estudiantes matriculados, situación que llevo a las autoridades ministeriales y universitarias a la búsqueda de soluciones para elevar la cantidad y la calidad de los docentes, tanto de los nuevos estudiantes de educación como de los profesores en servicio.³⁰⁵ Sin embargo, de acuerdo al criterio de la Inspección General de Segunda Enseñanza del Ministerio de Educación Pública, la capacitación que ofrecía la universidad muchas veces era de un nivel demasiado elevado para los docentes en servicio:

Necesidad de que la Universidad de Costa Rica, y muy particularmente la Facultad de Educación, asuma una actitud mas comprensiva, activa y realista en cuanto a la asistencia educativa que debe dar encaminada a levantar el nivel profesional y de preparación del magisterio costarricense. A juzgar por la información que se me suministró, y con base en la opinión de no pocos maestros, los cursos propuestos por la Universidad resultan de muy alto nivel para que puedan ser aprovechados por los maestros en servicio. Puede la Universidad hacer esfuerzos a través de cursos cortos, escuelas de temporada, conferencias, cursos de extensión, entre otros medios, para contribuir a levantar la preparación y eficacia de los maestros que regentan el sistema escolar del país.³⁰⁶

Ante esto el coordinador de la sección de Segunda Enseñanza de la Universidad de Costa Rica, Ramiro Barrantes, en una nota dirigida al Ministro de Educación en el año 1961, señalaba que el problema de los docentes de segunda enseñanza no tenía que ver solamente con la formación que daba la Universidad de Costa Rica. La misma, si bien era más especializada y de un nivel más elevado, implicaba inconveniente en

³⁰⁴ Adis, Gonzalo. Azofeifa, Isaac Felipe. Umaña, Rodrigo. "Pruebas Experimentales de Admisión de la UCR 1959-1960 (Serie Misceláneas N 54)." Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Publicaciones de la UCR (1960). Hidalgo, Aida M^a Mainieri. "Reseña Histórica de la Prueba de Aptitud Académica (PAA-UCR)." Diálogos Revista Electrónica 9 (2008): 828-851. Molina Jiménez, Iván. "Los conflictos por la política de admisión de la Universidad de Costa Rica durante la década de 1950." (2020).

³⁰⁵ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1961 - 1962. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Joaquín F. Vargas Mendez. San José, 1962. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

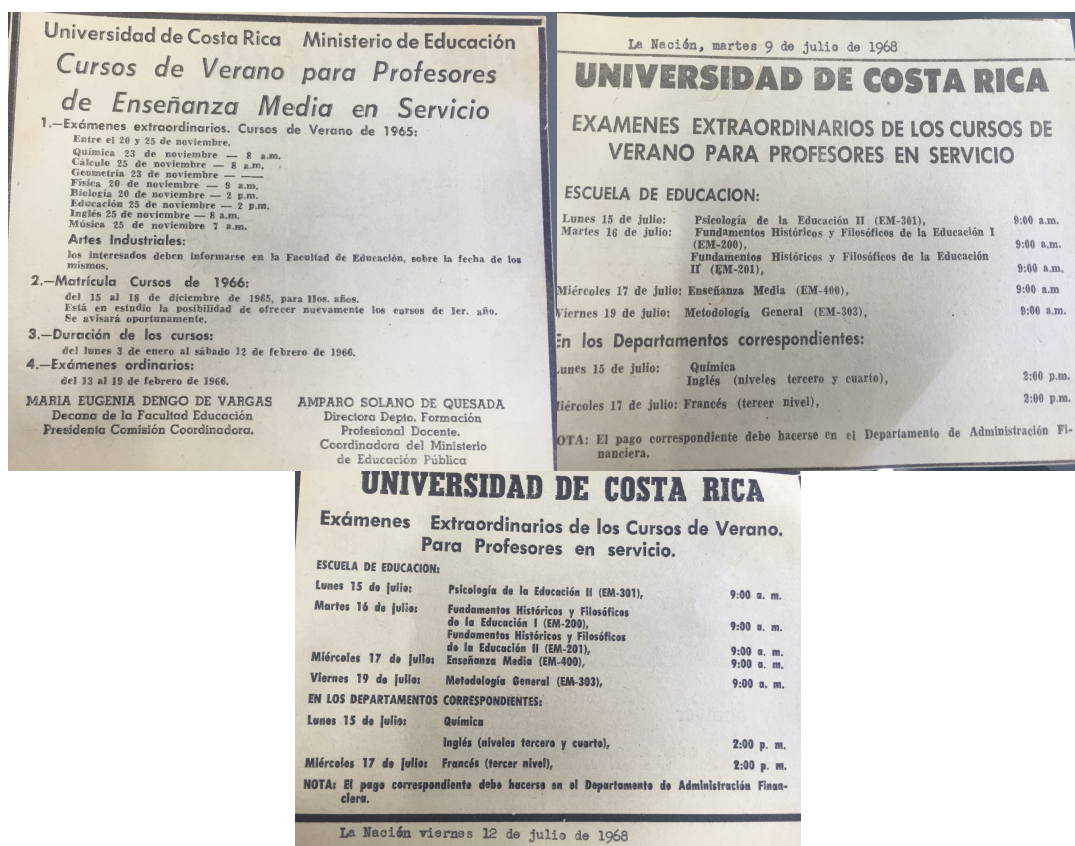
³⁰⁶ *Ibidem*. p.22

cuanto al tiempo, pues se necesitaban como mínimo cuatro años para obtener el título de bachiller universitario y un año adicional en el cual debía presentarse una investigación original en el campo, para obtener el grado de licenciado. Esta característica, sumada a las precarias condiciones laborales que, de acuerdo con Barrantes, el Ministerio de Educación le ofrecía a los docentes, y también a la proliferación de establecimientos privados de educación, los cuales ofrecían mejores salarios y en general mejores condiciones de trabajo, era para Barrantes la principal causa de la insuficiente cantidad y nivel académico de los profesores en servicio. Ramiro Barrantes señalaba además que, de los 576 docentes que estaban trabajando en los establecimientos de enseñanza pública del país, solamente 141 contaban con un título o eran egresados de su especialidad, mientras que de los 435 restantes, número que representa poco más de las dos terceras partes, eran docentes con estudios incompletos, bachilleres de secundaria o maestros de primaria.³⁰⁷

El problema de la formación docente fue uno de los más recurrentes que tuvieron que enfrentar las autoridades educativas de la época y también que enfrentó la Facultad de Educación, tanto en términos de su relación con el Ministerio de Educación Pública y las condiciones socio-históricas que existían en ese momento, como también por las disputas internas que se desarrollaron entre la Facultad de Educación y las otras instancias académicas que estaban involucradas en la formación de docentes, especialmente la Facultad de Ciencias y Letras. Sin embargo, el trabajo de desarrollo y especialización de los distintos campos disciplinares de la Facultad así como la organización de actividades de extensión social para capacitar a los docentes en servicio fue intensa en la década de 1960:

³⁰⁷ Barrantes, Rodrigo. El problema especial de la segunda enseñanza. Sección de Segunda Enseñanza, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

Ilustración 12. Anuncios de cursos y exámenes para profesores den Enseñanza Media en Servicio, 1965-1968



Fuente: Periódico La Nación. Acervo documental del Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

El trabajo que realizó la Facultad de Educación fue importante en la capacitación de los docentes en servicio del país y permitió a los profesores universitarios entrar en contacto con las necesidades de formación y las realidades que enfrentaban los docentes en los distintos espacios sociales de los que procedían. A estos cursos asistían docentes de todo el país, ya que, además del incentivo de la formación, también contaban con la posibilidad de recibir a cambio de los cursos mejores condiciones laborales en el Ministerio de Educación Pública. Este reconocía los cursos y la aprobación de los exámenes por medio de incentivos salariales a los docentes y mejoras en sus contratos gracias a la coordinación entre la Universidad de Costa Rica y el Servicio Civil, que es la instancia competente en la calificación de los funcionarios del sector público.³⁰⁸

³⁰⁸ Dengo, M. E. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. Salazar (Ed.), Historia de la educación costarricense (2ª ed.). San José, Costa Rica: EUNED. Chaves-Salas, Ana Lupita. Castro-Bonilla, Julieta. "Formación docente en educación secundaria en la Universidad de Costa Rica." Revista Educación 41, no. 2 (2017): 212-

Además de esta labor de extensión social, la especialización en el campo específicamente de la Enseñanza de los Estudios Sociales a nivel universitario incrementó su nivel, gracias a la serie de cursos especializados en metodologías de la disciplina que se desarrollaron en la Facultad de Educación. Allí la profesora María Eugenia Polanco llevó a cabo un importante trabajo en cuanto al desarrollo de metodologías y técnicas específicas para la enseñanza, así como en la publicación de distintos trabajos sobre la naturaleza y los objetivos de la asignatura de Estudios Sociales. De acuerdo con María Eugenia Dengo, la profesora Polanco se había graduado en el año 1941 en la Universidad de Costa Rica como profesora de Enseñanza Primaria y en el año 1945 había obtenido el título de Bachiller en Artes en el Colegio de Mujeres de la Universidad de Carolina del Norte, en Estados Unidos. En 1954 se había graduado como Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Costa Rica, lo cual le capacitó para desempeñarse en la enseñanza media.³⁰⁹ Además, su tesis de licenciatura, titulada “El plan de los Grupos de Estudio: Experiencia metodológica en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo”, fue una de las primeras investigaciones a nivel de grado en la Universidad de Costa Rica que se ocupó de temas relacionados con técnicas didácticas y que específicamente abordaba asuntos de interés de la enseñanza de los Estudios Sociales, específicamente de geografía.³¹⁰

María Eugenia Polanco realizó un fuerte trabajo en la institucionalización del área de Estudios Sociales en el espacio universitario, para lo cual se basó no solo en su formación académica en Filosofía y Letras con especialidad en Estudios Sociales, sino también en su experiencia laboral en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo y en el Liceo de San José. Además, según lo relata Dengo, Polanco presidió la subcomisión de Estudios Sociales como parte de la Comisión Central de Planes y Programas para la Reforma de la Segunda Enseñanza y participó en los cursos de perfeccionamiento docente que ofrecía el Ministerio de Educación Pública a los educadores en servicio, espacio en el cual la profesora Polanco desarrolló el primer curso de Metodología de los Estudios Sociales que después también se ofreció en la Universidad de Costa Rica

³⁰⁹ Dengo, María Eugenia. Tierra de maestros. Editorial UCR, 2011.

³¹⁰ Polanco Ramírez, María Eugenia. El Plan de los grupos de estudio: experiencia metodológica en el Liceo Jose Joaquín Vargas Calvo. San Pedro de Montes de Oca, C.R. : Editorial Universitaria, 1954.

como parte de la formación que recibían quienes serían futuros profesores en el ramo de los Estudios Sociales.³¹¹

El trabajo en la Universidad y la publicación de obras de la profesora Polanco en el campo de la Enseñanza de los Estudios Sociales fue prolífica. Sentó las bases de lo que sería propiamente la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales que se fundó en el año de 1977. Hasta ese momento, la formación en esta asignatura era solo una especialidad dentro del programa de bachillerato en Ciencias y Letras que se complementaba con estudios en la Sección de Segunda Enseñanza de la Facultad de Educación de acuerdo a la reforma universitaria del año 1957.³¹² Por tanto, durante este período que va de 1957, cuando la Asamblea Universitaria aprobó el plan de estudios de la Sección de Segunda Enseñanza después de conflictos entre las facultades de Educación y Ciencias y Letras, en los que Polanco tomó parte junto con otros profesores de la Facultad de Educación, hasta 1977, cuando se creó oficialmente la carrera de Estudios Sociales, la profesora Polanco fue la encargada de los cursos universitarios que tenían como objetivo brindar la formación especializada en el campo de las metodologías y técnicas didácticas de esta asignatura, sobre todo el curso de Metodología y práctica docente para los Estudios Sociales era novedoso, el cual la misma profesora describía en el programa del curso de esta forma:

La elaboración de este programa para el curso de Métodos y Práctica Docente, que corresponde al III año de la carrera de profesores de Historia y Geografía, se ha basado en un mayor parte en la experiencia de la que suscribe, como profesora de Estudios Sociales en los liceos del país. Dicho programa se ajusta a lo que el prospecto "Facultad de Ciencias y Letras y la Facultad de Educación" requiere para el curso de Métodos y Práctica Docente, o sea, una metodología general y luego la especial que comprende la de la geografía, historia y Educación Cívica. Se agregó una tercera parte, que contempla los aspectos de la observación y la práctica docente. Se inicia con consideraciones acerca de la misión y responsabilidad del profesor, por el carácter formativo que tienen los Estudios Sociales, especialmente si se destaca el papel que desempeña en

³¹¹ Dengo, María Eugenia. Tierra de maestros. Editorial UCR, 2011.

³¹² Polanco Ramírez, María Eugenia. "Profesores de segunda enseñanza y Reforma Universitaria de 1957." Revista Educación (1990): 37-57.

la formación del ciudadano de una sociedad democrática. También para énfasis en la importancia de la dignidad del profesor en informar a los jóvenes sobre las dificultades y satisfacciones que ofrece la profesión del magisterio. Cada tema del programa se tratará no solo de acuerdo con los lineamientos generales educativos modernos, sino que se analizará desde el punto de vista de la situación actual de Costa Rica.³¹³

En la descripción del curso estaba presente el componente democrático como parte esencial de la Educación Cívica y como uno de los elementos centrales de la educación costarricense durante este período. Esto se refuerza con los contenidos del curso cuya estructuración constaba de cinco grandes áreas temáticas: metodología general, metodología de los Estudios Sociales, metodología de la Historia, metodología de la Geografía, y metodología de la Educación Cívica. Esta última área temática estaba constituida por los siguientes subtemas:

1. Concepto de Educación Cívica.
2. Historia de la enseñanza de la Educación Cívica.
3. Objetivos de la enseñanza de la Educación Cívica.
4. La Educación Cívica en el programa de Estudios Sociales.
5. Relaciones de la Educación Cívica con otras áreas de estudio.
6. Conceptos errados de la enseñanza de la Educación Cívica.
7. Bases para una metodología de la Educación Cívica.
8. Métodos y técnicas.
9. Las ayudas audiovisuales.
10. Actividades: las asociaciones cívicas, los clubes, el gobierno estudiantil, las visitas a instituciones, las celebraciones prácticas.
11. Las fuentes de información.
12. La evaluación.
13. Planes para una o para varias horas de lección. Planes integrando la geografía, la historia y la Educación Cívica.³¹⁴

³¹³ Polanco Ramírez, María Eugenia. Programa del curso de Métodos y práctica docente para los Estudios Sociales. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. 1959. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

³¹⁴ Ibidem.

En esta distribución temática, se pueden observar las intenciones educativas de Polanco en cuanto a ofrecer a los estudiantes una sistematización del tema de la Educación Cívica a partir del conocimiento de la historia, el lugar que ocupaba en el programa de estudios, los métodos de enseñanza y la integración con las otras disciplinas que constituyen los Estudios Sociales. Se trataba además de una sistematización que se diferenciaba de la forma de entender la Educación Cívica que había caracterizado a sus antecesores como Ricardo Jiménez y Elías Leiva, quienes, por su contexto histórico, no llegaron al nivel de especialización técnica que se estilaba en el campo de las ciencias de la educación en el momento en que Polanco desarrolló su trabajo educativo. Acorde con las tendencias pedagógicas modernas, se planteaba ahora una reflexión y una estructuración a partir del origen, concepto, objetivo, métodos de enseñanza y técnicas, planteamiento y organización que se estilaba en las ciencias de la educación del momento.³¹⁵

Además de los anterior, y de acuerdo a la descripción del curso, la experiencia de la profesora Polanco era la base de los conocimientos que se trataban en el desarrollo de las clases correspondientes a esta materia universitaria. Esto no solo era el resultado de la vasta experiencia que Polanco había adquirido en su labor como profesora del ramo y como participante en la comisión para la reforma de la Segunda Enseñanza promovida por el Ministerio de Educación, sino que era también un resultado de la incipiente institucionalización de la disciplina. Tal como ha sido mencionado, hasta ese momento no había existido en el país una carrera específica para la formación de docentes en esta área del conocimiento. Mientras en el siglo XIX y la primera mitad del XX, muchos docentes de Historia, Geografía e Instrucción o Educación Cívica habían sido abogados o se habían formado en otros campos, a partir de la creación de la Universidad de Costa Rica en 1941 y la labor de la Escuela Normal de Heredia, los docentes de la asignatura eran formados en Filosofía y Letras. El trabajo de Polanco fue fundante en el desarrollo de los Estudios Sociales como campo curricular y más tarde como campo disciplinar universitario a pesar de que su formación en el área estaba, como ella misma lo reconoce, basada en la experiencia, pero también en la investigación y en la escritura de una gran cantidad de obras sobre el trabajo docente, metodológico y didáctico en la asignatura.³¹⁶

³¹⁵ Retana Padilla, Carlos. "Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010." (2010).

³¹⁶ Entre las principales obras escritas y publicadas por la profesora Polanco, y que sirvieron como base para la construcción del campo disciplinar y académico de la Enseñanza de los Estudios Sociales en

Junto con las publicaciones de María Eugenia Polanco, se presentó también en el año de 1959 en la Facultad de Ciencias y Letras la tesis de licenciatura de Oscar Zavala Núñez titulada "Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la segunda enseñanza", documento que también sirvió como base todo para una serie de medidas que se tomaron en el Ministerio de Educación Pública en cuanto a la organización de la asignatura a nivel de los colegios del país, a partir de lo que Zavala Núñez llamaba "medidas técnicas y administrativas aplicables a corto plazo para el mejoramiento de los Estudios Sociales en el país." Estas medidas consistían básicamente en aumentar los espacios de intercambio de los profesores de la asignatura en el país, a través de la organización de foros, seminarios y cursos de formación continua. Además proponía aumentar la cantidad de personal de la oficina de Supervisión de Estudios Sociales del Ministerio de Educación con el fin de poder fiscalizar el desarrollo de la enseñanza de la asignatura en todos los colegios del país, los cuales hacia 1960 habían aumentado considerablemente en número. Asimismo, Zavala Núñez consideraba que el Ministerio de Educación Pública debía darle preferencia en los procesos de contratación a los docentes titulados por la Facultad de Ciencias y Letras, sobre todo a los que contaban con el grado de licenciatura. Otra de las medidas propuestas por Zavala Núñez fue enfatizar más en la formación de docentes, los aspectos relacionados con la implementación de técnicas de enseñanza. De acuerdo con sus observaciones, la mayoría de profesores hacía uso casi exclusivo de la técnica expositiva.³¹⁷ Debido a su trabajo académico, el profesor Zavala Núñez ingresó a laborar como encargado de la oficina de Asesoría de Estudios Sociales en el Ministerio de Educación Pública, donde se convirtió en el primer Asesor

el espacio universitario, se consideran las siguientes: Polanco Ramírez, María Eugenia. Manuel Esquivel Alfaro, Juan. "Geografía e historia globales: una respuesta al problema de los contenidos del noveno año del tercer ciclo de la Educación General Básica." (1982). Polanco Ramírez, María Eugenia. Generalidades del método en la enseñanza: Guías metodológicas. Vol. 11. Univ. de Costa Rica, 1969. Polanco Ramírez, María Eugenia. Guía para elaborar pruebas objetivas: guía metodológicas. Universitaria Rodrigo Facio, 1969. Ramírez, María Eugenia Polanco. La exposición. Ciudad Universitaria" Rodrigo Facio", 1970. Polanco, María Eugenia. "Didáctica de los Estudios Sociales." Colección EFA de textos universitarios). San José: Fernández-Arce Editores (1984). Además de la publicación de estas obras, la profesora Polanco tradujo del inglés el texto "Social Studies in the Elementary Grades" publicado por el Bureau of Public Schools de Manila, Filipinas, que formaba parte de la Educational Series, y que de acuerdo con Polanco, fue facilitada por al A.I.D al gobierno de Costa Rica: Polanco Ramírez, María Eugenia. Los Estudios Sociales en los grados inferiores. Traducción y adaptación de la obra: "Social Studies in the Elementary Grades" publicado por el Bureau of Public Schools de Manila, Filipinas. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica. Serie Educación N° 6. San José, 1963.

³¹⁷ Zavala Núñez, Oscar. Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la segunda enseñanza. Tesis de grado para optar al título de licenciado en Filosofía y Letras. San José, 1959.

Nacional de la asignatura y participó en las principales reformas y la elaboración de planes de estudio, además de la elaboración de documentos de apoyo para los docentes de Estudios Sociales.³¹⁸

Zavala Núñez participó activamente en una serie de Seminarios Internacionales, sobre todo de carácter regional, donde presentó la situación y el desarrollo de los Estudios Sociales en Costa Rica y donde abordó especialmente el proceso de reforma que se había realizado en el país desde la introducción de la disciplina en el currículo nacional de manera experimental a principios de la década de 1950 hasta su posterior generalización curricular a nivel nacional en la década de 1960. Estos encuentros tenían el objetivo de modernizar la educación de la región centroamericana a partir del intercambio de experiencias y casos de relativo éxito como el de Costa Rica. Uno de estos seminarios se llevó a cabo en Ciudad de Guatemala en 1964 y el otro en Tegucigalpa, Honduras, en 1965. En el documento que la Asesoría de Estudios Sociales elaboró como complemento a lo presentado en ambos encuentros, se expresó la visión que tenía la oficina de Asesoría que dirigía el profesor Zavala:

La formación integral del educando; la educación de un nuevo tipo de ciudadano con capacidad suficiente de participar activamente dentro de nuestra democracia... son algunos de los fines fundamentales sobre los que descansa el sistema educativo costarricense, dentro de la enseñanza media. Tales fines reclaman el establecimiento de medios adecuados, nuevos planes y programas, métodos de enseñanza renovados y activos, capacitación del personal en servicio, nuevas técnicas de enseñanza... Podemos afirmar que los programas vigentes de Estudios Sociales son el resultado pedagógico de las más recientes técnicas educativas y que marchan acordes con las necesidades vitales de nuestra época y nuestro país.³¹⁹

La cita anterior, que proviene del informe que la Asesoría de Estudios Sociales elaboró con motivo de su participación en los encuentros internacionales, sintetizaba los

³¹⁸ Víquez, José Antonio Salas. "La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI." *Perspectivas* 1-2 (2000): 51-70.

³¹⁹ Ministerio de Educación Pública. Informe de Costa Rica en relación con los Estudios Sociales en la enseñanza media. San José, C. R. : Ministerio de Educación. Asesoría de Estudios Sociales, 1964. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

principios y los hechos a partir de los cuales se desarrolló la asignatura durante este período y expresaba la perspectiva general de la educación costarricense y de la finalidad específica de los Estudios Sociales. Esta podría resumirse como la formación de la ciudadanía para su participación en el sistema democrático. Si bien en otros momentos del texto se subrayaba también la idea de formar “hombres útiles” a partir de una enseñanza de los elementos históricos, culturales y de ciudadanía, se trataba de promover por medio de la enseñanza el desarrollo de la personalidad del alumno, así como despertar en él propósitos vocacionales. Los fines eran: democratización, desarrollo de la personalidad y factor utilitario-vocacional. Para alcanzar estos fines, las autoridades educacionales costarricenses se valieron de medios tales como la modernización del sistema de enseñanza, que incluía la elaboración de nuevos programas, actualización de las técnicas de enseñanza, capacitación de docentes en servicio, la titulación e institucionalización de la disciplina en el espacio académico universitario.³²⁰

Si bien los programas de estudio no eran determinantes del desarrollo real que se hacía en los colegios, sí funcionaban como un indicador para observar los fines que el Ministerio de Educación Pública y las autoridades educativas perseguían, así como la importancia que le daban a ciertos temas y no a otros. Siguiendo esta lógica, los programas de Estudios Sociales del año 1951, que fueron actualizados y desarrollados en términos temáticos en el año 1961 y fueron aplicados en todo el país en el año 1964, concedían muy poco espacio a los temas propios de la Educación Cívica y enfatizaron más el abordaje de temáticas de Historia y Geografía como parte justamente del descenso que experimentó la formación ciudadana como tema dentro de las instituciones escolares durante este período, lo cual contrastaba con la centralidad que tuvo durante el período republicano-liberal.³²¹ Por ejemplo, en el programa de estudios para el primer año de secundaria, se incluyó toda la historia de Costa Rica, desde las sociedades precolombinas hasta el año 1949, como punto fundante del presente socialdemócrata. También se incluyó la geografía física y política del país, mientras que en el área de Educación Cívica se abordaban los

³²⁰ Ibidem. Polanco Ramírez, María Eugenia. "Profesores de segunda enseñanza y Reforma Universitaria de 1957." *Revista Educación* (1990): 37-57. Ugalde Víquez, Jesús. "La organización de la Facultad de Educación en escuelas." *Revista Educación* 41, no. 2 (2017): 172-193.

³²¹ Ministerio de Educación Pública. Informe de Costa Rica en relación con los Estudios Sociales en la enseñanza media. San José, C. R. : Ministerio de Educación. Asesoría de Estudios Sociales, 1964. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

siguientes temas: Organización de la familia y sus funciones; la comunidad y sus principales servicios; organización de los gobiernos locales; el gobierno central: sus poderes y sus funciones; derechos y deberes de los costarricenses; características generales de la vida democrática.³²² En el caso del segundo año de secundaria, no se incluyeron contenidos de Educación Cívica, sino que los temas seleccionados fueron Historia del continente americano, desde la independencia hasta la actualidad, y geografía física y política de América, ambos temas de mucha amplitud, que relegaron a la Educación Cívica a un espacio muy reducido del programa, a favor de la preponderancia de Historia y Geografía.

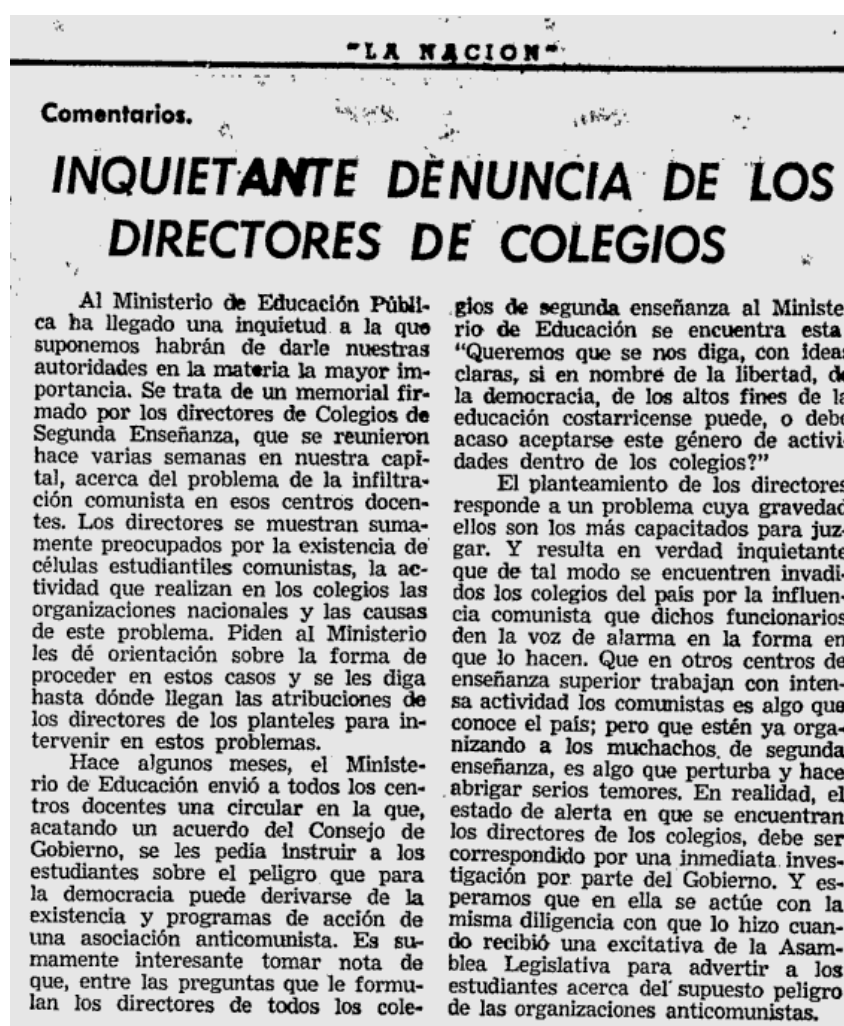
Una explicación de este fenómeno podría ser la fuerza con que se desarrollaba la formación en Historia y Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Costa Rica, y en la Facultad de Ciencias, donde el énfasis de los programas para la formación de docentes estaba puesto en dichas disciplinas y no en la Educación Cívica. Esta última en realidad no tenía aun un espacio académico universitario, y en el pasado había sido una disciplina promovida sobre todo por abogados que daban clases de secundaria, fenómeno que marcó el desarrollo del currículo costarricense desde el siglo XIX y hasta 1951 cuando fue excluida del programa de estudio como asignatura independiente. Además, las políticas de formación docente y de contratación del Ministerio de Educación Pública estaban encaminadas hacia la profesionalización del cuerpo docente y la eliminación de los nombramientos por inopia, lo cual, si bien no fue un propósito sencillo de alcanzar, si tuvo a largo plazo, sobre todo a partir del año 1977, con la creación de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad de Costa Rica, un efecto en la paulatina y gradual exclusión de docentes que no eran profesionales de la educación, y la preferencia en la contratación de quienes si tenían la formación en educación y no la formación en Derecho por parte del Ministerio de Educación Pública.

Paralelamente al proceso de profesionalización de los docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica, al espacio que la asignatura continuaba ganando en la Universidad y al surgimiento de investigaciones y publicaciones sobre la enseñanza de la materia se desarrolló e intensificó en la década de 1970 un proceso de politización de los estudiantes de secundaria que venía gestándose desde la década

³²² Ministerio de Educación Pública. Programas oficiales de Estudios Sociales. III Ciclo y Educación Diversificada. 1972. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

anterior en las instituciones de educación secundaria sobre todo en las áreas urbanas y especialmente en la capital San José. Esto ya había alertado a los directores de secundaria como a la prensa nacional, tal como se evidencia en este artículo del periódico La Nación con fecha del 01 de noviembre de 1965:

Ilustración 13. Comentario de opinión sobre infiltración del comunismo en las instituciones de educación secundaria



Fuente: periódico La Nación, 01 de noviembre de 1965. Archivo Digital.

Tanto el comentarista del periódico La Nación como los directores de segunda enseñanza se mostraron escandalizados ante el surgimiento de agrupaciones comunistas organizadas en los colegios, hecho que consideraron una amenaza no solo para las instituciones educativas sino para el sistema democrático y, tal como lo mencionaron los directores, para los "altos fines de la educación costarricense". Lo cierto es que la politización de los estudiantes de secundaria durante la década de

1960 y 1970 alcanzó altos niveles no solo de organización sino también de movilización. Este fenómeno de politización de los estudiantes de secundaria fue sobre todo urbano, pues era en la capital San José donde se encontraba la mayor cantidad de estudiantes de secundaria y también donde estaba prácticamente centralizada la actividad política estatal, como los poderes del Estado y las oficinas centrales de los partidos políticos, así como la vida académica universitaria que era un espacio propicio para el surgimiento y la circulación de ideas de izquierda en el país. Cabe recordar, además, un hecho que podía darle un atractivo adicional a la izquierda en los círculos de estudiantes de secundaria, sobre todo en las décadas de 1960 y 1970, años muy politizados en el mundo occidental y especialmente en América Latina, y es que la participación de Partidos de izquierda en los procesos electorales costarricenses se prohibió después de la guerra civil de 1948 y hasta el año de 1975, cuando por una reforma a la Constitución Política del País se permitió de nuevo la participación de agrupaciones con tendencias ideológicas de izquierda en el espacio electoral.³²³ Además de esto en 1970 se desarrolló un movimiento social que luchó contra la concesión que pretendía otorgar el Estado a la empresa norteamericana ALCOA que tenía como objetivo la explotación de bauxita al sur del país, ante lo cual se presentó una de las movilizaciones más importantes de la historia de Costa Rica con una determinante participación de los estudiantes de educación

³²³ La Constitución Política de 1949 señalaba originalmente en su artículo 98 lo siguiente en cuanto a la participación política: "Artículo 98.- Todos los ciudadanos tienen derecho de agruparse en partidos para intervenir en la política nacional. Sin embargo, se prohíbe la formación o el funcionamiento de partidos que por sus programas ideológicos, medios de acción o vinculaciones internacionales, tiendan a destruir los fundamentos de la organización democrática de Costa Rica, o que atenten contra la soberanía del país, todo a juicio de la Asamblea Legislativa, por votación no menor de las dos terceras partes de sus miembros y previo informe del Tribunal Supremo de Elecciones." Este artículo se modificó en el año 1975, permitiendo la participación de movimientos políticos de cualquier corriente ideológica, siempre que respeten el orden institucional, lo cual buscaba garantizar la estabilidad del sistema democrático, en momentos en los que el comunismo era considerado en términos generales en el país, la antítesis de la democracia: "Artículo 98.- Todos los ciudadanos tienen derecho de agruparse en partidos, para intervenir en la política nacional, siempre que éstos se comprometan en sus programas a respetar el orden constitucional de la República." Finalmente la última modificación que ha sufrido este artículo data del año 1995: "Artículo 98.- Los ciudadanos tendrán el derecho de agruparse en partidos para intervenir en la política nacional, siempre que los partidos se comprometan en sus programas a respetar el orden constitucional de la República. Los partidos políticos expresarán el pluralismo político, concurrirán a la formación y manifestación de la voluntad popular y serán instrumentos fundamentales para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad serán libres dentro del respeto a la Constitución y la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos." Asamblea Legislativa de Costa Rica. "Constitución Política de Costa Rica." San José, 1949. Molina Vargas, Silvia Elena. "La violencia política contra los comunistas tras la guerra civil en Costa Rica (1948-1949)." Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe 15, no. 1 (2018): 133-158. Sánchez, Fernando. Partidos políticos, elecciones y lealtades partidarias en Costa Rica. Vol. 33. Universidad de Salamanca, 2007. Barrientos Valverde, Jorge. "El anti comunismo electoral en Costa Rica durante la Guerra Fría 1948-1990." Estudios 30 (2015): 82-128.

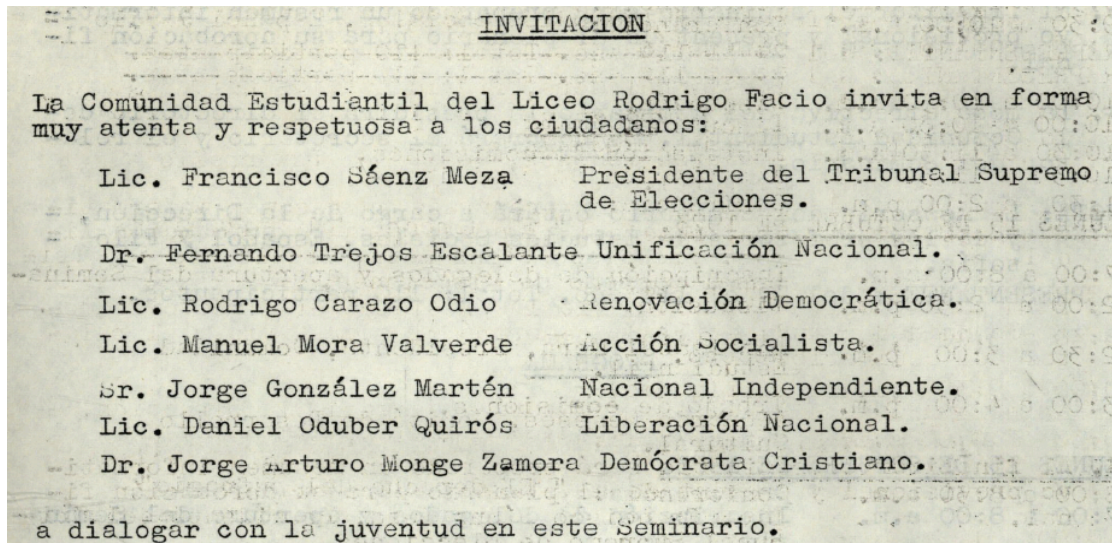
secundaria, principalmente del Liceo de Costa Rica, a quienes se unieron estudiantes de otros colegios del país y también la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Finalmente, el gobierno de José Joaquín Trejos desistió del proyecto.³²⁴

Otro hecho que evidencia la politización de los estudiantes de secundaria tuvo lugar en el año 1973 cuando se desarrolló un seminario en el Liceo Rodrigo Facio en San José, que puso en evidencia una vez más el interés en los asuntos políticos y la capacidad de organización de los estudiantes de educación secundaria. En el marco de la campaña política previa a las elecciones presidenciales del año 1974, y por medio del Comité de Desarrollo Cultural de la Comunidad Estudiantil del Liceo Rodrigo Facio, los estudiantes organizados llevaron a cabo entre el 15 y el 17 de octubre el evento llamado “2° Seminario sobre la formación cívica y social del adolescente: posición el joven en la política”.³²⁵ El desarrollo de este evento tuvo como principal objetivo discutir una serie de temáticas que le preocupaban a los estudiantes de secundaria, para lo cual invitaron a los candidatos presidenciales de los distintos partidos políticos involucrados en el proceso:

³²⁴ Cerdas, José Manuel. "Las luchas contra la empresa ALCOA. Un intento de síntesis interpretativa (1969-1970)." *Revista de Historia* 75 (2017): 77-122. Chaves, Randall. "Una leyenda heroica. historia y memoria pública del movimiento estudiantil costarricense, 1970-2020." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 21, no. 1. 2020. Chaves Zamora, Randall. "Fuimos jóvenes: historia y memoria de las manifestaciones estudiantiles contra Alcoa en Costa Rica,(1968-2018)." 2018. Venutolo, Ana Patricia Alvarenga. *Los ciudadanos y el estado de bienestar: Costa Rica en la segunda mitad del siglo XX*. Vol. 14. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005.

³²⁵ Comité de Desarrollo Cultural de la Comunidad Estudiantil del Liceo Rodrigo Facio. "2° Seminario sobre la formación cívica y social del adolescente: posición el joven en la política." Zapote, San José, 1973. Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

Ilustración 14. Invitación del Comité de Desarrollo Cultural de la Comunidad Estudiantil del Liceo Rodrigo Facio a los candidatos a la presidencia de la republica al Seminario, 1973



Fuente: Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

En esta actividad, los estudiantes tenían como objetivo discutir las propuestas de los candidatos presidenciales con el fin de formar criterio político en la comunidad estudiantil. Además, el presidente del Tribunal Supremo de Elecciones impartió la conferencia titulada “El derecho al sufragio”, que posteriormente se discutió en comisiones, para después escuchar de manera plenaria a cada uno de los candidatos y discutir con ellos sus propuestas. El nivel de organización de este comité es un indicador de los procesos de politización de la juventud que se vivieron en Costa Rica durante esta década.³²⁶

Estos hechos, más al contexto internacional de Guerra Fría, además del crecimiento de los movimientos de izquierda en Centroamérica, condujeron a las autoridades educativas a ver la necesidad de reforzar la educación política y, sobre todo, la

³²⁶ Unos años más tarde, a principios de la década siguiente se llegó a niveles más extremos de politización de la juventud, con la formación del grupo de ideología de izquierda denominado “La Familia”, que cometió asaltos, y además efectuó un intento de activar un explosivo contra una buseta que transportaba marines estadounidenses. Una de las dirigentes de este grupo, Viviana Gallardo fue detenida, y luego asesinada a balazos en prisión. Todos estos hechos de movilización, organización y acciones políticas causaban un relativo escándalo y alarma en la población y en los sectores más conservadores de la élite política y económica, tanto socialdemócrata como de la oposición, puesto que se creía que el comunismo y la izquierda era un asunto de Cuba, China, o Nicaragua, pero no de una democracia tan estable como la costarricense, además de que como se ha afirmado ya, el comunismo era visto como una amenaza para el sistema político democrático del país. Díaz Arias, David. “El Crimen de Viviana Gallardo.” Avances de Investigación CIHAC. Segunda época N° 1 1. (2017).

educación democrática en los colegios secundarios, por lo que fue en la década de 1970, específicamente entre el año de 1974 y 1976, cuando oficialmente se planteó y ejecutó el retorno de la Educación Cívica en el currículo oficial como asignatura independiente. Aunque el restablecimiento de la asignatura en principio no se llevó a cabo en todos los años de educación secundaria, sí fue el inicio de un proceso gradual en el que autoridades educativas observaron que la Educación Cívica podía servir como un dispositivo para canalizar la educación política de la juventud dentro de los valores democráticos y “cultivar sus sentimientos” de lealtad hacia la institucionalidad del país.³²⁷ Con ello, se buscaba mitigar el riesgo para la democracia que suponía el incremento de la incursión comunista en la educación secundaria, y evitar que la organización y la movilización política de los estudiantes aconteciera de formas que la clase dominante consideraba fuera de los límites de la acción democrática que formaba la esencia del “ser costarricense”.

En el año 1974, Fernando Volio, quien había participado apoyando las protestas estudiantiles contra ALCOA en 1970 en su calidad de diputado de la República, inició un movimiento para reincorporar en el currículo costarricense la asignatura de Educación Cívica y que se estudiara como asignatura independiente en los colegios de educación secundaria con el fin de reforzar la formación política de los jóvenes en lo que respecta a la sociedad y el sistema democrático. Según él mismo lo indicó en su intervención ante el Congreso de la República en su informe de labores sobre lo realizado desde el Ministerio de Educación Pública durante el año 1974:

Dimos los pasos para restablecer a la Educación Cívica como una de las materias fundamentales en los planes de estudio. Incluida en los Estudios Sociales, perdió la importancia que antes tuvo, con perjuicio para el conocimiento de nuestras principales instituciones y, en general, de nuestra forma de gobierno democrática. Con perfiles propios contribuirá a afirmar las instituciones, y, sobre todo, el modo de vida costarricense, tolerante, pluralista, representativo, respetuoso de los derechos humanos. A través del estudio por los propios representantes de los estudiantes, en dos seminarios y varias discusiones posteriores, y también de las

³²⁷ Zavala Núñez, Oscar. Concentraciones de información sobre las asignaturas de tercer ciclo y educación diversificada: Estudios Sociales. Asesoría de Estudios Sociales, Ministerio de Educación Pública, agosto-setiembre-octubre, 1976. p. 6. Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

observaciones hechas por una comisión establecida por la Asociación de Directores de Segunda Enseñanza (ADEM), a solicitud nuestra, se preparó un proyecto conjunto que revisamos nosotros mismos, para establecer nuevas y más democráticas normas relativas a la comunidad estudiantil. Ya en una ocasión habíamos planteado al Consejo Superior de Educación la necesidad de establecer el voto directo, secreto y universal para las elecciones de los gobiernos estudiantiles. Lo mismo que la formación de partidos estudiantiles y tribunales de elecciones formados por los propios estudiantes. El Consejo Superior de Educación conoció el proyecto conjunto y le hizo reformas, con lo cual lo aprobó finalmente. Fue un paso hacia la mayor y más responsable participación de los alumnos en los asuntos propios de su comunidad estudiantil; un paso progresista y de gran significado para la formación ciudadana.³²⁸

Además de lo innovador que parecía instaurar en la enseñanza secundaria procesos electorales estudiantiles similares a los procesos nacionales, el ministro Volio mostraba confianza en cuanto a la participación y la politización de los estudiantes de secundaria, siempre que se llevara a cabo de manera institucionalizada, controlada y democrática. Abogó por una socialización y formación política dentro de los límites del funcionamiento y concepciones del sistema democrático. Es de esta manera como se inició en Costa Rica el retorno de la Educación Cívica al currículo nacional. Una de las asignaturas con más historia en las instituciones de educación secundaria del país utilizada durante el siglo XIX como mecanismo instruccional para la ilustración de los ciudadanos en el modo de vivir republicano, volvía ahora como un mecanismo pedagógico y curricular para promover los valores y el modo de vivir democrático.

