

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE LETRAS  
ESCUELA DE FILOSOFÍA

# CRÍTICA FILOSÓFICA A LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE

REPRODUCCIÓN E IDENTIDAD NACIONAL COMO  
ESTRUCTURAS DE DOMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA  
SECUNDARIA

Memoria de Graduación para optar por el Grado de Licenciatura

Candidatos:  
JAVIER ALVARADO BARRANTES  
CHRISTOPHER DANIEL MATAMOROS ROJAS  
JÉSSICA OSEGUEDA JIMÉNEZ

Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, Costa Rica

2021

## **Dedicatoria y agradecimientos:**

“A mis padres por haberme educado en un arduo trabajo y el camino correcto. Además, a mis tutores de la Escuela de Filosofía en este proceso de licenciatura por enseñarme el campo y los temas que corresponden a mi profesión”

- *Javier Alvarado Barrantes.*

“A mami, por ser mi mejor docente y enseñarme a ser fuerte; a Julio, por ser mi mejor amigo y enseñarme a no rendirme; a Emma, por ser el mejor compañero que se pueda tener y ser mi apoyo incondicional. Sin ustedes, no lo habría logrado”.

- *Christopher Matamoros Rojas.*

“A mi madre con mucho cariño le dedico estas palabras, el esfuerzo y el arduo trabajo plasmados en esta memoria de graduación, se verán reflejados en los ojos del cielo.

A mi familia, padre y hermano, por su paciencia absoluta, su apoyo y su tiempo. Gracias a ellos soy lo que soy, gracias por sus consejos en momentos difíciles y por ayudarme con los recursos necesarios para poder estudiar. Me han dado parte de lo que soy como persona, mi perseverancia, carácter, coraje y empeño.

A mis queridos compañeros de los talleres de la licenciatura quiénes me apoyaron y permitieron entrar en su vida durante casi dos años. También a mis queridos y queridas docentes cuyas sabias enseñanzas me ayudaron a despejar la realidad oculta y escondida, pero además quiénes me empujaron a continuar.

Agradezco, además, a profesores, profesoras, familia y amigos, personas especiales que llegaron a mi vida, ustedes son nada más y nada menos que un sólo conjunto bastante particular, seres queridos que brindan consejo, bondad y pensamiento. En mis circunstancias no podría sentirme más que agradecida con aquella confianza depositada sobre mi persona, especialmente cuando he contado con su apoyo desde que tengo memoria. Este alcance y meta lograda, es en gran parte gracias a ustedes, hemos logrado concluir con éxito este proyecto crítico. Deseo dedicar esta memoria de graduación a todos ustedes, personas de bien, de dedicación, de amor, de respeto por las ciencias de la educación y por los seres humanos. Gracias por ofrecer bienestar, amistad y deleite por las artes filosóficas. En mi alma atesoro los buenos momentos universitarios y a cada uno de ustedes”.

- *Jéssica Osegueda Jiménez.*

Esta memoria fue aceptada por un Tribunal de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, como requisito para optar por el grado de licenciada y licenciados en la enseñanza de la filosofía.

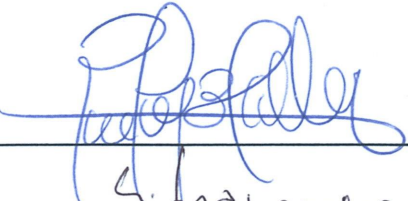
Rocío López Fallas

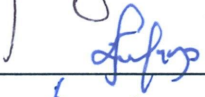
ROBERTO FRAGOMENO C.

Elsa P. Sio Lanzas

Mónica Arias Monge

Carlos Alberto Pacheco Ramírez

  
R. Fragonero

  
E. Sio Lanzas

  
C. Pacheco Ramírez

## **Índice:**

**a.** *Resumen.*

**b.** *Introducción.*

**c.** *Justificación*

**c.1.** *¿Por qué se escogió este tema?*

**c.2.** *Definición del problema y límites en los que se enmarca*

**d.** *Estado de la Cuestión*

**e.** *Perspectiva Propia*

**f.** *Objetivos.*

**f.1.** *Objetivo General.*

**f.2.** *Objetivos Específicos.*

**h.** *Contenidos.*

**h.1.** *“Pierre Bourdieu: El Concepto de Reproducción como Categoría Filosófica”.*

**h.2.** *“Construcción del Imaginario Social Costarricense: El Nacionalismo Étnico-Metafísico”.*

**h.2.** *“Reproducción y Nacionalismo Étnico Metafísico: Reflexiones en Torno a la Institucionalidad Educativa en Costa Rica”.*

**d.** *Conclusiones*

**e.** *Fuentes Bibliográficas.*

## Resumen

Nuestra investigación o análisis crítico exhaustivo sobre el sistema capitalista y su incidencia en el ámbito educativo costarricense estudia el concepto de "*reproducción*" planteado por Bourdieu y la tesis de Alexander Jiménez propuesta en "*el imposible país de los filósofos*", sobre la tradición política, las creencias y las costumbres que dan origen a nuestra identidad. Es fundamental dar a conocer claves y supuestos ideológicos que definen el "ser costarricense", con el fin de descubrir y transmitir ¿cuál es el papel de la educación en la cultura costarricense?

Existen paradigmas arbitrarios educativos y sociales, además los heredamos de nuestros antepasados y de la historia común. Visibilizar lo insostenible desde el trabajo pedagógico, el humanismo, la literatura, el cine, la filosofía crítica y pensarnos a nosotros mismos es el salto hacia lo indecible, parte de nuestro análisis, nuestra crítica y propuesta para una educación de derechos humanos y encuentro cultural.

## Introducción

La presente Investigación tiene como objetivo fundamental presentar una crítica filosófica a la institución (o institucionalidad) educativa costarricense a partir del concepto de *reproducción* de Pierre Bourdieu, ya que este atraviesa el ámbito socioeducativo diametralmente, sobre todo en las sociedades capitalistas. Sin embargo, el *corpus teórico* de Bourdieu (1996) no es suficiente para afrontar los problemas particulares del entorno socioeducativo costarricense. Por ello, aunado al concepto del sociólogo francés, hemos echado mano del concepto de *nacionalismo étnico-metafísico* de Alexander Jiménez (2002), pues resulta fundamental para comprender la construcción

ideológica del “ser costarricense”, la cual se introduce tempranamente por medio de las instituciones educativas. A partir de estos dos conceptos realizaremos un análisis que recupera categorías filosóficas con el fin de estudiar de manera crítica la forma en que se articula y se desarrolla el sistema educativo en Costa Rica y cómo se utiliza la pedagogía como modelo de dominación.

El *corpus teórico* de nuestra investigación se nutre de ambos textos. Primero, *El imposible país de los filósofos* de Alexander Jiménez (2002) donde se desarrolla ampliamente el concepto de *imaginario nacional étnico-metafísico*. Según Jiménez, el concepto adquiere este nombre debido al uso de categorías metafísicas para justificar una cierta supremacía étnica de las y los costarricenses respecto de otras naciones. Este concepto será fundamental para situar nuestra crítica en el contexto costarricense y para explicar los presentes desafíos educativos contemporáneos que enfrenta el país ante la globalización capitalista en el contexto del Siglo XXI, tales como la privatización apresurada de la educación secundaria y superior.

Por su parte, el aporte teórico de Bourdieu y Passeron (1996) ofrece una perspectiva sociológica respecto de las pautas generales en que se desarrolla un modelo educativo basado en la reproducción y perpetuación de una forma de entender el mundo social y económico. Si bien el texto pareciera lejano a nuestra realidad socioeducativa, lo que nos interesa es el planteamiento que analizan los autores sobre la manera de concebir y desarrollar un *sistema* educativo con solidez suficiente no solo para educar, sino para sostener una cosmovisión particular de manera solapada, lo cual, ciertamente no ocurre únicamente en sociedades de carácter ideológico capitalista, no obstante, es la desigualdad social de la sociedad costarricense la que nos lleva a plantear una crítica a este modelo. El modelo educativo, desde nuestra óptica, debería acoger no

mayoritariamente los intereses de la clase dominante, sino que debería ocuparse por reconocer la diversidad del país y en esa medida construir un modelo educativo más igualitario, en donde la educación pueda ser un elemento para la movilidad social y no un instrumento cuyo único interés es la inserción al mercado laboral.

Los autores franceses exponen uno de los grandes problemas de la educación: su capacidad de operar como aparato ideológico -haciendo eco de la filosofía althusseriana- de aquellos con poder. Desde esta perspectiva, se puede considerar que el sistema educativo está construido en apariencia para ser incluyente, y, sin embargo, deja por fuera anualmente a cientos de estudiantes. Durante muchos años, por ejemplo, aquellos estudiantes que no adoptaban con “normalidad” los contenidos propuestos por las y los docentes desde una pedagogía tradicional eran excluidos completamente del sistema. Luego, con la implementación de distintos enfoques de la pedagogía (como el *constructivismo*) se ha reconocido el valor de otras formas de aprender. No obstante, el modelo educativo tradicional sigue con vigencia en la actualidad.

Nuestra crítica se asocia al hecho de que el sistema escolar se ha encargado de legitimar un cierto tipo de conocimiento por medio del currículum, seleccionando los contenidos que fueron elaborados por la élite intelectual cuyo interés es seguir *reproduciendo* discursos económicos y culturales que nos parecen problemáticos y que serán detallados en el desarrollo de esta investigación. La educación, entonces, está diseñada para *reproducir* un modelo de sociedad que favorece a las clases altas, debido a que una gran parte del capital cultural que se aprende dentro del sistema escolar es compatible con su experiencia en el mundo. Esto representa, a la vez, una desventaja para aquellas personas con menores recursos y con acceso restringido a oportunidades de movilidad social. El currículum, por su parte, necesita renovarse para incluir a aquellas y

aquellos que buscan oportunidades educativas que no se reduzcan a la educación superior (la educación técnica por citar un ejemplo), de esta forma tendríamos un modelo educativo mucho más inclusivo.

Los y las estudiantes que pertenecen a las clases dominantes poseen una mayor amplitud de conocimiento porque gozan de mayores facilidades en el acceso a una educación de más calidad que la del estudiantado que no pertenece estas clases. Esto se ejemplifica fácilmente así: una familia bien acomodada puede acceder a sesiones privadas de música o asistir a obras de teatro de autores clásicos de la literatura, actividades que una familia con ingresos más restringidos no puede por sus condiciones de carencia material, asimismo, son aquellos estudiantes con mayores recursos quienes tienen un mejor acceso a internet y que además pueden utilizarlo a su antojo, pues el acceso no es una limitante. En un mundo en el cual el acceso a la información digital juega un papel importante, a menor ingreso, menor posibilidad de informarse y de educarse. Algunas familias encuentran otras facilidades para poder nivelarse, pero finalmente ¿cuáles son los resultados? La cultura hegemónica asume que aquellas y aquellos que no disfrutan de cierto tipo de arte o no tienen acceso a cierta información son “incultos”: esto evidencia la desigualdad social, ya que algunas personas cuentan con acceso a más información y eso predispone una mejor comprensión de los contenidos de aprendizaje.

Esta apertura diferenciada se debe a que los y las estudiantes que provienen de ambientes económicamente más favorecidos a los demás pueden acceder a una mayor gama de opciones del conocimiento. Al final del día, la *reproducción* cultural no perjudica a todas y todos los estudiantes, pero pone en gran desventaja a aquellas y aquellos con menor poder adquisitivo y, por supuesto, a poblaciones racialmente minorizadas (tales como las poblaciones indígenas de nuestro país, donde el acceso al internet o al arte es

muchísimo más limitado debido a la centralización del arte y la tecnología en el Valle Central).

Precisamente para problematizar el concepto *étnico* en el discurso educativo, nos hemos referido a Alexander Jiménez en nuestro marco teórico - conceptual, ya que este autor ofrece una crítica deconstructiva a dicho asunto y además lo hace desde una perspectiva filosófica. El concepto de *nacionalismo étnico-metafísico* se entiende como una idea que supone que las y los costarricenses son de cierta manera (en términos *étnicos*) esencialmente, es decir, “el ser costarricense” tiene un componente *étnico* particular, lo cual supone que cualquiera que no se adapte a esa caracterización supuestamente esencial representa un problema para la “costarriqueñidad”. Jiménez (2002) recalca que, se ha realizado una lectura metafísica históricamente falsa del ser costarricense, ya que este fue inventado desde un ideal imaginario que se remonta a finales del siglo XIX con la Campaña Nacional y la construcción de mitos como los del “labriego sencillo”, el costarricense “pacífico”, “trabajador”, además de “blanco” y “religioso”. Tiene que ver con la construcción de una otredad de “varones racionales occidentales democráticos gracias a su blancura” (p. 35). En una palabra: ideología disfrazada de metafísica.

Ese imaginario conservador es la herencia que hemos recibido y surge a través de relatos y narraciones legitimadas por parte de filósofos, historiadores, políticos y economistas costarricenses. La élite intelectual parte de este concepto abstracto o ciudadano imaginario costarricense para catalogarse como un país excepcional y diferente del resto de los países centroamericanos. Además, este sujeto imaginario contiene tres condiciones: lingüística, étnica (ser blanco) y religiosa (católico conservador). Por lo tanto, bajo este imaginario, esta herencia se prolonga hasta nuestros días y se

institucionaliza. Esto trae como consecuencia la precarización e invisibilización de la existencia de aquellas y aquellos que no cumplan con tales “requisitos”; hay que reconocer, no obstante, que algunas y algunos intelectuales de la primera mitad del siglo XX intentaron deconstruir estos mitos (Carmen Lyra, Carlos Luis Fallas, Max Jiménez, etc.), aunque este imaginario étnico-metafísico sigue prevaleciendo.

Es importante considerar por qué y cómo se han puesto en marcha las reformas de nuestro sistema educativo. Nuestro país ha sido conducido fundamentalmente por agrupaciones de intelectuales y burgueses. De esta manera, este grupo sociopolítico “preocupado por la dirección del país” otorga ideas *nacionalistas* que prevalecen en el pensamiento costarricense y en sus instituciones, ya sea a través de los símbolos patrios o a partir de valores manifiestos al éxito social y político. A partir de estos escritos, producciones culturales e imágenes instauradas en la memoria costarricense desde el sistema educativo, surgen movimientos políticos y religiosos dirigidos estratégicamente a la ciudadanía para defender y exponer su programa de acción gubernamental. Estos personajes son forjadores de nuestra nación, especialmente del sistema de enseñanza “actual”, y han imaginado y elaborado una educación *étnica-metafísica* (es importante no perder de vista que Costa Rica no es la única nación que atravesó este proceso, pues fue bastante común para los países latinoamericanos durante los siglos XIX y XX).

Propiamente la escogencia de los contenidos del *currículum* educativo oportuno, tales como los héroes nacionales y los hechos relevantes históricos del país, entre otros, mantienen un perfil educativo imaginado que no da cuenta de la realidad histórica costarricense. Se ha establecido entonces, un modelo educativo costarricense situado en el Valle Central y en relación con el orden jerárquico o ideal de un imaginario *étnico-metafísico*, invisibilizando a otros sectores que forman parte del fenómeno cultural. Este

sector invisibilizado asume este imaginario y vive la segregación como algo naturalizado debido a la normalización de la desigualdad. Ellos y ellas también forman parte del sistema educativo, pero de manera subordinada y alienada.

Por último, no podemos dejar de lado que esta investigación tiene como intención hacer una crítica desde un contexto particular: una Costa Rica que ha asumido la contemporánea globalización capitalista, pues, como los demás países latinoamericanos, ha sido intervenida por un sistema económico excluyente (eso se refleja en la forma de entender sus instituciones educativas) que acrecienta la existencia de sociedades desiguales.

