



LOS SÍMBOLOS NACIONALES DE COSTA RICA Y EL ENFOQUE EDUCATIVO

THE NATIONAL SYMBOLS OF COSTA RICA AND THE EDUCATIONAL FOCUS

Volumen 14, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp. 1-29

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2014

María Isabel Carvajal Araya

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LOS SÍMBOLOS NACIONALES DE COSTA RICA Y EL ENFOQUE EDUCATIVO

THE NATIONAL SYMBOLS OF COSTA RICA AND THE EDUCATIONAL FOCUS

María Isabel Carvajal Araya¹

Resumen: El presente ensayo explora la forma en que se ha abordado el tema de los símbolos nacionales de Costa Rica, desde el ámbito educativo. Para ello realiza un recorrido desde la implementación de la materia de Cívica, a finales del siglo XIX y hasta la actualidad, a la vez que analiza la manera en que estos símbolos patrios han servido para plasmar un imaginario de identidad, al naturalizar discursos ideológicos enmarcados en las representaciones patrias.

Palabras clave: EDUCACIÓN, SÍMBOLOS NACIONALES, IMAGINARIOS, IDENTIDAD, COSTA RICA.

Abstract: The following essay explores the way in which the topic of national symbols has been taken from the educational ambit. To achieve this, it journeys from the implementation of the subject of Civics towards the end of the 19th Century until the present, while analyzing the way in which these patriotic symbols have been used to represent and construct an imaginary of identity when naturalizing ideological speeches framed in the patriotic representations.

Key words: EDUCATION, NATIONAL SYMBOLS, IMAGINARY, IDENTITY, COSTA RICA.

¹ Catedrática de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Estudios de la Sociedad y la Cultura, Máster en Literatura Latinoamericana, Licenciada en Música con énfasis en Piano, todos los títulos de la Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: notayletra@gmail.com.

Ensayo recibido: 24 de febrero, 2014

Devuelto para corrección: 12 de mayo, 2014

Aprobado: 31 de julio, 2014

1. Introducción

En el ensayo titulado Poder, derecho, verdad, Foucault (1992) sostiene que el poder produce efectos de verdad. Esta verdad se hace ley y genera un discurso que los ciudadanos asumen como verdadero. Los mecanismos de control que se accionan gracias a estos discursos —y que en gran parte son reproducidos dentro de las instituciones educativas— ejercen control sobre los ciudadanos de manera sutil (Foucault, 1992, p. 43). En Costa Rica, el sistema educativo ha fungido desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como ente disciplinario que moldea las conductas por seguir por parte de los estudiantes, consolidando, desde esas instituciones, una forma determinada de sociedad.

Las opiniones en cuanto al papel que debe asumir la educación formal dentro de la sociedad han tenido diversos enfoques². Sociólogos como Emile Durkheim (1976), expresan que es necesario que exista una acción ejercida por los adultos sobre los jóvenes, para educarlos en sociedad. No obstante, Foucault considera que estos mecanismos son más bien operadores de dominación (1992, p. 54).

Los rituales que en la actualidad acompañan y forman parte indisoluble de los símbolos nacionales, funcionan como mecanismos de fuerza que involucran a los estudiantes en un plan disciplinario que, en palabras de Foucault, fabrica individuos (Durkheim, 1976, p. 175). Según Colmenares (1997), el enfoque con que se aborda la historia de un país, carece de una disciplina académica crítica, y se reproducen en los centros educativos historias patrias creadas a partir de elaboraciones propias del siglo XIX, las cuales no siempre tienen sentido.

El artículo tiene como principal referente teórico los aportes de varios investigadores, citando como figuras relevantes a Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Edgardo Lander y Héctor Maldonado, todos ellos integrantes del denominado grupo Modernidad-Colonialidad.

Luego de confrontar estas formas de pensar acerca de la educación, se procede a mirar el pasado y observar desde dónde y cómo se han manejado los aspectos educativos en Costa Rica, pero según una perspectiva decolonial acorde con las teorías esbozadas.

