

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

José Antonio Salas Víquez¹

I. Presentación

A lo largo de mi experiencia profesional ha sido frecuente encontrarme con la dificultad que existe entre los estudiantes para explicar lo que se entiende por Estudios Sociales, problema que se encuentra también en los ámbitos académicos universitarios y hasta en las esferas oficiales del Ministerio de Educación Pública (MEP). Tal dificultad, a mi entender, se deriva del divorcio que existe entre la misión que se les 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 los jóvenes.

En los ámbitos académicos universitarios, el asunto se convierte en una piedrita que molesta la tarea fácil de aquellos que,

entregados a la formulación de planes de estudio, prefieren repartir créditos, cursos, horas de clase y contenidos entre las disciplinas que fluyen en la formación de educadores en Estudios Sociales. En lo que sí están de acuerdo es en decir que no son una disciplina, porque no tienen objeto de estudio ni métodos propios, se descarta por completo que puedan llegar a ser una ciencia, aunque se reconoce que por su misión, merecen o deberían ser algo más que una materia del plan de estudios de las escuelas primarias y los colegios de enseñanza media.

Si se revisan los programas oficiales del Ministerio de Educación Pública, la confusión salta a la vista, pues ahí se les define como una materia a la que se le califica como "*la disciplina de los programas de educación que comprende básicamente contenidos y enfoques histórico-geográficos, acerca de la evolución de la sociedad humana y del medio, enriquecida con los aportes significativos de las otras ciencias sociales y naturales como la Economía, la Antropología, la Arqueología, la Demografía, la Sociología, la Cartografía, la Meteorología y otras*"². Es decir, un lugar o asignatura donde hay espacio para muchas materias.

¹ Profesor de Estudios Sociales, historiador e investigador. Labora en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional y en el Colegio Humanístico Costarricense.

² Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudios. Tercer Ciclo. Estudios Sociales*. Publicaciones del MEP, San José, 1995, p. 2.

Recientemente, la falta de claridad sobre el concepto resulta mayor en las esferas oficiales, pues en los programas de primero y segundo ciclos se usa una definición que rescata en parte la expuesta en años anteriores, pero recalando en la labor formativa para que los educandos puedan insertarse positivamente en la sociedad costarricense a partir de un énfasis en el estudio de contenidos histórico-geográficos y cívicos desde una óptica espacio-temporal bastante restringida³. Por su parte, en los programas de III ciclo y educación diversificada está ausente una definición concreta y en su lugar se insiste en que los conforman la geografía y la historia apoyadas por un sinnúmero de disciplinas sociales. De ahí que el único elemento orientador son algunas definiciones trilladas y vacías sobre la historia y la geografía con las que se pretende alcanzar el objetivo de formar personas "imbuidas de los conocimientos que les ayuden a desenvolverse e incorporarse a la sociedad, sin que experimenten obstáculos insalvables que los marginen de las facilidades que brinda el Estado contemporáneo"⁴. Esas pretensiones se hacen acompañar de una retórica teórica y metodológica poco convincente, pues centra todo su accionar en la difusión de contenidos, tal y como se desglosa en las páginas siguientes.

La situación comentada señala no solo falta de claridad conceptual, sino también de compromiso con la misión que han de cumplir los Estudios Sociales dentro del currículo escolar, generando una serie de confusiones para los que se dedican a su enseñanza, ya que no comprenden qué es lo que da unidad a su oficio. De ahí la caída fácil en la trampa de los contenidos, fortalecida por las pruebas de "calidad" impulsadas por el MEP y en las tentadoras entregas de información que ofrecen los libros de texto elaborados por entidades públicas y privadas que a su manera expresan percepciones propias, explícitas o tácitas, acerca de lo que entienden por Estudios Sociales,

con las mismas limitaciones que se mencionaron antes.

Esta preocupación, y a la vez malestar, la he tenido presente desde hace varios años, pues, en mi caso, estoy contribuyendo a la formación y profesionalización de educadores que deben tener muy claro por qué y para qué hacen lo que hacen en las aulas, pues considero que este es el primer paso para promover un mejoramiento cualitativo de la educación. Sin maestros bien ubicados y preparados no hay reforma ni planes de estudio que alcancen sus cometidos. Es por esta razón que he creído conveniente elaborar este trabajo con el fin de aportar elementos que abran un espacio para debatir sobre cómo se pueden entender los Estudios Sociales dentro de las circunstancias actuales en que se desenvuelve la sociedad costarricense y los retos que esta situación le plantea a la educación. De esta forma, también pretendemos iniciar una respuesta a las interrogantes que formuláramos en otro trabajo con la intención de exponer elementos que fomentaran una discusión más amplia al respecto⁵.

Para construir este aporte nos hemos valido de la reflexión generada por nuestras preocupaciones profesionales nutridas con la lectura y discusión en torno a los distintos trabajos referidos a las tareas y los compromisos asignados a la educación de cara a los retos que impone la sociedad contemporánea, la importancia de la enseñanza de la historia y la geografía, los aportes de las teorías pedagógicas, los enfoques de la educación, pero sobre todo la misión asignada a esta materia de estudio a lo largo del tiempo. Consistentes con lo anterior hemos decidido iniciar este análisis con una breve reflexión sobre el contexto en que nacieron los Estudios Sociales, para luego referirnos a las particularidades y desafíos del mundo donde vivimos, concluyendo con una propuesta que intente clarificar, renovar y asumir compromisos con un concepto de Estudios Sociales que tenga como eje su

³. Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudios. Estudios Sociales y Cívica. I y II Ciclos*. Imprenta Nacional, San José, 2001, p. 10.

⁴. Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudios. Estudios Sociales. III Ciclo y Educación Diversificada*. Imprenta Nacional, San José, 2001, p. 10.

⁵. José Antonio Salas V. "La enseñanza de los Estudios Sociales en Costa Rica. Elementos para el debate", en Gustavo Palma y Alejandro Flores (eds.). *Los contenidos de los cursos de Estudios Sociales en el contexto de la reforma educativa. Aportes para el debate*. Publicaciones AVANCSO-CNEM, Guatemala, 1999, pp. 31-43.

misión y la formación cualitativa de los jóvenes, a partir del estudio de contenidos adecuados a la comprensión y elaboración de respuestas a los retos que les plantea el mundo donde se desenvuelven, así como las tareas que debe asumir el educador para cumplir con este propósito.

II. Los Estudios Sociales: un poco de historia acerca del concepto y la forma como se han incorporado en el sistema educativo costarricense

La revolución industrial no solo fue rica en cuanto a los avances científico-técnicos, sino también en lo que concierne a la generación de importantes problemas políticos y sociales cuyas repercusiones abrieron el espacio para la posterior consolidación de las ciencias sociales. Destacados teóricos de ese inolvidable y revolucionario siglo XIX, no solo plantearon críticas a la deshumanización y explotación de las personas, sino que también diseñaron propuestas para solventar muchos de esos problemas, los cuales se expresaban en crisis políticas y económicas que era necesario predecir y atender para que el progreso no detuviera su avance. La mayoría de las críticas llegaron de los pensadores llamados socialistas, quienes impulsaron el establecimiento de institutos o centros de estudios sociales cuya función era la de confeccionar diagnósticos sobre la realidad nacional, a partir de los cuales se hacían propuestas concretas para enfrentar y atender diverso tipo de problemas generados por las condiciones de vida del momento.

Los gobiernos liberales modernistas adoptaron el establecimiento de estos institutos, sobre todo a inicios del siglo XX, para justificar e impulsar proyectos de reforma en los campos económico, social y político. Costa Rica no estuvo ajena a esta clase de preocupaciones y en el gobierno de Cleto González Viquez (1928-1932) se hizo una propuesta de esta naturaleza que no se pudo concretar por las dificultades heredadas de la crisis de los años treinta y la falta de voluntad política⁶.

⁶ José Antonio Salas y Ana Margarita Silva. "Política y pensamiento social cristiano en Costa Rica. 1900-1950". Inédito, Fundación Konrad Adenauer, San José, 1997, p. 105.

La idea sobre estos institutos tuvo su impacto en la educación y así se visualizó cuando, en 1916, y en medio del contexto de la I Guerra Mundial, el Comité de Estudios Sociales de la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria en Estados Unidos propuso la creación de una materia escolar llamada Estudios Sociales, que tuviera como finalidad el análisis de la organización y el desarrollo de la sociedad humana, su relación con el hombre y la conformación de los grupos sociales⁷.

La discusión de este asunto también tuvo sus antecedentes en foros realizados con anterioridad, donde participaron destacados pedagogos y especialistas de las ciencias sociales preocupados por mejorar la calidad de la educación y la enseñanza, adecuándolas a los conocimientos obtenidos hasta el momento acerca de los comportamientos humanos y el sentido de sus formas de organización social. En uno de esos encuentros, realizado en 1915, John Dewey expresaba que la historia tenía un significado y comprensión especial para los historiadores, pero que, cuando se trataba de su enseñanza en la escuela elemental, el educador debería abordarla como una sociología indirecta. Justificaba su argumento indicando que los niños en edad escolar no podían comprender la historia en su significado íntegro y disciplinario, razón por la que su enseñanza debía orientarse a enfocarla como un instrumento auxiliar de las ciencias sociales, útil en la construcción de explicaciones sobre la evolución de las sociedades del pasado. En 1933 y siguiendo esta línea, Piaget agregó que los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo, razón por la que era importante cuestionarse acerca de lo que podían aprender de acuerdo con su edad, intereses y desarrollo mental⁸.

No cabe duda que en esos años se sentía una gran necesidad por encontrar explicacio-

⁷ María Eugenia Polanco. *Didáctica de los Estudios Sociales*. Editorial Fernández Arce, San José, 1983, p. 2.