Esta investigación se ocupará de problematizar la invención del imaginario de “ser costarricense” en el modelo educativo y para ello se sustentará en la propuesta de Alexander Jiménez (2002). Por tanto, el concepto de *reproducción* resulta fundamental en el desarrollo de este aporte, ya que aparece implícitamente en el componente ideológico socioeducativo. Además, tenemos como sustento originario los antecedentes históricos de la educación costarricense y sus principales ideas filosóficas. Con ello, vamos a emplear nuestra crítica a las costumbres y condiciones que conforman nuestras creencias y que se han venido reproduciendo hasta el momento desde el sistema educativo de nuestro país.

## **Justificación**

### *a. ¿Por qué se escogió este tema?*

La educación estandarizada por parte de la clase dominante implica un retroceso fundamental y es importante señalar los fundamentos que la consolidan, ya que, al hacerlo, se evidencian herramientas, pautas y argumentos

necesarios para analizar y denunciar el *statu quo*, pero también para transformar las prácticas educativas y la sección curricular, así como para democratizar los espacios educativos. Bourdieu (1996) realiza un análisis sociológico-filosófico sobre distintos ámbitos de la vida social, entre ellos la educación, las desigualdades sociales preexistentes, las relaciones y roles de poder, las fuerzas socio históricas y las jerarquías. Se propone una lectura filosófica marxista desde el pensamiento de Pierre Bourdieu sobre el sistema de *enseñanza escolar costarricense* desde una visión latinoamericana, eje temático que comprenderá nuestra memoria colectiva.

*b. Definición del Problema y Límites en los que se Enmarca:*

En Costa Rica, el modelo educativo se ha mantenido prácticamente inamovible por más de 30 años, al menos en su estructura, pues reconocemos que ha habido intentos en reformar la enseñanza (al menos desde su pedagogía), pero dentro de un mismo modelo que continúa siendo excluyente; el paradigma socioeducativo se ha consolidado desde la *reproducción* simbólica objetiva a medida del *habitus*. Desde la óptica de Bourdieu (1996), se analizará el tema de la *reproducción* y lo *simbólico*; mientras que desde Jiménez (2002) se hará crítica a la construcción de un modelo educativo cuyo propósito es la de legitimar al “verdadero” *ser costarricense*. Asimismo, afirmamos que las siguientes cuatro bases evitan el acceso al conocimiento y al alcance de una educación de calidad:

1. Costumbres (morales y éticas).
2. Problemáticas sociales.
3. Autocensura (creencias e ideas)
4. Negación al acceso de conocimiento.

## Estado de la Cuestión

En primera instancia, recuperaremos distintos autores que han problematizado el problema de la construcción de la identidad en Costa Rica y por supuesto, la forma en que esto impacta a nuestro sistema educativo, en ese sentido, iniciaremos con Constantino Láscaris (1956) el cual estudia la figura del campesino costarricense como extrapolación del “ser costarricense”. El campesino se encuentra padeciendo una violenta crisis de readaptación. El campo como región posee una estructura económica o sistema de campo. Mientras que Mondol (2009) toma la cantina como medio para explicar la estructura cultural, Láscaris (1956) hace uso también de la pulpería: "Las diversiones son objeto de extenso estudio. Especialmente la pulpería, verdadero centro de intercambio social en la vida aldeana, en la que no se busca satisfacer una necesidad concreta, sino que atrae por la costumbre" (p. 377).

La evolución económica-agraria se divide en tres épocas y tiempos diferentes: la primera se trata de los minifundios, la segunda de las haciendas y la tercera o presente, el latifundismo y el monocultivo. Según Láscaris (1956), se concluye a partir de Barahona (1953) que "esta meseta explica la historia y la idiosincrasia del país" (p. 376).

Es importante señalar que antes de la década de 1950 no existía el concepto de “identidad” en la filosofía costarricense, no se realizaban estudios o investigaciones sobre este y los filósofos empleaban sus habilidades y herramientas para oponerse al sistema mercadotécnico.

Por su parte, el estudio realizado por Barahona (1953) sobre el campesino valora las características de este y exige nuevos aportes y una visión amplia que contraste diferentes épocas. Se brinda a manera de introducción una detallada descripción sobre nuestro país

y una marcada diferencia que señala oposición entre las características de la meseta central y las regiones aledañas costeras y montañosas. Se desarrollan estos aspectos debido a la influencia de las instituciones nacionales y, como señala Láscaris (1983) se concluye que la meseta central explica fundamentalmente nuestra identidad, idiosincrasia, creencias e historia "al ser la región que ha condicionado el tipo humano dominante" (p. 270).

Láscaris (1983) también recupera la figura de Teodoro Olarte, para el cual *la universidad es cultura*, y esto resulta de importancia en nuestra investigación debido a que Bourdieu (1996) considera la cultura como parte fundamental para explicar su concepto de reproducción. Además, la cultura tiene estricta relación con nuestro modelo educativo. En ese sentido el pensamiento de Láscaris plantea sobre la educación aspectos que transforman su visión y práctica educativa. En Costa Rica, Láscaris es el precursor en la problematización del concepto de educación.

Siguiendo a Morales (2015): "Este fenómeno [la educación] sucede, pues desde la más temprana socialización, hasta la más tardía, siempre de alguna manera, ya sea tangencial o centralmente, estamos en contacto con alguna de las formas de la educación. Tal familiaridad es lo que a cada persona le permite tener una concepto de educación, pero es la misma familiaridad la que constituye, según P. Bourdieu, el obstáculo epistemológico por excelencia, y la que hace de ese concepto de educación, una idea llena de sesgos basada en el sentido común, y en las prenociones" (Morales, 2015, p. 155, citando a Durkheim, 2001 ).

Continuando con el problema de la identidad costarricense y su impacto en nuestro modelo educativo, Mondol (2016) en su obra *Identidades literarias* analiza el concepto

de identidad que define como proceso sociocultural, éste en la producción cultural es dinámico y complejo. Además, esta perspectiva implica a la otredad y a la mismidad, es decir, un algo externo a nuestra conciencia, ya que siempre estamos insistiendo en ser parte de la unidad, es decir, un sujeto colectivo formado a partir de nuestra identidad nacional. La literatura nacional se forja como institución y práctica ideológica; por lo tanto, dice Mondol (2016) que, "cierto tipo de textos literarios tienen la capacidad de reproducir" (p. 23), y de esta manera los colectivos forjan identidad desde aspectos relevantes a su cultura. La literatura es un medio para reproducir algunos discursos dominantes que definen "lo nacional". La identidad costarricense (como toda identidad) está conformada por diferentes relatos.

Las creencias y nociones de paz forman parte de este desarrollo ideológico del ser costarricense, al igual que la familia, el trabajo y las creencias. La naturaleza ideológica del concepto de "identidad", lo convierte en simple y llano discurso. Este relato legitima ciertos tipos de representación y excluye otro tipo o conjunto de imágenes y prácticas colectivas. De esta forma, podemos encontrar que el proceso de invención de identidad parte de muchas vertientes, y la literatura en tanto medio de expresión es una de esas. La educación, asimismo, es parte de este sistema: la nación se inventa y en el caso costarricense la imagen del labriego sencillo es parte de esta construcción, la cual funciona desde la época colonial (Mondol, 2016).

La invención cultural, lo nacional y la identidad forman parte de estrategias y de un plan identitario. Estos conceptos desarrollados por parte de la ideología liberal de finales del siglo XIX forman parte del proyecto de modernización, la cual tiene su base en los modelos institucionales y culturales de Europa, fomentando discursos de civilización y progreso. Fue imprescindible inventar un ciudadano desconocedor de la

realidad indígena, la afro y la mestiza, lo cual fue diseñado por la élite oligarca liberal. Estas élites retoman el elemento de la blancura, el cual representa relaciones de poder entre el sujeto indígena y europeo. Este símbolo de la blancura representa la moralidad, la democracia, trabajo, el orden y el progreso. En esto, según Jiménez, consiste el nacionalismo étnico metafísico y forma parte de los elementos discursivos que conforman la identidad costarricense (Mondol, 2016).

Por otra parte, Mondol (2009) en su texto *Espacios y Cuerpos Carnavalescos: Un Estudio desde las Cantinas Urbanas Costarricenses* afirma que el desarrollo urbanístico mantiene espacios cuyas actividades económicas y sociales son de gran influencia en la construcción de este y de los sujetos colectivos. La mediación del Estado es fundamental para la creación y realización de prácticas sociales y económicas. A medida de ejemplo, se plantea el tema de la cantina como cuerpo específico de la cultura (Mondol, 2009). Esto permite señalar el carácter de las prácticas simbólicas

ligado al ámbito semántico de la reproducción, la vida, el deseo, la regeneración y la muerte, las prácticas culturales ligadas al cuerpo y a su materialidad funcionan como instancias semióticas en que se corporaliza lo simbólico en los sujetos. De esta manera, la cantina, como instancia sociocultural constituye un espacio de memoria y escritura del cuerpo colectivo de la cultura (p. 13).

Es decir, cada símbolo, ópera dialógicamente. Las prácticas culturales no son neutras. Los espacios de convivencia forman parte de la identidad y de la memoria:

No podríamos entender las expresiones de colonialismo epistemológico en el campo intelectual, y de reproducción del orden social en general que se suscita en las realidades latinoamericanas, sino es mediante lo latente de la violencia simbólica

ejercida en prácticas culturales cotidianas, mismas que permiten establecer aquello que Bourdieu deleva como una sincronía de la estructura cognitiva con la estructura objetiva" (Mondol, 2009, p. 15).

Giovanna Giglioli (1999) explica que la identidad nacional ha sido observada desde múltiples miradas e intereses, principalmente por intelectuales como historiadores, antropólogos, críticos literarios, filósofos, sociólogos, entre otros. Desde todas estas perspectivas se ha estudiado con rigurosidad la construcción sobre la *identidad nacional* y queda claro que es un concepto construido desde la hegemonía (y esto se ve presente en los autores) que sostiene, asimismo, la idea de un grupo minoritario como pacifista, trabajador, blanco y orientado en intereses de una nacionalidad totalmente exitosa “para unos y otros”.

Los textos literarios cumplen un papel esencial, ya que de manera indirecta empezaron a generar un discurso asociado a la *identidad nacional*. Esto abre, por lo tanto, una discusión que puede responder a la identidad costarricense de distintas miradas por medio de textos literarios, pero además desde una *hegemonía* identitaria. Es necesario plantearlo porque uno de los problemas significativos es pensar si el concepto de identidad nacional esta estático, o más bien está en construcción (Giglioli, 1999).

Como vemos, el tema de la identidad ha estado presente en la discusión filosófica costarricense desde la segunda mitad del siglo XIX: en esa medida, nuestra memoria de graduación viene a responder a la necesidad de repensar este concepto y sus implicaciones en la institución educativa a partir de la idea de reproducción, que como hemos visto, es mencionada por algunos autores, pero no se ha profundizado en ello. Nuestra labor, por

lo tanto, será continuar esta discusión y explicar más en detalle la relación entre: identidad-reproducción-modelo educativo.

## **Perspectiva Propia**

Desde nuestro punto de vista crítico y a partir de la observación de nuestra realidad nacional, ¿qué significa educar? En respuesta, la docencia necesita considerar el espacio educativo para pensar junto con el estudiantado y discutir posibilidades sociales y económicas. El estudiantado se resiste a la imposición de la cultura educativa dominante, esto porque es una educación con una estructura vertical, que en su mayoría de los casos no le interesa escuchar la perspectiva del estudiantado, lo cual genera que la resistencia a la educación formal en tanto figura de autoridad sea aún más fuerte. Estamos, entonces frente a dos problemáticas: la resistencia a la una educación que no es reflejo de la realidad de las y los adolescentes y la resistencia al poder en tanto poder.

La resistencia oculta de la mirada del poder se deja ver en la conducta adolescente. Las prácticas sociales y colectivas, además de las relaciones sociales y de fuerza, forman parte del ejercicio del poder y esto como resistencia, lucha o *escenario educativo*, a su vez es político, aunque no lo parezca y “genera un contra poder que se opone, que se resiste y que entabla combate a la hegemonía del poder” (Martínez, 2009, p. 1).

El concepto de *reproducción* a partir de la lectura marxista de Bourdieu (1996), las estructuras del imaginario y su constitución desde Alexander Jiménez (2002) y la institución educativa reflejan una discusión filosófica sobre el sistema educativo costarricense, pertinente para la elaboración y desarrollo de ideas en torno a la educación nacional y pedagogía del adolescente.

Sin embargo, el carácter oculto de los actos de resistencia, no le impiden al estudiante librar una tenaz y heroica lucha subterránea contra el ejercicio unilateral del poder. Obsérvense algunos hechos que ilustran esta situación: Un grupo de seis alumnos sentados en un rincón de la parte de atrás del salón, se están compartiendo las respuestas del cuestionario, incluso uno de ellos invita a los demás a que escondan el cuaderno base debajo de la butaca como él lo está haciendo, para evitar que los descubra el profesor (Martínez, 2009, p. 8).

La categoría filosófica elaborada por Alexander Jiménez (2002) llamada “*nacionalismo étnico-metafísico*” será un soporte fundamental para nuestro análisis, ya que analiza el escenario educativo costarricense, en el que se forjan todo tipo de prejuicios, conflictos, discriminaciones y a su vez contestaciones contra toda autoridad docente, especialmente cuando la misma favorece a cierto grupo o clase social. Jiménez (2002) menciona al respecto del poder y la resistencia:

Siendo intencionales, las relaciones de poder no son atribuibles o imputables subjetivamente. Hay en ellas un cálculo, pero no un sujeto individual ni un “estado mayor que gobierna su racionalidad”. No puede bastar con una explicación sustentada en centros de conspiración que vendrían a sustituir y a dominar sobre la complejidad de los enfrentamientos que recorren sin parar el cuerpo social. Por eso, “donde hay poder hay resistencia”, no como algo exterior a salvo de los vicios del poder ni como “lugar del gran rechazo”. Hay resistencias excepcionales, necesarias, concertadas, violentas, sacrificiales; pero están situadas no fuera sino diseminadas en el interior mismo del “campo estratégico de las relaciones de poder”. Por eso, pensar la historia de una sociedad como inducida de manera absoluta por un grupo dominante, sufrida y asumida pasivamente por los dominados, es no entender la historia de las sociedades ni las relaciones de poder que las cruzan (pp. 72-73).

# Objetivos

## a. *Objetivo General:*

Problematizar la construcción de un *imaginario costarricense* a partir de su institucionalidad educativa e investigar cómo este imaginario se enfrenta o convive con la contemporánea globalización capitalista, a partir de una lectura de *La Reproducción* de Pierre Bourdieu (1996) y *El Imposible País de los Filósofos* de Alexander Jiménez (2002).

## b. *Objetivos Específicos:*

b.1. Analizar el concepto de *reproducción* proveniente de la filosofía de Bourdieu como categoría que otorga sentido a la institución educativa costarricense.

b.2. Investigar los antecedentes teóricos de la educación costarricense, como formación del aparato Estatal (Primera y Segunda República), desde la lectura de ideas filosóficas que le han influenciado.

b.3. Analizar la construcción de la categoría “nacionalismo étnico-metafísico” del ser humano como reproductor de la institución educativa en Costa Rica.

b.4. Problematizar la construcción del concepto del imaginario “nacionalismo étnico-metafísico” como crítica filosófica a la institucionalidad educativa costarricense en respuesta al modelo contemporáneo de globalización capitalista.

b.5. Examinar la imposición de los contenidos educativos como poder arbitrario, violento y de imposición del cuál gozan las jerarquías (docentes y administrativas), desde una visión filosófica.