² Este tema no se analiza en este trabajo, sin embargo, se trae a colación debido a que es dentro del sistema educativo formal de Costa Rica, que se implementa y se determina el uso y manejo de los símbolos nacionales.

2. La educación en el siglo XIX

En Costa Rica, durante los años posteriores a la independencia,³ el aprendizaje básico de las letras formaba parte de la instrucción pública que se impartía a niños y a niñas por separado, y que consistía en aprender a leer y a escribir.⁴

De acuerdo con Dachner, para 1844 las celebraciones cívicas mezclaban misas solemnes, mascaradas, corridas de toros, comparsas, diana, tronar de cañones, pólvora, conciertos, piezas de oratoria, almuerzos y bailes (2000, p. 85). Y es que la religión, específicamente la católica, fue uno de los mecanismos que sustentaron las bases de lo que después se conoció como la identidad del costarricense. La doctrina católica de alguna manera sirvió para aglutinar las gentes de los pueblos alrededor de los templos dentro de determinadas creencias, tales como la veneración de los santos patronos de cada localidad, a la vez que se iba moldeando la forma de actuar, de ser y de pensar de los habitantes, en relación con los credos religiosos. Así, el ser católico iba fuertemente ligado al concepto de ser costarricense (Sandí, 2011). Según este autor, la identidad local, que se vio fortalecida por el aglutinamiento de gentes alrededor de un templo, junto con la devoción a un santo patrono y todas las manifestaciones sociales que giraban en torno a las celebraciones patronales, como fiestas y comidas representativas de cada pueblo, forjaron una identidad local que posteriormente se convirtió en una identidad nacional (Sandí, 2011, p. 62).

La unión entre el poder eclesiástico y el poder político, encontró en las celebraciones de los santos patronos de los pueblos, un espacio idóneo para reforzar los procesos de control político y religioso en las gentes, ya que un buen ciudadano, era también un buen católico (p. 70).

En la década de los ochenta del siglo XIX, se introducen dos reformas educativas muy importantes, reflejo de un cambio paradigmático: la Ley Fundamental de la Educación, en 1885, y la Ley General de Educación Común, en 1886 (Quesada, 2003; Vargas, 2003). Con la implementación de estas leyes se reproducen, desde edades tempranas, los conceptos de creencias y valores acordes con la ideología liberal, en contraposición a las implementadas por la religión católica. A partir de estas leyes educativas, las enseñanzas religiosas son sustituidas por cursos de moral y de cívica

³ Antes de 1821, ya existía una cultura educativa que abarcaba, sobre todo, a niños de tez blanca, pero también, en alguna medida, a la población mestiza (Molina, 2012, p. 201).

⁴ Ver más acerca de este tema en González Flores, Luis Felipe. (1978). *Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica.

(Vargas, 2003, p. 295). De esta forma, los elementos ritualísticos que representan la nación, son instaurados y fortalecidos desde las instancias educativas.

Antes de la Reforma Educativa implementada durante el gobierno del presidente Bernardo Soto, el reglamento de la "Instrucción Pública" determinaba que hubiera escuelas primarias de carácter gratuito y obligatorio en todas las provincias del país. Algunas escuelas estaban separadas por sexos y se ubicaban en edificios diferentes. No obstante, los recintos que albergaban niños y niñas, debían mantenerlos separados, a tal punto que tenían que entrar y salir por puertas diferentes (Jiménez, 1869, p. 5). Además de estas, existían también otras escuelas llamadas escuelas dominicales para niñas.

