
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COSTA RICA: UN ACERCAMIENTO DESDE LOS PLANES DE LA CARRERA DE ESTUDIOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL (1979-2005)

THE TEACHING OF HISTORY IN COSTA RICA: AN APPROACH FROM THE PLANS OF THE CAREER OF SOCIAL STUDIES IN THE NATIONAL UNIVERSITY (1979-2005)

*Maximiliano López López**

Fecha de recepción: 23/04/2018

Fecha de aceptación: 24/05/2018

Resumen: Mediante este trabajo se realizará una incursión en el análisis de los planes de estudio de lo que en Costa Rica se ha denominado “Enseñanza de los Estudios Sociales” durante los últimos 25 años. En este análisis se pondrá especial atención en reconstruir las nociones o enfoques que en términos curriculares se fundamentaron dichos planes, así como en la identificación de las “herramientas” que se proponían para los futuros docentes en el campo de la enseñanza de la Historia para la educación secundaria o media. Asimismo, con el objeto de traer a presente la discusión del tema se dará prioridad a la revisión de programas de cursos seleccionados de los últimos 5 años –cartas al estudiante– en las principales asignaturas del área de formación docente, así como de cursos específicos del área de Historia. Con este trabajo se espera contribuir al análisis del campo de la enseñanza de la historia en el marco de la re-acreditación de la carrera mencionada y aportar insumos para una discusión más amplia en torno al empoderamiento ciudadano ante la crisis civilizatoria ya declarada.

Palabras claves: planes de estudios; estudios sociales; enseñanza de la historia; Costa Rica.

Abstract: Through this work an incursion will be made in the analysis of the study plans of what in Costa Rica has been called “Teaching of Social Studies” during the last 25 years. In this analysis, special attention will be given to reconstructing the notions or approaches that in curricular terms base such plans, as well as in the identification of the “tools” that were proposed for future teachers in the field of teaching History for education. Secondary or middle. Likewise, in order to bring the discussion of the subject to the present, priority will be given to the review of selected course programs of the last 5 years –letters to the student– in the main subjects of the teacher training area, as well as specific courses of the History area. With this work we hope to contribute to the analysis of the field of history teaching in the framework of the reaccreditation of the aforementioned career and provide inputs for a broader discussion about citizen empowerment in the face of the already declared civilizational crisis.

Keywords: Curriculum; Social Studies; History Teaching; Costa Rica.

* Costarricense. Máster en Historia Aplicada con mención en Estudios Agrarios por la Universidad Nacional, Costa Rica. Máster en Pedagogía con énfasis en atención a la Diversidad de esa misma universidad. Actualmente es docente de esa misma universidad. Correo electrónico: maxmlopez6@gmail.com



Introducción

En Costa Rica la preparación de maestros y maestras cobró impulso en 1914 con la creación de la Escuela Normal, en Heredia. Desde ese año, el “normalismo” se enfrentó a distintos cambios, particularmente después de 1940 cuando se fundó la Universidad de Costa Rica, entidad que absorbió a la Escuela Normal. Entre 1967 y 1968 inició funciones, nuevamente en Heredia, la Escuela Normal Superior la cual se mantuvo en vigencia hasta 1973 cuando se creó la Universidad Nacional (UNA) cuya escuela de educación absorbió esa y otras secciones normales de la región (Carvajal y Ruiz, 2016, p. 14). En otras palabras, la UNA desde su origen se levantó sobre una de las más importantes bases, institucional y pedagógica de la formación de educadores que había en el país. En ese contexto junto con la UNA nace la Escuela de Historia con dos carreras específicas: Historia y Enseñanza de los Estudios Sociales. La enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica –como se conoce en la actualidad– constituyen en Costa Rica una asignatura escolar de la educación primaria y secundaria que fue creada en la década de 1950 y es el equivalente de lo que sería la enseñanza de la Historia.

2

Durante muchos años la falta de docentes con una preparación adecuada a este campo permitió que tanto geógrafos como abogados, sociólogos y antropólogos, entre otros, estuviesen encargados de la enseñanza de dicha materia escolar. Desde la década de 1970, con la creación de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales en la UNA, se buscó contribuir a la formación de docentes, labor que ya venía desarrollando en algún grado la Universidad de Costa Rica (UCR) desde la década de 1940. Para la década de 1980 la UNA se empezó a plantear el perfil de esta carrera en el ámbito universitario, pero especialmente se abrió el debate sobre cuál debería ser su campo u objeto de estudio. Casi 45 años después de creada la carrera, el debate no ha sido resuelto; en parte porque las distintas generaciones lo han dejado a un lado para darle prioridad al área de Historia, pero por otro lado también a causa de que los mismos docentes no se formaron en el campo de la enseñanza.

La enseñanza de los Estudios Sociales (1979-2005)

La noción de lo que se concebía como enseñar en la carrera de Estudios Sociales estuvo definido por la tradición de una historia de viejos preceptos positivistas donde el dato y el nombre eran más importantes que el reconocimiento de procesos, coyunturas y explicaciones. De alguna forma esto también se explica en la medida de que quienes impulsaban esta carrera de enseñanza eran mayoritariamente historiadores, lo cual posiblemente influía en la concepción. Pero también esa falta de claridad sobre el campo de trabajo u objeto de estudio de la carrera hacía difícil conceptualizar lo que se debía abordar y eso de alguna manera quedó reflejado en los documentos formales que se escribían como planes de estudio en la década de 1970. Por ejemplo, en el plan de estudios de 1979 cuando se explicaba el perfil profesional de un graduado en la Enseñanza de los Estudios Sociales se decía que este debía “estar preparado profesionalmente, para sintetizar el conocimiento científico de todos los ramos que tienen por objeto al hombre como ser social” (Programa, 1979, p. 3). En esta visión ni siquiera se le confiere al profesional una labor de “gestor” del conocimiento, sino que se le limita a las capacidades para sintetizar el aporte de otras ramas del saber. Esta limitada visión sobre el papel de un docente también quedaba plasmada en los objetivos generales de la carrera en los cuales se consignaba:

- Asimilar las múltiples pulsaciones históricas por el estudio de las diversas sociedades desde una perspectiva global.
- Participar en los análisis que reclaman las transformaciones de la sociedad costarricense a través de una orientación pedagógica crítica y creativa.
- Sintetizar aquellos enfoques de las Ciencias Sociales de manera que le permitan un conocimiento profundo de la problemática social y económica en el mundo actual.
- Aprovechar permanentemente tanto las capacidades metodológicas históricas como didácticas, en la conservación de las fuentes documentales que permiten esclarecer el pasado común de los costarricenses bajo una posibilidad de utilización científica.