⁸ Mario Carretero. "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia", en Mario Carretero y otros. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. 4ª. ed., Aique, Buenos Aires, 1999, p. 15.

nes, desde una óptica integral e interdisciplinaria, a los problemas que llevaron a una confrontación bélica que puso en peligro el progreso y la hegemonía logrados por los países que, a la fecha, eran la cabeza del mundo. Lo anterior abrió el espacio para incorporar a la discusión las concepciones pedagógicas y el abandono de la psicología de las facultades, la cual le asignaba a la historia el desarrollo de capacidades para juzgar. En su lugar se optó por aplicar las ideas de la psicología funcional impulsada por Dewey y la psicología experimental de William James y Edward Thorndike, las cuales promovían el desarrollo de habilidades y actitudes que permitieran hacer ajustes, resolver problemas y enfrentar la vida como mecanismo para una mejor incorporación de los estudiantes a las perspectivas de las sociedades del momento⁹.

Nuevamente, en la década de los cuarenta, en medio de la II Guerra Mundial y en el contexto norteamericano, se insiste en la labor instructiva que debían desempeñar los Estudios Sociales para generar la comprensión y sensibilidad hacia temas principalmente sociales, cuyos contenidos los proporcionaba el conocimiento creado por las ciencias sociales¹⁰. Durante esos años, la matrícula escolar había aumentado con gran rapidez y los jóvenes se integraban pronto al mundo del trabajo, razón por la que había que proporcionarles una formación ciudadana que hiciera prevalecer la sociedad democrática y el repudio a las expresiones totalitarias. Un interés renovado por el estudio de la geografía y los enfoques comparativos sobre la realidad de las distintas regiones del mundo fue otro de los aspectos que acompañaron el cambio de perspectiva.

De esta manera, los Estudios Sociales fueron entendidos como *"una asignatura que selecciona sus contenidos de las Ciencias Sociales con el propósito de lograr la formación integral del educando como persona y como ser social. La formación de un individuo que defienda la libertad permanente, el respeto por la dignidad humana, una persona que sea responsable de sus actos, que busque la*

*cooperación, el consenso, la solidaridad y la justicia social"*¹¹. Esta definición es la que escuchamos, repetimos y se acepta sin mayores críticas ni comentarios en la actualidad en nuestro medio. Así, la acepción de Estudios Sociales se hace acompañar de un compromiso fundamental con la formación de la ciudadanía, idea que se enfatizó en el contexto del crecimiento económico norteamericano de fines de la década del cincuenta, las implicaciones de la guerra fría y el fortalecimiento y la expansión de la democracia.

Sobre este último aspecto se indicaba que, *"al cumplir con su responsabilidad para con los niños como individuos y para con la sociedad, la escuela debe seleccionar materiales y trazar programas instructivos que conserven lo mejor de nuestro pasado en cuanto a tradición y procedimientos y enseñen a los niños a seguir, en esta era espacial, los lineamientos de la conducta humana desarrollados hace cientos de años. Mientras la escuela ayuda a los niños a resolver sus problemas cotidianos de vida, también debe prepararlos para tratar inteligentemente los problemas a los que se enfrentarán en el futuro"*¹².

El autor de esas palabras insistía en la utilidad de los Estudios Sociales, pues promovían un abordaje más realista de las dificultades del momento, haciendo que los estudiantes pudieran ver un problema en función de otros problemas, situaciones y circunstancias. Pero también denunciaba un obstáculo que atentaba contra esa visión "renovada", el cual se expresaba en planes de estudio, donde se hacían adiciones inconexas a los viejos contenidos y prácticas pedagógicas para terminar saturando a los estudiantes con cantidades de información que negaban espacios para su formación como buenos ciudadanos. No obstante, aunque el autor es claro al describir lo que encierra el término buen ciudadano en el contexto norteamericano y el enfoque interdisciplinario que deben asumir los Estudios Sociales, a la hora de referirse a los contenidos que han de contribuir a esta acción, cae en el error de diferenciarlos y

⁹ Gonzalo Cortés y otros. *Antología. Los Estudios Sociales en la enseñanza primaria*. EUNED, San José, 1991, p. 13.

¹⁰ María Eugenia Polanco. *Op. cit.*, 1983, p. 2.

¹¹ Gonzalo Cortés y otros. *Op. cit.*, 1991, p. 17.

¹² John Jarollmek. *Las Ciencias Sociales en la educación elemental*. Pax, México, 1964, pp. 1-2. La primera edición en inglés de este valioso texto data de 1959.

segmentarlos por disciplinas sociales convirtiéndolos en el eje de la educación¹³.

Pero mientras eso pasaba en Estados Unidos, ¿qué sucedía en Costa Rica? Pues bien, en nuestro país desde el último tercio del siglo XIX, la educación primaria había venido ganando una importante expansión, aunque no con el éxito esperado debido a la deserción escolar, formación del profesorado, calidad de los programas de estudio y algunos problemas económicos. La enseñanza media, aún a inicios de los años cincuenta, tenía una expansión limitada y circunscrita a ser un tránsito necesario para el ingreso a la recién fundada Universidad de Costa Rica, abrazar el magisterio o los oficios técnico-comerciales. Los planes de estudio eran bastante academicistas y los Estudios Sociales no existían como tales. Las materias que ocupaban su lugar eran Historia, Geografía, Formación Ciudadana, Cosmografía e Historia Patria, las que, abordadas desde una perspectiva eurocéntrica y acontecimental, dejaban por fuera la preparación de un ciudadano adecuado a las nuevas circunstancias políticas del país.

Tal situación fue motivo de crítica y, en muchas oportunidades, se intentó introducir cambios en los contenidos y enfoques pedagógicos, propuestas que rápidamente se modificaban, restándoles el impacto que se esperaba de ellas. La historia del país se estudiaba con brevedad, muy anclada en el pasado y hasta el último año de enseñanza media, mientras que en la primaria los enfoques estaban orientados al estudio de los avances civilizatorios universales, antes que los del país¹⁴. En 1936, una misión pedagógica chilena hizo importantes observaciones y recomendaciones para mejorar el sistema educativo nacional, pero con pocas referencias a los contenidos de los cursos aquí mencionados. La influencia chilena en el sistema educativo costarricense es conocida y gracias a ella

muchos nacionales pudieron asistir a seminarios y congresos en aquella nación, donde los Estudios Sociales estaban incorporados como materia escolar desde la década de los cuarenta¹⁵.

Un ejemplo de esos cambios se observa en los planes de 1939, los cuales abogaban por una modificación sustantiva en la enseñanza de la historia, abandonando las frías descripciones y proponiendo que esta se centrara en el estudio de conocimientos que penetraran el intelecto. "No se trata, pues, de transformar a los jóvenes en conocedores de todos los fenómenos y problemas de la historia; no se trata de amontonar interpretaciones en esas sutiles y plásticas mentes. Es muy otro el problema a resolver: Nos proponemos ante todo contribuir al desenvolvimiento de la conciencia y de la mente para cimentar en los jóvenes algunas 'actitudes' con el objeto de que comprendan el pasado, sientan con claridad el presente y afronten el futuro con las puertas del alma abiertas para observar la misión que les corresponde como componentes de una sociedad, de un mundo que está en marcha y no se detiene"¹⁶. Lamentablemente, el empirismo de los docentes y la clásica selección, ordenamiento y enfoque de los contenidos le restaban impacto a esas intenciones que llegaron a convertirse en aspiraciones idílicas, que se proyectan hasta nuestros días chocando siempre con las mismas murallas.

A inicios de los años cincuenta todavía operaban los planes de estudio aprobados en 1939, sin que sus contenidos, ni enfoque pedagógico respondieran a las demandas de cambio económico y sociopolítico del modelo de desarrollo que el Estado impulsó de esos años en adelante. Ante esas incongruencias y por recomendación de asesores de la UNESCO, los que durante todos los años cincuenta mantuvieron una activa presencia en Costa Rica, se decidió introducir cambios sustantivos en el sistema educativo para hacerlo congruente

¹³ *Ídem*, pp. 4-17.

¹⁴ José Antonio Salas V. "La enseñanza de la Historia en Costa Rica. 1870-1950: una aproximación desde la historia social del currículo", en *Perspectivas. Revista de Investigación, Teoría y Didáctica de los Estudios Sociales*. Año 2, n° 2, EUNA, Heredia, Segundo semestre, 1999, pp. 75-98.

¹⁵ Hernán Ramírez. "Objetivos y Programas de los Estudios Sociales", en *Renovación*. N° 1. Órgano de la Comisión Gradual de la Educación Secundaria, Chile, julio de 1946.

¹⁶ Costa Rica, Secretaría de Educación Pública. *Programa de segunda enseñanza*. Imprenta Nacional, San José, 1939, pp. 44-45.

con las expectativas desarrollistas del momento. En esas circunstancias nacieron los Estudios Sociales para los jóvenes costarricenses con dos influencias muy marcadas: la conceptualización y los objetivos de formación ciudadana inspirados en la experiencia norteamericana e impulsada por la UNESCO y las recomendaciones pedagógicas difundidas desde Chile, las cuales habían tenido aceptación moderada en la enseñanza primaria (principios de la escuela activa), pero un nulo desarrollo en el nivel medio.

De ese modo, los Estudios Sociales se pusieron en práctica en 1951, cuando se aplicaron en primer año de enseñanza media, aunque solo en colegios experimentales. Sin embargo, en lo que a contenidos se refiere, los programas solo fueron una revisión y un ajuste de los de 1939 con el fin de simplificar la materia, coordinar temas de historia, geografía y cívica, sugerir metodologías y vincular la asignatura a propósitos sociales, vocacionales y de desarrollo de la personalidad¹⁷.