El contenido de lo que se enseñaba variaba según el sexo:

En las escuelas de niñas las maestras cuidarán con especial esmero la enseñanza de labores, dando lecciones jenerales é individuales [...]. Se aprovechará esta ocupación para dar otras enseñanzas compatibles con las mismas (p. 27)⁵. Además de lo expresado anteriormente, se enseñaban conceptos básicos de lectura, escritura y aritmética y algunas labores de mayor conveniencia y necesidad como en esplicaciones reljiosas y morales, que deberá hacer el párroco; así como en breves conferencias sobre economía doméstica y sobre todo aquellos conocimientos necesarios á una buena esposa y madre de familia. (Jiménez, 1869, p. 42)

Los niños por otro lado, recibían varias materias, entre ellas: marchas, cánticos religiosos y morales de corta duración, doctrina cristiana, doctrina sagrada, historia de Costa Rica, aprendizaje de las letras del alfabeto, las 4 operaciones fundamentales. La enseñanza más importante era, en general, la moral y religiosa, fundamento de la instrucción primaria de aquella época (Jiménez, 1869, pp. 28-29).

En 1886, año cuando se produjo la Refoma Educativa en Costa Rica, se otorgó al Ministerio de Educación la dirección general en torno a la enseñanza de la educación. Como parte importante de esta reforma, se instituyó, entre otras asignaturas, la enseñanza de la Educación Cívica en escuelas y colegios:

En 1886, con la Ley General de Educación Común, se excluyeron las materias de religión y de Historia Sagrada, las cuales fueron sustituidas por los cursos de Geografía Universal e Historia de Costa Rica. Se estableció, además, un grupo de

⁵ En esta y todas las citas de textos antiguos se respeta la ortografía original.

asignaturas afines: Gimnástica, Moral, Educación Cívica, Ejercicios y Evoluciones militares. (Jiménez, 1869, p. 31)

No obstante, el nivel educativo no era el mismo para todos los niños y niñas.⁶ Las materias exclusivas para los varones pretendían educar ciudadanos patriotas cuya formación cívica consistía en el fortalecimiento del servicio militar. No obstante, el Colegio Superior de Señoritas, fundado en 1888, se destacó por ofrecer, entre las materias impartidas, la instrucción cívica y nociones de derecho, eso sí, sin dejar de lado las de "agujas, lavado y aplanchado" (Jiménez, 1869, p. 34). El discurso de la época mostraba contradicciones, porque, por un lado, se marcaban diferencias entre hombres y mujeres y entre las diferentes clases sociales, y por otro, se aseguraba que todos los ciudadanos tenía igualdad de derechos y de deberes, en concordancia con las máximas expresadas como parte de las ideas ilustradas de la Revolución Francesa en cuanto a la igualdad. La instrucción cívica reafirmaba estos conceptos de igualdad en relación con los hombres, sin embargo, no todos los ciudadanos estaban de acuerdo con esta forma de pensar. El concepto de igualdad que quiso imponerse como parte de la ideología liberal, y que se estudiaba como parte de la formación cívica impuesta en las escuelas, es cuestionado y descalificado por Ricardo Fernández Guardia:

Igualdad. a). Todo hombre es igual ante la ley. Que todo hombre sea igual a otro en todos los respetos, de modo que, sin que influyan sus condiciones personales, goce de las mismas consideraciones y respeto por parte de sus conciudadanos, que disfrute de iguales comodidades en la vida, que ocupe la misma posición social, en fin, es un absurdo. El hijo de padres de una raza superior, al nacer ya trae en germen cualidades intelectuales y morales, que lo colocan en una situación ventajosa sobre el hijo de padres de una raza inferior [...] y aunque ambos crecieran y se educaran en idénticas circunstancias, no por eso desaparecería la desigualdad original". (1888, p. 15)

De la misma manera, la diferencia que se establecía entre hombres del campo y de la ciudad, y de las mujeres en general, se introyectaba en la cultura desde edades tempranas, dando por descontada la igualdad entre las personas de ambos sexos:

⁶ Las niñas y señoritas recibían una educación sesgada, que las mantenía alejadas de los deberes y derechos de los futuros ciudadanos (los varones). Incluía el aprendizaje de labores domésticas como costura y cocina, pero omitía otras materias consideradas exclusivas para los varones, como los ejercicios militares.