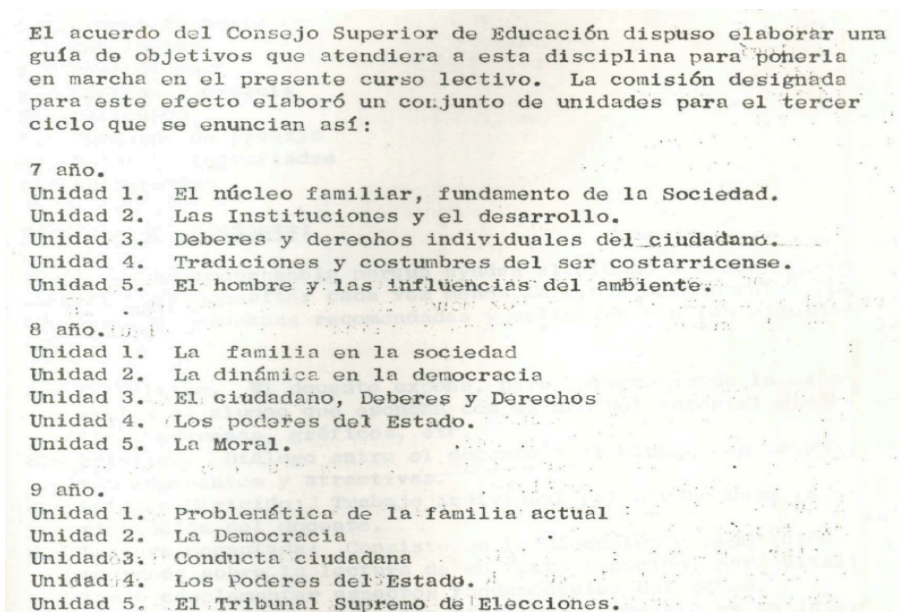
Por otra parte, en el año de 1976 la Asesoría Nacional de Estudios Sociales y el Consejo Superior de Educación aprobaron unas nuevas guías para el desarrollo de la Educación Cívica, cuya reincorporación como asignatura independiente se dio únicamente en el cuarto año de secundaria, conocido también en Costa Rica como 10° año, debido a que es el décimo año de escolarización.³²⁹ El retorno de la

³²⁸ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1974 - 1975. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Fernando Volio Jiménez. San José, 1975. P. XXX-XXI. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

³²⁹ Zavala Núñez, Oscar. Concentraciones de información sobre las asignaturas de tercer ciclo y educación diversificada: Estudios Sociales. Asesoría de Estudios Sociales, Ministerio de Educación

asignatura a las aulas no fue drástico. En términos de carga horaria fue de dos horas por semana para cada nivel. Sin embargo, sí fue drástico en cuanto al énfasis que se puso en los temas relacionados con la doctrina democrática.³³⁰ Para reforzar la educación política por medio de la Educación Cívica, en los primeros tres años de secundaria se desarrollaron unidades temáticas de Educación Cívica dentro de la asignatura de Estudios Sociales. De acuerdo a lo indicado por el Asesor Nacional del ramo, esta era la organización de la asignatura en el tercer ciclo:

Ilustración 15. Organización de las unidades temáticas de Educación Cívica para el tercer ciclo de la educación general básica, 1976



Fuente: Concentraciones de información sobre las asignaturas de tercer ciclo y educación diversificada: Estudios Sociales. Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

Los temas de las unidades de Educación Cívica que fueron propuestos por el Consejo Superior de Educación y aprobadas también por la Asesoría de Estudios Sociales proyectaron una visión clásica, conservadora y fuertemente normativa de la democracia y de la sociedad. Era una tentativa por orientar la formación política de los estudiantes hacia los valores tradicionales de la familia, la moral, las tradiciones del “ser costarricense” y la institucionalidad democrática. En el cuarto año de secundaria (décimo año), la asignatura adquirió independencia de los Estudios Sociales, y fue estructurada de la siguiente manera:

Pública, agosto-setiembre-octubre, 1976. p. 8 Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

³³⁰ Retana Padilla, Carlos. "Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010." (2010).

En el 10° año básico se profundiza en el estudio de la comunidad nacional y el programa es de Educación Cívica: instituciones democráticas de Costa Rica; Deberes y derechos del ciudadano. El programa se inspira en la doctrina democrática y en los ideales de solidaridad humana. En tal virtud, con él se cultivan sentimientos y actitudes de lealtad a las instituciones, lo mismo que a los principios e ideales que enriquecen la vida colectiva. El programa permite orientar a los alumnos de manera que puedan asumir consiente y creativamente sus responsabilidades y deberes fundamentales.³³¹

La expresión de Zavala Núñez no pasa desapercibida. El programa de Educación Cívica, desde su visión, era el mecanismo para cultivar sentimientos de lealtad. Los ejes temáticos podrían reducirse a instituciones democráticas, deberes y derechos de los ciudadanos y, con ello, el civismo democrático compartía con el civismo republicano su función de mecanismo socializador y doctrinario, en este caso con respecto a la institucionalidad democrática del país. Era clara la intención de homologar la idea de democracia a una supuesta idiosincrasia del país, particularmente en un contexto de Guerra Fría, de inestabilidad política regional y de movimientos revolucionarios emergentes en varios países del subcontinente latinoamericano. Además, dados algunos hechos de movilización y agitación política de los estudiantes de secundaria ya mencionados, la Educación Cívica se convirtió, o al menos quiso ser vista por las autoridades educativas costarricenses, como un dispositivo para canalizar la politización de la juventud, por las vías democráticas, que estas mismas autoridades consideraban la esencia del país.

En 1977 se celebró en el Colegio de Abogados en San José el I Seminario de Educación Cívica. En este evento, el Ministro de Educación Fernando Volio Jiménez disertó sobre la evolución de la democracia y la importancia de fortalecer el régimen político democrático por medio de la asignatura de Educación Cívica que estaba en proceso de retorno al currículo de educación secundaria del país. En su intervención se refirió así al regreso de la asignatura:

³³¹ Zavala Núñez, Oscar. Concentraciones de información sobre las asignaturas de tercer ciclo y educación diversificada: Estudios Sociales. Asesoría de Estudios Sociales, Ministerio de Educación Pública, agosto-setiembre-octubre, 1976. p. 6. Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

Por todo ello nos hemos ocupado de restablecer, como materia autónoma, con su finalidad específica, indispensable, de indudable utilidad, la Educación Cívica o Educación Ciudadana, que por muchos años contribuyó notablemente al estudio de los prolegómenos de la ciencia política, del arte del buen gobierno, del gobierno democrático, representativo, responsable, regido por el derecho, pluralista por tolerar a todas las ideas, garante de los derechos humanos, siempre en busca incesante, tenaz, idealista de más amplia libertad y más auténtica justicia. De buena fe creímos en cierto momento, hace como una década, que la educación ciudadana se atendería mejor integrada con otras disciplinas de los Estudios Sociales, posiblemente porque la necesidad de estudiar la democracia no tenía para nosotros mucha urgencia, ya que como modo de vida, como práctica cotidiana era un valor, una idea y un sistema que podíamos dar por descontados sin necesidad de cuestionarlos. Pero lo cierto es que la democracia no es una forma de gobierno redondeada y antañona, capaz de contenerse en un catecismo, en un manual preciso, dogmático, seguro, evangelio del inmovilismo, bueno para todos los tiempos y para todas las sociedades.³³²

Con el I Seminario de Educación Cívica del año 1977, respaldado también por el Colegio de Abogados, un sector profesional que históricamente había estado vinculado a la enseñanza de esta asignatura, con las reformas a los programas de Estudios Sociales del año 1976, y con la decisión de visibilizar la educación ciudadana como asignatura independiente en el cuarto año de secundaria se inició el nuevo ascenso de la disciplina marcado por el discurso democrático. Su objetivo era la socialización y formación de los jóvenes en cuanto a los modos de hacer, pensar y actuar con respecto a la política que redujeran el riesgo de difusión de las ideas de revolucionarias de izquierda, que ya habían tenido éxito en Cuba y que tan solo dos años más tarde tendrían éxito también justamente en el país vecino de Nicaragua. Por esto, restablecer la asignatura y cargarla de contenidos democratizantes y normativas fue visto como una forma viable de utilizar la educación secundaria y, específicamente, la Educación para la Ciudadanía como un mecanismo para cultivar sentimientos de lealtad hacia la institucionalidad democrática del país. Así se iniciaba

³³² Volio Jiménez, Fernando. Discurso del señor Ministro de educación en el I Seminario de Educación Cívica. San José, agosto de 1977. Sección de publicaciones del Ministerio de educación Pública. p. 6. Fondo documental del Centro Nacional de Didáctica.

una nueva etapa en la evolución de la disciplina, en un contexto en caracterizado por la inestabilidad política regional y el deseo de las autoridades educativas y políticas costarricenses de vehicular por medio de la educación para la ciudadanía los valores democráticos que eran considerados propios del “ser costarricense”. Los mismos estarían amenazados tanto por el avance del comunismo y los movimientos de izquierda regionales así como por la infiltración de las ideas de izquierda en las instituciones de educación secundaria. Fernando Volio fue además uno de los continuadores de la tradición de escribir la obra de “Educación Cívica” dirigida, según el mismo, “no al abogado especialista, sino al estudiante y al ciudadano culto”.³³³ Esta obra, sin embargo, no llegó a ser publicada por Volio sino que fue la Asamblea Legislativa la que se encargaría de su publicación algunos años más tarde, como un homenaje póstumo a su memoria y en reconocimiento a su labor educativa en este campo.

Al hecho del restablecimiento de la Educación Cívica en el currículo nacional que se dio durante el período en que fue Ministro de Educación Fernando Volio (1974-1978), se sumaron una serie de reformas que se dieron entre 1976 y 1977 al interior de la Universidad de Costa Rica en materia de formación de educadores. En 1976 se crearon carreras especializadas en educación secundaria, con lo cual, por primera vez en la historia de la educación costarricense, la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica alcanzó el estatuto de una carrera universitaria específica con la dotación tanto del espacio como de los recursos académicos que tal cambio implicaba, así como el reconocimiento en materia de contratación.³³⁴

Este cambio profundizó y aumentó el nivel de profesionalización de los docentes en las tres áreas de trabajo que componían los Estudios Sociales - Historia, Geografía y Formación Ciudadana – y, además, de acuerdo con María Eugenia Dengo, tuvo como resultado que en general la formación en Pedagogía y en Ciencias de la Educación de los profesores de educación secundaria formados en la Universidad de Costa Rica pasara de representar un 25% del plan de estudios a un 31% de la formación, mientras que el restante 69% se distribuyó entre las materias de contenido científico, artístico

³³³ Volio Jiménez, Fernando. Educación Cívica. Asamblea Legislativa, San José, 1998. p. 4.

³³⁴ Universidad de Costa Rica. Resolución N° 118-76: Creación de las Carreras de Bachillerato en la Enseñanza en distintas disciplinas de la Vicerrectoría de Docencia, 1976.

o social y las materias generales a todos los estudiantes universitarios.³³⁵ Esto lo planteó también con más detalle la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica:

Según el informe antes citado del Dr. J.L. Stiles, -1962, los planes de estudio del profesorado de esa época tenían 206 horas en promedio, de los cuales los estudios generales consumían de 62 a 70 horas (30-33%), los cursos académicos 104 horas (50%), y los de educación 40 horas (17-20%). Costa Rica daba mayor énfasis a los estudios generales (formación cultural) y mucho más a los estudios especializados. Por tanto puede observarse que aun quedan puntos sin atender en el modelo de formación de profesores; tarea a la cual hemos dedicado más de 25 años. Con los cambios introducidos después del III Congreso Universitario (1972), y particularmente al aprobarse el nuevo Estatuto Orgánico (1974) en el que se eliminó el título de Profesor de Segunda Enseñanza para dar cabida solo al grado y título de Bachillerato Universitario en la Enseñanza, se estableció la distribución de los componentes curriculares en la forma siguiente: formación cultural (18%), formación especializada (50%) formación pedagógica (32%).³³⁶

Además de la creación de estas carreras específicas para la enseñanza secundaria en la Universidad de Costa Rica y la consiguiente redistribución de los porcentajes dedicados a cada componente curricular que aumentó en un 10% aproximadamente el número de horas dedicadas a la formación pedagógica, se creó dentro de la Facultad de Educación la Unidad Académica denominada Escuela de Formación Docente. Por medio del acuerdo tomado en la sesión 2356-08 de febrero de 1977, la Facultad de Educación pasaba a estar conformada por tres Unidades Académicas, incluyendo la ya mencionada más las escuelas de Administración Educativa y de Orientación y Educación Especial. La formación de los docentes de secundaria, incluyendo los Estudios Sociales, se centralizaría en esta nueva instancia académica, aumentando la profesionalización, investigación y especialización en el área, y

³³⁵ Dengo, M. E. El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. Salazar (Ed.), Historia de la educación costarricense (2ª ed.). San José, Costa Rica: EUNED. 2013.

³³⁶ Universidad de Costa Rica. Taller de readecuación curricular de los planes de formación de educadores para el III ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada. Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, 13-14 de setiembre 1988. p. 9-10. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

marcando, junto con el resurgimiento de la Educación Cívica como materia en el currículo nacional, el inicio de un nuevo desarrollo gradual y paulatino para la reincorporación de la asignatura de Educación Cívica en todo el currículo nacional de educación secundaria.³³⁷

³³⁷ Consejo Universitario. (1977). Acuerdos Históricos. Sesión: 2356-08 del: 21-02-77. Bases de Datos - Base de Datos Acuerdos Históricos. Unidad de Información, Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica.

3. Democracia y paz: consolidación curricular de la Educación Cívica en el sistema educativo costarricense a fines del siglo XX

Somos para América símbolo de paz y queremos ser símbolo de desarrollo. Nos proponemos demostrar que la paz es requisito y fruto del desarrollo.

Oscar Arias Sánchez

Conferencia posterior al recibimiento del Premio Nobel de la Paz
Oslo, Noruega, 11 de diciembre de 1987

El inicio de la década de 1980 en Costa Rica y en Centroamérica planteó una serie de desafíos en materia social, política y económica que pusieron en juego una vez más la estabilidad regional. Los conflictos armados en la región centroamericana fueron una amenaza para el proceso de crecimiento económico así como de expansión y consolidación de una clase media asalariada y de un Estado Interventor socialmente orientado que la economía costarricense había cultivado durante toda la segunda mitad del siglo XX en el contexto de su consolidación democrática. El desarrollo interno particular de cada nación Centroamericana, la situación internacional de la segunda posguerra, sobre todo la crisis que inició aproximadamente en el año 1977 debido al alza en los precios mundiales de los combustibles y el incremento de las tasas de interés, más el tenso contexto que añadió la Guerra Fría a toda América Central, constituyó una combinación de factores que tuvieron como resultado una de las décadas más violentas y más desaprovechadas en términos de desarrollo humano y crecimiento económico de la región. No solo en el caso costarricense, sino también para latinoamericano, algunos investigadores incluso consideran este período como la década perdida.³³⁸

Costa Rica experimentó entre 1980 y 1982 una crisis económica que tuvo efectos negativos en el bienestar de la población y en el acceso a los servicios básicos, entre ellos el de educación, debido a los problemas de financiación que enfrentó la gestión pública. Jorge Rovira Mas señala como causas de esta crisis económica los siguientes factores:

³³⁸ Sauma, Pablo; Garnier Rímolo, Leonardo. "Efectos de las políticas macroeconómicas y sociales sobre la pobreza en Costa Rica." En: Política macroeconómica y pobreza en América Latina y el Caribe-Madrid: Mundi-Prensa, 1998-p. 311-353 (1998). Carvajal, Guillermo. "Costa Rica en la época de los Programas de Ajuste Estructural 1985-1992." Revista Reflexiones 7, no. 1 (1993). Bustillo, Inés; Frenkel, Roberto; Ocampo, José; Stallings, Barbara; Velloso, Helvia;. La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica. Cepal, 2014.

En primer lugar, las características específicas que adoptó el patrón de desarrollo socioeconómico de reproducción capitalista-dependiente que paulatinamente se fue estableciendo a partir de 1948; en segundo lugar, la crisis económica internacional de los años 1974 y 1975 junto con, más tarde, la segunda alza en los precios mundiales de los combustibles y la extraordinaria alza en las tasas internacionales de interés, ambos fenómenos en 1979 y 1980, en el contexto ya entonces de la crisis económica regional; y, en tercer término, la política económica desarrollada a lo largo de la administración Carazo Odio (1978-1982).³³⁹

La crisis económica comenzó a principios de 1980 y se extendió hasta el año de 1982. Se podría decir en términos generales que fue el resultado de la combinación de una serie de factores externos apuntados por Rovira tales como el incremento en las tasas de interés y en el precio de los combustibles y aunados a una serie de factores internos que reflejaron el agotamiento del modelo de desarrollo articulado entre 1948 y 1980. El mismo había puesto su énfasis en el reforzamiento de los productos agropecuarios de exportación y en la industrialización de la economía orientada sobre todo a la fabricación de bienes de consumo último, es decir, bienes terminados para el abastecimiento del mercado interno. Este había sido un proceso de industrialización que obtuvo generosos beneficios estatales en forma de créditos a bajas tasas de interés y subsidios tributarios. Sin embargo, la poca sostenibilidad del modelo se puso en evidencia cuando se incrementaron los precios de los combustibles a nivel internacional, lo cual trajo consigo un aumento en el precio de las materias primas que se necesitaban para la producción industrial orientada hacia el mercado interno. Tal como en muchos otros países de América Latina, uno de los problemas fundamentales de la industrialización durante este período fue el hecho de que era necesario importar materias primas, y bienes de producción como maquinarias y tecnología que seguían siendo producida en los países centrales del capitalismo mundial, donde el desarrollo tecnológico era también mayor.³⁴⁰

³³⁹ Rovira Mas, Jorge. Costa Rica en los años 80. Editorial Porvenir, 1988. p.47

³⁴⁰ Halperín Donghi, Tulio. Historia económica de América Latina: desde la independencia a nuestros días. Alianza Editorial, 2005. Kay, Cristóbal. "Teorías latinoamericanas del desarrollo." Nueva sociedad 113 (1991): 101-113. Fajnzylber, Fernando. Industrialización en América Latina: de la caja negra "al" casillero vacío": comparación de patrones contemporáneos de industrialización". Cepal, 199

A esto se sumó, la inestabilidad tanto económica como política regional, que se constituyó en una amenaza latente para Costa Rica, país que además sirvió de destino para cientos de migrantes centroamericanos, sobre todo nicaragüenses, que huían de las dictaduras militares y de las guerras civiles que se desarrollaban en los países del norte de Centroamérica.³⁴¹ La inestabilidad política y militar de la región se prolongó prácticamente durante toda la década de 1980. En algunos países, como Honduras o El Salvador, había iniciado incluso desde décadas atrás y finalizaría oficialmente en entre 1990 y 1996 con la firma de los acuerdos de paz en el que participaron diversos actores políticos como la Organización de las Naciones Unidas, los gobiernos de Argentina, Perú, Brasil, Uruguay, México, Venezuela, Panamá Colombia y Costa Rica, con el fin de lograr una salida pacífica al conflicto armado. Esta iniciativa se materializó finalmente con la firma de los acuerdos de paz Esquipulas I y II entre los años 1986 y 1987, pero fue un proceso más complejo y largo, pues, por ejemplo en El Salvador, el tratado de la Paz de Chapultepec firmando en 1992, o en Guatemala con la firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera que se firmó en 1996 y que se considera el fin oficial de la guerra.³⁴²

³⁴¹ En Honduras el territorio del país y algunos grupos armados hondureños participaron junto con el gobierno de Estados Unidos en enfrentamientos contra las guerrillas de izquierda de El Salvador y de Nicaragua, como un esfuerzo por contener la expansión del comunismo en Centroamérica. En El Salvador, después del golpe de Estado contra Carlos Humberto Romero en el año 1979, inició dos años más tarde un conflicto armado que dejó según datos oficiales más de 75 000 muertos y que se extendió hasta 1992 pero que oficialmente culminaría con la firma del Tratado de la Paz Verdadera y Duradera del año 1996. En Guatemala se dieron una serie de golpes de Estado a principios de la década de 1980, el primero en 1982 contra Fernando Romeo Lucas García liderado por Efraín Ríos Mont, y el segundo en 1983 contra Efraín Ríos Mont liderado por Oscar Humberto Mejía Victores, a partir de ese momento se desarrolló un conflicto militar interno entre las facciones de los distintos gobiernos y las guerrillas populares de izquierda organizadas en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca. En Nicaragua, la revolución Sandinista de 1979 accedió al poder del Estado por medio de la vía armada, sin embargo, a partir del año 1982 el movimiento contrarrevolucionario o Resistencia Nicaragüense se levantó en armas con el apoyo y financiamiento del gobierno estadounidense, lo cual sumió al país en un conflicto armado que se extendería durante toda la década de 1980. La bibliografía sobre el tema de la crisis política y militar de Centroamérica en los años de 1980 y la firma de los tratados de paz es sumamente extensa, sin embargo, anotamos algunas obras consultadas y que se podrían destacar en el análisis del tema en cuestión: Dabene, O. (1993). La invención y remanencia de una crisis: Centroamérica en los años 80. Anuario De Estudios Centroamericanos, 25-50. Cardenal, R. (1996). Manual de historia de Centroamérica (Vol. 26). UCA editores. Lehoucq, Fabrice. "La democratización en Centroamérica desde sus guerras civiles: fortalezas y debilidades." Revista de derecho electoral 16 (2013). Chernick, Marc W. "Las dimensiones internacionales de los conflictos internos de América Latina: de la guerra fría (a la paz negociada en Centroamérica) a la guerra antinarcótica." Colombia Internacional 41 (1998): 5-43. Close, David, Martí i Puig; Salvador; Shelley A. McConnell. The sandinistas and Nicaragua since 1979. Boulder CO: Lynne Rienner Publishers, 2011. Martí i Puig, Salvador; Figueroa Ibarra, Carlos (eds.). De la Lucha Armada a la participación electoral (Madrid: Catarata, Nous Horitzons Fundació, 2006). Fernández, Oscar. "Para entender los procesos electorales en América Central: elecciones, violencia y credibilidad." Anuario de Estudios Centroamericanos (1989): 111-117.

³⁴² Alvarez, Oscar. "El proceso de Esquipulas y el conflicto centroamericano." Relaciones Internacionales 26, no. 1 (1989): 25-35. Valero, Ricardo. "Contadora: la búsqueda de la pacificación en Centroamérica." Foro Internacional 26, no. 2 (102 (1985): 125-156.

La posición de Costa Rica en medio de este conflicto pasó primero de una supuesta neutralidad durante el gobierno de Luis Alberto Monge (1982-1986) a la figura de mediador más activo durante el gobierno de Oscar Arias Sánchez (1986-1990), quien promovió sobre todo las iniciativas de diálogo y pacificación conocidas como Esquipulas I y II, las que le valieron el Premio Nobel de la Paz en el año 1987. El trabajo del gobierno costarricense y la entrega del Premio Nobel acrecentó la imagen de Costa Rica como un país democrático, respetuoso de los derechos humanos y difusor de la paz, tanto a nivel internacional como a nivel nacional a través de los medios de comunicación y el sistema de enseñanza. Es cierto además que en los inicios de la crisis económica de 1980 la administración de Luis Alberto Monge se acercó al gobierno de Ronald Reagan con el fin de buscar ayuda financiera para salir de la crisis económica. A pesar de emitir una proclama de neutralidad, el gobierno costarricense de L.A. Monge estaba alineado a las políticas estadounidenses de contención del comunismo en la región, pues el comunismo no solo era considerado una amenaza para el sistema democrático costarricense, sino que en el país existía una larga tradición anticomunista. Gracias al acercamiento que Monge realizó hacia el gobierno de Estados Unidos, este último se comprometió a apoyar con la suma de 70 millones de dólares estadounidenses al gobierno costarricense y se comprometió además a acudir en defensa de Costa Rica en caso de alguna eventual agresión militar externa hacia el país. Los intereses de ambos gobiernos estuvieron dirigidos no solo a evitar la expansión de la influencia cubana, soviética y socialista en la región, sino también a demostrar que democracia y capitalismo representaban una combinación capaz de garantizar el bienestar y la prosperidad de un país, a diferencia del socialismo que garantizaba solamente guerra, inestabilidad y muerte.³⁴³

Sin embargo, las ayudas del gobierno de Ronald Reagan no fueron suficientes para salir de la crisis económica sino que el gobierno costarricense decidió además iniciar un proceso de ajuste estructural muy similar a los desarrollados en otros países

³⁴³ Maira, Luis. "Fracaso y reacomodo de la política de Estados Unidos hacia Centroamérica." *Foro Internacional* 20, no. 4 (80 (1980): 696-724. Rovira Mas, Jorge. *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, 1988. Dabene, Olivier. "La invención y remanencia de una crisis: Centroamérica en los años 80." *Anuario De Estudios Centroamericanos* (1993): 25-50. Carleton, David; Stohl, Michael. "The foreign policy of human rights: Rhetoric and reality from Jimmy Carter to Ronald Reagan." *Hum. Rts. Q.* 7 (1985): 205. Carothers, Thomas. *In the name of democracy: US policy toward Latin America in the Reagan years*. Univ of California Press, 1993. Gleijeses, Piero. "The Reagan Doctrine and Central America." *Current History* 85, no. 515 (1986): 401.

latinoamericanos. El ajuste consistió en una serie de préstamos condicionados a la readecuación y reestructuración de sus políticas económicas. En total se firmaron tres Programas de Ajuste Estructural con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional entre 1985 y 1984. La firma de los Programas de Ajuste Estructural, marcó el inicio de una nueva época para la economía y la sociedad costarricense, así como un proceso gradual de re-estructuración de las relaciones productivas y de la estructura socio-ocupacional del país.³⁴⁴

En su conjunto, las condiciones que el país asumió al firmar los Programas de Ajuste Estructural reorientaron la economía costarricense. La crisis económica de los años 80 puso en evidencia el agotamiento del modelo socialdemócrata y su frágil sostenibilidad, sobre todo en cuanto a la capacidad del Estado en subvencionar y exonerar de impuestos a algunas actividades económicas específicas como las industriales y agropecuarias.³⁴⁵ El diagnóstico tanto del Banco Mundial como del Fondo Monetario Internacional indicaba que el tamaño del Estado, así como el gasto social eran demasiado altos en comparación con la recaudación o el ingreso que el Estado obtenía por concepto de impuestos. La solución propuesta y aplicada por los organismos financieros internacionales y por los gobiernos costarricenses a partir del año 1982 fue un proceso gradual de liberalización de la economía y de reducción del gasto y la intervención del Estado en actividades económicas e inversión social.³⁴⁶

La nueva estrategia económica que se desarrolló en Costa Rica a partir de la década de 1980 tuvo como resultado la gradual reducción de estímulos para la producción agropecuaria e industrial orientada al mercado interno. Se dieron, en cambio, estímulos a la producción y diversificación de las exportaciones. Se promovió también la atracción de empresas de capital extranjero para producir en el país en condiciones

³⁴⁴ Carvajal, Guillermo. "Costa Rica en la época de los Programas de Ajuste Estructural 1985-1992." *Revista Reflexiones* 7, no. 1 (1993). Edelman, Marc. "La cultura política de una protesta campesina contra el ajuste estructural económico en Guanacaste, Costa Rica, 1988." *Revista de Historia* 23 (1991): 145-190. Montero, Álvaro; Mora, Manuel; Vargas, Francisco; Solano, Rodolfo. "El desarrollo imposible: Algunas reflexiones sobre el Ajuste Estructural." *Crisis económica y ajuste estructural* (1990): 173-258

³⁴⁵ Alvarenga Ana Patricia. *Los ciudadanos y el estado de bienestar: Costa Rica en la segunda mitad del siglo XX*. Vol. 14. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005. Rovira Mas, Jorge. *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, 1988. Hernández Hernández, M. "El Estado benefactor en Costa Rica." *Relaciones Internacionales* (1992): 9-18. Sánchez, Rafael A.. *Estado de bienestar, crisis económica y ajuste estructural en Costa Rica*. Euned, 2004.

³⁴⁶ Korten, Alicia. "Cultivating disaster: structural adjustment and Costa Rican Agriculture." *Multinational Monitor* 14, no. 7 (1993): 1-17. Korten, Alicia Epstein. *Ajuste estructural en Costa Rica: una medicina amarga*. Editorial DEI, 1997

muy favorables y con exenciones de impuestos en las conocidas como Zonas Francas o Parques Industriales. Además, la estrategia se complementó en la primera parte de la década de 1990 con la liberalización del sistema bancario y la incorporación de empresas financieras privadas que competirían con la banca nacionalizada, la atracción de inversión para el sector turístico y los distintos estímulos a esta actividad económica. También se buscó la atracción de empresas de tecnología, sector en el que destacó la llegada de INTEL, fabricante de microchips, con lo que se dinamizó el sector tecnológico costarricense y se creó una demanda de formación de mano de obra capaz de incorporarse en las empresas del sector de tecnología.

En síntesis, la nueva estrategia o estilo de desarrollo se basó en liberalización de la economía, estímulos a las exportaciones, promoción del turismo y atracción de empresas extranjeras, tanto de tecnología como de maquila y producción industrial. Esto significó una apertura de la economía y de la sociedad costarricense al mercado y patrones de consumo internacionales, así como la reconfiguración de la mano de obra que antes había estado ocupada en actividades más tradicionales a las modernas formas de producción capitalista. Mientras algunos trabajadores migraron sobre todo a San José para trabajar en las maquiladoras, otros se incorporaron a las nuevas dinámicas económicas y encadenamientos productivos que significó e turismo para las zonas rurales. Otro sector de la población, sobre todo el que ingresó al sistema educativo a principios de la década de 1990, recibió una educación más orientada a las nuevas demandas del mercado. Estas implicaban el uso de tecnologías o bien el dominio instrumental del idioma inglés y de herramientas de computación, lo cual les posibilitaría integrarse en partes más privilegiadas de la estructura socio-ocupacional.³⁴⁷ Estas nuevas condiciones tanto económicas como

³⁴⁷ Además del trabajo de Alicia Korten ya citado, la bibliografía que analiza las consecuencias sociales y estructurales del proceso de liberalización de la economía costarricense y sus consecuencias es muy amplia, gracias a un nutrido aporte de las ciencias sociales por medio de diversas investigaciones llevada a cabo tanto por investigadores costarricenses como extranjeros, entre las obras que se han ocupado del tema de la liberalización económica, así como de la situación de los trabajadores durante este proceso han sido consultadas las siguientes: Reuben Soto, Sergio. Ajuste Estructural en Costa Rica: estudio socioeconómico de una década. Colección Debate, Editorial Porvenir, 1988. Sandoval García, Carlos. Sueños y sudores en la vida cotidiana: trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica, 1997. Bolaños, Manuel Rojas. Ajuste estructural y desajuste social. No. 11. Centro de Estudios para la Acción Social, 1990. Morales Zúñiga, Luis Carlos. "ambios en el estilo nacional de desarrollo y promoción del sector turístico en Costa Rica." Revista de Ciencias Económicas 28, no. 2 (2010). Vargas Solís, Luis Paulino. La estrategia de liberalización económica: 1980 – 2000. Cuadernos de Historia de las Instituciones, Universidad de Costa Rica, 2003. Lizano Fait, Eduardo; Vargas Solís, Luis Paulino. Crisis económica y ajuste estructural. Euned, 1990.

políticas se complementaron con cambios en la orientación de la formación para la ciudadanía, que habían empezado a ganar espacio como oferta de formación profesional en las Universidades del país a partir de la década de 1970 y que fue parcialmente restablecida en 1977 a nivel curricular.

La formación especializada de docentes del área en el nivel universitario se había iniciado en la década de 1970 con la creación de bachilleratos y se complementó en la década de 1990 con la creación de licenciaturas en el ramo. En el caso de la Universidad Nacional se creó la carrera de bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales en el año de 1973 y en la Universidad de Costa Rica en el año de 1977, hecho que profundizó la especialización y la formación académica de los docentes y que se complementó más tarde durante la década de 1990 con los distintos avances que se dieron en las tres universidades públicas del país que se ocupaban de la titulación de educadores. En la Universidad de Costa Rica, gracias a un equipo de profesores y académicos de la Escuela de Formación Docente y de la Escuela de Historia y Geografía, se creó en el año de 1992 la Licenciatura en Enseñanza de los Estudios Sociales que luego en 1999, mediante un acuerdo entre las Escuelas involucradas (Formación Docente, Historia y Geografía) y gracias a los esfuerzos liderados por la profesora Carmen Liddy Fallas Jiménez, pasó a llamarse Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica. Este cambio permitió a los profesores con Bachillerato en Estudios Sociales aspirar a un grado académico más alto, ampliar su formación profesional en el área disciplinar y tener mayores posibilidades de consolidación en el espacio laboral, pues gracias al título adquirieron una mejor calificación.³⁴⁸ En 1992 se creó en la Universidad Estatal a Distancia la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Cívica, que estuvo dirigida sobre todo a bachilleres en Estudios Sociales, Historia y Geografía. Los también aspiraban a un mayor desarrollo académico y ascenso profesional con la ventaja que podía significar el hecho de que la carrera se ofrecía en la modalidad a distancia, facilitando así el ingreso a docentes en ejercicio quienes pudieron combinar su jornada

³⁴⁸ Agüero García, Javier; Araya Ramírez, Iliana; Marín Hernández, Juan José; Molina Vargas, Silvia Elena; Rojas Sandoval, Francisco Javier. "La Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 12, no. 2 (2011): 26-48. Carballo, Sonia; Mata, Alejandrina. Carta en la que se solicita la apertura de la Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica para el I Ciclo del año 1999. Correspondencia Facultad de Educación. San José, 1999. Fallas Jiménez, Carmen Liddy; Carvajal, Guillermo. Propuesta para la licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y La Educación Cívica. Universidad de Costa Rica. (1997): 9.

laboral con los estudios de licenciatura.³⁴⁹ Por último, la Universidad Nacional comenzó a ofrecer en 1992, la licenciatura en Estudios Sociales, ampliando la oferta de formación en el campo.³⁵⁰ Esta gradual creación de programas de profesionalización de los docentes de Educación Cívica y de Estudios Sociales, es un indicador no solo de la especialización de los docentes de la asignatura, sino también de la consolidación que tuvo la labor profesional y el estatus que se les ha dado a ambas asignaturas, tanto Estudios Sociales como Educación Cívica, en el espacio curricular así como en el campo de las demandas de formación profesional que se desarrollaban en el sistema educativo costarricense.

Además de los avances en la formación y profesionalización de educadores en las universidades públicas del país entre 1973 y 1993, la Educación Cívica fue retomada por el Ministerio de Educación a partir de la década de 1970 debido al temor que algunas autoridades educativas expresaron ante lo que consideraban una politización de los estudiantes de segunda enseñanza y la circulación de ideas de izquierda en las instituciones de educación secundaria.³⁵¹ Esta reforma se mantuvo sin cambios significativos hasta fines de la década de 1980, cuando en el año de 1988 se decretó el “regreso de la Educación Cívica”. Este regreso de la asignatura estuvo motivado no solo por el deseo de contener el comunismo, una amenaza a punto de desvanecerse, sino también como una forma de educar a los ciudadanos en valores, sobre todo en el valor de la paz, debido a la situación que se vivía en Centroamérica y debido a la centralidad que ocupó el discurso pacifista en el gobierno de Oscar Arias.³⁵² En consecuencia, la materia consiguió autonomía con respecto a la asignatura de Estudios Sociales en los dos últimos años de secundaria, pero se mantuvo dentro de Estudios Sociales para los primeros tres años. En su comparecencia ante el Congreso

³⁴⁹ Picado Rojas, Leonardo. Estudio de Mercado. Apertura de la Carrera Bachillerato Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la UNED. Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Universidad Estatal a Distancia, mayo 2008.

³⁵⁰ López, Maximiliano. "La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005)." *Perspectivas* 16 (2018): 1-22.

³⁵¹ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1974 - 1975. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Fernando Volio Jiménez. San José, 1975. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. Volio Jiménez, Fernando. Discurso del señor Ministro de educación en el I Seminario de Educación Cívica. San José, agosto de 1977. Sección de publicaciones del Ministerio de educación Pública. p. 6. Fondo documental del Centro Nacional de Didáctica.

³⁵² Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1988 - 1989. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro de Educación Pública Francisco Antonio Pacheco. San José, 1989. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

de la República el Ministro Francisco Antonio Pacheco se refirió a la decisión de reincorporar la Educación Cívica dentro del currículo de secundaria como materia independiente:

La Educación Cívica regresa. Desde hace mucho tiempo existía en algunos círculos del país, el deseo de que se reanudaran los cursos de Educación Cívica, en décimo y undécimo años. Por disposición del Consejo Superior de Educación, a partir de este curso lectivo se restablecieron las lecciones de esta importante materia. La determinación, que el Ministerio propició con todo entusiasmo, responde a las preocupaciones generales señaladas por el Presidente de la República, de fortalecer los valores morales del ciudadano. Civismo y moral publica, civismo y solidaridad con el prójimo, resultan conceptos inseparables. El joven, al conocer mejor las instituciones fundamentales del Estado, los procesos políticos propios de una democracia y las obligaciones que deben animar a todos los protagonistas de la vida social, enriquecerá su contextura moral. Será mucho mas fácil así que los alumnos resulten a la postre costarricenses rectos, cumplidores del deber, amantes de su patria...³⁵³

Dentro de este nuevo contexto, Francisco A. Pacheco jugó un rol central en el resurgimiento y reorientación de la Educación Cívica. El mismo Pacheco ya se había incorporado al tradicional género de los manuales de Educación Cívica por medio de una obra dirigida a los profesores de la asignatura y escrita en colaboración con el reconocido profesor de derecho penal, Mario Houed Vega. En este libro se buscaba ofrecer los “aspectos básicos de la vida política y de la vida democrática” con el fin de “despertar una verdadera pasión por el cumplimiento de los deberes.” El texto tiene las mismas características de los manuales del siglo XIX en cuanto a su estructura y el tipo de contenidos que estaban muy centrados en conceptos políticos y jurídicos pero, en este caso, con un fuerte énfasis en los conceptos de democracia y la paz.³⁵⁴

El tema de la paz se vio reforzado y se legitimó aún más su incorporación en el espacio educativo, cuando en el año de 1987 el presidente costarricense Oscar Arias Sánchez

³⁵³ *Ibidem*, p. 18.

³⁵⁴ Pacheco, Francisco Antonio. Educación cívica costarricense. Euned. San José ,1981.

recibió el Premio Nobel de la Paz, como reconocimiento por su participación en la búsqueda de una salida al conflicto armado de las repúblicas centroamericanas. Este hecho fue fundamental en la construcción de una imagen y de un posicionamiento del país en la región como el representante de la democracia y la paz, lo cual se vio también reflejado en el sistema escolar costarricense. La incursión de la temática de los valores y de la educación para la paz se dio no solo dentro de los contenidos de la materia de Educación Cívica, sino también por otras vías, tales como la “formación transversal”, que estipuló la educación para la paz y la democracia como un elemento que debía ser integrado en todas las asignaturas del currículo tanto de educación primaria como de educación secundaria. Se dio también un surgimiento de diversas iniciativas y proyectos del Ministerio de Educación durante la administración Arias Sánchez que involucraron la realización de seminarios, talleres, y campañas educativas entre las cuales se encontraban por ejemplo “Hacia la paz mediante el respeto a los derechos humanos”, “Costa Rica quiere paz para el mundo”, o “Vivamos la democracia y seamos en el futuro excelentes ciudadanos,” “Rescate de los valores cívicos, morales y religiosos”, entre algunos otros. Todos tenían como objetivo no solo la educación democrática y pacifista, sino además posicionarse a nivel regional e internacionalmente como un referente en materia de derechos humanos y democracia.³⁵⁵

El discurso y el abordaje de la Educación Cívica que las autoridades educativas realizaron durante este período se caracterizó por la inclusión de la perspectiva pacifista y de derechos humanos en el currículo oficial y en las actividades complementarias tales como proyectos extraescolares y extracurriculares que implicaron mayor participación de la familia y las comunidades. Asimismo se desarrollaron programas radiofónicos, seminarios para docentes que tuvieron como finalidad central la búsqueda de consolidación de los valores democráticos y pacíficos en el país, en buena medida motivado por la situación bélica y violenta de Centroamérica y por el premio Nobel de la Paz recibido por Oscar Arias en 1987. Esta orientación de las políticas educativas y curriculares fue un impulso para la Educación Cívica, la cual fue instrumentalizada a nivel curricular y en términos de formación ciudadana, a nivel extracurricular, para legitimar y difundir el discurso democrático-

³⁵⁵ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1988 - 1989. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro de Educación Pública Francisco Antonio Pacheco. San José, 1989. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

pacifista del país. Esta tendencia reforzó la idea de diferenciación y originalidad costarricense frente a realidades centroamericanas cuyos problemas políticos y militares así como las luchas ideológicas, las guerrillas, la pobreza y los sangrientos conflictos armados fueron consideradas como lo opuesto a la estabilidad de la democracia costarricense.

La mayor presencia que adquirió la Educación Cívica en el currículo nacional preparó el terreno para su incorporación definitiva como materia independiente en todos los niveles de secundaria a partir del año de 1991. Con los nuevos programas del tercer ciclo, se presentó un formato no tradicional para la estructuración y el desarrollo de la asignatura en las clases. Básicamente el plan le ofrecía al docente un enfoque de la asignatura definido como de “vivencial-social”³⁵⁶ con lo cual se pretendía darle una perspectiva más práctica al trabajo de aula. Además le sugería a los docentes una serie de objetivos generales de la asignatura, y una distribución de situaciones de aprendizaje y estrategias de evaluación que los docentes podían llevar a cabo para cumplir cada uno de los objetivos propuestos en el plan de estudios, por ejemplo:

Ilustración 16. Plan de estudios de Educación Cívica para 7° año, III ciclo de la Educación General Básica

VII AÑO EDUCACION CIVICA		
OBJETIVOS	SITUACIONES DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	importancia de estos valores para una mejor convivencia social.	
	Confecciono sobre algunos de estos valores, dibujos, caricaturas y otros que se expondrán en el aula	En grupo evaluamos los dibujos animados según criterios originalidad, presentación y alusión al tema.
9. Analizo el concepto de democracia como forma de vida y su manifestación en mi entorno familiar y comunal.	Participo en una discusión informal sobre el significado de la democracia como forma de vida y como organización política.	En cada subgrupo evaluamos nuestra participación y puntos de vista sobre la práctica de la democracia en nuestro medio.
	En subgrupos y guiados por el profesor confeccionamos un cuadro comparativo de ambos términos e identificamos las situaciones que nos permiten practicar la democracia como forma de vida en la institución educativa, familia y comunidad.	Coevaluamos el cuadro comparativo de la democracia como forma de vida y organización política.
	En grupo exponemos por medio de un relator, nuestros puntos de vista sobre la práctica de la democracia en la	Realizamos un comentario evaluativo sobre las ponencias de los subgrupos sobre la práctica de la democracia en la

Este documento es propiedad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de Educación Cívica, III Ciclo. División de Planeamiento y Desarrollo. Educativo. Biblioteca Digital. 1991.

³⁵⁶ Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de Educación Cívica, III Ciclo. División de Planeamiento y Desarrollo. Educativo. Biblioteca Digital. 1991. p. 3.

Esta estructura organizacional de los contenidos fue considerada como alternativa e innovadora por las autoridades de educación del país. Si bien no establecía una serie de contenidos en la versión clásica de los planes de estudio, si se podía inferir una serie de grupos temáticos en los cuales se agrupaba los distintos objetivos de la asignatura, entre ellos se podrían mencionar:

1. Concepto de Educación Cívica
2. Democracia y sistema electoral
3. Los símbolos nacionales
4. La participación en la comunidad
5. Educación vial
6. Cortesía, urbanidad y decoro
7. Los valores y su importancia
8. La organización del Estado y sus instituciones
9. El principio de autoridad y su importancia
10. La familia y el núcleo familiar
11. Paz y amor a la patria
12. La identidad costarricense
13. Los gobiernos locales
14. Las ideologías políticas
15. Los derechos humanos, sociales e individuales³⁵⁷

La incorporación del tema de educación vial dentro de la Educación Cívica evidencia la plasticidad de una asignatura en la que se puede incorporar casi cualquier tema que las autoridades educativas decidan. Esta selección de contenidos evidencia que durante este período la perspectiva pacifista y el tema de los derechos humanos fue una de las incorporaciones novedosas en los programas de estudio y también en el discurso de las autoridades educativas sobre el papel que debe jugar la asignatura. El civismo democrático que se había sostenido desde la década de 1950 y que se profundizó en los años 70 debido a la politización de los estudiantes se complementó con los contenidos pacifistas. Sin embargo, el currículum oficial no fue suficiente, sino que tanto el Ministerio de Educación Pública como otras organizaciones no

³⁵⁷ Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de Educación Cívica, III Ciclo. División de Planeamiento y Desarrollo. Educativo. Biblioteca Digital. 1991.

gubernamentales vinculadas con organizaciones extranjeras lanzaron una serie de proyectos que tenían como objetivo fortalecer la formación en los cuatro ejes temáticos más importantes de este período: Democracia, valores, paz y derechos humanos. Dentro de este último se desarrollaron ciertas iniciativas para el trabajo sobre el tema de los derechos de la mujer, dando pasos importantes en la educación para la igualdad entre de géneros. Además, existieron iniciativas relacionadas con el tema de la protección y conservación del medio ambiente.

