

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COSTA RICA. 1870-1950: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA HISTORIA SOCIAL DEL CURRÍCULUM

José Antonio Salas Viquez¹

1. LAS RAZONES Y LOS FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO

En el ámbito de la producción histórica costarricense se encuentran múltiples trabajos sobre historia de la educación abordados desde perspectivas muy diferentes, pero sin que, hasta la fecha, ninguno se haya referido de manera explícita a la historia de la enseñanza de la Historia. Es por ello que nos hemos propuesto profundizar en esta temática con el fin de dilucidar las intenciones, los intereses y las perspectivas disciplinarias que han caracterizado este campo de la educación a partir del año 1870, fecha aproximada a partir de la cual se introduce la Historia como asignatura en los planes de estudio oficiales, hasta los inicios de la década de los cincuenta, cuando en vez de enseñanza de la Historia se introdujeron los Estudios Sociales como la materia escolar que vino a cumplir los propósitos otrora asignados a la Historia, la Geografía y la Educación Cívica.

El trabajo que aquí presentamos constituye la primera parte de un estudio mayor que aborda la trascendencia y vigencia de la enseñanza de los Estudios Sociales, ante los retos que el mundo contemporáneo plantea a nuestras sociedades, y pretende aportar algunos elementos que ayuden a comprender el porqué de la escasa aceptación de esta materia entre los estudiantes, explicando la forma como ha sido incorporada al currículum escolar

costarricense. Desde hace varios años hemos expresado nuestro interés por introducir cambios profundos en la forma de abordar el estudio de esta asignatura, no sin antes descubrir los motivos del desencanto mencionado, el que incluso llega a cubrir a muchos docentes de la especialidad. En la actualidad, las expresiones de la escasa aceptación repercuten como ecos desde todos los rincones: contenidos desactualizados y cada vez más anclados en el pasado, escasos vínculo y utilidad para entender y responder a problemas del presente, los controles de "calidad" ministeriales que llevan al docente a abandonar su profesionalismo como formadores para convertirse en meros instructores y difusores de conocimientos atados a las exigencias "evaluativas externas". A estos problemas se suman las prácticas pedagógicas tradicionales, que tienen como fin expreso la exposición de contenidos, la memorización de datos, así como las presiones e improvisaciones administrativas que han contribuido para que muchos docentes se posesionen de este desencanto y lo transmitan a sus alumnos con diferentes grados de intensidad.

Los síntomas son evidentes, pero, ¿qué es lo que ha provocado este problema y malestar? Todo parece indicar que el asunto trasciende el ámbito de la Historia como disciplina y se centra más en la forma como esta se incorpora en el currículum. Es en este punto donde creemos que un análisis sobre la forma en que se ha enseñado la Historia puede contribuir a clarificar este panorama, ya que muchas de las concepciones y prácticas pedagógicas todavía existentes son heredadas de

1. Historiador y profesor en la Escuela de Historia, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

experiencias anteriores. Sin embargo, la explicación no es tan fácil, pues para comprender la enseñanza de la Historia es necesario tener claros los elementos que convergen en ella: intereses políticos e ideológicos (no siempre gubernamentales), concepción de la educación y de la enseñanza tanto desde el punto de vista gubernamental como del docente en especial, las particularidades teóricas de la disciplina, los recursos y materiales con que se trabaja, la didáctica, la adecuación a la sociedad del momento, pero sobre todo la formación y aceptación del profesorado hacia la disciplina. Nos referimos a la forma en que se ha construido y realizado el currículum en nuestras escuelas, espacio que abre las puertas para que el historiador incursione en un campo poco explorado, denominado por algunos como la historia social del currículum. Esta estaría centrada en explorar los discursos curriculares, las historias y los contextos culturales que están subyacentes en el currículum, los mecanismos de reproducción social, las representaciones sociales sobre las que los docentes construyen sus prácticas y las maneras como el poder legitima el saber curricular².

Según esta posición, la historia social del currículum tiene como fin descubrir los vínculos que se establecen entre la educación y la sociedad, explicando el cómo y el qué se le entrega al educando para que se incorpore a su comunidad, partiendo para ello del análisis de las concepciones curriculares que se han aplicado en distintos momentos de la historia de un país. Vale aclarar que, desde esta perspectiva, el currículum no es visto como la sola formulación de planes y programas en que se enfatiza el contenido, sino como una expresión dinámica en la que confluyen el conocimiento que se desea transmitir, la cultura de

2. Abraham Magendzo. *Curriculum. Educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Bogotá, 1996, pp. 25-38. Desde la perspectiva de la historia social del currículum, el eje no estaría en el análisis del poder y control del Estado sobre la educación, ni en el estudio de los conflictos y mecanismos de resistencia entre educación y sociedad, ni tampoco en la visión técnica interesada en mostrar como desde el Estado y la sociedad se buscan los medios más eficaces y eficientes para cumplir con los cometidos del currículum.

la época, las consecuencias de la instrucción, las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes para contribuir a la formación de los jóvenes y, agregaríamos nosotros, el papel asignado a cada materia del plan de estudios. Lo anterior también supone reconocer, cómo influyen las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, la forma cómo las incorpora, motiva y orienta el docente y la manera como se programa y vincula la actividad escolar con la comunidad³. Es decir, se trata de una evaluación sobre la manera en que se pretenden alcanzar los fines y objetivos de la educación en un momento determinado, sin olvidar las experiencias impulsadas para otorgarle mayor o menor poder y autonomía a los jóvenes usufructuarios de la educación⁴.

Desde esta perspectiva, es importante considerar como referencias fácticas: la legislación escolar vigente, la confección de programas de estudio, las metodologías empleadas, el ambiente escolar, las características de docentes, alumnos y padres, así como la interacción con el contexto social y cultural, aspecto que para nosotros incluye considerar no solo las demandas sociales, políticas e ideológicas, sino también el concepto de Historia que se adopta para ser desarrollado en el ámbito escolar.

Evidencias de diversas concepciones curriculares están presentes desde los tiempos de Platón hasta nuestros días y aunque su exposición resulta apasionante, para efectos de este trabajo, nos conformaremos con retrotraer la misión general asignada a la educación en el contexto latinoamericano durante el período que abarca este estudio. Así, en la época republicana liberal se dio énfasis a la educación de masas como mecanismo para impulsar el cambio social, acuñándose lemas como: "la educación es el instrumento esencial de la movilidad social"; "la educación es la palanca del desarrollo"; "la educación es una vía para superar nuestra inferioridad económica"; "la educación es el instrumento para

3. Adalberto Ferrández, Jaime Sarramona y Luis Tarín. *La educación: constantes y problemática actual*. 8a. ed. CEAC, Barcelona, 1981, pp. 45-48.

4. Abraham Magendzo. *Op. cit.* P. 29.

superar las diferencias sociales", etc. Estos lemas hablan también del papel protagónico que habría de cumplir el Estado, organizando y haciendo cumplir el derecho a la educación, principio consagrado en las constituciones de casi todos los países.

Tiempo después, el Estado Benefactor se mostraría más riguroso prescribiendo el currículum y ejerciendo control y supervisión sobre los profesores. A la educación de masas se le incorpora la necesidad de inculcar valores ciudadanos, misión asignada a la formación ciudadana, la cual se reviste de una supuesta neutralidad y objetividad que pretendía trascender los límites del adoctrinamiento político de años anteriores, para identificarse con los propósitos de las concepciones tecnocráticas y de racionalidad científica dominantes en ese período. De manera acrítica se aceptó que el Estado prescribiera el currículum y la definición de valores que debían cultivarse, mientras los docentes se convertían en instrumentos de reproducción de mensajes ideológicos, muchas veces ocultos, los que ellos codificaban y descodificaban con estilos propios para luego trasladarlos a la escuela. La preocupación central de ese entonces fue la homogeneización cultural, con el fin de integrar a la población nativa, inmigrante o regionalmente diferenciada dentro de patrones de cultura y civilidad que fomentaran determinados modelos de desarrollo acordes con los intereses impulsados desde el Estado⁵.

Considerando lo anterior, es importante destacar la forma como en las escuelas se da la producción social y cultural que garantiza que una sociedad se reproduzca en el tiempo, para lo cual es necesario explicar cómo los que están en posición de poder definen lo que debe ser considerado como conocimiento, cómo entienden lo social y cómo propician la incorporación mental de límites y la aceptación de esquemas clasificatorios de lo social. Por esta razón, el currículum no es ni podrá ser neutro, ya que en su construcción y realización se dan y aplican relaciones de poder que moldean la imagen de lo social y condicionan la incorporación de los sujetos de la educación a la sociedad.

5. *Idem*. Pp. 29-30.

Esta condición es la que da pie a las preguntas que pretendemos responder en este trabajo, a saber, ¿cuándo, cómo y por qué se incorpora la Historia al currículum en Costa Rica? ¿Qué significado e importancia se asigna a la Historia? ¿Cuál es la concepción historiográfica que se acomoda mejor a los propósitos de la concepción curricular aplicada en distintos momentos? ¿Quiénes y con qué criterios confeccionaban los planes de estudio? ¿Cuáles eran los contenidos que se estudiaban en Historia? ¿Cuál era la imagen de sociedad que adquirirían los jóvenes a partir del estudio de esos contenidos? ¿Cuáles eran las orientaciones metodológicas recomendadas para enseñar Historia? ¿Con qué recursos didácticos se enseñaba Historia? ¿Hasta dónde los contenidos estudiados en los cursos de Historia contribuyeron a legitimar y entusiasmar los proyectos que desde el Estado impulsaban los grupos dominantes?

Para responder a estas preguntas se contó con el acervo bibliográfico que existe en Costa Rica sobre historia de la educación, gracias al cual se ubican fácilmente las grandes líneas sobre las que ha transitado el sistema educativo costarricense, particularmente la legislación nacional, la creación de centros educativos, las disposiciones y reformas educativas, los asideros filosóficos de esos cambios, así como los niveles de éxito y problemas heredados de estas disposiciones⁶. De la misma forma, artículos y reproducciones de documentos publicados en la *Revista de Archivos Nacionales* y la *Revista La Educación*, que data del siglo XIX, han sido de gran ayuda. Desde las fuentes primarias el aporte más

6. Nos referimos en particular a Luis Felipe González Flores. *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1978; Ástrid Fischel Volio. *Consenso y represión: una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. Editorial Costa Rica, San José, 1990 y, de la misma autora, *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. EUNED, San José, 1992; Carlos Monge A. y Francisco Rivas. *La educación: fragua de una democracia*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, 1976; Juan Rafael Quesada Camacho. *Educación en Costa Rica. 1821-1940*. Colección de fascículos *Nuestra Historia*. N° 15, EUNED, San José, 1991; María Eugenia Dengo Obregón. *Educación costarricense*. EUNED, San José, 1999 y María Isabel Padilla Elizondo. "La Educación como agente legitimador del Estado Costarricense". Tesis de licenciatura en Historia, Universidad Nacional, 1995. Otros textos serán citados a lo largo del trabajo.

destacado nos llegó de los planes de estudio y reformas aplicadas durante los siglos XIX y XX, las memorias de educación, así como los informes de evaluaciones aplicadas por expertos nacionales y extranjeros al sistema educativo costarricense, documentos todos de fácil acceso en la Biblioteca Nacional y en las bibliotecas de la Universidad Nacional y de la Universidad de Costa Rica. Tampoco se pueden dejar de mencionar los libros de texto utilizados en distintos momentos ni las guías didácticas elaboradas por funcionarios del Ministerio de Educación para orientar las prácticas educativas, que muchas veces hicieron de los docentes simples aplicadores de instrucciones técnicas.

La información obtenida fue analizada y criticada a la luz de las necesidades planteadas por las preguntas que guían este trabajo, así como del asidero teórico que lo sustenta. La exposición se organizó de acuerdo con unidades temáticas que faciliten la comprensión de los cambios experimentados en la enseñanza de la Historia, la construcción del currículum y la práctica docente, para finalmente exponer las conclusiones generales del trabajo.