Obligación escolar: La enseñanza primaria debe abrazar lectura, escritura, aritmética, geometría objetiva, geografía, historia de Costa Rica, ejercicios prácticos de lenguaje, moral y educación cívica. La de los varones, además, ejercicios y evoluciones militares; y para los niños de las campiñas, también nociones agrícolas. La de las mujeres comprende fuera de las materias dichas al principio, labores de mano y nociones de economía doméstica. (Fernández, 1888, pp. 91-92)

En estos textos, la materia de cívica consistía, sobre todo, en conocer los deberes y derechos del ciudadano, la organización y funciones del Estado, el sufragio y los deberes para con la patria (Brenes, 1890, p. 38).

A partir de 1888, las escuelas y colegios contaron también con un texto titulado *Cantos Escolares*, en el que se incluían cánticos que fortalecían y acentuaban el discurso del derecho, de la belleza y de la patria "ya que son el fundamento de las más notables virtudes cívicas" (Fernández y Campabadal, 1888, p. 1).⁷ Otras materias como "canto", eran impartidas únicamente a las niñas, junto con las "labores de mano, como "bordar en lino blanco, remendar y zurcir" (Brenes y otros, 1890, p. 39), mientras que los niños eran instruidos en "gimnástica" y "ejercicios militares", que incluían, entre otros, los movimientos del arma (pp. 51-52).⁸

Para 1893, en Cartago se ofrecía en un mismo local, clases para ambos sexos. No obstante, se especificaba que "se cuidará con esmero la instrucción religiosa, así como de que sea práctica la enseñanza de labores para las niñas". Periódico Costa Rica. Anuncio comercial (7 de julio, 1893).

⁷ En este texto se encuentra la letra del *Himno Nacional de Costa Rica* en su tercera versión. La letra es de Juan Fernández Ferraz y el arreglo musical estuvo a cargo de José Campabadal. Contiene además, el *Himno Patriótico al Primero de Mayo*, de los mismos autores. Este último fue dedicado al entonces Presidente de la República don Bernardo Soto, en conmemoración de las batallas de Santa Rosa, Rivas y San Juan: *cantemos sí, las ínclitas victorias de Santa Rosa, Rivas y San Juan* (Fernández y Campabadal, 1888, p. 5). Hoy día, cada Primero de Mayo se escucha en los medios de comunicación la música de este himno, a pesar de que en la actualidad, la fecha en cuestión conmemora el día del trabajador, mezclado con la selección del nuevo directorio de la Asamblea Legislativa y el discurso presidencial, en su anual rendición de cuentas. Este hecho es muestra clara de que muchas veces los cantos patrios se utilizan sin meditar en sus letras ni en sus fines y obedecen más a una tradición que como tal, nadie cuestiona.

⁸ Cuando se leen estos documentos antiguos, quizás no sorprenda en demasía el hecho de que, a finales del siglo XIX, se separaran según el sexo las materias para niños y niñas. No obstante, en el siglo XX y XXI, estos discursos androcéntricos, en los que los varones eran los costarricenses destinados a recibir una educación más amplia y alejada de las faenas consideradas aptas para las niñas, continuaron vigentes en las escuelas primarias del país: *Yo no coso. Yo leo en la sala. Yo leo. Yo.* (Gamboa, 1985, p. 22). La cita de este texto se encuentra en el libro titulado *Paco y Lola*. Resulta inadmisiblemente que en el siglo XXI este texto no se haya sacado de circulación y se puede comprar en las librerías del país, lo cual significa que se continúa utilizando. El mensaje androcéntrico, por tanto, continúa reproduciéndose en el sistema educativo de Costa Rica.