Entre estos proyectos dirigidos por el Ministerio de Educación Pública se desarrolló por ejemplo el Proyecto de Escuelas y Clubes asociados a la UNESCO, una iniciativa que contaba con la colaboración de esta organización internacional, en la cual participaron alrededor de 30 escuelas y 55 clubes a nivel comunal.³⁵⁸ De acuerdo con la Memoria presentada por el Ministerio de Educación Pública en el año 1989, se llevaron a cabo dentro de esta iniciativa distintas actividades como:

1. Costa Rica quiere paz para el mundo: concurso de pinturas, poesía, dibujo sobre el tema de la paz, y actividades comunales como fogatas, actos cívicos.
2. Una ciudad limpia y culta construye el bosque de la paz: este proyecto se llevó a cabo en Barva de Heredia, con la participación de profesores, estudiantes, líderes comunales, se realizaron concursos de reforestación y campañas de aseo.
3. Hacia la paz mediante el respeto a los derechos humanos: el objetivo de este proyecto fue incentivar el estudio de la declaración de los derechos humanos, además de que en el año 1989 se realizó en el marco del proyecto la traducción a la lengua Bribri, con el fin de que esta población indígena conociera el contenido de la declaración.
4. Amistad, comprensión y paz necesita nuestro planeta (VI festival de las Naciones): de acuerdo con el informe presentado por el Ministerio de Educación, por medio de este proyecto financiado por la UNESCO se tuvo como objetivo, crear conciencia en las escuelas y colegios sobre el respeto a las semejanzas y diferencias entre los distintos países.³⁵⁹

³⁵⁸ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1988 - 1989. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Francisco Antonio Pacheco. San José, 1989. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

³⁵⁹ Ibidem, p. 85

Estos proyectos desarrollados en Costa Rica son un producto del clima social de fines de la década de 1980 y principios de los años 90 e impulsaron un progresivo crecimiento de iniciativas de educación ciudadana que trascendieron el espacio de las aulas y los límites del currículo. Esto sucedió en buena medida a causa de la proyección y posicionamiento internacional que adquirió el país debido a la intervención del gobierno de Arias Sánchez en los conflictos armados de Centroamérica, pero también como parte de un discurso internacional de derechos humanos que se intensificó con el fin de la Guerra Fría a partir de la caída del bloque soviético y del muro de Berlín y reflejaba el desgaste que sufría la región centroamericana después de una década de conflicto armado que llegó a su fin en la primera mitad de los años 90. Un discurso que, siguiendo lo planteado por Bourdieu, si bien ha tenido la ventaja de poner sobre la mesa la discusión sobre los derechos de las minorías y legitimar la lucha por la consecución de derechos, deja a las sombras las desigualdades intrínsecas al sistema capitalista.³⁶⁰

En este contexto de progresividad en el discurso político-educativo de la década de 1990 asume el gobierno Rafael Ángel Calderón Guardia. Su Ministro de Educación, Marvin Herrera Araya, lanzó la idea de implementar en la educación costarricense una estrategia de formación transversal que abarcaba más allá de las disciplinas específicas. Esta propuesta trascendió la Educación Cívica y así se planteó una serie de ejes temáticos transversales a todo el currículo nacional:

Las nuevas autoridades del Ministerio de Educación Pública iniciamos funciones el 8 de mayo de 1990, con la concepción de que la educación es una tarea que nos concierne a todos : Estado, educadores, estudiantes, padres de familia, organizaciones y comunidades. Partiendo de ellas nos planteamos siete áreas prioritarias de trabajo, definidas después de analizar los resultados de los estudios diagnósticos de la educación nacional impulsados por nosotros. Estas siete áreas son: Los valores, Educación para la Vivencia de la Democracia, La Calidad de la Educación, La Creación de Oportunidades Educativas, La Educación Ecológica, Científica y Tecnológica, La Eficiencia

³⁶⁰ Aguirre, Virginia; De Sousa, Boaventura. Por una concepción multicultural de los derechos humanos. Vol. 12. UNAM, 1998. Bourdieu, Pierre. "La nueva vulgata planetaria." Revista colombiana de educación 42 (2002).

Administrativa y La Racionalización de los Recursos en el Sector de Educación.³⁶¹

Dentro del área de Valores y de Educación para la vivencia de la democracia, se desarrollaron actividades que tenían como objetivo profundizar en el tema de la formación para la paz y la democracia con el fin de darle continuidad y practicidad a la formación que los estudiantes recibían en las materias de Estudios Sociales y de Educación Cívica. También se propuso que esta política educativa fuera una forma de llevar al plano vivencial la formación democrática. En 1991, de acuerdo con el informe del Ministerio de Educación Pública, se llevaron a cabo las siguientes actividades dentro de las áreas de valores y vivencia de la democracia:

Ilustración 17. Actividades del año 1991 en las áreas de Valores y Vivencia de la Democracia

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA EDUCACION PARA LA VIVENCIA DE LA DEMOCRACIA	
ACTIVIDAD	FRECUENCIA ANUAL
Visitas	215
Reuniones	243
Talleres	13
Charlas	186
Documentos	603
Instalación de Gobiernos Estud. en I y II Ciclos	1.871
Instalación de Gobiernos Estud. en III Ciclo y Educación Diversificada.	260

FUENTE: Informe Final de Labores 91, de las 17 Direcciones Regionales de Enseñanza.

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LOS VALORES	
ACTIVIDADES	FRECUENCIA ANUAL
Visita al aula	420
Reuniones	432
Seminarios	11
Talleres	20
Charlas	191
Fichas	11.000
Murales	4.846
Afiches	274
Comités Integrados	239
Documentos	3.439
Boletines	420

FUENTE: Informe Final de Labores 91, de las 17 Direcciones Regionales de Enseñanza

Fuente: Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1991 - 1992. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1992. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. p. 16-18.

³⁶¹ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1990 - 1991. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1992. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. p.23.

En el desarrollo de estas actividades se pretendió lograr la integración de las instituciones educativas y las comunidades, con lo cual se generaron verdaderos espacios de socialización política y también de socialización ideológica. Eran espacios en los que los profesores de Educación Cívica no solo desempeñaron un papel de facilitadores de algunos procesos, sino también de fiscalización y control. En muchos casos, la participación de los estudiantes estaba medida por una nota para la materia de Educación Cívica, tal como sigue siendo en la actualidad en muchos procesos de participación en actividades cívicas o celebraciones patrias de carácter no curricular.

Además de los proyectos liderados por el Ministerio de Educación Pública en el campo de la paz, la democracia, los valores y los derechos humanos, se dieron durante este período algunas otras iniciativas lideradas por organizaciones no gubernamentales que tenían como objetivo también promover acciones educativas específicas y complementarias de formación para la ciudadanía. En este caso, el papel de la Fundación Arias para la Paz, creada por el premio Nobel de la Paz Oscar Arias, desarrolló desde el comienzo talleres y capacitaciones para educadores y para padres de familia sobre temáticas relacionadas con democratización, derechos humanos e igualdad de la mujer. El objetivo de estos talleres fue que tanto educadores como padres de familia pudieran transmitir el conocimiento adquirido a los jóvenes, ya sea en las aulas o en el hogar. La fundación Arias para la Paz ha desarrollado también un trabajo educativo internacional, sobre todo en el resto de Centroamérica, Panamá y Haití.³⁶²

Otro grupo que estuvo muy activo en el campo de la formación y educación para la ciudadanía durante la década de 1990 fue la Organización de Ciudadanas Costarricenses, una organización no gubernamental, financiada por medio de donaciones y cuotas de membresías, que se ocupó de realizar distintas actividades tales como charlas, capacitaciones y también la publicación de un boletín mensual.

³⁶² Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1991 - 1992. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1989. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. Murillo Zamora, Carlos. Paz en Centroamérica de Nassau a Esquipulas. Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano, 1999.

En el mismo se abordaron temas de Educación Cívica y de derechos de las mujeres, sobre todo en áreas rurales del país.³⁶³

Una característica del civismo democrático fue la diversificación no curricular así como la ampliación de los alcances de la educación ciudadana por medio de la formación transversal. También se caracterizó por la participación de la UNESCO y otras organizaciones no gubernamentales en un clima de democratización de la región centroamericana y también de liberalización de la economía costarricense. La apertura del país no fue solo resultado de la orientación económica hacia el mercado externo sino también hacia la globalización cultural capitalista, mediada por el desarrollo tecnológico y el arranque de la industria turística de masas a partir de la década de 1990. La llegada de turistas extranjeros presionó no solo a la enseñanza de idiomas, sobre todo del inglés, y también generó mayor contacto con distintas culturas, especialmente con la cultura estadounidense, dándole al país mayor diversidad cultural.³⁶⁴ Esta apertura cultural tuvo también como resultado que la Educación Cívica como asignatura y la formación ciudadana en general fuese desarrollada no solo en el espacio socioeducativo escolar sino a través de distintas organizaciones no gubernamentales, y con un relativo énfasis en el tema de la identidad nacional, el rescate de los valores “costarricenses” y la preservación de las costumbres y tradiciones del país.³⁶⁵

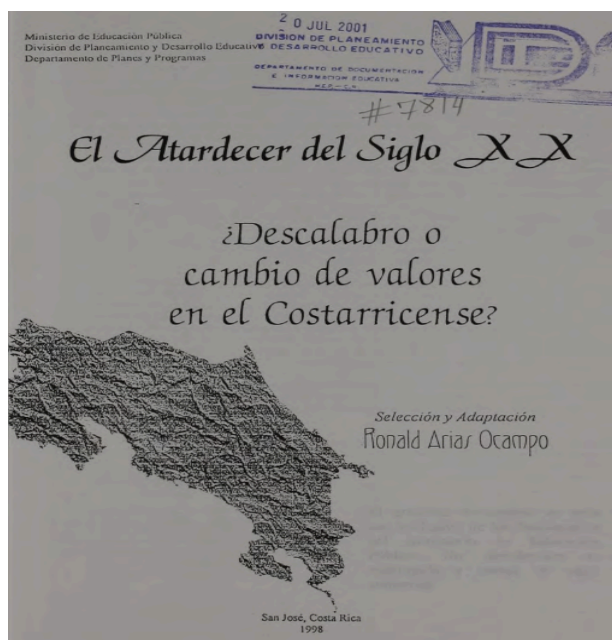
En el marco de este nuevo escenario socioeducativo, el Ministerio de Educación Pública elaboró e hizo difusión en 1998 del siguiente documento para la capacitación de los funcionarios del Ministerio, especialmente de los docentes:

³⁶³ Villegas Reimers, Eleonora. Civic education in the school system of Latin America and the Caribbean. Working Papers, Education and Development. U.S. Agency for International Development. 1994

³⁶⁴ Cordero, Allen; Hiernaux-Nicolas, Daniel; Van Duynen, Luisa. Imaginarios sociales y turismo sostenible. Cuadernos de Ciencias Sociales 123. FLACSO, Costa Rica, 2002. Cordero, Allen; Van Duynen, Luisa. Turismo sostenible en Costa Rica. El caso de Quepos-Manuel Antonio. Cuadernos de Ciencias Sociales. No 123. FLACSO-CR, 2002. Cordero, Allen. El turismo y la dependencia latinoamericana. Artículo aparecido en Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe No. 6, Flacso /Unesco / Nueva Sociedad, Caracas, 2003. Cordero Ulate, Allen. Nuevos ejes de acumulación y naturaleza: el caso del turismo. 1 ed. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. 2006.

³⁶⁵ Internacional Tourism Management Costa Rica. Al rescate cultural de Santa Cruz. Agosto, 2004

Ilustración 18. Portada del texto *El atardecer del siglo XX. ¿Descalabro o cambio de valores en el costarricense?* 1998



Fuente: Ministerio de Educación Pública. *El atardecer del siglo XX. ¿Descalabro o cambio de valores en el costarricense?* San José, 1998. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Como se puede observar, el título del documento no solo es alarmista sino casi apocalíptico: Estuvo motivado por la transformación que se percibía en la sociedad costarricense y en las dinámicas culturales que se comenzaron a desarrollar en el nuevo contexto que significó la apertura del país al mundo en un creciente proceso de mundialización e integración internacional. Es por tal razón que el tema de los valores fue durante este momento un componente central no solo de las discusiones en materia de educación sino también en el espacio académico. Por ejemplo, en el año 1992 Oscar Fernández había publicado el texto “¿Qué valores valen hoy en Costa Rica?” una interpretación sociológica en la que el autor relativizaba el tema del presunto cambio de valores de la sociedad costarricense y explicaba la relativa normalidad de los cambios en las dinámicas sociales dentro del desarrollo o el movimiento histórico de una sociedad, así como la inexistencia objetiva de un conjunto organizado, aceptado y concreto de valores distintivamente costarricenses, sino la existencia de valores medidos estadísticamente y susceptibles al cambio.³⁶⁶

³⁶⁶ Fernández, Oscar. “¿Qué valores valen hoy en Costa Rica?”. *El nuevo rostro de Costa Rica*. Costa Rica, CEDAL (1992).

Sin embargo, para las autoridades educativas y políticas oficiales, el tema de la transformación de los valores nacionales siguió siendo alarmante. En el prólogo del “El atardecer del siglo XX” se lee lo siguiente:

No hay duda alguna de que nuestra sociedad está enferma. Pero, cuál es su enfermedad y cómo puede curarse?... Los cambios fundamentales de que somos testigos pueden imputarse, en última instancia, al hecho de que estamos viviendo en una sociedad de masas comunicadas, y su guía es difícil de lograr sin una serie de invenciones y mejoras en el campo de las ciencias sociales.. pero, ¿existe en Costa Rica la posibilidad de transformar nuestras actitudes, respecto de los juicios de valor, de tal suerte que sea posible un acuerdo democrático sobre las cuestiones básicas de convivencia? Si existe, ¿cuál sería esta situación estratégica? Es evidente que para ello se necesita la concentración entre los distintos grupos, incluyendo los partidos políticos, y si bajo la presión de la situación somos capaces de un ajuste creador, de un tipo de respuesta en un plano más elevado en lo que se refiere a la moralidad y de una comprensión de la situación más compleja de la situación mas plena de la requerida en condiciones normal.³⁶⁷

En este contexto, la educación para la ciudadanía tanto oficial como extracurricular, fueron vistas como una herramienta para luchar no ya contra la amenaza comunista que ponía en juego el sistema democrático, sino contra un cambio de época. Así, la Educación Cívica se posicionaba contra una transformación del *Zeitgeist* durante el fin de siglo y con miras al nuevo milenio. En medio de la globalización y de la apertura del país, y la “sociedad de masas comunicadas” estaba transformando la supuesta esencia o idiosincrasia costarricense. Esta tentativa de utilización o de instrumentalización de la Educación Cívica como herramienta de defensa de la identidad y del “ser costarricense” ante el supuesto reto globalizador sobre el cual se creyó que tenía el potencial para corromper los valores tradicionales del país se podía observar en la configuración y selección de los contenidos del programa plasmados en la reforma curricular de la asignatura llevada a cabo en el año 1996:

³⁶⁷ Ministerio de Educación Pública. El atardecer del siglo XX. ¿Descalabro o cambio de valores en el costarricense? San José, 1998. Archivo del Ministerio de Educación Pública. p. 1-2.

Ilustración 19. Contenidos del Plan de Estudios de Educación Cívica del año 1996

LISTADO DE CONTENIDOS III CICLO EDUCACION CIVICA		
VII	VIII	IX
*1. Orgullosamente costarricenses.	*1. Instituciones que nos prestan servicio en la comunidad.	*1. La construcción del Estado costarricense.
*2. El Proceso Electoral Estudiantil	*2. Virtudes Cívicas de la ciudadanía.	*2. Un acercamiento a la Evolución Constitucional de Costa Rica.
**3. Conociendo mi entorno educativo, social y cultural.	**3. Derechos y Garantías individuales de los costarricenses.	**3. Procesos que consolidan el sufragio en Costa Rica.
**4. Hacia el reencuentro con la identidad nacional.	**4. Instituciones y Marco Jurídico que tutela los Derechos de los costarricenses	**4. Costa Rica y el respeto a los Derechos Humanos.

LISTADO CONTENIDOS EDUCACION DIVERSIFICADA X Y XI	
X	XI
*1. La Nación como proyecto económico y social	*1. Formas de gobierno en la actualidad.
*2. El trabajo y el marco jurídico que lo acompañaba.	*2. Perspectivas políticas de la Democracia costarricense.
**3. Valores inherentes al trabajo.	**3. El desafío cultural frente a la globalización.
**4. La Etica del Desarrollo y la Calidad.	**4. Hacia el reencuentro con la cultura cotidiana
**5. Resolución Pacífica de conflictos.	**5. La sociedad costarricense y los valores.

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de Educación Cívica, III Ciclo y Educación Diversificada. División de Planeamiento y Desarrollo. Archivo del Ministerio de Educación Pública. 1996.

Dentro de los temas seleccionados para el currículo de la Educación Cívica, se insistió en el asunto del orgullo de ser costarricense, la sociedad costarricense y los valores, la nación, el estado costarricense, entre otros, se puso un énfasis en temas que estaban orientados hacia un presunto rescate de las particularidades de la cultura nacional. Se creía que la misma estaba amenazada por el nuevo contexto globalizante y el crecimiento contacto con culturas extranjeras, sobre todo por medio del desarrollo de la tecnología y del turismo.

A la asignatura de Educación Cívica se le volvió a imputar una función clave desde el punto de vista educativo como herramienta de socialización política e ideológica. Es una constante que en cada momento en los que ha existido algún factor considerado como amenazante por parte de las autoridades políticas nacionales en el campo ideológico, político o cultural, se ha recurrido a la Educación Cívica como mecanismo de defensa ante los cambios o las presuntas amenazas que se han vivido en cada momento, ya fuera el comunismo o la globalización. En los de años 1950 se pensó que mediante la incorporación de la Educación Cívica dentro de la asignatura en ese entonces novedosa de Estudios Sociales se podrían defender la institucionalidad

democrática y el Estado Social que se habían creado después de la guerra civil de 1948.

Posteriormente, en la década de 1970, se vio en la Educación Cívica y su reforma un mecanismo de defensa ante la amenaza del comunismo y la politización de los estudiantes de secundaria que tendía hacia la izquierda política. Esto era ciertamente escandaloso en un país donde la participación electoral de la izquierda estaba prohibida constitucionalmente desde 1949. Entre 1985 y 1991 la Educación Cívica fue considerada nuevamente como un espacio de lucha frente a las dictaduras y las violaciones a los derechos humanos que se desarrollaron en la región centroamericana y que podrían eventualmente llegar a Costa Rica, por lo que se asumió que la asignatura podría funcionar como un instrumento de educación para la paz y el respeto a los derechos humanos.

Finalmente, a partir de 1991 y sobre todo después del restablecimiento de la paz y de la democracia política en la región centroamericana, la Educación Cívica volvió una vez más a ser instrumentalizada frente a la nueva amenaza que fue vista en la globalización y en la pretendida pérdida de valores y de identidad costarricense. Se trataba de un panorama ante el cual la asignatura funcionaría, según las autoridades políticas y las élites en el poder del Estado, como un mecanismo de reforzamiento y conservación de la identidad nacional. Los planes de estudio creados en la década de 1990, tanto el de 1991 como el de 1996 y las distintas actividades ministeriales, de la sociedad civil y de las organizaciones internacionales, pretendían el mismo objetivo: “proteger” al país ante el peligro de la pérdida de valores por causa de la globalización.³⁶⁸

Por otro lado, se desarrolló un posicionamiento de Costa Rica en el plano internacional, pero sobre todo en el espacio centroamericano, como un sistema político y educativo en el que la democracia funcionaba y el sistema educativo actuaba como un reflejo de su sistema político y como un mecanismo por el cual se

³⁶⁸ Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de Educación Cívica, III Ciclo y Educación Diversificada. División de Planeamiento y Desarrollo. Educativo. Archivo del Ministerio de Educación Pública. 1996. Villegas Reimers, Eleonora. Civic education in the school system of Latin America and the Caribbean. Working Papers, Education and Development. U.S. Agency for International Development. 1994

vehiculizaba el pensamiento y la vivencia de la democracia y la paz en la formación de las nuevas generaciones.

En la cita que funciona como epígrafe de este apartado, Oscar Arias expresó lo que constituía el deseo de las élites políticas del país durante los años 80 y 90: mostrar a la comunidad internacional que, en Costa Rica, paz y desarrollo caminaban de la mano. Se intentó así justificar la aplicación de las políticas neoliberales y el proceso de liberalización de la economía desarrollado a partir de la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural en las décadas de 1980 y 1990. Los mismos significaron una reestructuración de los sistemas productivos articulados durante el período de dominio político socialdemócrata. Su reconfiguración no necesariamente produjo menor desigualdad ni mayor desarrollo, sino que benefició por medio de incentivos fiscales, sobre todo a grandes empresas de capital extranjero, como Intel, empresas de maquila, agroexportadoras y grandes cadenas hoteleras. Si bien es cierto que se diversificó la economía, al mismo tiempo se acentuaron los procesos de acumulación privada de capital y la distribución inequitativa de la riqueza, con consecuencias para el bienestar social.³⁶⁹

Durante el período estudiado entre 1977 y 1996 se pueden observar tres elementos centrales. En primer lugar, el desarrollo de la profesionalización y especialización de los docentes en el campo de la enseñanza de los Estudios Sociales y de la Educación Cívica, gracias no solo a la capacitación del Ministerio de Educación Pública, sino también a la ampliación de la oferta de formación académica que se dio en las tres universidades públicas que forman docentes, donde entre 1973 y 1993 se articularon distintos programas de bachillerato y licenciatura.

En segundo lugar, la ampliación de la Educación Cívica hacia la formación ciudadana de corte extracurricular como consecuencia de la creciente participación de

³⁶⁹ Korten, Alicia. "Cultivating disaster: structural adjustment and Costa Rican Agriculture." *Multinational Monitor* 14, no. 7 (1993): 1-17. Korten, Alicia Epstein. *Ajuste estructural en Costa Rica: una medicina amarga*. Editorial DEI, 1997. Vargas Solís, Luis Paulino. *La estrategia de liberalización económica: 1980 – 2000*. Cuadernos de Historia de las Instituciones, Universidad de Costa Rica, 2003. Vargas Solís, Luis Paulino. "Modelo desarrollista y de industrialización sustitutiva." *Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica* 8 (2003). Esquivel, Freddy. "Neoliberalismo en Costa Rica: secuelas en la cuestión social durante el siglo XX." (2012). Tamez González, Silvia, and Rosa Irene Valle Arcos. "Desigualdad social y reforma neoliberal en salud." *Revista mexicana de sociología* 67, no. 2 (2005): 321-35

organizaciones no estatales así como mediante la colaboración de la UNESCO en procesos de educación para la ciudadanía. Estos ambientes no escolarizados pero que sirvieron como dispositivos de profundización y reforzamiento de las temáticas que se desarrollaban en las instituciones escolares, sobre todo las relacionadas con la vivencia de la democracia, el rescate de valores, el respeto a los derechos humanos, y la educación para la paz.

Y en tercer lugar, se puede observar también que el desarrollo gradual pero progresivo de la asignatura de Educación Cívica fue impulsado por las distintas conflictividades ideológicas que se dieron en el espacio político y social del país en un marco de inestabilidad regional en el plano no solo político y económico sino también militar. La instrumentalización que las autoridades educativas pensaron lograr con el restablecimiento de la Educación Cívica respondió en primera instancia al temor ante la expansión del comunismo, posteriormente a la necesidad de educar a las nuevas generaciones en la doctrina pacifista impulsada por Oscar Arias frente a las guerras civiles de Centroamérica y, posteriormente, como una forma de revitalizar los valores y la identidad costarricense, frente al temor que generó de la globalización y la apertura de Costa Rica al mundo por medio de la tecnología y el turismo.

La apertura de Costa Rica al mundo como resultado del avance de la globalización cultural capitalista, el acceso a la tecnología y la llegada de extranjeros sobre todo de Europa y de Estados Unidos, muchos de ellos como turistas y otros como inmigrantes que compraron propiedades e iniciaron negocios, era un hecho inevitable.³⁷⁰ Esta nueva dinámica implicó para el Estado, y sobre todo para las autoridades educativas, la necesidad de impulsar nuevas formas de educación acordes a los nuevos tiempos. Es por ello que a inicios de la década de 1990 se introdujo la enseñanza de la computación en las escuelas primarias y secundarias y unos años más tarde la enseñanza del inglés en el primer y segundo ciclo de la educación primaria. Uno de los primeros programas para la enseñanza del inglés en la escuela primaria justamente fue titulado *Costa Rican Children, citizens of a Modern and Integrated World*, programa que fue auspiciado por la UNESCO y que no solo reflejaba lo

³⁷⁰ Calderón Steck, Flora V. Bonilla Carrión, Róger Enrique. "Algunos aspectos sociodemográficos de los estadounidenses, canadienses y europeos residentes en Costa Rica según el censo 2000." (2008). Cordero Ulate, Allen. Nuevos ejes de acumulación y naturaleza: el caso del turismo. 1° ed. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. 2006.

novedoso de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias, sino además la concepción de los niños como ciudadanos en formación para el mundo nuevo y globalizado que se estaba fraguando y que cada vez se veía más cerca.³⁷¹

El uso e impulso a la educación y la forma como se articuló la Educación Cívica dentro de las políticas educativas fueron un síntoma del malestar de las clases dominantes, cuyos valores también dominantes y conservadores se pusieron en duda. Frente a la integración global, que no solo era económica sino que también se presentaba en el plano cultural, y nuevas formas de acumulación por ende del desarrollo de las dinámicas socio-laborales estaban en curso.

La Educación Cívica sirvió como un espacio también de diferenciación con respecto al resto de países centroamericanos, reforzando la autoimagen de originalidad costarricense. Si bien es cierto que la historia de Costa Rica ha sido mucho menos violenta que la del resto de países centroamericanos, este discurso de originalidad y el mito democrático-pacifista han sido utilizados también para legitimar no solo la posición de autoridad moral que las élites costarricenses buscaron ostentar dentro de la región, sino también la aplicación de una serie de políticas económicas que no solo fueron parte de una agenda de liberalización de la economía y de reducción del gasto público, sino que tuvieron como efecto una mayor desigualdad en la distribución del ingreso. Estos mitos continuaban la idea expresada por Oscar Arias de la relación recíproca entre paz y desarrollo, sin tomar en cuenta que el desarrollo económico no necesariamente implicaba desarrollo humano.

³⁷¹ Ministerio de Educación Pública Costa Rican Children, citizens of a Modern and Integrated World. Guía didáctica. Programa de Inglés Primer y Segundo Ciclo. Auspiciado por UNESCO, oficina subregional de Educación para Centroamérica y Panamá – Programa de Lenguas Extranjeras para el Desarrollo del Ministerio de Educación Pública, 1995.

4. Temores y metáforas: La Educación Cívica en el siglo XXI entre el miedo a la globalización y la metáfora de la ciudadanía planetaria

Durante el siglo XIX y XX, la Instrucción Cívica y luego la Educación Cívica fueron el reflejo de distintas dinámicas políticas y sociales que se desarrollaron en cada momento histórico del país. El dominio del liberalismo primero y el desarrollo del modelo socialdemócrata en la segunda mitad del siglo XX; el deseo de las élites dominantes de consolidar un sistema de democracia política que sirviese como dispositivo de distinción ante los problemas de la región centroamericana y ante el avance del comunismo soviético, cubano y nicaragüense; los miedos del fin de siglo no solo ante el comunismo y la guerra sino también ante la globalización y los cambios en las dinámicas valorativas que traía el nuevo milenio fueron todos elementos sociopolíticos que se vieron reflejados en la Educación Ciudadana.

Se trata hoy de una asignatura que no solo ha estado presente en casi toda la historia educativa del país, sino que muestra y manifiesta las ideas que han tenido las élites políticas sobre el tipo de ciudadano que el sistema educativo debe contribuir a formar. En los inicios del siglo XXI, tan esperado y en alguna forma tan temido por la presunta decadencia de los valores tradicionales que implicaría, la Educación Cívica volvió a ser considerada como una herramienta de socialización política de las nuevas generaciones y reflejó una vez más las tensiones y las principales temáticas que ocupaban un lugar en la palestra política y social del país.

En el año 2003 el Ministerio de Educación Pública estableció una nueva política educativa denominada Relanzamiento de la Educación Costarricense, la cual tuvo como principal objetivo alcanzar las siguientes metas:

Desarrollo de oportunidades educativas que permitan el acceso, la permanencia y el éxito escolar en igualdad de condiciones. Potenciar los conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y aptitudes de los estudiantes en aras de fortalecer el desarrollo integral que le permitan el equilibrio entre lo cognoscitivo, lo emocional y lo ambiental. Fortalecer los mecanismos de integración y pertinencia entre formación técnica y los requerimientos del

desarrollo económico. Mejorar la gestión del Ministerio de Educación Pública, mediante el logro de la eficiencia administrativa y la transparencia.³⁷²

El planteamiento de estos objetivos definía por oposición lo que el gobierno de Abel Pacheco de la Espriella consideraba como los principales problemas socioeducativos que enfrentaba el país, es decir, desigualdad, deserción, baja capacitación para integrarse al mercado laboral y problemas de administración educativa. La persistencia de estos problemas y la incapacidad de las distintas administraciones y gobiernos en mitigar la desigualdad estructural que continuaba viviendo el país evidenciaron que el sueño de Oscar Arias Sánchez de construir un símbolo para América que representara el desarrollo como fruto y requisito de la paz aun continuaba siendo un no más que un sueño.³⁷³

Sin embargo, continuaba diciendo el Ministro de Educación Manuel Antonio Bolaños, no solo era necesario poner el énfasis de la política educativa en lo que él consideraba “algunos insumos de calidad”, tales como la infraestructura, la evaluación, las oportunidades de acceso, la capacitación de los docentes, y la cobertura tecnológica. También era necesario crear un tipo de ciudadano respetuoso de lo que era considerado como la esencia costarricense, es decir, los valores, la democracia y la paz. En consecuencia, este Relanzamiento promovido por el Ministerio de Educación Pública, también estipuló como necesario la creación de ejes transversales que se desarrollaran en todas las materias y niveles del currículo nacional y, además, el establecimiento de un programa institucional para la promoción de los valores, tal como lo describió el ministro:

Sin embargo, no lo consideramos suficiente (se refiere a los insumos de calidad), de ahí la necesidad de incorporar lo siguiente: Programa Nacional de Formación en Valores: promueve la educación en valores para el logro de una mejor calidad de vida personal, familiar y social, caracterizando a la sociedad costarricense como: pacifista, democrática, civilista y en estrecha relación con el ambiente.

³⁷² Bolaños Salas, Manuel Antonio. Relanzamiento de la Educación Costarricense. Ministerio de Educación Pública. 2005. p. 12.

³⁷³ Arias Sánchez, Oscar. Solo la paz puede escribir la nueva historia. Publicación digital de la Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. 1987.

Temas transversales: vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz. Educación para la salud. Cultura ambiental para el desarrollo sostenible. Educación para la sexualidad. Cultura tributaria para crecer.³⁷⁴

Esta política fue el inicio de una nueva concepción del sistema educativo, en la que los valores serían parte fundamental del discurso y de la práctica curricular. Se trataba de una categoría conceptual que podía ser aplicable a cualquier temática. Dentro del planeamiento curricular se incorporaron temas como valores democráticos, personales, sociales, ambientales, tributarios, y muchos otros. Además, en los programas de estudio creados para las distintas materias en 2005, se fortaleció la tendencia que se había iniciado desde los programas de estudio de 1996 de incorporar una casilla de valores y actitudes para cada uno de los temas y cada una de las materias que constituían el currículo. Así el planeamiento de todos los temas de estudio, ya fuese de ciencias naturales, de matemática, o de educación para la ciudadanía, se desarrolló utilizando una tabla de cinco columnas, donde cada elemento era interdependiente. Las columnas fueron Objetivos, Contenidos, Procedimientos, Valores y Actitudes, Aprendizajes por evaluar.

De esta manera, no solo se profundizó la estandarización de los planes de estudio de las distintas asignaturas que conformaban el currículo nacional de educación secundaria, sino que además se pudo trabajar efectivamente en el aula el tema de los valores y actitudes como un eje transversal a todo el currículo nacional, independientemente de la materia que se estuviese enseñando. Por ejemplo, en el caso plan de estudios de Matemática, el planeamiento se establecía de la siguiente manera para el año 2005:

³⁷⁴ Bolaños Salas, Manuel Antonio. Relanzamiento de la Educación Costarricense. Ministerio de Educación Pública. 2005. p. 13-14.

Ilustración 20. Contenidos del Plan de Estudios de Matemática III Ciclo del año 2005

<small>Despacho Vicerrectoría Académica División Curricular Departamento Académico</small>				
MATEMÁTICA III CICLO				
66				
OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES Y ACTITUDES	APRENDIZAJES POR EVALUAR
5. Aplicar los teoremas de las medidas de los ángulos de un triángulo, en la solución de problemas y ejercicios.	<p>Teorema de la suma de las medidas de los ángulos internos de un triángulo.</p> <p>Teorema de la medida del ángulo externo de un triángulo.</p> <p>Teorema de la suma de los ángulos externos de un triángulo.</p>	<p>Adquisición de información de los teoremas detallados en el contenido.</p> <p>Comprobación experimental de los teoremas detallados en el contenido.</p> <p>Interpretación de los teoremas de las medidas de los ángulos de un triángulo.</p> <p>Utilización de uno o varios de los teoremas detallados en el contenido, para la solución de ejercicios y problemas.</p>	<p>Perseverancia en la utilización de procesos y en la búsqueda efectiva de soluciones.</p> <p>Tolerancia en la libre expresión del pensamiento.</p>	<p>Resolución de ejercicios y problemas en los que se aplica, uno o varios de los teoremas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De la suma de la medida de los ángulos internos de un triángulo. - De la medida del ángulo externo de un triángulo. - De la suma de los ángulos externos de un triángulo.
6. Aplicar las características y propiedades de los diferentes tipos de triángulos, para la solución de ejercicios y problemas geométricos.	<p>Características y propiedades de triángulos isósceles, equiláteros, escalenos, rectángulos, acutángulos, obtusángulos.</p>	<p>Evocación de los diferentes tipos de triángulos, nombrándolos según la medida de los ángulos, o la medida de los lados.</p> <p>Reconocimiento de las características y de las propiedades de los diferentes tipos de triángulos.</p> <p>Utilización de las características y propiedades de los diferentes tipos de triángulos en la solución de ejercicios.</p>	<p>Seguridad al expresar ideas que han sido analizadas y discutidas entre compañeros.</p>	<p>Resolución de ejercicios y problemas en los que se aplican las características y propiedades de los diferentes tipos de triángulos.</p>

"RELANZAMIENTO DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE"

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios de Matemática III Ciclo. Relanzamiento de la Educación Costarricense, 2005. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación Pública.

Esta innovación curricular partía del supuesto de que el docente de Matemática, trabajando en una institución pública con un grupo en promedio de 30 estudiantes, a través de la enseñanza del Teorema de la suma de los ángulos externos de un triángulo, además de preocuparse por la enseñanza de esos conceptos matemáticos, desarrollaría transversalmente el valor y la actitud de la tolerancia a la libre expresión del pensamiento. Es decir la idea de desarrollar el tema de los valores como parte de la política educativa de Relanzamiento de la Educación Costarricense significó no solo

la inclusión de lo que Bourdieu llama una arbitrariedad cultural,³⁷⁵ sino que implicaría la necesidad de formar a la mayor cantidad de profesores del país en el tema de la educación y la didáctica de los valores; Una vez más, como lo había escrito Marx en su tesis tercera sobre Feuerbach, el propio educador necesitaba ser educado.³⁷⁶

Esa educación de los docentes en cuanto a los valores y su didáctica se desarrolló fuertemente como parte de una intensa política educativa desarrollada por el Ministerio de Educación y apoyada por la UNESCO. Se buscó capacitar a todos los docentes del país y de todas las áreas que constituyen el currículo, así como a buena parte del personal administrativo a través del Programa Nacional de Formación en Valores. Este programa fue una idea que se había comenzado a elaborar en el gobierno anterior, durante la administración del presidente Miguel Ángel Rodríguez Echeverría siendo Ministro de Educación Guillermo Vargas Salazar y que se concretó recién en el gobierno siguiente.³⁷⁷ La idea fundamental de este proyecto fue desarrollar una serie de capacitaciones para todos los docentes y administrativos de las instituciones educativas por medio de lo que en el marco del proyecto se denominó capacitación en cascada y capacitación a distancia. Las mismas versaban sobre tres temáticas o ejes específicos: Axiología, Ética y Pedagogía-Didáctica del Valor. La metodología de trabajo de este proyecto fue descrita así:

Capacitación en cascada. La acción directa se inicia en los niveles centrales del Ministerio de Educación Pública, las Direcciones Regionales, las Direcciones de Desarrollo Educativo, las Asesorías Nacionales, las Asesorías Específicas, las Asesores Supervisores, mediante talleres de actualización en valores. También se harán seminarios regionales sobre educación en valores, con el afán de actualizar a los Directores de las instituciones educativas y a maestros, tutores para que orienten el trabajo sobre valores en cada centro educativo.³⁷⁸

³⁷⁵ Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *Reproduction in education, society and culture*. Vol. 4. Sage, 1990.

³⁷⁶ Marx, Karl. *Tesis sobre Feuerbach*. El Cid Editor, 2004.

³⁷⁷ Casares Alvarado, Ana; Matarrita Bacca, Rosaura; Pérez Campos, Marta; Arguedas Umaña, Marjorie. *Plan Nacional de Formación Permanente*. Ministerio de Educación Pública, Centro Nacional de Didáctica, San José, 1999. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

³⁷⁸ Zeledón Ruiz, María del Pilar. *Organización del Programa Nacional de Educación en Valores*. Ministerio de Educación Pública. República de Costa Rica, 2000. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación Pública. p.26.

La capacitación a distancia consistió en la publicación de una sección denominada “Al Cole” en el periódico de circulación nacional Al Día y otra sección orientada a la educación primaria y preescolar era publicada quincenalmente en el periódico La Prensa Libre, llamada “Educación al Instante”.³⁷⁹ Estos programas de capacitación, y en general todo el proyecto del Plan Nacional de Formación en Valores, evidenció la preponderancia que tuvo el tema en todo el currículo nacional en el inicio del siglo XXI y la fuerte campaña de política educativa no solo en el plano curricular sino también en espacios no curriculares y de formación permanente de los docentes. Se puede afirmar que la preponderancia y el lugar central que le imputaron las autoridades educativas al tema de los valores fue una herencia de los últimos años del siglo XX. Entre 1995 y 1999, el tema había estado presente de manera constante en las discusiones educativas y en los informes de labores presentados por los distintos Ministros de Educación ante el Congreso de la República. Por otro lado, la participación y el apoyo de la UNESCO también dinamizó la política educativa orientada a la formación en valores, un tema que esta organización venía trabajando en el país también desde la década de 1990. Esto se puede observar en el informe del programa Educación para Todos, presentado en 1999 en la Conferencia Mundial de la UNESCO:

Asimismo el Plan de Acción de Educación para Todos se propuso la preparación del estudiantado no solo en conocimientos sino en la formación de valores necesarios para vivir mejor, mediante una educación que involucrara la tecnología, la educación ambiental y los medios de comunicación social... No obstante la inversión que se hace en la educación costarricense y los esfuerzos por la expansión de la educación preescolar y la general básica, aún persisten graves problemas de pobreza que conducen a la niñez y a la juventud a privarse de escolaridad y de oportunidades de desarrollo. Dentro de la educación formal se continúan arrastrando problemas de deserción, repitencia, frustración, muchas veces asociadas a los problemas de pobreza.³⁸⁰

La UNESCO realizó un aporte de recursos significativo al gobierno de Costa Rica y al Ministerio de Educación Pública y, como se observa en su informe, tenía un interés

³⁷⁹ *Ibidem*, p. 27-28.

³⁸⁰ Sánchez Moya, Zaida. Educación para Todos: evaluación en el año 2000; Informe nacional, Costa Rica. UNESCO. Ministerio de Educación Pública, 1999.

explicito en la formación en temas como tecnología, medio ambiente y valores. Esto coincidía con el informe del Proyecto UNESCO/Países Bajos, por medio del cual el país recibió diversos apoyos, sobre todo en recursos materiales para el trabajo educativo y que en su informe final fueron señalados los avances del país en materia de educación ambiental y de educación es derechos humanos y valores.³⁸¹ En su informe ante el Congreso de la República, el Ministro de Educación hizo una síntesis de los recursos y del apoyo recibido de parte de la UNESCO por medio de este programa. El mismo permitió una amplia gama de actividades sobre todo en zonas de menor desarrollo social y afectadas tanto por la desigualdad como por la pobreza, de acuerdo a lo expresado por el Ministro en el año 1998:

Consolidación de 194 escuelas líderes como escuelas promotoras de la calidad educativa, como un esfuerzo compartido entre el Ministerio de Educación Pública receptor de la cooperación y responsable de la ejecución, el Gobierno de los Países Bajos que aporta los recursos financieros y la UNESCO responsable de la cooperación técnica del Proyecto. En este programa fueron realizados 10.000 talleres y entregado 230 bibliotecas, 156 televisores, 157 VHS Y 68 retroproyectores y gran variedad de recursos didácticos.³⁸²

El tema de los valores, los derechos humanos y la educación ambiental fue una herencia de la década anterior, propiciada tanto por un sentimiento de temor que expresaron varias de las autoridades políticas y educativas nacionales ante el desmantelamiento de los valores tradicionales. A esta política educativa contribuyó la UNESCO, como parte de sus políticas internacionales de educación en valores. Sin embargo, en el campo de la Educación Cívica y el trabajo escolar que se desarrolló en la disciplina, no se presentaron mayores cambios hasta el año 2005, cuando, en el marco de la política educativa Relanzamiento de la Educación Costarricense, se establecieron nuevos programas de estudio para la asignatura, que respondieron a esta tendencia democrática-pacifista desarrollada desde la década de 1990. Los

³⁸¹ UNESCO; Ministerio de Educación Pública. Proyecto Unesco/Países Bajos 519/COS/12: "Apoyo al Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Costarricense" SIMED. Informe de Progreso de la Tercera fase final del proyecto. C.R. Ministerio de Educación Pública. SIMED, 2001.

³⁸² Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1997 - 1998. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Eduardo Doryan Garrón. San José, 1998. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. p.16.

temas seleccionados para la educación de la ciudadanía respondían por un lado a una perspectiva progresista en el campo de los derechos humanos y la educación ambiental, así como en el tema de género; pero eran también conservadores en cuanto al tema de la identidad y de los valores de la sociedad costarricense, los cuales debían defender y conservar. De igual manera, el surgimiento de un discurso conservacionista de las tradiciones y costumbres que se consideraban como la esencia de la identidad nacional se incorporó en la Educación Cívica, la cual se constituyó en un espacio de tensiones y oposiciones entre la progresividad con respecto a algunos temas y el conservadurismo en lo referente a otros.

En este marco contextual se aprobó en el año 2005 un nuevo programa de estudios para la asignatura de Educación Cívica que básicamente era el producto histórico de la tendencia descrita anteriormente en la que entraron en juego la progresividad en materia de derechos y el conservadurismo en materia de identidad nacional y funcionamiento del Estado.³⁸³ En la presentación del programa el Ministro de Educación Bolaños Salas señaló:

En los albores del siglo XXI, ante los retos competitivos de la sociedad globalizada, la niñez y la juventud demandan mayores niveles de exigencia, en su preparación académica y formación en valores. Los programas de estudio constituyen la columna vertebral del quehacer educativo, y deben responder a la formación de una ciudadanía consciente de sus deberes y responsabilidades con el progreso nacional. Los contenidos se han actualizado y se ha fortalecido la comuna de los procedimientos y la de los valores y actitudes, para que los docentes canalicen su accionar pedagógico en dos vertientes claramente establecidas: la rigurosidad académica y la formación en los principios éticos y morales, que son propios de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, de la sexualidad humana, del entorno natural y del sistema democrático, en una cultura de paz y de consenso.³⁸⁴

³⁸³ Bolaños Salas, Manuel Antonio. Relanzamiento de la Educación Costarricense. Ministerio de Educación Pública. 2005.