2. LA EDUCACIÓN LIBERAL, LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

a. La enseñanza de la Historia como parte del currículum escolar antes de 1880

Desde los primeros años de la independencia el tema de la educación estuvo en la orden del día de los conductores del naciente Estado, pues se le consideraba el eje de la felicidad y la prosperidad común. Sin embargo, el desarrollo del sistema educativo era muy precario, no existían universidades ni colegios de segunda enseñanza, y dadas las condiciones del momento, el énfasis empezó a darse en la educación elemental o primaria. A pesar de las múltiples disposiciones que se dictaron en distintos momentos, los avances en materia educativa fueron muy pocos. Los rectores de la enseñanza primaria fueron los municipios, mientras que el poder central se limitaba a emitir leyes y otras disposiciones que garan-

tizaran el financiamiento para que los gobiernos locales fundaran escuelas y pagaran a los maestros. A pesar de ello, la escasez de maestros y su precaria formación no permitió que se obtuviera mayor éxito en la tarea; por ejemplo, en 1838, existían apenas 58 escuelas primarias, algunas funcionaban por cortos períodos y con sistemas de enseñanza arraigados en el memorismo y el autoritarismo.

Por ser la creación y supervisión de las escuelas un asunto de las municipalidades, estas contrataban a los maestros, definiendo junto con ellos el plan de estudios, contenidos y textos de las materias. Pero el interés siempre estuvo centrado en la lectura, la escritura, la moral cristiana y los elementos de aritmética, razón por la que la enseñanza de la Historia sólo era atendida en cursos superiores como los impartidos en la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, una institución que funcionaba como escuela de primeras letras y estudios superiores y que otorgaba el grado de bachiller en filosofía. La poca historia que ahí se enseñaba quedaba diluida entre los contenidos de filosofía, jurisprudencia y moral, que atendían temas propios de la Historia Sagrada, el significado de la libertad, las obligaciones y los derechos del hombre⁷.

En los años posteriores a 1840 y hasta 1886 se introdujeron cambios importantes tendientes a ampliar la cobertura de la enseñanza primaria de primeras letras, a introducir reformas que, como la de 1849, pretendían garantizar una mayor calidad y más profesionalismo en la enseñanza, pero lamentablemente las experiencias de años anteriores no cambiaron de raíz. Lo destacable de esos cambios fue la mayor injerencia que empezó a tener el Estado en materia educativa; no obstante, en lo que concierne a la definición de

7. Luis Felipe González Flores. *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1978, pp. 208-209. Según este autor, la primera ley de instrucción pública en Costa Rica fue emitida el 4 de mayo de 1832 y en ella se obligaba a los padres a enviar a la escuela a los niños y las niñas con edades comprendidas entre los 8 y 14 años. Las municipalidades eran las encargadas de velar por el cumplimiento de tal disposición cobrando una multa de \$3 (tres pesos) anuales a los infractores de la disposición. A su vez, disponía que las materias de estudio eran las siguientes: doctrina cristiana, lectura, escritura y numeración.

planes de estudio, la influencia de la iglesia católica se mantuvo presente tanto en la formulación de contenidos y sentido moralizante otorgado a cada una de las materias, como en la supervisión y participación activa que tenían los sacerdotes en la enseñanza. Nuevos cambios se hicieron sentir en la década de los sesenta, muy influenciados por el positivismo y la preferencia que se otorgaba al estudio de la ciencia como mecanismo de contrapeso a las enseñanzas teológicas y especulativas. Las críticas y protestas sobre el estado de la educación se hicieron sentir, razón que motivó la propuesta de una reforma significativa que sólo se expresó parcialmente en la Constitución de 1869, debido a las críticas de algunos sectores que recelaban del poder que estaba logrando el Ejecutivo⁸.

La introducción de este novedoso punto fue obra de preclaros costarricenses, entre ellos, el presidente don Jesús Jiménez, quienes habiendo realizado estudios en el exterior, aceptaron las sugerencias que le hicieron al gobernante varios extranjeros radicados en el país y dedicados a la educación. En los años posteriores a la independencia, muchos foráneos habían llegado a Costa Rica huyendo de los problemas políticos en sus respectivos países o explorando oportunidades para hacer negocios. Algunos de ellos fueron contratados como docentes o abrieron escuelas privadas para cumplir con las aspiraciones de los liberales ilustrados de entonces, quienes veían en las "luces del extranjero" la puerta abierta que podría encausar a las mentes jóvenes del país por el rumbo del progreso. Con su participación se abrieron espacios para el conocimiento de las ciencias, técnicas y ciertas facetas de las humanidades, pues muchos de ellos eran hombres de ciencia, abogados, ingenieros y buenos conocedores de filosofía y literatura, quienes también se dedicaron a escribir detallados informes y descripciones para que en otras partes del mundo se conociera sobre las riquezas naturales y oportunidades que para hacer negocios ofrecía Costa Rica. Lamentablemente ninguno de ellos tenía la pre-

8. *Idem*. Pp. 293-310.

paración ni el interés por difundir conocimientos en el campo de la historia⁹.

En la Constitución de 1869 se dispuso que la enseñanza primaria era gratuita, costeadada por la Nación, dirigida en lo inmediato por las municipalidades y orientada en sus principios globales por el Estado. También, abría la puerta para que nacionales y extranjeros recibieran o dieran instrucción libre, siempre y cuando fuera en establecimientos privados, condición que sirvió de base para que municipios y órdenes religiosas aumentaran los contratos y trajeran profesores de Europa para que se dedicaran en exclusivo a la enseñanza. El reglamento que acompañó a esta reforma dispuso una serie de asuntos relacionados con la administración escolar y reservó para el Estado la potestad de definir los contenidos programáticos para las escuelas públicas; además de que se adoptara como oficial el método lankasteriano¹⁰. En lo que a enseñanza de la Historia se refiere, es importante destacar que en los años anteriores a esa fecha, sus contenidos se confundían con los de historia sagrada y geografía descriptiva¹¹ y no será hasta con los cambios introducidos en 1869 que se instaure como obligatorio un cur-

9. Luis Felipe González Flores. *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1976. Sobre la particular aceptación del extranjero para los liberales, véanse las páginas 40-68.

10. *Idem*. P. 145. El autor de los reglamentos sobre funcionamiento de la escuela primaria y normal fue el maestro español Manuel María Romero, fiel difusor de las ideas consagradas en la Constitución de 1869, según lo hacen ver las notas periodísticas suyas, publicadas en el periódico oficial *La Gaceta*. Por primera vez en dicha reglamentación se hace una división de escuelas de acuerdo con la edad de los alumnos, a saber: en escuelas de párvulos, elementales, de adultos y escuelas de enseñanza superior (colegios de secundaria), que se esperaba funcionaran en las cabeceras de provincia. La influencia de profesionales españoles en materia de educación va a ser notoria a partir de este momento, sobre todo en la formulación de planes de estudio, uso de textos escolares, así como la introducción de ideas pedagógicas que reproducían en mucho el sistema escolar español y la difusión de la cultura ilustrada europea.

11. A principios de 1860 aparecieron los colegios primario-secundarios, cuyo plan de estudios incluía las siguientes materias: gramática castellana o latina, matemática, geografía, filosofía, inglés o francés, moral y urbanidad. La Historia como materia escolar específica estaba ausente. Juan Rafael Quesada C. *Educación en Costa Rica. 1821-1940*. Colección de fascículos *Nuestra Historia*. N° 15, EUNED, San José, 1992, pp. 22-23.

so de Historia de Costa Rica, el cual habría de seguir los pasos del texto *Bosquejo de la República de Costa Rica seguido de apuntes para su historia*, escrito por nuestro representante en Washington, don Felipe Molina, a mediados del siglo XIX¹².

Antes de 1869, sólo algunas escuelas y colegios privados de corta vida incluyeron en sus planes de estudio cursos de Historia Antigua, Moderna y de Costa Rica, tal y como sucedió en el Colegio de Humanidades, fundado en Cartago en 1861, donde se enseñaba Historia y Geografía de Costa Rica a partir del libro de don Felipe Molina. Sin embargo, esta fue una excepción, ya que la nota dominante en las escuelas, según lo declarara don Cleto González Víquez, a partir de su experiencia estudiantil cerca de 1866, era: "...Nada de geografía, nada de gramática o muy poca, nada de ciencias físicas o naturales; nada de historia patria ni general... Salíamos a fin de tres o cuatro años sabiendo leer y escribir de corrido, las cuatro reglas y algo de quebrados y decimales, y mucha doctrina cristiana que recitábamos como loros..."¹³. En suma, antes de 1869, la enseñanza de la Historia profana, general o nacional, no era tema a tratar en las escuelas primarias y sólo ocasionalmente se incorporaba en algunos colegios secundarios de carácter privado.

Con las disposiciones de 1869, era de esperar que eso cambiara, pero no fue así para las escuelas públicas y sólo se les abrió un espacio para la Historia en los cursos superiores que se impartían en los dos últimos años de las escuelas dedicadas a primeras letras. No sería hasta 1878 cuando la historia patria se impuso como materia de estudio obligatoria siguiendo los contenidos del libro de Molina. Este fue un texto elaborado con múltiples propósitos, uno de ellos la justificación de los límites territoriales del país, pero dada la multiplicidad de temas que incorporaba, también se empleó como medio de propaganda

para atraer inversionistas y colonos extranjeros, al relatar distintas facetas de una Costa Rica identificada con el progreso y las grandes oportunidades, argumentación muy acorde con los ideales y proyectos de los grupos en el poder¹⁴. Si a esta perspectiva utilitaria de la Historia le sumamos el método por el que se aprendía, que era la instrucción verbalizada, la repetición memorística de pasajes detallados del texto y la presentación de exámenes orales ante un tribunal e invitados especiales, nos damos cuenta que lo importante no era la Historia en sí, sino la metodología, con la cual se fomentaba el respeto a las reglas, la docilidad, la sumisión a la autoridad de los mayores, el temor a rebelarse y de paso, a identificar y comprometer al educando con el progreso de la patria.

Un ejemplo de esta situación se presentó en 1852, en una institución privada de enseñanza media llamada Liceo de San José, donde se hicieron exámenes públicos a sus estudiantes, actividad que fue anunciada por la prensa y a la que se invitaron a destacadas personalidades, incluidos algunos viajeros europeos que se encontraban de paso por el país y quienes relatan, con no poco estupor, algunas de las preguntas y el sistema de enseñanza. Sobre el particular indicaban:

"Parece que el sistema de enseñanza de aquí, da particular importancia, al aprendizaje de memoria; el conocimiento de numerosas fechas y hechos sirve como termómetro de la capacidad y el saber de un

12. Felipe Molina Bedoya. *Bosquejo de la República de Costa Rica seguido de apuntes para su historia*. Imprenta S.W. Benedict. Nueva York, 1851. Este libro se usó como texto para la enseñanza de la historia patria hasta 1886.

13. Cleto González Víquez citado por Luis Felipe González Flores. *Op. cit.* 1978. P. 301.

14. Juan Rafael Quesada Camacho. "El nacimiento de la historiografía en Costa Rica", en *Revista de Historia*, Número especial 2, EUNA-EUCR, Heredia, 1988, pp. 51-81. Quesada insiste en que el objetivo principal de este texto fue la legitimación territorial de Costa Rica ante los conflictos limítrofes con Nicaragua, contribuyendo a afirmar el proceso de construcción del Estado, sin embargo, este es sólo uno de los 43 temas que se tratan en el texto, los que, entre otros aspectos, se refieren a historia, situación geográfica, armas, pabellón, territorio, fisonomía del país, clima, suelo, extensión, volcanes, lagos, población, productos, actividades económicas, minas, vías de comunicación, comercio de exportación e importación, instituciones políticas, fuerzas armadas, instrucción, deuda pública y facilidades que el país presentaba al inmigrante para desarrollar sus energías. Según Luis Felipe González, *op. cit.*, 1976, p. 53, este texto reviste particular importancia, ya que presenta a Costa Rica por primera vez en el extranjero "con sus bellezas y predilecciones de la Naturaleza".

alumno... De eso viene también que los examinados, por regla general las mejores cabezas de la escuela, escogidos por el maestro, recitaban sus respuestas sin sentir ni pensar, con la rapidez de una rueda roncante; pusieron así en evidencia lo vacío e infructuoso de una memorización puramente mecánica. Nunca habíamos oído entrar hasta tal exceso en detalles y pormenores; el profesor hizo por ejemplo las preguntas siguientes: ¿cuántos ferrocarriles hay en París? ¿En qué dirección corren los rieles de éstos? ¿Cuántas veces al día rueda la máquina sobre las vías? Otro alumno tenía que contestar de manera similar sobre la división de los ministros de la Sede Apostólica y enumerar los nombres de los ministros¹⁵.