La novedad de aquellos planes fue la introducción de temas de historia y geografía patria en el primer año de la enseñanza media, aunque del segundo año en adelante se continuaba con los contenidos y la estructura de los planes de 1939. Aun así, se les consideraba el primer paso para ir avanzado hacia una reforma integral de la enseñanza, donde el abandono del empirismo fuera la consigna. Con el fin de ir preparando esa reforma, la cual era asesorada directamente por técnicos de la UNESCO, se creó, en 1951, el Liceo Nuevo de San Pedro, más tarde llamado José Joaquín Vargas Calvo, donde se inició la aplicación de estos nuevos planes de estudio, no solo para los Estudios Sociales, sino también para la enseñanza de las Ciencias. El primer paso fue claro, al proponerse integrar antiguos componentes de varias materias en dos nuevas, pero también se redujeron contenidos y en los tres primeros años se incorporaron actividades

extracurriculares y metodologías innovadoras, si se les comparaba con las tradicionales formas de enseñanza. Para completar la experiencia de este Colegio se creó, en 1952, el Instituto Profesional de Formación Femenina, más tarde rebautizado con el nombre de Liceo de Señoritas Anastasio Alfaro¹⁸.

Estos programas no tuvieron una aceptación plena entre los docentes de la especialidad y fueron considerados como teóricos, rígidos y cargados de contenidos, razón por la que en 1954 se les hicieron algunos ajustes temáticos y de programación bimestral, que tampoco llenaron las expectativas de cambio, pues las prácticas en el aula siguieron siendo las tradicionales exposiciones orales del docente, la descripción detallada de hechos y la memorización; todo reflejo del empirismo con que trabajaba el profesorado de educación media, pues estos no recibían formación pedagógica como parte de sus estudios universitarios. No obstante, la participación de nacionales en el Primer Seminario de Educación Secundaria, celebrado en Chile en 1954, la realización en 1955 del Primer Seminario Nacional de Enseñanza Secundaria y la llegada de la segunda misión técnica de la UNESCO en ese mismo año, allanaron el camino para la reforma, la cual cobraba una dimensión urgente luego de la aprobación de la Ley Fundamental de Educación en el año 1957.

Entre muchas otras situaciones, esta ley se propuso que la educación difundiera los principios de la democracia social y temas vinculados a los procesos de cambio social, apoyándose para ello en los fundamentos psicobiológicos de la ciencia de la educación basados en la psicología de Skinner (acondicionamiento operante). Igualmente trataba de darle al proceso educativo un matiz humanístico en lo que concierne a la "transmisión" de la cultura, al cultivo de los valores cristianos y las relaciones que deben existir entre el régimen educativo y el progreso material, moral, intelectual y democrático del país¹⁹.

Es importante destacar que en la elaboración de estos planteamientos se dio una

¹⁷. Óscar Zavala Núñez. "Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la segunda enseñanza costarricense". Tesis de licenciatura en Filosofía y Letras, Universidad de Costa Rica, 1959, pp. 11-19. Este trabajo reviste singular importancia por el papel desempeñado por su autor para la puesta en práctica de los Estudios Sociales, razón por lo que fue nombrado asesor nacional en este campo durante varios años.

¹⁸. María Eugenia Dengo. *Educación costarricense*. EUNED, San José, 1995, p. 162.

¹⁹. *Ídem*, p. 164.

activa participación del profesorado, el que expuso necesidades y sugerencias concretas para introducir modificaciones aprovechando los espacios brindados por las concentraciones de docentes, como las que se efectuaron en 1951. Este fue el primer paso para que se conformara una comisión integrada por la Dirección General de Segunda Enseñanza y el Consejo de Directores, quienes elaboraron los programas mínimos de 1951. Posteriormente, estos fueron revisados y evaluados en seminarios por las directivas de asignaturas establecidas desde 1953; se difundieron en conferencias enriquecidas con la presencia de asesores de la UNESCO y a partir de su creación, en 1957, por la Oficina de Supervisión Técnica, cuyos funcionarios hacían visitas a colegios, elaboraban materiales de apoyo, supervisaban el trabajo de los docentes e impartían clases modelo.

La labor de la Oficina de Supervisión Técnica fue clave para mejorar los programas y adiestrar al profesorado, sobre todo en el campo metodológico, teniendo a su cargo tareas como la organización de seminarios, impartir cursos de difusión y capacitación durante los fines de semana y la coordinación con la Universidad de Costa Rica para que se instituyeran cursos específicos de metodología para los Estudios Sociales, lo que en efecto sucedió a partir de 1958. Luego de esta fase preparatoria, en 1959, el Consejo Superior de Educación aprobó que se generalizaran los programas mínimos de 1951 y que se aplicaran en todos los colegios desde el primer año de enseñanza media.

Pero luego de esta historia sobre la introducción de los Estudios Sociales en el currículum, cabe preguntarse sobre cómo se conceptualizaron, cuál fue la misión que se les asignó y sus objetivos educacionales. Sobre el particular, el trabajo ya citado de Óscar Zavala es esclarecedor al indicarnos que son una materia o un espacio académico dentro del currículum escolar destinado a "...abrir la conciencia individual a la auténtica estimación del hombre y de la comunidad. Por el estudio y comprensión de sus contenidos debería nuestra sociedad lograr una humanidad más integrada y solidaria con la obra del hombre y su

destino... En la educación secundaria de nuestro país deben cumplir con los fines asignados a la educación, lo que se traduce en el logro sistemático de la comprensión del patrimonio cultural, de apreciación de valores de la sociedad democrática, y de la afirmación de los ideales que inspiran la convivencia humana"²⁰.

Como se desprende de esas palabras, la novedad en la enseñanza de los Estudios Sociales consistió en el cambio de misión, que buscaba abandonar las preferencias por los asuntos puramente informativos y memorísticos de datos y sucesos para cambiarlos por el desarrollo de valores útiles para el fortalecimiento de la democracia. Tal intención comprometió el énfasis de la asignatura con la formación ciudadana y con el desarrollo de actitudes y habilidades pertinentes a la apropiación de los valores expuestos en la Ley Fundamental de Educación. Dicho compromiso exigía un cambio cualitativo importante en el campo metodológico, razón por la que la mayoría de las acciones de capacitación y cambio se dirigieron hacia ese espacio, el cual estuvo descuidado durante muchos años, pues con excepción de los docentes de primaria, los de enseñanza media solo necesitaban poseer el título en Filosofía y Letras, para lo cual no era necesario llevar cursos de pedagogía²¹.

Esta era una necesidad para alcanzar los objetivos generales asignados a la nueva materia, los cuales se clasificaron en tres bloques, a saber:

"Actitudes e ideales:

- *Apreciar o interpretar la importancia de los hechos socioeconómicos que influyen en la evolución de la humanidad.*
- *Comprender y valorar el sistema democrático en la vida moderna.*
- *Desarrollar la conciencia cívica, el patriotismo y la apreciación por nuestra herencia cultural.*
- *Apreciar el significado de la interacción entre el hombre y el medio.*

²⁰ Óscar Zavala Núñez. *Op. cit.*, 1959, p. IV.

²¹ Entrevista con la Lic. Evelia Fuentes Rivera, primera asesora nacional de Estudios Sociales para educación primaria, Heredia, 31 de agosto del 2000.

- Promover la comprensión y estimación de las relaciones internacionales.
- Fomentar la conservación y mejoramiento de los recursos naturales y valores históricos nacionales.

Habilidades y destrezas:

- Habilidad para aplicar los métodos democráticos en la solución de problemas sociales.
- Desarrollar el análisis objetivo y dinámico de los problemas socioeconómicos importantes.
- Habilidad para usar e interpretar los diferentes medios de información en los Estudios Sociales.
- Desarrollar habilidades para utilizar adecuadamente términos y generalizaciones científicas, valiosas en la comprensión del mundo actual.
- Promover la formación de inquietudes y habilidades para recrearse en asuntos relacionados con los Estudios Sociales.

Información y conocimientos:

- Informar acerca de los elementos de las Ciencias Sociales que son básicos para lograr una cultura integral.
- Dar a conocer las prácticas y procedimientos que caracterizan el sistema democrático.
- Proporcionar conocimientos de la obra de los hombres que han contribuido al desarrollo cívico de los pueblos.
- Proporcionar conocimientos acerca de la influencia de los diferentes medios geográficos sobre la vida del hombre.
- Informar sobre las características básicas de la evolución de la vida nacional y americana²².

Desde el punto de vista metodológico se recomendaba trabajar con base en planeamientos anuales y de unidad para planificar bien el tiempo y la entrega oportuna de contenidos, enfrentando así la crítica de que el

exceso de contenidos no daba lugar al empleo de técnicas participativas y por eso se abusaba de la clase magistral dictada por los docentes. Entre otros aspectos, se insistía en desarrollar actividades que permitieran analizar, esquematizar, deducir, generalizar, criticar, observar, usar conceptos sociales, desarrollar la atención, el trabajo metódico, la perseverancia y la formación de un espíritu científico, todo desde la perspectiva pedagógica orientada por el acondicionamiento operante²³.

Todas estas intenciones que nos hablan del concepto y la utilidad de los Estudios Sociales tropezaron con varios obstáculos, como la definición misma de los contenidos, los cuales siguieron siendo, con adiciones o reducciones, iguales que los planes de estudio anteriores a 1951, solo que ahora se aglutinaban en una asignatura única, que desde el punto de vista metodológico debía impartirse de manera diferente. Sin embargo, este segundo punto no podía ser bien atendido dada la pobre formación de los profesores en el campo de la pedagogía, a no ser que previo hubiesen obtenido un título de maestros para la primaria. A ello se sumaba la escasez de materiales bibliográficos en los centros escolares y la poca preparación de los docentes para su utilización, lo que aunado al directivismo que imponían los métodos positivistas y conductuales hacía que no se tuviera confianza para que los alumnos pudieran obtener aprendizajes por vías propias.