³⁸⁴ Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios de Cívica. III Ciclo y Educación Diversificada. Relanzamiento de la Educación Costarricense, 2005. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

En la presentación que hizo el Ministro de Educación con respecto a los nuevos programas de Educación Cívica se enfatizó la idea de que se estaba presentando una actualización de los contenidos y un fortalecimiento de las indicaciones en torno al trabajo relativo al tema de los valores. Además, el Ministro resaltó los otros campos temáticos dominantes en ese momento socio-histórico, a saber, el problema del ambiente, los derechos humanos y la sexualidad. El lanzamiento del programa en cuestión debe entenderse y situarse, no solo como una declaración de principios, sino también como un producto histórico de un momento social específico y como una herramienta de estandarización y normalización de prácticas e ideas o de dominación de las formas de hacer y pensar de la ciudadanía.³⁸⁵ Una vez más, la forma como se comenzó a planear y a ejecutar la Educación Cívica, formaba parte además de una política educativa específica que se vio reforzada por distintas estrategias educativas, tanto curriculares como no curriculares, que fueron promovidas no solo por el Ministerio de Educación Pública sino también por organismos internacionales y por organizaciones no gubernamentales. Como evidencia de la articulación de la política educativa en la dirección de la formación axiológica y la centralidad que adquirió el tema de los valores durante el período 1994-2006, el Ministro Bolaños Salas en su último informe anual ante el Congreso indicó que durante el año 2005 se capacitaron alrededor de 1476 docentes y funcionarios en diversas temáticas, como por ejemplo el tema de la transversalidad en el currículo costarricense, que era precisamente la base de la aplicación de la educación y didáctica de los valores. Además señaló que todo el sistema educativo del país giraba en torno a la educación para los valores. De

³⁸⁵ En ese sentido, se puede observar como la Educación Cívica ha sido intencionalmente instrumentalizada para el reforzamiento y difusión de una serie de valores dominantes, que además están adscritos a una política educativa nacional, de largo alcance. Además, el proceso de difusión de las ideas dominantes impulsadas por la élite en el poder del Estado, visto en la evolución de la educación para la ciudadanía en Costa Rica, nunca antes había sido tan sofisticado en términos de planeamiento, articulación y de movilización de recursos, tanto nacionales como suministrados por organismos internacionales, con el fin de promover una política de conducta y de actitud, en fin de emociones. De manera que se puede afirmar, que existe un cambio en los mecanismos de dominación y de inculcación de las ideas dominantes al utilizar herramientas más técnicas, incluso pedagógicamente o académicamente basadas para difundir una visión de mundo. Sobre el tema de la dominación y de la función de la Educación Cívica como mecanismo para su ejercicio, puede verse el capítulo III de este estudio, así como las principales referencias teóricas a partir de las que se lleva a cabo esta interpretación. Molyneux, Maxine. "Ciudadanía y política social en perspectiva comparada." *Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad*, FLACSO (México)-UNICEF-Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José (2000): 23-51. Foucault, Michel. "The subject and power." *Critical inquiry* 8, no. 4 (1982): 777-795. O'Neill, John. "The disciplinary society: from Weber to Foucault." *British Journal of Sociology* (1986): 42-60. Weber, Max. *Wirtschaft und gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck, 2002

acuerdo con Bolaños Salas, cuando puntualizó en el año 2006 lo que el consideraba los principales logros de su administración frente al Ministerio de Educación Pública:

Un desarrollo del currículo basado fundamentalmente en los valores, como único eje transversal del currículo costarricense.³⁸⁶

Los programas de estudio para la asignatura de Educación Cívica del año 2005 se desarrollaron entonces en este contexto socioeducativo. Estos programas fueron presentados como actualizados y fortalecidos, tanto en lo referente a los contenidos específicos para cada nivel, como en lo concerniente a los valores y actitudes que se buscaba promover por medio de la enseñanza de los contenidos temáticos del programa. Sin embargo, un análisis de la distribución de los temas que se incluyeron en los programas del año 2005, sobre todo si se comparan con los programas del año 1996, permite observar que, en realidad, no solo se trataba de una continuidad o prolongación temática entre ambos programas. Puede verse en realidad que el trabajo curricular realizado para el desarrollo del plan de estudio de 2005 se limitó al reacomodo de la mayoría de temas ya planteados en el año 1996 y la inclusión de algunos pocos temas nuevos. En el siguiente cuadro se observa la distribución de contenidos temáticos para cada año en los programas de estudio de 1996 y de 2005:

³⁸⁶ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 2005 - 2006. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Manuel Antonio Bolaños Salas. San José, 2006. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública

Tabla 3. Comparación de la distribución de contenidos entre los programas de estudio de Educación Cívica de 1996 y 2005

Nivel de estudios	Programa de Estudios de Educación Cívica 1996	Programa de Estudios de Educación Cívica 2005
Primero	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orgullosamente costarricense 2. El proceso electoral estudiantil 3. Conociendo mi entorno educativo, social y cultural 4. Hacia el reencuentro con la identidad nacional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso electoral estudiantil 2. La nacionalidad costarricense 3. Hacia el encuentro con la identidad nacional 4. Conociendo mi entorno educativo, social y cultural
Segundo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instituciones que nos prestan servicio a la comunidad 2. Virtudes cívicas de la ciudadanía 3. Derechos y garantías individuales de los costarricenses 4. Instituciones y marco jurídico que tutela los derechos de los costarricenses 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones para el ejercicio de la ciudadanía 2. Derechos fundamentales de los costarricenses 3. Marco jurídico e instituciones que tutelan los derechos de los costarricenses 4. Instituciones que prestan servicio a la comunidad
Tercero	<ol style="list-style-type: none"> 1. La construcción del estado costarricense 2. Un acercamiento a la evolución constitucional de Costa Rica 3. Procesos que consolidan el sufragio en Costa Rica 4. Costa Rica y el respeto a los derechos humanos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La construcción del estado costarricense 2. Un acercamiento a la evolución constitucional de Costa Rica 3. La evolución del sistema electoral y del sufragio
Cuarto	<ol style="list-style-type: none"> 1. La nación como proyecto económico y social 2. El trabajo y el marco jurídico que lo acompaña 3. Valores inherentes al trabajo 4. La ética del desarrollo y la calidad 5. Resolución pacífica de conflictos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo: dimensión ética, económica y social 2. El trabajo y el marco jurídico e institucional 3. La nación costarricense y el desafío de la globalización
Quinto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de gobierno en la actualidad 2. Perspectivas políticas de la democracia costarricense 3. El desafío cultural frente a la globalización 4. Hacia un encuentro con la cultura cotidiana 5. La sociedad costarricense y los valores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de gobierno e la actualidad 2. El sistema político costarricense y las perspectivas de la democracia 3. Los desafíos de la sociedad costarricense

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de Educación Cívica del año 1996 y 2005. Biblioteca Digital

A pesar de que Manuel Bolaños Salas presentó los programas de estudio de 2005 y expresó que los contenidos habían sido actualizados y fortalecidos, al analizar ambos programas se evidencia que en realidad, los cambios en términos de distribución de contenidos fueron realmente mínimos. Había solamente tres contenidos relativamente nuevos: “Condiciones para el ejercicio de la ciudadanía”, “la nación costarricense y el desafío de la globalización” y “los desafíos de la sociedad costarricense”. El resto de contenidos fueron simplemente reacomodados en su orden y la posición que ocupan en cada nivel, o bien levemente reformulados, pero continuaron obedeciendo

básicamente a las mismas temáticas, que podrían agruparse en: “Identidad Nacional, Democracia, Trabajo, Valores, Sistema Político, y Desafíos Sociales”. Estos últimos vinculados sobre todo al tema de la globalización y al discurso predominante a lo largo de la administración Bolaños Salas, marcado por el tema de los derechos humanos y los valores, que aparentaban sin duda, una continuidad del trabajo que en educación para la ciudadanía se inició en la década de 1990.

Es importante también subrayar que tanto en el programa de 1996 como en el de 2005 se observó un desplazamiento del núcleo temático de la educación ciudadana que iba desde el predominio de las temáticas relacionadas con democracia y paz hacia democracia y valores. No significó esto que el tema de la paz hubiere sido totalmente excluido del discurso curricular en juego. De hecho, la paz fue y continúa siendo incluido en el programa de estudios vigente como uno de los valores fundamentales de la sociedad costarricense. Pero sí se puede sostener que la relevancia que tuvo desde mediados de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990 fue sustituida por el tema de la identidad nacional y los valores costarricenses como respuesta del sistema educativo a un nuevo contexto social y político en el que la amenaza ya no serían la guerra y el comunismo sino la globalización capitalista que puso en juego los valores tradicionales y las viejas nociones de una Costa Rica fundamentalmente agraria, costumbrista, católica y esencialmente democrática que se estaba transformando en un Costa Rica moderna e integrada al mundo.³⁸⁷

El desarrollo de la Educación Cívica durante los primeros años de la década de 2000, estuvo caracterizado por ese desplazamiento temático y también por la ampliación de cobertura, ya que prácticamente todos los colegios de educación secundaria del país contaron con la asignatura y, en la mayoría de los casos, con profesores especializados ya fuera en Estudios Sociales y Cívica, o solo en Estudios Sociales, ya fueran graduados de instituciones de educación superior pública o privada. De acuerdo a una consulta hecha al Departamento de de Análisis Estadístico del

³⁸⁷ Cabe recordar que los primeros programas de enseñanza del inglés en la educación primaria de 1995 que tenían como objetivo preparar a los niños desde edades tempranas para el nuevo mundo que se estaba constituyendo, justamente recibieron el nombre de Costa Rican Children, Citizens of a Modern and Integrated World. Véase: Ministerio de Educación Pública Costa Rican Children, citizens of a Modern and Integrated World. Guía didáctica. Programa de Inglés Primer y Segundo Ciclo. Auspiciado por UNESCO, oficina subregional de Educación para Centroamérica y Panamá – Programa de Lenguas Extranjeras para el Desarrollo del Ministerio de Educación Pública, 1995.

Ministerio de Educación Pública, no es posible determinar con exactitud cuántos docentes titulados en Estudios Sociales y Educación Cívica estaban trabajando para el Ministerio antes del año 2005. Según ha indicado esta oficina, antes de ese año no se recopilaba esa información. Sin embargo, sí se cuenta con datos a partir del año 2005 y hasta la actualidad:

Tabla 4. Docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica que laboran en Colegios Públicos 2005-2019

Año	Estudios Sociales	Educación Cívica
2005	1.542	1.115
2006	1.660	1.157
2007	1.705	1.288
2008	1.720	1.306
2009	1.761	1.491
2010	1.866	1.502
2011	1.881	1.414
2012	2.034	1.780
2013	2.119	1.920
2014	2.154	1.826
2015	2.170	1.846
2016	2.212	1.898
2017	2.237	1.920
2018	2.232	1.944
2019	2.269	1.951

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, 2020

El crecimiento en la profesionalización de los docentes se debió no solo al trabajo de las Universidades Públicas. Tres de las mismas ofrecen la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica en alguno de los grados de Bachillerato o Licenciatura. También la gran cantidad de universidades privadas que surgieron en el país, las cuales alcanzan un total de 54 en la actualidad para un país de 5 millones de habitantes, ofrecen en su la mayoría de las cuales ofrecen carreras de enseñanza secundaria.³⁸⁸ Esto ha tenido como resultado, al margen de las discusiones sobre la calidad en la formación de los docentes, que en la mayoría de colegios públicos se cuenta hoy con al menos un profesor especializado en el campo de la asignatura.

³⁸⁸ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN.— 7 ed. – San José C.R. : Masterlitto, . 2019

Otro de los cambios más trascendentales en el desarrollo de la Educación Cívica en el siglo XXI costarricense fue la última reforma curricular llevada a cabo entre el año 2007 y 2008. La misma suscitó discusión y polémica en su momento por el proceso de diseño e implementación, llevado a cabo durante el segundo gobierno de Oscar Arias Sánchez. Se trataba del programa denominado Ética, estética y ciudadanía, impulsado por el Ministro de Educación Leonardo Garnier.

Durante el año 2006, cuando asumió el nuevo gobierno, el Ministerio de Educación Pública comenzó con el planeamiento y diseño de esta reforma curricular que tenía, desde el punto de vista oficial, el objetivo de modernizar no solo la Educación Cívica sino también la educación artística que incluía tanto la asignatura de Artes Plásticas como la de Educación Musical y otras asignaturas que fueron consideradas afines. En la presentación inicial que el Ministerio de Educación hizo sobre el proyecto, como parte de las principales acciones del año 2006, se indicó lo siguiente:

Diseño e inicio del proyecto sobre "Etica, estetica y ciudadania" con el financiamiento del PNUD y la direccion de PROCESOS. Con este proyecto se busca integrar los valores eticos y esteticos a la vivencia ciudadana del estudiantado, mediante una reconceptualizacion de los programas de civica, educacion fisica, musica, artes, educacion para el hogar y otros programas afines. El proyecto ya inició y se han realizado los talleres contemplados en su primera fase.³⁸⁹

La intención de las autoridades educativas, apoyadas tanto en recursos materiales como en asesoramiento por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), fue darle a estas asignaturas un enfoque más pragmático. Según se expresó en el documento del proyecto, se buscaba un carácter vivencial para una asignatura como la Educación Cívica la cual era considerada por la nueva administración ministerial como demasiado teórica y desvinculada de la vida cotidiana de los estudiantes. El programa partía de una visión de avanzada en el tema de los derechos humanos. Se consideraba que era necesario formar una ciudadanía capaz de integrarse a las nuevas tendencias sociales producto del mundo globalizado por medio

³⁸⁹ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 2006 - 2007. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Leonardo Garnier Rímolo. San José, 2007. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. p. 5.

de la reafirmación no ya de los valores tradicionales como democracia y paz, los cuales claramente se mantienen en el programa, sino más bien por medio del reforzamiento de nuevas perspectivas de tolerancia y aceptación de la diversidad en todos sus planos. Además de esto, hay también una tendencia desideologizante de la educación o, si se acepta el término, post-política y pos-ideológica.³⁹⁰ La élite en el poder del Estado se ocupó de eliminar el tema de la discusión político-ideológica y de definirla como una discusión obsoleta, inadecuada a los tiempos modernos, e inútil en lo que se refiere a la ruta hacia el desarrollo. El mismo Oscar Arias Sánchez planteó en año 2009, en el marco de la Cumbre de las Américas, el fin de las ideologías:

Uno va a una universidad latinoamericana y todavía parece que estamos en los sesenta, setenta u ochenta. Parece que se nos olvidó que el 9 de noviembre de 1989 pasó algo muy importante, al caer el Muro de Berlín, y que el mundo cambió. Tenemos que aceptar que este es un mundo distinto, y en eso francamente pienso que todos los académicos, que toda la gente de pensamiento, que todos los economistas, que todos los historiadores, casi que coinciden en que el siglo XXI es el siglo de los asiáticos, no de los latinoamericanos. Y yo, lamentablemente, coincido con ellos. Porque mientras nosotros seguimos discutiendo sobre ideologías, seguimos discutiendo sobre todos los “ismos” (¿cuál es el mejor? capitalismo, socialismo, comunismo, liberalismo, neoliberalismo, socialcristianismo...), los asiáticos encontraron un “ismo” muy realista para el siglo XXI y el final del siglo XX, que es el pragmatismo. Y mientras los chinos hacen esto, y desde el 79 a hoy crecen a un 11%, 12% o 13%, y han sacado a 300 millones de habitantes de la pobreza, nosotros seguimos discutiendo sobre ideologías que tuvimos que haber enterrado hace mucho tiempo atrás.³⁹¹

Al igual que Oscar Arias, quien defendió durante su administración esta noción de pragmatismo des-ideologizado, su ministro en el ramo de educación promovió la idea de una “educación para la vida y la convivencia”, donde el componente práctico jugaba un rol central en la concepción educativa en general y en la aproximación que se hizo

³⁹⁰ Zizek, Slavoj, Javier Eraso Ceballos, and Antonio Antón. En defensa de la intolerancia. Madrid: Sequitur, 2008.

³⁹¹ Arias Sánchez, Oscar. Discurso en la Cumbre de las Américas. Trinidad y Tobago, 18 de abril del 2009.

a la asignatura de Educación Cívica en particular. Sin embargo, a pesar de la pretendida des-ideologización y despolitización que se promovió en las esferas oficiales, el período de gobierno de Arias Sánchez fue uno de los más intensos en términos de discusión política e ideológica en la historia reciente del país. Fue durante este período que se desarrolló una larga y tensa discusión que involucró a diversos sectores sociales en torno a la negociación y eventual aprobación del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos, hecho que polarizó al país, y que se decidió finalmente “a la tica”, es decir, democráticamente por medio de un referéndum en el año 2007. En este referéndum se enfrentaron las Coaliciones del Sí y del NO, disputa en la que triunfaron finalmente los grupos empresariales aliados a los partidos políticos tradicionales que promovieron la aprobación del tratado como la culminación de una serie de políticas neoliberales aplicadas en el país desde la década de 1980 con la arrobación del primero de tres Programas de Ajuste Estructural.³⁹²

La presunta des-ideologización promovida por el gobierno de Arias Sánchez podría definirse como una tentativa de deslegitimación de la lucha ideológica y sobre todo de cualquier corriente de pensamiento que cuestionara la ideología de las élites en el poder del Estado. Se trataba de una ideología que se presentaba a sí misma como neutra o pragmática, pero que en realidad era una versión del neoliberalismo que había comenzado a surgir desde la década de 1980 en el país.³⁹³

La Educación Cívica no escapó a esta tendencia dominante de ascenso de los grupos empresariales. Justamente la elaboración del programa de estudios y del proyecto Ética, estética y ciudadanía fue encargado a una empresa privada llamada PROCESOS. El apoyo del PNUD y el trabajo de los funcionarios del Ministerio de Educación en el diseño de la propuesta estuvo coordinado por esta empresa privada,

³⁹² Chavarría, Esteban Arias. "Estado y élites empresariales en Costa Rica: la coyuntura del TLC (2002-2007)." Bonilla, Roxana Morales. "De los movimientos a la acción política: mujeres organizadas en los comités patrióticos de Costa Rica en la lucha contra el Tratado de Libre Comercio." Rupturas 1, no. 2 (2011): 2. Rayner, Jeremy. "Cuando la participación inicia con un "NO". Cómo algunos costarricenses realizaron democracia directa oponiéndose al Tratado de Libre Comercio." Cuadernos de Antropología 27, no. 2 (2017). González Roldán, Enrique. "Participación de las instancias de control jurídico, político y administrativo durante el proceso de referéndum 2007." (2008).

³⁹³ Rovira Mas, Jorge. (2004). El nuevo estilo nacional de desarrollo de Costa Rica 1984-2003 y el TLC. En María Florez-Estrada y Gerardo Hernández (Eds.), TLC con Estados Unidos. Contribuciones para el debate. ¿Debe Costa Rica aprobarlo? San José: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica, 2004, pp. 309-346. Vargas Solís, Luis Paulino. La estrategia de liberalización económica: 1980 – 2000. Cuadernos de Historia de las Instituciones, Universidad de Costa Rica, 2003.

excluyendo además del proceso de diseño del programa no solo a numerosos educadores especializados en la materia, sino también a los gremios de educadores y a los especialistas de las universidades estatales y de las distintas escuelas de Educación, Formación Docente, Historia y Geografía que las integran y que se ocupaban finalmente de la formación de los docentes del área.

En el desarrollo de esta propuesta se consideró a todos estos sectores profesionales como meros informantes. Pero el trabajo de diseño y de toma de decisiones estuvo centralizado en algunos asesores del Ministerio de Educación y la empresa PROCESOS, la cual en el momento de realizar el diseño curricular pertenecía a Flor Isabel Rodríguez, esposa de Fernando Herrero quien fue Ministro de Hacienda durante el segundo mandato de Oscar Arias Sánchez, y que renunció a su cargo en medio de cuestionamientos cuando se denunció que esta empresa encargada del diseño curricular de la Educación Cívica, recibió otros contratos del gobierno por un monto de 192.000 dólares estadounidenses. Además se le acusaba de presuntamente no haber pagado los impuestos correspondientes. PROCESOS recibió un contrato para realizar una reforma curricular para el sistema de educación pública. La contratación se dio por un monto de 417 millones de colones, aproximadamente unos 750 mil dólares estadounidenses al tipo de cambio del año 2007.³⁹⁴

En ese polémico contexto sociopolítico y en medio de diversos cuestionamientos no solo al proceso de diseño si no también al contenido fueron diseñados los nuevos

³⁹⁴ Este es un extracto de la nota publicada por el Semanario Universidad en el año 2012: Luego del que el Semanario UNIVERSIDAD enviara el pasado fin de semana un cuestionario con consultas sobre la millonaria consultoría de \$417.000.000 dada a la firma Procesos, Investigación y Asesoría CA de la politóloga Flor Isabel Rodríguez, exasesora de la Presidenta Laura Chinchilla y esposa del exministro de Hacienda, Fernando Herrero, el Ministro de Educación Pública, Leonardo Garnier, convocó a conferencia de prensa el pasado lunes 16 de abril. Los fondos para realizar la consultoría, que se hizo entre octubre de 2006 y 2011, fueron otorgados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en una primera etapa con recursos ordinarios del organismo internacional y, en la segunda, con el aporte de un fondo internacional llamado Fondo Fiduciario España-PNUD, hacia un desarrollo integrado e incluyente en América Latina y el Caribe, según lo confirmó su oficina de prensa en San José. Los servicios contratados tenían como objetivo plantear una reforma curricular completa de seis materias de educación secundaria costarricense: Educación Cívica, musical, para el hogar, física, artes plásticas y artes industriales, y estaba inscrita dentro un convenio para la realización de la asistencia preparatoria del proyecto “Educación en ética, estética y ciudadanía”. Esta reforma implicó el cambio de los programas de estudio de tales asignaturas, de las cuales, cinco ya han sido aprobados por el Consejo Superior de Educación y uno está en proceso, según información dada por el PNUD mediante su oficina de prensa. Cabe resaltar que Leonardo Garnier es el director de dicho Consejo. La millonaria consultoría se dio durante la administración Arias Sánchez y el primer año de la administración Chinchilla Miranda, y fue otorgada a la Asociación Programa Centroamericano para la Sostenibilidad Democrática, que denominaron posteriormente Procesos en el convenio firmado. En ambos períodos, Leonardo Garnier ha sido el Ministro de Educación Pública. Semanario Universidad. Firma de exasesora presidencial recibió en 5 años \$417 millones por consultoría al MEP. San Pedro, Costa Rica, 18 de abril, 2012.

programas de Educación Cívica implementados a partir del año 2008. El Ministerio de Educación realizó una importante campaña para mostrar las novedades y las bondades del nuevo programa y de la reforma en su conjunto. Básicamente, lo que se anunciaba como novedoso fueron tres elementos. Primero la concepción de la política educativa, que se auto-definió como humanista, racionalista y constructivista. En segundo lugar el establecimiento de nuevos contenidos temáticos. Y por último, una estrategia de evaluación que incorporó la figura del proyecto dentro de los rubros calificables. La concepción de la política educativa se elaboró de la siguiente manera:

Esa política educativa balanceada se nutre de tres visiones filosóficas, a saber, la HUMANISTA, que busca la plena realización del ser humano como persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la apropiación de los valores e ideales de la educación costarricense; la RACIONALISTA, que reconoce que el ser humano está dotado de la capacidad para captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar continuamente los saberes y hacer posible el progreso y el entendimiento humano; y la CONSTRUCTIVISTA, que impone la exigencia de partir desde la situación cognoscitiva de cada estudiante, de su individualidad, sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer su cultura, sus estructuras de conocimiento y emprender de manera transformadora una acción formativa.³⁹⁵

Cada una de las definiciones que se hizo de los tres conceptos en los que se basó la política educativa (Ética, estética y ciudadanía) es discutible y puede ser extensamente cuestionada, no solo por su carácter demagógico-retórico, sino por su exagerado idealismo. La procura de la perfección del ser humano por medio de la adquisición de los valores e ideales de la educación costarricense, parte del supuesto de que en el mundo social concreto existe efectivamente una realidad objetiva que responde al concepto de valores/ideales de la educación costarricense, un supuesto que no tiene validez empírica sólida. Tampoco la tiene el hecho de que a través de la adquisición de esos valores se logre la perfección. En consecuencia, el concepto de humanismo que se utiliza es no solo limitado sino carente de validez. Asimismo se podría también discutir tanto la idea de homologar racionalismo a la capacidad de

³⁹⁵ Ministerio de Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero, 2009. p. 15.

captar la realidad “en todas sus formas” de manera objetiva, como la noción de constructivismo que abstrae “al estudiante”, como el ente o sujeto genérico de la educación, cuando en la realidad concreta lo que existen son, tal como lo planteaba Max Weber, individuos que actúan.³⁹⁶ En otros términos, se podría decir que el sustento filosófico de los programas de Educación Cívica y de la política educativa Ética, estética y ciudadanía, no solo es arbitrario, como cualquier sustento filosófico, sino que además carece de núcleos apropiados de coherencia o fundamentación. Se asemeja más a un discurso político y demagógico, que se aproxima a un romanticismo e idealización educativa, cuando en el mundo concreto la desigualdad, la segregación y la carencia a veces incluso de los recursos materiales mínimos que afecta a muchas instituciones educativas y por su puesto a muchos estudiantes es una realidad que está muy lejos de tales idealizaciones.³⁹⁷

En general, el documento presentaba las mismas características de poca solidez y fundamentación teórica en la argumentación y definición de sus conceptos. Por ejemplo, a diferencia de los programas anteriores de 1996 y de 2005, en el nuevo programa los temas relacionados con la paz y los valores no eran tan omnipresentes en la propuesta. Pero había, en cambio, una vuelta y un énfasis con respecto al tema de la democracia. Lo anterior se puede verificar si se revisa el concepto de ciudadanía del cual parte la propuesta:

Se parte del concepto de ciudadanía en democracia es decir, de una ciudadanía que reconoce, fundamentalmente, la igualdad de los derechos y deberes de todos y el consecuente respeto mutuo y el respeto por las reglas legítimamente establecidas. Quien ejerce la ciudadanía se concibe idealmente como una persona comprometida con la democracia como mejor forma de

³⁹⁶ Arriaga Martínez, Rafael. "Max Weber: entre relativismo e individualismo metodológico. Entrevista con Michel Maffesoli." *Culturales* 8, no. 16 (2012): 197-236. Weber, Max. *Wirtschaft und gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck, 2002.

³⁹⁷ En la presentación de la propuesta, el Ministro Garnier anotó: Es importante entender, para tener el impacto al que aspiramos, la enseñanza de la ética, la estética y la ciudadanía deben marcar y alterar el currículo completo: los movimientos artísticos deben marcar los cursos de Estudios Sociales tanto o más que las batallas y las conquistas; la formación de los colores debe aparecer en la clase de química; las ondas deben sonar en la clase de física y las ecuaciones de matemática deben ilustrar la trayectoria de las pelotas hacia el marco o la interacción de las notas en el pentagrama o, mejor, su vibración en las cuerdas de la guitarra y en nuestro propio cuerpo... en el que hasta los sentimientos vibran de distintas formas con la música. Ministerio e Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero, 2009. p.11.

gobierno. Ese compromiso implica considerarla como el mejor procedimiento de gobernar y de dirimir las diferencias y conflictos, a través del engranaje legal e institucional que consolida y permite el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. También significa considerar que en la democracia el gobierno es el gobierno de las mayorías, pero hay respeto formal y real de las minorías hacia las mayorías y viceversa.³⁹⁸

Se dio un retorno de la democracia como tema dominante en la argumentación de la política educativa y como tema central en la asignatura de Educación Ciudadana. Esta concepción de la ciudadanía dentro de la propuesta se enlazó con el segundo elemento que fue anunciado como novedoso dentro de los programas de la asignatura de Educación Cívica, el cual fue la selección y distribución de los contenidos en la malla curricular de la educación secundaria y que evidencian la centralidad que ocupó de nuevo el tema de la democracia.

A diferencia de la transición entre los programas de 1996 a los de 2005, en los cuales los temas básicamente fueron cambiados de posición y un poco reformulados lingüísticamente, en estos nuevos programas sí hay un cambio más sustancial en las temáticas escogidas si se le compara con los programas de estudio precedentes elaborados en el año 2005. Además, la articulación de los contenidos, en un intento de darle coherencia con respecto a la fundamentación filosófica de la política educativa, sobre todo con respecto a la postura simplista asumida sobre el constructivismo, se intentó mostrar que los temas estaban orientados de lo particular a lo general o de lo cercano a lo lejano, tal como se observa en la siguiente imagen:

³⁹⁸ Ministerio e Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero , 2009. p.17.

Ilustración 21. Matriz temática del Programa de Estudios de Educación Cívica para III Ciclo y Educación Diversificada, 2008

	TEMA HORIZONTAL		PROCESO VERTICAL	TRIMESTRES		
				1	2	3
NIVELES	7	Seguridad/organización	Lo más cercano	Seguridad ciudadana	Seguridad vial	Gestión de riesgos
	8	Identidad/tolerancia	Sentido de identidad colectiva	Sentido de identidad	Identidad de género	Diversidad
	9	Democracia	Democracia: forma de organización política	Participación-representación	Derechos humanos	Democracia
	10	Régimen político	Costa Rica: Democracia	Regímenes políticos	Régimen político costarricense	Sistema electoral costarricense
	11	Prácticas democráticas	Costa Rica: Estado y Cultura	C.R.:Políticas públicas inclusivas	C.R.:Actitudes y prácticas democráticas	

Fuente: Ministerio e Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero , 2009

La verticalidad y la horizontalidad a partir de la cual fueron elaborados los programas de estudio de cada nivel pone en evidencia la arbitrariedad. El Ministerio de Educación daba por hecho que lo más cercano a los estudiantes son problemas de seguridad. Estos serían de tres tipos: ciudadano (debido a las altas tasas de criminalidad), vial y de desastres. El último elemento de la orientación vertical del programa, no necesariamente lo más lejano, es el Estado y la Cultura en Costa Rica. UN caso interesante fue la inclusión, dentro del primer año de estudios (7° año) del tema de seguridad vial. El mismo que había sido únicamente incluido en el programa de 1991. Nunca antes de ese programa ni tampoco en los que vinieron después en el año 1996 y 2005 había sido considerado como parte del currículo de Educación Cívica. No es un tema en el que los docentes sean formados, pues no está en ninguno de los planes de estudio de las universidades estatales del país.³⁹⁹ Los restantes niveles estuvieron organizados a partir del tema horizontal de la democracia. Tal como se puede

³⁹⁹ Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de Educación Cívica, III Ciclo. División de Planeamiento y Desarrollo. Educativo. Biblioteca Digital. 1991. Universidad de Costa Rica. Plan de estudios de la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales. Centro de Evaluación Académica, 2020. Universidad Nacional. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Vicerrectoría de Docencia. 2020. Universidad Estatal a Distancia. Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Escuela Ciencias de la Educación, 2020.

observar en el nivel 9, el eje horizontal es democracia, en el 10, régimen político (claramente democrático) y en el 11 nivel el tema es prácticas democráticas.

Un cambio importante con respecto al programa del año 2005 es la supresión del tema de los derechos de los costarricenses, sobre todo de los derechos laborales. Estos se estudiaban en uno de los últimos niveles de secundaria, específicamente en el décimo nivel. A pesar de haber sido un programa sumamente focalizado en el aspecto de los valores y los discursos axiológicos, daba la oportunidad a los docentes de abordar y discutir los derechos laborales y la legislación que protege a los trabajadores, lo cual era importante para los estudiantes de secundaria, de los cuales muchos estaban a punto de salir al mercado laboral. En cambio, en el nuevo programa de 2008, el tema del nivel 10, de los derechos laborales se sustituyó por el estudio del régimen político y el sistema electoral del país, el cual básicamente trata sobre la pretendida grandeza de la democracia costarricense en comparación con otros regímenes políticos no democráticos.

Por último, el tercer aspecto que se anunció como novedoso fue el cambio en la estrategia y los rubros de la evaluación. Este fue uno de los elementos más publicitados y que causó mayor impacto mediático. Bajo la premisa de que la evaluación se estaba revolucionando con el paso del examen tradicional hacia una novedosa técnica para la calificación de los aprendizajes de los estudiantes, la nueva propuesta metodológica y evaluativa se sustentó de la siguiente manera:

La estrategia metodológica: aprendizaje por proyectos En la propuesta curricular se ha optado por el aprendizaje por proyectos como forma de promover los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes, por lo que, de manera coherente, la forma de organizar los procesos de mediación implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de los contenidos disciplinares preestablecidos, sino más bien creando estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y en el establecimiento de

relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan el logro de los aprendizajes.⁴⁰⁰

Hubo voces a favor y voces en contra de este cambio.⁴⁰¹ Esta transformación en la propuesta metodológica y evaluativa del Ministerio de Educación buscaba presentar la coherencia entre los fundamentos filosóficos constructivistas en los que se basa el proyecto, y la práctica en el trabajo de aula. Aunque haya sido un cambio mínimo, si se quiere, esta reforma evaluativa fue considerada como una de las principales innovaciones educativas del sistema educativo costarricense en lo que iba del siglo XXI. Consistió no solo en una tentativa de modificación de las prácticas que se desarrollaban en el aula, con el fin de lograr por medio de los proyectos una experiencia más práctica, y además un cambio en los rubros de evaluación. Antes de la reforma, el valor de los exámenes representaba en el tercer ciclo entre un 55% y un 65% de la nota total. En la educación diversificada, es decir en los últimos dos niveles de secundaria, representaba un 70% de la nota. Con el cambio establecido a partir de 2008, el rubro exámenes representó un 30% en tercer ciclo y un 35% en educación diversificada; el nuevo rubro incorporado del proyecto representó un 35% de la evaluación.

Florisabel Rodríguez, quien fue la coordinadora de la reforma Ética, estética y ciudadanía y dueña de la firma PROCESOS, publicó en su blog personal una entrada titulada “Ética, estética y ciudadanía: la reforma” en la cual indicó que el Ministerio de Educación Pública presentó el proyecto como “lo mejor que hemos hecho”. Además señaló que:

Conviene entonces conocer además el criterio de otros expertos independientes: don Cesar Toruño profesor y crítico serio de las políticas educativas seguidas por don Leonardo Garnier, dice lo siguiente: *Cambio en*

⁴⁰⁰ Ministerio e Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero, 2009. p. 27

⁴⁰¹ Arias Sandoval, Leonel. "El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula." *Ensayos Pedagógicos* 12, no. 1 (2017): 51-68. Rodríguez Espinoza, Arnaldo. "Ética, estética y ciudadanía¿ una reforma exitosa de la Educación Cívica en Costa Rica?." *Perspectivas* 8 (2014).

*evaluación: por primera vez, desde la creación de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI (1994), una reforma a programas de estudio logra concretar pasos hacia un constructivismo, no sólo con la introducción de técnicas didácticas pertinentes para esa tendencia educativa sino, sobre todo, con la transformación de la evaluación en los siguientes tres rubros.*⁴⁰²

La propaganda que realizaron tanto el Ministerio de Educación Pública como algunos otros actores involucrados, tanto Florisabel Rodríguez, representante de PROCESOS, como Cesar Toruño, permitió legitimar los programas. Ante las polémicas notas que había publicado el Semanario Universidad, que ponían en duda la autoridad moral de unos programas de Educación Cívica que se habían diseñado en medio de un proceso muy cuestionado, Cesar Toruño, en su blog personal denominado *sortilegioseducativos.com*, hizo algunas leves críticas al programa. Pero, sobre todo, rescató o aduló la reforma evaluativa en Educación Cívica, al definir el cambio como una “democratización de la evaluación frente a la retrógrada evaluación conductista por objetivos”. Después de una serie de artículos publicados por Toruño, fue contratado por el Ministerio de Educación Pública como Asesor Nacional de Currículo para la elaboración de unos nuevos programas para la asignatura de Estudios Sociales. Estos se publicaron en el año 2013, y tuvieron una muy baja aceptación sobre todo por los docentes de la asignatura, quienes incluso se movilizaron y protestaron agrupados en el sindicato Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE) frente a las oficinas del Ministerio de Educación Pública en el centro de la ciudad de San José.⁴⁰³

⁴⁰²Rodríguez, Florisabel. Ética, estética y ciudadanía: la reforma. Con acceso en: <https://florisabelblog.blogspot.com>. Los rubros a los que Cesar Toruño, citado por Rodríguez se refería fueron: Menos examen. Por primera vez en la historia educativa de Costa Rica, interdisciplinariamente se realiza el primer gran cuestionamiento a la evaluación conductista por objetivos (representada por dos exámenes parciales) para dar paso a la primera introducción de una evaluación constructivista bajo la modalidad de proyectos, es decir, investigaciones teóricas y acción real realizadas por los estudiantes cada trimestre y que sustituyen una prueba parcial, con una representación de 1/3 sobre la nota final. 2.2 Democratización de la Evaluación: una exigencia de los sectores progresistas inimaginable para el año 2008, la demanda era clara: más participación del estudiantado en la toma de decisiones evaluativas. Esta reforma dio paso a esto con elementos innovadores, permitiendo al estudiantado tomar las decisiones sobre ¿qué tema escoger para su proyecto y cómo desarrollarlo?, otorgarles el derecho a tener 2/3 sobre la nota final de cada proyecto, puesto que el profesor pone una nota y los estudiantes ponen dos, una en co-evaluación (compañeros calificando al grupo expositor del proyecto) y auto evaluación (cada sub grupo se califica) y, como consecuencia, generó los espacios para el debate sobre el por qué y para qué de una nota. 2.3. Cambio en Bachillerato de Cívica. Olimpo de la evaluación retrograda y conductista, la EEC logró cuestionar el modelo de bachillerato en Cívica, dando los primeros pasos (el año pasado) a un cambio sobre la dinámica de la evaluación para hacerla compatible con los principios vivenciales de la reforma, con esto se inició el cambio que tocará matemáticas en el 2015 y las otras asignaturas entre el 2016 y 2020.

⁴⁰³ La Nación. MEP y APSE chocan por nuevo programa de Estudios Sociales. 10 de enero, 2014.

Con el cambio de gobierno, en el año 2014, los programas fueron derogados por petición de la nueva Ministra de Educación Sonia Marta Mora. Esto se debió a la presión ejercida por los profesores de Estudios Sociales, muchos de los cuales son también profesores de Educación Cívica. Los mismo argumentaron no solo que los programas eran inconexos con la realidad concreta de los estudiantes, sino, además, incompletos debido a la eliminación que se hizo de varios temas de historia y de geografía. Pero sobre todo, que se trataba de una imposición del diseño que se había hecho para la asignatura de Educación Cívica a la asignatura de Estudios Sociales, lo cual evidencia el descontento que existía con respecto a los programas de la política educativa de “Ética, estética y ciudadanía”:

Se pretende imponer el diseño curricular de la Educación Cívica a Estudios Sociales, para eliminar la casi totalidad de objetivos y contenidos de historia y geografía, sin fundamento teórico, académico y pedagógico. Por ejemplo, se erradicó el estudio de Costa Rica, del continente americano y los modos de vida del planeta tierra. Pareciera que la intención es no formar estudiantes críticos, analíticos ni conocedores del mundo. En cambio, es evidente la reiteración de contenidos sobre una Costa Rica civilista y próspera. Nos quieren pintar un país modelo, cuando existen problemas gravísimos de fondo que no podemos omitir analizar en la aulas para que los estudiantes conozcan la realidad nacional e internacional.⁴⁰⁴

La protesta y la movilización de los docentes de Estudios Sociales y de Educación Cívica en contra de una reforma curricular fue un caso atípico. Es cierto que la mayoría de manifestaciones de educadores en Costa Rica normalmente han sido producto de tensiones con respecto a políticas económicas o condiciones laborales. Sin embargo, este fenómeno puso en evidencia no solo que las materias de Estudios Sociales y Educación Cívica reflejan tensiones y oposiciones sociales que existen en la sociedad costarricense, sino también el hecho de que los docentes pueden movilizarse debido a la imposición de contenidos específicos y posicionamientos curriculares y pedagógicos. A pesar de ello, “Ética, estética y ciudadanía” sigue siendo considerada,

⁴⁰⁴ Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. APSE inicia lucha contra nuevos programas de Estudios Sociales. Prensa APSE, enero 2014.

no solo por el Ministerio de Educación, sino también por otros organismos oficiales involucrados en la educación costarricense, como el Programa Estado de la Educación (PEE).⁴⁰⁵ En el informe del año 2017, el PEE se refirió a las reformas curriculares de educación secundaria en de los últimos años:

En 2008 el MEP inició un ciclo de renovación de la oferta educativa en secundaria, con la aprobación de nuevos programas en las distintas asignaturas. Ese proceso se mantuvo y amplió en los últimos tres años, mediante la política curricular que promueve la visión “Educar para una nueva ciudadanía”, avalada por el Consejo Superior de Educación. En ella se promueve un cambio significativo en los procesos de aprendizaje y se coloca a los estudiantes en el centro de las actividades educativas y al docente como mediador para que estos construyan su propio conocimiento, considerando cuatro dimensiones: maneras de pensar, formas de vivir, formas de relacionarse con otros y de integrarse al mundo. En general, las nuevas propuestas curriculares buscan promover en las y los alumnos una serie de habilidades para la vida y el manejo de herramientas que les permitan integrarse plenamente como ciudadanos del mundo actual. Entre ellas destacan las habilidades comunicativas, la indagación, el pensamiento crítico, la innovación, la apropiación de las TIC, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social. En este contexto, entre 2016 y 2017 se aprobaron nuevos programas en Inglés, Francés, Ciencias y Estudios Sociales (2013).⁴⁰⁶

De manera que el proyecto “Ética estética y ciudadanía” continuó siendo considerado como una innovación en el sistema educativo costarricense. Tuvo, además, continuidad mediante los planteamientos de la política educativa aprobada en el año 2015 denominada “Educación para una Nueva Ciudadanía”. Dentro de esta política educativa se desarrollaron los últimos conceptos que se han elaborado sobre el tema de ciudadanía en el país. Los conceptos de Ciudadanía Digital y Ciudadanía Planetaria responden a una de las políticas internacionales más recientes en el campo

⁴⁰⁵ Este es un programa adscrito al el Consejo Nacional de Rectores que agrupa a las máximas autoridades de las universidades estatales, para la elaboración de un informe anual a partir de investigación empírica, cualitativa y cuantitativa, sobre la situación de la educación costarricense en todos sus niveles.

⁴⁰⁶ Programa Estado de la Nación Sexto informe estado de la educación / PEN. -- 1 ed. -- San José C.R: Servicios Gráficos, A. C. 2017

planteadas por la UNESCO, denominada ciudadanía mundial. En el documento oficial del Ministerio de Educación Pública, en el que se argumentan y establecen las bases de esta política educativa, se define la ciudadanía mundial o planetaria:

Con respecto a la pregunta ¿Qué es la educación para la ciudadanía planetaria?, la UNESCO la plantea como una definición en construcción, pues existen divergencias sobre su significado, principalmente porque el término podría evocar en las personas una especie de desarraigo de su ciudadanía local. En todo caso, hay consenso en que, desde el concepto de “ciudadanía planetaria”, la comprensión del sentido de pertenencia de cada ser humano implica una comunidad global y una humanidad compartida, en donde las relaciones personales y sociales se construyen con base en la solidaridad y la identidad colectiva, así como desde una responsabilidad común a nivel internacional y no como una relación con un estado jurídico. De acuerdo con la UNESCO, “La ciudadanía mundial puede considerarse como una metáfora ética en lugar de como una condición formal”.⁴⁰⁷

Esta política educativa desarrollada en los últimos años por el Ministerio de Educación Pública obedece a una tendencia internacional promovida por la UNESCO a partir de una metáfora específica, la metáfora de la “ciudadanía mundial”. El desarrollo de la educación costarricense, y específicamente de la Educación Cívica en lo que va del siglo XXI, pasó del miedo a la globalización y la degradación de los valores y la identidad nacional, a la intervención de la empresa privada en el desarrollo de programas de educación pública, con la legitimación concomitante de organismos internacionales como el PNUD, y hasta la elaboración de políticas educativas a partir de la construcción de metáforas y abstracciones deslocalizadas, tales como ciudadanía digital, planetaria y mundial, en fin una ciudadanía virtual en el sentido más puro del término.