Las disposiciones de 1869 también señalaron directrices sobre libertad de enseñanza privada, lo cual dio paso para que las municipalidades pudieran abrir colegios de secundaria y contratar profesores extranjeros, tal y como sucedió en Cartago con la fundación del Colegio San Luis Gonzaga ese mismo año, el que siguiendo las directrices globales del Estado debía tener dos secciones, la de humanidades y filosofía y la de estudios de aplicación referidos a las artes, agricultura y comercio. A este le siguieron otros como el Instituto Nacional, fundado en 1874, el San Agustín en Heredia, el Instituto Municipal de Alajuela y el Colegio de las Hermanas de Sión, que inició labores en esta misma ciudad. Ya en 1884 existían diez colegios, entre cuyo personal se encontraba una buena cantidad de docentes europeos, quienes introdujeron importantes cambios en las materias de estudio que debían impartirse y uno de esos cambios fue incluir la historia universal y la historia nacional como parte de los planes de estudio. La particularidad de esta novedad estuvo en abrir el espacio a una historia profana, muy acorde con la formación que para ese entonces se daba en Europa, razón por la que también los contenidos correspondían a exaltar las gran-

dezas y el poderío político y militar de las naciones de ese continente.

Sobre este particular son reveladores los temas de los exámenes de graduación que presentaron los estudiantes del Colegio San Luis Gonzaga en 1872, cuando la institución era dirigida por los hermanos españoles Valeriano, Víctor y Juan Fernández Ferraz: la Historia en sus relaciones con el progreso, divisiones capitales de la Historia, fundamento de las edades en la historia universal, la edad antigua, Roma y las invasiones bárbaras, la edad media, las tres revoluciones de la edad media, desmembración del imperio de Carlomagno, los sucesores de Carlomagno, luchas entre los hijos de Ludovico Pío, la Reforma, la Guerra de los 30 años, Colón y sus viajes, la llegada de Colón a Costa Rica, el nombre de Costa Rica. Los temas de Geografía eran complementarios de los de Historia y enfatizaban aspectos de geografía descriptiva de todos los continentes, algunos países en particular e insistían en comparar los avances o atrasos de cada uno en relación con Europa¹⁶.

Desde el año 1871, la Historia había sido incorporada como asignatura del plan de estudios del Colegio, coincidiendo este hecho con la llegada de distinguidos profesores españoles para complementar el cuerpo docente altamente especializado, tal y como se destacaba en el periódico *La Gaceta* del 14 de enero de ese año:

"...una de las más grandes ventajas que promete el programa del Colegio... es la consideración especial que brinda al estudio de la Historia y la Geografía, ramos hasta ahora desgraciadamente descuidados entre nosotros. Nuestra civilización se ha desarrollado sucesiva y orgánicamente en el transcurso de los siglos; sin el estudio de la Historia no puede comprenderse lo pasado, pues todo pensamiento, todo progreso, toda institución recibe su verdadera explicación e inteligencia solamente bajo el reflejo de su época y en conexión

15. Relato de Moritz Wagner y Carl Scherzer, citados en Luis Felipe González F. Op. cit. 1978, pp. 270-271.

16. Víctor Lizano Hernández. "Colegio San Luis Gonzaga. Segunda época. Años 1871 y 1872", en *Revista de los Archivos Nacionales de Costa Rica*. Año VII, Nos. 7 y 8, San José, julio-agosto de 1943, pp. 416-421.

con los hechos que la acompañan, y mucho menos se comprenderá la actualidad, el porvenir, distintivo principal del hombre culto y pensador. La Historia es un libro abierto para el que sabe leer. La Historia nos manifiesta las leyes que rigen el mundo moral, las leyes que determinan la elevación y la decadencia de las naciones y de los individuos; lo que la razón vale para el individuo, la Historia lo es para el linaje humano¹⁷.

La utilidad política, ideológica, ejemplarizante y motivadora de la Historia que giraba en torno a Europa occidental queda más que evidenciada en dichas declaraciones y no resultaba difícil llevarlas al aula, pues los profesores asignados para impartir la materia eran de origen europeo o se habían educado en aquellas tierras, lo que unido a la posibilidad de impartir otros cursos, les facilitaba enfatizar los contenidos de su preferencia relacionados con las maravillas del viejo mundo. De este modo, entre el personal asignado para el año 1872, el Presb. José Rodríguez Pérez (español) atendía los cursos de Geografía, Historia y Francés, mientras que don Rodolfo Foster (inglés) se encargaba de la historia antigua y la geografía de América¹⁸. A ellos se les unió don Víctor Fernández Ferraz, discípulo del historiador español Fernando de Castro y de otros prestigiosos estudiosos de las humanidades¹⁹. Su facilidad para la oratoria y el enfoque brindado a la historia profana europea y la metodología magistral empleada, despertó gran entusiasmo en el Colegio, aspecto del cual da fe la siguiente anécdota:

17. *Idem*. Pp. 405-406.

18. *Idem*. P. 411.

19. En el año 1872 y siguientes el plan de estudios abarcaba seis años, el primero de los cuales corresponde a la preparatoria, donde no se aborda ningún tema histórico ni geográfico. La distribución temática se daba de la siguiente manera: I año: nociones de historia y geografía; II año: elementos de geografía e historia antigua; III año: historia de la edad media y de América; IV año: geografía descriptiva e historia moderna y de Centroamérica; V año: historia contemporánea y de Costa Rica. Cabe recalcar que los proponentes de este plan de estudios fueron los hermanos Fernández Ferraz, en especial don Víctor, quienes rigieron esta casa de estudios hasta 1875. Véase Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1978, p. 392.

“...Cuando el joven profesor, brillante, fuerte, apasionado y hasta iracundo, a veces habla de Aníbal, lo pinta según Tito Livio y lo acompaña en su relación a través de los Alpes y en sus cuatro batallas—Tesino, Trebia, Trasimeno y Cannas—, un alumno entusiasmado por el espíritu bélico de Aníbal e indignado, a la vez, porque no le habían prestado auxilio a tiempo, al salir de clase grita ‘Malditos cartagos que no le mandaron refuerzos para tomar a Roma’.”²⁰.

El profundo respeto y confianza que se tenía en los docentes traídos del extranjero hizo que se confiara a ellos la misión de definir los contenidos y modernizar la enseñanza, pues uno de los principales problemas que enfrentaba el sistema educativo costarricense era el de no contar con maestros adecuadamente preparados. Producto de esta influencia, entre los planes de formación para maestros de primaria se contemplaron cursos de historia general, historia contemporánea, de Centro América, Geografía y sobre la Constitución de la República, aspecto que habría de incidir en las materias que compondrían los planes de estudio en educación primaria de los años siguientes²¹. Considerando que esos docentes extranjeros laboraron exclusivamente en colegios de enseñanza media, puede afirmarse, entonces, que fue desde los centros de educación secundaria donde se difundió el ideario liberal que habría de enfrentar el pensamiento escolástico dominante hasta entonces y no en las escuelas primarias como se ha afirmado tradicionalmente²².

El aporte de esos docentes extranjeros fue de gran impacto. Antes de 1870 habían llegado por su cuenta algunas personas que se decían maestros y solicitaban permisos para abrir establecimientos de enseñanza, entre cuyo personal docente se encontraban hombres de negocios, migrantes recién llegados

20. Citado por Luis Felipe González. *Op. cit.* 1976, p. 136.

21. Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1978, p. 245.

22. *Idem*. Pp. 389-415. Es importante destacar la presencia de los hermanos Fernández Ferraz, quienes entre 1871 y 1875 tuvieron a su cargo la dirección del Colegio San Luis Gonzaga, pasando a laborar en el Instituto Nacional de 1875 a 1883, y luego participan en el Instituto Universitario hasta 1887.

que se hacían cargo de cursos de idiomas, lenguas muertas, y algunas veces de historia europea y Geografía. La contribución más significativa para la educación se dio con el arribo de los valencianos Manuel y Adolfo Romero a fines de la década de los sesenta, quienes venían con el encargo de dirigir una escuela normal dedicada a la formación de maestros. A ellos se debe la redacción de los programas que se aplicaron en las escuelas públicas a partir de 1869, así como el reglamento de instrucción pública. También fueron promotores de la inclusión de cursos de Historia y Geografía en la enseñanza primaria y, junto con los hermanos Fernández Ferraz, dejaron una profunda huella en el sistema educativo costarricense. Estos últimos destacaron como fundadores de la *Revista La Educación*, publicación mensual patrocinada por el Colegio San Luis Gonzaga, que en su primera fase (1872-1876) difundió artículos sobre pedagogía, literatura e historia nacional. Esta labor se continuó en un segundo momento (1884-1887), cuando fue apadrinada por el Instituto Universitario.

A estos maestros se les debe la participación, junto con don Juan Trejos, Juan Vicente Quirós y Guillermo Molina, en comisiones evaluadoras del sistema educativo costarricense, tal y como sucedió en 1879, recomendando el abandono de sistemas memorísticos para sustituirlos por aquellos que favorecieran el uso de la razón y la aplicación de conceptos claves para resolver problemas concretos. Sobre la enseñanza de la Historia y la Geografía indicaban que debía superarse la historia del pueblo hebreo, estableciendo vínculos con otros pueblos igual de importantes en la antigüedad, no sin antes obtener provecho de la enseñanza moral con esos cursos. El mensaje liberal positivista asignado a estas materias quedó claro cuando indicaron que: "...esta enseñanza en su aplicación a nuestra patria, es un gran medio que debe servirse el maestro de escuela, en su propuesta de hacer de los niños ciudadanos honrados y libres, colaboradores del progreso, en la esfera de los elementos republicanos y democráticos en que han girado y giran las instituciones políticas de Costa Rica"²³.

23. Citado en *idem*. P. 330.

Acorde con los principios liberales y positivistas, el Estado asumió un papel más protagónico en la dirección de la enseñanza, incorporando en la mayoría de los casos las contribuciones de los extranjeros, profesionales de la docencia y de aquellos nacionales que habían tenido formación en los ámbitos europeos y norteamericanos. Así, en 1881 dispuso que todo establecimiento de enseñanza que recibiera alguna subvención nacional o municipal quedaba sujeto a la inspección y vigilancia del Poder Ejecutivo, quien en adelante aprobaría el nombramiento de profesores, los programas, estatutos y reglamentos. Para garantizar el adecuado respeto a esta disposición conformó un Consejo de Instrucción Pública integrado por cinco miembros nombrados anualmente por el Secretario de Educación. Este tenía como atribuciones proponer el plan de estudios, los reglamentos, libros de texto y programas para todo establecimiento de enseñanza y recomendar las reformas necesarias para la mayor eficiencia del sistema educativo nacional²⁴.

Hasta aquella fecha, la influencia de los docentes europeos y la formación que habían recibido los nacionales en el exterior fueron claves para la definición de los contenidos asignados a la Historia y la Geografía, ya que ellos además de dar las pautas organizativas a las instituciones privadas, luego pasaron a ser contratados para dirigir establecimientos financiados por el Estado y presidir comisiones desde las que nacieron propuestas para reorientar el sistema educativo nacional. Así sucedió en 1879, cuando el Instituto Nacional comenzó a operar como academia particular, con un plan de estudios ajustado y orientado por los hermanos Fernández Ferraz, el cual era un eco del que habían puesto en práctica en el Colegio San Luis Gonzaga, años atrás²⁵.

Igual sucedió con el plan de estudios para secundaria que se aprobó para ser aplicado en el Instituto de Estudios de la Universidad de Santo Tomás en el año 1884. Los temas seleccionados para el curso de Historia se dividieron en lecciones que combinaban la especificidad

24. *Idem*. P. 287.