-
- Ofrecer enfoques tanto cuantitativos como cualitativos de material histórico actualizado que vinculen al pedagogo profesional a los centros de producción científica social (Programa, 1979, p. 2-3).

Como se desprende de estos objetivos, la figura del educador en Estudios Sociales era vista como un “analista” de los conocimientos generados por otras disciplinas e incluso con responsabilidades de archivista dada la importancia de la “conservación de las fuentes documentales”, aspecto para el cuál sí se destacaban las capacidades didácticas. En estas tareas claramente no se expresaba la idea actual del docente como un agente transformador sino más bien como el encargado de desarrollar estrategias que le permitieran al estudiante hacerse una idea general de los procesos históricos más relevantes. En este sentido el profesor era visto como un pedagogo con la responsabilidad de articular conocimientos y encontrar las formas más adecuadas de enseñarlos a los estudiantes; quizá la explicación de esto se encuentra en que para la Escuela de Historia el plan de bachillerato y de licenciatura en Historia tenían “como objetivo principal, la formación de profesionales docentes de suficientes conocimientos y técnicas capacitadoras que les permitan colaborar en el diagnóstico de la realidad nacional” (Propuesta, 1979, p. 7). En otras palabras, la formación de un profesional capacitado para “enseñar la historia” se orientaba al historiador y no al pedagogo. Esto viene a reafirmar la premisa de que la carrera de Estudios Sociales era solo una extensión de la carrera de Historia y que no había claridad sobre su papel formativo.

Esa diferencia quedó plasmada en 1987 cuando se emitió el siguiente plan de estudios de la carrera de enseñanza. En este documento se hacía referencia a la evolución de los planes anteriores y en relación con su origen señalaba que:

[...] no se partió de una discusión sobre el tipo de profesional que se deseaba formar ni mucho menos sobre el cómo se implementaría en la práctica esta formación. Una comisión elaboró un listado de materias según el buen criterio y experiencia de sus miembros y, a posteriori, se elaboró un perfil del graduado. En cuanto a su implementación, o bien se supuso que existía consenso y homogeneidad entre los docentes sobre el qué y cómo enseñar, o se partió de una concepción de libertad de cátedra equivalente a la anarquía”. (Programa, 1987, p. 2)

De la cita anterior es necesario destacar al menos dos consideraciones. La primera es que la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales surgió en un vacío teórico y metodológico derivado de una coyuntura donde lo que importaba era asumir la formación de pedagogos que pudieran hacerse cargo de esta asignatura escolar en las escuelas y colegios. Pero la tarea de formación pedagógica quedó en manos de la Escuela de Educación lo que dio origen a “listados de contenidos totalmente divorciados entre sí, a saber los correspondientes a la Escuela de Historia y los impartidos por los ‘núcleos comunes’ de la Escuela de Educación” (Programa, 1987, p. 3). El segundo aspecto a considerar es que desde esta particular separación no resulta raro que la implementación de la carrera solo se preguntara por el qué y cómo enseñar, dejando de lado el para qué se debían enseñar Estudios Sociales. Adicionalmente, la metodología seguida en la formulación de estos planes propició que, además de la separación citada, también se produjera una escisión interna pues logró que cada “profesor defendiera su materia con celo que demostraba que la consideraba su feudo y eje fundamental de la carrera” (Programa, 1987, p. 4). Pero además, detrás de esta aparente falta de precisión parece que estaba, la convicción de los historiadores, de que el conocimiento del contenido era fundamental para cualquier tarea de enseñanza.

El plan de estudios que entró en vigencia en 1987 se propuso una enseñanza basada en la formación y no en la información, para lo cual eran conscientes de que se requería “una preparación previa de los docentes, que tendrán a cargo la ejecución del plan, con el fin de pulir, uniformar y comprender la estrategia pedagógica correspondiente al proceso de enseñanza”. Esta propuesta requería además de una visión integral por lo que señalaban que “las materias deben verse y entenderse dentro del conjunto del plan, pues cada una forma parte de una totalidad más amplia” (Programa, 1987, p. 11). Estas reflexiones demuestran sin duda un salto cualitativo entre los planes originales de la carrera y su re-conceptualización, tanto a nivel de articulación como de propósito. En particular desde esta nueva propuesta se consideraba al graduado como “un profesional capacitado para preparar los contenidos de sus lecciones. En lugar de ser un simple eco en secundaria de los conocimientos adquiridos en su carrera” (Programa, 1987, p. 14). Entender este contexto de cambio implica reconocer dos situaciones particulares y relacionadas entre sí. Por un lado, en la década de 1980 se

estaban jubilando la mayor parte de los profesores que participaron de la fundación de la Escuela de Historia y con ellos también quedaron atrás algunas viejas concepciones, diferencias e incluso proyectos. Y por el otro lado, esa marcha de profesores necesariamente daba paso a la llegada de profesores jóvenes, muchos de ellos formados bajo la influencia de los *Annales*, lo cual significó el paso definitivo de las viejas tradiciones positivistas, a una historia más preocupada por el análisis social, la historia como problema y todo ello desde un enfoque predominantemente ligado al materialismo histórico.