Así, aún cuando en 1964 se puso en práctica la reforma educativa en forma general, nuevos programas para todas las materias de enseñanza media y la obligatoriedad de enseñar Estudios Sociales y Ciencias, la práctica en el aula siguió siendo la de viejo cuño, a saber: la entrega de contenidos, la clase magistral expositiva, la toma de "apuntes" y copia de esquemas en la pizarra, elaborados a partir del uso de llaves, las tareas para buscar información y la evaluación centrada en la repetición de datos o localización de lugares en el mapa como sinónimo de aprendizaje. Cuando se aplicaron técnicas innovadoras para la época, como los trabajos grupales y el estudio dirigido, siempre se buscó que operaran bajo

²². Oscar Zavala Núñez. *Op. cit.*, 1959, pp. 41-44.

²³. *Idem*, p. 143.

estrictas disposiciones que resguardaran la disciplina (trabajo silencioso, ordenado, respondiendo en forma expedita a los cuestionarios preparados por el docente), la entrega de información homogénea y detallada para todos, lo que a la larga atentaba contra los objetivos generales concedidos a la asignatura y por supuesto a la misión que se le encomendó dentro del sistema educativo costarricense²⁴.

Desde el punto de vista de los contenidos, no hubo ninguna integración en ejes temáticos que contribuyera a fomentar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria, tal y como se expresaba en la misión y los objetivos de la materia. Los programas de cada curso y nivel siguieron segmentados en geografía e historia como unidades separadas, estudiándose, en el caso de la enseñanza media, temas referentes a Costa Rica en séptimo año, de América en octavo, de historia universal (eurocéntrica) en noveno, historia universal contemporánea y latinoamericana en décimo y de nuevo una revisión integral y más contemporánea sobre Costa Rica en undécimo como preparación para las pruebas de bachillerato. De este modo, el cambio hacia la enseñanza de los Estudios Sociales tuvo propósitos fundamentalmente formativos sin cuestionar a profundidad el tipo o enfoque de los contenidos que podrían ayudar a cumplir los propósitos de la reforma. El resultado fue una intensa preocupación por la entrega de información a la usanza antigua, pero con técnicas nuevas que facilitarían su memorización y eventual discusión de algunos temas considerados vitales para la sobrevivencia de la humanidad, la "civilización" al estilo europeo y norteamericano y la democracia, en medio de los temores derivados de las distintas implicaciones de la guerra fría.

El cumplimiento parcial de la misión y los propósitos de la enseñanza de los Estudios Sociales fueron preocupación de diversos círculos académicos y políticos, quienes consideraban que la falla estaba en la formación

24. Eddie Soto N. y Meryen Herrera C. "Análisis retrospectivo de la práctica educativa en la enseñanza de los Estudios Sociales". Trabajo de graduación para optar a la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad Nacional, Heredia, 1998, pp. 118-158.

del profesorado y en la escasez de docentes graduados²⁵. Por eso desde el Ministerio de Educación se impulsaron cursos de capacitación, así como la creación de la Escuela Normal Superior en 1968, la cual sirvió de base para que en 1973 se fundara la Universidad Nacional, lo que unido a los procesos de renovación disciplinaria impulsados en la Universidad de Costa Rica han permitido un mayor enriquecimiento metodológico y temático en torno a los componentes clásicos de los Estudios Sociales.

A pesar de esos esfuerzos, otros factores han incidido en el deterioro de la calidad de la enseñanza de esta materia, atreviéndonos a decir que entre ellos se encuentran el divorcio que existe entre las partes disciplinarias y los componentes pedagógicos para la formación del profesorado, los contenidos que con frecuencia se adicionan a los planes de estudio oficiales, eliminando poco o nada de lo preexistente, la prescripción de enfoques de la enseñanza directivos y homogeneizantes expresados en los objetivos de los programas y en los libros de texto, las presiones y los temores que ejercen las pruebas de "control de calidad" puestas en práctica a finales de la década de los ochenta en diversos niveles escolares, así como la tentadora puerta al abuso, que ofrecen los textos escolares, oficiales y no oficiales, que parecen dar por concluida y completada la tarea de entrega de información para los exámenes que aplican los docentes y el

25. El impulso para la enseñanza de los Estudios Sociales fue general para toda Centroamérica, constituyendo parte de los cambios educativos que acompañaban el proceso de integración económica regional. Como parte de esos esfuerzos se publicaron textos para apoyar la enseñanza primaria, en los que se recalca que la finalidad de los Estudios Sociales era la de "ayudar a los niños a adquirir la comprensión, las actitudes, los hábitos sanos y deseables y las capacidades necesarias para comportarse en forma adecuada dentro de la sociedad en que el niño se desenvuelve". Véase Oscar Velásquez (ed.). *Estudios Sociales 1º. Guía para el maestro*. ODECA-Alianza para el Progreso, s.l.e., 1966, p. 1. Para que los maestros comprendieran su compromiso con la enseñanza de esta materia, las guías para el docente que acompañaban el texto de cada nivel, enfatizaban en la necesidad de conocer los procesos de pensamiento del niño, sus características afectivas y emocionales y sus experiencias para colocar los conocimientos al alcance de sus posibilidades y preparar así un buen ciudadano. Por esto promocionaban actividades didácticas que incidieran en la parte afectiva de los educandos. Pp. 4-7.

Ministerio de Educación Pública. Este último punto ha llevado a minusvalorar el significado de la evaluación, concibiéndola como sinónimo de exámenes que enfatizan la memorización antes que el desarrollo de habilidades de pensamiento.

De 1964 en adelante se han introducido modificaciones en los planes de estudio caracterizadas por el reacomodo y la adición de contenidos, el mayor o menor énfasis que se desea poner en algunos aspectos formativos, como el de los valores, o en la introducción de innovaciones pedagógicas y didácticas donde su éxito o fracaso recae en los docentes, quienes ayunos de capacitación siguen optando por el empirismo para impartir sus lecciones. Desde el punto de vista de la formación docente, hay que reconocer que la didáctica específica para los Estudios Sociales irrumpió con nuevos bríos a finales de los setenta y durante los años ochenta, pues habiéndose eliminado las pruebas de bachillerato en enseñanza media se abrieron espacios para que algunos educadores pusieran en práctica sus conocimientos en torno a técnicas expositivas, interrogativas, esquemas, estudios dirigidos, fichas teóricas, trabajos grupales que fomentaban la discusión y participación en clase como los corrillos, el Phillips 66, la mesa redonda, el foro, el debate, la lluvia de ideas, el sociodrama, el comentario de textos y el empleo de algunos materiales audiovisuales como la filmina, los mapas, esferas e ilustraciones. Todas estas actividades adquirían vida cuando se les incorporaba en los planeamientos que tenían como base las teorías conductuales de aprendizaje y la elaboración de objetivos operacionales²⁶.

Sin embargo, el empleo de estas actividades didácticas no fue la constante en las aulas y muy pronto la adición de contenidos

en los programas y la instauración de las pruebas oficiales de "control de calidad" en niveles donde antes no se practicaban, hicieron que los docentes buscaran formas más expeditas de entrega y memorización de información. Fue así como el trabajo en grupos contestando guías de preguntas con la ayuda de textos escolares, la clase magistral, la toma de apuntes y el repaso de contenidos impartido por el profesor se han convertido en técnicas de uso frecuente para enseñar pero sin garantía de aprendizaje. De este modo, la discusión del porqué y el para qué de los Estudios Sociales se obvia y lo que es peor, no se discute en ningún espacio. Esto se ha convertido en una pauta de la "cultura docente", donde lo prioritario es impartir los contenidos de los programas o al menos los ejes de los temarios de las pruebas nacionales. Las preocupaciones por la calidad de los aprendizajes y la autoevaluación sobre la efectividad del trabajo realizado en el aula, son asuntos de segundo orden, mientras que la misión o razón de ser de los Estudios Sociales queda diluida y reducida, la mayoría de las veces, a la simple transmisión de información.

Un ejemplo vivo de esta situación quedó plasmado cuando, en 1990, se aprobaron nuevos planes de estudio, los cuales se pusieron en práctica a partir del año siguiente. En esa oportunidad se insistió en que la labor educativa debía partir de la reflexión constante sobre para qué se aprende y se enseña, qué es lo que se aprende y enseña, cómo se aprende y enseña, y cuál es la mejor forma de determinar el logro de los aprendizajes. De los Estudios Sociales se destacó su caracterización como la asignatura que tenía como uno de sus propósitos fundamentales el rescate y el fortalecimiento de los valores cívicos y la formación de un tipo de persona con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática. La idea se ampliaba agregando la misión de formar "Un ser humano capaz de responder por su formación, a las expectativas del desarrollo socioeconómico y político que la sociedad demande"²⁷.

²⁶. María Eugenia Polanco. *Op. cit.*, 1983, pp. 73-165, Evelia Fuentes R. *Enseñanza de los Estudios Sociales en I y II ciclos*. EUNED, San José, 1981 y Marco A. Santamaría, Nuria Méndez y Félix Barrantes. *La enseñanza de los Estudios Sociales. Antología*. EUNED, San José, 1994. Complementariamente en libros de texto oficiales se hacían sugerencias concretas para impulsar una enseñanza más activa. Véase German Vásquez y Antonieta Villalobos. *Estudios Sociales 4. Guía didáctica para el docente*. Serie Hacia La Luz, ODECA-ROCAP, San José, 1986.