25. *Idem*. Pp. 459-464.

de esta materia con particularidades de la geografía física y las "razas humanas". Se iniciaba con una definición de la Historia, su objeto de estudio y ciencias auxiliares, para continuar con el significado de la cronología, las fuentes históricas y las divisiones en periodos. Posteriormente, se seguía con el estudio secuencial de las culturas de la antigüedad, a saber China, los caldeos, Babilonia, asirios, Egipto, palestinos y fenicios, el pueblo hebreo, la India, medos y persas. De ellos se desatacaban ubicación, límites, características del suelo y de sus habitantes, ciudades, periodos de gobierno (dinastías), todo con gran profusión de detalles.

A partir de la lección XI iniciaba el estudio de Grecia, con especial énfasis en hechos heroicos y tradiciones míticas, para luego referirse a las guerras y periodos de gloria de ciudades como Esparta, cerrando con las guerras médicas, sus batallas y la dominación macedónica. De la lección XVI a la XXVII se estudiaba la historia de Roma, cargada de detalles sobre guerras, batallas, conquistas, conspiraciones, reinados y otras formas de gobierno, hasta concluir con el imperio de Horacio y las invasiones bárbaras. Para ilustrar mejor se presenta el detalle de la lección XX: "Aníbal: segunda guerra púnica. Cuatro batallas ganadas por Aníbal. Sitio y toma de Siracusa: Aníbal sobre Roma. Batalla del Metauro. Seipión y Aníbal en África: fin de la segunda guerra púnica"²⁶.

Al año siguiente se introdujeron otras modificaciones que distribuyeron los contenidos en los cuatro años que duraba el plan de estudios. Así el primer año se destinaba al estudio de la cronología, historia antigua (culturas de oriente, Grecia y Roma) y geografía astronómica. En el segundo año, el eje de los estudios era la Edad Media y la geografía física; en el tercero la historia moderna y la geografía política y en el cuarto la historia de Costa Rica y de América en general²⁷. Esta defini-

26. Instituto de Estudios de la Universidad de Santo Tomás. "Plan de estudios. 1884", en *Revista La Enseñanza*. Vol. 1, N° 7, agosto de 1884, pp. 58-60. Este es el primer plan de estudios completo y detallado que se ha podido localizar.

27. Instituto de Estudios de la Universidad de Santo Tomás. "Plan de estudios. 1887", en *Revista La Enseñanza*, Tomo II, N° 5, Imprenta Nacional, San José, agosto de 1885, pp. 204-207.

ción de contenidos revela la influencia de elemento europeo, al recargar el plan de estudios con detalles de la historia del viejo continente y una concepción de lo que debía ser la valoración de la cultura centrada en el reconocimiento de las conquistas políticas, territoriales, temple de lucha y camino hacia el progreso de aquellos pueblos. El ciclo se cerraba estudiando, en el último año, la historia de Costa Rica y de América, punto de llegada de la valoración eurocéntrica pero constreñido a solo un año y contenidos muy variados, lo cual hacía que desde el Estado no se le estuviera sacando todo el provecho a la educación para legitimar el proyecto de desarrollo liberal positivista.

La concepción historiográfica, altamente acontecimental, lineal, preocupada por los orígenes y la evolución de la humanidad en Europa occidental que predominó en esos planes de estudio, también difundía la idea de una historia anclada en el pasado y en los asuntos políticos y militares, lo que negaba a los cursos de Historia la posibilidad de introducir análisis críticos que vincularan pasado con presente. Los hechos estudiados eran objeto de contemplación y admiración de un pasado remoto y de una civilización (la europea occidental) digna de admirar y respetar por su impetuoso y ejemplar camino hacia el progreso, asimilación a la que contribuían los métodos memorísticos y repetitivos de los dictados del maestro, de lo que decían los textos escolares que se importaban de Europa y de lo que había que repetir en los exámenes de graduación. Por otra parte, este enfoque de la educación, que no fue exclusivo de la Historia, la injerencia de la Iglesia, y el espontaneísmo y desarticulación en la construcción del currículum, generaban críticas y molestias de algunos sectores intelectuales por no ser coincidentes con los ideales de orden y progreso que proclamaba el positivismo de la época. Esta situación planteó la necesidad de introducir una reforma con profundidad que redimensionara el papel del Estado como ente rector de la educación y del papel que habría de cumplir para legitimar e impulsar el proyecto modernizador que con mayores bríos se desarrolló a partir de 1880.

b. El liberalismo positivista, el currículum y la enseñanza de la Historia. 1886-1900

En el año 1885, el estado de la educación costarricense era precario, ya que el sistema de instrucción no era armónico, la mayoría de los costarricenses no tenían acceso a las escuelas ni a una educación de calidad, los programas de estudio eran deficientes, cargados de materias y se impartían con metodologías muy tradicionales, el peso de la iglesia en la educación era significativo, los maestros estaban mal preparados y no daban abasto para atender las exigencias del momento. Por esa razón y muy acorde con los proyectos modernizantes que se impulsaban en otras partes del continente, el Estado decidió intervenir centralizando y controlando todo el sistema educativo. El impulsor de la reforma, aplicada en 1886, fue el Secretario de Instrucción Pública, Mauro Fernández, quien fue asesorado por un grupo de intelectuales como Pedro Pérez Zeledón, Buenaventura Corrales, Miguel Obregón y Carlos Gagini. De ellos, Pérez Zeledón había sido enviado a Europa a estudiar el sistema educativo, para adaptar las novedades a nuestra realidad. Fue así como se estableció que la educación pública en Costa Rica sería un sistema integrado desde la preescolar a la universidad, correspondiéndole la dirección e inspección suprema al ministro del ramo, asistido por un Consejo de Instrucción Pública.

La influencia de las experiencias puestas en práctica en otras naciones de América Latina y Europa no eran desconocidas para los intelectuales costarricenses, ya fuera a través de sus viajes y lecturas, pero sobre todo por la comunicación directa con profesores que habían sido contratados para trabajar en los colegios secundarios y en la Universidad de Santo Tomás. Es por eso que los cambios impulsados en el ámbito educativo en naciones como Argentina, Chile, Colombia y Cuba, de una u otra forma, tuvieron su impacto en la reforma educativa de 1886, la que para criterio de algunos es una réplica de la reforma argentina de 1884, tanto en su filosofía como en lo que se refiere a reglamentos y programas²⁸.

28. Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1978, pp. 98-99.

Los principales rasgos de la reforma fueron la declaratoria de la educación laica, la separación de la enseñanza secundaria de la universidad, el establecimiento de continuidad entre la primaria y la secundaria, la definición de cuatro secciones para esta, a saber, los estudios clásicos que abrían la puerta a la universidad, la educación técnica, la comercial y la normal; esta última para la formación de maestros. Otro de los rasgos sobresalientes fue la clausura de la Pontificia Universidad de Santo Tomás. Respondiendo a esos cambios, en 1887 se fundó el Liceo de Costa Rica y en 1888 el Liceo de Señoritas, ambos de enseñanza secundaria financiados por el Estado, con sus respectivas secciones normales. El resultado de la reforma fue evidente a los pocos años, pues luego de superar, en 1890, el diferendo y la baja en la matrícula que ocasionó la eliminación de la enseñanza religiosa, aumentaron considerablemente la matrícula y el número de escuelas primarias, aunque estas eran en su mayoría de tercer orden. El problema recurrente que acompañó esta reforma fue la preparación de maestros, asunto que fue parcialmente solventado con la creación de la Escuela Normal de Costa Rica en 1914²⁹.

La reforma se hizo acompañar también de nuevos planes de estudio para las escuelas primarias en 1890 y para los institutos nacionales de secundaria en 1892. En lo que concierne a la enseñanza de la Historia para la primaria vale recalcar que esta estuvo excluida de los cuatro primeros grados, donde el estudio se circunscribió a nociones básicas acerca del lugar natal, la patria, el distrito, los puntos cardinales, para pasar luego al cantón, la provincia, sus recursos naturales y actividades económicas. De ahí se saltaba a temas como los fenómenos atmosféricos, las

29. Juan Rafael Quesada C. *Op. cit.* 1992, pp. 35-74 y del mismo autor "La educación en Costa Rica. Del apogeo del liberalismo al nacimiento del Estado Benefactor (1884-1948)", en Jaime Murillo, comp. *Las instituciones costarricenses*. Editorial UCR, San José, 1989, pp. 415-460. Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1976, p. 140, explica como ante la escasez de maestros, el gobierno de Costa Rica comisionó, en 1890, a don Juan Fernández Ferraz para que viajara a España y contratara 25 maestros seleccionados por él para que vinieran a trabajar en las escuelas primarias de Costa Rica. Estos llegaron en 1891, pero su influencia pedagógica no se hizo sentir.

estaciones, la tierra, los mapas, el relieve, las costas y los ríos del país y la importancia de las vías férreas. En el cuarto grado se hacía revisión de la geografía del país, su población, ciudades y forma de gobierno, temas que se repetían cuando se estudiaba el área centroamericana. Estas clases se complementaban con lecciones de moral, la cual se impartía a través de conversaciones, lecturas de poemas, anécdotas, fábulas, historietas, observación de hechos referidos a deberes de los niños para con su familia, la escuela, la comunidad y la patria, no sin antes exaltar las ventajas de la economía del país, el trabajo y lo pernicioso de los vicios, concluyendo con discusiones sobre el alma y los deberes para con los hombres y Dios.

Siendo este tramo el de más acceso para la mayoría de la población, era el destinado a cumplir con las tareas ideológicas y de reproducción de la fuerza de trabajo impulsada por el liberalismo positivista, al estilo de Sarmiento. Los demás grados (quinto y sexto) y la enseñanza de la Historia fueron vistos como espacios de acceso a la cultura universal, valga decir, eurocéntrica, un camino hacia la secundaria y una oportunidad para adquirir mayores conocimientos y responsabilidades con el mundo del trabajo. Así, el quinto grado se iniciaba con el estudio de las "razas humanas", sus costumbres, ocupaciones, rasgos físicos, grado de civilización y organización política; contenidos que obviamente exaltaban las virtudes del pueblo blanco y contribuían a desarrollar una serie de mitos sobre todos ellos. Posteriormente se estudiaba geografía descriptiva de América, Europa, Asia, África y Oceanía, en sus rasgos físicos, organización política y económica.

En el caso de la Historia, se regresaba al enfoque que años anteriores había caracterizado a los institutos secundarios, a saber la Historia, definición, objeto y fuentes. Se introduce por primera vez el tema de la prehistoria y las sociedades primitivas, para continuar con el mundo de los antiguos, enfatizando el concepto de razas para caracterizar esos pueblos. Luego, con detalle se estudiaban Egipto, Babilonia, Judea, Fenicia, persas, griegos y romanos, centrando el interés en los aspectos de gobierno, religión, costumbres, monumen-

tos, aportes literarios y artísticos, pero sobre todo en personajes destacados del momento. Se abría también un espacio para la historia patria a partir de la llegada de Colón, el descubrimiento de las costas, la población indígena, la colonización, los gobernadores y sus informes, la pobreza colonial y los sucesos políticos de España; contenidos que sin lugar a dudas salían de los documentos publicados a partir del acervo documental custodiado en el recién abierto Archivo Nacional. En este campo hay que destacar la labor difusora de información documental sobre historia patria de don León Fernández, destacado liberal y promotor de cambios en la educación.

El sexto grado se dedicó al estudio de la configuración geológica de los continentes, el aire, la atmósfera y los climas, mientras que en Historia se seguían las mismas orientaciones del nivel precedente, referidas a la Edad Media y la Moderna hasta la Revolución Francesa. A la historia del país se dejaba el resto del curso a partir del estudio de la independencia, y los sucesos políticos que la siguieron hasta 1840, año a partir del cual se impartía una historia de los presidentes. La pretensión era plantear el "desarrollo rápido del país haciendo una breve reseña, sin apreciar los acontecimientos de lo ocurrido desde 1860 hasta hoy". En cuanto a la educación cívica, esta iba del estudio de la familia a los derechos del hombre y el ciudadano en quinto grado, para pasar a tratar temas diversos de la institucionalidad nacional en sexto grado: orígenes del derecho público en Costa Rica, el ejercicio de la soberanía, el sufragio, los departamentos del gobierno, los poderes, la división territorial administrativa, seguridad nacional, la instrucción pública, las contribuciones, los cultos y la Constitución³⁰.