A raíz de esos cambios y convencida de que la carrera de Estudios Sociales debía asumir un papel distinto a la simple reproducción de contenidos, la Escuela señaló entre sus objetivos generales, la importancia de crear profesionales capaces de “promover la transformación social y el desarrollo económico del país” (Programa, 1987, p. 17). Este loable propósito se puede claramente asociar con lo que varios años después Prats (2001, p. 14) presenta como la “utilidad del estudio de la Historia” y su “potencialidad transformadora”. Es pertinente destacar que esta posición definida en los planes de 1987 representaba un salto cualitativo respecto a las ideas previas sobre el papel que se le asignaba a la enseñanza de la historia desde los Estudios Sociales. Tal posición marcó, desde varias aristas, el inicio de un debate interno más activo sobre el papel asignado a los Estudios Sociales y sobre cuál era su objeto de estudio, o incluso, si debía tenerlo. Por razones metodológicas y en procura de no extenderse mucho, ese debate será analizado en otro documento.

Ahora bien, ya para finales de la década de 1980 la Escuela de Historia tenía claro que el perfil profesional de un profesor de Estudios Sociales debía estar conformado por un conjunto de habilidades y destrezas que le permitieran cumplir con los propósitos asignados a esta materia. En razón de ello se plantearon una serie de cualidades que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 1
Perfil profesional de un profesor de
Estudios Sociales según el plan de estudios de 1987

Habilidades, destrezas y conocimientos	Características básicas
Cualidades profesionales	Expresa ideas en forma coherente, posee un óptimo nivel de lectura, reconoce que el conocimiento es inacabado, posee los conocimientos teóricos y fácticos de la historia y, asimila comprende, explica y deriva consecuencias lógicas de los conocimientos adquiridos, además de un sentido crítico.
Manejo de categorías espacio-temporales	Comprende las dimensiones espacio-temporales de los acontecimientos y de la relación ser humano ambiente, así como su ordenamiento dinámico –crítico-explicativo– y explica los hechos sociales desde una perspectiva dinámica y crítica.
Conocimientos básicos de teorías explicativas	Posee nociones básicas de teoría social, de teoría económica y de los aportes de la Geografía que permiten la comprensión espacial de los hechos sociales.
Capacidad de análisis multi-escalar	Capacidad para analizar procesos históricos enfatizando en sus interrelaciones en escalas mundial, regional y local.
Conocimientos pedagógicos y didácticos	Capaz de elegir el instrumental pedagógico más adecuado a cada contexto y realidad social.
Compromiso transformador	Impulsa la transformación social y el desarrollo económico potenciando en sus estudiantes la capacidad para modificar o consolidar su presente
Cualidades sociales	Se incorpora a la sociedad mediante el trabajo en distintos niveles de organización desde donde aporta como agente transformador

Fuente: elaboración propia a partir del plan de estudios de 1987, pp. 17-19.

Como se aprecia en la tabla 1, el perfil profesional de un docente de Estudios Sociales se empezó a definir en el marco de sus posibles aplicaciones, es decir, de la utilidad que podría resultar del conocimiento histórico. En este sentido no se puede dejar de advertir que esta transformación en los planteamientos y particularmente en el sentido transformador que se le asignaba a la materia estuvo condicionado por la necesidad de entender históricamente lo que estaba ocurriendo en el país debido a la situación de crisis de la década de 1980 cuando subió la inflación de manera nunca vista, se devaluó la moneda en cerca del 500%, aumentó el desempleo y se enfrentó un desabasto de alimentos básicos que afectó a toda la sociedad.

Es decir, en ese contexto, se entendía que los Estudios Sociales debían contribuir a conocer y explicar a los estudiantes, y a la sociedad en general, lo que el país estaba enfrentando.

Sin embargo, aunque en el papel se daba una transformación curricular que implicaba un salto cualitativo, en la práctica la aplicación de los nuevos enfoques quedó condicionado e incluso limitado por la política oficial del Ministerio de Educación Pública (MEP), ente encargado de definir lo que se debía enseñar en el país. Pero quizás la principal limitante fue el restablecimiento en 1988, de las pruebas nacionales estandarizadas que habían sido suspendidas en 1972 por considerarse que no “median” adecuadamente los conocimientos adquiridos a nivel de bachillerato. En vista de ello, el profesor de Estudios Sociales que se había formado en un ámbito más crítico que en años anteriores, al final se insertaba en un ambiente laboral donde se le restringía su accionar y se le “encasillaba” con lineamientos cuyos fines eran responder a una imposición estatal, provista de un alto contenido ideológico.

Al igual que se hizo en los planes de 1987 para la elaboración de los planes de 1992 también se partió de una evaluación del plan vigente. Una de las primeras conclusiones fue que la inclusión de profesores de sociología y antropología a quienes se les había encomendado la tarea de establecer la vinculación entre Ciencias Sociales e Historia desde algunos cursos específicos, terminó como simples introducciones o principios de la relación disciplinaria (Planes, 1992, p. 6). Esta debilidad se asoció a la falta de “profesionales con una formación más interdisciplinaria” lo cual planteaba una seria limitante para el desarrollo de los objetivos transformadores que se habían anunciado en el plan de 1987. A esto se sumó, entre otras debilidades, la presencia de cursos con utilidad formativa muy limitada, estructuras muy rígidas en la universidad e incluso un sistema de admisión que favoreció el ingreso a la carrera de estudiantes “sin interés ni aptitudes mínimas” (Planes, 1992, p. 7-8). Incluso dado que la Escuela contaba también con el bachillerato en Historia, se planteó en la etapa de discusión “la posibilidad de estructurar planes que consten de un núcleo común de materias y que simplifiquen la transición de una carrera a otra” (Planes, 1992, p. 9).