Después de observar la historia de la Educación Cívica y de la formación para la ciudadanía hasta el presente, no se observa en los planteamientos de política educativa y de política curricular un trabajo orientado hacia el estudio y la construcción

⁴⁰⁷ Ministerio de Educación Pública. Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. San José, 2015.

de una ciudadanía real, una ciudadanía formal, y sobre todo una ciudadanía vista como un concepto compuesto por tres dimensiones, un sistema de derechos, un sistema de pertenencia nacional y un recurso de lucha política.⁴⁰⁸ Una perspectiva de este tipo, que ponga su atención a las distintas ciudadanía concretas que existen en la sociedad costarricense, sigue siendo una deuda del sistema educativo. En la evolución de la educación para la ciudadanía en Costa Rica, las decisiones en política educativa y curricular en esta asignatura respondieron repetidas veces a intereses y perspectivas que pueden caracterizarse como elitistas. En un primer momento, la élite republicana construyó la Instrucción Cívica como espacio de legitimación de la república. Asimismo, la élite socialdemócrata elaboró el concepto de Estudios Sociales y el retorno de la Educación Cívica como mecanismo de defensa de la democracia. Finalmente, la élite neoliberal ha visto en la educación para la ciudadanía el espacio de legitimación de políticas económicas restrictivas y acompañadas conceptos universalistas como paz, tolerancia, ciudadanía planetaria y la metáfora de la ciudadanía mundial. Si bien, los planteamientos de las políticas educativas orientan los trabajos de aula, pero no los agotan, pues finalmente son los docentes y sobre todo la interacción que realizan con los estudiantes en la vida cotidiana de las aulas, lo que define, en última instancia, las ciudadanía reales y no las metafóricas.

⁴⁰⁸ Molyneux, Maxine. "Ciudadanía y política social en perspectiva comparada." Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad, FLACSO (México)-UNICEF-Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José (2000): 23-51.

Capítulo V: Transferencias e internacionalización en la educación ciudadana costarricense

Uno de los rasgos que caracteriza la historia de la educación para la ciudadanía en Costa Rica ha sido la constante presencia de elementos de internacionalización y de transferencia de conocimiento curricular, pedagógico y de políticas educativas. Este fenómeno puede ser observado en distintos hechos que han marcado la forma como se ha desarrollado tanto la asignatura de Instrucción como de Educación Cívica, y evidencia que la evolución de esta asignatura escolar no ha sido un mero asunto nacional interno, sino más bien una manifestación de distintas interacciones y de procesos de internalización y externalización de las políticas y las prácticas educativas.⁴⁰⁹

Al utilizar la perspectiva analítica de internacionalización educativa, puede observarse y entenderse cómo son reformuladas y reelaboradas las políticas, ideas y prácticas educativas “importadas” en un nuevo contexto y en qué difieren del contexto socioeducativo del que proceden. Gran parte de los procesos que en la evolución de la educación para la ciudadanía se han desarrollado en Costa Rica se han dado en momentos en que los cambios, ajustes y reelaboraciones del sistema educativo han sido considerados como agotados o, incluso inexistentes, por lo que las posibilidades de realizar transformaciones se buscaron selectivamente en ideas o prácticas externas al sistema educativo nacional.

Una vez que fueron seleccionados los discursos pedagógicos, o la serie de ideas y prácticas educativas concretas que en su momento fueron consideradas como ejemplares, se pasó a un proceso de internalización de esas categorías o de esas ideas lo cual tuvo como consecuencia la re-contextualización y re-significación de los elementos seleccionados para darles sentido y viabilidad práctica dentro del marco de

⁴⁰⁹ Schriewer, Jürgen. "Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft." Antrittsvorlesung am 7 (1994): 1992. Schriewer, Jürgen. "Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education." *Comparative Education* 50, no. 1 (2014): 84-101. Schriewer, Jürgen. "Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education." *Comparative Education* 50, no. 1 (2014): 84-101. : Caruso, M. *Internacionalización: Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global* (2011). Ediciones Granica SA. Roldán, V. E. "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente." En: Caruso, M. *Internacionalización: Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global* (2011). Ediciones Granica SA.

condiciones socioeducativas nacionales que posibilitaron y legitimaron tales elecciones.

En el caso particular de la educación ciudadana en Costa Rica, a partir de las fuentes recopiladas, es posible observar tres momentos concretos de internacionalización de las formas de hacer, pensar y planificar la formación de la ciudadanía en el país. Debido a la fuentes con que se cuenta en el marco de este trabajo, la claridad y sobre todo el nivel de profundidad al que se puede llegar es distinto para los tres casos.

El primer momento se dió a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando fueron tomados primero la conceptualización de la Instrucción Cívica francesa como referente para organizar los contenidos y apoyar las docencia por medio del texto que fue escrito por Ricardo Jiménez para su utilización en todas las escuelas primarias y también secundarias del país.⁴¹⁰ Posteriormente se dio otro momento marcado por la formación de docentes costarricenses en el Instituto Pedagógico de Santiago de Chile entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, quienes regresaron a Costa Rica y fueron determinantes en el desarrollo de la asignatura, y en el paso de la Instrucción a la Educación Cívica.

En la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo como consecuencia de la fundación de la Segunda República en el año 1949, el referente se desplazó hacia los Estados Unidos con la importación del concepto de Estudios Sociales, que pasó a articular todo el currículo nacional y a subsumir la Educación Cívica dentro de la nueva asignatura. También la presencia de organismos internacionales como la UNESCO y las Organización de las Naciones Unidas tuvieron participación en la nueva forma que adoptó la Educación Cívica.

A fines del siglo XX, sobre todo en la década de 1990, debido a los conflictos regionales y el papel de Costa Rica como democracia relativamente estable, el país pasó a ser un referente en Centroamérica sobre todo en cuanto a elementos de educación para la ciudadanía y en lo que respecta a educación para la paz y la democracia. Finalmente, durante esta tercera etapa, ya en el siglo XXI, se desarrollaron procesos más complejos en los que la educación para la ciudadanía

⁴¹⁰ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888.

continuó desarrollándose en relación con organismos internacionales como el PNUD y la UNESCO, con la mirada puesta en la globalización y las tendencias actuales de ciudadanía mundial y planetaria. Los capítulos anteriores mostraron las coyunturas políticas nacionales que promovieron la institucionalización y las reconfiguraciones de la Educación Cívica. En contraste los momentos y hechos vinculados a la internacionalización de la educación para la ciudadanía en Costa Rica, conforman el objeto central de análisis en este capítulo.

1. De la *Instruction Civique* francesa al Instituto Pedagógico de Chile: en busca de referencias a fines del siglo XIX y principios del siglo XX

Durante la década de 1880 se dieron en Costa Rica una serie de reformas cuyo fundamento ideológico fueron el liberalismo y el republicanism. Dentro de esta serie de reformas se incluyeron elementos de carácter político para la construcción del Estado, como la promulgación de una nueva Constitución Política en el año de 1871, el establecimiento de transformaciones importantes como la abolición de la pena de muerte y la separación de los tres poderes de la República, la libertad de culto y más tarde, en el año 1888, se dio la aprobación del matrimonio civil y del divorcio y la secularización de los cementerios, entre otros. En el año 1886 se aprobó la Ley General de Educación Común, en la cual se estableció la materia de Moral e Instrucción Cívica como parte del mínimo de Instrucción obligatoria en el sistema educativo costarricense.⁴¹¹

La asignatura de Instrucción Cívica fue desarrollada sobre todo en las escuelas primarias del país y, específicamente, en las que contaban con todos los niveles educativos que se encontraban en los pocos centros poblacionales de una Costa Rica esencialmente rural. Además, esta asignatura se enseñó también en los pocos colegios que existían en ese momento, sobre todo en el Valle Central.

En las instituciones de enseñanza media, la educación para la ciudadanía tuvo durante una distinción geográfica y por géneros.⁴¹² No existía además, una formación pedagógica especializada en el campo de la Educación Cívica, de manera que los profesores de la asignatura fueron normalmente abogados, sobre todo en San José, maestros normales, o simplemente graduados de educación secundaria. El título de bachillerato era suficiente para ejercer como docentes en los colegios del país o, incluso, como lo había establecido en el artículo 46 de la Ley General de Educación Común del año 1886, en caso de no hubiese maestros normales titulados, bastaría previo un examen, el certificado de aptitud expedido por el Inspector General de

⁴¹¹ Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley General de Educación Común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar. Tip. Nacional, 1886.

⁴¹² Acuerdo N° 818. Presidencia de la República de Costa Rica. Palacio Nacional, San José, 30 de marzo de 1897. Decreto N.2 Rafael Iglesias, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1895.

Escuelas.⁴¹³ Incluso diez años después de la promulgación de la ley, el problema de la formación y la cantidad de docentes se mantuvo aun como uno de los más serios que enfrentaba el sistema educativo:

La escasez de personal docente, idóneo para el servicio de escuelas é institutos de segunda enseñanza, es, sin duda. por ahora, el inconveniente que en mayor grado estorba el ensanche y desarrollo de aquélla; si bien al establecerse el Liceo de Costa Rica se organizó como dependencia suya una Escuela Normal que ha suministrado buen número de elementos aprovechados hoy con éxito halagador en beneficio de la educación común, sucede que en el número corto de años que ese plantel lleva de vida no han podido prepararse tantos maestros como exige el actual servicio escolar. Trata el Gobierno de remediar el inconveniente apuntado, mediante el ingreso de profesores extranjeros que se propone contratar á fin de que completen el personal docente de las' secciones de Ciencias y Letras y Normal del Liceo de Costa Rica.⁴¹⁴

El contexto socioeducativo de Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XIX estuvo caracterizado por una incipiente articulación y estructuración del sistema educativo, en lo que respecta a elementos tales como la organización administrativa, la formación de docentes y la organización curricular. Fue un momento en el que algunas de las asignaturas más relevantes del currículo nacional, sobre todo en la enseñanza media, pasaron por un proceso de externalización, esto es, de búsqueda de referencias externas de reforma y actualización. Dado el limitado desarrollo nacional, sumado al cierre de la Universidad de Santo Tomás en 1888, no es sorprendente que para el trabajo escolar se buscara orientación a partir de ejemplos y experiencias extranjeras.

Esta búsqueda de conocimientos del exterior alcanzó a la organización y diseño mismo de las asignaturas, tanto en sus enfoques como en sus contenidos. En el caso de la enseñanza de la matemática, las ciencias naturales y el castellano, por ejemplo,

⁴¹³ Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley general de educación común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar. Tip. Nacional, 1886.

⁴¹⁴ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1895 - 1896. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Ricardo Pacheco. San José, 1896. p.3

los trabajos de Gabriela Ossenbach, Marianne Helfenberger y Luis Ángel Ruiz permiten comprender mejor la circulación transnacional y, su subsecuente internalización en el espacio nacional, de ideas pedagógicas, curriculares y político-educativas, así como el trabajo de algunos profesores extranjeros en la articulación tanto de planes de estudio y materiales para la enseñanza de las asignaturas mencionadas, así como el trabajo que realizaron en la dirección de centros educativos de educación secundaria.⁴¹⁵

La mirada hacia la Instrucción Cívica francesa no fue casual. Esto fue el resultado tanto del estatus que gozaba a nivel internacional la cultura francesa en el siglo XIX como del hecho que era un país con una tradición de lucha política, que había tenido uno de sus puntos más altos en la Revolución Francesa, las revoluciones de 1830, 1848 y, finalmente, la instauración de la Tercera República. Los círculos culturales de las clases dominantes, sobre todo en la ciudad de San José, estuvieron muy permeados de la cultura francesa. Como consecuencia de la producción y exportación de café, tuvieron contacto con los bienes y productos culturales europeos, proceso facilitado por el excedente que producía el café.⁴¹⁶ Por otro lado, en la historia política de Costa Rica, sobre todo después de la Fundación de la República en el año 1848, Francia había sido un referente tan significativo para la oligarquía y élite política costarricense que incluso la decisión sobre los colores bandera del país había estado finalmente inspirada en la bandera francesa.⁴¹⁷

La principal operación de externalización en el caso de la asignatura de Instrucción Cívica en el siglo XIX se concretó en la obra Instrucción "Cívica para uso en las escuelas", publicada por Ricardo Jiménez en 1888. Desde el punto de vista de la internacionalización educativa en la Instrucción Cívica, la obra de Jiménez Oreamuno representaba la primera acción consciente y documentada de readecuación y

⁴¹⁵ Ossenbach, Gabriela. La influencia española en la educación costarricense de los dos últimos siglos, en: Costa Rica y España. 150 años de amistad, Madrid, AECI/Embajada de Costa Rica, 2000. pp. 37-44. Helfenberger, Marianne. Transnational Construction of Costa Rica's National Curriculum. En: Fontaine, Alexandre. Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique. Emigration, transferts, créations (XVIIIe-XXe siècle). Le Bord de L'eau, 2021. Ruiz, Ángel. "Ideologías y extranjeros en la educación y las matemáticas de Costa Rica durante el siglo XIX." Lluç: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas 23, no. 48 (2000): 661-688.

⁴¹⁶ Ferrero, Luis. Sociedad y arte en la Costa Rica del siglo 19. Euned, 1986.

⁴¹⁷ Acuña, Víctor Hugo. "Historia del vocabulario político en Costa Rica. Estado, república, nación y democracia (1821-1949)." Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica (1995): 63-74.

resignificación de referencias extra-nacionales para ser utilizadas en la asignatura de Instrucción Cívica dentro del sistema educativo costarricense.⁴¹⁸

En el prólogo de este libro escolar, Jiménez Oreamuno señaló que su escrito no era más que una adaptación de la obra de Gillet Damitte *De l'instruction Moral et Civique*. Jiménez, tomó de la misma el método, la estructura y los temas, y varió sobre todo los ejemplos para adecuarlos a la república de Costa Rica que, según escribió, tanto se diferenciaba de la francesa.⁴¹⁹ Ricardo Jiménez agregó además algunos apartados que no fueron tratados en la obra de Damitte, los títulos de estas nuevas secciones fueron "Seguridad, Impuestos y Educación". Además, la descripción que hizo Jiménez sobre la división de poderes fue mucho más detallada y con más contenido jurídico que el texto francés. Uno de los objetivos de Ricardo Jiménez con esta obra fue el de educar a las nuevas generaciones en los principios básicos del republicanismo liberal del siglo XIX, que estaba también vinculado ideológicamente al republicanismo francés expresado en las leyes educativas de Ferry durante la década de 1880. Estas mismas abogaban por algunos principios fundamentales como la laicidad, la defensa de la lengua francesa frente a los dialectos locales o regionales y, el desarrollo de una educación orientada hacia el desarrollo de sentimientos patrióticos y de un fuerte nacionalismo francés.⁴²⁰ Todas estas ideas están también en la obra de Damitte que Ricardo Jiménez adaptó al caso costarricense.

Aparte de la adaptación que hizo Ricardo Jiménez del libro de Damitte, en el caso de la Instrucción Cívica costarricense aparecen pocos episodios de explícita internacionalización en el siglo XIX. Solo se cuenta con un registro de un profesor extranjero que llegó al país a fines del siglo XIX. Este dato fue consignado en el trabajo de Luis Felipe González sobre la historia de las diversas influencias extranjeras en la educación costarricense. González menciona al profesor suizo William Phillipin, quien llegó a Costa Rica en el año 1886 y trabajó como profesor en el Liceo de Costa Rica impartiendo lecciones Instrucción Cívica y Pedagogía en la sección normal de la

⁴¹⁸ Jiménez, Ricardo. Instrucción cívica para uso de las escuelas. Tipografía Nacional, 1888.

⁴¹⁹ Gillet-Damitte, De l'instruction Moral et Civique. Imprimerie et Librairie Classiques. Maison Jules Delalain et Fils. Delalain Frères, Successeurs Paris, 1876

⁴²⁰ Mogniotte, Alain. Les débuts de l'instruction civique en France. Presses universitaires de Lyon, 2019. Singer, Barnett B. "Jules Ferry and the laic revolution in French primary education." *Paedagogica Historica* 15, no. 2 (1975): 406-425. Harrigan, Patrick J. "Church, state, and education in France from the Falloux to the Ferry laws: A reassessment." *Canadian Journal of History* 36, no. 1 (2001): 51-84.

mencionada institución de enseñanza. Sin embargo, de acuerdo con González Flores, Phillipin renunció poco después, en febrero de 1889, y se marchó del país.⁴²¹

La carencia crónica de docentes de educación secundaria durante este período, tuvo como resultado que las autoridades educativas decidieran enviar estudiantes costarricenses a formarse en el extranjero. Chile fue el destino privilegiado por el gobierno costarricense para enviar a estudiantes becados a realizar estudios en educación. En principio, el gobierno de Costa Rica tuvo la intención de traer al país a un profesor chileno que se hiciera cargo de la dirección del Liceo de Costa Rica, sin embargo Chile respondió que tampoco tenían suficientes docentes con las calidades y requisitos que Costa Rica solicitaba como para enviar alguno pero, a cambio, el gobierno chileno ofreció becas para estudiantes costarricense con el fin de recibirlos en el Instituto Pedagógico de Santiago. Tal ofrecimiento fue recibido con entusiasmo por el gobierno de Costa Rica debido al prestigio que tenía el Instituto Pedagógico de en el campo de la educación latinoamericana.⁴²² Entre 1896 y 1899 se formaron en dicha institución seis educadores costarricenses, entre ellos Juan Dávila y Elías Leiva, quienes estudiaron en el Instituto las materias de Pedagogía, Historia y Geografía, recibiendo el título de profesores de Estado. Además, cursaron también estudios de Derecho, formación que les permitió trabajar después a partir del año 1899, como profesores de Secundaria en las materias de Historia, Geografía, Economía Política e Instrucción Cívica.⁴²³

Juan Dávila Solera no solo trabajó como profesor de las asignaturas mencionadas, sino que fue también director de distintas instituciones de educación secundaria, entre ellas, Liceo de Costa Rica y el Colegio Superior de Señoritas y el Instituto de Alajuela. En 1919 regresó a Chile para trabajar en el Colegio de Varones de Iquique, donde se desempeñó como subdirector y profesor por nueve años. A pesar de que no fue necesariamente común que los graduados costarricenses de instituciones chilenas regresaran a Chile sí se trata de un caso de transferencias recíprocas entre ambos países, sobre todo con respecto al conocimiento que Juan Dávila adquirió en materia

⁴²¹ González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921.

⁴²² Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1895 - 1896. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Ricardo Pacheco. San José, 1896

⁴²³ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1900 - 1901. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Justo A. Facio. San José, 1901

de administración educativa tras su paso como director de tres de las cuatro instituciones más importantes de educación secundaria de Costa Rica.⁴²⁴ Dávila fue también Cónsul de Costa Rica en Chile y ejerció la posición de Cónsul de Chile en Centroamérica. Sin embargo, para los efectos de esta investigación, las únicas y pocas fuentes a las que se ha podido tener acceso, no permiten observar cuáles elementos pedagógicos, curriculares o incluso administrativos estuvieron en el centro de las transferencias educacionales que fueron vehiculados por Dávila en su continuo y recíproco tránsito entre Costa Rica y Chile.

La labor educativa de Elías Leiva, al igual que Dávila, fue muy diversa y prolífica. Como ya ha sido mencionado, trabajó como profesor en distintas instituciones de educación secundaria, fue diputado de la República y Cónsul de Costa Rica en Chile. Su labor en el campo de la Instrucción Cívica y la Educación Cívica así como sus concepciones educativas generales se pueden analizar a partir de sus dos obras más importantes. Se trata de la Nueva Cartilla Cívica, que de acuerdo al mismo Leiva, es una continuación y una actualización a la obra Instrucción Cívica, de Ricardo Jiménez, y del texto que publicaría más tarde Elías Leiva con el título de La Educación del Ciudadano completo.⁴²⁵ Nótese que en ambos textos Leiva evita utilizar en sus títulos el concepto de Instrucción Cívica, concepto al que se opuso, pues al estar al tanto de las discusiones actuales de su época, sabía que el concepto de Instrucción estaba en desuso y que las nuevas corrientes pedagógicas en cambio postulaban el concepto de Educación frente al de Instrucción:

Andado el tiempo se ha podido ver, sin embargo, cómo lo que al principio no parecías ser otra cosa que una simple transmisión de conocimientos, se iba convirtiendo gradualmente, por la comprensión más exacta de los fines que se persiguen, en una verdadera educación, diciéndose entonces en planes y programas Educación Cívica por lo que antes era Instrucción.⁴²⁶

⁴²⁴ Ministerio de Relaciones Exteriores. Cuerpo Consular de Chile y Cuerpo consular Residente año 1923 (hasta el 13 tío julio) Santiago de Chile Imp. Lit. y Enc. “ La ilustracion” 563—Santo Domingo—563, 1923

⁴²⁵ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926. Leiva Quirós, Elías. La educación del ciudadano completo. San José, C.R. : Imprenta Gutemberg, 1929.

⁴²⁶ Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926. p.10.

La formación que Elías Leiva recibió en el Instituto Pedagógico le sirvió para acercarse a la Instrucción y Educación Cívica desde una perspectiva distinta. La noción de científicidad de la educación es un elemento novedoso en el desarrollo de la Educación Cívica en el país. Es a partir de esta concepción educativa como Elías Leiva fue el primero en realizar un estudio académico en el campo de la Educación Cívica en el país, con el que abre su texto Nueva Cartilla Cívica y el cual tituló “La Instrucción Cívica: ligeras observaciones sobre su enseñanza y su metodología.”

El estudio en cuestión, según el propio Leiva, estaba escrito a partir de su experiencia como docente de la asignatura. Sin embargo, la preocupación y la reflexión sobre el concepto de metodología y la idea de realizar un estudio sobre la enseñanza de una disciplina no era algo común en las primeras décadas del siglo XX, y mucho menos en el ramo de Instrucción o Educación Cívica, que había sido desarrollado por abogados quienes debido a su especialización no contaban con formación científico-educativa. El texto de Leiva no era explícito en cuanto a los contenidos pedagógicos obtenidos de sus estudios de Pedagogía en Chile. Las fuentes existentes dificultan tal análisis, pero sí es posible observar que la labor educativa de Elías Leiva - y también en el caso de Juan Dávila – era una clara operación de externalización desde el sistema educativo costarricense.

Los comienzos de la Instrucción y la Educación Cívica en Costa Rica, aunque en un grado cuya profundidad es difícil de observar claramente, se nutrieron de las corrientes de pensamiento francesas y chilenas para articular un incipiente desarrollo disciplinar que, sin embargo, a pesar de su carácter elemental permiten captar cuáles fueron los principales referentes en la estructuración y la fundamentación de la asignatura en el país. Estas primeras décadas se mantuvieron sin cambios importantes hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando el referente externo principal pasó a ser la corriente pedagógica y educativa que se desarrolló en los Estados Unidos con el nombre de Estudios Sociales.

2. La mirada hacia Estados Unidos: el informe del *Committee on Social Studies* de 1916 y la implementación de los Estudios Sociales en Costa Rica

El nacimiento del campo curricular de Estudios Sociales y Educación Cívica en la versión que predomina actualmente en Costa Rica, tuvo su origen, como ya ha sido sugerido líneas atrás, en una serie de reformas curriculares introducidas en los Estados Unidos a partir de 1916.⁴²⁷ Dentro del marco de la *National Education Association's* (NEA) se creó la comisión llamada *Committee on Social Studies* (CSS), cuya función y objetivo principal fue llevar a cabo una propuesta de reforma en varios aspectos de la educación del país, entre ellos en el campo de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. De acuerdo con Fallace, la comisión fue liderada por los sociólogos Thomas Jesse Johns y Arthur Dunn, quien había publicado una obra titulada *The Community and the Citizen*, obra en la que se desarrollaban algunas ideas sobre la importancia de la funcionalidad del ciudadano comprometido con su comunidad, ideas que luego se verán plasmadas en el Informe de la Comisión de 1916.⁴²⁸

Este punto de inflexión en la historia de la educación estadounidense marcó no solo el desarrollo de su propio sistema nacional de educación, sino que tendría una influencia mayor, alcanzando a distintos países de la región centroamericana y en particular, a Costa Rica. A partir de la adopción de la asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica en el año de 1951 para el caso costarricense, se dio un viraje en la perspectiva de la educación para la ciudadanía que se había inspirado más en modelos europeos, hacia el modelo democrático funcional inspirado en las reformas de la educación secundaria estadounidense a partir de 1916.

En el informe del CSS se planteó una perspectiva explícita sobre lo que se entendía por Estudios Sociales, conceptualización que tomaba como fundamento la noción de

⁴²⁷ Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 601-624. Lybarger, Michael. "Origins of the modern social studies: 1900–1916." *History of Education Quarterly* 23, no. 4 (1983): 455-468. Nelson, Murry R. *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2805 East Tenth Street, Suite 120, Bloomington, IN 47408-2698., 1994.

⁴²⁸ Dunn, Arthur William. *The community and the citizen*. DC Heath & Company, 1914.

eficiencia social propuesta por John Dewey.⁴²⁹ La eficiencia social, de acuerdo al informe, debía ser el objetivo de todo el sistema educativo. Sin embargo, era en la asignatura escolar de Estudios Sociales donde existía un espacio privilegiado para alcanzar tal objetivo, debido a la naturaleza de sus contenidos, los cuales abarcaban cuestiones de carácter histórico, geográfico, político y moral:

The social studies are understood to be those whose subject matter relates directly to the organization and development of human society, and to man as a member of social groups...The social studies differ from other studies by reason of their social content rather than in social aim; for the keynote of modern education is "social efficiency," and instruction in all subjects should contribute to this end. Yet, from the nature of their content, the social studies afford peculiar opportunities for the training of the individual as a member of society. Whatever their value from the point of view of personal culture, unless they contribute directly to the cultivation of social efficiency on the part of the pupil they fail in their most important function. They should accomplish this end through the development of an appreciation of the nature and laws of social life, a sense of the responsibility of the individual as a member of social groups, and the intelligence and the will to participate effectively in the promotion of the social well-being.⁴³⁰

⁴²⁹ Dewey, John. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1923. Knoll, Michael. "From Kidd to Dewey: The origin and meaning of 'social efficiency'." *Journal of Curriculum Studies* 41, no. 3 (2009): 361-391. Fallace, Thomas, and Victoria Fantozzi. "Was there really a social efficiency doctrine? The uses and abuses of an idea in educational history." *Educational Researcher* 42, no. 3 (2013): 142-150. Fallace, Thomas. "Tracing John Dewey's Influence on Progressive Education, 1903-1951: Toward a Revisited Dewey." *Teachers College Record* 113, no. 3 (2011): 463-492. Ehrlich, Thomas. "Civic Learning: 'Democracy and Education' Revisited." *Educational Record* 78 (1997): 56-65.

⁴³⁰ Nelson, Murry R. *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2805 East Tenth Street, Suite 120, Bloomington, IN 47408-2698., 1994. p. 9. Se entiende que los Estudios Sociales son aquellos cuya temática se relaciona directamente con la organización y el desarrollo de la sociedad humana, y con el hombre como miembro de grupos sociales ... Los Estudios Sociales difieren de otros estudios en razón de su contenido social más que en el su objetivo social; porque la nota clave de la educación moderna es la "eficiencia social", y la instrucción en todas las materias debería contribuir a este fin. Sin embargo, por la naturaleza de su contenido, los Estudios Sociales ofrecen oportunidades peculiares para la formación del individuo como miembro de la sociedad. Cualquiera que sea su valor desde el punto de vista de la cultura personal, a menos que contribuyan directamente al cultivo de la eficiencia social por parte del alumno, fallarán en su función más importante. Se debe lograr este objetivo a través del desarrollo de una apreciación de la naturaleza y las leyes de la vida social, un sentido de la responsabilidad del individuo como miembro de los grupos sociales, y la inteligencia y la voluntad de participar efectivamente en la promoción del movimiento. bienestar social (traducción propia)

Además del concepto de eficiencia social, en su definición se insistía en la idea de la responsabilidad del individuo con respecto al grupo del cual forma parte. La capacidad de lograr que los estudiantes *aprecien* la naturaleza y leyes de la vida social era para los miembros del comité, un factor determinante en la consecución del bienestar social. La posición del comité puede caracterizarse como una tendencia normativa y funcionalista, pues concebía la educación como el medio para vehicular la integración del individuo al orden social de una manera efectiva. Esta perspectiva, al fundamentarse en las teorías educativas de John Dewey, logró garantizarse la aceptación en el espacio académico, y se presentaba con un carácter progresista. Lo cierto es que se trataba del nacimiento de una tendencia que iba a marcar el desarrollo de aspectos esenciales de la historia de la educación tanto en los Estados Unidos, como en distintos países. Esta concepción de ciudadanía, además de utilizar como fundamento la noción de eficiencia social, era entendida en el informe desde un punto de vista moral. Se trataba de formar el *good citizen*, el cual era esencialmente respetuoso de la patria, del Estado, y de la Nación, además de ser responsable con respecto a su comunidad local.

Esta nueva concepción de la ciudadanía acuñada en el espacio académico-educativo estadounidense se combinaría más tarde con la idea de ciudadanía que las élites costarricenses también aspirarían a construir. Esta concepción fue parte de los fundamentos de la educación nacional en el marco del desarrollo de la Segunda República a partir de 1949. La adopción de la materia escolar de Estudios Sociales en el currículo nacional y la forma como se va a entender la educación para la ciudadanía, fueron dos ejemplos de estas transferencias de saberes. En el informe del CSS se definía la educación para la ciudadanía como una de las finalidades de la asignatura de Estudios Sociales:

More specifically, the social studies of the American high school should have for their conscious and constant purpose the cultivation of good citizenship. We may identify the “good citizen” of a neighborhood with the “thoroughly efficient member” of that neighborhood; but he will be characterized, among other things, by a loyalty and a sense of obligation to his city, State, and Nation as political units. Again, “society” may be interpreted to include the human race. Humanity is bigger than any of its divisions. The social studies should cultivate a sense of

membership in the "world community," with all the sympathies and sense of justice that this involves as among the different divisions of human society.⁴³¹

Llama la atención la insistencia en la idea de buen ciudadano y buena ciudadanía como finalidad de la asignatura de Estudios Sociales y la identificación o equiparación de esta buena ciudadanía con la noción de *eficiencia*. Un elemento que ya estaba presente a inicios del siglo XX y que se reflejaba en el informe de CSS de 1916 era la idea de *world community*, idea que en la actualidad se discute y se plantea en distintos contextos, específicamente en el caso de la educación costarricense durante los últimos años, como una necesidad imperiosa de los tiempos actuales y como un camino hacia el cosmopolitismo característico y necesario en un mundo globalizado.⁴³²

Además, es importante notar que la idea de buena ciudadanía apelaba también a conceptos con alta aceptación social tales como lealtad, obediencia, justicia, y obligación. Es decir, se recurría a la utilización de categorías axiológicas para la fundamentación de una materia escolar que tenía la función de ser uno de los espacios educativos y curriculares en los que se desarrollaban procesos de socialización política de la juventud, y en la cual se llevaban a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos, políticos, culturales e ideológicos. Se trataba, en suma, de un proceso de ideologización secular de la escuela que tomaba como base el discurso académico y las teorías educativas que en la época se consideraban progresistas, con el fin de articular un modelo de educación ciudadana estandarizado.

⁴³¹ *Ibidem*, p.9. Más específicamente, los Estudios Sociales de la escuela secundaria estadounidense deberían tener para su propósito consciente y constante el cultivo de la buena ciudadanía. Podemos identificar al "buen ciudadano" de un vecindario con el "miembro completamente eficiente" de ese vecindario; pero se caracterizará, entre otras cosas, por una lealtad y un sentido de obligación hacia su ciudad, estado y nación como unidades políticas. . Una vez más, se puede interpretar que "sociedad" incluye a la raza humana. La humanidad es más grande que cualquiera de sus divisiones. Los Estudios Sociales deben cultivar un sentido de pertenencia a la "comunidad mundial", con todas las simpatías y el sentido de justicia que esto implica entre las diferentes divisiones de la sociedad humana (traducción propia).

⁴³² En las nuevas políticas de Ministerio de Educación Pública sobre Educación Cívica, se denota una preocupación por el abordaje del tema de la ciudadanía global, como parte de los temas y la forma de plantear la educación ciudadana en el siglo XXI. Ministerio de Educación Pública (MEP). Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. San José. 2015.

Este movimiento estadounidense tuvo dos fuentes principales: la primera era el contexto estadounidense de las dos primeras décadas del siglo XX, y la segunda era la enorme influencia que el pensamiento de John Dewey tuvo en los miembros de la comisión. Las ideas de democracia, el funcionalismo y pragmatismo de Dewey se estaban reflejadas en los objetivos que esta comisión estableció para la educación ciudadana:

In 1916, the Commission on the Social Studies looked at a world in which public school enrollment was growing rapidly, although the majority of most students quit after elementary school; about 13 percent of 17-year old youth completed high school; the nation's population was also growing rapidly; large proportions of the new immigrants were poor, uneducated, naive about democratic institutions, and unable to speak English; the United States was experiencing rapid industrialization and urbanization; nationalism, militarism and competition among world powers occupied the attention of American political leaders. Given these conditions, is it surprising that the socialization of youth to become loyal Americans, responsible citizens, and capable workers was thought to be the overriding "need" of youth and served the needs of society in 1916? Unlike prior groups such as the AHA Committee of Eight for whom college preparation seemed most important, "education for responsible citizenship" became the guiding rationale for the portion of the curriculum now labeled the social studies. "Citizenship education" has continued to be the principal justification for social studies.⁴³³

⁴³³ Mehlinger, Howard D. "The reform of social studies and the role of the National Commission for the Social Studies." *The History Teacher* 21, no. 2 (1988): 195-206. p.198. En 1916, la Comisión de Estudios Sociales observó un mundo en el que la matriculación en las escuelas públicas crecía rápidamente, aunque la mayoría de la mayoría de los estudiantes abandonaron después de la escuela primaria; alrededor del 13 por ciento de los jóvenes de 17 años completaron la escuela secundaria; la población de la nación también estaba creciendo rápidamente; Una gran proporción de los nuevos inmigrantes eran pobres, sin educación, ingenuos sobre las instituciones democráticas e incapaces de hablar inglés. Estados Unidos estaba experimentando una rápida industrialización y urbanización. El nacionalismo, el militarismo y la competencia entre las potencias mundiales ocuparon la atención de los líderes políticos estadounidenses. Dadas estas condiciones, ¿es sorprendente que se pensara que la socialización de la juventud para convertirse en estadounidenses leales, ciudadanos responsables y trabajadores capaces era la "necesidad" primordial de la juventud así como atender las necesidades de la sociedad en 1916? A diferencia de los grupos anteriores, como el Comité de los Ocho de la AHA, para quienes la preparación universitaria parecía más importante, la "educación para una ciudadanía responsable" se convirtió en el fundamento de la parte del plan de estudios ahora etiquetado como Estudios Sociales. La "educación para la ciudadanía" ha seguido siendo la principal justificación para los Estudios Sociales. 198

Siguiendo el análisis de Mehlinger, se puede apreciar cómo el comité que elaboró el concepto de Estudios Sociales tenía el principal objetivo de estructurar una asignatura escolar que coadyuvara a la formación de *ciudadanos responsables y trabajadores capacitados*. Se trataba de propiciar una doble vía de desarrollo del individuo que permitiera eficientemente solventar lo que ellos consideraron las necesidades de la sociedad estadounidense en ese momento histórico. A partir de este momento se inició el desarrollo de una materia escolar estandarizada que desde la enseñanza escolar de contenidos históricos, geográficos, jurídicos y políticos tuvo como fundamento la idea de la ciudadanía y la socialización política de la juventud y que estaba orientada hacia el ideal de *cultivar* un ciudadano leal a su patria, fundamento que se encuentra por lo tanto en la esencia de esta asignatura y que se mantiene hasta nuestros días, aun en el caso costarricense.

Este discurso enfocado en el desarrollo de la formación de una ciudadanía leal y eficiente ante las necesidades socio-históricas y productivas de la comunidad se fundamentaba también en los planteamientos de John Dewey quien justamente en el año de 1916 publicó la obra *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, un texto que servía de base para los planteamiento del *Committee on Social Studies*.⁴³⁴ Sin embargo, otros textos y otras ideas que pertenecen a la obra previa de Dewey también tuvieron una influencia importante en el comité, sobre todo los planteamientos relacionados con los fines generales de la educación y, en particular, de la educación para la vida cívica:

The problem here arises from the unfortunate tendency to see positivist social control and Dewey's pragmatism as mutually exclusive; they were not. Dewey's philosophy turned more to the left in the decades that followed, but in the 1910s he was a proponent of humanistic social control. For Dewey and the members of the CSS, social control meant helping the student "adjust himself to his present social environment and conditions". This meant assimilation and

⁴³⁴ Sobre este tema véase, Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 601-624. Dewey, John. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1923.

acculturation not only to existing conditions but also to conditions that might arise in the future.⁴³⁵

La comisión de 1916 planteó la creación de la materia de Estudios Sociales y la educación para la ciudadanía como un mecanismo para desarrollar y materializar la idea de adaptación del individuo al orden social existente. Consideraba también las condiciones materiales y simbólicas así como a las necesidades históricas de la comunidad de una forma muy sugestiva, pues se resaltaba la importancia de la educación centrada en el individuo y sus necesidades e intereses particulares de aprendizaje. Se trataba de propiciar que el individuo aprendiera *libremente* las formas mediante las cuales puede ser eficiente para integrarse de manera efectiva a la sociedad.

Es por tal razón que en la educación para la ciudadanía existió un componente coercitivo, de dominación, en este caso racional, de puesta en marcha de relaciones de poder para orientar el campo de acciones de los otros, en este caso de los estudiantes, más allá del naturalismo pedagógico propio de Dewey.⁴³⁶ Se trataba de una asignatura escolar en la cual el fenómeno de la acción pedagógica como arbitrariedad cultural se desarrolló casi en estado puro, puesto que los contenidos que se seleccionaron en lo referente a historia, geografía, leyes y elementos de teoría política, eran en sí mismos contenidos cargados de arbitrariedad e ideología y no estaban dictados por ninguna ley objetiva de la naturaleza.⁴³⁷ Se trataba quizás de la materia escolar más ideologizada del currículo, pues al menos otras materias tales como ciencias naturales o matemáticas contaban con la capacidad de apelar y mostrar una supuesta neutralidad axiológica e ideológica. Sin embargo, todas las temáticas referentes a valores políticos e interpretaciones históricas, en fin, a cuestiones de

⁴³⁵ Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 601-624. p.614. El problema aquí surge de la desafortunada tendencia a ver el control social positivista y el pragmatismo de Dewey como mutuamente excluyentes; no eran. La filosofía de Dewey se volvió más hacia la izquierda en las décadas siguientes, pero en la década de 1910 fue un defensor del control social humanista. Para Dewey y los miembros del CSS, el control social significaba ayudar al estudiante a "adaptarse a su entorno y condiciones sociales actuales". Esto significaba asimilación y aculturación no solo de las condiciones existentes sino también de las condiciones que pudieran surgir en el futuro. (traducción propia).

⁴³⁶ Bellmann, Johannes. *John Dewey's naturalistische Pädagogik: Argumentationskontexte, Traditionslinien*. Ferdinand Schöningh, 2007.

⁴³⁷ Tal como lo entienden Bourdieu y Passeron. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *Reproduction in education, society and culture*. Vol. 4. Sage, 1990.

ciencias sociales en general, poseen un sesgo de subjetividad y de parcialidad que obedece a distintos factores condicionantes y determinantes, a propios de la estructura social y del momento socio histórico específico.

Las ideas de John Dewey guiaron a los reformadores de 1916, y marcaron la línea del desarrollo de esta materia escolar, poniendo las bases para la construcción de un campo curricular especializado en la socialización política de la juventud y la creación de una ciudadanía que poseyera dos de las características fundamentales presentes en la definición de ciudadanía sobre la cual se basa esta investigación, a saber, la educación para la ciudadanía como conjunto de deberes y derechos del individuo y el sentimiento de pertenencia y de lealtad a la comunidad social en la cual se encuentra inmerso. Además de esto, había otro fundamento curricular de la asignatura que estuvo presente desde sus inicios y que partía del pensamiento de John Dewey. Se trataba de la idea de eficiencia social y de la aspiración a cultivar un ciudadano eficiente. Se trataba de una idea de eficiencia de carácter relacional, pues se trataba de eficiencia en función o en beneficio de algo, en este caso de la comunidad nacional, del sistema político republicano, o del orden democrático:

Social efficiency, as embodied in the CSS report, meant appreciating how one could better fit into his or her communal context in a way that would better serve the individual as well as respond to an inevitably changing society. "The child must be educated for leadership," Dewey (1897) explained, "as well as for obedience. He must have power of self-direction and power of directing others".⁴³⁸

Una de las principales ideas, como se puede apreciar en la cita anterior, fue entonces la educación para el liderazgo. Desde el punto de vista del CSS, los jóvenes estudiantes debían desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para insertarse dentro del orden social y dentro del orden productivo de la comunidad.

⁴³⁸Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 601-624. p.617 La eficiencia social, como se plasma en el informe de CSS, significaba apreciar cómo uno podría adaptarse mejor a su contexto comunitario de una manera que sirviera mejor al individuo y respondiera a una sociedad que cambia inevitablemente. "El niño debe ser educado para el liderazgo", explicó Dewey (1897), "así como para la obediencia. Debe tener poder de autodirección y poder de dirigir a los demás" (traducción propia).

Además debía desarrollar la aptitud de mando, lo cual implicaba que también se debía desarrollar alguna forma de obediencia. Estos elementos eran ejes primordiales de esta nueva materia escolar, pensada para la educación de todo un país. Tal como se puede apreciar, se omitía en todo momento el tema de la capacidad de liderazgo en el marco de luchas políticas de carácter radical, crítico o, al menos, disidente. Se trataba de la capacidad de liderazgo siempre dentro del orden social, el cual se reconocía como cambiante, pero no desde un punto de vista de transformación social, sino desde la perspectiva de una sociedad que en su devenir histórico o evolutivo experimenta transformaciones propias del desarrollo de las fuerzas productivas y de su evolución cultural.

Dewey sostenía que la eficiencia de un ciudadano se medía en cuanto a la capacidad que posee este de desarrollarse en actividades que tienen un carácter significativo para su sociedad. Es por tal razón que la juventud en formación debía aprender en la práctica a resolver problemas reales, que se presentaban en su entorno social, de acuerdo con los planteamientos de aprendizaje basado en resolución de problemas y experimentalismo. La educación del ciudadano no podía estar separada del desarrollo de la sociedad industrial y del desarrollo de la técnica y la ciencia. El pragmatismo filosófico de Dewey se evidenciaba en la adaptación del individuo a su comunidad, entendida la comunidad no como una abstracción sino como una realidad material y concreta que produce y reproduce las condiciones materiales de existencia. Desde el punto de vista de Dewey, la exclusión social era el resultado de la incapacidad de los individuos para integrarse a los sistemas de producción. Por ello, la educación jugaba un papel central en su teoría social, pues, desde su perspectiva, la escuela tenía el potencial para darle a la juventud las herramientas para insertarse de manera efectiva y eficiente en el espacio social y en el espacio productivo:

The doctrine is rendered adequate when we recognize that social efficiency is attained not by negative constraint but by positive use of native individual capacities in occupations having a social meaning. (1) Translated into specific aims, social efficiency indicates the importance of industrial competency. Persons cannot live without means of subsistence; the ways in which these means are employed and consumed have a profound influence upon all the relationships of persons to one another. If an individual is not able to earn his

own living and that of the children dependent upon him, he is a drag or parasite upon the activities of others. He misses for himself one of the most educative experiences of life. If he is not trained in the right use of the products of industry, there is grave danger that he may deprave himself and injure others in his possession of wealth. No scheme of education can afford to neglect such basic considerations.⁴³⁹

Para Dewey, estas eran condiciones básicas para el funcionamiento de un sistema democrático. Para el buen funcionamiento del orden social era necesario que las nuevas generaciones de ciudadanos fueran *productivas*. Desde su perspectiva, cada individuo debía tener la capacidad de asegurarse por sí mismo las condiciones materiales de existencia, con el fin de que no dependiera del Estado o dañe a aquellos que sí poseían condiciones materiales propicias. Para conseguir estas finalidades, la institución escolar jugaba un papel fundamental, pues por medio de ella se podría integrar a los ciudadanos al sistema social e ideológico y capacitarlos para participar eficientemente del sistema productivo.