# **Capítulo I**

## **Pierre Bourdieu: El Concepto de Reproducción como Categoría Filosófica**

### **La Teoría de Reproducción en Bourdieu:**

#### **Elementos para una Teoría Crítica del Sistema de Enseñanza**

Evidenciar los efectos a largo plazo que el sistema educativo ha provocado en los individuos y la cultura hasta el presente es una tarea crítico-filosófica que parte de desentrañar el problema acerca de una de las preguntas fundamentales sobre la construcción epistemológica de la sociedad. Este mundo social está dotado de una tendencia a prevalecer en el ser, y esa suerte de principio interno está circunscrito en las estructuras “objetivas”, es decir, en los modos en que se distribuyen los distintos tipos de capital económico, cultural, social y simbólico. En las estructuras “subjetivas”, las disposiciones de los agentes o grupos hacia esta tendencia procuran su *reproducción* (Ripio, 2015).

Los instrumentos de cuantificación para observar estadísticas de medición, en ocasiones inexactas, en el medio urbano, confirman altos casos de exclusión educativa y laboral, lo cual es resultado del neoliberalismo que surge como nueva cosmovisión cultural. Este deja ver una esfera de *reproducción* sistemática cuya depredación tiene sus bases en el capitalismo.

Encontramos síntomas de *reproducción* del sistema en la medida en que salen a la luz causas ignoradas de nuestra personalidad, habilidades inmediatas y capacidades inimaginables a través de nuestras experiencias de aprendizaje. Los efectos culturales influyen en nuestro ser a través de medios indicativos sobre lo que tenemos que decir sobre nosotros mismos a los demás. Por esta razón, Bourdieu ha recolectado a largo plazo

datos sociológicos y críticas filosóficas que nos invitan a pensar sobre la división del trabajo, el orden de dominación social, las luchas cívicas, los modos de ser y la búsqueda de alternativas de trueque o cambio entre sociedades primitivas.

Una de las críticas más generalizadas es la de la mercancía como medio. Socio-históricamente, muestra un reflejo de los diferentes tipos de organización social del pasado, los cuales mantienen hasta la actualidad contratos de convivencia que prevalecen de manera vertical-hegemónica. La *reproducción* según Bourdieu (1996) se repite históricamente: tenemos entonces relaciones sociales justas, injustas y sociedades desiguales. La idea de explotación como consecuencia de la dominación cultural se expresa de manera constante en el tiempo. Esta se mantiene existiendo a partir de otras prácticas de *sentido* que generan mercancías.

Las relaciones sociales se desarrollan en la medida en que los seres humanos contraen acuerdos mutuos para el intercambio de los medios de vida y de producción. Para explicar esto brindaremos dos aspectos principales del concepto de *reproducción* según Bourdieu: a) La violencia simbólica (Lenguaje): «Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural» (Bourdieu, 1996, p. 25) y b) La arbitrariedad cultural: “Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.” (Bourdieu, 1996, p. 9) A estos dos sentidos de *reproducción*, Bourdieu (1996) le llama “sentido práctico”.

El *Sentido Práctico* (Bourdieu, 2007) se convierte en necesidad social y natural como práctica de automatismos morales y corporales. Bourdieu plantea que las

estructuras lógicas objetivas se ocultan de manera estratégica en la clandestinidad de una pedagogía implícita en el cuerpo y en la subjetividad; la *reproducción* supone el *sentido práctico* de la educación como instrumento persuasivo. Basta con suspender la adhesión al juego para comenzar a realizar preguntas sobre el sentido del mundo, estrategia que no le conviene al aparato estatal.

La superestructura se asume como idea universal y se circunscribe en la estructura interior de cada individuo como fin común. Bourdieu considera dos estructuras objetivas: las instituciones sociales (la familia, la escuela, etc.) y las instituciones de carácter simbólico, como la moneda y el lenguaje. También, propone que las estructuras subjetivas habitan a cada uno de los individuos. Ambas son parte de una crítica filosófica bourdieana que parte de una denuncia sobre la exclusión histórico-temporal de un fragmento de la cultura y del sujeto como minoría masiva. Es importante caracterizar también aspectos relacionados objetivamente con los estereotipos y arquetipos, ya que emergen de esta teoría crítica sobre lo inconsciente, desarrollada por el psicoanálisis, como fuerza social de manera subordinada al producto de un imaginario colectivo. Los aportes realizados por Pierre Bourdieu y los enfoques empleados en la definición del concepto de *reproducción* producen el sentido de pertenencia subordinada.

Bourdieu (2007) expone como uno de los grandes problemas de la educación el mecanismo institucional que opera como aparato ideológico —haciendo eco de la filosofía althusseriana— de aquellos que son poseedores de los aparatos de poder. “Mientras el trabajo pedagógico no se haya instituido como práctica específica y autónoma y sea todo un grupo y todo un entorno simbólicamente estructurado el que ejerza” (Bourdieu, 2007, p. 119).

Es posible que la *reproducción* del orden social se mantenga intacta como hasta ahora en los centros de estudio, como consecuencia del poder en el campo de la educación y la pedagogía, según Dussel (1985), Ávila (2002), Gómez (2012), Barrenechea (2017) y otros exponentes del pensamiento filosófico latinoamericano.

Bourdieu realiza un aporte novedoso sobre el sentido abstracto de las condiciones materiales. En relación con el contexto del siglo XX, critica la difusión y función de los medios de comunicación, pues estos alteran el manejo de la información en diversas formas de aprendizaje y adquisición cultural, y se constituyen en *falsificaciones* para la conciencia. Por eso es importante mencionar que hay una conciencia organizadora que se distingue de los automatismos del sistema.

La violencia se ejerce legítimamente a partir de las estrategias de la oficialización institucionalizada y la *reproducción* como herramienta pedagógica de una práctica arbitraria cultural. Se modifican las estructuras subjetivas del tiempo y el espacio a través del lenguaje, la música, los hechos sociohistóricos y la filosofía. Sin embargo, el autor afirma que lo que se *reproduce* en realidad es el ideal imaginario de la ideología capitalista o dominante. Las observaciones realizadas sobre el intercambio y los diferentes trabajos de campo en conjunto con las teorías sobre los ideales del imaginario son las bases desde donde este autor experimentó modos alternativos del pensamiento para crear otras perspectivas de humanidad y mundo.

Respecto de la filosofía, la sociología y específicamente el sistema educativo, Bourdieu suscita diversas críticas al consumismo capitalista, a la explotación de la producción de los bienes materiales y a los métodos de aprendizaje que permiten su existencia en el tiempo. Se ha elaborado una cantidad de diversos comentarios, opiniones,

reflexiones teórico-filosóficas y ensayos analíticos sobre las estructuras del pensamiento propuestas por Bourdieu, lo que implica que existe una multiplicidad de interpretaciones sobre la exposición de sus ideas alrededor del mundo. Sin embargo, hemos enunciado solamente aquellas características relacionadas con el tema de la *reproducción* por cuestiones de forma.

Ahora bien, ¿cuáles teorías de dicho autor representan una crítica filosófica para comprender la naturaleza de la educación en relación con el papel que juega dentro de la sociedad? Al respecto, para este trabajo nos dispusimos a identificar un marco teórico conceptual de partida que plantea el sentido de *reproducción* como categoría filosófica que demuestra el carácter cultural dominante a través de la educación y la pedagogía.

Para contestar a la interrogante planteada, se brindan varias perspectivas en torno al sistema educativo, el orden social y la estructura mental, producto de los planteamientos críticos expuestos por Bourdieu acerca del sistema de enseñanza francés. Estas perspectivas se mantienen como esquemas de apreciación y percepción hasta el día de hoy. Bourdieu (2007) señala que:

[En] el *trabajo de reproducción de las relaciones establecidas* —fiestas, ceremonias, intercambios de dones, de visitas o de cortesías y sobre todo matrimonios—, que no es menos indispensable para la existencia del grupo que la reproducción de los fundamentos económicos de su existencia, el trabajo necesario para disimular la función de los intercambios tiene una participación no menos importante que el trabajo exigido por el cumplimiento de la función (p. 179).

A partir del uso social del parentesco y de las estrategias de *reproducción*, el autor afirma que:

en estas familias no dependen únicamente del capital económico, ni tampoco (solo) de las apuestas que se hacen en el mundo educativo, sino que dependen (también) de una herencia cultural de clase que coloca al burgués en una posición de clara superioridad cultural en todos los ámbitos de la vida y, lógicamente, también en el mundo escolar: “[...] el capital cultural incorporado de las generaciones anteriores funciona como un tipo de adelanto [o anticipo] (en el doble sentido de ventaja inicial y de crédito o descuento) que, al asegurarle de entrada el ejemplo de la cultura personificada en unos modelos familiares, le permite empezar desde el origen, es decir, de la manera más inconsciente y más insensible” (Bourdieu, 1988, p. 69, citado en Busquet, 2014, pp. 50-51 ).

Los modelos educativos de los siglos XIX y XX resultan de interés debido a la existencia de todo tipo de conocimientos seleccionados culturalmente que brindan privilegios para obtener puestos de poder dentro del orden jerárquico. Las ciencias sociales tienen una asociación directa e indirecta con la filosofía de la educación, pero esto implica diferentes críticas o perspectivas, según Bourdieu para desarrollar una nueva visión del *orden* social (Busquet, 2014).

Esta compilación de definiciones aporta diferentes lecturas sobre la *Teoría de la Reproducción* (en adelante TR), énfasis sobre el cual obtenemos un enorme abanico crítico de posiciones dialécticas, preocupaciones y problemáticas conceptuales sobre el tema de la *reproducción*. Esto nos brinda una apertura global sobre diferentes panoramas colectivos.

Aunque el trabajo de Bourdieu (1996) sobre el sistema de enseñanza como instrumento de *reproducción* se contextualiza en Francia, también aporta claves de lectura para leer la situación de Latinoamérica y Costa Rica específicamente. Diversos investigadores, pedagogos y sociólogos han recuperado perspectivas regionales y educativas en contextos similares al nuestro (tal como se ha evidenciado en el estado de la cuestión).

### **Teoría de la Reproducción, Relaciones Sociales y Educación:**

#### **Una aproximación Crítico-Filosófica**

Es importante tener en cuenta que Bourdieu pretende revelar estructuras de lo oculto del orden social y del pensamiento para realizar una división conceptual y paralela sobre el objetivismo y el subjetivismo, planteados como la idea natural de una organización social hegemónica. Resulta relevante prestar atención a las relaciones e interacciones sociales actuales, ya que los recursos educativos y las herramientas tecnológicas del presente *reproducen* aspectos culturales arbitrarios que no implican medios ni estrategias económicas horizontales para las personas. La propuesta educativa actual y el estructuralismo vigente de siglos representan el abismo político de las injusticias y su lugar común es la virtualidad y el uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) como herramientas para la privatización del conocimiento.

Según Flachsland (2003), Bourdieu sostiene que: “Por estructuralismo quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos (lenguaje, mito etc.), estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes. Estas estructuras son capaces de orientar o de coaccionar las prácticas o las representaciones de los agentes” (p. 36). Por lo tanto, se reconceptualiza

el *sentido práctico* de la estructura piramidal como una forma de denuncia crítica. Las discusiones sobre conceptos tales como clases sociales, lucha de clases, mito, lenguaje, ficción, dominación y explotación albergan métodos teóricos. Bourdieu añade uno nuevo al matiz filosófico: desde ambas disciplinas se teje el concepto de *reproducción* en el campo social.

### **Crítica Educativa**

La filosofía de la educación se ha ocupado de analizar el marco teórico de referencia para analizar el comportamiento educativo. Esto involucra temas de contexto social, y además una constante revisión de los contenidos del currículum. Bourdieu tuvo formación filosófica y con base en ella desarrolló la *TR* para promover un movimiento que analizó el sistema educativo de enseñanza en Francia. La denuncia hacia una igualdad en el contexto educativo es una de las principales preocupaciones que aborda la *TR*, puesto que parte de la afirmación de que los contenidos educativos están a favor de las clases dominantes. Los estudiantes que pertenecen a las clases dominadas o clases populares, a lo largo de su proceso educativo tienen que *aculturizar* sus *habitus* primarios, y esto se impone como explotación natural.

Las y los estudiantes están obligados a aceptar un currículum educativo donde prevalece el sentido de adaptación a los contenidos y las normas de la enseñanza sin cuestionar sus propias condiciones sociales y económicas. La educación abre puertas para descubrir estas arbitrariedades.

Cuando se habla de la promoción educativa, hay tres puntos de partida que garantizan una educación justa, libre y equitativa: el Estado, la Familia, y la Escuela. La

primera (El Estado) domina a los dos restantes, de manera que el Estado debería otorgar condiciones dignas para los estudiantes, durante su aprendizaje.

Bourdieu reconoce este eje desde el punto de vista sociológico como *sentido* de una práctica vigente, lo cual es evidente cuando se plantea la crítica de la *TR*. Ajenos en el *habitus*, una gran parte de la población escolar y social no se percata de sus condiciones deplorables. El malentendido existente entre la comunicación, la pedagogía y la sociedad, según Bourdieu (2009), implica privilegios y desigualdades. La escuela posee la capacidad de excluir a los que no reúnen sus exigencias; de esta manera, quedan aseguradas las bases necesarias de su funcionamiento y de su herencia, en cuanto se pierde de vista la perspectiva de una educación humanista.

La escuela certifica aprendizajes y convalida el conocimiento de manera objetiva. El autor menciona que esto se debe a cierto “ethos pedagógico” (Bourdieu, 1996), el cual se asume como una delegación de autoridad que mantiene una duración suficiente para formar un *habitus* de interiorización de principios (esto como trabajo pedagógico) que inculca a los destinatarios, o sea los estudiantes, el arbitrario cultural. “Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir”(Bourdieu, 1996, p. 95).

La acción pedagógica dominante (AP) se asume como mandato de autoridad que mantiene duración suficiente para formar *habitus* e interiorización de principios. Esto según Bourdieu, “como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP<sup>1</sup>” (Bourdieu, 1996, p. 71).

---

<sup>1</sup> Autoridad pedagógica.

La Autoridad Pedagógica (AuP) reproduce los principios de esta arbitrariedad cultural, la cual se impone a medida de ser reproducida por el resto de la sociedad. Esta acción pedagógica implica un trabajo pedagógico (TP), este inculca estructuras duraderas en las y los estudiantes. Se les transmite el arbitrario cultural con el fin de perpetuar prácticas educativas y en ellas, ciertos principios educativos tradicionales para ser interiorizados. “Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir” (Bourdieu, 1996, p. 95).

No debemos olvidar que la historia educativa de las instituciones es la historia de las formaciones sociales. El trabajo escolar (TE) es una forma institucionalizada del TP, este es específico y reglamentado por ende escolar. “un TE que reproduzca la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, el SE tiende a garantizar al cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación, condiciones institucionales capaces a la vez de evitarles e impedirles el ejercicio de TE heterogéneos y heterodoxos, o sea, las mejores condiciones para excluir, sin prohibición explícita, toda práctica incompatible con su función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos” (Bourdieu, 1996, p. 98).