Desde esta perspectiva, en el desarrollo y la concreción del plan de estudios de 1992 intrínsecamente se planteaban dos cosas. Por un lado, la necesidad de incursionar en ámbitos cada vez más interdisciplinarios como condición necesaria para una mejor labor docente y

un resultado formativo más acorde con los propósitos de la carrera. Pero, por el otro lado, se hablaba de la posibilidad de conjuntar las carreras de Estudios Sociales e Historia en torno a un núcleo común, dada la necesidad de resolver aspectos administrativos relacionados con el paso de estudiantes de una carrera a otra, así como eliminar la existencia de numerosos planes de transición entre las carreras. Aquí nuevamente se nota que la carrera de Estudios Sociales estaba supeditada a la de Historia, incluso en el plano administrativo, y que la necesidad de que se facilitara esa transición entre carreras obedecía a que desde la década de 1970 se venía observando que los graduados de historia no obtenían trabajo.

Por lo demás, los intereses en torno al carácter formativo más integral que se le atribuía a la carrera de Estudios Sociales se pueden ver claramente al contrastar los objetivos generales entre los planes de 1987 y 1992.

Tabla 2
Objetivos generales de la carrera de
Estudios Sociales según planes de 1987 y 1992

Objetivos de 1987	Objetivos de 1992
Preparar educadores capaces de integrar crítica y creativamente los conocimientos históricos y las técnicas pedagógicas necesarias en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de secundaria	Formar un profesional capaz de promover la transformación social y el desarrollo económico del país contribuyendo a través de su quehacer, a la formación de una sociedad más próspera, justa y libre.
Formar un docente capaz de promover la transformación social y el desarrollo económico del país contribuyendo a través de su quehacer, a la formación de una sociedad más próspera, justa y libre	Preparar docentes capaces de aplicar crítica y creativamente los conocimientos históricos y metodológicos que le permitan participar en equipos interdisciplinarios de trabajo.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes de estudio de 1987 y 1992.

Aun bajo el riesgo de parecer repetitivo es fundamental hacer énfasis en los dos cambios más evidentes que se presentan entre 1987 y 1992 en cuanto a los fines de la carrera. El primero es la noción de que el profesor de Estudios Sociales debía trascender el papel de educador para convertirse en un profesional capaz de impulsar o generar acciones de cambio en su entorno. Esta diferencia, que pareciera solo nominal, en realidad posee una carga simbólica muy fuerte pues se planteaba en un contexto caracterizado por “la pérdida de

significación social de la profesión” (Agüero, Araya, Marín, Molina y Rojas, 2011, p. 30). El otro aspecto fundamental vinculado a ese perfil profesional, era el interés por formar profesionales capaces de involucrarse con equipos interdisciplinarios. Claramente esta apuesta implicaba dotar al estudiante durante su proceso formativo, de un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos, que le permitieran entrar con cierta propiedad a lo que hoy denominamos el diálogo de saberes, como paso previo a la ejecución de propuestas interdisciplinarias.

Eso también significó un reto importante para la carrera pues en términos de las habilidades y destrezas que debían cultivarse en los educandos, adicional a las ya declaradas en el programa de 1987, se debía ofrecer una formación más integral. En este sentido el perfil profesional del plan de estudios de 1992 hablaba, entre otras cosas de que el docente debía estimular la creatividad, conocer el aporte de otras ciencias que permitan conocer y analizar los diversos elementos que intervienen en la transformación de la sociedad y el espacio, así como tener principios básicos de la computación para incluirlos de manera que facilitaran el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. En términos de su involucramiento con otros sectores se establecía la capacidad para trabajar con grupos académicos y no académicos, lo cual reafirma la intención de acercar a los estudiantes aun diálogo de saberes. Pero además el plan visualiza al profesional de Estudios Sociales como un individuo capaz de plantearse problemas y proponer soluciones, así como desarrollar conferencias y asesorías. En otras palabras se visualiza un profesional que ejerce su perfil tanto en el aula como fuera de ella contribuyendo de distintas maneras a ese rol transformador que se le asigna. Lamentablemente, todas estas apuestas no se ven claramente reflejadas en la estructura curricular y por el contrario se podría afirmar que el docente de Estudios Sociales sigue siendo un historiador, aunque sí con mayores conocimientos en pedagogía y didáctica.

La pregunta que se antoja obligatoria en este punto es ¿cuál fue el impacto de estos planes de la Escuela de Historia en la formación de profesionales en Estudios Sociales? La respuesta más sincera es que la relevancia de estos planes y su discurso sobre la profesionalización y el papel transformador asignado al docente quedaron solo en el papel. En 1997, como preámbulo a la definición de un nuevo plan de estudios, la Escuela de Historia

efectuó varios diagnósticos con la participación de profesores de secundaria, estudiantes y docentes que laboraban en la carrera de Estudios Sociales. La principal conclusión que se puede extraer de este documento es que el principal problema para la consecución de las metas que se habían imaginado hasta entonces, era la falta de claridad sobre los que eran o debían ser los Estudios Sociales. A partir de lo establecido por el MEP, según la Escuela de Historia, “los Estudios Sociales aparecen como una asignatura definida de forma imprecisa, poco clara y sin mayor rigor académico”, a la cual se le asignaba como función esencial servir de “sustento a la memoria colectiva” (Historia, 1997, p. 3). Y quizás más lamentable, los diagnósticos realizados sentencian que “existe una permanente transmisión de datos que ha pasado casi inalterada de una a otra generación, a pesar de tantas intenciones para que el proceso se revierta” (Historia, 1997, p. 8).

De este documento también se infiere que la década de 1990 se constituyó en el contexto donde con mayor fuerza se planteó la necesidad de definir los Estudios Sociales, en parte gracias al desarrollo que tuvo la corriente constructivista y su influencia en los entornos universitarios. Por otro lado, tampoco es de extrañar que la caída del Muro de Berlín y el consecuente reordenamiento geopolítico mundial, o el desarrollo galopante de la sociedad de la información que masificó expresiones culturales y de un clic eliminó las distancias que separaban culturas, regímenes y mercados, obligaran a plantearse con mayor pertinencia la pregunta ¿para qué sirven los Estudios Sociales? El primer indicio claro de respuesta a esta pregunta por parte de la Escuela de Historia lo encontramos en el plan de Estudios Sociales de 1998 –que corresponde a una versión por trimestres– pues en él se menciona de forma explícita y clara que:

Se ha optado por conceptualizar los Estudios Sociales como un campo de trabajo dedicado al análisis histórico de la sociedad a partir de enfoques interdisciplinarios que le permitan producir, recrear y difundir conocimiento sobre la realidad social y su entorno. No se les entiende como una disciplina, puesto que no tienen ni un objeto de estudio, ni métodos y técnicas propios, aunque se reconoce que se están dando esfuerzos importantes que a la larga podrían llevarlos a posesionarse de un estatus disciplinario (Programa, 1998, p. 8).