Claro que esta forma de educación no debía presentarse a la juventud desde un punto de vista impositivo o coercitivo, sino más bien, para que realmente funcionase debía mostrarse como centrada en los intereses del individuo. Esta perspectiva tenía la ventaja de admitir la ilusión de la libertad individual y de la educación democrática y al mismo tiempo orientar a los estudiantes a partir de sus habilidades individuales y sus posibilidades de inserción al sistema productivo, en áreas que el individuo tuviera tanto interés como aptitudes. Esta era una de las razones por las cuales Dewey se había propuesto la tarea de eliminar la rutina y la memorización en los espacios educativos. En el marco del desarrollo transnacional de la Escuela Nueva, se asumió una postura

⁴³⁹ Dewey, John. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1923. p. 139. La doctrina se vuelve adecuada cuando reconocemos que la eficiencia social se logra no por restricciones negativas sino por el uso positivo de las capacidades individuales nativas en ocupaciones que tienen un significado social. (1) Traducido a objetivos específicos, la eficiencia social indica la importancia de la competencia industrial. Las personas no pueden vivir sin medios de subsistencia; Las formas en que se emplean y consumen estos medios tienen una profunda influencia en todas las relaciones de las personas entre sí. Si una persona no puede ganarse la vida y la de los niños que dependen de él, es un lastre o un parásito de las actividades de los demás. Se echa de menos una de las experiencias más educativas de la vida. Si no está capacitado en el uso correcto de los productos de la industria, existe un grave peligro de que pueda depravarse y dañar a otros en su posesión de riqueza. Ningún plan de educación puede permitirse descuidar tales consideraciones básicas (traducción propia).

de educación centrada en los intereses de los estudiantes, la cual, desde su punto de vista era al mismo tiempo una educación más democrática.

Aunque el planteamiento de una educación centrada en los intereses de la niñez y en las capacidades y aptitudes naturales de los estudiantes pudo, en alguna medida, superar los vestigios de la educación tradicional, unidireccional y memorística en beneficio de una educación de carácter pragmatista y orientada hacia los problemas de la realidad social y del mundo concreto, lo cierto es que eran otros los problemas que más preocupaban a Dewey. Estos tenían que ver con la marginalización, la exclusión y la desigualdad social, problemas que iban más allá de la escuela, entendida como un espacio al que los niños ingresan como individuos sin formación y salen como ciudadanos eficientes y trabajadores capacitados. En realidad, estos problemas tenían su origen en fenómenos extra-escolares, sobre todo en la concentración de la riqueza propia del sistema capitalista de producción.

En su obra *The School and Society: Being three lectures*,⁴⁴⁰ Dewey planteó la posibilidad de convertir a la institución escolar en una forma de contracultura, que por sus efectos permitiría corregir las desigualdades creadas por el sistema económico y de producción capitalista. El poder de la escuela, desde el punto de vista de Dewey, se basaría en su capacidad de construir un nuevo esquema y un nuevo sistema curricular, pedagógico y de instrucción, en el cual el aprendizaje estuviese orientado desde los saberes académicos hacia la solución de problemas de diverso orden, ya sean estos científicos, sociales o técnicos, en el marco de una sociedad democrática.

De acuerdo con Cohen (1998), Dewey observó tres problemas centrales en la sociedad de su época. Por un lado, el problema de la industrialización y el correlativo crecimiento de la desigualdad social, económica y política, así como la acumulación de riqueza en algunos sectores sociales. Además, el problema de la descomposición de las comunidades orgánicas y el crecimiento de las grandes ciudades, lo cual implicaba a su vez procesos migratorios, sobre todo de campesinos y trabajadores del sector primario e informal quienes experimentaban enormes dificultades para asimilarse a las distintas lógicas de producción capitalista, sobre todo, al desarrollo de la ciencia y de la técnica. Por último, la fundamental importancia del conocimiento,

⁴⁴⁰ Dewey, John. *The school and society: Being three lectures*. University of Chicago Press, 1899.

sobre todo del conocimiento científico, técnico y práctico, como un requisito para insertarse de manera eficiente en la vida económica y social.

Se trataba de problemas comunes al desarrollo de la modernidad capitalista en occidente. Los mismos problemas que habían sido observados por Marx o por Weber, para quienes las soluciones eran de otro orden, sobre todo en el caso de Marx, quien planteaba una salida revolucionaria y política al conflicto de clases y a los problemas de acumulación y concentración de la riqueza en el sistema de producción capitalista. Para Dewey, la solución estaba en la escuela y en la capacidad del sistema educativo de crear individuos, ciudadanos eficientes en cuanto a su asimilación e inserción en el sistema social, tanto ideológica como productivamente. De acuerdo con Dewey, el problema de las escuelas era precisamente que se encontraban en un estado de aislamiento con respecto a las experiencias cotidianas, al mundo del trabajo y al desarrollo de la técnica y del conocimiento. La solución propuesta por Dewey era el desarrollo de un modelo de educación integral orientada hacia lo que podía ser realmente útil, hacia el trabajo y hacia la vida social y comunal activa:

Dewey's curriculum thus was not child centered in the sense, so dear to both acolytes and critics that it "began where children were." He detested and repeatedly ridiculed such ideas. His curriculum was child centered in the somewhat ironic sense that Dewey was convinced that it would work for all children. It also was child centered in the sense that Dewey saw children developing in stages and requiring, as most stage theorists say, more concrete work at younger ages and more abstract work in later years of school. But this, too, was a Universal Developing Child and had nothing to do with the ephemeral "interests" that children might express on a Tuesday afternoon.⁴⁴¹

Tal como lo sugiere Cohen, Dewey se enfrentaba a una paradoja muy difícil, pues sus planteamientos en última instancia afrontaban el desafío de convertir las escuelas y la escolarización masiva de carácter reproductivo en espacios de transformación del mismo sistema de capitalista. Su solución, justamente, estaba en el punto de vista

⁴⁴¹ Cohen, David. "Dewey's problem." *The Elementary School Journal* 98, no. 5 (1998): 427-446. p.428. Dewey's curriculum thus was not child centered in the sense, so dear to both acolytes and critics that it "began where children were." He detested and repeatedly ridiculed such ideas. His curriculum was child centered in the somewhat ironic sense that Dewey was convinced that it would work for all children. It also was child centered in the sense that Dewey saw children developing in stages and requiring, as most stage theorists say, more concrete work at younger ages and more abstract work in later years of school. But this, too, was a Universal Developing Child and had nothing to do with the ephemeral "interests" that children might express on a Tuesday afternoon (traducción propia).

cívico y una de las ideas era precisamente el desarrollo de escuelas como pequeñas comunidades, basadas en relaciones sociales democráticas y solidarias, con fuerte compromiso individual en cuanto a la comunidad y un fuerte sentido de pertenencia así como de responsabilidad.

Es relevante también que la idea de cohesión social interna y de la atención que el Estado debe dar a las necesidades educativas de la población, fuera uno de los elementos centrales de la solución propuesta por Dewey. Desde su punto de vista, el fin último de la educación era formar al ciudadano y por ello el sistema de educación público era un mecanismo que garantizaba la atención de las necesidades educativas de la población. En este punto, Dewey parecía inspirarse en ciertas observaciones sobre el sistema educativo alemán o, al menos, lo tomaba como uno de los ejemplos a partir del cual elabora esta conclusión.⁴⁴² El pensamiento filosófico y el desarrollo histórico de Alemania había sido de gran interés para Dewey, esto se reflejó en varias de sus obras, pero sobre todo en el texto *German Philosophy and Politics* de 1915.⁴⁴³ Como conocedor del desarrollo político y filosófico de Alemania, Dewey consideró que en el sistema de educación pública había una clave para el desarrollo de la individualidad y de la ciudadanía a partir de la eficiencia social:

To form the citizen, not the "man," became the aim of education. The historic situation to which reference is made is the after-effects of the Napoleonic conquests, especially in Germany. The German states felt that systematic attention to education was the best means of recovering and maintaining their political integrity and power. Externally they were weak and divided. Under the leadership of Prussian statesmen they made this condition a stimulus to the development of an extensive and thoroughly grounded system of public education... The state furnished not only the instrumentalities of public education but also its goal. When the actual practice was such that the school system, from the elementary grades through the university faculties, supplied the patriotic citizen and soldier and the future state official and administrator and furnished the means for military, industrial, and political defense and expansion, it was impossible for theory not to emphasize the aim of social efficiency. And with the immense importance attached to the nationalistic state, surrounded by

⁴⁴² Tröhler, Daniel, Thomas S. Popkewitz, and David F. Labaree, eds. *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge, 2011.

⁴⁴³ Dewey, John. *German philosophy and politics*. H. Holt, 1915.

other competing and more or less hostile states, it was equally impossible to interpret social efficiency in terms of a vague cosmopolitan humanitarianism.⁴⁴⁴

Desde el punto de vista de Dewey, la eficiencia social era la posibilidad de utilizar las capacidades individuales innatas, para orientar al individuo hacia quehaceres u ocupaciones que fueran significativas socialmente. Si era posible canalizar por medio de la educación y por medio del sistema educativo las aptitudes de los individuos, así como moldear su sentimiento de responsabilidad y de lealtad hacia la comunidad, era posible también garantizar el buen funcionamiento de la sociedad y la conciliación de la individualidad con el orden social. Para esto era necesario que se cumplieran en la individualidad algunos pre-requisitos fundamentales que tenían que ver con el desarrollo de las competencias productivas y políticas individuales en función de la comunidad, proceso que se podía canalizar pedagógicamente a través de la institución escolar.

El planteamiento de Dewey era tanto paradójico como creativo y funcional. Por un lado, apelaba a la individualidad de los estudiantes y al aprendizaje centrado en sus intereses. Sin embargo, en el tanto estos intereses permitían el desarrollo y la evolución del sistema político y productivo, pero no necesariamente una transformación radical de estos sistemas. Las problemáticas de pobreza y desigualdad propias del modo de producción capitalista, podían aliviarse en tanto los individuos, en su rol de ciudadanos, participaran del sistema. De esta manera un resultado de esta educación de raíz pragmática, centrada en los intereses del individuo, o de la niñez, democrática y funcional, tanto para el sistema social como para el individuo, era no ser excluido de la producción. La fórmula de Dewey era

⁴⁴⁴ Dewey, John. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1923. p.109. Formar el ciudadano, no el "hombre", se convirtió en el objetivo de la educación. La situación histórica a la que se hace referencia son las secuelas de las conquistas napoleónicas, especialmente en Alemania. Los estados alemanes consideraron que la atención sistemática a la educación era el mejor medio para recuperar y mantener su integridad y poder políticos. Externamente eran débiles y divididos. Bajo el liderazgo de estadistas prusianos, convirtieron esta condición en un estímulo para el desarrollo de un sistema de educación pública extenso y completamente fundamentado ... El estado proporcionó no solo los instrumentos de la educación pública sino también su objetivo. Cuando la práctica real era tal que el sistema escolar, desde los grados de primaria hasta las facultades universitarias, suministraba al ciudadano y soldado patriótico y al futuro funcionario y administrador estatal y proporcionaba los medios para la defensa y expansión militar, industrial y política, era imposible para la teoría no enfatizar el objetivo de la eficiencia social. Y con la inmensa importancia otorgada al estado nacionalista, rodeado de otros estados competidores y más o menos hostiles, era igualmente imposible interpretar la eficiencia social en términos de un vago humanismo cosmopolita (traducción propia).

creativa en tanto desplaza la problemática social de su origen en el modelo de producción capitalista hacia las aulas escolares, espacio donde se podía, por medio de la educación de la niñez y de la socialización política de los futuros ciudadanos en ejercicio, dar una salida racionalizada a las problemáticas sociales:

It is, of course, arbitrary to separate industrial competency from capacity in good citizenship. But the latter term may be used to indicate a number of qualifications which are vaguer than vocational ability. These traits run from whatever make an individual a more agreeable companion to citizenship in the political sense: it denotes ability to judge men and measures wisely and to take a determining part in making as well as obeying laws. The aim of civic efficiency has at least the merit of protecting us from the notion of a training of mental power at large. It calls attention to the fact that power must be relative to doing something, and to the fact that the things which most need to be done are things which involve one's relationships with others.⁴⁴⁵

Eficiencia ciudadana era para Dewey un constructo que se orientaba hacia potenciar las capacidades individuales en función de las necesidades sociales, posibilitando el funcionamiento de la estructura social y de las relaciones inter-subjetivas, implicando la capacidad no solo de participar en la construcción de las normas de convivencia, o del sistema político y jurídico sino también la capacidad de participar ordenadamente en tales sistemas. Tal como el mismo lo señalaba, la noción de ciudadanía en su sentido político estaba fundamentalmente relacionada a la capacidad de crear y obedecer la ley, además de la capacidad de producir. Un buen ciudadano era entonces un individuo que participaba activamente del sistema de producción así como un ciudadano que se insertaba al sistema político.

⁴⁴⁵ *Ibidem*, 1923, p. 140. Por supuesto, es arbitrario separar la competencia industrial de la capacidad en el marco de una buena ciudadanía. Pero el último término puede usarse para indicar una serie de calificaciones que son más vagas que la capacidad vocacional. Estos rasgos van de lo que sea que haga que un individuo sea un compañero más adecuado para la ciudadanía en el sentido político: denota la capacidad de juzgar a los hombres y medir sabiamente y tomar una parte tanto en la elaboración y como el cumplimiento de las leyes. El objetivo de la eficiencia cívica tiene al menos el mérito de protegernos de la noción de un entrenamiento del poder mental en general. Llama la atención sobre el hecho de que el poder debe ser relativo a hacer algo, y al hecho de que las cosas que más se necesitan hacer, involucran las relaciones de uno con los demás (traducción propia).

Estas ideas permearon a los reformadores del *Committee on Social Studies* y brindaron un marco teórico para crear una materia escolar orientada precisamente a la formación de ciudadanos que sean funcionales a la comunidad social y política. Si bien las ideas de Dewey en muchos sentidos eran ideas progresistas, marcadas por una revitalización de la individualidad en la educación y la reorientación a los intereses individuales de los estudiantes, el desarrollo y la operacionalización concreta de sus ideales educativos terminaron por delinear una materia escolar estandarizada y de carácter funcionalista.

En el marco del proyecto de Reforma de la Segunda Enseñanza que se desarrolló en Costa Rica en la década de 1950, mediante el trabajo conjunto del Ministerio de Educación Pública y la UNESCO, se adoptó en el currículo del país la asignatura de Estudios Sociales. En esta particular configuración, se trataba de un préstamo de saber del sistema educativo estadounidense, con lo cual el proceso de externalización y busca de referentes se desplazó en esta época de Francia hacia Estados Unidos. Existió, sin embargo, una continuidad: debido a la participación en esta reforma de varios académicos chilenos que trabajaban para la UNESCO, y que había sido contratados por este organismo internacional, se constató una continuidad de las referencias a las de reformas educativas en Chile.

El Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza, del que surgió la asignatura de Estudios Sociales, fue un proyecto de política educativa en el que el gobierno de Costa Rica por medio del Ministerio de Educación Pública y la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, se planteó como objetivo la modernización del sistema educativo nacional. Este objetivo estuvo siempre en la palestra política y en el discurso de todos los ministros de educación durante este período, como parte de una estrategia para enfrentar el problema de la desigualdad en el desarrollo educativo del país, producto tanto de la estructura económica como de la cobertura educativa insuficiente antes de 1951. Costa Rica contaba hasta ese momento con un sistema educacional desarticulado y muy desigual regionalmente, siendo las regiones urbanas las que contaban con mayor desarrollo, mientras que la periferia rural del país tenía menor acceso a servicios públicos de calidad. Además de esto, los planes de estudio y la organización curricular eran muy desiguales entre regiones e incluso entre colegios de una misma provincia. A esto se sumaba la escasez de docentes formados oficialmente, pues, para 1950, el crecimiento y la expansión de las instituciones

educativas hizo que la cantidad de docentes titulados no fuera suficiente para satisfacer la demanda de profesionales de educación.

Estas circunstancias histórico-sociales del país dieron como resultado el surgimiento de un movimiento liderado por el Ministerio de Educación Pública que tenía como propósito elaborar una propuesta de reforma de la educación secundaria con el fin de modernizar la forma como se desarrollaba este nivel educativo en el país. Dentro de esta iniciativa jugó un papel fundamental el profesor Isaac Felipe Azofeifa, quien en ese momento se desempeñaba como director General de Segunda Enseñanza del Ministerio de Educación Pública, quien presidió la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Esta Comisión propuso por primera vez en el país establecer la asignatura de Estudios Sociales en el currículo oficial de la enseñanza media. Isaac Felipe Azofeifa se había formado como docente de Castellano y de Literatura en el Instituto Pedagógico de Chile. Regresó a Costa Rica en el año 1929 para trabajar primero como profesor del Liceo de Costa Rica y convertirse luego en una de las figuras más representativas de la socialdemocracia local, así como en uno de los personajes más destacados del ambiente político e intelectual costarricense del siglo XX.⁴⁴⁶ En la década de 1950 trabajó de manera intensa para reformar, modernizar y elevar la calidad del sistema educativo costarricense, especialmente de la educación secundaria. Azofeifa pensaba que a partir de la creación de la Universidad de Costa Rica había disminuido su calidad académica debido a que muchos profesores que antes trabajaban en los colegios de educación media se habían ido a trabajar a la Universidad y habían dejado la educación secundaria en manos de profesores no titulados o con menor formación. Por lo demás, la inexistencia de lineamientos curriculares, metodológicos y pedagógicos sobre los cuales se pudiera desarrollar un trabajo común en las instituciones de educación secundaria agudizaba esta situación.⁴⁴⁷

⁴⁴⁶ Behm Rosas, H. Isaac y los chilenos. *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica. 25 de abril de 1997. San José. Chaves Camacho, Jorge. "El emeritazgo de don Isaac Felipe Azofeifa." *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica. 30 de mayo de 1980. San José. Mora Escalante, Sonia Marta. "Don Isaac, pluma y ventana." *Suplemento Ancora*. Periódico La Nación. San José. 1996. Víquez Jiménez, Alí. "La palabra y el yo: La órbita de Isaac Felipe Azofeifa." *Revista Káñina* 31, no. 2 (2007): 159-172. Víquez Jiménez, Alí. ""Poesía social de Isaac Felipe Azofeifa: de Trunca unidad a Órbita." *Revista Káñina* 31, no. 2 (2007): 151-158.

⁴⁴⁷ Azofeifa, Isaac Felipe. *Problemática de la segunda enseñanza*. *Revista de la Universidad de Costa Rica*. (9):137-161, junio, 1954. Azofeifa, Isaac F. *El viejo liceo. La democracia como consecuencia de la Educación Pública*. Ministerio de Cultura Juventud y Deportes. 1973

En este contexto, la Reforma de la Segunda Enseñanza ocupó un lugar central en la agenda política de principios de la década de 1950. Tuvo como objetivo lograr que la educación secundaria sirviera para formar ciudadanos, eficientes e identificados con los valores patrióticos y democráticos del país a partir de conocimientos pedagógicos, metodológicos y curriculares que funcionaran como base para todos los docentes. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública y con la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza, la educación media se entendía de la siguiente forma:

La segunda enseñanza en una democracia es la etapa de la educación organizada para atender específicamente los intereses y necesidades de todos los adolescentes, mediante un plan de informaciones y experiencias que los capaciten para comprender el mundo actual de las ciencias y de las artes en función del mejoramiento de la vida; que estimulen el desarrollo integral equilibrado de su personalidad y les orienten en la elección de una actividad vocacional, a fin de que lleguen a ser individuos libres y socialmente eficientes.⁴⁴⁸

En la cita anterior se encuentran todos los elementos de la nueva forma de entender tanto la educación media como el giro que daría la educación para la ciudadanía hacia la asignatura de Estudios Sociales. Uno de estos elementos fue el carácter básicamente democratizante que se le atribuyó a la institución escolar, acompañado por la noción de eficiencia social, característica de la visión estadounidense sobre la educación y manifestada por el Committee on Social Studies en 1916. La asignatura de Estudios Sociales que se introdujo en Costa Rica a partir del año 1951 inspirada, más allá de mediaciones y desplazamientos propios de la circulación del saber, en una interpretación del concepto de eficiencia social de John Dewey.⁴⁴⁹

⁴⁴⁸ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1952 - 1953. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1953. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1958. P.134

⁴⁴⁹ Dewey, John. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1923. Dewey, John. *The school and society*. University of Chicago Press, 1959. Knoll, Michael. "From Kidd to Dewey: The origin and meaning of 'social efficiency'." *Journal of Curriculum Studies* 41, no. 3 (2009): 361-391. Fallace, Thomas, and Victoria Fantozzi. "Was there really a social efficiency doctrine? The uses and abuses of an idea in educational history." *Educational Researcher* 42, no. 3 (2013): 142-150. Fallace, Thomas. "Tracing John Dewey's Influence on Progressive Education, 1903-1951: Toward a Received Dewey." *Teachers College Record* 113, no. 3 (2011): 463-492. Ehrlich, Thomas. "Civic Learning: Democracy and Education" Revisited." *Educational Record* 78 (1997): 56-65.

En el planeamiento de esta reforma participaron especialistas tanto nacionales como extranjeros, además de los docentes en ejercicio y el Ministerio de Educación por medio de sus autoridades. Específicamente, en la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza participaron Isaac Felipe Azofeifa (Ministerio de Educación) Marta Quirós (directora del Colegio Superior de Señoritas) Marco Tulio Salazar y J. Arce (Escuela Normal de Heredia), R. Valerio, (director del Instituto de Alajuela) Caamaio R. (Director Colegio San Luis Gonzaga) Ramiro Montero (director del Liceo de Costa Rica) R. Zamora (director del Colegio Limon) y E. Gonzalez Campos, (Inspector de Colegios Particulares). En 1951 como parte de la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO, se encontraban trabajando en Costa Rica Adrián Cruz García, especialista en educación primaria, Max M. Miñano García, quien se ocupó del tema de educación rural, el Dr. Luis B. Prieto, especialista en programas de educación técnica, y la Dra. Luz Vieira Méndez quien era la especialista en la organización de instituciones y programas de formación de docentes. Estos dos últimos trabajaron de lleno en la reforma que estaba planeando el Ministerio de Educación Pública para reorganizar la enseñanza media. En ese marco cambió no solo el currículo nacional en materia de ciencias sociales en la educación secundaria, sino también la formación de docentes, pues más tarde las universidades abrieron carreras para la formación de docentes en la enseñanza de los Estudios Sociales.⁴⁵⁰

La Reforma de la Segunda Enseñanza, y en concreto los aspectos que de esta reforma se llevaron a la práctica, pueden entenderse entonces como el resultado de la convergencia de distintos factores, políticos, sociales, académicos y económicos, que tuvieron lugar en este momento histórico específico y como la búsqueda por parte de un sistema educativo que estaba en medio de un proceso de transformación de referentes externos para ser adecuados o internalizados a la realidad interna. Por un lado, las condiciones políticas de Costa Rica al iniciar la década de 1950, estuvieron marcadas por un cambio en la constitución de las élites dominantes y en la visión económica y por ende educativa hacia la cual aspiraban éstas élites. Por otro lado la UNESCO desarrollaba en ese momento un fuerte trabajo de acompañamiento y promoción de los derechos humanos y del desarrollo cultural en muchos países

⁴⁵⁰ Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1951 - 1952. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1952. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1952 - 1953. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1953. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

latinoamericanos, procesos en los que participaron muchos académicos suramericanos, especialmente de Chile y Argentina, así como académicos estadounidenses. Por lo demás, la Universidad de Costa Rica y la Escuela Normal de Heredia también se encontraban en medio de un proceso de estructuración y auto-reflexión sobre el papel que debían jugar en los asuntos educativos nacionales y, específicamente, en cuanto al tema de la formación de docentes.

Costa Rica se encaminaba en la década de 1950 dentro de una tendencia de modernización de la economía doméstica caracterizada por la promoción de la industria nacional y por la generación de empleo con el fin de satisfacer las demandas de mano de obra del sector productivo del país en el marco de las políticas de sustitución de importaciones. Es por ello también que uno de los componentes que tuvo más peso en la Reforma de la Segunda Enseñanza de los años 50 fue el tema de la educación vocacional, promovido también por la UNESCO y especialmente por la profesora argentina Luz Vieira Méndez, quien estudió en Estados Unidos y llegó al país como especialista en planes y programas de formación de docente y en educación vocacional.⁴⁵¹ Hubo también otros asuntos que tuvieron una gran relevancia para las autoridades educativas nacionales durante este período. Estos fueron las ideas de democratización del sistema educacional y de la formación de ciudadanos socialmente eficientes y con valores tanto democráticos como patrióticos. Sin embargo, la Reforma de la Segunda Enseñanza no fue una receta aplicada a todo el sistema educativo, sino que en principio se desarrolló como un plan piloto en el Liceo Nuevo de San Pedro, actualmente Liceo José Joaquín Vargas Calvo, el cual fue creado con la intención explícita de experimentar reformas educativas, probar métodos novedosos de enseñanza y dar un paso hacia la educación mixta, pues se convirtió en el primer Liceo no segregado por géneros de la ciudad de San José:

El Liceo Vargas Calvo establecido por decreto N° 5 del 6 de diciembre de mil novecientos cincuenta y uno, es la institución piloto de la reforma de la Segunda

⁴⁵¹ Vieira Méndez, Luz. "Fundamentos psico-espirituales de una pedagogía." (1940). Martínez, Rocío Belén. "Peregrina de América. Luz Viera Méndez, la primera experta itinerante de la UNESCO (1943-1971)." *La Aljaba. Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer* 24 (2020). Carli, Sandra. "The new school movement in Argentina." *Paedagogica historica* 42, no. 03 (2006): 385-404. Sánchez, Alexis. "Desarrollo de la Instrucción Pública en Costa Rica." *Repertorio Americano* 1 (1996): 42-50. Ministerio de Educación y Justicia. *Homenaje a la profesora Luz Vieira Méndez*. Buenos Aires, 1986.

Enseñanza. Ha sido dotado de una planta escogida de profesores y puesto bajo la dirección al competente Profesor Joaquín Vargas Mendez. Se aplican las modernas prácticas administrativas, los métodos de enseñanza de más reconocida eficiencia y las técnicas científicas de evaluación del trabajo escolar. Se llevan a cabo por primera vez en nuestra educación las actividades de consejo y guía educacional de los jóvenes, y se organiza la asociación de Padres y Maestros. Nuestro propósito cercano es llegar a establecer en esta institución el tipo de Liceo dotado de talleres, laboratorios y campo suficiente para llevar a cabo el objetivo fundamental de la reforma: que la segunda enseñanza responda en sus planes, programas y fines a los intereses vocacionales del adolescente, al mismo tiempo que va dándole la formación humana y cívica correspondiente.⁴⁵²

Es así como la creación del Liceo Nuevo de San Pedro permitió experimentar la Reforma de la Educación Secundaria que promovieron el Ministerio de Educación junto con la Escuela Normal, los directores de los liceos más importantes del área metropolitana (es decir de las provincias de San José, Cartago, Heredia y Alajuela) y los especialistas de la UNESCO. Esta reforma tuvo, en términos generales, tres ejes importantes. Primero una reforma del currículum que involucró directamente el tema de la educación ciudadana; segundo, un énfasis en la educación vocacional; tercero, el impulso de métodos de enseñanza más prácticos y experimentales, acordes con las ideas de educación para la eficiencia social y la integración en el sistema productivo.

De acuerdo con el Plan de Reforma de la Educación Secundaria, uno de sus objetivos era el desarrollo de la formación por áreas, a las cuales respondían un grupo de asignaturas específicas, tales áreas eran: educación para la salud, educación para el hogar, educación social y cívica, educación estética y recreativa, educación científica, educación económica y vocacional y educación moral y religiosa. Esta última área volvió a formar parte de las consideraciones de la política educativa y curricular, después de las arduas disputas entre la Iglesia católica y los liberales republicanos y anticlericales durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX. Si bien

⁴⁵² Ministerio de Educación Pública. Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951 Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

es cierto que los socialdemócratas no fueron especialmente afines a la Iglesia y, particularmente, su líder más representativo, José Figueres Ferrer, era abiertamente agnóstico, no hubo medidas antieclesiásticas fuertes durante el período de hegemonía socialdemócrata. Dentro de las instituciones escolares la religión volvió a tener un espacio, aunque no demasiado influyente en el currículo y en la formación de los estudiantes, dado su carácter de materia optativa.⁴⁵³ Además de estas áreas, los objetivos que se le atribuyeron a esta etapa de la educación formal fueron muy representativos del momento histórico-social y del culto a la democracia que se comenzaba a vivir en las instituciones educativas del país y en el marco de la expansión del sistema educativo:

Concebidas la esencia y las funciones principales de la segunda enseñanza, es necesario proceder a establecer los fines, el "para que" de la actividad del profesor y del alumno, la razón última por la cual el hogar entrega confiado a su hijo a la acción del colegio. Los siguientes son los objetivos que debe perseguir la segunda etapa de la enseñanza a través de las actividades de todos los días, de cada lección y de cada curso: 1. Obtener un armonioso desarrollo físico, intelectual y afectivo. 2. Robustecer el carácter fomentando hábitos de moralidad y responsabilidad. 3. Escoger una actividad de acuerdo con la vocación. 4. Ser sociable y útil miembro del hogar y la comunidad. 5. Apremiar la belleza. 6. Apremiar la herencia cultural de la humanidad. 7. Comprender el valor del respeto mutuo en las relaciones con los demás. 8. Juzgar objetivamente los problemas económicos y sociales del mundo actual. 9. Comprender los fundamentos del sistema democrático de vida. 10. Colaborar en la conservación de los recursos naturales de la nación. 11. Aspirar al constante mejoramiento personal y del mundo en que se vive. 12. Saber hacer buen uso del tiempo libre. 13. Cumplir lealmente los deberes cívicos.⁴⁵⁴

⁴⁵³ *Ibidem*.

Ferrer, José Figueres. *Escritos de José Figueres Ferrer: política, economía y relaciones internacionales*. Euned, 2000

⁴⁵⁴ Asamblea Legislativa. *Memoria del Ministerio de Educación Pública 1950 - 1951*. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1951. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. p. 135.

Lo esencial de la nueva política educativa y de la forma de sociedad a la que se aspiró a partir de los años 50 en Costa Rica estuvo concentrado y previsto en los objetivos de la Reforma de la Segunda Enseñanza. Básicamente, estos podrían resumirse como desarrollo de la personalidad, de la vocación, un sentido estético, eficiencia social y capacidad para la vida democrática. Esta reforma de la educación costarricense sentó las bases de una nueva concepción de la educación para la ciudadanía, ahora integrada dentro de la asignatura de Estudios Sociales. Si bien esta seguía tratándose de un modelo de pautas de conducta para la vida social ya no tuvo más su principal énfasis en la comprensión de las normas del ordenamiento jurídico y funcionamiento del Estado, como lo fue durante el desarrollo y apogeo del liberalismo republicano costarricense, sino que ahora el énfasis estaba puesto en los elementos de la sociedad democrática, es decir, parafraseando un objetivo de aquella reforma, que los estudiantes comprendieran el fundamento y el funcionamiento del sistema democrático de vida.

Como complemento a la materia de Estudios Sociales y en medio de este proceso de externalización y de búsqueda de modelos de reforma y progreso e internalización de saberes sobre la educación, se ejecutó también el desarrollo del proyecto “Educación para el Civismo Internacional” entre el año de 1954 y 1956 por medio de las Naciones Unidas y la Oficialía de Enlace que vinculaba a ese organismo internacional con el Ministerio de Educación Pública. Este proyecto se llevó a cabo en el Liceo de Heredia, una de las instituciones más importantes del país, y se trató del desarrollo de una serie de actividades extracurriculares en las que participaron estudiantes, por medio de la formación de un Club de Relaciones Internacionales, y profesores de la institución, así como funcionarios de la Oficialía de Enlace de la UNESCO en Costa Rica y el profesor Eduardo Trejos Dittel, presidente del Comité Costarricense de Colaboración con la UNESCO. El mismo en una carta dirigida al director del Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas con sede en New York, explicó los detalles más importantes del proyecto:

Por otra parte, en el Liceo de Heredia estamos realizando una experiencia de Educación para el Civismo Internacional. En el que, por haber participado en las labores del grupo de trabajo reunido por la UNESCO en París, en 1953, me correspondió elaborar, figura el estudio sobre las Naciones Unidas, los organismos

especializados, la Declaración Universal de los derechos Humanos y varios temas referentes a la convivencia pacífica en una comunidad mundial.⁴⁵⁵

La UNESCO venía trabajando desde 1952 en temas relacionados con la enseñanza sobre las Naciones Unidas y derechos humanos en algunas instituciones de educación secundaria del país.⁴⁵⁶ El propósito de este trabajo era la promoción de la educación para la democracia, así como dar a conocer la función de la Organización de Naciones Unidas y de la propia UNESCO. Además sirvió como complemento no curricular al trabajo que se realizaba en las aulas a través de la asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica.

En el año de 1956, se desarrollaron una serie de actividades a nivel nacional con motivo de la celebración del día de las Naciones Unidas en Costa Rica, actividad que se celebró paralelamente en varios países del continente americano entre el 17 y el 24 de octubre, según se consigna en el programa elaborado por Trejos Dittel en el que se resumen las actividades realizadas.⁴⁵⁷ En las actividades que se desarrollaron a nivel nacional se planeó que todas las escuelas y colegios oficiales del país llevarían a cabo una celebración para conmemorar la Semana de las Naciones Unidas, celebración que estaba dentro del marco de proyectos de desarrollo de unidades de trabajo que habían sido específicamente diseñadas para la actividad. Los temas que se propuso estudiar fueron el origen, la historia, la estructura, los ideales y las “realizaciones” de la Organización de Naciones Unidas, de los distintos organismos adscritos a ella, como por ejemplo la UNESCO. Además, se realizaron conversatorios con los padres de familia, exposiciones con materiales literarios e ilustrativos sobre las Naciones Unidas, y asambleas conmemorativas el día 24 de octubre.⁴⁵⁸ Todas estas actividades fueron una combinación de elementos curriculares y extracurriculares, desarrolladas en coordinación con el Ministerio de Educación Pública.

⁴⁵⁵ Trejos Dittel, Eduardo. Carta al director del Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas con sede en New York. San José, 16 de setiembre de 1954. Archivo Nacional de Costa Rica.

⁴⁵⁶ Ministerio de Educación Pública. Asistencia Técnica de la UNESCO. Labores de la Oficialía de Enlace con la UNESCO. San José, 1952. Archivo Nacional de Costa Rica.

⁴⁵⁷ Trejos Dittel, Eduardo. Celebración de la semana y conmemoración de la día de las Naciones Unidas en Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Departamento de extensión cultural. San José Costa Rica, 1956. Archivo Nacional de Costa Rica.

⁴⁵⁸ *Ibidem*.

En el caso del Liceo de Heredia, donde funcionaba el Club de Relaciones Internacionales integrado por algunos estudiantes del colegio, se dieron una serie de actividades especiales, aparte de las que se habían planeado a nivel nacional para todas las instituciones del país, según se lee en el documento de Trejos Dittel:

En el Liceo de Heredia institución que participa en el proyecto de actividades experimentales coordinadas de educación para el civismo internacional, bajo el patrocinio de la UNESCO, el club juvenil de relaciones internacionales conjuntamente con el comité costarricense de colaboración con la ONU han organizado los siguientes actos de particular justificación: 1) Mesa redonda con alumnos del club juvenil de Relaciones Internacionales sobre los siguientes temas: Origen e historia de las naciones unidas, Estructura de la ONU, Costa rica y las Naciones Unidas. 2). Ciclo de Radio Transmisiones por alumnos miembros del Club Juvenil de Relaciones Internacionales. 3) Asamblea solemne conmemorativa en el Liceo de Heredia. Tendrá lugar a las 13 horas pm del miércoles 24 de octubre en la sala magna del liceo de Heredia. Asistirán el Sr. Ministro de Educación Pública los miembros del comité costarricense de Colaboración con las Naciones Unidas, los miembros de la Comisión de Cooperación con la UNESCO, alumnado y profesorado del liceo de Heredia.⁴⁵⁹

El trabajo realizado por la UNESCO para la educación en materia de derechos humanos, paz, democracia y también de difusión de la labor que realizaba la propia oficina así como la Organización de las Naciones Unidas, se valió de técnicas experimentales de trabajo, como las transmisiones radiales realizadas por los propios de estudiantes, y las organización de este Club Juvenil. Esto era parte de la difusión e implementación del proyecto que Trejos Dittel llamó Educación para el Civismo Internacional:

Por otra parte, en el Liceo de Heredia estamos realizando una experiencia de Educación para el Civismo Internacional. En el plan que, por haber participado en las labores del grupo de trabajo reunido por la UNESCO en París, en 1953, me correspondió elaborar, figura el estudio sobre las Naciones Unidas, los organismos especializados, la Declaración Universal de los Derechos

⁴⁵⁹ *Ibidem*.

Humanos y varios temas referentes a la convivencia pacífica en una comunidad mundial.⁴⁶⁰

Este proceso sirvió en buena medida como complemento de la formación ciudadana y como parte de una estrategia de establecimiento no solo de un civismo internacional, sino de un civismo democrático en un sentido amplio y funcional que se comenzó a desarrollar a partir de la Fundación de la Segunda República. Esto formaba parte de un proyecto político de articulación de la nueva estructura estatal, así como de un proceso de externalización de referencias del sistema educativo costarricense que coincidió con las tendencias de internacionalización que experimentó en este período la educación para la ciudadanía democrática en un contexto de Guerra Fría. El proyecto de educación en materia de derechos humanos promovido por la UNESCO y, particularmente, esta celebración de la semana y el día de las Naciones Unidas junto con el proyecto experimental en el Liceo de Heredia, tuvo un buen recibimiento según consta en el reporte final elaborado por la Oficina de Información de las Naciones Unidas de 1956, donde se resaltó:

In Costa Rica the most extensive commemoration program was organized by the International Relations Club of Liceo de Heredia. Besides the round table and discussions, the school held a special session on UN Day during which a mural on a UN theme was unveiled.⁴⁶¹

Este informe resaltó la labor de Costa Rica en las celebraciones realizadas, país donde, de acuerdo con el reporte, se llevó a cabo la más grande celebración de Centroamérica, México y República Dominicana. No solo las condiciones políticas en Costa Rica eran más favorables para el desarrollo de este tipo de actividades debido al proceso de pacificación y consolidación de la democracia que se inició después de la guerra civil de 1948 y la abolición del ejército. El Estado costarricense estaba

⁴⁶⁰ Trejos Dittel, Eduardo. Carta al director del Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas con sede en New York. San José, 16 de setiembre de 1954. Archivo Nacional de Costa Rica.

⁴⁶¹ United Nations. United Nations Day Report 1956 (24 October, 1956). United Nations Information Center for Mexico, Central America, Panamá and Dominican Republic. 1956. Archivo Nacional de Costa Rica. En Costa Rica el programa de conmemoración más grande fue organizado por el Club de Relaciones Internacionales del Liceo de Heredia. Además de la mesa redonda y los debates, la escuela celebró una sesión especial sobre el Día de la ONU, durante la cual se dio a conocer un mural sobre un tema de la ONU (traducción propia).

interesado, además, en reformar su sistema educativo y promover la educación dentro del civismo democrático. El impulso y la apertura del Ministerio de Educación a estas actividades fue un factor favorable para la labor de la UNESCO y de las Naciones Unidas en el sistema educativo del país.

El establecimiento de la asignatura de Estudios Sociales dentro de la reforma de la Enseñanza Media así como la labor de la UNESCO por medio de proyectos educativos en materia de educación para los derechos humanos y la democracia fueron procesos de internacionalización y externalización en el sistema educativo costarricense que propiciaron también el tránsito del viejo civismo republicano heredado del siglo XIX a un civismo democrático característico del siglo XX costarricense.

3. De Centroamérica hacia la mundialización: la educación ciudadana costarricense y su internacionalización entre 1990 y 2015

La educación para la ciudadanía en Costa Rica experimentó durante la década de 1990 y en lo que va del siglo XXI dos nuevos procesos de Internacionalización que pueden ser relativamente definidos. Después de la articulación de la política curricular de formación ciudadana basada en las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica, sumado al proceso de consolidación de la democracia política costarricense y al posicionamiento a nivel regional en Centroamérica, además del relativo prestigio adquirido por la participación del gobierno de Oscar Arias Sánchez en el proceso de pacificación de la región centroamericana, el civismo democrático del país se convirtió en una referencia para los países del área en relación con la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos. El país siguió siendo receptor de corrientes internacionales, pero además se posicionó él mismo como una referencia a partir de la cual los países centroamericanos pensaron que podrían aprender cómo trabajar la formación de sus ciudadanías.