En los albores del siglo XX, cuando fue compuesta la letra actual del Himno Nacional de Costa Rica,⁹ se consideraba que existían 3 tipos de costarricenses, por lo que había 3 clases de escuela primaria: la de primer orden, que acogía a la población de ciudad; la de segundo orden, para zonas más alejadas de las principales ciudades, y la de tercer orden, que recibía a una población campesina (Barrantes y Ruiz, 1994).

De igual manera, la formación de "ciudadanos" se planificaba según la categoría social: en efecto, las prácticas y los rituales eran diferentes y se programaban de acuerdo con el grupo al que iban dirigidas (Fumero, 2000, p. 53). Las masas eran invitadas a participar como espectadores de las celebraciones patrias, donde se exponían los discursos de los políticos y se ejecutaba música marcial en honor de los representantes del gobierno o de los candidatos presidenciales:

Las marchas para resaltar las cualidades del candidato ofrecían a los votantes una consigna importante con la cual identificarse. Además de las banderas y de los colores de los partidos, la música de las marchas brindaba a la ciudadanía un elemento de identidad y regocijo. (Fumero, 2000, p. 54)

En Costa Rica, la educación secundaria estuvo excluida por un largo periodo. Según Quesada, durante las primeras décadas del siglo XX y hasta 1940, no se fundó ningún instituto de educación secundaria, ya que:

(...) los liberales de la época le otorgaban importancia únicamente a la institución primaria. Esta (la educación secundaria) no era gratuita, no tenía carácter popular y a lo más que aspiraban los hijos de las familias pobres, según sus recursos económicos, era terminar con éxito el último año de primaria (Quesada, 2010, p.35).

En efecto, los hijos de oligarcas eran los llamados a prepararse profesionalmente, ya que contaban con las condiciones económicas necesarias para realizar estudios superiores fuera del país. De esta forma, los hijos de los campesinos y de los artesanos solo podían aspirar a continuar en sus mismos oficios. ¿Es acaso este último ciudadano que recibía menos instrucción porque se consideraba que no necesitaba de mayores conocimientos, el *labriego sencillo* del que habla la letra del HNCR, y que aparentemente, representa a los costarricenses aún en el siglo XXI?

⁹ Desde ahora HNCR.

2.1. La educación en los siglos XX y XXI

En la primera mitad del siglo XX destaca la figura de Roberto Brenes Mesén,¹⁰ quien propone un giro importante en la educación, pues siente que las políticas educativas instauradas en el siglo XIX, elaboradas sobre todo para servir a los intereses de las democracias y a la uniformidad de las turbas votantes, no correspondían más a las necesidades del siglo que nacía. Para él, la educación debía ser integral, humanística e idealista, y no únicamente mecanicista: "educar es inducir una expansión de la conciencia para hacer sentir más, percibir más, comprender más, pensar más, discernir más, hacer mayor uso de la voluntad, no como deseo, sino como querer que es raíz de toda potencia" (Carvajal, 2009, p. 21).

En las décadas siguientes se continúa discutiendo acerca de cuáles debían ser los parámetros idóneos en la educación costarricense. La educación cívica ostentó una importancia relevante dentro de los planes de estudio de la educación primaria y secundaria en la primera mitad del siglo XX, ya que los gobernantes veían en la educación cívica el espacio más adecuado para sembrar en la juventud los más fervientes valores patrios, los cuales sustentaban y fortalecían las políticas gubernamentales: "En ese sentido fue fundamental la creación de lealtades, de ahí que a la educación cívica se le atribuyera la importante tarea de formar ciudadanos" (Quesada, 2003, p. 3).

Para 1957 se crea la Ley Fundamental de Educación, en la que se concebía la educación como un proceso integral del ser humano y de adaptación social (Ministerio de Educación Pública, 1997, p. 4). En adelante, prácticamente en cada nueva década del siglo XX, se revisan/modifican los contenidos del sistema educativo del país. Los controladores de esta disciplina son los docentes, quienes muchas veces hacen de la aplicación de la norma y el protocolo, el punto medular de la ceremonia que se establece junto con los símbolos nacionales: posición de *firmes, manos fuera de las bolsas, cuerpo erguido, cabeza en alto, no moverse, no masticar chicle...* De este modo, los docentes cumplen con los requerimientos establecidos en cuanto a su función de educadores, y reproducen los lineamientos que estipula el Ministerio de Educación acerca del manejo de los símbolos nacionales.