Pero quizás resulta más significativo el hecho de pensar que:

De esta forma los Estudios Sociales se convierten en uno de los espacios de estudio más abierto al trabajo inter, multi y transdisciplinario, pues además de tener como eje los conocimientos que aporta la historia, los enriquece y trasciende con el aporte de otras ciencias sociales y naturales y los difunde con la ayuda de las contribuciones particulares de la pedagogía y la didáctica para promover entre sus destinatarios aprendizajes significativos que sirvan de base para la formación política y la transformación social (Programa, 1998, p. 8).

El plan de estudios de 1998 revela ser una propuesta más discutida y consistente en tanto ¿cuál debe ser el papel de los Estudios Sociales? Sin embargo, a pesar de los incuestionables avances es preciso indicar al menos tres aspectos que se derivan de las declaraciones anteriores. En primer lugar no se advierte una ruptura epistemológica y más bien se reafirma la sospecha de que los Estudios Sociales se concebían como un apéndice de la historia, la cual por lo demás era la que aportaba los conocimientos. Esta afirmación se sustenta en que se indica que los Estudios Sociales “no tienen ni un objeto de estudio, ni métodos y técnicas propios”, es decir, carecen de una naturaleza propia. En segundo lugar y como resultado de esa dependencia de “otras disciplinas” la pedagogía y la didáctica en el marco de los Estudios Sociales solo llegan a funcionar como auxiliares en el proceso de difusión de la historia lo cual deja en evidencia que se ignoraba por completo el papel de estas en el proceso de transposición didáctica que implica pasar del conocimiento científico al saber enseñado. Quizás, y esto es solo una suposición, el hecho de pensar que el manejo del conocimiento histórico era suficiente para enseñarlo, evitó que se tuviera claridad sobre el qué, cómo y para qué se debía enseñar cierto conjunto de conocimientos. En tercer lugar conviene hacer notar que desde los primeros planes de estudio citados en este documento, se habla insistentemente de la inter, multi y transdisciplinariedad, resultado de concebir a los Estudios Sociales como ese espacio de articulación de los distintos saberes; sin embargo, ni el mismo historiador era capaz de “dialogar” con el sociólogo, el economista o el politólogo y eso se demuestra fácilmente por la ausencia de investigaciones o de publicaciones conjuntas. Entonces, ¿cómo esperar que un profesional/docente de Estudios Sociales pudiese

cumplir con esta labor? Para la Escuela de Historia esto era responsabilidad de la Escuela de Educación, pero como ya se mencionó antes, existía una franca escisión entre ambas, lo cual terminaba en que el estudiante no lograra acercarse a una didáctica específica para su campo de trabajo.

No obstante las inconsistencias señaladas, el plan de estudios de 1998 tuvo otro aporte en relación a sus predecesores. Hasta este año no se había planteado de manera explícita los ejes curriculares que le daban sustento a la carrera –aunque se pueden advertir en las mallas curriculares–. En este sentido, el programa (1998, p. 9) señala que:

La carrera se apoya en varios ejes curriculares, entre ellos la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales, el eje instrumental y técnico expresado en materias orientadas a favorecer la actividad investigativa, crítica y analítica y por su puesto otro eje dedicado a las Ciencias de la Educación. Todos ellos promoverán un enfoque integrador de su quehacer disciplinario teniendo como base la definición de Estudios Sociales y su misión en la sociedad.

Lo primero en señalar es que al parecer todavía existía confusión entre ejes disciplinarios y ejes curriculares, al menos desde las orientaciones con las que se trabaja curricularmente en Costa Rica. Pero por otro lado, el alcance de esta “integración curricular” quedaba a disposición de que el estudiante como sujeto de aprendizaje lograra hacer la articulación necesaria. De hecho el mismo plan señalaba que el logro de esa integración dependía de los principios metodológicos orientados “al abordaje del objeto de estudio” –aunque en la definición decía que no lo tiene– desde enfoques participativos donde “el estudiante debe ser el artífice del acto educativo y el docente un guía y facilitador”. Pero además en relación con esa guía docente y con la diversidad de formaciones implícitas se señalaba que “no es prudente comprometernos con un paradigma educativo específico, aunque sí con una actitud metodológica que contribuya a la formación de profesionales de calidad” (Programa, 1998, p. 9).

Luego de estas posiciones, la discusión sobre los Estudios Sociales cobró nuevo auge a principios del presente siglo con motivo de los debates que alimentó la Escuela de Historia,

particularmente a través del licenciado José Antonio Salas Víquez. En ese momento, este académico, opinaba que la dificultad de definir el papel de esta asignatura se derivaba:

Del divorcio que existe entre la misión que se le asigna, la práctica profesional, las prescripciones de los programas oficiales de estudio, los objetivos que persiguen las pruebas de control de calidad aplicadas por el Ministerio de Educación Pública y el peso de una herencia histórica que los ha visualizado como un espacio para acomodar los viejos contenidos que antes se estudiaban en historia y geografía. Por esta razón, los más osados los definen a partir de los contenidos escolares y ciertos componentes disciplinarios, obviando referencias concretas a la misión que cumplen en la formación de jóvenes (Salas, 2000, p. 51).