Las ventajas económicas que poseen algunos estudiantes deben considerarse como un elemento necesario en la producción de agentes dotados de respeto, solidaridad y responsabilidad social, a través de la acción pedagógica. Bourdieu plantea esta propuesta a partir de la crítica de la *reproducción* y desde una comprensión de esta con el fin de crear puentes de comunicación pedagógica entre los agentes y el capital cultural; es decir, entre estudiantes y docentes. Esta evolución y transformación educativa permitiría probablemente el incremento de las tasas de escolarización. Sin embargo, desde

nuestra perspectiva filosófica se evidencia que la misma se desvirtúa puesto que promueve aprendizajes excluyentes. En realidad, no se producen ventajas, lo que se da es una *reproducción* de las estrategias de la dominación y esto último genera contradicciones lógicas y sociales, puesto que Bourdieu plantea una crítica específica de la *reproducción* y además una solución intrínseca que se interpreta de manera subjetiva y que tiene el fin de cambiar dichas estrategias.

Por todo lo que aquí se ha dicho, consideramos que es fundamental incorporar el concepto de *reproducción* para el análisis, ya que presentaremos sobre el modelo educativo costarricense una disertación crítica al respecto.

## **Capítulo II**

### **Construcción del Imaginario Social Costarricense:**

#### **El Nacionalismo Étnico-Metafísico**

Este capítulo presenta una investigación sobre los antecedentes teóricos de la educación costarricense como parte de la formación del aparato Estatal (Primera y Segunda República), desde una lectura filosófica de ideas influenciadas por Alexander Jiménez (2002).

En primer lugar, se analiza la construcción del imaginario nacionalista “*étnico-metafísico*” de Costa Rica como parte del aparato *reproductor* del modelo institucional costarricense y del contexto en el que se elabora la historia educativa en relación con las orientaciones institucionales contemporáneas. “El proceso de invención de la nación y la nacionalidad costarricenses inicia en la segunda mitad del siglo XIX, pasa por varios momentos diferenciados y, de alguna manera, hoy permanece inacabado. Un juicio de conjunto permite verlo como uno de los procesos de construcción de la nación y de la

nacionalidad más exitosos de América Latina” (Jiménez, 2002, p. 25). Desde esta perspectiva, es posible conocer el contexto desde el cual el imaginario “*étnico metafísico*” se origina como rasgo de la institución filosófica en la sociedad costarricense.

El discurso *metafísico nacionalista* aparece como parte de un movimiento político e histórico de la nacionalización de la vida social y cultural costarricense. La mayoría de los documentos y textos donde podemos rastrear antecedentes de este discurso son del siglo XIX y principios del siglo XX. Su rasgo más evidente es el modo de instaurar narraciones progresivamente desde tiempos pasados. Costa Rica se caracteriza, desde este periodo y hasta la actualidad, por pretender aislarse (cultural, comercial, económica y discursivamente) del resto de países centroamericanos. “El sistema escolar juega un importante papel en la difusión de esas señas de identidad nacional, mediante himnos, cantos y ceremoniales cívicos” (2002, p. 62).

Respecto de esta aparente diferencia que tiene Costa Rica respecto de los demás países de la región, nuestra posición es crítica, ya que es una lectura poco alejada de la realidad, pues en todos estos aspectos, nuestro país tiene un gran contacto con los demás países centroamericanos. Como bien observa Pedro Solís (2009) esta distinción (cuya base es la xenofobia) se puede explicar:

por medio de lo que Freud denominó narcisismo por la mínima diferencia; económicamente, por la situación económica de la región y la percepción que tienen los costarricenses de que los extranjeros vienen a explotar nuestros recursos, saturar los servicios públicos y acaparar los empleos disponibles; por razones de contacto, debido a la superioridad que tienden a manifestar los costarricenses en el trato cotidiano con los extranjeros; e históricamente, por

cuanto Costa Rica se ha caracterizado por un imaginario etnocéntrico que ha acompañado su formación como Estado-nación independiente (p. 92).

El discurso “*nacionalista étnico metafísico*” mantiene la idea de una supuesta singularidad de nuestro sistema político el cual supone una superioridad en comparación con los pueblos indígenas, afrocaribeños y mestizos, ya que, lo considera “realmente democrático”. Estos son los motivos de la legitimación de este relato transformado en discurso que proporciona una mirada “pacífica” hacia los diferentes dilemas éticos y políticos de las relaciones sociales en nuestro país, acto que permea la convivencia. “En él no aparecen nunca, con toda su complejidad, las contradicciones del desarrollo de la formación política costarricense. Al leerlo uno queda convencido de que Costa Rica es una esencia previa a lo social y a lo político” (Jiménez, 2002, p. 27). El proceso de invención de la nación y la nacionalidad representan un *ethos* y lugar particular donde se escribe y circunscribe el *nacionalismo étnico metafísico* y “no es excepcional. Costa Rica ha sido inventada de la misma manera en la cual han sido inventadas otras naciones latinoamericanas y mundiales” (Jiménez, 2002, p. 60).

Los argumentos que constituyen este discurso tradicional se sintetizan los siguientes razonamientos: “la nación costarricense es imaginada como el producto de una organización racional derivada de la homogeneidad étnica de su población” (Jiménez, 2002, p. 27). Es decir, una “racionalidad constitutiva de la sociedad costarricense”. (Jiménez, 2002, p. 27) Todos somos iguales y blancos: tal afirmación, al igual que la idea de pacifismo social, son aspectos que recuerdan un pasado colonial, intelectual y conservador. Se observa, por lo tanto, una serie de acontecimientos que implican conflictos sociales, pobreza e individualismo que se esconden detrás del discurso público. Surge así la enajenación de la realidad, de la sociedad y de las condiciones materiales,

sociales y políticas de los individuos, al relatar como verdad política las ausencias de estos conflictos.

Estos planteamientos y otros atributos son “presentados como esenciales y exclusivos de un país “excepcional”. En buena medida, todos estos rasgos están tramados en una determinada comprensión étnica de la vida política y social costarricense y encuentran su principal función ideológica alrededor de un principio étnico de nacionalidad al cual sirven y del cual se nutren” (Jiménez, 2002, p. 28), Asimismo, Jiménez critica esta legitimación de discursos inexactos, ya que implican tránsitos de la realidad hacia ideas o metáforas de la vida social recolectadas para instaurar nacionalidad, como por ejemplo: “homogeneidad, blancura, pobreza igualitaria, destino democrático, racionalidad de la organización social, la *idiosincrasia costarricense*, permanencia de lo español, autosuficiencia, geografía sin excesos” (Jiménez, 2002, p. 14). Estas categorías se nos dan racionalmente como lógica de un sistema *nacionalista* que representa muchos rasgos del discurso del *imaginario étnico* costarricense.

Los conflictos económicos, la pobreza, la delincuencia entre otros aspectos culturales terminan desplazados o suprimidos, pues las estrategias del lenguaje *reproducen* abundantemente las normativas del sistema, difundidas a través de los medios de comunicación y las instituciones. A lo largo del proceso de creación de este tipo de informaciones falsas e ideales, las jerarquías dominantes articulan el relato *nacionalista* para convertirlo en una tradición narrativa. Después de mediados del siglo XX la élite intelectual continúa defendiendo este discurso y los filósofos cumplen una función muy importante en la estructuración de este imaginario.

Es importante resaltar tres puntos que resumen la Costa Rica de nuestros antepasados, su educación y sus costumbres. En primer lugar,

los historiadores se ven sometidos a lo que un día fue y al trabajo de reconstruir mundos derrumbados. Pero no siempre reflexionan acerca de los límites de su oficio. En general realizan su trabajo sin considerar el sentido de algunos de sus procedimientos analíticos, ya sea porque lo consideran propio de otros ámbitos disciplinares o porque les parece una pérdida de tiempo. La realidad del pasado histórico, los problemas de la imaginación histórica, o la relación con el pasado como relación con una deuda no pagada, sólo excepcionalmente tienen un lugar en el horizonte de sus preocupaciones (Jiménez, 2002, p. 48).

La realización y organización de este país imposible para los filósofos permite comprender la función legitimadora del discurso institucional; no obstante, la historia costarricense no esclarece los vínculos ni el ejercicio de los poderes. Este pequeño mundo socio político y cultural expone una constitución, la instituye y desde esta normativa establece que la democracia es resultado natural de una racionalidad fundamentada en los rasgos *étnicos* de nuestros gobernadores. Los gobernantes costarricenses se preocupan por dar una imagen de “población blanca y, gracias a ello, sana robusta, laboriosa, culta próspera, ordenada, trabajadora y patriótica” (Jiménez, 2002. p. 197).

En segundo lugar, encontramos relación similar de lo dicho anteriormente con la propuesta de Martínez (2016) entre el orden y la organización de la sociedad costarricense, la fundación de la República, la implementación de una economía agroexportadora y un sistema de educación “bien organizado” (Martínez, 2016, p. 9). La recopilación e investigación cronológica realizada por Alexander Jiménez sobre las bases históricas y por Martínez (2016) sobre las bases educativas brindan aspectos y razones sobre las relaciones sociales producto de este imaginario.

Por otro lado, este análisis pretende facilitar al cuerpo docente herramientas de interpretación sobre las diferentes manifestaciones de la educación en la historia desde aspectos críticos y filosóficos. Vamos de ahora en adelante a desarrollar relaciones pertinentes sobre estos aspectos. Con ello daremos parte inicial sobre nuestro aporte crítico-investigativo a la educación costarricense.

El primer suceso que se nos impone es la herencia española colonial como mandato religioso. Este aspecto se asume trascendentalmente a lo largo de nuestra historia y sobre todo a través del lenguaje. Seguidamente, se nos transmite “un entramado ideológico legitimador de procesos históricos opresivos” (Jiménez, 2002, p. 41) Los procesos políticos, económicos y vivencias que se analizan de manera paulatina a partir de este *imaginario étnico metafísico* conceptualizado por Alexander Jiménez Matarrita, no demuestran categorías ni límites: su intención más importante es “legitimar étnicamente, mediante un impropio lenguaje metafísico, un modelo político” (Jiménez, 2002, p. 41).

Estas formas de pensarnos a nosotros mismos en comparación con los demás, según Jiménez, son interpretaciones *nacionalistas* de carácter hegemónico y *étnico*, es decir, voces que hablan desde la cultura heredada. El poder ideológico de este imaginario evidencia una sociedad defensora de esta autenticación racista. “Algunos saberes dudosos, puestos en marcha desde la institución escolar y la industria del entretenimiento, colaboran con ese proyecto de adiestramiento” (Jiménez, 2002, p. 28).

La crítica de Jiménez a los filósofos de la época implica señalamientos hacia las prácticas filosóficas que estos descuidan e ignoran. El método analítico sobre el sistema político costarricense fue disfrazado por fantasías idílicas en complicidad moral.

Quizá hablar de “desatención filosófica” no es lo más preciso. En su lugar debería hablarse de prestidigitación e ilusionismo. Con unas cuantas palabras y metáforas mágicas desaparecen fraudes electorales, golpes de Estado, dictaduras, prácticas racistas y opresivas, luchas obreras, huelgas, peleas por Derechos Humanos, instituciones, órdenes institucionales, y en su lugar es inventada una sociedad étnicamente predestinada a ser blanca, racional, democrática y feliz (Jiménez, 2002, pp. 42-43).

La apatía de los filósofos y su pasividad han impedido sospechar de la validez de todas aquellas órdenes que se imponen de manera incuestionable y del *modus operandi* de sus dirigentes. Es necesario que los filósofos realicen estudios sobre la invención de nuestra sociedad. Por esta razón, Alexander Jiménez es uno de los primeros precursores en esta área, ya que cuestiona nuestra memoria histórica y social, desde donde se expresan pautas que nos conciernen.

### **Contexto Histórico e Ideas Institucionalizadas Nacionalismo Étnico Metafísico**

“No entendemos las narraciones sin antes entender las estructuras inteligibles” (Jiménez, 2002, p. 101). La acción, lo simbólico y la organización narrativa sistematizada encubren en este país imposibles realidades. Al preguntarse por las raíces, las respuestas que devienen invitan al lector a comprender las fuentes históricas de nuestros designios.

Las ideas, las instituciones, y las prácticas, pueden ser sostenidas artificialmente en ambientes en los cuales han perdido su poder de significación. Este artificio puede incluso dotarlas del aura de lo que hay que conservar a toda costa precisamente por su carácter extraño o distante. Sucede con la nobleza y con

ciertas monarquías que se resisten a desaparecer a pesar de ser cuerpos extraños moviéndose en una atmósfera que no es ya la suya. Ocurre también con tradiciones que perviven, aunque los mundos en los cuales lograban producir algún sentido se hubiesen derrumbado (2002, p. 28).

Pensemos ahora en la filosofía desde diferentes contextos históricos y culturales, ya que esta se fue desarrollando tardíamente. Situémonos en la segunda mitad del siglo XX, para recordar la tradición heredada y analicemos, pues, de manera crítica, las ideas filosóficas y su papel crucial en la configuración del Estado costarricense. Cabe destacar que las ideas filosóficas llegan posteriormente a nuestro país en un intento de instaurar cierto tipo de prestigio político y económico. Para la época de la Primera República, el rol de la filosofía es nulo y no da cuentas ni tiene incidencia en el pensamiento costarricense; de hecho, debemos señalar que en este periodo ocurre algo particular que brinda pistas sobre el imaginario costarricense, esto es la construcción de una institucionalidad educativa “universal” que pasó de idearse en pequeñas escuelas a proyectarse propiamente en la educación superior, como ideal de identidad nacional. La educación costarricense la heredamos de España y las ideas filosóficas también: las primeras escuelas estaban dirigidas por educadores de origen español, y la enseñanza superior quedó comandada por clérigos costarricenses y sacerdotes de otros países. ¿Qué más nos relata la historia de nuestros símbolos patrios?

En 1814 se crea la casa de enseñanza de Santo Tomás en San José, Costa Rica. Se inaugura a partir del decreto emitido por la Constitución de Cádiz de 1812 en España. Es importante mencionar que esta casa de enseñanza como proyecto nacional heredó a manera de legado las primeras ideas anticipadas sobre la nación. En 1821, Costa Rica se reconoce como Estado independiente y para 1824 la casa de enseñanza pasa a formar

parte de esta nación<sup>2</sup>. Según Federico Arias (2020), las cuatro primeras cátedras impartidas fueron Filosofía, Teología, Gramática y Sagrados Cánones.

El desarrollo histórico de la construcción nacional se divide en cinco momentos: el primero se da entre el período de 1821 y 1870, cuando el Estado costarricense se constituye inicialmente. Para comprender este *nacionalismo étnico metafísico*, encontramos un segundo período entre 1870 y 1914, en el cual se construye e implementa el estado liberal de nación. En 1843, en el segundo mandato de Castro Madriz se crea la Universidad de Santo Tomás: la casa de enseñanza se ha transformado en grado universitario. El principal argumento que justifica esta acción se debe a la “preocupación de fortalecer” la enseñanza media; sin embargo, las intenciones que impulsan estas regulaciones recaen sobre la expansión del *nacionalismo* costarricense a través de la educación. Para el año 1888, finalmente, la casa de enseñanza se cierra por medio de decreto del gobierno. En 1880 se crean las

principales instituciones de memoria social: el Archivo Nacional, la Biblioteca Nacional, el héroe nacional, el Monumento Nacional, la literatura nacional y el Teatro Nacional. La nación es todavía un horizonte de discusión, no un valor absoluto, pues el compromiso de las élites con la cultura nacional es reducido. Quizá ellas seguían percibiendo la originalidad del proceso costarricense como un efecto de su sistema político, no de sus tradiciones culturales (Jiménez, 2002, p. 62).