30. Secretaría de Instrucción Pública. *Programas Oficiales de Instrucción Primaria. 1890*. Tipografía La Prensa Libre, San José, 1890, pp. 5-48. Entre los colaboradores para la confección de estos programas estuvo el profesor cubano Hildebrando Martí, quien había llegado al país en 1872 para trabajar en varios colegios de secundaria. Desde el punto de vista pedagógico, se introducen algunos principios de la llamada escuela nueva difundidos por el maestro alemán Otto Littmann, quien escribió un texto para uso local sobre el método sintético analítico para aprender a leer y escribir, generando la polémica con don Juan Fernández Ferraz quien lo adversaba. Véase Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1976, p. 76.

De nuevo es importante destacar como la Historia fue relegada al estudio de los espacios curiosos de entretenimiento e instrucción en torno a la cultura general, mientras que la identificación con el proyecto político y el condicionamiento ideológico directo derivaron de la enseñanza de la geografía y de la educación cívica. En cuanto a la forma como se construyó y expresó este currículum, vale indicar que los encargados de escribir los programas fueron personajes de elite cultural vinculados al mundo de la política, tales como don León Fernández y don Miguel Obregón, quienes trasladaron su visión de mundo, cultura y proyecto nacional a los programas por medio de la selección de contenidos. Estos son el eje de los planes, los cuales adolecen de justificaciones, objetivos o indicaciones metodológicas, expresión clara de la directividad y el empirismo con que se confeccionaban. Al final se agregaba una bibliografía, que como elemento novedoso contiene algunas publicaciones de colecciones documentales hechas en el país para apoyar la enseñanza de la historia patria³¹.

A estos programas le siguieron los de segunda enseñanza publicados en 1892, los cuales tienen como particularidad la profundización de los contenidos estudiados en los dos últimos años de la primaria, eso sí, distri-

31. Los avances en la construcción del conocimiento histórico nacional eran muy reducidos para la época. Las obras que empezaban a circular eran colecciones documentales sobre distintos sucesos de la historia nacional, a los cuales se les adjuntaba algún comentario ocasionalmente. Fue el caso de textos difundidos por don León Fernández, Manuel María Peralta y Pedro Pérez Zeledón, sin embargo, su uso para la enseñanza de la Historia fue muy limitado. Hasta 1886 el material de referencia obligado fue el de Molina, pero después de esa fecha se cuentan con otros textos sobre historia de Costa Rica, como el de Joaquín Bernardo Calvo. *Apuntamientos geográficos, estadísticos e históricos, compilados y arreglados*. Imprenta Nacional, San José, 1887, el cual sigue los pasos del texto de Molina, pero agregando una serie de descripciones sobre los mandatos presidenciales. Luego le siguió el trabajo de Francisco Montero Barrantes. *Elementos de Historia de Costa Rica*. Tipografía Nacional, San José, Vol. I (1892) y Vol. II (1894). Este fue designado como libro de texto oficial en escuelas y colegios a partir de 1892. En 1904, el mismo autor publicó una síntesis resumida con fines didácticos, titulada *Compendio histórico de Costa Rica*. Librería Antonio Font, San José, 1894 (72 pp.), la cual fue utilizada como libro de texto hasta 1909, cuando fue sustituido oficialmente por la *Cartilla Histórica de Costa Rica* de don Ricardo Fernández Guardia. Véanse detalles en Juan Rafael Quesada. *Op. cit.* 1988, pp. 75-76.

buidos a lo largo de cinco años de estudio. Así por ejemplo, en el primer año se abordaban 50 temas relacionados con lo que llamaron geografía científica, la cual abarcaba desde los aspectos físicos, los fenómenos atmosféricos, las razas humanas, religiones, formas de gobierno, vías de comunicación, hasta el telégrafo. Mientras tanto, en Historia se asignaban 51 temas sobre detalles de la historia de Grecia y Roma referidos a la situación política. Durante los demás años se cubrían los pormenores de la Edad Media y la Moderna, para concluir en el último con el estudio de la historia de América y de Costa Rica³². De nuevo salta a la luz la contradicción de dejar el estudio de la historia nacional para el final de la carrera, un punto al que muy pocos estudiantes llegaban, pues la secundaria era para grupos de elite. En ese sentido, no hay que olvidar que, aún en 1914, y a pesar del aumento en el número de escuelas, del total de niños que ingresaban a primaria sólo un 3% la concluía completa. Por otra parte, los establecimientos de secundaria eran muy pocos y su matrícula aun menor. Esta pasó de 232 alumnos en 1890 a 2.616 en 1940, lo que sin contar con la deserción, nos refiere al poco impacto que el estudio de los contenidos mencionados tenía en la mayoría de los costarricenses³³. El proyecto ideológico del Estado se transmitía entonces con los contenidos que se enseñaban en los primeros grados de las escuelas primarias, los cuales estaban referidos a la geografía y la enseñanza moral y cívica, situación que le restó impacto cualitativo a las pretensiones ideológicas de la sonada reforma de 1886.

32. Secretaría de Instrucción Pública. *Programas Oficiales de Segunda Enseñanza para los Institutos Nacionales de Costa Rica. 1892*. Litografía Nacional, San José, 1892. En la elaboración de estos programas destacan los profesores españoles Manuel Montorio y Juan Fernández Ferraz, lo que denota cierto continuismo en el enfoque de la enseñanza media, el cual sería roto en 1900 con la influencia de intelectuales chilenos y jóvenes profesionales costarricenses graduados en el Instituto Pedagógico de Chile (fundado en 1888), lo cual desataría una polémica con los Fernández Ferraz. Véase Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1976, pp. 124-127.

33. Juan Rafael Quesada C. "La educación...", *Op. cit.* 1989, pp. 430 y 434.

c. Los intentos por mejorar la calidad de la educación y las contribuciones de los modernistas. 1900-1924

La élite costarricense de finales del siglo XIX se identificó con un positivismo práctico, que racionalizó el concepto de patria para utilizarlo en provecho propio y de paso promover el mejoramiento económico y social del país, lo que a la larga también les favorecía. Pero este pragmatismo tuvo sus críticos, quienes, inspirados en los modelos franceses de cultura, proponían otros cambios para el país. Esas actitudes fueron claras desde finales de la década de 1880 y se profundizaron aun más cuando jóvenes costarricenses salieron a hacer estudios en el exterior. España, Francia, Chile y los Estados Unidos fueron algunos de los lugares donde cultivaron sus espíritus, conocieron los avances, copiaron estilos y generaron los propios para ponerlos en práctica en nuestro medio³⁴.

Figuras destacadas, identificadas con este movimiento y con gran impacto en la educación, fueron Roberto Brenes Mesén, Carlos Gagini, Omar Dengo y Joaquín García Monge, entre otros. Su formación en el exterior fue patrocinada e impulsada por los gobiernos de la época, que buscaron la preparación de elementos idóneos para introducir las innovaciones necesarias que condujeran a la modernización y garantizaran el éxito de la reforma educativa. A su regreso, se les asignó la tarea de impulsar los cambios esperados, los cuales se hicieron sentir en el ámbito pedagógico, en la elaboración de nuevos planes de estudio y en una mejor selección de los contenidos a estudiar.

De esta forma, se inicia un período de cambios significativos en el sistema educativo nacional, el cual coincide con un período donde la selección de quienes habrían de dirigir los destinos de la instrucción pública (ministros) se empezó a hacer pensando en el mejoramiento cualitativo de la educación. De los ilustrados y hombres de leyes que habían dirigido dicho ministerio en años anteriores, se

pasó a abrir espacios para que intelectuales directamente vinculados al mundo docente o de la ciencia se ocuparan de él. Esta condición abrió el espacio para una profusa revisión y replanteamiento de programas, cuya nota característica fue la innovación y experimentación pedagógica en la escuela primaria, así como la actualización de los contenidos.

Figuras como las de Buenaventura Corrales, Justo A. Facio, Luis Felipe González Flores, Roberto Brenes Mesén, Joaquín García Monge, Miguel Obregón, Napoleón Quesada y Luis Dobles Segreda, dejaron una profunda huella a su paso por ese ministerio. Algunos de ellos habían sido becados a finales del siglo XIX y principios del XX a institutos pedagógicos chilenos, viajaron a Europa o los Estados Unidos, donde conocieron los últimos avances en pedagogía. Las propuestas de teóricos de la educación, como Pestalozzi, Herbart, Montessori y Dewey, eran conocidas por ellos y trataron de ponerlas en práctica en Costa Rica, ya fuera a través de los programas que se les encargó confeccionar, en la elaboración de libros de texto escolares, o simplemente en su ejercicio docente.

En 1899, y a tono con esta pretensión, el gobierno costarricense encargó al profesor don Miguel Obregón que contratara un profesor en Chile para que se hiciera cargo de la dirección del Liceo de Costa Rica, institución que en esa fecha estaba siendo sometida a una dura crítica, que iba desde el cuestionamiento de aspectos académicos debido al empirismo con que se trabajaba, hasta asuntos relacionados con la administración y disciplina. De esta manera se contrató al profesor Zacarías Salinas, quien había hecho sus estudios en la Escuela Normal de Preceptores de Santiago y en el Gimnasio Real de Dresdem.

Entre 1900 y 1904, el señor Salinas estuvo a cargo de la dirección del Liceo, incorporando como parte del cuerpo de profesores a los costarricenses graduados en Chile. Esto le permitió poner en práctica la reforma del Liceo, la que, en palabras de Luis Felipe González, sirvió para su organización, "estableciendo el tipo de la escuela única como base de la educación integral; consideró los valores de la cultura en sus aspectos físico, moral, intelectual,

34. Ana Cecilia Barrantes. *Buscando las raíces del modernismo en Costa Rica. Cinco acercamientos*. EUNA, Heredia, 1997, pp. 145-154.

estético y práctico; instituyó la finalidad de la segunda enseñanza con el límite de los conocimientos y las características de una educación nacional; consideró todo el valor educativo a los ramos de la enseñanza; hizo primar los métodos activos y se sirvió de los procedimientos de observación, análisis, investigación y comparación para mantener la constante intelección en los alumnos; estableció la disciplina racional, sustituyendo con ella a las prácticas nocivas de las continuas expulsiones y calabozos, y por último supo apreciar en todo lo que valen las excelencias de la enseñanza intuitiva y experimental, coronando su obra con el enriquecimiento en el plantel de todo el material científico que reclama la didáctica moderna³⁵.

Como parte de esta nueva gestión se hizo una crítica al enfoque educativo y a los planes de estudio del colegio, que culminó con la aprobación de un nuevo programa en 1901, el cual introdujo cambios significativos en las directrices oficiales de años anteriores. La reflexión rescató el compromiso del Liceo en la formación moral de los jóvenes a partir del acopio de un conjunto de conocimientos útiles para la vida, misión a la que no estaban contribuyendo los programas oficiales cargados de materias, contenidos y detalles, pues muy pronto los estudiantes olvidaban lo aprendido. Entre otros aspectos, reclamaban el poco espacio dedicado a la historia patria, cuyos "recursos naturales, flora y fauna deben ocupar un lugar preferente en el programa respetando la máxima de pasar de lo más próximo a lo distante, de lo conocido a lo desconocido, establecer comparaciones frecuentes entre materias semejantes"³⁶.

Los rasgos distintivos de este nuevo y exclusivo programa fueron: su elaboración por parte del cuerpo de profesores del Liceo, la expresión de objetivos globales de la educación dentro de la institución, las recomendaciones metodológicas y la incorporación de temas de historia patria desde el primer año de estudio con el fin de no perder el ligamen con

la primaria. Desde el punto de vista de los contenidos y la metodología para la enseñanza de la historia, se planteaba la necesidad de establecer vínculos con los temas de geografía física, dar más importancia a la historia de la civilización que a los hechos militares y políticos, ampliar los contenidos con rasgos biográficos y descripciones pintorescas, lectura de trozos escogidos de otros textos de historia, exposiciones orales, confección de resúmenes por parte de los alumnos, excursiones al campo, visitas a los museos para que el aprendizaje fuera más intuitivo y establecimiento de vínculos entre el pasado y el presente.