Pero además de incursionar en el debate desde la misma escuela, hubo un interés muy fuerte por desarrollar actividades que permitieran discutir con mayor detalle el perfil de la enseñanza de los Estudios Sociales. En el marco de estos esfuerzos llegaron al país profesores como Mario Carretero y María José Sobejano quienes aportaron valiosos insumos en la línea de enseñanza de la historia y de la didáctica específica para las Ciencias Sociales. Desde la UCR también se contribuyó a este debate, particularmente desde las percepciones de Juan José Marín Hernández –q.e.p.d–. En este contexto también se hicieron esfuerzos por desarrollar publicaciones más específicas para la carrera en la misma revista de Historia, vigente desde la década de 1970, en la revista *Perspectivas* creada a finales de los años 90 –ambas de la UNA– así como en la Revista *diálogos* perteneciente a la Escuela de Historia de la UCR.

Ahora bien, en el proceso que se viene esbozando, el siguiente esfuerzo por mejorar la carrera tuvo lugar en 2005, en parte forzado por la fallida trimestralización de las carreras de la Universidad Nacional que no resultó beneficiosa ni para la institución ni para los estudiantes. A raíz de esto, en la justificación de este nuevo plan del 2005 se señalaba que:

Aprovechando esta oportunidad se han desarrollado acciones conducentes a fortalecer la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en su

integralidad y enfoque formativo, de tal manera que la preparación de los graduados supere la tradicional suma de las partes que hasta ahora han venido brindando las distintas disciplinas especializadas que participan en el desarrollo de la carrera”. [...] “No se trata, como en el pasado, de unir los aportes de varias disciplinas, sino de desarrollar un fecundo campo de trabajo en el que confluyen las disciplinas que participan en el proceso formador de educadores de manera que se puedan enriquecer las explicaciones del entorno social así como las formas de enseñanza y aprendizaje, tal y como lo demanda la misión de los Estudios Sociales y Cívica (p. 8-9).

Aquí una vez más se señala que parte de los problemas enfrentados por la carrera de Estudios Sociales es la fragmentación disciplinaria y en este sentido los aportes inconexos que se ofrecen desde cada una de las escuelas que integran la carrera. Por ello se enuncia la necesidad de crear un “campo de trabajo” que ayude a trascender la mera suma de contenidos que permita atender a la misión que tienen los graduados. En este sentido, el plan de estudios que se creó apunta con mayor detalle sobre el perfil de la carrera y la misión que se le atribuía. En razón de ello se:

Visualiza a los Estudios Sociales y Cívica como espacios de aprendizaje complementarios y de profundización en el desarrollo de habilidades, actitudes y adquisición de conocimientos que promuevan la toma de conciencia y adquisición de compromisos con los proyectos y situaciones que inciden en la búsqueda de una mejor calidad de vida y de la democracia como sistema de convivencia sujeto a perfeccionamiento y renovación constante a partir de una participación ciudadana consciente crítica, comprometida y propositiva” [...] “Las prácticas educativas coherentes con este enfoque suponen, además de la integración a la que se ha hecho referencia, facilitar la vivencia de principios éticos, como el respeto hacia la diversidad cultural, la inclusión con equidad, el desarrollo de nuevas éticas sensibles a la participación equitativa de los géneros en la construcción cultural, la convivencia democrática, el dominio de nuevos lenguajes para la comunicación humana, y el respeto a la vida en todas sus formas espacio-temporales, tomando en cuenta el manejo sustentable del ambiente (Programa, 2005, p. 9).

Como se desprende de este enunciado, en estos planes se refuerza un componente que hasta entonces venía siendo relegado a un segundo plano, la educación cívica. Este campo, muy vinculado a la vivencia democrática y al conocimiento cívico vino a incorporar otro nivel en la discusión sobre los Estudios Sociales. Además, en este contexto se suma la influencia de la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo el cual de hecho marcó la pauta de muchos trabajos de graduación en años posteriores. La idea de la significación de los aprendizajes y la necesidad de esa vinculación pasado presente también se enmarcó en las constantes quejas de los estudiantes tanto universitarios como de secundaria quienes no encontraban la correlación o aplicación de esos conocimientos en su vida cotidiana, aspecto que se agravaba debido a que en las pruebas nacionales estandarizadas solo se medían conocimientos generales y memorísticos. Dadas estas intrincadas complicaciones, la Escuela de Historia declara en su plan de estudios (2005, p. 18) que:

Desde la perspectiva del presente Plan de Estudios, los Estudios Sociales y la Educación Cívica se conceptualizan como espacios de creación interdisciplinaria que ayuda a explicar y comprender las dinámicas sociales y ambientales, desde la perspectiva diacrónica y espacial, así como los deberes y derechos ciudadanos en la preservación del medio y superación de los problemas del presente. Este compromiso lleva a interrogar el presente, indagar en el pasado y comprender las interrelaciones de los distintos grupos humanos con el espacio geográfico, para responder a los retos del presente y el futuro. El propósito de esta acción cognitiva es modificar los comportamientos de las personas para que actúen con responsabilidad y conciencia ante las circunstancias que afectan la vida del conglomerado social del cual forman parte, razón por la que la mediación pedagógica que busca alcanzar ese objetivo se apoya en procesos educativos que promueven el aprendizaje significativo, duradero, motivacional y comprometido.

En esta definición por primera vez se percibe una separación más evidente entre la historia y la enseñanza de los Estudios Sociales. Este esfuerzo por dilucidar con mayor tino el campo y la misión de la carrera también fue acompañado de una definición más clara de los sustentos disciplinarios y curriculares en los que se sustentaba.