El siguiente período que nos interesa se da entre 1914-1948, y en ese se discuten los alcances de la nacionalidad costarricense para la vida política. La idea “nacional

---

<sup>2</sup> Decreto de José María Castro Madriz, 1° Jefe de Estado que gobierna.

liberal” (Jiménez, 2002, p. 62), se debate entre una crisis social, intelectual y alternativa. Obreros e intelectuales críticos del orden liberal difunden ideas disyuntivas,

los círculos de obreros y artesanos organizados en torno a ideas anarquistas, socialistas y comunistas. La percepción de la nación amenazada, que es terreno de disputa ideológica, difiere en la naturaleza de la amenaza. Para unos es el capital extranjero y la expansión de los Estados Unidos. Para otros son las ideas exóticas y radicales (2002, p. 63).

### **Ideas Institucionales**

El sistema educativo tradicional se establece en nuestro país desde la colonia. La nación y la nacionalidad inician en la segunda mitad del siglo XIX. Los estudios filosóficos emergen tardíamente y pertenecen a diferentes generaciones del siglo XX. La historia cultural surge de la implementación de nuevos reglamentos para un único aprendizaje social, político y religioso. Finalmente, las instituciones de enseñanza se fundan después de la segunda mitad de este siglo.

Antes de la década de 1950 no contamos con investigaciones ni difusión filosófica. La corona católica estableció en nuestros territorios pequeñas escuelas a lo largo del istmo, donde el oficio docente fue desempeñado por parte de misioneros y sacerdotes que llegaron desde Europa. Por esta razón, nuestro sistema de enseñanza no se evaluó desde la filosofía, sino que se *reprodujo su sentido práctico* en la construcción nacional de la identidad costarricense y en la invención de un imaginario *étnico nacionalista*. “El cuarto momento es el de la consolidación de Costa Rica como una nación democrática y moderna. Institucionalmente, entre 1948 y 1980 Costa Rica deja de

coincidir con el Valle Central y se gesta una nacionalización de los espacios periféricos” (Jiménez, 2002, p. 63).

Sobre la historia y la vida social de nuestro imposible país, la élite intelectual realizó proyectos desde una especie de “hispanismo maternal”, dado que este movimiento o círculo integrado por filósofos costarricenses a su vez realizó una “idea apologética de la continuidad cultural y étnica con la “madre patria” (Jiménez, 2002, p. 46); es decir, España. Constantino Láscaris, asimismo, escribió sobre ellos

cuando intentó pensar las estructuras básicas que conforman la vida cotidiana de esa nación y el pensamiento filosófico que se había producido en ella, se movió en un horizonte de comprensión distinto al de aquellos. Sus trabajos apuntan al carácter histórico, diferenciado y, por tanto, susceptible de transformación, de la vida socialista y del pensamiento filosófico, y a la necesidad de pensar con cuidado lo que él llamó procesos vitales de convivencia” (Jiménez, 2002, p. 47).

Alexander Jiménez, además, menciona que no existe un compendio de estudios realizados sobre la función del discurso filosófico en la constitución de nuestra nación antes de esta fecha, es decir, principios del siglo XX. Citando a Láscaris, “no existe, pues, una tradición filosófica diferenciada e institucionalizada en Costa Rica” (2002, p. 45).

En este periodo surgen pensadores costarricenses como Arnoldo Mora y el español Constantino Láscaris, los cuales realizan investigaciones sobre la cultura de nuestro país que aportan una visión humanista hacia esta. Sobre Láscaris y su libro titulado *Desarrollo de las Ideas en Costa Rica* (1964), Jiménez refuerza una propuesta crítica sobre este estudio puesto que incluye una historia simultánea entre las instituciones educativas y políticas de la época. A lo largo de esta investigación, Constantino Láscaris explica, según Jiménez, que se podría ver algún trasfondo en la segunda mitad del siglo

XIX y la primera del siglo XX, pero “en Costa Rica no existieron estudios filosóficos diferenciados e institucionalizados sino hasta la segunda mitad del siglo XX” (2002, p. 45). Asimismo, lo constata en sus publicaciones filosóficas y además sostiene que, “en estos diez años se ha publicado de filosofía, y con un rigor técnico digno internacionalmente, más que en los ciento cincuenta años anteriores.” (p. 48, 2002) Claramente se refiere al período comprendido entre 1950 y 1964.

Alexander Jiménez (2002) afirma también que durante este periodo se tenía un enfoque filosófico, pero poco sistematizado, sin esquema ni espacio crítico. De manera que los primeros estudios realizados sobre las ideas filosóficas costarricenses comienzan a clasificarse de manera consciente a nivel analítico-conceptual a partir de la segunda mitad del Siglo XX, por medio de publicaciones de difusión masiva y problematizaciones sobre las prácticas o acciones tradicionales que cobran sentido a partir de la cotidianidad o lugares particulares donde se desarrolla el “*nacionalismo étnico metafísico*”.

Según Jiménez (2002) este discurso concepto representa la contribución de un *nacionalismo* ideológico que constituye las bases de la invención de Costa Rica por parte de diferentes intelectuales y escritores que han desempeñado cargos públicos e institucionales. Esta idea es el resultado de una articulación de procesos políticos que formaron parte de movimientos y circunstancias complejas pero estratégicas. “Hay quienes, en Costa Rica, parecerían legitimar la carga ideológica colocada por los filósofos en sus textos al considerarla una tendencia estructural de su trabajo. Según esta creencia, el carácter mismo del discurso filosófico es de naturaleza metafísica e ideológica.” (Jiménez, 2002, p. 52) Su función radica en la determinación de características que promueven falsas identidades. Por eso es importante emplear métodos lógicos que ayuden a discernir ideologías, premisas, conclusiones e hipótesis fundamentadas simplemente

como teorías o supuestos míticos. Es valioso destacar que: “los relatos están relacionados con las acciones del mundo previo a la escritura” (Jiménez, 2002, p. 101).

Observemos ahora cómo se emplea la categoría ideológica en la sociedad. Jiménez (2002) menciona que esta se utiliza para juzgar explícitamente esta realidad social, política y económica a través de mecanismos que ocultan aspectos relevantes de la misma o esconden los prejuicios y elementos que forman parte constitutiva e imprescindible para “la reconstrucción del nacionalismo étnico metafísico” (Jiménez, 2002, p. 56), de manera discursiva.

Los *nacionalistas metafísicos* en realidad no conciben una visión o responsabilidad social, ni tampoco diferencian el oficio del saber filosófico ni la relación entre otros saberes. La “idiosincrasia” que se difunde a partir de este discurso *metafísico* involucra consecuencias que realzan una imagen carente de historicidad de la vida social y la cultura costarricense. “El Estado, la vida social, las instituciones vendrían a ser tan sólo una expresión pasajera, una manifestación de esas realidades más profundas que son el alma de la nación y la nacionalidad” (Jiménez, 2002, p. 57). Entonces, ¿cómo se inventa la sociedad costarricense? Las metáforas son responsables y excusadas; los acusados, varios.

Podemos constatar que no se puede hablar, entonces, de ideas filosóficas propiamente instauradas o institucionalizadas dentro de la Primera República. Este abordaje será desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo XX. El ensayo documental propuesto por Alexander Jiménez nos aporta un amplio panorama al respecto.

Crecemos y nos educan con la idea de un *nacionalismo étnico metafísico* que desde sus concepciones más básicas está vinculada a los acontecimientos de nuestro tiempo durante la independencia de la colonia. Este hecho se considera como un acto heroico,

puesto que nuestro país se separa en algún punto de la historia del colonialismo y esto se festeja como Independencia Nacional de nuestra patria. Nosotros aprendemos a respetar estos valores morales y la aceptación proviene de las instrucciones educativas. Con base en este hecho se pretende alcanzar una identidad superior, patriarcal y homogénea, una supuesta idea de nación y distinción de los otros países de la región heredada de nuestras familias. Mediante estos acuerdos de la imaginación, los elementos ficticios de la realidad albergan sentimientos e identificaciones que refuerzan la identidad comunitaria, pero desde ficciones narrativas.

La investigadora Ericka Gólcher (1993), escribe en el artículo titulado *Reflexiones en torno a la identidad nacional costarricense*, características sobre nuestra identidad, además describe cómo, “la identidad nacional es esencialmente una imagen histórica” (1993, p. 93). En este sentido, lo que entendemos por identidad nacional es una categoría que se construye a través del tiempo histórico. Siguiendo la presente premisa sobre esta perspectiva política y cultural, puede argumentarse que los eventos que se dieron significativamente a nivel nacional fueron exaltados (de manera gloriosa) por los historiadores e intelectuales de la época de la Primera República. Durante la Campaña Nacional de 1856/1857, la mención de héroes nacionales como Juan Santamaría y Pancha Carrasco, la literatura poética, los cánticos y símbolos nacionales romantizaron la creación de un mapa territorial folclórico, religioso y político. En la medida que estos procedimientos de ficción de la memoria, del olvido provocado y de las narraciones objetivas del ser costarricense fueron difundidos por la hegemonía y en conjunto con la educación, se elaboraron perspectivas de la historia nacional de manera urgente para crear una identidad por este grupo dominante que estableció sus bases. “Aún las pruebas documentales, necesarias en los relatos históricos, tienen algo de la referencia metafórica,

pues el pasado sólo puede reconstruirse por la imaginación”. Al mismo tiempo, los relatos de ficción toman prestado de la referencia por huellas algunas de sus estrategias pues los relatos han de ser contados como si hubiesen tenido lugar” (Jiménez, 2002, p. 101).

La historia nacional escrita entonces por intelectuales de las letras y de las ciencias sociales del siglo XX fortaleció la imagen representativa y homogénea de nuestro país, resaltó los valores patrios y otorgó una identidad nacional propia y diferente de los países de la región centroamericana. De esta manera, las primeras ideas filosóficas se fueron gestando por medio de una narrativa histórica *nacionalista*, por un lado, y por el otro, los centros de estudio contribuyeron con ese *nacionalismo* por medio de los contenidos educativos. “Pero la filosofía, si quiere ser fiel a sus propios procedimientos analíticos y argumentativos debe dudar de tales exigencias. Aunque lograrlo sea un trabajo difícil y doloroso” (2002, p. 29).

En la primera etapa del Siglo XX, la educación costarricense empieza de lleno una reforma educativa mucho más robusta, construyendo escuelas y liceos en distintas partes del Valle Central y en las zonas periféricas. En 1940, se crea la Universidad de Costa Rica, la cual abre sus puertas al año siguiente. De este “proceso de invención” (Jiménez, 2002, p. 59) de la nación, podemos recuperar algunos elementos imaginarios, simbólicos y problemáticas de nuestra historia sobre el funcionamiento de la organización de la sociedad costarricense.

## **La Segunda República:**

### **Un breve vistazo a su filosofía**

La Segunda República se funda en el año 1948 y al año siguiente se crea la Constitución Política. La creación de la Universidad de Costa Rica en 1941

institucionaliza la educación superior. Además, se consolida como ley nacional en la Constitución<sup>3</sup> y tiene un peso significativo para el desarrollo social y educativo de los próximos años en el país: “las tesis de la generación de literatos de las décadas de 1930 y 1940 sirven como un contrapunto desde el cual observar y juzgar el trabajo de los nacionalistas metafísicos” (2002, p. 51).

La filosofía propiamente institucionalizada en Costa Rica se crea en 1957 con la creación del Departamento de Filosofía que posteriormente se convierte en Escuela de Filosofía en el año de 1974. Esta Escuela tuvo un papel protagónico dentro de la sociedad costarricense en toda su diversidad y pluralidad. Ante la dramática segunda mitad del Siglo XX, debido a las consecuencias de la guerra civil, cabe mencionar que la institucionalidad proyecta una formación educativa en la transmisión de las ideas filosóficas y socialdemócratas con mayor criterio para los supuestos teóricos *metafísicos*. ¿Qué sería entonces la Universidad para este período? La institución filosófica costarricense surge simultáneamente con este momento político y social y la creación de la Universidad, pero parece ir en rumbo de retroceso. Alexander Jiménez (2002) señala que:

En ese sentido, conviene tener presente lo que algunos filósofos costarricenses afirman acerca del trabajo filosófico. En un texto dedicado a pensar las responsabilidades filosóficas en Centroamérica, uno de ellos estima que son necesarios nuevos enfoques a partir de la situación política y social de esta región.

Respecto de su propio país, afirma que “en Costa Rica los filósofos enfrentan

---

<sup>3</sup> Artículo 84.—La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica.

nuevos retos en cuanto a la comprensión de las fuerzas sociales que operan en el país”. Es necesario que los filósofos aprendan, entre otras cosas, a emplear métodos lógicos en el análisis de premisas y conclusiones, de hipótesis y teorías que pueden revelarse simplemente como mitos e ideologías. Esto parece especialmente importante a la hora de pensar la misma historia del pensamiento filosófico costarricense” (p. 53).

Si bien anteriormente se mencionó que existió la casa de enseñanza y luego la Universidad de Santo Tomás en el Siglo XIX, esto no permite encontrar trabajos sobre estudios filosóficos detallados a profundidad. Las circunstancias que fundan la universidad están relacionadas con los procesos políticos. Tanto desde Láscaris como desde Roberto Murillo se defienden las ideas humanistas en estos espacios de intercambio de conocimiento. “La abolición del ejército en 1948, la fundación de la Universidad de Costa Rica en 1941, las publicaciones filosóficas, el desarrollo de las comunicaciones y la cultura de masas, el papel del Estado, sobre todo en la difusión de la educación media, serán elementos importantes para la cristalización y difusión de ese nuevo proyecto de nación” (Jiménez, 2002, p. 64).

### **Construcción de un Imaginario: “nacionalismo étnico metafísico”.**

#### ***Reproducción en el modelo educativo costarricense***

Nuestro marco conceptual parte de la noción de *reproducción* de estructuras del pensamiento y orígenes de nuestra identidad nacional. El filósofo Alexander Jiménez define el imaginario “*nacionalismo étnico-metafísico*” como una falsedad universal, lo cual quiere decir que este

da la espalda a las diferencias de clase, de género, de raza, y a las condiciones materiales de existencia. Está constituido por metafísicos obsesionados con el “ser de la nacionalidad costarricense”. Al final, terminan anulando las determinaciones históricas, políticas y sociales. Esta anulación de determinaciones conserva un cierto parecido con la dimensión abstracta de la noción de ciudadanía. Pero la semejanza es superficial e irrelevante” (Jiménez, 2002, p. 34).

Primeramente, haremos referencia al *nacionalismo étnico metafísico* como fin político y educativo o *reproducción* en el tiempo, ya que somos herederos de una dirección ideológica e institucional fundamentada en redes mercantiles y culturales desde donde se distribuye la tradición de una imagen falsa del ser costarricense, lo cual implica una versión diferente del desarrollo histórico de nuestro país. En segundo lugar, esta construcción nacional permite encontrar atributos “propios” establecidos por los *nacionalistas étnicos* y evidenciados en textos del Siglo XIX. Las bases de esta construcción están en las ideas de nacional y nacionalista transmitidas socialmente donde el costarricense se afirma en un sentido diferente de *statu* al de los otros países de la región. Dos puntos por analizar son, primero, que la construcción opera en una posición legitimada y es, en este sentido, una herencia; y segundo, que, al investigar la nacionalidad e identidad costarricense, legitimadas por una tradición histórica y cotidiana, se evidencia un panorama amplio de nuestras costumbres, lo cual invita a cuestionarse el origen de nuestras creencias y prácticas sociales.

Las reformas educativas empiezan a ocurrir en la segunda mitad del siglo XX y ya para 1957 se crea la Ley Fundamental de Educación (ley<sup>4</sup> 2160), en la cual se escriben los fines o fundamentos filosóficos de la educación costarricense, específicamente en el

---

<sup>4</sup> La presente ley fue aprobada en el año 1957, en la segunda administración de José Figueres Ferrer.