²⁷. Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudios*. 1991. Publicaciones MEP, San José, 1990, p. 5.

Para cumplir con esos propósitos, los programas se diseñaron a partir de objetivos, estrategias de aprendizaje participativas centradas en el estudiante y estrategias de evaluación; rompieron el tradicional ordenamiento de contenidos y el enfoque eurocéntrico de la historia, confiando en la capacidad del docente, como un profesional de la enseñanza y en su especialidad, para ubicar los pertinentes al logro del objetivo. La queja y la resistencia fueron inmediatas, reclamándose, desde distintos sectores académicos y de la sociedad civil, la lista de "nuevos contenidos", expresando además su malestar por la ruptura del orden tradicional en los temas por estudiar. Por tal razón, una de las novedades de los programas de estudio de 1995 fue la introducción de amplios listados de contenido y temarios para las pruebas nacionales, mientras que para el año 2003 se han empezado a aplicar nuevos programas que en términos generales regresan a la estructura de contenidos que estaba vigente antes de 1990, enfatizan más la división entre temas geográficos, históricos y ambientales, no definen con claridad el concepto y la misión de los Estudios Sociales, renuncian a comprometer la enseñanza y el aprendizaje de la materia con un enfoque educativo y prescriben una formación histórica de la ciudadanía por ciclos escolares que no garantiza siquiera un conocimiento general sobre los problemas que en la actualidad enfrentamos los costarricenses.

Si se hace un análisis de los objetivos por nivel escolar, procedimientos y criterios de evaluación, es fácil descubrir el énfasis en el contenido, la memorización, la repetición y un nulo compromiso con las definiciones conceptuales que dicen explicar la razón de ser de los programas y la materia. Como ejemplo de una constante en todos los ciclos, valga indicar que para séptimo año se plantean 21 objetivos, de los cuales solo uno busca aplicar conocimientos en el campo de la cartografía. De los 20 restantes, 12 se proponen reconocer, identificar y distinguir, entendiendo que este cometido se logra enumerando, describiendo, identificando y localizando; 6 impulsan el análisis y la explicación a través de actividades como la descripción de causas y consecuencias; y 2

promueven la comparación relacionando hechos, causas y consecuencias. Aunque se incluye una columna referida a valores y actitudes, esta no tiene vínculos dinámicos con ninguno de los otros ejes del programa, con excepción del contenido. Dichas particularidades, antes que un problema formal en el diseño, según se ha hecho ver por parte de las actuales autoridades del MEP, develan la práctica cotidiana en las clases de Estudios Sociales, condicionadas aún más por las características del entorno, la cultura que se ha construido sobre su enseñanza, aprendizaje y la poca reflexión sobre su utilidad²⁸.

Cabe entonces preguntarse, ¿dónde quedó la innovación para cumplir con la misión, compartida o no, de la asignatura? Pareciera ser que el pragmatismo anclado en la tradición y, lamentablemente, no razonado, es el más grande obstáculo para el cumplimiento de los propósitos asignados a la enseñanza y el aprendizaje de esta materia, razón por la que la tarea formadora de los Estudios Sociales ha quedado relegada. A pocos les interesa comprender cuál es su concepto y las implicaciones que tiene en la educación de los jóvenes. Por presiones laborales o insuficiente preparación académica, los docentes parecen actuar más como técnicos en la difusión de datos que como los orientadores y facilitadores de un proceso educativo centrado en la formación de las personas. De ahí el retroceso que se ha experimentado en la aceptación y calidad de respuesta a los propósitos de esta asignatura, la cual parece no tener ningún vínculo con las necesidades y particularidades de los jóvenes y del mundo contemporáneo.

Podría pensarse que el asunto se resuelve fácilmente con nuevos programas, pero el problema de fondo es que no se tienen claras las finalidades de esta asignatura, lo que se

²⁸ Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudios Sociales. III Ciclo*. Imprenta Nacional, San José, 2001, pp. 19-27. Estos programas se pusieron en vigencia durante el año 2003, a pesar de que las autoridades del MEP reconocieron errores en el diseño. Por eso conformaron una comisión encargada de darle la congruencia horizontal a lo que ya estaba hecho, incorporar temas transversales, pero sin tocar los contenidos. Quien esto escribe formó parte de dicha comisión durante dos meses, pero luego de una infructuosa lucha por introducir cambios cualitativos optó por renunciar.

entiende por ella y lo que podría hacerse con ella²⁹. Mientras no estén claros el para qué, el porqué y el qué de los Estudios Sociales es poco lo que puede lograrse innovando tan solo en el cómo enseñar, reacomodando o agregando contenidos nuevos o haciendo del docente un maromero de la didáctica para únicamente cumplir con la tarea de dar clase y entregar materia para evaluar en un examen.

Considerando esta situación y la necesidad de generar aportes que contribuyan al mejoramiento cualitativo de la enseñanza de los Estudios Sociales, plantearemos ahora algunas características del contexto en que nos movemos para determinar la conveniencia de mantener o variar el concepto de Estudios Sociales creado desde la década de los cincuenta y que por las circunstancias apuntadas no se ha logrado poner en práctica en toda su intensidad. Esto ha hecho que se desaproveche el espacio académico interdisciplinario que se abrió para la formación de una ciudadanía más consciente y comprometida con su país y el mundo donde vive.

III. Los desafíos para la educación de cara al siglo XXI y la enseñanza de los Estudios Sociales

Abordar este tema en un artículo nos enfrenta al riesgo de quedarnos cortos en la apreciación, por eso debe quedar claro que solo haremos algunos comentarios globales que resulten útiles para enmarcar una propuesta de reconceptualización de los Estudios Sociales.

El tránsito hacia el siglo XXI se inició temprano en el contexto costarricense, aunque pocos tomaron conciencia de ello. La crisis económica de finales de los setenta e inicios de los ochenta evidenció que se debía responder de manera diferente a los problemas del momento. La puesta en práctica de concepciones neoliberales en el campo económico afectó el modelo de desarrollo, el papel del Estado, la educación y, por ende, las respuestas políticas de la ciudadanía en un ámbito

diferente al de la guerra fría y las utopías que se discutían en aquellos momentos. Las presiones de los organismos internacionales se sintieron con más fuerza, al igual que las nuevas estrategias de producción y mercado, que desde el punto de vista cultural, se hicieron acompañar por el llamado discurso posmoderno, con mayor énfasis, después de 1990.

Los conceptos de globalización y posmodernidad emergieron como retos novedosos de una época que se quiso presentar como nueva, comprometida con la superación de los problemas del pasado, acudiendo para ello a una remozada concepción del mercado, la producción, la cultura y el consumo. El éxito del capitalismo se percibió como algo incuestionable y dentro del cual había que integrarse buscando el mejor provecho. De vivir dentro de fronteras nacionales se empezó a hablar de la aldea planetaria, la mundialización de la economía, los bloques comerciales regionales y alianzas estratégicas de mercado a cuya luz debían cambiar los fines de educación, la cultura, el trabajo, la convivencia y la participación política.

Acorde con las nuevas circunstancias, el sistema capitalista buscó novedosas formas de consolidación y atacó primero con las exigencias del capital financiero y demás prácticas de la globalización, a las que se sumaron las presiones internacionales representadas por las políticas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Por su parte, las estrategias de mercado han desarrollado una serie de tácticas deshumanizantes para hacer de las personas objetos de consumo desvinculados de los contextos locales y nacionales. Aunado a lo anterior, el cambio tecnológico, la velocidad en la producción y el consumo, el acceso y manejo de información promueven la satisfacción de necesidades personales antes que sociales, más inmediatas que de largo plazo, con lo que se anula el yo pensante, crítico, contestatario, social y propositivo para hacer del intelecto individual un torpe apéndice de la inteligencia artificial³⁰. Este cambio de actitudes tiene su impacto político, pues la

²⁹ Olman Ramírez Artavia (ed.). "Evaluación de los Programas de Estudio y su correspondencia con la política educativa hacia el siglo XXI". Departamento de Investigación Educativa, MEP San José, 1999.

³⁰ Fideligno de J. Niño. "Postmodernidad. Reto a la educación", en *Análisis*. N° 63. Bogotá, enero-diciembre de 1998, p. 89.

ciudadanía pierde credibilidad o no se interesa por lo que pasa con el Estado, el mundo de la política, la economía, la problemática social y el ambiente, dejando el espacio abierto para la instauración de "democracias de mercado" respaldadas internacionalmente, aunque tengan pocos niveles de respuesta para los problemas e intereses nacionales. A esto se suma la apatía del electorado, pobremente formado, que deja el camino abierto para que las tácticas del capital encuentren el espacio idóneo para lograr sus propósitos³¹.

Es por esta razón que actualmente, profundizar las nociones de ciudadanía se convierte en un imperativo social y democrático de primer orden como mecanismo para responder con propiedad a la pérdida de identidad y derechos históricamente logrados. Sin pretender volver a las políticas centralizadoras del Estado, cada día se siente más la necesidad de ampliar la formación de la base social para que esta presione a favor de la regulación de las economías, el equilibrio de las leyes de mercado, la democracia y reorientar el papel del Estado para el mejoramiento de las redes de seguridad social, la preservación de los recursos naturales y la búsqueda de mejores condiciones de convivencia. Es decir, se trata de educar a la ciudadanía para que defienda y mejore la sociedad en que vive de acuerdo con los intereses y particularidades locales y en medio de las actuales circunstancias³².