Tabla 3
Ejes disciplinarios, ejes curriculares y objetivos del
Bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica 2005

Las áreas disciplinarias	Los ejes curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Historia. - Cívica. - Geografía. - Educación y pedagogía. - Estudios Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de las sociedades en el tiempo. - Cambios en el espacio y construcción de paisajes. - Formación de la ciudadanía y diversidad cultural. - Pedagogía y didáctica de los Estudios Sociales.
Objetivos de la carrera	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar docentes con los conocimientos científicos disciplinarios y psico-pedagógicos, destrezas metodológicas y actitudes que los capaciten para el desempeño profesional como educadores en el campo de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. - Aportar al país profesionales comprometidos con la crítica constructiva y el análisis social que contribuyan a promover el desarrollo de ideas para comprender y trascender los retos que plantean las sociedades contemporáneas, los procesos de cambio que se han producido y siguen dando a nivel mundial regional, nacional y local. - Formar profesionales comprometidos con el mejoramiento del sistema educativo costarricense, de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y de una sociedad más próspera, comprometida, propositiva, justa y libre. 	

Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Estudios (2005).

Un breve acercamiento a la malla curricular

En este punto no nos vamos a detener mucho pues solo interesa conocer algunas de las orientaciones que se pueden ver en los programas, para lo cual se ha seleccionado algunos cursos del plan 2005. El objetivo es destacar ¿qué se propone metodológicamente para cumplir con el curso y cómo esto contribuye a lo señalado como objetivos de la carrera? Para ello vamos a presentar tres cursos concretos sobre las áreas disciplinarias que comparten la carrera, no sin antes hacer la salvedad de que los cursos fueron elegidos al azar entre cada área y que no es posible generalizar a partir de este ejercicio.

Para este propósito se seleccionó los siguientes cursos, según área:

- Historia de Costa Rica IV. Se trata de un curso en el que se aborda los principales hechos acaecidos en el país entre 1950 y el presente.

- Geografía ambiental y riesgos naturales. En este se abordan los principales elementos que actúan en los procesos ecológicos desde la perspectiva sistemática, contribuyendo de esta forma a analizar los aspectos ambientales y su problemática actual.
- Teorías del aprendizaje. Su propósito es interpretar el fenómeno del aprendizaje a partir del análisis de distintas concepciones epistemológicas, reconociendo críticamente la vinculación entre teorías del aprendizaje y prácticas pedagógicas.

De acuerdo con los cursos seleccionados se presenta la siguiente tabla de resumen sobre contenidos y aproximación metodológica.

Tabla 4
Correlación entre objetivos, contenidos y estrategia metodológica en tres cursos seleccionados según el plan de estudios 2005

Curso	Objetivos o preguntas	Contenidos básicos	Metodología
Historia de Costa Rica IV	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las distintas fases del período, sus características, las principales coyunturas y procesos de cambio. - Establecer correlaciones con otros procesos de Centroamérica y el mundo. - Determinar los sectores y fuerzas sociales relacionadas con la dinámica socioeconómica, así como los modelos de desarrollo prevalecientes. - Reconocer los intereses en juego en la dinámica sociopolítica del período y su incidencia en los procesos de formación estatal. - Explicar los cambios socioculturales del período. 	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo desarrollista de acumulación, la industrialización, nueva estructuración social y la integración económica centroamericana. - Sociedad, poder y política: reformismo y estado de bienestar. - La cuestión social, demandas y luchas sociales - Crisis del desarrollo, aparición del modelo neoliberal. - Problemas sociales, ambientales y las migraciones recientes. - Crisis del estado de bienestar y consolidación del bipartidismo. - El desafío cultural de la globalización 	<ul style="list-style-type: none"> - Para cumplir con los propósitos del curso se acudirá a la discusión de lecturas y clase magistrales. La evaluación del curso debe contemplar, tanto la parte cognitiva, como la expresión de habilidades y aptitudes hacia el área de la Historia y de los Estudios Sociales. Los y las estudiantes efectuarán ensayos escritos que consisten en un análisis crítico sobre una obra o un contenido de acuerdo con los temas analizados en este curso.

Geografía ambiental y riesgos naturales	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los elementos teórico-conceptuales de la geografía desde una perspectiva ambiental y su aplicación práctica como mecanismo para implementar una mejor comprensión del medio y promulgar una sociedad sustentable mediante la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> - El paisaje como integrador de los componentes ambientales. - Ecosistemas: flujos de energía y biodiversidad. - Problemática ambiental. - Desarrollo sustentable. - Análisis y gestión del riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se espera que los estudiantes lean los textos asignados por el profesor, participen en las discusiones en clase, realicen las prácticas asignadas, completen las prácticas y lecturas en las fechas especificadas y atiendan a todos los exámenes y giras programadas.
Teorías del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Qué entendemos por teorías de aprendizaje. - De qué hablamos cuando nos referimos a principios epistemológicos. - Cómo identificar y caracterizar las principales teorías de aprendizaje tomando en cuenta el quehacer en el aula. - Cómo Interpretar el fenómeno del aprendizaje a partir del análisis de distintas concepciones epistemológicas. -Cuál es la importancia de analizar la construcción de conocimiento a partir de diferentes procesos de aprendizaje. - Cómo vincular teorías del aprendizaje y prácticas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Epistemología y aprendizaje. - Bases biológicas del conocimiento humano. - Teorías de aprendizaje asociativas. - Teorías de aprendizaje cognoscitivas. - Teorías de aprendizaje del procesamiento de la información. - Teorías del aprendizaje social. - Programa de modificabilidad cognoscitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este curso fomentará el trabajo en equipo y el autoaprendizaje, por lo que su buen desarrollo depende de las lecturas previas por parte de los y las estudiantes. - Se propicia el trabajo de aula a partir de estudios de casos y experiencias propias de aula por parte de los y las participantes entre otras.

Fuente: construcción propia a partir del Plan de Estudios (2005).

Como se dijo antes este ejercicio no puede ser concluyente pues solo es indicativo de una realidad más amplia y compleja; sin embargo, dos cosas puntuales se pueden anotar. Lo primero es que existe una correlación bastante clara entre los objetivos –generales y

específicos— o preguntas generadoras y los contenidos centrales que se deben abordar en cada uno de los cursos citados. Pero, en segundo lugar, queda de manifiesto que la metodología propuesta no solo es inconsistente con los logros que se esperan, sino que delegan en el estudiante la responsabilidad de alcanzarlos. Esta situación puede obedecer a distintos criterios, entre ellos, falta de preparación del docente, libertad de cátedra, rotación de docentes entre distintos cursos, asignación de cursos en campos fuera de la especialidad de cada profesor, etc.