Artículo 2º.<sup>5</sup> Las presentes bases filosóficas de la educación están orientadas a construir un perfil de estudiante propiamente comprometido con la nación. Estos fundamentos contienen ideas de un *nacionalismo étnico* previamente institucionalizado y *reproducido* en su sentido práctico. Hemos podido observar que se utilizan calificativos que exaltan el rigor patriótico *nacionalista* como valor del héroe nacional.

### **Un Imposible País de los Filósofos**

La antigüedad ha encadenado el poder del ser humano al discurso *metafísico*, en este caso *étnico*. Con el paso inexorable del tiempo, la humanidad no se da cuenta de cómo se originan estos relatos. El principio *étnico metafísico* sometido a escrutinio proviene de creencias, identidades, prejuicios, identificaciones, pretensiones, narraciones y valores morales.

Estas narraciones son fundamentales para conocer los orígenes de la cultura nacional, su legitimidad e incidencia. “Las metáforas vivas permiten conocer” (Jiménez, 2002, p. 14), desde la propia experiencia de sus ciudadanos, el tipo de práctica social que se *reproduce* en el tiempo. Algunos lo hacen de manera crítica y otros lo asumen con naturalidad. Estas metáforas, sin duda alguna, revelan realidades. Los hilos con que se tejen estas realidades son productos de un imaginario costarricense, *la patria esencial* (Jiménez, 2002), el cual obedece a elementos de una idiosincrasia ideológica que se presenta como propósito y alimenta una visión distorsionada de los ciudadanos, desde la historia de las Instituciones y proyectos realizados.

---

<sup>5</sup> 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; b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana; c) Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad; d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas; y e) Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales” (Ley 2160).

La discusión gira en torno a la función del discurso filosófico-político en la invención del proceso nacionalista y la nación costarricense. Esto permite que nos cuestionemos como asunto: “¿Por qué este extravío?, ¿Qué buscaban estos intelectuales con sus relatos increíbles y delirantes?, ¿Por qué sus trabajos tuvieron tanta resonancia en el modelo educativo y la opinión pública, y sus ecos siguieron siendo escuchados hasta hace muy poco tiempo? Hasta ahora no se contaba con respuestas convincentes” (2002, p. 30). “El segundo asunto atañe al vínculo entre el discurso filosófico y un tipo de discurso narrativo en el cual operan, como principales recursos de significación, la metáfora, la ficción, y lo imaginario” (Jiménez, 2002, p. 21).

### **Nación, Nacionalidad y Ciudadanía**

El análisis político cultural se nos presenta como un fenómeno capaz de producir relación entre el vínculo de existir, interpretar y comprender nuestra realidad nacional. Dilthey (2000) plantea que la interpretación general de las manifestaciones del espíritu está expresada en signos, símbolos y vivencias, donde la comprensión como acto original es el lugar desde donde se capta este mundo del espíritu. Ahora bien, ¿qué tipo de espíritu será este? Comprender sería entonces un proceso por el cual conocemos el interior de las ideas a partir de signos dados, a través de experiencias de contraste, contacto con el exterior y desde datos sensibles. “Este comprender abarca desde el balbuceo de un niño hasta el Hamlet o la Crítica de la razón” (Dilthey, 2000, p. 27).

Por lo tanto, este espíritu costarricense sería *nacionalista* en relación con Jiménez: “Como “espíritu de un pueblo”, como primera forma moderna de identidad colectiva en general ofrece las condiciones culturales para la organización jurídica unitaria del Estado. Sin embargo, esas transformaciones políticas no surgieron espontáneamente; fueron

transformaciones artificiales, dirigidas mediante diversas campañas propagandísticas y desde diferentes lugares” (2002, p. 70).

La hermenéutica como disciplina filosófica, según Gadamer (2001), es el arte de la interpretación del objeto. Tenemos entonces dos tipos de interpretación desde Gadamer: la hermenéutica teológica-filológica y la jurídica. Gallardo (2018) afirma que la interpretación es realidad en cuanto habla o denota sus *experiencias sociales* y reglamentos; comprender el material de la discusión permite albergar una cuantiosa interpretación de definiciones y condiciones que, al final, reconocen de manera legal una ley universal que se *reproduce* en el tiempo. Además, el resultado de esta hermenéutica filosófica de la tradición provocaría que el sujeto deba poner en juego los presupuestos establecidos y esto causaría conflictos internos necesariamente entre las estructuras. La obra de Jiménez (2002) da ese sentido en esta última expresión:

En la interpretación crítica y la revisión de dicha tradición se juega algo esencial para la vida social. En ese sentido, este trabajo se sitúa más allá de ese presupuesto compartido por varias corrientes de pensamiento, según el cual sólo puede aprenderse de la historia cuando ésta tiene algo positivo que decirnos o algo digno de imitarse. Al contrario, en las historias personales y colectivas, normalmente se aprende de las experiencias negativas y los engaños, de acontecimientos que revelan el fracaso de tradiciones y la crisis de los horizontes de sentido y de expectativas. Esta investigación responde al malestar y desencanto producido, en una mayoría significativa de costarricenses, por varios asuntos entrelazados. Por ejemplo, los relatos nacionalistas y patrióticos centrados en principios éticos y políticos discutibles o las carencias de un sistema político restringido las más de las veces a comprensiones ciudadanas electoralistas (p. 31).

Por lo tanto, la hermenéutica o interpretación de la realidad nacional permite un consenso o previo acuerdo a través del lenguaje y la comunicación. El método implica un debate posicional sobre lo que se escribe de la historia que conocemos. La investigación moderna trabaja sobre las ciencias del espíritu y la contemporánea sobre el sujeto; por esta razón, Gadamer (2001) dice que el primer deber del investigador productivo es la fantasía como punto de partida para la investigación. La fantasía no significa una vaga facultad del ánimo de imaginar cosas. Tiene una función hermenéutica impredecible del sentido. Lo cuestionable es la capacidad de suscitar cuestiones reales. Esto únicamente lo puede alcanzar el sujeto cuando se ha apropiado por completo de los métodos de su ciencia. La hermenéutica se distingue por su eficacia al averiguar y dar a conocer problemáticas sociales a partir del lenguaje y la lógica. El conjunto de nuestras experiencias, la expresión y tradición artística de los pueblos, la historia y la ciencia filosófica, constituyen fundamentos lingüísticos de nuestro mundo que se presentan como conciencia y acto de nuestras posibilidades de conocimiento; esto, asimismo, inicia como una determinada articulación del mundo.

La espiritualidad colonial y ladina, como dice Gallardo (2018), no ha abandonado este amplio mundo latinoamericano. “Una retórica y fachada “modernas” no desplazan una cultura señorial y colonizada, o sea, sin conflicto, orientada hacia afuera, aunque practique muchos colonialismos internos. Se desplaza a los antiguos señores chapetones, pero se los reemplaza con otros nuevos señores” (Gallardo, 2018, p. 27).

Por lo tanto, la interpretación incluye además de la fantasía y la estética, el análisis crítico. Este tiende a trazar, entre una mente y la otra, puentes comunicantes a través de elementos simbólicos: ¿Quiénes naufragan y quiénes van al naufragio?

Luis Adrián Mora (2018) comenta sobre la obra de Jiménez que este análisis es un proceso necesario que llama a reflexionar para comparar desde una perspectiva histórica las relaciones y tensiones que se mantienen en la actualidad. Jiménez desarrolla, por lo tanto, reflexiones y análisis sobre las bases de lo estructural, ya que constituyen y *reproducen* educativamente el estado-Nación del viejo continente europeo. Los profesionales de la filosofía y, claramente, los aliados de las estructuras de poder y los autores de discursos recurren a instrumentos conceptuales. “El uso que estos hacen de ciertas metáforas estructurales se convierte en discurso que inventa una nación imposible” (Mora, 2018, p. 64). Además, se inventa una nacionalidad y una ciudadanía imaginarias.

## **Capítulo III**

### **Reproducción y Nacionalismo Étnico Metafísico:**

#### **Reflexiones en Torno a la Institucionalidad Educativa en Costa Rica**

La tradición ilustrada y la conservación de lo político, la sociedad nacional costarricense, así como la religión y las costumbres expresan un esfuerzo racional por parte de los y las estudiantes en aprender lenguajes imperantes a través de la educación científica, matemática, histórica y literaria. Las naciones y nacionalidades son artefactos modernos limitados por la voluntad y el consenso (Jiménez, 2002).

Aquellos estudiantes de clases medias que intentan transformar su lenguaje coloquial con el fin de adaptarse a las prácticas discursivas textuales universitarias para hablar con mayor facilidad y desenvolverse como parte de este acuerdo institucional y de la integración político-cultural, es decir, del arte de esconder y ocultar sospechas de lenguaje “vulgar”, se convierten en objetivo de clase ante los ojos del profesor, quien mira con buenos ojos esta ficción prestigiosa del dominio verbal o matemático.

Según Bourdieu (1996), esto se logra a través de una selección de contenidos correctos y eliminación de equivocaciones errantes. Esto representa una paradoja de la dependencia por la independencia; o sea, que se expone como estructura simbólica del sistema dominante en el sistema de enseñanza para normalizar el contexto. La ideología burguesa determina profundamente las prácticas escolares donde se dan relaciones antagónicas y por ende de resistencia (Martínez, 2011). Para comprender estas relaciones no debemos caer en metafísicas de la armonía, pues las convergencias son alianzas ideológicas y afinidades entre *habitus*.

### **La Construcción del Concepto Étnico Metafísico**

¿Cuáles son las consecuencias de este imaginario? La mayoría de los Estados y de Naciones no son sociedades modernas homogéneamente étnicas o culturales. A continuación, se expondrán varias problemáticas relacionadas con este imaginario. Como primera problemática se encuentra un dato innegable de las sociedades contemporáneas: su heterogénea diversidad *étnica*. Las interpretaciones sustanciales generan limitaciones analíticas que, al concebirse como propias de un grupo de poder o nación (por ejemplo, las razones del “ser costarricense”) implican graves consecuencias, puesto que dejan de lado los verdaderos escenarios y las tramas complejas de su constitución, ya que no pueden ser percibidos ni transferidos políticamente. “No está en capacidad de explicar la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias de un dominio específico” (Jiménez, 2002, p. 72).

El *nacionalismo étnico metafísico* interpreta que Costa Rica es una producción racional de una organización de la vida social; por esta razón, la historia de las sociedades necesita de límites y perspectivas contrarias que ayuden a revisar las necesidades a la hora

de elaborar impositivamente tradiciones narrativas, relatos y discursos sobre nacionalidad. Esto se presenta a su vez como desafío político que debe relacionarse con los antecedentes para atribuir rupturas educativas. De igual forma, Alexander Jiménez (2002) indica la importancia de estudiar este tema a cabalidad:

En este sentido, puede hablarse de dos hechos entrelazados: el desgaste ideológico del nacionalismo étnico metafísico y la pérdida estatal de hegemonía respecto de la elaboración del imaginario nacional. En ese lugar vacío han irrumpido, desde hace algunos años, los Medios de Comunicación y nuevos sectores sociales y económicos. Ellos sostienen ideas de eficacia, productividad y competitividad, tomadas de los contextos de mundialización económica, y tratan de articularlas con un principio de nacionalidad interpretado en nuevas direcciones. Los problemas de integración regional, la inmigración nicaragüense, los problemas de integración social de la población más pobre y joven, pero sobre todo el desgaste de la credibilidad del sistema político son algunos de los límites más importantes del proyecto nacional costarricense” (p. 66).

Nación y Estado no son esencialmente lo mismo y no están unidos. El concepto de Nación implica una comunidad o cultura homogénea en lenguaje, historia y procedencia. El Estado, sin embargo, implica la concepción de pueblo o conjunto de ciudadanos, compartan o no esa comunidad tanto en procedencia como en cultura o historia.

El poder se produce a partir de tejidos sociales y se presta como nombre para una estrategia compleja entre las diferentes disposiciones de las sociedades. Estas están entrelazadas desde relaciones económicas, cognitivas y sexuales. Estas consecuencias se legitiman finalmente de manera política y cultural. “De esa manera, la comunidad

nacional adquiere rasgos de realidad natural, normalmente biológica, y se despoja de la historicidad que le correspondería. La “nación étnica” es un artificio imaginado como naturaleza opuesta a un Estado artificial. La idea más común de nación ha obtenido su capacidad de cohesión a partir de esa lectura particular” (Jiménez, 2002, p. 74).

Las identidades necesitan reconstruirse mediante valoraciones y percepciones éticas, distinciones pensadas para poder elegir decisivamente con autonomía. La preocupación que nos atañe sobre este concepto a partir del conocimiento de saberes elitistas y académicos responde a una problemática noción social objetivada que acredita el ideal del “ser costarricense” como figura diferenciada del resto de la región centroamericana, a nivel institucional y como consecuencia del régimen político nacional. Este tipo de relato deja de lado a las demás etnias que conforman el Estado, desplegando un imaginario universal que no evidencia la descalificación de estas etnias consideradas como grupos minoritarios, invisibilizados e inexistentes. No se contempla que también son poseedores de otros saberes. “Para tener una identidad nacional no hay que ser nacionalista en el sentido doctrinario. Esta distinción evitaría equívocos cuyas consecuencias son terribles” (Jiménez, 2002, p. 84).

El segundo problema, además de las consecuencias mencionadas, implica la violación de derechos humanos y ciudadanos. La ausencia de derechos efectivos impide relaciones auténticas. Todos los estudiantes, tanto de las clases dominadas y dominantes tienen que aprender estos saberes e imposiciones. En este sentido, hay una elección de un comportamiento de lo que “es” costarricense, y lo que no “es” costarricense, aprendida por los saberes educativos representados por el discurso *étnico-metafísico* costarricense. El derecho humano es una trama de relaciones liberadoras que exigen “hacerle frente al pasado” (Jiménez, 2002, p. 94). Como tercer problema está la construcción nacional y sus

límites políticos como posibles enfoques por subrayar y cuestionar de manera crítica y conjunta.

Las invenciones nacionales ilustran distintos modos de comprensión de la vida social y los debates ilustran racionalmente los alcances de estas percepciones: “hay también relatos que sostienen las comprensiones democráticas de la vida social. En estos casos, hablamos de formas abiertas y reflexivas de imaginarse a sí mismos, y a los otros. En ellas, no hay mundos, creencias, ni modos de vida indiscutibles o cerrados” (Jiménez, 2002, p. 98). El imaginario étnico metafísico emerge como cuerpo de narraciones o discursos menos articulados, sin embargo, no todo puede ser contado. Como último y cuarto problema que presenta esta idea del *nacionalismo étnico metafísico* es el de la lectura, ya que esta supone revisar la capacidad de la ficción del relato, lo cual transformaría las acciones del sujeto.

La diversidad cultural dentro de la meseta central es punto fundamental en la elaboración de nuevos procesos culturales, tanto a nivel nacional como internacional. La construcción del relato *étnico metafísico* pone en peligro, por lo tanto, esta diversidad. Las bases educativas necesitan ser reforzadas por medio de la educación inclusiva, pues la diversidad cultural está en peligro si la construcción de este *imaginario étnico* prevalece de manera extendida en el tiempo.

**¿Cómo se determina lo posible y lo no posible desde aspectos sociales,  
históricos y culturales?**

La legitimidad de una forma de vida implementa características tales como homogeneidad *étnica* y *nacionalismo*, restándole importancia a las experiencias verdaderas de los agentes reales y su realidad social, además de invisibilizar hechos

sociales determinantes. Los trabajadores sin derecho laboral reconocido, la exclusión de los pueblos indígenas, los conflictos raciales y la exclusión educativa son consecuencias de este tipo de explotación vigente.