En el primer año se estudiaban nociones de historia de Costa Rica y de Grecia y Roma, a partir del comentario y análisis de expresiones dispersas captadas de las actuaciones de personajes determinados. En el segundo año, las tres lecciones semanales de Historia se dedicaban al desarrollo de los grandes rasgos y avances, desde la Edad Media y hasta el siglo XIX, mientras que en el tercer año se iniciaba el estudio sistemático de la Historia desde su definición, prehistoria, civilizaciones de la antigüedad, Grecia y Roma en cuatro horas semanales. En cuarto año se regresaba al estudio sistemático de la Edad Media y la Moderna (cinco horas) y el quinto año se dedicaba al estudio de la Edad Contemporánea, la Historia de América y Costa Rica con seis horas semanales, enfatizando siempre en los avances materiales, progreso y grandes logros civilizatorios de cada época. Por su parte, las clases de moral tendían a moldear los comportamientos individuales, familiares y cívicos del educando a través del conocimiento de las leyes, las instituciones estatales, la Constitución y el derecho internacional³⁷.

Dichos planes evidencian el sentido práctico que se le quería dar a la Historia como madre y maestra que ilustra sobre los pasos a seguir para alcanzar el progreso, conociendo, imitando e impregnándonos del espíritu de los grandes pueblos, que en este caso vuelven a ser, reiteradamente, los pueblos europeos. De forma vedada también queda cumplida esa misión para aquellos alumnos que se retiraban del colegio antes de completar el plan de

35. Luis Felipe González F. *Op. cit.* 1976, pp. 126-127.

36. Secretaría de Instrucción Pública. *Programas de segunda enseñanza para uso del Liceo de Costa Rica*. Tipografía Nacional, San José, 1901, p. 5.

37. *Ídem*. Pp. 58-66.

estudios, pudiendo llevarse consigo un acercamiento más amplio y erudito de los conocimientos que formalmente habían adquirido en la primaria.

No obstante las mejoras que evidenciaron estos programas, en 1904 fueron modificados por los mismos docentes en lo que concierne a contenidos, dando cabida a una historia sistemática de Costa Rica en el primer año, la cual abarcaba desde el descubrimiento y la conquista hasta los presidentes de la década de 1870, enfatizando en las guerras y los sucesos políticos que contribuyeron a forjar el país y definir su territorio. A estos contenidos se les agregaba la historia de América desde los imperios indígenas de México y Perú hasta la independencia. A partir del segundo año se retomaba la historia de la antigüedad, donde, aunque no se pedían tantos detalles, se insistía de nuevo en el estudio de personajes y sus obras, para concluir ahora en un sexto año con la historia contemporánea de América y Costa Rica, resaltando las conquistas civilizatorias en momentos en que los jóvenes se integraban al mundo laboral o buscaban opciones para continuar con estudios superiores. Aunque el cambio fue más lineal y cronológico en la entrega de los contenidos, los propósitos y las metodologías siguieron siendo los mismos del programa anterior³⁸.

En 1905 y por diferencias que el señor Salinas tuvo con el entonces Ministro de Instrucción Pública, don José Astúa Aguilar, se le rescindió el contrato y abandonó el país. Sin embargo, su corta estancia en Costa Rica dejó una profunda huella, al generarse una dura polémica en torno a enfoques educativos con predecesores en la dirección del Liceo, como don Carlos Gagini y algunos de los docentes que lo acompañaron en su gestión.

38. Secretaría de Instrucción Pública. *Programa de Estudios. Liceo de Costa Rica. 1904*. Tipografía Nacional, San José, 1904, pp. 99-103. Es importante destacar que la renovación en planes de estudio no fue sólo obra de la influencia y formación de educadores costarricenses en el extranjero, sino también del aporte crítico a la situación de la educación en Costa Rica que provino de nacionales y extranjeros, expresado en el dictamen elaborado por la Comisión de Instrucción Pública al Congreso en 1903, donde destacan los aportes de don Benjamín de Céspedes y Santa Cruz, educador cubano radicado en Costa Rica. Luis Felipe González. *Op. cit.* 1976, pp. 118-119.

rica. Luis Felipe González. *Op. cit.* 1976, pp. 118-119.

Igualmente, la formación y la experiencia adquiridas en el trabajo del Liceo permitieron que algunos de los costarricenses graduados en Chile asumieran direcciones y subdirecciones de otros colegios de enseñanza secundaria, en los que intentaron impulsar cambios similares, no sin antes encontrar una amplia resistencia entre un sector del magisterio, intelectuales y religiosos que no comprendían en profundidad el sentido de los cambios³⁹.

La presencia de esta generación de modernistas dejó su huella cuando abrió paso a la polémica y al surgimiento de ideas no siempre convergentes sobre la forma de mejorar el sistema educativo costarricense. En adelante, las propuestas de cambios estuvieron matizadas por la discusión y hasta la confrontación, pero siempre con la idea de mejorar, como sucedió en 1909, fecha a partir de la cual empezaron a regir nuevos programas de estudio elaborados bajo la dirección de don Carlos Gagini, emblema de la contraparte de los llamados "chilenoides". Estos últimos, dirigidos por Joaquín García Monge y Roberto Brenes Mesén, elaboraron una contrapropuesta que no fue bien recibida. Los planes de 1909 estuvieron en funcionamiento durante diez años, teniendo como modificaciones importantes la oferta de escuelas urbanas y rurales para responder a las demandas educativas del momento. Por otro lado, se redujo el ciclo escolar a cinco grados en las primeras y a cuatro en las segundas, mientras que los contenidos relativos a la Historia en el primer y segundo grados (tres horas semanales) quedaron limitados a la geografía local y provincial inmediata, fenómenos atmosféricos, ubicación astronómica, junto con ejemplos de moral extraídos de la misma comunidad. A partir de tercer grado se asignaban cuatro lecciones por semana para estudiar la geografía provincial vinculada con la de Costa Rica, cuya historia empezaba a introducirse por medio de conversaciones sobre el pasado precolombino, colonial, independiente y del presente, agregándole estudios más exhaustivos de cosmografía

39. Vale destacar el caso de Roberto Brenes Mesén cuando estuvo a cargo del Liceo de Heredia, en 1907. Un detalle de estas diferencias se encuentra coloquialmente descrito en Iván Molina J. *La ciudad de los monos*. EUNA, Heredia, 2001.

vinculados con la ubicación y forma de las constelaciones.

En el cuarto grado el énfasis se orientaba hacia la geografía patria, el conocimiento del globo, la geografía de América Central y sus riquezas productivas, para luego pasar a breves referencias de la historia de Costa Rica en relación con los periodos de la historia centroamericana desde la llegada de los españoles. El temario concluía con lo que llamaban geografía astronómica, horarios, fenómenos celestes y climas. En quinto grado se estudiaba la geografía americana, los continentes, los fenómenos y el aprovechamiento del mar (canales, cables submarinos, relaciones comerciales y datos estadísticos de países), para continuar con la historia de la civilización europea, exaltando el progreso, las ciencias, las artes, las industrias, la moralización y las costumbres. La educación moral, a la cual se le dedicaba una lección por semana, se orientó al desarrollo de sentimientos y al cultivo de hábitos relacionados con el amor a la naturaleza, la verdad, el rechazo de la violencia, la solidaridad, la compasión, el carácter, la responsabilidad, la higiene personal y pública, principios de urbanidad y las consecuencias de la adicción al alcohol y al tabaco.

La mejor expresión de los ideales positivistas y de utilización de educación para promover y justificar proyectos de desarrollo nacional quedaron plasmados aquí. En primer lugar, se enfatizó el desarrollo de la ciencia a través de los estudios de geografía y cosmografía; la Historia enseñaba cómo identificarse con el progreso y lo que faltaba para alcanzarlo, retomándose el pasado más antiguo (precolombino y español) para rescatar lo nuestro frente a lo que ofrecen los otros, mientras que los contenidos destinados al estudio de la moral templaban el espíritu para responder a problemas del presente y relacionarnos con los demás. Pero el asunto no se quedaba ahí, pues el programa también orientó las acciones a seguir para alcanzar sus propósitos, no sin antes definir la misión de la escuela primaria. Al efecto se indicaba:

"No se propone hoy la escuela primaria suministrar a los niños el mayor caudal posible de conocimientos, sino desenvol-

ver de un modo racional todas sus actividades. Acostumbrar a los alumnos a la observación atenta, al razonamiento lógico, a la expresión exacta, inclinarlos a la acción, al trabajo, inspirarles confianza en sus propias fuerzas y despertar en ellos el sentimiento de responsabilidad, habituarlos al aseo diario, al orden en todas sus cosas, a la veracidad, a las acciones generosas, a preparar hombres sanos de cuerpo y alma, tales deben ser los ideales del maestro costarricense... El niño no ha de ser un oyente pasivo sino un colaborador activo en la obra de su educación. Debe acostumbrarse a seguir con atención el curso de los fenómenos, observar las costumbres de los animales, el crecimiento de las plantas, el aspecto del cielo, el relieve del terreno y sobre todo debe efectuar frecuentes ejercicios manuales para habituarse a mirar el trabajo como un placer"⁴⁰.

Por esa razón, para las materias que nos ocupan se recomendaba en concreto las excursiones, la observación, el modelado con materiales de diferente textura, la realización de experimentos, los relatos sobre personajes y situaciones de la comunidad, etc. Estas pretensiones, que estaban en boga con los principios pedagógicos del momento, conocidos como "la escuela activa", estaban cargadas de humanismo, espiritualismo, pero sobre todo de idealismo, preceptos que fueron incorporados en los planes de formación de maestros de la Escuela Normal, fundada en 1914. Sin embargo, no todos comulgaban con estos ideales modernizantes, que en la práctica eran difíciles de cumplir dados los matices políticos con que se identificaban sus impulsores, pero con preferencia con la pobre formación del magisterio que no dejaba ver sus resultados inmediatos, razón por la que las quejas y nuevas propuestas siempre estaban a la orden del día.

En el contexto de cambio político que experimentó Costa Rica en 1918 y bajo la dirección de Roberto Brenes Mesén, identificado en ese

40. Secretaría de Instrucción Pública. *Programas Oficiales de Instrucción Primaria*. 1909. Tipografía Nacional, San José, 1909, pp. 3-4.

momento con el tinoquismo, se publicaron nuevos planes de estudio que tuvieron como punto de partida los anteriores, pero mejorados en lo concerniente a organización de los contenidos, agrupamiento de materias, actividades para ejecutar en el aula y sugerencias metódicas bastante explícitas y prescriptivas para que el docente que no estuviera preparado académicamente las llevara a la práctica. Estas últimas eran el alma del plan, pues se ponían en práctica de acuerdo con el estudio de tópicos o problemas propios del país, los cuales eran la base para definir los contenidos relacionados con lenguaje, geografía, aritmética, historia, etc.⁴¹. Su confección tuvo como bastión los aportes ofrecidos por docentes de la Escuela Normal y, por supuesto, la experiencia generada desde los colegios de secundaria que se habían convertido en los bastiones de la nueva intelectualidad costarricense.

Sin embargo, los sucesos políticos del momento, unidos a la escasa preparación del magisterio para desarrollar los planes y la división de personalidades del mundo pedagógico en bandos políticos opuestos, generaron reacciones adversas que explotaron en una álgida disputa ventilada en el Congreso y la prensa a lo largo del año 1924. El resultado fue una vuelta atrás por diversas razones.

d. De regreso al enciclopedismo. 1924-1950

En 1924, el Ministro de Instrucción Pública alzó su voz contra los planes de estudio vigentes, indicando que no funcionaban bien en ninguna escuela, por la fanática oposición y la ciega defensa que habían tenido de parte de sus proponentes e impulsores. Los maestros no los cumplían y sólo simulaban hacerlo cuando estaban frente a los inspectores escolares. Las razones, según algunos intelectuales, eran fruto de la oposición entre modernistas (denominados "argolla pedagógica" o "chilenoides") y no modernistas (calificados como "cavernícolas"), pidiendo estos últimos

41. Ministerio de Instrucción Pública. *Programas de Educación Primaria. 1918*. Imprenta Lehmann, San José, 1918. No se hace una exposición detallada porque los contenidos de historia son los mismos y cumplen idéntica función que la de los programas anteriores.

un alto al ensayo y la experimentación pedagógica, para, en su lugar, solicitar planes adecuados a las necesidades del país y no copias de modelos importados. El ministro de turno indicaba que él quería un cambio, pues esos programas sólo eran guías metodológicas incompletas y ambiguas que no daban señalamientos específicos y cercenaban la libertad del maestro para escoger sus propias metodologías al prescribirle de manera autoritaria las que debía emplear.