Lamentablemente si tuviéramos que determinar el aporte de estos tres cursos a los objetivos de la carrera de Estudios Sociales planeados en la tabla 3 tendríamos que decir que aunque los objetivos y los contenidos son pertinentes, las estrategias metodológicas que deberían implicar la riqueza del proceso formativo, son insuficientes. Aunque algunos podrían indicar que la lectura desarrolla la competencia de comprensión lectora, lo cierto es que esta por sí sola es insuficiente. Además, no entramos aquí a valorar el sistema de evaluación, la forma en que ésta condiciona el papel del docente y cómo ésta también define las estrategias que asume el estudiante para avanzar en el plan de estudios.

¿Qué tanto se ha avanzado?

En el título de este trabajo se planteó un acercamiento al tema de la enseñanza de la historia en Costa Rica, particularmente en la UNA. Luego de este rápido recorrido, donde se intentó rescatar los elementos centrales del debate y las decisiones adoptadas en los programas de estudio entre 1979 y 2005 debe señalarse con toda claridad, que el proceso de definir qué son los Estudios Sociales y con ellos la enseñanza de la historia, se mantiene como un proceso en construcción. De hecho en 2017 se emitió un nuevo programa —que no se incluye acá porque apenas está entrando en ejecución y es prematuro evaluarlo— en el cual se propone entender los Estudios Sociales como:

El campo de conocimientos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia y de la Geografía y la Pedagogía como disciplinas fundamentales y holísticas, en diálogo permanente con otras áreas de conocimiento, a fin de promover la formación de educadores

capaces de contribuir en la construcción y la transformación de la sociedad costarricense, mediante la generación de nuevo conocimiento, la formación de la ciudadanía crítica, respetuosa de la diversidad, la equidad y el ambiente, y el fortalecimiento de la vida en comunidad y en democracia (Programa, 2017, p. 39).

Lo que queda también claro de este recorrido es que la Escuela de Historia ha venido reflexionando sobre este campo a veces a ciegas y en ocasiones a la luz de corrientes que cobran vigencia y llegan a plantear nuevos debates sobre la enseñanza. En la coyuntura actual precisamente se trata de los aportes que empiezan a llegar, así como del involucramiento o la formación de algunos académicos ligados a instancias como la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Así mismo deben resaltarse los esfuerzos por la realización de actividades donde han participado profesores y profesoras como Joan Pagés Blanch de la Universidad Autónoma de Barcelona y Martha Cecilia Gutiérrez, de la Universidad Tecnológica de Pereira. A esto debe sumarse también, como parte del proceso en que se encuentra la Escuela de Historia de la UNA, el interés por conocer y debatir los aportes que se están generando en este campo particularmente desde la última década gracias a autores de diversa procedencia y enfoques, entre ellos el ya citado Joan Pagés, Antoni Santisteban, Joaquín Prats, Ramón López Facal y Mario Carretero entre muchos otros. Pero también rescatando la visión o enfoque que de estos temas se tiene en América Latina en los escritos de autoras como Martha Cecilia Gutiérrez y Paulina Latapi entre otras. En otras palabras, la Escuela de Historia de la UNA está entrando en una etapa que de ser aprovechada eficazmente, podría contribuir a esclarecer el camino que la carrera de Estudios Sociales debe seguir para cumplir con la misión que se le ha asignado, tácita y explícitamente.

Este trabajo aporta un esquema de análisis que necesariamente deberá profundizarse con el estudio más detallado de las mallas curriculares y especialmente con entrevistas a profesores jubilados o en ejercicio que estuvieron vinculados con este proceso. Lo relevante de este ejercicio reside en que hasta ahora no se tenía una aproximación al derrotero seguido por el debate en torno a los Estudios Sociales, salvo las evaluaciones parciales o diagnósticos citados líneas atrás. Se espera que este insumo sirva para futuras discusiones en torno al

camino que se le podría dar a la carrera, particularmente ahora que se encuentra acreditada y que existe el compromiso por ofrecer una educación de mayor calidad a los formadores que luego tendrán la responsabilidad de trabajar con una juventud cada vez más informada, pero también más inmersa en el individualismo y el consumismo que caracteriza a la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- “Propuestas de modificación del plan de Bachillerato y Licenciatura en Historia con especialidad en América Latina y Plan de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales”. (1979a). Heredia, Costa Rica, Escuela de Historia, material mimeografiado.
- Agüero, J.; Araya, I; M., J; Molina, S. y Rojas, F. (septiembre, 2011-febrero, 2012). “Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, formación de profesionales en Estudios Sociales y la Educación Cívica, reforma curricular, educación superior, formación interdisciplinaria”. *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, 12(2), 26-48. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/issue/view/700>.
- Carvajal, V. y Ruiz, S. (enero-abril, 2016). “Escuela Normal de Costa Rica: Historia y Legado”. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.21>.
- Escuela de Historia (1997). *Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Fundamentos para una propuesta de reestructuración del actual plan de estudios*. Heredia, Costa Rica.
- Planes de Estudio. (1987). Heredia, Costa Rica, Escuela de Historia.
- Planes de Estudio. (1992). Heredia, Costa Rica, Escuela de Historia
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. España, Junta de Extremadura. Recuperado de: <http://www.e-historia.cl/e-historia/libro-ensenar-historia-notas-para-una-didactica-renovadora/>.
- Programa de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. (1979). Heredia, Costa Rica, Escuela de Historia, material mimeografiado.
- Programa de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. (2005). Heredia, Costa Rica, Escuela de Historia.
- Programa de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. (2017). Heredia, Costa Rica, Escuela de Historia.
- Salas, J. (2000). “La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI”. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 3(1-2), 51-70. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3849/3691>.