En su Nueva Cartilla de 1926, Leiva había señalado que con la Educación Cívica en el futuro iba a pasar lo mismo que con la Educación Moral, que estaría presente en todos los planes de estudio. En 1990, el Ministerio de Educación definió siete áreas de trabajo, entre ellas, una vinculada a la Educación Cívica, que se quiso profundizar y articular con todas las materias del currículo, a la cual denominó formación transversal.⁴⁶² No es que la Educación Cívica se enseñe en todas las asignaturas, pero sí hay temas propios de la formación ciudadana como lo es la educación para la democracia que con esta nueva política del Ministerio de Educación adquirieron presencia en todo el currículo. Dentro de esas áreas se creó el eje transversal que se intentaría trabajar en todas las asignaturas del currículo nacional denominado “Vivencia de la Democracia”. Por medio tanto del trabajo de aula como de actividades extracurriculares e internacionales se trató de profundizar el trabajo en educación para el civismo democrático. Además, se acordó el diseño de nuevos planes de estudio para las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica. Dentro de los logros que el Ministro de Educación reportó para el año 1991, se ahondó en este tema:

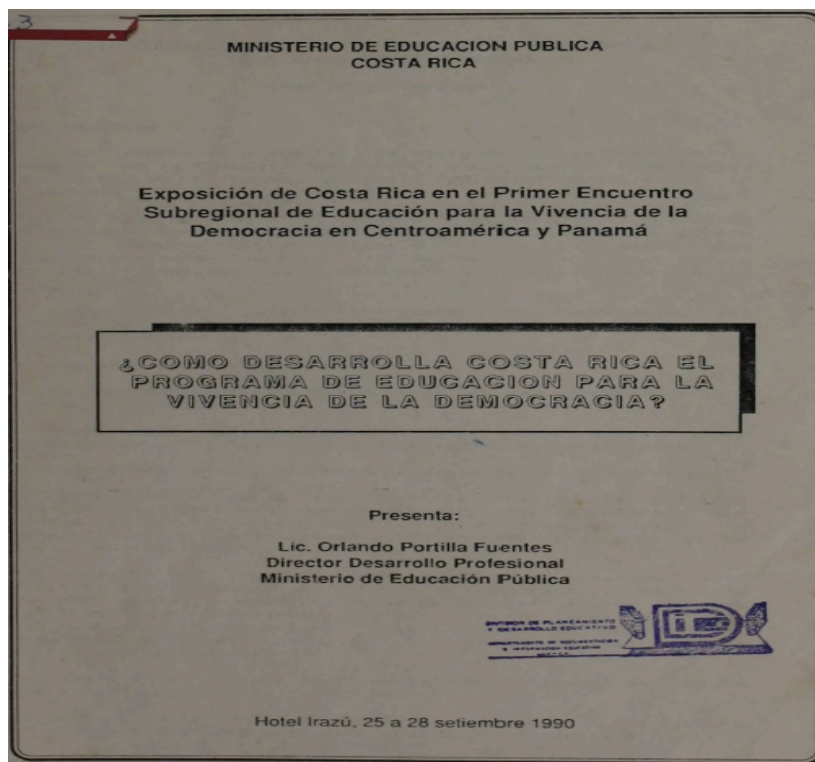
⁴⁶² Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1990 - 1991. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1989. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Se integró el concepto de Democracia como eje curricular en los programas de estudio. Se elaboraron nuevos Programas de Estudios Sociales, Educación Ciudadana y Educación Cívica que enriquecen el vivir democrático... Otro aspecto considerado relevante ha sido el Proyecto: "Educación para la Vivencia de la Democracia", el cual gracias, al impulso que le ha dado este Ministerio, se convirtió en un Proyecto Centroamericano.⁴⁶³

Con el eje transversal de Vivencia de la Democracia, el gobierno costarricense se posicionó en el espacio regional definitivamente como un referente para los países centroamericanos. Costa Rica se convirtió en un actor político-educativo que abrió espacios para la discusión de los distintos temas relacionados con la educación democrática y para la paz, aprovechando la ventaja relativa que le daban tanto sus acercamientos con organismos internacionales como la UNESCO, la participación que tuvo en la búsqueda de los acuerdos de paz en Centroamérica y una historia de relativa estabilidad política. Es por ello que en los años de 1990 y 1991 se organizaron en el país los Seminarios Centroamericanos de Educación y Democracia, donde las autoridades educativas costarricenses, tomando una postura de especialistas en la materia, mostraron a sus colegas centroamericanos cómo se enseña y se "vive" la democracia en el país:

⁴⁶³ Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1990 - 1991. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1992. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. p.11-17

Ilustración 22. Seminario Centroamericano Educación y Democracia de 1990



Fuente: Ministerio de Educación Pública. ¿Cómo desarrolla Costa Rica el programa de educación para la vivencia de la democracia? San José, 1990. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Esta serie de actividades fue vista por el Ministerio de Educación y por el gobierno costarricense como una contribución al desarrollo de la paz en la región. Esto es una evidencia de los procesos de internacionalización del civismo costarricense que ahora se orientaba hacia fuera de sus fronteras nacionales, después de haber sido durante mucho tiempo un país que buscaba referencias externas para internalizarlas por medio de acciones educativas concretas en el país. En el seminario de 1991, el director de desarrollo profesional del Ministerio de Educación Pública presentó ante autoridades de la región el documento titulado “¿Cómo desarrolla Costa Rica el programa de Educación para la Vivencia de la Democracia?”:

En esta presentación los expositores prepararon un documento en el que desarrollaron la importancia del régimen democrático, y la larga historia de la democracia costarricense, que de acuerdo a los autores del documento cumplió 100 años en 1989, aunque según el documento en cuestión, los presentadores alegaron que algunos historiadores consideran que en realidad tiene casi 150 años. Además, enumeraron una larga lista de proyectos orientados al fortalecimiento de los valores democráticos en el país. En la introducción del documento que sirvió de base para la

presentación que se hizo en el Seminario, se planteó una pregunta que pone en evidencia la postura arrogante de las autoridades educativas, cuando se auto-interrogaron ¿Comprendemos realmente lo que significa ser un país admirado por su democracia?.⁴⁶⁴

Al momento de mencionar los problemas de la democracia y de la educación democrática, el único mencionado fue la falta de presupuesto. De acuerdo con su argumentación, en Costa Rica, el 99% del presupuesto de educación se utilizaba para pagar salarios, lo cual no solo evidentemente se trataba de una exageración puesto que ningún sistema educativo podría invertir 99% de su presupuesto en salarios, sino que además de no presentar ninguna fuente o referencia que sustente ese dato era un claro ataque a los gremios de maestros que durante la década de 1990 lucharon por la dignificación de sus condiciones laborales, lo cual desencadenaría una de las huelgas más importantes en la historia del sector educativo costarricense en 1995.⁴⁶⁵

La posición oficial del Ministerio de Educación Pública no fue solamente la obvia defensa y adulación de la democracia costarricense, sino que también asumió un papel de difusor de la educación democrática para la región centroamericana. Partiendo del supuesto de la autoridad moral que daba la abolición del ejército y la consolidación de un sistema de democracia político-electoral que había funcionado sin interrupciones desde la guerra civil de 1948, este nuevo posicionamiento en la escena educativa regional parecía legitimado. En la siguiente imagen se aprecia la apertura del segundo encuentro sobre Educación y Democracia en Centroamérica:

⁴⁶⁴ Ministerio de Educación Pública. ¿Cómo desarrolla Costa Rica el programa de educación para la vivencia de la democracia? San José, 1990. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

⁴⁶⁵ Cedeño Castro, Rogelio. "La huelga magisterial de julio-agosto de 1995: los trabajadores en lucha contra la exclusión y el hambre." (1995).

Ilustración 23. Seminario Centroamericano Educación y Democracia de 1991



Educación y Democracia es el nombre del Seminario que a nivel Centroamericano se realizó en nuestro país en noviembre de 1991.

Fuente: Asamblea Legislativa. Memoria de Instrucción Pública 1991 - 1992. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1992. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

El trabajo de Costa Rica como difusor de los valores y del civismo democrático en la región fue apoyado por organismos internacionales que también estaban interesados en la pacificación del área y el proceso de transición a la democracia representativa que se estaba desarrollando en Nicaragua, Guatemala, Honduras y El Salvador. Durante los primeros años de la década de 1990, se organizaron diversas actividades regionales para llevar a cabo este trabajo:

El Proyecto Nacional "Educación para la Vivencia de la democracia" fue presentado ante la Reunión Extraordinaria de Ministros de Educación de Centroamérica, efectuada en San Salvador. El 29 de noviembre en Ciudad de Panamá, los señores Ministros de Educación de Centroamérica solicitaron a la Secretaria General de la Coordinación de Educación y Cultura de Centroamérica (CECC) y al Banco Centroamericano de Integración Económica el financiamiento de los Talleres Nacionales sobre el tema del Proyecto, en cada uno de los países centroamericanos.⁴⁶⁶

Esta labor se basó en exponer ante los países centroamericanos la forma como se organizaba el currículo costarricense para el estudio de la democracia y la formación de la ciudadanía. Conforme los países centroamericanos fueron avanzando en sus

⁴⁶⁶ Ibidem, p. 17.

procesos de democratización, ellos articularon sus propios sistemas. Actualmente, en los sistemas educativos de Centroamérica, el tema de la democracia está presente en formas curriculares diversas, por ejemplo las materias en las que se aborda el tema de la democracia en Nicaragua se denomina “Civismo y Democracia”, en El Salvador se da “Estudios Sociales y Educación Cívica”, y “Ciencias Sociales” en Honduras y Guatemala, todos con un fuerte énfasis en la educación democrática.⁴⁶⁷

En medio de este proceso se puede observar entonces cómo la internacionalización del civismo democrático costarricense comenzó a jugar un papel de exportador de las formas de hacer currículo y de las políticas educativas, como referencia para los países vecinos donde la tradición democrática había sido más difícil de alcanzar. Mientras en el desarrollo del civismo republicano de fines del siglo XIX y la mitad del siglo XX Costa Rica había sido un país más bien receptor de ideas educativas y había puesto su mirada hacia otras naciones, a fines del siglo XX dio un giro con el fin de mostrar sus prácticas educativas en el campo del civismo democrático como un referente, invirtiendo el proceso de internacionalización educativa que tradicionalmente se había llevado a cabo en el país.

En las primeras décadas del siglo XXI, en cambio, la dinámica de la internacionalización es más compleja, debido a la interconectividad que caracteriza este nuevo siglo y la capacidad de acceso a la información que permite flujos e intercambios distintos de información no solo en cuanto a política educativa, sino a la práctica misma de la educación para la ciudadanía. En el desarrollo de políticas educativas, como por ejemplo el Proyecto Ética, estética y ciudadanía, así como el proyecto de Educación para una nueva ciudadanía en el que se enmarca la nueva tendencia de la ciudadanía mundial o planetaria - corriente pedagógica y curricular también impulsada por la UNESCO y definida por esta misma organización como una metáfora y no como una condición formal a la cual se aspira llegar,⁴⁶⁸ la internacionalización se da por medio de la financiación de proyectos. Por ejemplo, este fue el caso del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo que desembolsó recursos con el fin de que el Estado costarricense pagara una consultoría

⁴⁶⁷ Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Educación y democracia en Centroamérica: ¿qué democracia se enseña en la región?." *Revista latinoamericana de educación comparada* 6, no. 7 (2015): 9-29.

⁴⁶⁸ Ministerio de Educación Pública. *Educación para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. San José, 2015.

privada para desarrollar el programa vigente de Educación Cívica en el sistema de educación pública.

La internacionalización en el marco de estas políticas educativas, ha apuntado en la dirección de las prácticas y discursos de la globalización capitalista de nuevo tipo. La idea de promover el civismo planetario, un concepto ilusorio que no tiene referente empírico, y que no es más que la internalización de una metáfora inventada por la UNESCO, denominada ciudadanía mundial constituye, en realidad, un mantenimiento de las mismas características del civismo democrático. A este se le suman algunas temáticas progresistas en materia de derechos humanos, el tema de la educación ambiental (que tampoco es nuevo), las ideas de tolerancia y diversidad, así como algunos elementos de la nueva realidad social y educativa mediada por el desarrollo de las tecnologías de la información. En ese sentido, el sistema educativo costarricense y la educación para la ciudadanía continúa reflejando las tendencias educativas internacionales y está por verse el resultado que tendrá la aplicación de la política “Educación para una nueva ciudadanía” del Ministerio de Educación, y sobre todo si esta nueva ciudadanía oculta bajo su argumentación curricular y político-educativa, y bajo sus nuevas metáforas, los viejos problemas.

Consideraciones finales

Estudiar la evolución de una asignatura escolar vinculada al desarrollo de la cultura académica, a la historia de las ideas y del currículo y a la historia de la estructura política, permite observar las interrelaciones que se dan entre la estructura social en movimiento y el recorrido, los cambios y los matices que se conjugan para dar como resultado esa asignatura escolar específica en distintos momentos de la historia.

Esta aproximación realizada a la evolución del civismo y de la formación para la ciudadanía en Costa Rica ha mostrado también cómo una asignatura escolar, que, en la vida cotidiana, aparentemente es solo una clase a la que los estudiantes y los docentes dedican algunas pocas horas por semana, constituye una resultante histórica de la suma de factores históricos, políticos y de constelaciones de actores, que se han desarrollado en un lugar y espacio determinado, en este caso en Costa Rica, pero en vinculación al desarrollo internacional no solo de las políticas educativas sino también del pensamiento pedagógico. Se ha mostrado la emergencia de referentes educativos que luego fueron internalizados en el nivel nacional: la Instrucción Cívica francesa, una parte del desarrollo pedagógico del Instituto de Santiago, las elaboraciones del Committee on Social Studies de 1916 de los Estados Unidos, particularmente a través del conocimiento de los especialistas de la UNESCO en la Reforma de la Educación Secundaria que se desarrolló entre 1950 y 1960. Todas estas referencias ayudaron a orientar y legitimar decisiones en materia de política educativa nacional, así como decisiones pedagógicas y curriculares que a su vez funcionaron como factores de legitimación del sistema político dominante o en construcción. Dentro del proceso de internacionalización también se ha observado cómo Costa Rica pasó de ser un país eminentemente receptor de pensamiento pedagógico en el área de la educación para la ciudadanía, a ser un país emisor a nivel regional, al menos en algunos temas, mostrando a los países centroamericanos la forma como habían sido desarrollados en el país la educación para la democracia.

El caso de la educación para la ciudadanía en Costa Rica y su evolución es también un caso destacado de la forma en que las élites políticas dominantes en un momento específico han actuado sobre el sistema curricular nacional afectando los contenidos que se ha decidido que los ciudadanos deben aprender, incorporando sus propias

ideas dominantes en el currículo y, muchas veces también sus miedos y sus aversiones. En el caso de las decisiones tomadas por las autoridades educativas costarricenses con respecto a la educación para la ciudadanía en distintos momentos de la historia educativa del país, se puede ver claramente cómo la política educativa y las acciones tomadas en la estructuración de los planes de estudio y de las prácticas pedagógicas que se quisieron implementar eran, en muchas ocasiones casi un reflejo condicionado de las élites ante lo que consideraban amenazas al orden establecido.

Durante el período de desarrollo del civismo republicano, se dio una tentativa de generar un verdadero proceso de “creación de ciudadanos”, en el sentido que Eamonn Callan le atribuye a los sistemas educativos propios del liberalismo político que promovieron la formación de un “ciudadano virtuoso”.⁴⁶⁹ El Estado se planteó por medio de la educación el objetivo de cultivar a la ciudadanía, es decir, generar un proceso de aculturación por medio del cual los ciudadanos los ciudadanos pudiesen acercarse a la cultura dominante, y tratar de sacar al país de la aun presente sombra colonial y la correlativa la penumbra de la Iglesia, la amenaza era precisamente lo que ellos consideraron como ignorancia y oscurantismo en contra de la virtud de la república ilustrada. Ricardo Jiménez tenía claro que existía una división natural entre los individuos y, como consecuencia, era normal que no todos tuviesen los mismos derechos, sobre la igualdad Jiménez pensaba:

Que todo hombre sea igual a otro, en todos los respectos, de modo que, sin que influyan sus condiciones personales, goce de las mismas consideraciones y respetos por parte de sus conciudadanos, que disfrute de iguales comodidades en la vida, que ocupe la misma posición social, en fin, es un absurdo. El hijo de padres de una raza superior al nacer ya trae en germen cualidades intelectuales y morales que lo colocan en una posición ventajosa sobre los hijos de padres de una raza inferior.⁴⁷⁰

Esta era una de las ideas centrales con las que se educaba a los niños y jóvenes en las escuelas costarricenses del siglo XIX. Los republicanos liberales estaban seguros

⁴⁶⁹ Callan, Eamonn. *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Clarendon Press, Press - Oxford, 1997.

⁴⁷⁰ Jiménez, Ricardo. *Instrucción cívica para uso de las escuelas*. Tipografía Nacional, 1888. p.15.

de que la labor del Estado era la de resguardar e incluso fomentar esos privilegios que gozaban los individuos superiores. La educación en el republicanismo liberal estaba orientada para darle a la ciudadanía formación política y social que funcionara como mecanismo para perpetuar esas ideas y las estructuras sociales y económicas asociadas a las mismas.

Más tarde, el civismo democrático que se fue desarrollado en la segunda mitad del siglo XX, promovido por la élite socialdemócrata que había desplazado o integrado a algunos representantes de la vieja elite liberal, orientó la formación de la ciudadanía hacia la educación democrática. Para ello, el concepto de Estudios Sociales, que había surgido en Estados Unidos, se asumió y sirvió como innovación pedagógica para la formación política de los ciudadanos. La Fundación de la Segunda República, verdadero proyecto político, económico y social, reflejó sus aspiraciones y su forma de entender la organización de la sociedad en la educación política por medio de la nueva asignatura. Sin embargo, el temor al avance del comunismo en Centroamérica en el país, una ideología que había sido literalmente satanizada en Costa Rica por la élite socialdemócrata, se expandía también en los colegios.

Ante el temor que suscitó este avance del pensamiento de izquierda suscitó en las autoridades políticas y educativas, la solución fue volver a la Educación Cívica como materia independiente, como intento de contrarrestar la “infiltración” de la izquierda en la juventud.⁴⁷¹ El mismo mecanismo se repitió una vez más, ante la amenaza de la guerra en Centroamérica, entre 1985 y 1995, se volvió a hablar del retorno de la Educación Cívica como materia totalmente independiente de los Estudios Sociales. A partir de los programas de 1996, la educación para la paz y la vivencia de la democracia se consolidaron ante la amenaza de la guerra en la región centroamericana.

Una vez lograda la pacificación de Centroamérica, el temor de las clases dominantes, que por ser dominantes también tienen interés en la conservación de un cierto orden, se desplazó hacia las alarmas que encendió el fin de siglo. La apertura de Costa Rica

⁴⁷¹ Volio Jiménez, Fernando. Discurso del señor Ministro de educación en el I Seminario de Educación Cívica. San José, agosto de 1977. Sección de publicaciones del Ministerio de educación Pública. p. 6. Fondo documental del Centro Nacional de Didáctica.

hacia el mundo (debido a la liberalización de la economía, la tecnología y el desarrollo turístico) el temor a la globalización y el “descalabro” de los valores tradicionales entraron en la discusión. Estos temores impulsaron el desarrollo de la educación en valores, que marcó el currículo no solo de la Educación Cívica sino de todo el sistema educativo nacional entre 1995 y 2006. Desde esa perspectiva, los mecanismos en términos generales han sido los mismos en el desarrollo de la educación para la ciudadanía. En los distintos momentos de su evolución, una élite dominante, que no es monolítica pero que tiene una relativa tendencia a desarrollar estrategias políticas practicables ejerce el poder del Estado. Desde las políticas educativas las élites buscaban orientar a los ciudadanos hacia el desarrollo de algunas ideas específicas, yendo del republicanismo y la moral, a la democracia, la paz, los valores, la ética y la estética y finalmente en el siglo XXI, a un cosmopolitismo metafórico que sugerido en la imagen de ciudadanía mundial. La historia de la educación para la ciudadanía es, en ese sentido, una historia de las ideas al interior de las clases y los actores políticos dominantes que han participado en la organización de las políticas educativas.

La educación para la ciudadanía adquirió así, entonces un componente emocional. Se apela a valores, temores y a las ideas que han sido dominantes en el desarrollo de la asignatura, tales como democracia, valores o paz, han funcionado porque han sido definidas en oposición a las dictaduras sobre todo comunistas, a la guerra y la indecencia. La declaración de Oscar Arias en Oslo complementa este análisis, pues al sostener que Costa Rica quiere demostrarle a América, que en ese pequeño país la paz es fruto y requisito del desarrollo, utiliza un mecanismo de poder en el que se legitima un discurso que ha sido el dominante para justificar una serie de medidas de liberalización de la economía que se desarrollaron durante su gobierno, y el de la mayoría de administraciones de fines del siglo en el país, y que prometían quizás no el paraíso en la tierra, pero sí el desarrollo.⁴⁷²

La evolución de la educación para la ciudadanía en Costa Rica muestra también que los mecanismos de difusión de la ideología o, al menos de los discursos y de los conceptos dominantes en cada período, se han valido no solo del espacio curricular y del trabajo de aula para tratar de hacer efectiva la distribución de un mensaje y la

⁴⁷² Arias Sánchez, Oscar. Solo la paz puede escribir la nueva historia. Publicación digital de la Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. 1987.

interiorización de los conceptos. Esto se puede observar sobre todo en el desarrollo del civismo democrático en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, en el que se ha observado en esta investigación la cantidad programas y proyectos no curriculares y no gubernamentales (Fundación Arias para la paz, Organización de Mujeres Ciudadanas), así como auspiciados por organismos internacionales (los clubes de la UNESCO, el apoyo del PNUD) para reforzar lo que también se estudia en el currículo escolar, creando toda una articulación y estrategia de política educativa. La coordinación entre organismos de distinto tipos incluyó en la reforma curricular de 2007-2008 aun a la empresa privada. Una de las características del civismo democrático es que trascendió el espacio escolar y fue reforzado por acciones y estrategias en las que participaron distintos grupos de interés que fueron coordinados a través de políticas educativas promovidas por el Ministerio de Educación Pública y no solo auspiciadas sino también legitimadas de forma concomitante por organismos internacionales.

También hubo resistencias. El caso de la movilización de los profesores de Estudios Sociales y Educación Cívica en el año 2014 contra los programas de Estudios Sociales que habían sido aprobados en el año 2013 como parte de la misma estrategia de política de educativa que se había utilizado en Educación Cívica en el año 2008 muestra el nivel y la capacidad de conciencia y movilización del grupo de docentes del área que se movilizan y organizan una demostración como resistencia a la introducción de un programa de enseñanza en cuyo diseño no habían sido tomados en cuenta, sino que había sido diseñado e impuesto directamente desde las autoridades políticas.⁴⁷³

En síntesis, el estudio realizado ha permitido observar la forma en que ha sido utilizada e instrumentalizada la educación para la ciudadanía como mecanismo de dominación y de legitimación de las relaciones de dominación, así como estrategia de política educativa para la difusión de los conceptos, las ideas y los valores que las clases con acceso al poder del Estado buscaron no solo legitimar sino también difundir por medio del sistema educativo. Esto reforzó por medio de programas extracurriculares desarrollados por medio de organismos internacionales y de organizaciones no

⁴⁷³ La Nación. MEP y APSE chocan por nuevo programa de Estudios Sociales. 10 de enero, 2014. Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. APSE inicia lucha contra nuevos programas de Estudios Sociales. Prensa APSE, enero 2014.

gubernamentales así como del sector empresarial privado. También se puede observar por medio del estudio histórico de esta asignatura escolar los procesos de internacionalización, tanto en términos de recepción y resignificación de conocimiento en el campo del saber educativo, como de difusión de experiencias a nivel regional. Otro elemento que ha sido observado es la evolución de los conceptos dominantes y del tipo de educación ciudadana dominante. A lo largo del desarrollo de la asignatura, se ha desmalezado un largo camino no solo en el paso de la noción de Instrucción Cívica a la de Educación Cívica, sino también de la predominancia de la educación republicana a la educación democrática, luego a la educación para la paz, la educación para los valores y finalmente para la tolerancia y la ciudadanía mundial o planetaria.

Este proceso no ha sido excluyente en relación con sus elementos sino más bien ecléctico. Por ejemplo, nociones de democracia estuvieron presentes durante el desarrollo del republicanismo y sin embargo, se trató de una idea diferente de democracia en la que se justificaba y enseñaba por qué tanto los pobres como las mujeres no podían votar. La educación para la paz y valores que se desarrolló en los planes de estudio de 1996 y 2006, siguen estando presentes cuando se habla de ciudadanía planetaria en la más reciente política educativa, pues no se trata de un proceso de superación total de un concepto sobre otro, sino más de una agregación y un desplazamiento de la centralidad de algunas nociones a costa de otras. Lo que se puede confirmar es que el proceso de surgimiento y dominancia de los conceptos y las ideas - como mecanismo para orientar y darle sentido a las políticas educativas, las decisiones curriculares y las prácticas pedagógicas - en el proceso de formación de un tipo de ciudadanía es, además, el resultado de las relaciones y tensiones sociales tanto a nivel nacional como en el proceso de internacionalización educativa. Tanto las prioridades externas como las opciones de la arena educativa transnacional ayudaron a posicionar las diferentes versiones de la asignatura hasta convertirla en un elemento simbólico y educativo que ha funcionado como un dispositivo identitario central al imaginario de la Nación.

Fuentes y bibliografía

Acuerdo N°1292, Secretaría de Instrucción Pública, 1892.

Acuerdo N° 818. Presidencia de la República de Costa Rica. Palacio Nacional, San José, 30 de marzo de 1897.

Acuerdo N° 322. Presidencia de la República de Costa Rica. Palacio Nacional, San José, 15 de marzo de 1899.

Acuerdo N° 15. Presidencia de la República de Costa Rica. San Jose, 9 de Marzo de 1904

Acuerdo N°563. Secretaría de Instrucción Publica. San José. 31 de agosto de 1911

Acuerdo N°16. Secretaría de Instrucción Publica. San José. 09 de abril 1920.

Acuerdo N° 514. Secretaría de Instrucción Pública. San Jose, 4 de abril de 1924

Acuerdo N° 889. Presidencia de la República de Costa Rica. San Jose, 25 de octubre de 1929

Acuña, Víctor Hugo. *Conflicto y reforma en Costa Rica, 1940-1949*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1991.

Acuña, Víctor Hugo. "Historia del vocabulario político en Costa Rica. Estado, república, nación y democracia (1821-1949)." *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica* (1995): 63-74.

Adis, Gonzalo. Azofeifa, Isaac Felipe. Umaña, Rodrigo. "Pruebas Experimentales de Admisión de la UCR 1959-1960 (Serie Misceláneas N 54)." *Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Publicaciones de la UCR* (1960).

Aguirre, Virginia; De Sousa, Boaventura. *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. Vol. 12. UNAM, 1998.

Agüero García, Javier; Araya Ramírez, Iliana; Marín Hernández, Juan José; Molina Vargas, Silvia Elena; Rojas Sandoval, Francisco Javier. "La Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 12, no. 2 (2011): 26-48.

Agüero García, Javier. "Al progreso en la formación de ciudadanos eficientes: educación y sociedad en Costa Rica en 1930." *Revista de Ciencias Sociales* 145 (2014)

Aguilar Bulgarelli, Oscar. "El pensamiento de un patriota costarricense: don José Santos Lombardo A." *Revista de la Universidad de Costa Rica* (1972).

Aguilar Bulgarelli, Oscar R.. José Santos Lombardo. No. 13. EUNED, 1998.

Alarcón, Cristina. *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires: Flacso, 2010.

Alarcón, Cristina. "El despertar de la maquinaria: profesores y oficiales chilenos en pos de la industrialización (1885-1920)." *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM 28* (2014).

Alarcón, Cristina. *Modelltransfer im schatten des krieges:" Deutsche" Bildungs- und" Preussische" Militärreformen in Chile, 1879-1920*. Peter Lang Edition, 2014.

Alfaro, Anatasio; Alvarado, Alejandro; Fernández, Lucas; Flores, Luis R; Fonseca Calvo, R. Informe sobre exámenes semestrales del Liceo de Costa Rica dirigido al Señor Secretario de Estado en el despacho de Instrucción Pública. San Jose, 01 de febrero de 1901

Alfaro Valverde, Alicia. Badilla Vargas Maynor. "La conceptualización de la Educación Cívica en Costa Rica: aportes de profesionales vinculados con esta disciplina." *Perspectivas 5*, no. 6 (2013).

Alfaro, Rafael A. "Humanismo y educación superior en Costa Rica: los entretelones de una propuesta educativa." *Universidad Estatal a Distancia*, San José (2012).

Alvarenga Ana Patricia. *Los ciudadanos y el estado de bienestar: Costa Rica en la segunda mitad del siglo XX*. Vol. 14. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005.

Apple, Michael, and Michael W. Apple. *Ideology and curriculum*. Routledge and Keagan, 1979.

Araya, S; Barrientos, J; Sandí, K; Zuniga, R. *Intencionalidades político-ideológicas de las clases hegemónicas en torno al tema de los Derechos Humanos en la enseñanza de la Historia y la Educación Cívica en Costa Rica 1970-2010*. San José, C.R., 2012.

Arias Sánchez, Oscar. *Solo la paz puede escribir la nueva historia*. Publicación digital de la Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. 1987.

Arias Sánchez, Oscar. *Discurso en la Cumbre de las Américas*. Trinidad y Tobago, 18 de abril del 2009.

Arias Sandoval, Leonel. "El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula." *Ensayos Pedagógicos* 12, no. 1 (2017): 51-68.

Aristotle, Jonathan Barnes. *The complete works of Aristotle*. Vol. 2. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1984.

Arnao, Jiménez-Cervantes, and María del Mar. "Afrancesados y modernistas de El Salvador: las letras francesas en el modernismo salvadoreño." Proyecto de investigación: (2014).

Arredondo López, María Adelina. "Desplazando al Rey en la escuela de la nueva nación mexicana: el catecismo de República." (2003).

Arriaga Martínez, Rafael. "Max Weber: entre relativismo e individualismo metodológico. Entrevista con Michel Maffesoli." *Culturales* 8, no. 16 (2012): 197-236.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. *Ley general de educación común, reglamento de la misma, y Decreto sobre empréstito escolar*. Tip. Nacional, 1886.

Asamblea Legislativa. *Memoria de Instrucción Pública 1895 - 1896*. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Ricardo Pacheco. San José, 1896

Asamblea Legislativa. *Memoria de Instrucción Pública 1896 - 1897*. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Ricardo Pacheco. San José, 1897

Asamblea Legislativa. *Memoria de Instrucción Pública 1900 - 1901*. Presentada al Congreso Constitucional por el ministro Justo A. Facio. San José, 1901

Asamblea Legislativa. *Memoria de Instrucción Pública 1907 - 1908*. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Luis Anderson Morúa. San José, 1908

Asamblea Legislativa de Costa Rica. *"Constitución Política de Costa Rica"*. San José, 1949.

Asamblea Legislativa. *Ley N° 1362 "Creación del Consejo Superior de Educación Pública"*. Costa Rica. 1951.

Asamblea Legislativa. *Memoria del Ministerio de Educación Pública 1950 - 1951*. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1951. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. *Memoria del Ministerio de Educación Pública 1951 - 1952*. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1952. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1952 - 1953. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Virgilio Chaverri. San José, 1953. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. "Ley Fundamental de Educación." Costa Rica (1957).

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1957 - 1958. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Uladislao Gámez. San José, 1958. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1961 - 1962. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Joaquín F. Vargas Mendez. San José, 1962. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1962 - 1963. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Ismael Vargas Bonilla. San José, 1963. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1974 - 1975. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Fernando Volio Jiménez. San José, 1975. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1988 - 1989. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Francisco Antonio Pacheco. San José, 1989. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1990 - 1991. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1991. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1991 - 1992. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Marvin Herrera Araya. San José, 1992. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 1997 - 1998. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Eduardo Doryan Garrón. San José, 1998. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 2005 - 2006. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Manuel Antonio Bolaños Salas. San José, 2006. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asamblea Legislativa. Memoria del Ministerio de Educación Pública 2006 - 2007. Presentada al Congreso Constitucional por el Ministro Leonardo Garnier Rímolo. San José, 2007. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. APSE inicia lucha contra nuevos programas de Estudios Sociales. Prensa APSE, enero 2014.

Audi, Robert, and Paul Audi, eds. The Cambridge dictionary of philosophy. Vol. 584. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Azofeifa, Isaac Felipe. Informe de la labor de la Dirección General de Segunda Enseñanza. 1951. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Azofeifa, Isaac Felipe. Problemática de la segunda enseñanza. Revista de la Universidad de Costa Rica. (9):137-161, junio, 1954.

Azofeifa, Isaac F. El viejo liceo. La democracia como consecuencia de la Educación Pública. Ministerio de Cultura Juventud y Deportes. 1973

Azofeifa, Isaac Felipe. "Itinerario con incierto destino o la cultura chilena en Costa Rica." In Anales de la Universidad de Chile, no. 17, pp. 49-49. 1988.

Badilla, Patricia. "Ideología y Derecho: El espíritu de la reforma jurídica costarricense (1882-1888)." Revista de Historia 18 (1988).

Baeza, Rafael Sagredo. "Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827." Historia Mexicana (1996): 501-538.

Ball, Stephen J. Foucault, power, and education. Routledge, 2012.

Barahona Riera, Macarena. "La ciudadanía política de las costarricenses: La conquista de Ángela Acuña de Chacón." Revista Estudios 21 (2008): 184-195.

Barrantes, Rodrigo. El problema especial de la segunda enseñanza. Sección de Segunda Enseñanza, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

Barrientos Valverde, Jorge. "El anti comunismo electoral en Costa Rica durante la Guerra Fría 1948–1990." *Estudios* 30 (2015): 82-128.

Behm Rosas, H. Isaac y los chilenos. Semanario Universidad. Universidad de Costa Rica. 25 de abril de 1997. San José.

Bellmann, Johannes. John Dewey naturalistische Pädagogik: Argumentationskontexte, Traditionslinien. Ferdinand Schöningh, 2007.

Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer, and Suk-Ying Wong. "Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986." *American sociological review* (1991): 85-100.

Benthan, J. "El Panóptico, Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, ed." *La Piqueta*, Barcelona (1980).

Behrman, Daniel. *El correo. Una ventana abierta hacia el mundo. N° 2. Año VIII. UNESCO. 1955*

Bianchini, Paolo; Morandini, Maria Cristina. "A Useless Subject?: Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day." *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9, no. 1 (2017): 58-82.

Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1996*

Bolaños Salas, Manuel Antonio. *Relanzamiento de la Educación Costarricense. Ministerio de Educación Pública. 2005.*

Bonilla Castro, Alejandro. "Movimientos sociales y represión del Estado en la dictadura de Tinoco. 1918-1919." *Diálogos Revista Electrónica* 9 (2008): 1511-1538.

Bonilla Morales, Roxana. "De los movimientos a la acción política: mujeres organizadas en los comités patrióticos de Costa Rica en la lucha contra el Tratado de Libre Comercio." *Rupturas* 1, no. 2 (2011): 2.

Bottomore, Tom. "A Dictionary of Marxist Thought. Wiltshire." (2001).

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *The inheritors: French students and their relation to culture. University of Chicago Press, 1979.*

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *Reproduction in education, society and culture. Vol. 4. Sage, 1990.*

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc. *An invitation to reflexive sociology. University of Chicago Press, 1992.*

Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas. Vol. 1. Barcelona: Anagrama, 1999.*

Bourdieu, Pierre, Nicolas Caron, and Franck Poupeau. *El campo político. La Paz: Plural editores, 2001.*

Bourdieu, Pierre. "La nueva vulgata planetaria." *Revista colombiana de educación* 42 (2002).

Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores, 2008.

Bowman, Kirk. "¿Fue el compromiso y consenso de las elites lo que llevo a la consolidación democrática en Costa Rica? Evidencia de la década de 1950." *Revista de Historia* 41 (2000): 91-130.

Brenes, Manuel Gamboa. "El anticomunismo en Costa Rica y su uso como herramienta política antes y después de la Guerra Civil de 1948." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (2013): 143-165.

Brumme, Jenny. "Las" Lecciones de moral, virtud y urbanidad" de José de Urcullu y su traducción al portugués." In *Caminos actuales de la historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de Historiografía Lingüística*, Murcia, 7-11 de noviembre de 2005, vol. 1, p. 319. EDITUM, 2006.

Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart. "Geschitliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland (Sonderausgabe, 9 Bande)." (2004).

Bustillo, Inés; Frenkel, Roberto; Ocampo, José; Stallings, Barbara; Velloso, Helvia; *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Cepal, 2014.

Carli, Sandra. "The new school movement in Argentina." *Paedagogica historica* 42, no. 03 (2006): 385-404

Caiceo, Jaime. "Algunos Antecedentes sobre la Presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el Siglo XX." *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura* 18 (2005): 371-380.

Caiceo, Jaime. "Hernán Vera Lamperein y su participación en el movimiento de renovación gradual de la educación secundaria en Chile." *Revista História da Educação* 18, no. 42 (2014): 171-185.

Calderón Steck, Flora V. Bonilla Carrión, Róger Enrique. "Algunos aspectos sociodemográficos de los estadounidenses, canadienses y europeos residentes en Costa Rica según el censo 2000." (2008).

Callan, Eamonn. *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Clarendon Press, Press - Oxford, 1997.

Calvo Mora, Joaquín Bernardo. *La campaña nacional contra los filibusteros en 1856 y 1857: breve reseña histórica*. Editorial Universidad de Costa Rica, 2006.

Cancino Troncoso, Hugo. "El catecismo político cristiano"(1810)," el catecismo de los patriotas"(1813) y" el discurso de la revolución francesa en Chile". *L'Amérique Latine face a la revolution francaise.* In *Colloque international" L'Amérique Latine face a la revolution française"*. Paris, 28-30 Jun. 1989;. 1989.

Carreño, Manuel Antonio. *El manual de Carreño*. Vol. 49. El Nacional, 2001.

Carta de Enrique Pittier, Jefe del Servicio de Sección Geográfica al Señor Secretario de Estado en el despacho de Instrucción Pública, Ricardo Pacheco, 1896.

Caruso, Marcelo. "Sus hábitos medio civilizados": enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina." *Revista educación y pedagogía* 15, no. 37 (2003): 107-127.

Caruso, Marcelo; Roldán Vera, Eugenia. "Pluralizing meanings: The monitorial system of education in Latin America in the early nineteenth century." *Paedagogica Historica* 41, no. 6 (2005): 645-654.

Caruso, Marcelo. "Latin American independence: education and the invention of new polities." *Paedagogica historica* 46, no. 4 (2010): 409-417.

Caruso, Marcelo. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Ediciones Granica SA, 2011.

Carvajal Araya, María Isabel. "Discursos y símbolos del himno patriótico al 15 de setiembre." *Estudios* 22 (2009): 155-168.

Carvajal, Guillermo. "Costa Rica en la época de los Programas de Ajuste Estructural 1985-1992." *Revista Reflexiones* 7, no. 1 (1993).

Carvajal Villaplana, Álvaro. "Apuntes para una historia de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Diversificada Costarricense, de 1900 a 1980." *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 7 (2007).

Carballo, Sonia; Mata, Alejandrina. Carta en la que se solicita a la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, la apertura de la Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica para el I Ciclo del año 1999. *Correspondencia Facultad de Educación*. San José, 1999.

Casares Alvarado, Ana; Matarrita Bacca, Rosaura; Pérez Campos, Marta; Arguedas Umaña, Marjorie. *Plan Nacional de Formación Permanente*. Ministerio de Educación Pública, Centro Nacional de Didáctica, San José, 1999.

Castegnaro, Ernesto. "Anastasio Alfaro González." *La Nación*. (1973).

Castillo Vásquez, Roberto. "El obispo Bernardo Augusto y los indígenas maleku de la Zona Norte de Costa Rica." *Reflexiones* 90, no. 2 (2011): 53-70.

Cedeño Castro, Rogelio. "La huelga magisterial de julio-agosto de 1995: los trabajadores en lucha contra la exclusión y el hambre." (1995).

Chavarría, Esteban Arias. "Estado y élites empresariales en Costa Rica: la coyuntura del TLC (2002-2007)."

CEPAL, NU. "Algunas características del desarrollo industrial en el período 1950-1961: cambios estructurales, sustitución de importaciones, exportaciones de productos manufacturados." (1961).

Cerdas, José Manuel. "Las luchas contra la empresa ALCOA. Un intento de síntesis interpretativa (1969-1970)." *Revista de Historia* 75 (2017): 77-122.

Céspedes M. Ramón. Informe de labores del año 1932. Jefatura Técnica de Educación Primaria. Diciembre de 1932.

Charle, Christophe; Schriewer, Jürgen. *Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Campus Verlag, 2004.

Chaves Camacho, Jorge. "El emeritazgo de don Isaac Felipe Azofeifa." *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica. 30 de mayo de 1980. San José.

Chaves Zamora, Randall. "Fuimos jóvenes: historia y memoria de las manifestaciones estudiantiles contra Alcoa en Costa Rica,(1968-2018)." 2018.

Chaves, Randall. "Una leyenda heroica. historia y memoria pública del movimiento estudiantil costarricense, 1970-2020." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 21, no. 1. 2020.

Chaves-Salas, Ana Lupita. Castro-Bonilla, Julieta. "Formación docente en educación secundaria en la Universidad de Costa Rica." *Revista Educación* 41, no. 2 (2017): 212-227.

Chernick, Marc W. "Las dimensiones internacionales de los conflictos internos de América Latina: de la guerra fría (a la paz negociada en Centroamérica) a la guerra antinarcótica." *Colombia Internacional* 41 (1998): 5-43.

Close, David; Martí i Puig; Salvador; Shelley A. McConnell. *The sandinistas and Nicaragua since 1979*. Boulder CO: Lynne Rienner Publishers, 2011.

Cohen, David. "Dewey's problem." *The Elementary School Journal* 98, no. 5 (1998): 427-446.

Colegio Superior de Señoritas. Informe del año lectivo de 1901. Dirección Colegio Superior de Señoritas, elaborado por la directora Marianne Le Cappellian. San Jose, Diciembre de 1901.

Comité de Desarrollo Cultural de la Comunidad Estudiantil del Liceo Rodrigo Facio. "2° Seminario sobre la formación cívica y social del adolescente: posición el joven en la política." Zapote, San José, 1973. Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica.

Congreso Constitucional de la República de Costa Rica. Código de Educación. San José, Costa Rica, 09 de noviembre de 1945.

Contreras, Gerardo. "Una lectura crítica de don José Figueres Ferrer. En torno a la guerra civil de 1948 y su papel en la Junta Fundadora de la Segunda República." *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 9, no. 1 (2008): 177-207.

Cordero, Allen; Hiernaux-Nicolas, Daniel; Van Duynen, Luisa. *Imaginarios sociales y turismo sostenible*. Cuadernos de Ciencias Sociales 123. FLACSO, Costa Rica, 2002.

Cordero, Allen; Van Duynen, Luisa. *Turismo sostenible en Costa Rica. El caso de Quepos-Manuel Antonio*. Cuadernos de Ciencias Sociales. No 123. FLACSO-CR, 2002.

Cordero, Allen. *El turismo y la dependencia latinoamericana*. Artículo aparecido en Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe No. 6, Flacso /Unesco / Nueva Sociedad, Caracas, 2003

Cordero Ulate, Allen. *Nuevos ejes de acumulación y naturaleza: el caso del turismo*. 1° ed. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. 2006.

Corrales, Solón. Carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública Joaquín García Monge. Junta Patronal de Educación. San José, 1919.

Coto Montero, Fausto. Informe de labores del Centro de Publicaciones del Magisterio para el año de 1924. Presentado ante el Secretario de Instrucción Pública Napoleón Quesada Salazar. San Jose, 19 de mayo, de 1925.

Cuevas Molina, Rafael. *Cultura y política en Costa Rica: entrevistas a protagonistas de la política cultural en la segunda mitad del siglo XX*. Vol. 5. EUNED, 2006.

Cullell, Jorge Vargas; Rosero Bixby, Luis; Seligson, Mitchell A. *Cultura política de la democracia en Costa Rica*: 2006. LAPOP, 2006.

Dabene, O. (1993). La invención y remanencia de una crisis: Centroamérica en los años 80. *Anuario De Estudios Centroamericanos*, 25-50. Cardenal, R. (1996). *Manual de historia de Centroamérica* (Vol. 26). UCA editores.

Decreto Ejecutivo N.2. José J. Rodríguez, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1892

Decreto Ejecutivo N.3. Rafael Iglesias, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1895.

Decreto Ejecutivo N.8. Alfredo Gonzalez Flores, Presidente Constitucional de la República de Costa Rica, 1914.

Dengo, María Eugenia. *Nuevos paradigmas para la educación*. Vol. 15. EUNED, 2002.

Dengo, María Eugenia. La educación. En: Rodríguez Vega, Eugenio, ed. *Costa Rica en el siglo XX*. Vol. 3. EUNED, 2004.

Dengo de Vargas, María Eugenia. *Educación costarricense*. San José, Costa Rica : EUNED, 2011.

Dengo, María Eugenia. *Tierra de maestros*. Editorial UCR, 2011.

Dengo, M. E. El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. Salazar (Ed.), *Historia de la educación costarricense* (2ª ed.). San José, Costa Rica: EUNED. 2013.

Del Castillo Caballero, J. S. Sumario: I Introducción y estado de la cuestión. II Los Catecismos Políticos y la pedagogía catequética civil en los siglos XVIII y XIX. III Política y religión en los catecismos políticos americanos. 1 La Soberanía, fundamento de la relación entre política y religión.

De Coster, Isabelle, Olga Borodankova, Ana Sofia De Almeida Coutinho, and Giulia Paolini. *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop, 2012.

De la Cruz, Vladimir. *Historia de la educación costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica, 2003.

De Jesús, Colegio de Santa Teresa. "Programa de los exámenes que las niñas del Colegio de Santa Teresa de Jesús, sostendrán en el presente año de 1885: para los días 13 [12] y 14 [13]."

De la Rada y Delgado, Juan de Dios. *Abecedario de la Virtud*. Dedicado a los niños. Imprenta de Manuel Lopez de la Hoya, Fomento 13, principal. Madrid, 1862.

De Sousa Santos, Boaventura. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Civilização Brasileira, 2002.

De Urcullu, José. Lecciones de moral, virtud y urbanidad. Librería de Lecointe y Lasserre, 1838.

De Tocqueville, Alexis. Democracy in america. Vol. 10. Regnery Publishing, 2003.

Deleuze, Gilles. "Postdata sobre las sociedades de control." Revista de Teoría del Arte 14/15 (2006): 183-189.

Dewey, John. The school and society: Being three lectures. University of Chicago Press, 1899.

Dewey, John. German philosophy and politics. H. Holt, 1915.

Dewey, John. The school and society. University of Chicago Press, 1959.

Dewey, John. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan, 1923.

Diario Oficial La Gaceta. Segundo Semestre. Año LXIX. N° 150. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 04 de julio de 1947.

Díaz Arias, David. "Fiesta e imaginaria cívica: la memoria de la estatuaria de las celebraciones patrias costarricenses, 1876-1921." Revista de Historia 49-50 (2004): 111-154.

Díaz Arias, David. "Ritos escolares y símbolos nacionales en la fiesta de la independencia en Costa Rica, 1899-1921." Revista PRAXIS 57 (2005): 65-84.