La crítica se extendió a la enseñanza media y a los escasos aprendizajes que proporcionaba tanto activismo pedagógico. Las reacciones fueron airadas y provinieron de los modernistas, como Brenes Mesén, Omar Dengo, Moisés Vincenzi, elevándose el debate hasta las esferas del Congreso. Duras fueron las críticas y los calificativos provenientes de ambos bandos, hasta que el presidente Ricardo Jiménez intervino favoreciendo el retorno a la educación tradicional. El ministro Napoleón Quesada nombró una comisión de profesores aliados a su punto de vista y con el argumento de que salían de la experiencia de las aulas se presentó una propuesta de nuevos programas, recuperándose de ese modo los contenidos de la vieja guardia para continuar dando énfasis a la literatura y la moral. Dicha propuesta fue revisada cuando Luis Dobles Segreda tomó a su cargo el Ministerio de Educación y luego de hacerle algunas correcciones se aprobó. Como resultado, se redujo el número de materias y se procedió a confeccionar guías didácticas para los maestros. Así, se pusieron en práctica a partir de 1929⁴².

La crítica también llegó a la enseñanza secundaria, donde el profesorado era autodidacta, habían bajado las exigencias de graduación, los colegios se regían por planes diferentes y se desconfiaba de las metodologías nuevas, las cuales sólo habían tenido algún impacto en la primaria gracias a la formación proporcionada por la Escuela Normal de Costa Rica. Por esa razón, los directores de los colegios se reunieron en comisión y elaboraron una propuesta de plan conjunto, el cual estuvo cargado de materias y horas de estudio que

42. Ástrid Fischel V. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. EUNED, San José, 1992, pp. 252-261.

hacían imposible su cumplimiento. Luego de varias disputas y oposiciones, el nuevo ministro Dobles Segreda logró que el número de años de estudio quedara en cinco, redujo la cantidad de materias y se introdujeron otras como optativas. Entre las obligatorias estuvieron la Historia (tres lecciones en primer año y dos en los siguientes), la geografía (igual carga que en Historia) y la educación cívica (dos lecciones en cuarto y quinto años). Los contenidos de la Historia volvieron a ser los mismos de antes, con el mismo enfoque detallado de hechos, curiosidades, asuntos político-militares, batallas, conquistas y avances en la ciencia y técnica. Así, el primer año se destinó al estudio de la definición de Historia, sus partes, fuentes, etc., para concentrarse luego en las civilizaciones y los pueblos de la antigüedad. El segundo año se reservó para la Edad Media, mientras que el tercero lo fue para la época moderna y el cuarto para la contemporánea, ubicada desde la Revolución Francesa hasta la conformación de los estados europeos en el siglo XX, sin olvidar las conquistas y los repartos territoriales.

El quinto año, en el primer semestre, fue para el estudio de la historia americana a partir de los pueblos precolombinos y hasta la independencia de Cuba. El segundo semestre se destinaba a la historia patria desde la conquista hasta los tiempos recientes, analizando el progreso político, material y cultural logrado en las distintas administraciones a partir de 1840. Para eso, al igual que para los cursos de geografía se recomendaban las colecciones documentales de don León Fernández y los libros de historia de Costa Rica y geografía de Costa Rica escritos por Francisco Montero Barrantes y Ricardo Fernández Guardia. Los contenidos de cívica eran abundantes y en su mayoría rescataban los planteamientos de los programas de años anteriores, pero exaltando el compromiso con la Patria, la libertad, el conocimiento de las leyes, el sufragio, los organismos de poder estatales y locales, el crédito bancario, etc., lo que da la impresión de que la preocupación central era preparar a los jóvenes para que en lo inmediato asumieran responsabilidades en los gobiernos locales y más tarde ingresaran al mundo de la

política nacional, no sin antes conocer y comprometerse con el respeto a la ley y el orden⁴³.

Los mentores de tal instrucción fueron los mismos políticos liberales del "Olimpo", que, como Cleto González, habían escrito sus versiones acerca de la historia de Costa Rica e historia del sufragio; Ricardo Jiménez, a quien se le debe un libro sobre instrucción cívica, al igual que a Elías Leiva. Los liberales de la ley y el orden habían impuesto de nuevo sus reglas al sistema educativo y la Historia siguió relegada a ser el espacio donde se recreaba, aprendía y valoraba la cultura europea occidental y su ruta de progreso. Además, no era mucho el provecho que se podía obtener de la producción historiográfica nacional para darle otro enfoque al estudio de la Historia en las escuelas primarias y secundarias, puesto que los historiadores nacionales hacían su trabajo de una forma muy empírica, rescatando colecciones documentales y haciendo recuentos de sucesos nacionales desde los orígenes hasta las últimas administraciones, preferenciando los aspectos políticos, legislativos y militares. Lejos estaban nuestros historiadores de las discusiones sobre el carácter científico de la investigación histórica y mucho menos de promover una renovación que desde su quehacer tuviera un impacto en las aulas. Más bien fueron las aulas las que demandaron noticias acerca del pasado del país, presionando de una u otra forma por una agenda de publicaciones que permeó las temáticas investigativas del momento.

En 1935, bajo la dirección del profesor Marco Tulio Salazar, se hicieron algunas variaciones en los planes de estudio, que intentaban responder a las críticas sobre carencias que tenían los de 1929, pero el resultado se limitó a ofrecer listados de contenidos a los que se agregó una serie de orientaciones pedagógicas generales congruentes con los principios de la escuela activa⁴⁴. También en esa fecha y a petición del gobierno, llegó a Costa Rica la Misión Pedagógica Chilena, la cual hizo

43. Ministerio de Instrucción Pública. *Programas de Estudio para Enseñanza Secundaria. 1929*. Imprenta Nacional, San José, 1929.

44. María Eugenia Dengo O. *Educación costarricense*. EUNED, San José, 1999, p. 147.

una evaluación general del sistema educativo costarricense, encontrando que en la educación primaria predominaban criterios eminentemente cognoscitivos que no consideraban la psicología del niño y su vínculo con el mundo circundante. Mientras tanto, en la secundaria el estancamiento era bastante grande, al punto que pocos aspectos habían cambiado en la práctica desde la reforma de 1886. Los profesores eran empíricos, graduados destacados de los colegios o profesionales liberales y pocos tenían formación pedagógica, aspecto que había hecho infructuosos los cambios cualitativos que habían intentado impulsar en años anteriores.

A partir de su diagnóstico, la misión chilena hizo importantes recomendaciones que no fueron aprobadas por el Congreso y con esa actitud también se tiró por la borda una propuesta para instaurar nuevos planes de estudio y acciones correctivas a los problemas del momento⁴⁵. Así se llega a los años cuarenta, cuando se rescataron algunas de las recomendaciones de esta misión, entre ellas la creación de la Universidad de Costa Rica. La mayor atención que se puso al problema educacional contribuyó para que aumentara el número de colegios de secundaria y las escuelas de primer orden, lo cual abrió el espacio para que más personas pudieran seguir estudios universitarios. En 1942 y de acuerdo con las convenciones firmadas por los ministros de Educación de Centroamérica se definieron las materias que debían impartirse en los centros de segunda enseñanza, a saber: castellano, matemática, física, química, inglés, francés, historia, geografía, educación cívica, psicología y literatura, así como trabajos manuales, deportes, dibujo, música y agricultura. De la Historia se destacaba su misión, al decir: "No se olvide que lo principal es que el niño lleve de la escuela la impresión del progreso de la Patria... Que admire el niño las virtudes y las ideas de nuestros grandes hombres y particularmente los beneficios que le debemos a los ilustres presidentes"⁴⁶.

45. Carlos Monge A. y Francisco Rivas. *La educación: fragua de una democracia*. Editorial UCR, San José, 1978, pp. 70-94.

46. Palabras de Virgilio Chaverri, Ministro de Educación Pública. Citado por María Elena Rodríguez. "Educación y

Más tarde, en 1943, se intentaron introducir las enseñanzas de Decroly a través de un plan de trabajo para las escuelas primarias, pero la propuesta fue muy superficial y no pasó de ser un conjunto de recomendaciones metodológicas y un listado de contenidos a partir de la definición de centros de interés⁴⁷. Mientras tanto, la enseñanza secundaria se veía nutrida con un mayor número de profesores, gracias a disposiciones tomadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Costa Rica, que otorgaba ese grado a sus graduados, aun cuando no hubiesen estudiado materias pedagógicas, aspecto que de antemano sentenciaba la diferencia de lo que sería la educación en las escuelas primarias y en los colegios de enseñanza media, que ahora tenían la misión de ser puente hacia la universidad.

Considerando todo el largo ciclo recorrido por la educación costarricense, los nuevos retos que se le presentaban a la sociedad, sobre todo a partir de los años cuarenta, las frecuentes reuniones de ministros de Educación con el patrocinio de organismos internacionales y la reciente fundación de la UNESCO, los gobiernos costarricenses posteriores a 1948 decidieron abrirse a las recomendaciones de este último organismo para poner la educación del país a la altura de los tiempos. De ese modo, durante los años cincuenta, distintas misiones hicieron evaluaciones y propuestas para introducir cambios significativos, los cuales se plasmaron en una nueva ley fundamental de educación que promovía el tránsito de una educación elitista a una de masas. Esta se hizo acompañar de reformas para las enseñanzas primaria y secundaria, las cuales quedaron claramente plasmadas en los planes de estudio elaborados en 1962 y que se pusieron en práctica en forma generalizada a partir de 1964. La evaluación y las propuestas confeccionadas con la ayuda de asesores de la UNESCO fueron realizadas con mucho cuidado, tiempo, experimentación y capacitación. Es en ese contexto donde nacieron los Estudios Sociales, una asignatura que se enfocaba de

Sociedad. (1940-1949)", en Jorge Mario Salazar, coord. *El significado de la legislación social de los cuarenta en Costa Rica*. MEP, San José, 1994, p. 157.

47. María Eugenia Dengo. *Op. cit.* 1999, p. 156.

manera interdisciplinaria, pero nutrida esencialmente por la Historia, la Geografía y la Cívica, con el propósito de "...abrir la conciencia individual a la más auténtica estimación del hombre y 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..., (buscando) en el logro sistemático de la comprensión del patrimonio cultural, de apreciación de los valores de la sociedad democrática, y de la afirmación de los ideales que inspiran la convivencia humana"⁴⁸

Hecha la declaración de intenciones, quedaba pendiente la tarea de definir objetivos, seleccionar los contenidos y orientar metodologías para cumplir con el propósito de esta asignatura integradora, tema que comentaremos en un próximo trabajo.

3. CONCLUSIONES

El camino hasta aquí recorrido nos ha permitido reseñar la evolución y los cambios que se han generado en torno a la enseñanza de la Historia en Costa Rica, apoyándonos para ello en la perspectiva que ofrece la historia social del curriculum para el abordaje de la historia de la educación. La experiencia nos ha permitido concluir que este enfoque se presenta como una nueva alternativa, rica y viable dentro la historia de la educación, favoreciendo el descubrimiento, a partir del curriculum formalizado, de las intenciones y el impacto de la enseñanza dentro de un conglomerado social específico. Igualmente facilita descifrar el impacto de corrientes e intereses externos a realidades sociales concretas, retrata el espíritu y las visiones de una época y la imagen que tienen los dirigentes de la educación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la forma de incorporar a este quehacer los conocimientos de las diferentes disciplinas.