Jiménez, a través de este ensayo, pretende demostrar la falta de validez concedida a partir de un autoritarismo de los relatos, en apariencia verosímiles, sobre lo que creemos de nuestra sociedad, una ficción narrativa en la cual “los relatos de la identidad homogénea han aportado un repertorio de imágenes, tan distorsionadas como conflictivas a largo plazo” (Jiménez, 2002, p. 15). Los símbolos son interpretantes testigos de lo posible y de lo no posible, ya que encontramos en ellos relaciones históricas y conceptuales. Por tanto, echaremos un vistazo a estos temas con el fin de encontrar relaciones críticas respecto de nuestro capítulo anterior y hablaremos de la importancia en el sistema de este país imposible para los filósofos.

Las ideas principales que el autor presenta devienen de un análisis descriptivo sobre los procesos institucionales y los cargos públicos que ocupan los filósofos. Este análisis describe el espacio ideológico de la política y el consenso de revisión de trabajos sobre los aspectos que señalan las condiciones “reales” de este país desde la filosofía como rama del pensamiento. Seguidamente, se construirá una crítica filosófica a la educación basada en la idea de soberanía como invención conceptual de una nacionalidad, una ciudadanía y unos derechos promovidos por una Costa Rica *nacionalista*. Esta reflexión incluye el discurso de los filósofos de la época a partir de los planteamientos metafísicos y metáforas empleadas en los textos analizados por Alexander Jiménez (2002).

Consideramos los alcances de esta metáfora narrativa o discurso político como instrumento que interpreta el discurso nacionalista como relato sociohistórico inventado. Además, se utilizan estos elementos metafóricos como parte del proyecto liberal.

El momento central de todo el proceso es, sin embargo, el de la configuración de una historia, la apertura del reino del “como sí”. Allí se enlazan las comprensiones previas y posteriores al texto. Las acciones se convierten en historias gracias a factores situados más allá de una simple reconstrucción del cálculo de los agentes de esas acciones. Para poder comprender las mediaciones entre acciones e historias es preciso seguir los ámbitos donde los discursos se encuentran y entrecruzan” (Jiménez, 2002, p. 102).

Esto que hemos venido discutiendo a través de Jiménez (2002) determina condiciones de posibilidad para un tipo de discurso que podría ser capaz de desaparecer o perpetuarse en el tiempo. A su vez, lo anterior tiene que ver con las posibilidades del relato y de poder inventar narrativamente esta historia como si hubiese sucedido. “Una de las estrategias posibles para lograr tales cruces o enlaces es el “pacto de lectura”. Mediante este “acuerdo imaginario”, el lector baja la guardia y lee el libro de historia como una novela, no porque los historiadores se permitan incursiones fantásticas, sino porque al calcular los fines y los medios, de alguna manera, recurren a una de las estrategias del genio novelesco”. (Jiménez, 2002, pp. 102-103) De esta forma, puede afirmarse que las naciones son comunidades políticas imaginadas: son relatos determinados a ser posibles.

Disputamos, por tanto, las bases de la tradición, consideradas fuente trascendental de nuestra idiosincrasia y como una forma de señalar aspectos de la filosofía del período. Además, la inquietud de la realización de esta investigación y en relación con el tema de

Alexander Jiménez, aporta un nuevo enfoque sobre la cultura, pero desde una función-educativa-nacional, es decir, es una perspectiva que busca cambiar no solo las formas de hacer pedagogía, sino la forma en que hemos concebido y se ha estructurado nuestro modelo de educación y cómo se *reproduce* la noción que tenemos de Costa Rica, ¿cómo nos imaginamos y desde que lugar lo hacemos?

Es importante caracterizar el contexto social para comprender los verdaderos orígenes de nuestras creencias y el material narrativo, los testimonios y conversaciones que nos permiten echar un vistazo a las sociedades del pasado. Los seres humanos aprendemos visiones de nuestro entorno que nos parecen aceptables; por ejemplo, las leyendas urbanas o las apariciones, sin cuestionar el origen narrativo y discursivo detrás del hecho considerado como realidad real. Así funcionan los parámetros de nuestras tradiciones y, sin embargo, el hecho de mirar Centroamérica ajena a nosotros como costarricenses aun cuando comparte los mismos orígenes históricos, es parte de nuestra “forma de ser”.

Jiménez (2002) menciona que imaginar una posible determinación para nuestra sociedad y cómo esta debería de ser responde a nuestras conductas objetivadas, ya que inventamos estereotipos del ser a través de imágenes colectivas para generar un modo de actuar como parte de nuestras acciones cotidianas y asuntos racionales del sentido de la ubicación. Así como estos relatos e imágenes son parte fundamental de nuestro andar por el mundo y de las huellas que dejamos, imaginar a los otros es parte de este recorrido y de las actitudes coloniales hegemónicas aprendidas y *reproducidas* a través de imágenes narrativas que describen lo que la sociedad costarricense como proyecto ideológico alberga a futuro. Se contempla este imaginario anticipadamente para resguardar con los ideales metafóricos adjetivos morales sobre lo bueno y lo malo. El trato hacia los otros

implica ejemplificaciones prácticas sobre lo excluyente o lo hospitalario, su proceder y la continuidad de estas conductas.

### **Reproducción en la Institución Educativa Costarricense**

La reproducción se transmite generacionalmente a través de la educación e implica una legitimación institucional. El poder impone significados que se mantienen en el tiempo, con el fin de producir identidad y nacionalismo. Para Bourdieu (1996), la pedagogía implica violencia simbólica, ya que esta reproduce el arbitrio cultural, es decir, se impone el poder de manera arbitraria para legitimar un aspecto de la cultura. Las relaciones simbólicas poseen dependencias relativas, el trabajo pedagógico contribuye a generar un *habitus* duradero y transferible. La necesidad cultural, por tanto, es una necesidad cultivada

Este *habitus* representa un sistema de esquemas de pensamiento, el éxito y alcance de toda preparación escolar, además la educación primaria que le precede cumple un papel fundamental. “Un TP secundario es tanto más productivo cuanto, teniendo en cuenta el grado en que los destinatarios del mensaje pedagógico poseen el código del mensaje, más plenamente produce las condiciones sociales de la comunicación mediante la organización metódica de los ejercicios destinados a asegurar la asimilación acelerada del código de la transmisión y de esta forma la inculcación acelerada del *habitus*” (Bourdieu, 1996, p. 86)

Toda violencia simbólica supone una autoridad pedagógica; por lo tanto, esta delegación emplea acuerdos tácitos para reforzar estatutos y representa una forma social determinada. La Autoridad Pedagógica (AuP) legaliza, otorga, establece y emite el mensaje de la arbitrariedad cultural, reproduce esquemas, pero es limitada: existe

entonces una cultura legítima y un espacio de dominación simbólica. Según Bourdieu (1996), existe una relación entre las acciones pedagógicas (AP) dominantes y AP dominadas. Existen dos acciones que determinan la estructura social, afectiva y económica: estas acciones son la inculcación y la imposición; la acción es el trabajo pedagógico (Bourdieu, 1996). La entidad pedagógica y educativa tanto para Bourdieu como para nosotros representa una acumulación de principios establecidos a partir de una arbitrariedad cultural, de grupo o de clase social, los cuales son demostrados y expuestos para ser reproducidos. Estos principios son delegados por una instancia o autoridad necesaria para garantizar esta reproducción del imaginario social.

Arroyo et al. (2014) se preguntan: ¿cómo se identifica el adolescente con lo que conoce? esto para investigar cuáles cambios generacionales en la construcción del imaginario costarricense se han reproducido. Las autoras hablan de una Costa Rica que desde el siglo XIX acumula una cuantiosa cantidad de discursos “que utiliza para configurar políticamente a la población en torno a una identidad, tema que ha sido ampliamente analizado por diferentes disciplinas, como las ciencias sociales, la filosofía, la literatura, el arte, etc. Empero, este tema no ha sido abordado desde la perspectiva de las personas adolescentes, a pesar de que no solo están determinadas por sus pares, familia, gente adulta en contacto y la escuela, sino por la historia, cultura, ideologías, actitudes, costumbres, políticas de salud pública, sexual, de empleo, de educación y económicas de una sociedad” (Arroyo, et al., 2014, p. 3), en este sentido, un sistema de reproducción de una identidad del “ser costarricense” permite que estas ideas se instalen con mayor facilidad.

En la construcción de un proyecto país tenemos entonces que tener en cuenta que los jóvenes son la clave que dará continuidad al proyecto de identidad nacional y lo

que nos define como costarricenses. El papel que las juventudes desempeñan en un acto protagónico que decide su presente es fundamental para nuestro desarrollo socioeconómico, colectivo y "razón por la cual procede conocer su posición sobre la percepción del imaginario nacional y su relación durante la construcción de su propia identidad" (Arroyo, et al., 2014, p. 4).

Es necesario dialogar y encontrar relaciones que aporten discusión y argumentación de casos y experiencias. Esto implica que viejos paradigmas del orden mundial, tradiciones presentes y globalización, sean aspectos de la realidad por cuestionar y analizar con el fin de describir la fachada de las cosas y descubrir lo que hay detrás de esa máscara.

Ahora, echemos un vistazo a Jiménez (2002), nuevamente, quien afirma que el proyecto de construcción de identidad en Costa Rica se ha consolidado a partir de esta idea de ciudadanía étnica metafísica de la cual hemos hablado ampliamente, pues, según Jiménez (2002), la sociedad instituye imágenes sociales para reproducir y producir imaginarios a medida de capacidad creativa que no permite repetición y que altera las significaciones. Lo imaginario brinda posibilidad de simbolismo.

"La nación se inventa entonces bajo la hegemonía de la llamada oligarquía cafetalera"" (Jiménez, 2002, p. 62). Asimismo, el autor asegura que la concepción de nación como espíritu de un pueblo ofrece las condiciones culturales necesarias para la organización política y legal del Estado (Arroyo et al., 2014). Por otro lado, educación la podemos definir y la podemos reconceptualizar como un tipo de mecanismo que reproduce la vida social, pero además la desigualdad social (Bourdieu, 1996).

De Costa Rica se enuncian una singularidad de adjetivos que plasman una realidad, pero para Jiménez (2002), "no todo se reduce a procesos de funcionamiento y

reproducción, y lo imaginario no es un concepto unívoco que designe únicamente procedimientos conservadores y alienantes” (p. 106) De hecho posee adjetivaciones diversas utilizadas en muchos sentidos.

### **Examinar la Arbitrariedad de los Contenidos Educativos:**

#### **Contenidos Curriculares**

Comprender cómo funciona la legalidad del poder ha sido la raíz de este análisis para interpretar las relaciones entre dominantes y dominados desde una perspectiva que impone una distinción entre lo uno y lo otro: esto es el acceso al conocimiento y a la economía. Las instituciones educativas parten de este mismo principio desde el saber legitimado y arbitrario, como observan Bourdieu y Passeron (1996).

Debe tomarse en especial consideración el texto de *La Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1996), ya que se centra en dos ideas que son claves para entender la crítica a la legitimación de los contenidos: el lenguaje y el arbitrio cultural. Los sistemas de control parten de instrumentos que evalúan el aprendizaje; esto acondiciona una normalidad en el sentido de regularidad y posteriormente legitima la costumbre a la que se adapta el estudiante y a la que responde como aprendizaje certificado por la institucionalidad.

Nuestra institucionalidad educativa no se ha preocupado por escoger adecuadamente los saberes curriculares, sino que se ha orientado a dirigir a un perfil estudiantil y educativo bajo normas estructuradas tradicionalmente. En primer lugar, los saberes están compuestos por materias curriculares donde los contenidos han sido seleccionados jerárquicamente por parte de la institucionalidad. Segundo, el *arbitraje cultural* y la *violencia simbólica* –explicado por Bourdieu y Passeron (1996) anteriormente– parte de una institucionalidad que impone cuál materia curricular ofrecer

y cuáles no por medio de un programa oficial de acuerdo con las necesidades de la oferta y la demanda educativa. En tercer lugar, el saber legitimador fue diseñado por medio de una élite académica que responde a los intereses de las clases dominantes, los cuales están aliados con las necesidades económicas neoliberales. De esta manera, se asume una lectura normalizada y conservadora por parte de las jerarquías institucionales y del cuerpo educativo.

Este hecho o saber educativo y su *arbitraje cultural* está orientado a responder demandas del mercado global capitalista. El sistema educativo y los contenidos de aprendizaje son justificados con fines pragmáticos reconociendo así el programa institucional oficial predominante. El saber educativo se mantiene estandarizado para todos los actores institucionales; además, quien determina este saber es responsable de escoger los contenidos de acuerdo con el contexto y en respuesta al perfil de salida. La cuestión concierne porque los contenidos que brinda la institucionalidad educativa están certificados en el plano del mercado global capitalista como superioridad del saber cultural y de la clase dominante.

El sistema no responde enteramente a las necesidades del modelo global capitalista, lo que ha degenerado la necesidad de un proceso de resistencia por parte de estudiantes provenientes de las clases dominantes. Debido a que nadie se siente identificado con el proceso de *aculturación* para finalizar su proceso escolar y ascender socialmente, se instituyen métodos para convencer a los estudiantes.

La clase dominante presiona con el deber cultural a la clase dominada, pues les da reconocimiento válido a otros saberes (no precisamente académicos) descalificando a los otros pormenorizados. A causa de que no se abren espacios de dignificación y a que solo tienen el deber de adaptarse al sistema escolar como único medio de garantía para

subir de escala social, la clase dominada debe apegarse a los lineamientos del mercado económico global capitalista respondiendo así a los contenidos que ofrece la institución educativa.

El modelo económico global capitalista ha recibido innumerables críticas desde la tradición filosófica (Marx, Luxemburgo, Lenin, Trotsky, etc.) tales como que es un régimen de explotación a todo medio de vida, pero en especial al ser humano como fuerza de trabajo. El sistema educativo, por su parte, va naturalizando estos comportamientos por medio de condiciones normativas a partir de jerarquías institucionales como lo son la administración y el cuerpo docente; llegando, por último, a imponerse a los estudiantes. Este modelo económico global capitalista ha sido preconcebido como engranaje de lucha de clases, como bien lo exponen Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista* escrito en 1848. El *problema* conceptual que se origina es que se establece una interpretación legitimada por un sistema fijo y estático; condicionando, además, la participación de los sujetos a través de una posición jerarquizada de poder y potestad.

De acuerdo con Marx y Engels (2004) las jerarquías institucionales mantienen esa posición porque existe una lucha de clases en el sentido económico y en las jerarquías de poder por medio de acondicionamientos para cada uno en su lugar asignado, efectuando así que la persona estudiante asuma una imposición para construir su saber cultural.

Bourdieu y Passeron (1996) fueron conscientes de ello, y en esa medida, realizaron una crítica al sistema de enseñanza que hasta el día de hoy se ha mantenido sobre estas estructuras calificadas como poder arbitrario y violento.

## Poder Arbitrario e Imposición de las Jerarquías

No obstante, las desigualdades siguen persistiendo, los estudiantes menos favorecidos tienen menos posibilidades para concluir sus estudios formales, lo cual revela las brechas sociales existentes. Los contextos de convivencia en estado marginal dificultan cualquier intento para salir de la pobreza. Como parte de la política económica global capitalista, la educación funge como instrumento para lograr el desarrollo social, político y económico. El sistema educativo alberga la idea de que a más titulación se obtienen más oportunidades de crecimiento laboral. Ello evidencia que la *reproducción* en espacios educativos y en el mercado laboral son absolutamente teleológicos, es decir, responden únicamente a una finalidad: titularse. De esta forma, los estudiantes tienen que desprenderse de su capital cultural con tal de buscar espacios de sobrevivencia dentro del mercado global capitalista, asimilando contenido en respuesta a las demandas del mercado.