Pero educar a la ciudadanía no significa prepararla solo para la protesta, sino para la comprensión de las situaciones que la llevan a protestar, así como en el diseño y la propuesta de posibles salidas a sus problemas, las cuales han de nacer de sus propias vivencias y experiencia histórica. Esta es una responsabilidad enorme, por lo que vale preguntarse ¿quién la asume?, ya que entre las nuevas tendencias globalizantes, el Estado se está dejando para sí una función normativa y de máxima dirección, renunciando incluso a impulsar patrones de cultura, valores y hábitos

sobre los distintos sectores sociales. Las respuestas que se elaboran desde las cúpulas del poder se orientan más hacia el respeto y fomento de la diversidad y heterogeneidad regional y cultural, asignándole mayores funciones a la comunidad civil en la solución de sus problemas y comprometiéndola a vigilar por sus intereses, patrimonio y preservación de la cultura. Estas intenciones saltan a la luz tras las muy usadas palabras de regionalización, municipalización, nuclearización, diferenciación cultural, etnicidad, género, etc., que sugieren más la vida dentro de un conjunto de mosaicos, antes que dentro de una unidad nacional. En la práctica lo anterior se traduce en una descentralización de las funciones del Estado que le confieren a la sociedad civil una gran variedad de espacios participativos sobre los cuales decidir para su hoy y el mañana que quieran visualizar³³.

El reto es para la educación y desde los foros nacionales e internacionales se habla de la necesidad de reconocer que el mundo ha cambiado y que para modernizarnos hay que incorporar las innovaciones científicas y tecnológicas, establecer mayores vínculos entre la sociedad y los sectores productivos, desarrollar un pensamiento crítico e independiente, así como impulsar programas de investigación para resolver los problemas nacionales. Al ámbito de la educación llegan ecos que exigen mejorar el sistema educativo a través de la renovación curricular y la mayor confianza en la capacidad de las personas para aprender, decidir sobre sus aprendizajes y la educación que han de recibir. En ese sentido, maestros, contenidos escolares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, estudiantes, se redefinen al calor de los avances científico-técnicos, informativos, de producción, de mercado, situaciones de crisis y de las responsabilidades que el Estado y las condiciones del momento le asignan a la sociedad civil para cumplir con eficiencia sus nuevos roles políticos³⁴.

³¹. Jaime Ordóñez. *Neo tribalismo y globalización: ensayo sobre la evolución del Estado contemporáneo*. FLACSO, San José, 2002.

³². Terry Lynn. "Globalización y democratización en América Latina. Un nuevo marco para el debate", en *Revista de Ciencias Sociales*. N° 81, San José, setiembre de 1998, pp. 55-66.

³³. Martín Hopenhayn. "Cultura, ciudadanía y desarrollo en tiempos de globalización", en *Revista de Ciencias Sociales*. N° 5, Universidad de Puerto Rico, junio de 1998, pp. 30-49.

³⁴. Néstor López y Juan Carlos Tedesco. "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", en *Revista de la CEPAL*. N° 76, Santiago de Chile, abril del 2000 pp. 55-69.

Los curriculistas indican que en la actualidad la educación debe responder abriéndose al cambio, liberada de rigideces, de esquemas preestablecidos, rutinas inmovilizadoras, prejuicios y tradiciones inoperantes, ya que debe responder a la movilidad, la transformación y la incertidumbre del futuro. En suma, se pretende preparar individuos con capacidad de responder eficientemente a los retos que plantean las nuevas condiciones económicas y políticas. En ese sentido, el sistema educativo debe prepararse para fomentar el máximo intercambio comunicativo, lo cual implica que la población domine un conjunto de conocimientos y destrezas básicas para participar de la vida pública, haciendo aportes productivos para el desarrollo y la sociedad. En consecuencia, debe vincular calidad con equidad, incorporando la diversidad cultural, la inclusión, la estimulación de la creatividad, el compromiso y el cultivo de valores. Estas acciones involucran el desarrollo de la investigación educativa para determinar la efectividad de los procesos de enseñanza en la construcción de aprendizajes que respondan a las nuevas exigencias.

Estas pretensiones tienden a hacerse realidad gracias al adecuado conocimiento de la ciencia y la tecnología, las cuales se convierten en instrumentos para la liberación social, pero sin renunciar a la identidad nacional, valores, patrones de comportamiento y demandas acordes con los patrones de desarrollo histórico. Una participación ciudadana sólidamente fundamentada se convierte en la base contestaria que requiere el progreso social, económico y político de un país que se compromete con la defensa de sus intereses frente a los avances del capital internacional³⁵.

Pero, ¿cómo avanzar hacia esas metas para acortar la distancia que nos separa de las sociedades más avanzadas? ¿Cómo lograrlo si en nuestro sistema educativo sigue predominando la educación bancaria, domesticadora, autoritaria y dogmática que para alcanzar sus propósitos se ancla en viejas concepciones de mundo, contenidos y prácticas didácticas carentes de cualquier significado

científico? ¿Es lógico seguir formando a nuestros jóvenes con programas obsoletos, apegados a un pasado y a un aprendizaje que no le dan respuestas a las particularidades y demandas del mundo donde vive, así como a los rasgos que con vigor y renovado éxito transmite la cultura *ligh* de la posmodernidad? ¿Qué tipo de inteligencia deseamos potenciar entre estos jóvenes?

Las respuestas no son fáciles, pero sí comprometen a los gobiernos de cada país, a las instituciones educativas y a los educadores. Las propuestas para enfrentar los retos llegan de todos los ámbitos y hay que considerarlas con la seriedad y el rigor que merecen. Todo parece indicar que una tarea prioritaria es aprender a conocernos, para defendernos y responder con calidad e independencia a los cambios que se están presentando. En ese sentido, es importante evaluar el sustento de las reformas educativas que se han impulsado después de 1990 y que en buena medida están inspiradas en el informe de la llamada Comisión Delors de la UNESCO, la cual concluye que la educación para el siglo XXI debe descansar sobre cuatro pilares básicos: el aprender a conocer, lo que implica propiciar formas de acceder, criticar y analizar información; aprender a hacer, es decir, desarrollar habilidades para aplicar ese conocimiento en la formulación y solución de problemas; aprender a vivir juntos, principio que habla del desarrollo, la práctica y aceptación de formas de convivencia democrática; y por último, aprender a ser, o sea reconocernos como personas auténticas, con carácter propio, capaces y comprometidas con la construcción de nuestro propio futuro de una manera original, libre y renovada³⁶.

De una u otra forma, estos principios han sido considerados en la confección de programas de estudio, pero rápidamente se olvidan, pues el autoritarismo estatal en lo que se refiere a contenidos y controles ha entrado en contubernio con los intereses de casas editoriales, encausando la práctica docente hacia el aprendizaje memorístico de datos antes que a la discusión de los significados que inciden

³⁵ Abraham Magendzo. *Curriculum y educación para la democracia en la modernidad*. PIIE, Bogotá, 1996, pp. 132-142.

³⁶ Jacques Delors (coord.). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO, Madrid, 1999, pp. 95-109.

en la formación de la juventud y su preparación integral para enfrentar los cambios de hoy y de mañana. En estas circunstancias, la educación debe comprometerse con brindar una información que conduzca al desocultamiento de la verdad, al desarrollo de la inteligencia para alcanzar este cometido, a generar espacios que permitan a los educandos crear y comprometerse con opciones que les ayuden a construir el mundo donde les tocará vivir y a valorar las experiencias positivas del pasado, incorporándolas en sus proyectos de vida personal y social. Así dejaremos de graduar personas que pueden saber mucho, pero que son inútiles para hacer. De este modo, la vida para los jóvenes se convierte en actividad proyectiva que busca cada vez más una mejor calidad humana, reconociendo las pautas del amaestramiento y el dogma³⁷.

Pero, ¿cuáles son los espacios y las condiciones para hacer esto? Aunque indudablemente esa debería ser la obligación de todas las materias de los planes de estudio, consideramos que a los Estudios Sociales les cabe una responsabilidad particular que obliga a repensar su concepto y misión de cara a estos desafíos.

IV. Redimensionando el concepto de Estudios Sociales

Los Estudios Sociales nacieron con un problema de origen, a saber, una misión muy concreta en el campo de la formación de un ciudadano crítico, participativo y comprometido con la democracia, pero dentro de un contexto político de guerra fría y proyectos desarrollistas impulsados por el Estado. Para concretar esta misión se pensó en metodologías propias de la llamada escuela activa atadas al estudio de contenidos que en poco o nada desplazaban las viejas interpretaciones elitistas de cultura. Esto dio base a múltiples problemas que llegan hasta nuestros días y que son fáciles de visualizar con una simple revisión de los planes de estudio del pasado y los vigentes: preocupación excesiva por la transmisión de información, sobrecarga de contenidos,

el peso de los parcelamientos disciplinarios, sujeción de los objetivos y las actividades de aprendizaje a los contenidos, empirismo en la labor docente y, por ende, el olvido de la misión asignada a la materia.

El contexto en que vivimos indica que las circunstancias han cambiado y que para responder a ellas la educación debe transformarse de manera que sus beneficiarios puedan responder con solvencia y dignidad ante los retos que imponen los procesos de globalización y la llamada cultura posmoderna. Por eso, antes de profundizar en lo que proponemos que se entienda por Estudios Sociales resulta pertinente detenerse a meditar en torno a algunos conceptos básicos relacionados con el oficio de enseñar. Para guiarnos en la comprensión sobre la necesidad de tener claro este concepto vamos a seguir los pasos lógicos de todo proceso de construcción y realización curricular, es decir, reflexionando por qué y para qué se enseña, qué se enseña y cómo puede hacerse para lograr los propósitos expuestos en ese por qué.