La posibilidad de abordar todas las facetas que se insinúan desde la historia social del curriculum, depende en gran medida de

las fuentes y los informantes con que se cuente, razón por la que en este trabajo solo nos hemos aventurado a hacer una exploración a partir de la información que ofrecen los distintos planes de estudio, matizada con los datos generales sobre la historia de la educación nacional expuestos por distintos investigadores en diferentes épocas. Esta decisión se convirtió en un condicionante en la medida que se tuvo que preferenciar las versiones oficiales para hacer la respectiva interpretación, dejando por fuera las voces de maestros, estudiantes y otros actores sociales, cuyos testimonios son difíciles de recuperar debido al período histórico que aquí se abordó y por la imposibilidad de tener acceso a otras fuentes, como diarios de clase o de vida de los protagonistas de este proceso. No obstante, el trabajo realizado hasta este punto nos ha permitido realizar un primer y fundamentado acercamiento a la forma y el tipo de Historia que se ha enseñado en Costa Rica para evaluar su impacto social y político, así como las versiones historiográficas y curriculares que han permeado esta tarea a lo largo del tiempo, instaurando concepciones de la Historia y de su enseñanza que aún hoy repercuten en el quehacer educativo.

Hasta la fecha, la historia de la educación en Costa Rica ha narrado múltiples facetas vinculadas a las políticas educativas, creación de centros de enseñanza y mentores de la educación, pero poco se sabe sobre cómo se han incorporado y enseñado cada una de las materias específicas que conformaron los planes de estudio en distintos momentos. En este trabajo se ha podido explicar cómo la Historia entró a jugar el papel de asignatura independiente hasta después de 1870 y gracias a la influencia de profesores extranjeros que vinieron a laborar en instituciones privadas y públicas.

Dada la influencia de los extranjeros, especialmente españoles, el contenido que se preferenció fue el relacionado con los sucesos políticos, militares y diplomáticos europeos y muy poco sobre la historia nacional, debido al poco conocimiento que se había generado hasta ese momento. Ellos seleccionaron los contenidos y su ubicación en el plan de estudios de acuerdo con sus preferencias académicas y culturales, aspecto que limitó el papel legitimador

48. Oscar Zavala N. "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, p. IV.

que podía dar el estudio de la Historia a los proyectos impulsados desde el Estado. A lo sumo, dichos contenidos y su estudio sirvieron para identificarse con los procesos civilizatorios europeos y para valorar e identificarse con una idea de progreso que evocaba las glorias de otras latitudes. Sin embargo, este último impacto resultó limitado, ya que la Historia como materia escolar sólo se incorporó para los grados superiores de la escuela primaria, donde la deserción era común, mientras que en la secundaria, de escaso acceso para las mayorías, lo que se hacía era profundizar los contenidos estudiados en el ciclo anterior.

La misión que se asignó a la Historia dentro de los planes de estudio, fue la de un espacio para el cultivo de la cultura general, una más de las humanidades, a través de las cuales se veía y valoraba con interés y curiosidad el proceso civilizatorio y modernizador de la humanidad, aspecto al que contribuían las clases magistrales, el uso de libros de texto que ahondaban en detalles político-militares y los exámenes memorísticos y pormenorizados.

La labor legitimadora e ideologizadora impulsada desde el Estado sólo obtuvo su mayor éxito a través de los cursos de geografía, moral y cívica que se impartían como obligatorios en los años iniciales de las escuelas de primeras letras y tercer orden, a las que tenía acceso la mayoría de la población. Sus contenidos tendían a valorar el conocimiento del espacio geográfico, las comunicaciones, la tranquilidad y belleza natural como puerta abierta para amar a la patria y a identificarse con valores relativos al trabajo, el progreso material, la obediencia y el respeto a la ley.

La construcción del currículum para la enseñanza de la historia se orientó por criterios empíricos y preferencias individuales de quienes lo escribían, lo cual se nota a través de la selección de temas, ausencia de objetivos claros y adscripción a posiciones metodológicas de moda que no eran conocidas a fondo ni aceptadas por todo el magisterio. La influencia del Estado en la formulación del currículum no fue directa, ni obedeció a objetivos precisos, pues encargó su confección a profesionales extranjeros contratados para que

laboraran en el país asistidos por algunos intelectuales identificados con los procesos modernizadores que los liberales positivistas impulsaron durante el último tercio del siglo XIX. Siendo la formación de cuadros académicos nacionales una ausencia notable para el progreso del país, se becó a varios costarricenses para que estudiaran en el extranjero y se pusieran al día con los avances pedagógicos. Ellos desempeñaron un papel protagónico durante la primera mitad del siglo XX en lo que a construcción curricular se refiere, teniendo su mayor impacto en el aspecto metodológico. A su lado se ubicaron personalidades distinguidas del mundo cultural costarricense, y juntos, desde sus imágenes particulares del país y de la docencia, proyectaron un modelo educativo ajustado a las perspectivas de una elite cultural modernista y eurocéntrica.

Sus visiones de mundo y de la educación no fueron bien recibidas por ciertos sectores que se habían formado e identificado con las propuestas educativas impulsadas a finales del siglo XIX, las que consideraban más a tono con los intereses de un Estado liberal progresista, el que además enfrentaba el problema de no contar con cuadros docentes plenamente capacitados para atender la modernización pedagógica. La situación y la protesta del magisterio, que no se encontraba bien ubicado en el contexto de esas innovaciones, generaron una intervención directa del Estado y de los políticos nacionales para reorientar el rumbo. Expresión de esta intervención fueron los planes de estudio de 1929, los cuales reflejan la imposición del criterio cultural de los liberales, que, en el caso de la Historia recuperaron los contenidos y las formas de enseñanza clásicas del último tercio del siglo XIX.

En lo que a enseñanza de la Historia se refiere, esta nunca estuvo acorde con los avances disciplinarios que se daban en los círculos académicos europeos y norteamericanos, pues la Historia como disciplina científica en Costa Rica apenas empezaba a roturar el terreno. La producción nacional era poca y los textos de historia patria obedecían a criterios prácticos de descripción de la evolución política de Costa Rica, exaltando el camino progresista logrado por la labor de los buenos

gobernantes y la senda del derecho. Este aspecto era reforzado con el enfoque de la historia universal, de la geografía y la cívica, profuso en detalles, fechas, nombres y personajes, los que armonizados con metodologías magistrales y repetitivas, fueron moldeando una imagen de la Historia como depósito de nombres, hechos, fechas y lugares a repetir como sinónimo de aprendizaje.

La enseñanza de la Historia cumplió el propósito de formar una elite, pues dadas las condiciones del sistema educativo del país, se impartía como tal en los últimos años de la primaria y en la secundaria. Los espacios destinados al estudio de la historia nacional quedaban reservados para el último año de secundaria, lo que le restaba impacto como asignatura legitimadora de las acciones del Estado y más bien servía para preparar ideológicamente a futuros empleados públicos y jóvenes de familias adineradas para que sirvieran a los intereses de la nación.

Las particularidades y los problemas globales del sistema educativo nacional, sus problemas de calidad y cobertura efectiva, fueron planteados en múltiples oportunidades, pero sólo fueron considerados y atendidos con criterios técnicos en las décadas de los cuarenta y los cincuenta. Los análisis efectuados y las orientaciones brindadas por organismos internacionales abrieron la puerta para pasar de una educación elitista a una educación de masas, contexto en el cual nacen los Estudios Sociales como materia escolar encargada de promocionar una mayor identificación con las acciones del Estado y la incorporación política de la ciudadanía. Esta es una nueva faceta en la enseñanza de la Historia que compromete al estudio, en un próximo trabajo investigativo, de los cambios que se introdujeron con la enseñanza de los Estudios Sociales, no sólo en el ámbito de contenidos, sino también de objetivos, metodologías, educación política y cumplimiento con los sueños de progreso nacional.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRANTES, Ana Cecilia. *Buscando las raíces del modernismo en Costa Rica. Cinco acercamientos*. EUNA, Heredia, 1997.
- CALVO, Joaquín Bernardo. *Apuntamientos geográficos, estadísticos e históricos, compilados y arreglados*. Imprenta Nacional, San José, 1887.
- COSTA RICA; SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas Oficiales de Instrucción Primaria. 1890*. Tipografía La Prensa Libre, San José, 1890.
- COSTA RICA; SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas Oficiales de Segunda Enseñanza para los Institutos Nacionales de Costa Rica. 1892*. Litografía Nacional, San José, 1892.
- COSTA RICA; SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas de Segunda Enseñanza para uso del Liceo de Costa Rica*. Tipografía Nacional, San José, 1901.
- COSTA RICA; SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios. Liceo de Costa Rica. 1904*. Tipografía Nacional, San José, 1904.
- COSTA RICA; SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas Oficiales de Instrucción Primaria. 1909*. Tipografía Nacional, San José, 1909.
- COSTA RICA; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas de Educación Primaria. 1918*. Imprenta Lehmann, San José, 1918.
- COSTA RICA; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas de Educación Primaria. 1929*. Imprenta Nacional, San José, 1929.
- COSTA RICA; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programas de Educación Secundaria. 1929*. Imprenta Nacional, San José, 1929.
- DENGO, María Eugenia. *Educación costarricense*. EUNED, San José, 1999.
- FERNÁNDEZ, Adalberto; SARRAMONA, Jaime y TARÍN, Luis. *La educación. Constantes y problemática actual*. 8a. ed., SEAC, Barcelona, 1981.
- FISCHEL, Ástrid. *Consenso y represión: una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. Editorial Costa Rica, San José, 1990.
- FISCHEL, Ástrid. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. EUNED, San José, 1992.
- GONZÁLEZ, Luis Felipe. *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1976.
- GONZÁLEZ, Luis Felipe. *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1978.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTO TOMÁS. "Plan de estudios. 1884", en *Revista La Enseñanza*. Vol. 1, N° 7, San José, agosto de 1884, pp. 58-60.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTO TOMÁS. "Plan de estudios. 1887", en *Revista La Enseñanza*. Tomo II, N° 5, San José, agosto de 1885, pp. 204-207.

- LIZANO, Víctor. "Colegio San Luis Gonzaga. Segunda época", en *Revista de los Archivos Nacionales de Costa Rica*. Año VII, Nos. 7 y 8, San José, julio-agosto de 1943, pp. 416-421.
- MAGENDZO, Abraham. *Curriculum. Educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Bogotá, 1996.
- MOLINA, Felipe. *Bosquejo de la República de Costa Rica seguido de apuntes para su historia*. Imprenta S.W. Benedict, Nueva York, 1851.
- MOLINA, Iván. *La ciudad de los monos*. EUNA, Heredia, 2001.
- MONGE, Carlos y RIVAS, Francisco. *La educación: fragua de una democracia*. Editorial UCR, San José, 1976.
- MONTERO, Francisco. *Elementos de Historia de Costa Rica*. Tipografía Nacional, San José, Vol. I, 1892 y Vol. II, 1894.
- MONTERO, Francisco. *Compendio histórico de Costa Rica*. Librería Antonio Font, San José, 1894.
- PADILLA, María Isabel. "La educación como agente legitimador del Estado costarricense". Tesis de licenciatura en Historia, UNA, Heredia, 1995.
- QUESADA, Juan Rafael. "El nacimiento de la historiografía en Costa Rica", en *Revista de Historia*, Número especial 2, EUNA-EUCR, Heredia, 1988, pp. 51-81.
- QUESADA, Juan Rafael. "La educación en Costa Rica. Del apogeo del liberalismo al nacimiento del Estado Benefactor (1884-1948)", en Jaime Murillo, comp. *Instituciones costarricenses*. Editorial UCR, San José, 1989, pp. 415-460.
- QUESADA, Juan Rafael. *Educación en Costa Rica. 1821-1940*. Colección de fascículos *Nuestra Historia*. Nº 15, EUNED, San José, 1992.
- RODRÍGUEZ, María Elena. "Educación y sociedad (1940-1949)", en Jorge Mario Salazar, comp. *El significado de la legislación social de los cuarenta en Costa Rica*. Publicación del Ministerio de Educación Pública, San José, 1994, pp. 145-184.
- ZAVALA, Oscar. "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, San José, 1959.