Los prejuicios sobre la otredad surgen de creencias tales como la homogeneidad étnica, la cual nos hace pensarnos en un nivel superior al de los demás en términos de organización, conocimiento científico, economía, cultura y sociedad. Esta idea *reproduce* tradiciones y representa las costumbres de nuestros predecesores. Algunos saberes dudosos puestos en acción desde la institución escolar y la industria del entretenimiento colaboran con este proyecto de adiestramiento de identidad nacional (Jiménez, 2002). Expresiones de la comunicación tales como la historia, la filosofía, la educación, la literatura y los *mass medias*<sup>6</sup>, han contribuido con el fin del carácter nacional que no

---

<sup>6</sup> Sobre Bourdieu: "...todo intento por establecer que el sentido de las acciones más personales y más 'transparentes' no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales y por las cuales se realiza. (Bourdieu, 1981, p. 34)" Solano, M. (1991). Libro: "*Conciencia cotidiana, autoritarismo y medios de difusión de masa: El concepto de la manipulación y el principio de la no conciencia*".

contempla lo multicultural. La filosofía debe dudar de estas realidades preestablecidas, criticar los fundamentos, cuestionar tales exigencias y aplicar desde la propiciación de debates, análisis del discurso educativo, político y social. Este prefacio de nuestra historia contiene actualmente momentos desde los que se resguardan, reviven y conmemoran ideales heredados de las culturas tradicionales o conservadoras costarricenses.

Jiménez (2002) realiza críticas atinentes a la filosofía y su falta de compromiso al no cuestionar de manera argumentativa este modo de vida que se nos ofrece como única alternativa desde la práctica escolar. Aparecen, entonces, en la tradición filosófica, tintes e intentos de legitimar un país inverosímil a través de la tradición clasista de la Colonia e integrada como visión cultural del ser nacional. Como crítica desde la perspectiva de los fines de la educación costarricense, y vinculados con el estado neoliberal de dos contextos diferentes, los lineamientos planteados desde la idea de *nacionalismo étnico metafísico* no son congruentes con nuestra existencia social y política y es una idea que se ha consolidado debido a que el estado global capitalista como perspectiva dominante acondiciona los contenidos curriculares. Desde esta perspectiva, el teórico Ludovico Silva (1987) explica que no se trata de teorías creadas por individuos de cualquier clase social, sino valores y creencias difundidos por la clase dominante.

Ante este antagonismo (ideología-realidad), vemos que la categoría de dominación posee una validación que se expresa jerárquicamente como arbitraje cultural. Lo relevante de esto es que el sistema educativo está acondicionando estudiantes para que se interesen en las relaciones del mercado laboral y muchas veces ni siquiera tienen la oportunidad de escoger su ocupación para poder sobrevivir dentro de este sistema. Bajo esta selección, el sistema educativo enseña contenido a partir del *saber cultural* de acuerdo con los contenidos del mercado global capitalista.

# Conclusiones

## Capítulo 1:

1. Sobre Bourdieu hemos encontrado otras investigaciones realizadas en Latinoamérica y distintas contribuciones educativas. Todas ellas se han elaborado con el fin de desarrollar un hilo conductor sobre las nociones de Bourdieu en relación con el sistema de enseñanza que describe cada uno de los contextos sociales de sus países. A partir de nuestra investigación, descubrimos un sistema educativo latinoamericano constituido paralelamente para ser en apariencia inclusivo, pero que deja por fuera a cientos de estudiantes anualmente. Se mantiene entonces un ideal universal de inclusión de derechos y autonomía, pero prevalecen las estructuras de exclusión a partir de la *reproducción* del sistema. Durante años, por citar otro ejemplo, aquellos estudiantes que no se adaptaron a los contenidos propuestos por las y los docentes desde una pedagogía tradicional con “normalidad” fueron excluidos completamente del sistema educativo. Luego, con la implementación de distintas aproximaciones de la pedagogía se ha reconocido el valor de otras formas de aprender, aunque nunca falta quienes siguen *reproduciendo* el antiguo modelo educativo, lo cual genera, como se ha dicho, genera exclusión.
2. En la actualidad, la exclusión educativa se evidencia a través de la ausencia de recursos económicos y la falta de acceso a tecnologías y servicios básicos. Lo que sucede como parte del neoliberalismo globalizado es la *reproducción* del antiguo capitalismo burgués y colonial, con otra forma de relacionarse.

3. En la actualidad, el ordenamiento se da de manera jurídica y objetiva, y lo más importante ahora es la aceptación social que tiene este, ya que continúan aplicándose esquemas arbitrarios contra su propio cuerpo y subjetividad; por esta razón, el concepto de reproducción ha sido clave como categoría indagatoria.
4. En pleno siglo XXI, se nos presentan novedosas fuerzas hegemónicas, tales como los medios de difusión educativa que responden a los nuevos retos técnicos, tecnológicos, sociales, políticos y económicos inconscientemente, de manera que estas metas o alcances se ven influenciados por la *reproducción* cultural. Si bien el concepto de la TR fue desarrollado desde un punto de vista sociológico para desfragmentar el problema del origen de la sociedad, la educación y, por tanto, lo simbólico y cultural, el planteamiento sobre la *reproducción* responde a diferentes críticas filosóficas realizadas sobre la selección de los individuos a través de la educación y el arbitrio cultural, como métodos para fomentar el pensamiento burgués y capitalista.

## **Capítulo 2:**

5. Bourdieu (1996) brinda claves sobre el papel protagónico de la historia cívica en nuestra cultura educativa, ya que en el sistema de enseñanza se deja en evidencia la *reproducción* de contenidos que brindan identidad nacional. Esta tarea se lleva a cabo a través de imaginarios étnicos y como proyecto estatal del país. Este discurso tan bien pensado y definido por intelectuales nacionalistas metafísicos basa su construcción en una identidad nacional universal a partir de un discurso nacionalista y legitimador de herencias.

6. El estudiante del sistema educativo no se entera de nada ni se cuestiona de dónde provienen los conocimientos, pues asume que sus aprendizajes ya tienen una finalidad. Bourdieu (1996) y la teoría de la *reproducción* como eje principal y como criterio de la enseñanza dentro de los sistemas educativos, elabora una crítica al imaginario social francés y en torno a la identidad nacional; la cual legitima una herencia como verdadera, cierta, auténtica. Los estudiantes no se cuestionan su entorno, solamente se encargan de un lugar social, ya que su aprendizaje tiene una finalidad y un paradigma: responsabilizarse de su nación.

### **Capítulo 3:**

7. El análisis de Bourdieu (1996) sobre el sistema escolar desarrolla aspectos claves que se plantean como reproductivistas y que se transmiten pedagógicamente. La filosofía y sociología del autor brindan un enorme aporte a la teoría de la educación y a la práctica educativa, ya que nos permiten descubrir las reglas del juego asumidas institucionalmente, las cuales producen una realidad cuestionada por nuestro autor y son las bases históricas que permiten dilucidar la trama de las relaciones sociales, el lenguaje y las normas. La historia es una reproducción visual, sonora y escrita. Las entidades encargadas de su difusión básicamente son la literatura y la educación.
8. Para Bourdieu el campo es en donde se desarrollan *habitus*, un espacio social colonizado por latifundistas, mientras que para Jiménez (2002) el espacio social estaría dominado por oligarcas y aquí se desarrollan imaginarios sobre nuestra identidad.

9. La escuela también es un espacio de reproducción según Bourdieu (1996); sin embargo, excluirá todo tipo de resistencia. Esto no es del todo una verdad absoluta, sin bien el autor considera esto y en definitiva es lo que sucedería en muchos centros educativos, la resistencia estudiantil bien encausada genera transformaciones y obtiene logros. La resistencia en el aula rompe con la reproducción de contenidos y tradiciones. De igual forma debemos pensar como docentes, formas para transformar esta inercia o reproducción a través de la resistencia.
10. Según Bourdieu (1996) la educación fomenta el elemento de la ilusión que percibe como real lo arbitrario; esto consiste en otorgarle valor a determinado capital simbólico, para que el agente social lo interiorice, asuma y someta su existencia. Es mediante el trabajo pedagógico (TP) que se producen transformaciones mentales y corporales, se circunscribe el "*habitus*" o disposición hacia la estructura social, instituciones y normativas.
11. El cuerpo se mantiene inscrito a las reglas del juego, a veces contra su voluntad, pero lo hace por aceptación social; cómplice de la dominación, acepta y expresa violencia. En este proceso de adquisición de identidad, el Estado y gobernantes juegan un papel fundamental. El reconocimiento de su legitimidad se debe a la relación entre la estructura social y el *habitus*, relación de identidad e interiorización. La crítica histórica es fundamental para revelar el pensamiento de la opresión, para comprender la función de nuestros malos hábitos y evitar ser autómatas.
12. Toda acción pretende enseñar. Toda acción pedagógica es, en algún sentido, una forma de violencia simbólica, pues estas acciones transmiten un aspecto de la

cultura y ello siempre es arbitrario: la legitimidad de esta arbitrariedad depende en cierto grado del poder y la disimulación de ese carácter.

13. La educación y la cultura representan una compleja relación. Para la filosofía sociológica es importante revelar las estructuras ocultas y mecanismos, estas relaciones se comportan de manera dialéctica. Este conjunto de estructuras son categorías de apreciación y percepción. Para Bourdieu (1996) una de las principales funciones del sistema de enseñanza es la reproducción de *habitus*, este se da de manera conceptual y se transmite como esquemas comunes del pensamiento, principios de conducta, de práctica y de acción. Por ende, el *habitus* tiene origen social.
14. Al igual que lo propone Jiménez (2002), las realidades son desplazadas y aquel imaginario de antes se asienta como "patria esencial", nuestra identidad nacional sucumbe ante el dominio de las clases y grupos económicos. Así como queda demostrado, es necesario reconocer el conflicto. "No obstante, la "autoridad" concedida al relato no garantizaba su verdad, ni su validez" (Jiménez, 2002, p. 15).

## Referencias Bibliográficas:

- Ávila F, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 159-174.
- Ávila, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*. 2(1), pp. 09-26.
- Azofeifa, J. (2007). El imposible País de los Filósofos. *Revistas estudios*. 20, pp. 353-363.
- Barrenechea, C. (2017). *Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía*. Docente principal investigador de la Universidad Nacional de Educación del Perú. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Perú.
- Bourdieu, P. (1960). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica, UAM-Azcapotzalco*, 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. (1998) *La domination masculine (La dominación masculina)*. Éditions du Seuil: París. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: España. Editorial: Anagrama
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción: Elementos para teoría del sistema de enseñanza*. Fontarama, S.A.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los Heraldos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007) *El Sentido Práctico*. Siglo XXI Editores.
- Braz, A. (2009) *Conferencia: Bourdieu y la Educación*. Conferencia ofrecida a los estudiantes de la Facultad de Humanidades. Adelino Braz. Revista Psicología Cultural. Universidad del Valle.
- Busquet J. (2014) "*Pierre Bourdieu: La vida como combate*". Editorial UOC. Gran Vía de les Corts Catalanes. <http://www.editorialuoc.com>
- Bustos G. (2008) *Las polémicas por la cientificidad en las ciencias sociales. De la neutralidad ideológica a la objetividad científica*. Universidad de Guadalajara.
- Chinchilla, L.; Huertas, P.; Peirano, C.; Pérez, M. (2014). "*La identidad del adolescente y su relación con el imaginario nacional costarricense*" en Rev. Actual. Investig. Educ vol.14 n.2 San José May/Aug.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Ediciones Istmo.
- Dussel, E. (1985) *Proceso de Circulación del Capital: La producción teórica de Marx*. Ciencias Sociales (CLACSO) Editores Siglo XXI.
- Flashland, C. (2003). *Intelectuales: Pierre Bourdieu y el Capital Simbólico*. Campo de Ideas: Madrid.
- Gadamer, H.(2001). *Hans-Georg Gadamer: Antología*. Ediciones Sígueme.

- Gallardo, H.; Mora, L.; Retana, C; Mora, B. (2011). *Crítica de los Guardianes del Reino*. San José: ARLEKÍN.
- Giglioli, G. (1999). La identidad nacional en unos y otros de Álvaro Quesada. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, XXXVII (92), pp. 283-290.
- Gólcher, E. (1993). Reflexiones en torno a la identidad nacional costarricense. *Anuarios de Estudios Centroamericanos*, 12 (2), 91-99.
- Gómez S. (2012). Análisis de las bases filosóficas de las aportaciones de Pierre Bourdieu a la Teoría de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 381-396.
- Guadalupe, M. y Bley, L. (2014). Análisis epistemológico del libro de Bourdieu: la reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 313-318.
- Jiménez, Alexander. (2002). *El Imposible País de los Filósofos*. Ediciones Perro Azul.
- Láscaris, C. (1983). *Desarrollo de las ideas filosóficas en Costa Rica*. Editorial Studium.
- Láscaris, C. (1956). El gran incógnito, visión interna del campesino costarricense. *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 75 (marzo), pp. 376-377.
- Lima, P., Pinheiro, N., Ostermann, F. (2012). Bourdieu en la educación científica: consecuencias para la enseñanza y la investigación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26(2), 145-160.

- Martínez, B. (2016) *Cronología de la Educación Costarricense*. Editorial Digital: Imprenta Nacional.
- Martínez, R. (2009). *Poder y resistencia en la cotidianidad de la vida escolar*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez, R. (2011) *Biografía: Rigoberto Martínez Escárcega*. Editores Plaza y Valdés.
- Marx, K y Engels F. (2004). *Manifiesto Comunista*. Madrid: AKAL.
- MEP. (1957). Ley Fundamental de Educación.
- MEP (1994). Política Educativa hacia el Siglo XXI.
- Molina, M. (2016) La sociología del sistema de Enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
- Mondol, M. (2009). *Espacios y Cuerpos Carnavalescos: Un Estudio desde las Cantinas Urbanas Costarricenses*. San José: Itsmo.
- Mondol, M. (2016). *Identidades Literarias: Una Aproximación Sociohistórica a la Literatura Costarricense*. San José: EUNED.
- Morales, C. (2015) La educación en el pensamiento de Constantino Láscaris. Education within Constantino Láscaris Thinking. Reflexiones, vol. 94, núm. 2, pp. 153-166, 2015. Universidad de Costa Rica.
- Morales, L. (2009). Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones* 88 (1), 155-162.

- Ripio V. (2015) *Habitus Outsider. Investigaciones Feministas*, 6, 139-152.
- Santos, M. (2011). *Pierre Bourdieu: Razón, Escuela, y Disposición “Escolástica”*.  
Universitat Barcelona. XII Congreso Internacional.
- Sema, A. (2012). Reseña: La Escuela de Frankfurt y la sociología de Pierre Bourdieu.  
2(2), 45-51. Editorial *Revista Esfera*: Bogotá, Colombia.
- Silva, L. (1987) *Teoría y Práctica de la Ideología*. 1º Ed. 1971, Colección La  
Cultura al Pueblo. Editorial Nuestro Tiempo.
- Solano M. (1991). Conciencia cotidiana, autoritarismo y medios de difusión de  
masas. Editorial UCR.
- Solís, P. (2009). El fenómeno de la xenofobia en Costa Rica desde una perspectiva  
histórica. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, XLVII (120-121), pp. 91-97.
- Suárez, J. (2009). Pierre Bourdieu: político y científico. *Estudios Sociológicos*.  
27(80), 433-449.