En primer lugar y de manera muy somera, hay que indicar que el propósito de la educación siempre ha sido influir sobre los procesos naturales de maduración intelectual, física y emocional de las personas de acuerdo con propósitos determinados de antemano. En ese sentido, la enseñanza consiste en encontrar formas de organizar y demostrar con acciones el logro de los propósitos del acto de educar³⁸. De esa forma se busca que las personas aprendan determinado tipo de situaciones, asuman actitudes y desarrollen habilidades, demostrando que poseen conocimientos concretos, pero sobre todo que saben aplicar con propiedad esos conocimientos para enfrentar y responder con propiedad y conciencia ante determinado tipo de situaciones que se le presentan en la vida. En consecuencia, el rol de los profesores y los estudiantes está condicionado por estas metas, las cuales se especifican con claridad en los programas de estudio de cada materia.

Pero la enseñanza no es solo tarea de la escuela y los docentes, pues lo que ellos hagan

³⁷. Fidelfino de J. Niño. *Op. cit.*, 1998, p. 99.

³⁸. Wilfred, Carr. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada editora, Sevilla, 1993, pp. 5-22.

está mediatizado por los intereses, percepciones, visión de mundo y aspiraciones de la familia, la comunidad, los amigos, la iglesia, el Estado y las pretensiones de diferentes organismos nacionales e internacionales, es decir, el entorno sociocultural en que nos desenvolvemos. Estas aspiraciones se expresan a través del currículum tácito o explícito que le da vida a la educación y la enseñanza y se expresa en la estructuración de planes de estudio y en los programas que le dan vida a cada materia de dicho plan.

Las grandes metas curriculares se visualizan primero en la política educativa que impulsan los estados y en el caso costarricense puede afirmarse que esta se orienta a propiciar espacios para que los ciudadanos mejoren su calidad de vida, posean los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las demandas del mundo contemporáneo, se comprometan solidariamente con el desarrollo del país, la solución de los problemas de sus compatriotas y valoren las bondades del sistema político democrático con el fin de fortalecerlo y mejorarlo a través de una participación ciudadana, comprometida, crítica, creativa y propositiva. Del logro de estas metas dependerá hacer grande el país, en el cual se están desarrollando oportunidades para que sus habitantes respondan, con una formación idónea a las expectativas del desarrollo económico, político y cultural que plantean la sociedad y el contexto local, regional y mundial con el que se interactúa. Así el gran reto de la educación costarricense es generar las condiciones para el desarrollo de pensamiento, incitando para que los estudiantes tengan aprendizajes significativos con los que se demuestre que saben pensar, aprender, comprender y que son capaces de aplicar sus conocimientos en un mundo de constantes cambios, disyuntivos y compromisos³⁹.

Este es el contexto general que lleva a la pregunta *POR QUÉ Y PARA QUÉ* se enseña Estudios Sociales, que es el siguiente paso

³⁹. Lo indicado es una síntesis simplificada al máximo de los argumentos expuestos en el siguiente documento: Ministerio de Educación Pública. "La educación nacional como política del Estado hacia el 2005. EDU 2005". San José, agosto de 1996.

para visualizar el currículo e iniciar la elaboración del respectivo programa de estudios. Es decir, se trata de definir la misión, considerando la trayectoria histórica, las particularidades del mundo contemporáneo y la congruencia con la política educativa. Buscando la forma de establecer dicho vínculo, puede decirse que los Estudios Sociales tienen como misión promover que los educandos conozcan, analicen, expliquen, comprendan, valoren y aprecien los avances culturales de la humanidad en pro de la construcción de una convivencia y reproducción del sistema democrático y la preservación del medio natural donde viven. Desde el punto de vista pedagógico, esta misión compromete con el diseño y la ejecución de procesos de enseñanza y aprendizaje que obliguen a observar, comparar, relacionar, valorar, analizar y emitir juicios razonados sobre lo que sucede en la familia, en el entorno en que esta se desenvuelve, la comunidad donde se vive, las particularidades y problemas que se dan en el país y en el mundo, de manera que los educandos conozcan cuál es su mundo, qué lo condiciona, qué le gustaría cambiar de él y qué posibilidades tiene para hacerlo.

Con la diferenciación de estos aspectos lo que se busca es determinar la incidencia recíproca que tienen los proyectos que promueven una mejor calidad de vida y la supervivencia de la democracia como sistema de convivencia sujeto a perfeccionamiento y renovación constante y que, por lo tanto, requieren de una participación ciudadana consciente, comprometida, crítica y propositiva. En consecuencia, el objetivo general de los Estudios Sociales estará orientado a la formación de personas con conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas para comprender de dónde vienen, en qué mundo viven, quiénes son, qué problemas tienen, en qué mundo les gustaría vivir y qué proyectos, ideas o compromisos están dispuestos a asumir para convivir con sus semejantes en una sociedad mejor y cada vez más comprometida.

Si se conocen las grandes pretensiones de la política educativa y se comprende la necesidad de articular mejor el porqué de los Estudios Sociales con sus principios globales,

cabe preguntarse si la actual concepción de esta materia cumple con esos propósitos. Es aquí donde nos damos cuenta que hay que hacer algo que rompa con esas amarras y errores del pasado que no han permitido que los Estudios Sociales lleguen a *ser* y que puedan trascender los límites que les impone el tradicional abordaje segmentado de los contenidos. En ese sentido, nuestra conceptualización pretende que los Estudios Sociales se dejen de mirar como un espacio o difuso punto de encuentro de disciplinas distintas y separadas y que se reconozca que su compromiso es más actitudinal, valorativo y de desarrollo de habilidades de pensamiento antes que la repetición sin sentido de información histórica, geográfica, legal y ambiental para destacar las biografías de los estados. Se trata, entonces, de rescatar, evaluar y valorar las formas de participación, convivencia, los obstáculos que se han tenido que vencer y los mecanismos que se han creado para que las sociedades se superen a lo largo del tiempo, de manera que se invite y comprometa a los educandos a seguir y valorar esos pasos. Es decir, se busca causar algún tipo de impacto en los destinatarios de este conocimiento.

En ese sentido, proponemos que los Estudios Sociales sean entendidos como un espacio interdisciplinario donde se plantean, discuten, analizan, se crean conocimientos y se propone resolver problemas a partir de preguntas clave que nos lleven a indagar en el pasado, a establecer vínculos con el medio, a cuestionar el presente y aprender para enfrentar el futuro. De esta manera estaríamos superando uno de los tantos problemas de los Estudios Sociales, como es que no han sabido preguntar, ni sobre qué preguntar porque sus amarras de origen han cegado y limitado esta posibilidad. De ahí la escasa innovación en los programas y el empirismo que han predominado en su enseñanza.

Una vez clarificado este punto, se puede pasar a pensar en el *QUÉ ENSEÑAR* dentro del proceso de construcción curricular, el cual para que esté completo requiere de la definición de contenidos. Sin embargo, este es un espacio sobre el que no nos parece pertinente adelantar criterio, pues debe formar parte de

una discusión amplia y colectiva de los involucrados en el mundo de la enseñanza y las particularidades de los procesos de desarrollo y modernización que experimenta el país. Eso sí, debe quedar claro que el planteamiento de preguntas debe iniciar pensando en los jóvenes (*A QUIÉN*), en sus características socio-culturales, el mundo donde viven y en que les tocará vivir, la forma cómo el pasado ha contribuido a construir su presente y cómo desde el presente se condiciona su futuro. En ningún momento esta readecuación de contenidos debería atarse a las preferencias temáticas de los profesores, o a los caprichos temáticos, técnicos y enfoques propios de las ciencias sociales en su particularidad y mucho menos a creer que hacer programas nuevos es tomar todo lo viejo, agregar lo nuevo y recomodarlo para hacerle más fácil la entrega de información a los docentes.

De esta forma, los contenidos de los Estudios Sociales habrán de replantearse, pero no como un simple listado de hechos o sucesos, sino como temas o problemas significativos que atañen a su misión. El ordenamiento de estos nuevos contenidos deberá hacerse también en concordancia con significados concretos para los estudiantes, pero de acuerdo con su etapa de desarrollo mental, cognitivo y emocional.

Si pretendemos que los Estudios Sociales profundicen en la parte actitudinal, es pertinente incluir algunas reflexiones sobre el *CÓMO*, es decir, sobre la mediación pedagógica, la cual va a exigir redimensionar la labor que se hace en el aula, la forma en que han de visualizarse los estudiantes, los docentes, los recursos y materiales didácticos, así como sus interacciones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo el fin de la educación incidir en la formación de otras personas, debe pensarse en la construcción de formas de enseñar y de aprender adecuadas con los temas que se estudian y los sujetos que aprenden. Con este fin requerirá la aplicación idónea de teorías de aprendizaje que nos orienten para construir una didáctica específica que considere las formas de aprender del docente y del estudiante, así como el significado que el contenido tiene para el maestro y el aprendiz.

En ese sentido, es necesario tener claro que cada vez que se realiza una acción en el salón de clase, se está creando y ayudando a crear conocimiento a partir de la búsqueda o propuesta de soluciones a problemas concretos. El conocimiento así creado tiene resultados en dos niveles, uno, el de la caracterización del asunto que nos preocupa y, por otro lado, de la forma en que lo hemos resuelto. Estos son dos elementos indisolubles de los nuevos Estudios Sociales, pues generarán vías prácticas de salida a otras situaciones nuevas que se presenten en el futuro. De este modo, los Estudios Sociales requieren de acciones pedagógicas concretas, cuyos resultados se materialicen en los aprendizajes obtenidos por los educandos, los cuales pueden expresarse a través de ilustraciones críticas y contextualización de determinadas situaciones, el análisis de sus consecuencias y la propuesta de diferentes formas de atender el problema que se discute. Estas experiencias deben ser evaluadas y valoradas para mejorar la práctica profesional y promover mejores y mayores aprendizajes en el futuro.