Díaz Arias, David. "Pequeños patriotas y ciudadanos: Infancia, nación y conmemoración de la Independencia en Costa Rica (1899-1932)." Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 13 (25), 86-107. (2011).

Díaz Arias, David. "El Crimen de Viviana Gallardo." Avances de Investigación CIHAC. Segunda época N°1 1. (2017).

Díaz Bolaños, Ronald E. "La ciencia y el debate entre la Iglesia Católica y el liberalismo en Costa Rica (1880-1901)." Diálogos Revista Electrónica 7, no. 2 (2007): 1-18.

Díaz Bolaños, Ronald E. "“Quiero que la gimnástica tome bastante incremento”: los orígenes de la gimnasia como actividad física en Costa Rica (1855-1949)." Diálogos Revista Electrónica de Historia 12, no. 1 (2011): 01-33.

Dobles Segreda, Luis. Discurso del Señor Secretario de Educación Pública, al discutirse el dictamen recaído en el proyecto de ley sobre libros de texto para escuelas primarias y colegios de segunda enseñanza. En: Memoria de Instrucción Pública, 1925-1926.

Dobles Segreda, Luis. "Anastasio Alfaro González." Sección Caleidoscopio. Diario La Nación. p. 44 (1967).

Dubet, Francois. "El declive y las mutaciones de la institución." Revista de antropología social 16 (2007): 39-66.

Durkheim, Emile. Education and sociology. Simon and Schuster, 1956.

Durkheim, Emile. "Las reglas del método sociológico [1895]." México: Editorial Fondo de Cultura Económica (2001).

Durkheim, Emile. Durkheim: Essays on morals and education. Vol. 1. Taylor & Francis, 2006.

Dunn, Arthur William. The community and the citizen. DC Heath & Company, 1914.

Dussel, Inés, and Caruso, Marcelo. "Specters of Dewey in Latin America: some notes on the reception of educational theories." Paedagogica Historica 34, no. sup1 (1998): 375-399.

Edelman, Marc. "La cultura política de una protesta campesina contra el ajuste estructural económico en Guanacaste, Costa Rica, 1988." *Revista de Historia* 23 (1991): 145-190.

Ehrlich, Thomas. "Civic Learning: "Democracy and Education" Revisited." *Educational Record* 78 (1997): 56-65.

Engels, F; Marx, K. La ideología alemana. Universitat de València, 1994. P.50

Escuela Normal de Costa Rica. Don Mauro Fernández. Su vida y su obra. Suplemento de la Revista de Educación, San José, 1915.

Esquivel, Freddy. "Neoliberalismo en Costa Rica: secuelas en la cuestión social durante el siglo XX." (2012).

Facio Brenes, Rodrigo. Discurso de Inauguración del Edificio de la Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria, 05 de julio de 1958. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

Fajnzyber, Fernando. *Industrialización en América Latina: de la caja negra" al" casillero vacío": comparación de patrones contemporáneos de industrialización".* Cepal, 1990.

Fallace, Thomas, and Victoria Fantozzi. "Was there really a social efficiency doctrine? The uses and abuses of an idea in educational history." *Educational Researcher* 42, no. 3 (2013): 142-150.

Fallace, Thomas. "Tracing John Dewey's Influence on Progressive Education, 1903-1951: Toward a Received Dewey." *Teachers College Record* 113, no. 3 (2011): 463-492.

Ferrero, Luis. *Sociedad y arte en la Costa Rica del siglo 19*. Euned, 1986

Fallace, Thomas. "John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation." *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 601-624.

Fernández Esquivel, Patricia, and Manuel Chacón Hidalgo. "Ritos funerarios católicos en el Valle Central de la Costa Rica del siglo XIX." *Cuadernos de Antropología* (2008).

Fernández, Oscar. "Para entender los procesos electorales en América Central: elecciones, violencia y credibilidad." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (1989): 111-117.

Fernández, Oscar. "¿ Qué valores valen hoy en Costa Rica?." *El nuevo rostro de Costa Rica, Costa Rica, CEDAL* (1992).

Fernández, Oscar. Los avatares de la noción de sociedad civil. *Boletín electoral latinoamericano*, 27. (1997).

Fernández, Oscar. Weber y Foucault. *Reflexiones*, 81(2), 36-41. (2002).

Fischel Volio, Astrid. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. Euned, 1992.

Figueres Ferrer, José María. *Cartas a un ciudadano*. EUNED, 1956.

Ferrer, José Figueres. *Escritos de José Figueres Ferrer: política, economía y relaciones internacionales*. Euned, 2000.

Volio, Astrid Fischel. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. Euned, 1992.

Fischel Volio, Astrid. "Costa Rica: education and politics—a historical perspective." *Education, policy and social change: Experiences from Latin America* (1992): 138-155.

Fleury, Claudio. "Catecismo histórico del Señor Abad Claudio Fleury, traducido al castellano, y corregido de orden de la Real Junta Superior de Inspección de Escuelas del Reino y mandado a usar en todas ellas." Madrid: Imprenta Real (1838).

Foucault, Michel. "The subject and power." *Critical inquiry* 8, no. 4 (1982): 777-795.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi. (1982).

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini, 1994.

Fuentes Fripp, Deborah. "Para ser alguien en la vida hay que estudiar, pero para estudiar, primero hay que ser alguien: acerca de la desigualdad en la educación media." (2019).

Galdames, Francisco. "Misiones educacionales chilenas en América Latina." *Atenea. Revista de Ciencia, Arte y Literatura*. Primer semestre 1985, no. 451 (1985): 115-131.

Gamboa, Manuel. "El anticomunismo en Costa Rica y su uso como herramienta política antes y después de la Guerra Civil de 1948." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (2013): 143-165.

Gámez Solano, Uladislao; Olivera, Carlos. "Costa Rica: A national educational development plan." *Prospects* 4, no. 4 (1974): 503-511.

Gámez Solano, Uladislao. *Política y estructura del sistema educativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1980.

Gardner Munro, Dana. *Las cinco repúblicas de Centroamérica: desarrollo político y económico y relaciones con Estados Unidos*. Editorial Universidad de Costa Rica, 2003.

Garnier, Leonardo. "Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía, del Ministerio de Educación Pública." San José, Costa Rica: MEP (2006).

Garro, Laura. *El mito democrático costarricense: la constitución de la práctica política en periodos de conflicto social*. FLACSO Mexico, 2013.

Garzón Marthá, Álvaro; Guzman Mendez, Diana Paola. *Lectores, editores y cultura impresa en Colombia: siglos XVI-XXI*. Editorial Tadeo Lozano, 2018

Gillet-Damitte, De l'instruction Moral et Civique. Imprimerie et Librairie Classiques. Maison Jules Delalain et Fils. Delalain Frères, Successeurs Paris, 1876

Gleijeses, Piero. "The Reagan Doctrine and Central America." *Current History* 85, no. 515 (1986): 401.

Giroux, Henry. "Critical theory and rationality in citizenship education." *Curriculum Inquiry* 10, no. 4 (1980): 329-366.

González Flores, Luis Felipe. "El cincuentenario de la fundación de la estudiantina de señoras y señoritas para el cultivo de la música." (1897): 3-4.

González, Luis Felipe. "Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica." Imprenta Nacional. San José, Costa Rica 1921.

González Flores, Luis Felipe. "Paidofilaxis, fundamentos sociales y científicos de protección a la Infancia." Imprenta Nacional. Costa Rica (1939).

González, Luis Felipe. *Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica*. Vol. 1. Imprenta nacional, 1945.

González Flores, Luis Felipe. "La Casa de Enseñanza de Santo Tomás. Apuntes acerca de su origen y desarrollo hasta la erección en Universidad." (1941).

González Roldán, Enrique. "Participación de las instancias de control jurídico, político y administrativo durante el proceso de referéndum 2007." (2008).

Goodson, Ivor. "The social history of school subjects." *Scandinavian Journal of Educational Research* 34, no. 2 (1990): 111-121.

Ground, Richard. "La génesis de la sustitución de importaciones en América Latina." *Revista de la CEPAL* (1988).

Halperín Donghi, Tulio. *Historia económica de América Latina: desde la independencia a nuestros días*. Alianza Editorial, 2005.

Harrigan, Patrick J. "Church, state, and education in France from the Falloux to the Ferry laws: A reassessment." *Canadian Journal of History* 36, no. 1 (2001): 51-84.

Heater, Derek. *A history of education for citizenship*. Routledge, 2003.

Heater, Derek. *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester University Press, 2004.

Helpfenberger, Marianne. *Transnational Construction of Costa Rica's National Curriculum*. En: Fontaine, Alexandre. *Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique. Emigration, transferts, créations (XVIIIe-XXe siècle)*. Le Bord de L'eau, 2021.

Hernández Hernández, M. "El Estado benefactor en Costa Rica." *Relaciones Internacionales* (1992): 9-18.

Hidalgo, Aida M^a Mainieri. "Reseña Histórica de la Prueba de Aptitud Académica (PAA-UCR)." *Diálogos Revista Electrónica* 9 (2008): 828-851.

Huntington, Samuel. *The third wave: Democratization in the late twentieth century*. Vol. 4. University of Oklahoma press, 1993.

Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura*. Fondo de cultura económica, 1945.

Jiménez, Ricardo. *Instrucción cívica para uso de las escuelas*. Tipografía Nacional, 1888.

Jiménez, Ricardo. *Instrucción cívica. Para uso de las escuelas de Costa Rica*. Edición atendida por el Lic. Don Rómulo Tovar. (Corregida y Aumentada en 1926) Imprenta María v. de Lines. San José, Costa Rica(1926).

Jiménez, Ronulfo. *Evolución de la pobreza en Costa Rica*. No. E51 C422e. Academia de Centroamérica, San José (Costa Rica), 1988.

Junta Fundadora de la Segunda República. *Decreto de Adhesion a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. 18 de octubre de 1949. Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa.

Kay, Cristóbal. "Teorías latinoamericanas del desarrollo." *Nueva sociedad* 113 (1991): 101-113.

Kliebard, Herbert M. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Third Edition. Routledge Falmer, New York and London, 2004.

Knoll, Michael. "From Kidd to Dewey: The origin and meaning of 'social efficiency'." *Journal of Curriculum Studies* 41, no. 3 (2009): 361-391.

Korten, Alicia. "Cultivating disaster: structural adjustment and Costa Rican Agriculture." *Multinational Monitor* 14, no. 7 (1993): 1-17.

Korten, Alicia Epstein. *Ajuste estructural en Costa Rica: una medicina amarga*. Editorial DEI, 1997.

Kögler, Hans Herbert: Michel Foucault. *Sammlung Metzler ; Bd. 281*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994

Krumpel, Heinz. "Ilustración, Romanticismo y Utopía en el siglo XIX. La recepción de la filosofía clásica alemana en el contexto intercultural de Latinoamérica." *Signos históricos* 3, no. 6 (2001).

La Nación. MEP y APSE chocan por nuevo programa de Estudios Sociales. 10 de enero, 2014.

Ledesma Reyes, Manuel. "Krausismo y educación en Costa Rica: la influencia de los educadores canarios Valeriano y Juan Fernández Ferraz." (1994).

Lehoucq, Fabrice Edouard. "Class conflict, political crisis and the breakdown of democratic practices in Costa Rica: Reassessing the origins of the 1948 Civil War." *Journal of Latin American Studies* 23, no. 1 (1991): 37-60.

Lehoucq, Fabrice E. Política, democracia y guerra civil en Costa Rica (1882-1948). *Revista Reflexiones* 14, no. 1 (1993).

Lehoucq, Fabrice. "La democratización en Centroamérica desde sus guerras civiles: fortalezas y debilidades." *Revista de derecho electoral* 16 (2013).

Leiva Quirós, Elías. Nueva cartilla cívica : precedida de un estudio sobre la enseñanza del ramo. San José, C.R. : Imprenta Trejos, 1926.

Leiva Quirós, Elías. La educación del ciudadano completo. San José, C.R. : Imprenta Gutemberg, 1929.

Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1895. Direccion del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Carlos Gagini. San Jose de Costa Rica, 31 de diciembre de 1895.

Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1899. Direccion del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Carlos Gagini. San Jose de Costa Rica, 31 de diciembre de 1899.

Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1900. Direccion del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director J.Z. Salinas. San Jose, a 15 de fe brero de 1901.

Liceo de Costa Rica. Informe del año lectivo de 1907. Direccion del Liceo de Costa Rica, elaborado por el director Arturo Pérez Martín. San Jose de Costa Rica, 1908

Liceo de Costa Rica. Programas para el tercer año. Aprobados por la Secretaría de Instrucción Pública. Imprenta Nacional. San José Costa Rica, 1921.

Lizano Fait, Eduardo; Vargas Solís, Luis Paulino. *Crisis económica y ajuste estructural*. Euned, 1990.

López, Maximiliano. "La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005)." *Perspectivas* 16 (2018): 1-22.

Luque-Alcaide, Elisa. "Catecismos mexicanos de las primeras décadas de independencia (1810-1849)." (2008).

Lybarger, Michael. "Origins of the modern social studies: 1900–1916." *History of Education Quarterly* 23, no. 4 (1983): 455-468.

Machiavelli, Niccolò. *Il principe*. Oxford: Clarendon Press, 1968.

Macpherson, Crawford Brough. "The life and times of liberal democracy." (1978).

Maira, Luis. "Fracaso y reacomodo de la política de Estados Unidos hacia Centroamérica." *Foro Internacional* 20, no. 4 (80 (1980): 696-724.

Marchán Salas, Maximiliano. Programa de castellano. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1924.

Marchán Salas, Maximiliano. El Método del proyecto. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1924.

Marchán Salas, Maximiliano. Tests educacionales o medición de los resultados de enseñanza. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1925.

Marchán Salas, Maximiliano. El espíritu social de los Estados Unidos y su influencia en la educación. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1925.

Marchán Salas, Maximiliano. Programa de Educación Cívica. Centro de Publicaciones del Magisterio. Imprenta María V. De Lines, San José, Costa Rica, 1925.

Mariátegui, José Carlos. "El proceso de la instrucción pública." Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, nacional. Lima: Biblioteca Amauta (1991).

Martí i Puig, Salvador; Figueroa Ibarra, Carlos (eds.). *De la Lucha Armada a la participación electoral* (Madrid: Catarata, Nous Horitzons Fundació, 2006).

Martinez, Rocío Belén. "Peregrina de América. Luz Viera Méndez, la primera experta itinerante de la UNESCO (1943-1971)." *La Aljaba. Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer* 24 (2020).

Mehlinger, Howard D. "The reform of social studies and the role of the National Commission for the Social Studies." *The History Teacher* 21, no. 2 (1988): 195-206.

Marx, Karl. *Kritik Des Hegelschen Staatsrechts*. English. O'Malley: *Critique of Hegel's Philosophy of Right*. Cambridge University Press, 1970.

Marx, Karl. *Tesis sobre Feuerbach*. El Cid Editor, 2004

Mata-Rivera, Enrique. "La misión chilena y sus recomendaciones a la educación costarricense." *Acta académica* 40 (2007): 45.

Meléndez, Carlos. *Mensajes presidenciales: años 1824- 1859*, San José, Biblioteca de la Academia de Geografía e Historia, 1ª. ed., 1981, pp. 129-144.

Milliband, R. "The State in Capitalist Society (Basic, New York)." (1969).

Ministerio de Educación y Justicia. *Homenaje a la profesora Luz Vieira Méndez*. Buenos Aires, 1986.

Ministerio de Educación Pública. *Plan de Reforma de la Segunda Enseñanza*. Elaborado por la Comisión de Reforma de la Segunda Enseñanza. Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1951 Servicios Documentales de la Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. *Asistencia Técnica de la UNESCO. Labores de la Oficialía de Enlace con la UNESCO*. San José, 1952. Archivo Nacional de Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. *Informe de Costa Rica en relación con los estudios sociales en la enseñanza media*. San José, C. R. : Ministerio de Educación. Asesoría de Estudios Sociales, 1964. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. *Programas oficiales de Estudios Sociales. III Ciclo y Educación Diversificada*. 1972. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. *¿Cómo desarrolla Costa Rica el programa de educación para la vivencia de la democracia?* San José, 1990. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. *Programa de estudios de educación Cívica, III Ciclo*. División de Planeamiento y Desarrollo. Educativo. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación Pública. 1991.

Ministerio de Educación Pública *Costa Rican Children, citizens of a Modern and Integrated World*. Guía didáctica. Programa de Inglés Primer y Segundo Ciclo. Auspiciado por UNESCO, oficina subregional de Educación para Centroamérica y

Panamá – Programa de Lenguas Extranjeras para el Desarrollo del Ministerio de Educación Pública, 1995.

Ministerio de Educación Pública. Programa de estudios de educación Cívica, III Ciclo y Educación Diversificada. División de Planeamiento y Desarrollo. Archivo del Ministerio de Educación Pública. 1996

Ministerio de Educación Pública. El atardecer del siglo XX. ¿Descalabro o cambio de valores en el costarricense? San José, 1998. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios de Matemática III Ciclo. Relanzamiento de la Educación Costarricense, 2005. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. Programa de Estudios de Cívica. III Ciclo y Educación Diversificada. Relanzamiento de la Educación Costarricense, 2005. Archivo del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio e Educación Pública. Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica. Febrero , 2009

Ministerio de Educación Pública. Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. San José, 2015.

Ministerio de Educación Pública. Docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica que laboran en Colegios Públicos 2005-2019. Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, 2020

Ministerio de Relaciones Exteriores. Cuerpo Consular de Chile y Cuerpo consular Residente año 1923 (hasta el 13 tío julio) Santiago de Chile Imp. Lit. y Enc. “ La ilustracion” 563—Santo Domingo—563, 1923

Miranda Camacho, Guillermo. "La fundación del partido liberación nacional y el origen del proyecto político educativo socialdemócrata en Costa Rica-una aproximación hermenéutica crítica." *Revista de ciencias sociales* 130 (2010).

Mires, Fernando. La colonizacion de las almas mision y conquista en hispanoamerica. Departamento Ecuménico de Investigaciones. Colección Universitaria, San José, Costa Roca. 1987.

Molina, Iván. El resultado de las elecciones de 1948 en Costa Rica. Una revisión a la luz de nuevos datos. *Revista de Historia de América* (2002): 57-96.

Molina, Iván. Educando a Costa Rica: alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950). EUNED, 2003.

Molina, Iván; Steven Palmer. "Popular Literacy in a Tropical Democracy: Costa Rica 1850-1950." *Past & present* 184 (2004): 169-207.

Molina, Iván. "Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada)." *Diálogos Revista Electrónica* 8, no. 2 (2007): 148-356.

Molina, Iván. "La educación en Costa Rica de la época colonial al presente." San José: Programa Estado de la Nación y Edupuc, 2016.

Molina, Iván. "La historiografía educativa costarricense: un balance preliminar." *Revista Estudios* 34 (2017): 13-36.

Molina, Iván. "Los conflictos por la política de admisión de la Universidad de Costa Rica durante la década de 1950." (2020).

Molina Vargas, Silvia Elena. "La violencia política contra los comunistas tras la guerra civil en Costa Rica (1948-1949)." *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe* 15, no. 1 (2018): 133-158.

Molyneux, Maxine. "Ciudadanía y política social en perspectiva comparada." *Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad*, FLACSO (México)-UNICEF-Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José (2000): 23-51.

Moncada, José María. *El ideal ciudadano*. Imprenta María V. de Lines, 1922.

Monge Alfaro, Carlos; Rivas-Ríos, Francisco. "La educación: fragua de nuestra democracia." Editorial de la Universidad de Costa Rica (1978).

Monge-Nájera, Julián; Méndez-Estrada, Víctor Hugo. "Dos colosos de la historia natural costarricense del siglo XIX: Anastasio Alfaro y Henry Pittier."

Montero, Álvaro; Mora, Manuel; Vargas, Francisco; Solano, Rodolfo. "El desarrollo imposible: Algunas reflexiones sobre el Ajuste Estructural." *Crisis económica y ajuste estructural* (1990): 173-258.

Montes de Oca, Faustino. *Lecciones de educación cívica*. Tip. Los Independientes. San José, Costa Rica, 1893.

Mora Escalante, Sonia Marta. "Don Isaac, pluma y ventana." *Suplemento Ancora*. Periódico La Nación. San José. 1996.

Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación." *Revista Reflexiones* 88, no. 1 (2009).

Morales Zúñiga, Luis Carlos. "La investigación en la enseñanza de los estudios sociales: principios teóricos y epistemológicos." *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 16 (2010): 53-74.

Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Cambios en el estilo nacional de desarrollo y promoción del sector turístico en Costa Rica." *Revista de Ciencias Económicas* 28, no. 2 (2010).

Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Educación y democracia en Centroamérica: ¿qué democracia se enseña en la región?." *Revista latinoamericana de educación comparada* 6, no. 7 (2015): 9-29.

Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Costa Rica: Education as a Tool for Social Mobility." *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. Ed. C. M. Posner, C. Martin and A.P. Elvir. London: Bloomsbury Academic. 119–140. *Education Around the World*. Bloomsbury Education and Childhood Studies. 2017.

Mougniotte, Alain. *Les débuts de l'instruction civique en France*. Presses universitaires de Lyon, 2019.

Muñoz, Edgar Solano. "¿Enseñamos Estudios Sociales o Historia." *Actualidades Investigativas en Educación* 6, no. 2 (2006).

Muñoz, Mercedes. "La Asamblea Nacional Constituyente de 1949: el discurso anticomunista y la inconstitucionalización del Partido Vanguardia Popular." (2008).

Muñoz, Mercedes. "Democracia y Guerra Fría en Costa Rica: el anticomunismo en las campañas electorales de los años 1962 y 1966." *Diálogos revista electrónica de Historia* 9, no. 2 (2008): 160-185.

Muñoz, Mercedes. "Costa Rica: la abolición del ejército y la construcción de la paz regional." (2019).

Murillo Zamora, Carlos. *Paz en Centroamérica de Nassau a Esquipulas*. Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano, 1999.

Navarro, José Antonio Razo. "De los Catecismos teológicos a los Catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el período 1820-1861." *Tiempo de educar* 1, no. 1 (1999): 93-116.

Nelson, Murry R. *The social studies in secondary education: A reprint of the seminal 1916 report with annotations and commentaries*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2805 East Tenth Street, Suite 120, Bloomington, IN 47408-2698., 1994.

Nubiola, Jaime; Sierra, Beatriz. "La recepción de Dewey en España y Latinoamérica." *Utopía y praxis latinoamericana* 6, no. 13 (2001): 107-119.

Nubiola, Jaime. "The reception of dewey in the hispanic world." *Studies in Philosophy and Education* 24, no. 6 (2005): 437-453.

Oconitrillo, Eduardo. *Los Tinoco 1917-1919*. Editorial Costa Rica, 2015.

Obregón, Clotilde María. *Nuestros gobernantes: verdades del pasado para comprender el futuro*. Editorial Universidad de Costa Rica, 2002.

Obregón, M. Informe General. Inspección General de Enseñanza, 1895.

Obregón, M. Informe General. Inspección General de Enseñanza, 1896-1897

O'Neill, John. "The disciplinary society: from Weber to Foucault." *British Journal of Sociology* (1986): 42-60.

Ossenbach Sauter, Gabriela. La influencia española en la educación costarricense de los dos últimos siglos, en: *Costa Rica y España. 150 años de amistad*, Madrid, AECI/Embajada de Costa Rica, 2000. pp. 37-44.

Ossenbach Sauter, Gabriela. "Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)." *Revista Iberoamericana de educación* 1 (1993).

Ottaway, A. Ks C. "The educational sociology of Emile Durkheim." *British Journal of Sociology* (1955): 213-227.

Otárola, Flory. "Cementerio de San José: historia, creencias y arte dentro de sus muros." *Revista Herencia* 20, no. 1-2 (2007).

Pacheco, Francisco Antonio. *Educación cívica costarricense*. Euned. San José, 1981.

Palacio Robles, María de los Ángeles. *La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886: período de nacimiento y consolidación del Estado nacional*. Vol. 3. Editorial Universidad de Costa Rica, 2005.

Palmer, Steven; Rojas Chaves, Gladys. "Educating senorita: Teacher training, social mobility, and the birth of Costa Rican Feminism, 1885-1925." *Hispanic American Historical Review* 78, no. 1 (1998): 45-82.

Parsons, Talcott. *The social system*. Routledge, 2013.

Pérez Brignoli, Héctor. "Historia del Partido Unidad Social Cristiana." San José: Konrad Adenauer Stiftung (1998).

Picado Rojas, Leonardo. Estudio de Mercado. Apertura de la Carrera Bachillerato Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la UNED. Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Universidad Estatal a Distancia, mayo 2008.

Polanco Ramírez, María Eugenia. El plan de los grupos de estudio: experiencia metodológica en el Liceo Jose Joaquín Vargas Calvo. San Pedro de Montes de Oca, C.R. : Editorial Universitaria, 1954.

Polanco Ramírez, María Eugenia. Programa del curso de Métodos y práctica docente para los Estudios Sociales. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. 1959. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

Polanco Ramírez, María Eugenia. Los estudios sociales en los grados inferiores. Traducción y adaptación de la obra: "Social Studies in the Elementary Grades" publicado por el Bureau of Public Schools de Manila, Filipinas. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica. Serie Educación N° 6. San José, 1963.

Polanco Ramírez, María Eugenia. *Generalidades del método en la enseñanza: Guías metodológicas*. Vol. 11. Univ. de Costa Rica, 1969.

Polanco Ramírez, María Eugenia. *Guía para elaborar pruebas objetivas: guía metodológica*. Universitaria Rodrigo Facio, 1969.

Polanco Ramírez, María Eugenia. La exposición. Ciudad Universitaria" Rodrigo Facio", 1970.

Polanco Ramírez, María Eugenia. Esquivel Alfaro Juan Manuel. "Geografía e historia globales: una respuesta al problema de los contenidos del noveno año del tercer ciclo de la Educación General Básica." (1982).

Polanco, María Eugenia. "Didáctica de los estudios sociales." *Colección EFA de textos universitarios*. San José: Fernández-Arce Editores (1984).

Polanco Ramírez, María Eugenia. "Profesores de segunda enseñanza y Reforma Universitaria de 1957." *Revista Educación* (1990): 37-57.

Popkewitz, Thomas. "Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason." *Journal of Curriculum studies* 41, no. 3 (2009): 301-319.

Popkewitz, Thomas; Tröhler, Daniel. *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge, 2011.

Pocock, John Greville Agard. *The Machiavellian moment: Florentine political thought and the Atlantic republican tradition*. Vol. 93. Princeton University Press, 2016.

Potthast, Barbara. "Entre revolución y continuidad colonial. Catecismos políticos y ciudadanía en Paraguay, 1810-1870." *Articulación del Estado en América Latina, La* (eBook) (2013): 107.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN.— 7 ed. – San José C.R. : Masterlitto, . 2019

Puiggrós, Adriana. "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana." *Nueva antropología* 6, no. 21 (1983): 15-40.

Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna, 2018.

Quesada Camacho, Juan Rafael. "La educación en Costa Rica: del apogeo del liberalismo al nacimiento del Estado Benefactor (1886-1948)." *Las instituciones costarricenses de las sociedades indígenas a la crisis de la república liberal*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica (1989): 415-460.

Quesada, Juan Rafael. "Democracia y educación en Costa Rica." *Revista de ciencias sociales* 48 (1990): 41-58.

Quesada Camacho, Juan Rafael. *Educación en Costa Rica 1821-1940*. EUNED, 1991.

Quesada Camacho, Juan Rafael. *Clarín patriótico: la guerra contra los filibusteros y la nacionalidad costarricense*. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 2006.

Quesada, Juan Rafael. "Educación y ciudadanía en Costa Rica de 1810 a 1821 del crepúsculo colonial al umbral de la modernidad política." San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica (2007).

Quesada, Juan Rafael. *Costa Rica contemporánea: raíces del estado de la nación*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1999.

Quezada, Margarita de J. "Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) 39, no. 1-2 (2009): 193-233.

Quintero Cortés, Ivonne. "Las ideologías en la enseñanza de valores morales en la escuela pública puertorriqueña en una sociedad pluralista del siglo xxi." *Khalatos. Revista Interdisciplinaria Metro-Inter*. Universidad Interamericana de Puerto Rico Recinto Metropolitano Programa Doctoral en Estudios Teológicos.

Ramírez, Marybel Soto. "Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en Repertorio Americano." *Revista Electrónica Educare* 15, no. 2 (2011): 205-219.
Barahona. "La ciudadanía

Retana Padilla, Carlos. "Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010." (2010).

Reuben Soto, Sergio. *Ajuste Estructural en Costa Rica: estudio socioeconómico de una década*. Colección Debate, Editorial Porvenir, 1988.

Rayner, Jeremy. "Cuando la participación inicia con un "NO". Cómo algunos costarricenses realizaron democracia directa oponiéndose al Tratado de Libre Comercio." *Cuadernos de Antropología* 27, no. 2 (2017).

Riera, Macarena Barahona. "La ciudadanía política de las costarricenses: La conquista de Ángela Acuña de Chacón." *Revista Estudios* 21 (2008): 184-195.

Rodríguez, Eugenia. "" Dotar de voto político a la mujer". La Liga Feminista y la redefinición de las relaciones de género,(1923-1949)." *Diálogos Revista Electrónica* 1, no. 1 (1999): 142-147.

Rodríguez, Eugenia. "La Aprobación del Divorcio Civil en Costa Rica en 1888." *Fin de Siglo XIX: Identidad Nacional en México y Centroamérica*, Molina, Iván, Enríquez, Francisco, eds., Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría (2000): 143-176.

Rodríguez, Eugenia. "Visibilizando las facetas ocultas del movimiento de mujeres, el feminismo y las luchas por la ciudadanía femenina en Costa Rica (1890-1953)." *Diálogos Revista Electrónica* 5, no. 1-2 (2005): 36-61.

Rodríguez Espinoza, Arnaldo. "Ética, estética y ciudadanía¿ una reforma exitosa de la Educación Cívica en Costa Rica?." *Perspectivas* 8 (2014).

Rodríguez, Florisabel. *Ética, estética y ciudadanía: la reforma*. Con acceso en: <https://florisabelblog.blogspot.com>.

Rodríguez Vega, Eugenio. *Los días de don Ricardo*. No. 351.00313 J61r. San José, CR: Edit. Costa Rica, 1974.

Rodríguez Vega, Eugenio, ed. *Costa Rica en el siglo XX*. Vol. 3. EUNED, 2004.

Rojas Bolaños, Manuel. *Ajuste estructural y desajuste social*. No. 11. Centro de Estudios para la Acción Social, 1990.

Rojas, J. Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950. Santiago: Ariadna Ediciones, 2004.

Rojas Sandoval, Francisco. "Intelectuales y profesionales: el Colegio de Licenciados en Letras y Filosofía (1950-1972)." *Diálogos Revista Electrónica* 9 (2008): 981-1014. p.984

Roldán, Vera, Eugenia. "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente." En: Caruso, M. *Internacionalización: Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global* (2011). Ediciones Granica SA.

Roldán Vera, Eugenia. *The British book trade and Spanish American independence: Education and knowledge transmission in transcontinental perspective*. Routledge, 2017.

Roldán Vera, Eugenia. "Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX." *Bordón. Revista de pedagogía* 62, no. 2 (2010): 62-80.

Roldán Vera, Eugenia. "Order in the classroom: the Spanish American appropriation of the monitorial system of education." *Paedagogica Historica* 41, no. 6 (2005): 655-675.

Roldán Vera, Eugenia. "The monitorial system of education and civic culture in early independent Mexico." *Paedagogica historica* 35, no. 2 (1999): 297-331.

Rosenberg, Mark B. "Reforma Social y conflicto político: La Huelga medica como preludio a la guerra civil costarricense de 1948." *Revista de Historia* 5 (1977): 149-170.

Rosero Bixby, Luis; Vargas Cullell, Jorge. "La Cultura política de la democracia en Costa Rica, 2004." (2004).

Rovira Mas, Jorge. *Estado y política económica en Costa Rica, 1948-1970*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1982.

Rovira Mas, Jorge. "Costa Rica 1994:¿Hacia la consolidación del bipartidismo?." *Revista Espacios* 1 (1994): 1-38

Rovira Mas, Jorge. *Costa Rica en los años 80*. Editorial Porvenir, 1988.

Rovira Mas, Jorge. "La consolidación de la democracia en América Central: problemas y perspectivas en El Salvador, Guatemala y Nicaragua (1990-1996)." *Anuario de Estudios Centroamericanos* (1996): 7-38.

Rovira Mas, Jorge. (2004). El nuevo estilo nacional de desarrollo de Costa Rica 1984-2003 y el TLC. En María Florez-Estrada y Gerardo Hernández (Eds.), TLC con Estados Unidos. Contribuciones para el debate. ¿Debe Costa Rica aprobarlo? San José: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica, 2004, pp. 309-346

Ruiz, Ángel. "Ideologías y extranjeros en la educación y las matemáticas de Costa Rica durante el siglo XIX." Lull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas 23, no. 48 (2000): 661-688.

Salas Víquez, José Antonio. "La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI." Perspectivas 1-2 (2000): 51-70.

Salazar, Carlos. "Don Mauro Fernández Acuña y La Ley General de Educación Común." Estudios 7 (1987): 196-214..

Salazar Mora, Jorge Mario. Política y reforma en Costa Rica, 1914-1958. Editorial Porvenir, 1981.

Sandí, José Aurelio. "La construcción del ideario del costarricense por parte de la jerarquía de la Iglesia Católica 1850-1920." Perspectivas 5, no. 6 (2013).

Sánchez, Alexis. "Desarrollo de la Instrucción Pública en Costa Rica." Repertorio Americano 1 (1996): 42-50.

Sánchez, Fernando. Partidos políticos, elecciones y lealtades partidarias en Costa Rica. Vol. 33. Universidad de Salamanca, 2007.

Sánchez Moya, Zaida. Educación para Todos: evaluación en el año 2000; Informe nacional, Costa Rica. UNESCO. Ministerio de Educación Pública, 1999.

Sánchez, Rafael. Estado de bienestar, crisis económica y ajuste estructural en Costa Rica. Eunod, 2004.

Sandoval García, Carlos. *Sueños y sudores en la vida cotidiana: trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica*. Editorial Universidad de Costa Rica, 1997.

Sanhueza Cerda, Carlos. "La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX." Estudios Ibero-Americanos 39, no. 1 (2013): 54-81.

Santos Lombardo y Alvarado, José. Catecismo político dedicado al pueblo. San José de Costa Rica, s.n., 1822. En: Heliodoro Valle, Rafael. La anexión de Centroamérica a México (documentos y escritos de 1821 - 1822). Tomo II. Archivo Histórico Diplomático Mexicano. N° 24. Publicaciones de la Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1927.

Sartori, Giovanni. Teoría de la democracia. Vol. 2. Madrid: Alianza, 1988.

Sartori, Giovanni. *¿ Qué es la democracia?* . Taurus, 2012.

Sartori, Giovanni. Morlino, Leonardo. La comparación en las Ciencias Sociales. Madrid: Alianza Editorial, 1999." (1999).

Sartori, Giovanni. Parties and party systems: A framework for analysis. ECPR press, 2005.

Sauma, Pablo; Garnier Rímolo, Leonardo. "Efectos de las políticas macroeconómicas y sociales sobre la pobreza en Costa Rica." *En: Política macroeconómica y pobreza en América Latina y el Caribe-Madrid: Mundi-Prensa, 1998-p. 311-353* (1998).

Saxe Fernández, Eduardo. "Mauro Fernández acuña y el humanismo en Costa Rica." *Revista PRAXIS 64-65* (2010): 263-275.

Schriewer, Jürgen. Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung de Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung. 1992.

Schriewer, Jürgen. "Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education." *Comparative Education 50*, no. 1 (2014): 84-101.

Secretaría de Instrucción Pública. Reglamento de la Escuela Normal de San José. Aprobado por decreto del presidente de la República: Ascension Esquivel y el El Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Publica, Leonidas Pacheco. San José, 02 de marzo de 1904.

Secretaría de Instrucción Pública. Programa de Educación Cívica para los Colegios de Segunda Enseñanza. San José Costa Rica, 1929.

Semanario Universidad. Firma de exasesora presidencial recibió en 5 años ¢417 millones por consultoría al MEP. San Pedro, Costa Rica, 18 de abril, 2012.

Singer, Barnett B. "Jules Ferry and the laic revolution in French primary education." *Paedagogica Historica 15*, no. 2 (1975): 406-425.

- Stone, Doris. Biografía de Anastasio Alfaro González. Lehmann, 1956.
- Skinner, Quentin. The Foundations of Modern Political Thought: Volume 1, The Renaissance (Vol. 1). Cambridge University Press, 1998.
- Skinner, Quentin. Visions of politics (Vol. 2). Cambridge University Press, 2002.
- Sociedad Nacional de Profesores. Boletín. N.6. Año IV, Santiago de Chile, 1950.
- Solano Muñoz, Edgar. "Entre lo simbólico y lo real: las leyes anticlericales de 1884 en Costa Rica." Revista de Historia 29 (1994).
- Solano Brenes, Carmen; Zamora Murillo, Olga. "Acervo digital en texto completo de la obra de Anastasio Alfaro y Henri Pittier en publicaciones periódicas costarricenses." (2010).
- Solís, Manuel A. "El 48 como desborde trágico." Anuario de Estudios Centroamericanos (2007): 261-295.
- Solís, Manuel Antonio. "La violencia política de los años cuarenta y su lugar en el imaginario nacional." Anuario de Estudios Centroamericanos (2011): 189-200.
- Soto Valverde, Gustavo Adolfo. "Las Reformas Liberales de 1884: La república no tiene necesidad de sabios." Revista Estudios 14 (1997): 13-30.
- Szokolczai, Arpad. Max Weber and Michel Foucault: parallel life-works. Routledge, 2013.
- Tambara, Elomar, Pinheiro Fernandes, and O. Catecismo da diocese de Montepellier. "Da leitura do catecismo à catecisação da leitura—o catecismo como texto de leitura na escola primária no Brasil no século XIX." ANPUH – XXIII Simpósio Nacional De História – Londrina, 2005.
- Tamez González, Silvia, and Rosa Irene Valle Arcos. "Desigualdad social y reforma neoliberal en salud." Revista mexicana de sociología 67, no. 2 (2005): 321-356.
- Touraine, Alain. Situación de la democracia en América Latina. Democracia y democratización en Centroamérica, 67, 2002.
- Toruño Arguedas, César. "Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de sistema educativo costarricense." Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" 10, no. 2 (2010): 1-25.
- Toruño Arguedas, César. "La configuración de la ciudadanía en los programas de estudio de la Educación Cívica al iniciar el siglo XXI: El caso del elemento político de

la ciudadanía." *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 11, no. 2 (2011): 1-30.

Toruño Arguedas, César. "Lineamientos curriculares, desde una pedagogía crítica, para la selección y organización de los contenidos en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública." *Actualidades Investigativas en Educación* 15, no. 2 (2015): 489-512.

Trejos Dittel, Eduardo. Carta al director del Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas con sede en New York. San José, 16 de setiembre de 1954. Archivo Nacional de Costa Rica.

Trejos Dittel, Eduardo. Celebración de la semana y conmemoración de la día de las Naciones Unidas en Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Departamento de extensión cultural. San José Costa Rica, 1956. Archivo Nacional de Costa Rica.

Tröhler, Daniel, Thomas S. Popkewitz, and David F. Labaree, eds. *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge, 2011.

Truong, Nhung. School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education. Vol. 18. Springer Science & Business Media, 2007.

UNESCO; Ministerio de Educación Pública. Proyecto Unesco/Países Bajos 519/COS/12: "Apoyo al Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Costarricense" SIMED. Informe de Progreso de la Tercera fase final del proyecto. C.R. Ministerio de Educación Pública. SIMED, 2001

Ugalde Víquez, Jesús. "La organización de la Facultad de Educación en escuelas." *Revista Educación* 41, no. 2 (2017): 172-193.

United Nations. United Nations Day Report 1956 (24 october, 1956). United Nations Information Center for Mexico, Central America, Panamá and Dominican Republic. 1956. Archivo Nacional de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. Anuncios de cursos y exámenes para profesores den Enseñanza Media en Servicio, 1965-1968. Periódico La Nación. Acervo documental del Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

Universidad de Costa Rica. Resolución N° 118-76: Creación de las *Carreras de Bachillerato en la Enseñanza* en distintas disciplinas de la Vicerrectoría de Docencia, 1976.

Universidad de Costa Rica. Taller de readecuación curricular de los planes de formación de educadores para el III ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada. Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, 13-14 de setiembre 1988. Archivo Universitario Rafael Obregón Loría.

Universidad de Costa Rica. Plan de estudios de la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales. Centro de Evaluación Académica, 2020.

Universidad Nacional. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Vicerrectoría de Docencia. 2020.

Universidad Estatal a Distancia. Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Escuela Ciencias de la Educación, 2020.

Urbina Gaitán, Chester. "Patriotismo, prensa e intelectuales en Costa Rica (1846-1849)." *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña* 6, no. 2 (2015): 33-46.

Vargas Solís, Luis Paulino. *La estrategia de liberalización económica: 1980 – 2000. Cuadernos de Historia de las Instituciones*, Universidad de Costa Rica, 2003.

Vargas Solís, Luis Paulino. "Modelo desarrollista y de industrialización sustitutiva." *Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica* 8 (2003).

Vargas Solís, Luis Paulino. "Modelo desarrollista y de industrialización sustitutiva." *Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica* 8 (2003).

Vera Fuentes, Ildocira. Informe. Presentado ante la Sra. Gabriela Cruz Santos, jefa de la sección de América Latina de la UNESCO, París, 1959. UNESDOC, Digital Library.

Vera Lamperein, Hernán. "La educación y los desafíos del futuro." *Revista Enfoques Educativos* 2, no. 2 (1999).

Vieira Méndez, Luz. "Fundamentos psico-espirituales de una pedagogía." (1940).

Villalobos Zamora, Luis Ricardo. "Retrospectiva de la obra educativa de don Mauro Fernández." *Revista Educación* (1987): 111-117

Villegas Reimers, Eleonora. *Civic education in the school system of Latin America and the Caribbean. Working Papers, Education and Development. U.S. Agency for International Development. 1994*

Viquez Jiménez, Alí. "La palabra y el yo: La órbita de Isaac Felipe Azofeifa." *Revista Káñina* 31, no. 2 (2007): 159-172.

Viquez Jiménez, Alí. "Poesía social de Isaac Felipe Azofeifa: de Trunca unidad a Órbita." *Revista Káñina* 31, no. 2 (2007): 151-158.

Volio Jiménez, Fernando. Discurso del señor Ministro de educación en el I Seminario de Educación Cívica. San José, agosto de 1977. Sección de publicaciones del Ministerio de educación Pública. p. 6. Fondo documental del Centro Nacional de Didáctica.

Volio Jiménez, Fernando. Educación Cívica. Asamblea Legislativa, San José, 1998.

Weber, Max. *Wissenschaft als Beruf: 1917-1919; Politik als Beruf: 1919*. Vol. 17. Mohr Siebeck, 1992.

Weber, Max. *Wirtschaft und gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck, 2002.

West, Thomas G., and Platon. *Plato's Apology of Socrates: an interpretation, with a new translation*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1979.

White, Nicholas P. *A companion to Plato's Republic*. Hackett Publishing, 1979.

Wolinetz, Steven B. "Beyond the catch-all party: approaches to the study of parties and party organization in contemporary democracies." *Political parties: Old concepts and new challenges* (2002): 136-165.

Zavala Núñez, Oscar. *Algunas ideas sobre la forma de modernizar los estudios sociales en la segunda enseñanza*. Tesis de grado para optar al título de licenciado en Filosofía y Letras. San José, 1959.

Zavala Núñez, Oscar. *Concentraciones de información sobre las asignaturas de tercer ciclo y educación diversificada: Estudios Sociales*. Asesoría de Estudios Sociales, Ministerio de Educación Pública, agosto-setiembre-octubre, 1976. p. 8 Fondo Ministerio de Educación Pública. Archivo Nacional de Costa Rica

Zeledón Ruiz, María del Pilar. *Organización del Programa Nacional de Educación en Valores*. Ministerio de Educación Pública. República de Costa Rica, 2000. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación Pública.

Zimmerman, Joseph F. "Alternative Voting Systems for Representative Democracy." *PS: Political Science & Politics* 27, no. 4 (1994): 674-677.