En consecuencia, la mediación pedagógica debe también ser generadora de conocimientos propios y nuevos acerca de la forma como las personas aprenden, entienden y responden a la problemática social, lo cual cambia el rol del docente, que debe pasar de transmisor de información a investigador sobre la forma concreta cómo se adquiere conocimiento en Estudios Sociales y las circunstancias que median en ello. De este modo se abrirá un espacio de investigación que nace en el aula para impactar en las aulas, contribuyendo a enriquecer y profesionalizar el ejercicio docente en un campo concreto. Este es el eje central que permitirá que los Estudios Sociales abandonen su concepción difusa de materia de estudio escolar y se empiece a dar pasos firmes para que se conviertan en una disciplina encargada de aportar conocimientos, métodos y técnicas acerca de la forma más idónea para la preparación de una ciudadanía analítica, crítica, consciente, propositiva y que toma decisiones razonadas para garantizar una convivencia democrática comprometida con el mejoramiento de las condiciones de vida de un determinado conglomerado social.

La puerta está abierta para seguir construyendo en pro de los Estudios Sociales como un objeto de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta reflexión nuevos temas saltan al tintero, como las habilidades requeridas para aprender, el enfoque idóneo para la enseñanza, las oportunidades que ofrecen las teorías pedagógicas y la didáctica y, por supuesto, el perfil y la formación de educadores en este campo; temas que intentaremos abordar en trabajos futuros.

V. Conclusiones

La reconstrucción histórica de la introducción de los Estudios Sociales como materia escolar en Costa Rica, ha tenido la intención de aportar elementos para conocer por qué la enseñanza de los Estudios Sociales no ha tenido el éxito que se propuso y cómo en el momento en que vivimos este espacio académico de los planes de estudio cobra una importancia trascendental para conocer, explicar, comprender y buscar salidas posibles a las dificultades y al futuro de nuestra sociedad. El desarrollo que las ciencias sociales y la pedagogía han tenido en Costa Rica durante los últimos treinta años exige también una incorporación renovada de sus aportes en el currículum escolar, de manera que tengan un impacto cualitativo mayor en la enseñanza y el aprendizaje de saberes concretos en los niveles primario y medio.

En el caso de los Estudios Sociales, es necesario iniciar con un cambio de concepción radical centrado en su misión antes que en los contenidos y el aprendizaje segmentado de contenidos por especialidades disciplinarias. En su lugar será importante abrir un espacio para la creación interdisciplinaria de conocimientos sobre la realidad social y su entorno, así como sobre las formas idóneas para aprenderlos, de tal forma que tengan un impacto significativo entre sus aprendices. Esta actitud abre espacios para la investigación acerca de la forma como se crea ese conocimiento, así como sobre las formas en que se aprende, lo que unifica ambas partes en una nueva estructuración del saber que apenas empezamos a construir.

Nuestra intención ha sido promover una discusión y proponer una alternativa de trabajo para que los Estudios Sociales dejen de ser una simple materia en la que se entrega información sobre una gran variedad de temas, a veces inconexos, con la ayuda de técnicas de trabajo que pueden ser muy útiles para disciplinas específicas, pero que carecen de sentido y significado en el contexto escolar. De esta manera, se podrá decir que dejan su lugar de materia o asignatura de plan de estudios y comienzan a convertirse en una disciplina de gran responsabilidad social, que va delineando mejor su forma de aproximarse al objeto de estudio, construyendo sus propios métodos de enseñar y de aprender, pero sobre todo haciendo un aporte cualitativo de peso para la sociedad en lo que concierne a la formación de una ciudadanía crítica, analítica, consciente, cuestionadora, propositiva y comprometida.

Es hora de discutir si lo que se está haciendo en Estudios Sociales es pertinente y vale la pena, es oportuno negarles su identidad y conformarnos para que sigan siendo una suma de partes, debemos defender los intereses disciplinarios de esas partes para seguir impulsando una escuela que por academicista ha dejado de ser innovadora, entronizándose con un medio en el que se transmite información y se forman personas dóciles, que se convierten en objetos fáciles del poder y del mercado. En este trabajo se plantea una alternativa diferente y flexible que permite evaluar e incorporar las experiencias positivas del pasado, pero con un compromiso claro para los jóvenes que están en los centros educativos, los cuales requieren explicaciones sobre su hoy, soñar y construirse un mañana. La construcción curricular que se pueda elaborar en este sentido requiere una discusión amplia, negociada, pero sobre todo comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación, su enseñanza y los procesos de aprendizaje que promueve. Escuchemos los aportes sobre el mundo donde nos gustaría vivir, la clase de educación que necesitamos para lograrlo y el papel que los Estudios Sociales pueden desempeñar desde esta nueva perspectiva.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada editora, Sevilla, 1993.
- CARRETERO, Mario. "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia", en Mario Carretero y otros. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. 4ª. ed., Aique, Buenos Aires, 1999.
- CORTÉS, Gonzalo y otros. *Antología. Los Estudios Sociales en la enseñanza primaria*. EUNED, San José, 1991.
- COSTA RICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios*. 1991. Publicaciones MEP San José.
- COSTA RICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios. Estudios Sociales*. Publicaciones MEP San José, 1991.
- COSTA RICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios. Tercer Ciclo, Estudios Sociales*. Publicaciones MEP San José, 1995.
- COSTA RICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. "La educación nacional como política del Estado hacia el 2005. EDU 2005", San José, agosto, 1996.
- COSTA RICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios. Estudios Sociales y Cívica. I y II Ciclos*. Imprenta Nacional, San José, 2001.
- COSTA RICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios. Estudios Sociales. III Ciclo y Educación Diversificada*. Imprenta Nacional, San José, 2001.
- COSTA RICA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de segunda enseñanza*. Imprenta Nacional, San José, 1939.
- DELORS, Jacques (coord.). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO, Madrid, 1996.
- DENGO, María Eugenia. *Educación costarricense*. EUNED, San José, 1995.
- FUENTES, Evelia. *Enseñanza de los Estudios Sociales en I y II ciclos*. EUNED, San José, 1981.
- FUENTES, Evelia. "Entrevista". Heredia, 21 de agosto del 2000.
- HOPENHAYN, Martín. "Cultura, ciudadanía y desarrollo en tiempos de globalización", en *Revista de Ciencias Sociales*. N° 5, Universidad de Puerto Rico, junio de 1998, pp. 30-49.
- JAROLIMEK, John. *Las Ciencias Sociales en la educación elemental*. Pax, México, 1964.
- LÓPEZ, Néstor y TEDESCO, Juan Carlos. "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", en *Revista de la CEPAL*. N° 76, Santiago de Chile, abril del 2000, pp. 55-69.
- LYNN, Terry. "Globalización y democratización en América Latina. Un nuevo marco para el debate", en *Revista de Ciencias Sociales*. N° 81, San José, setiembre de 1998, pp. 55-66.
- MAGENDZO, Abraham. *Currículum y educación para la democracia en la modernidad*. PIIE, Bogotá, 1996.
- NIÑO, Fideligno de J. "Posmodernidad. Reto a la educación", en *Análisis*. N° 63, Bogotá, enero-diciembre de 1998, pp. 83-111.

- ORDÓÑEZ, Jaime. *Neo-tribalismo y globalización: ensayo sobre la evolución del Estado contemporáneo*. FLACSO, San José, 2002.
- POLANCO, María Eugenia. *Didáctica de los Estudios Sociales*. Editorial Fernández Arce, San José, 1983.
- RAMÍREZ, Hernán. "Objetivos y Programas de los Estudios Sociales", en *Renovación*, N° 1. Órgano de la Comisión Gradual de la Educación Secundaria, Chile, julio de 1946.
- RAMÍREZ, Olman (ed.). "Evaluación de los Programas de Estudio y su correspondencia con la política educativa hacia el siglo XXI". Departamento de Investigación Educativa, MEP San José, 1999.
- SALAS, José Antonio. "La enseñanza de la Historia en Costa Rica. 1870-1950: una aproximación desde la historia social del currículum", en *Perspectivas. Revista de Investigación, Teoría y Didáctica de los Estudios Sociales*. Año 2, N° 2, EUNA, Heredia, Segundo semestre, 1999, pp. 75-98.
- SALAS, José Antonio. "La enseñanza de los Estudios Sociales en Costa Rica. Elementos para el debate", en Gustavo Palma y Alejandro Flores (eds.). *Los contenidos de los cursos de Estudios Sociales en el contexto de la reforma educativa. Aportes para el debate*. Publicaciones AVANCSO-CNEM, Guatemala, 1999.
- SALAS, José Antonio y SILVA, Margarita. "Política y pensamiento social cristiano en Costa Rica. 1900-1950". Inédito, Fundación Konrad Adenauer, San José, 1997.
- SANTAMARÍA, Marco, MÉNDEZ, Nuria y BARRANTES, Félix. *La enseñanza de los Estudios Sociales. Antología*. EUNED, San José, 1994.
- SOTO, Eddie y HERRERA, Meryen. "Análisis retrospectivo de la práctica educativa en la enseñanza de los Estudios Sociales". Trabajo de graduación. Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad Nacional, Heredia, 1998.
- VÁSQUEZ, German. *Estudios Sociales 4. Guía didáctica para el docente*. Serie Hacia La Luz, ODECA-ROCAP San José, 1986.
- VELÁSQUEZ, Óscar (ed.). *Estudios Sociales 1°. Guía para el Maestro*. ODECA-Alianza para el Progreso, s.l.e., 1966.
- ZAVALA NÚÑEZ, Óscar. "Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la segunda enseñanza costarricense". Tesis de licenciatura en Filosofía y Letras, Universidad de Costa Rica, 1959.