Para finales del siglo XX, se propone una educación de tipo racionalista, constructivista y humanista. Esta corriente educativa se cobija bajo el nombre de

¹⁰ Roberto Brenes Mesén formaba parte del grupo de intelectuales denominado "nueva intelectualidad", en contraposición con la "Generación del Olimpo" (Llaguno, 2012, p. 10).

Educación hacia el siglo XXI, con lo que se pretende obtener un proceso creativo, dinámico y flexible, que promueve la consulta bibliográfica, la lectura y el uso de otras fuentes de información que respondan el qué, el cómo y el para qué de la educación (Ministerio de Educación Pública, 1997, p. 10).

En el siglo XXI, la educación cívica, artes plásticas, educación física y música, pretenden, nuevamente, dar un giro. El MEP ha lanzado recientemente un programa denominado Ética, estética y ciudadanía, el cual se ha comenzado a implementar en muchos de los colegios de segunda enseñanza del país (2009).¹¹ Pero, ¿dónde quedan los símbolos nacionales dentro de la parafernalia cívica actual? Este tema se examina a continuación.

3. ¿Qué hay detrás de los símbolos patrios?

Según Bourdieu, los símbolos son los instrumentos por excelencia de la 'integración social' (2000, p. 92). Esta responde a ideologías particulares que intentan, mediante la violencia simbólica, manipular las formas de pensar, de creer y de actuar de determinados grupos de personas. De hecho, parte primordial de la razón de ser de los íconos nacionales, consiste en hacer ver la nación como un tronco macizo y unitario: una misma lengua, un mismo territorio, las mismas costumbres, el mismo color, las mismas creencias. Sin embargo, ¿es esto real?

El escenario patrio quedó instalado al iniciar el siglo XX, y sus actores escogidos con gran acierto. Según Hobsbawm (2004):

Naturalmente, los estados usarían la maquinaria, que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la 'nación' e inculcar el apego a ella y unirlo todo al país y la bandera, a menudo 'inventando tradiciones'. (2004, p. 100)

¹¹ No es este el tema de investigación, sin embargo, es pertinente mencionarlo ya que es el programa actual con que se trabaja en los colegios en los cuales se han realizado entrevistas en la fecha en que se ha realizado este trabajo investigativo. Se fundamenta en los mismos principios del programa anterior, pero marca énfasis en los conceptos antes mencionados, con los cuales se pretende formar personas que, dentro del concepto de *ética*, desarrollen el interculturalismo, la diversidad cultural y la ética transnacional en contraposición con la uniformidad de valores y la ética nacional. Dentro del programa de *estética*, se espera que *lo bello* se establezca de acuerdo con quien lo aprecia o lo crea y depende del contexto donde se desarrolla. El concepto de *ciudadanía* trata de responder a una actitud crítica ante el sistema político que reconoce la igualdad de derechos y deberes de las y los ciudadanos (MEP, 2009, pp. 16-18).

Es pertinente, entonces, mirar en el seno mismo de la reproducción discursiva de los símbolos nacionales, para indagar lo que ocurre en el siglo XXI, ya que continúan utilizándose como la representación oficial de la "realidad" costarricense, aunque de forma distorsionada, al ritualizar, canonizar y acartonar de manera inalterable, los hechos históricos contados en forma de relatos o cuentos infantiles, presentando una continuidad cronológica de los hechos, la cual pretende mostrar una historia creíble que, a la vez, justifique el "éxito actual" de la nación.

3.1 Los programas del MEP

En el segundo decenio del siglo XXI, Costa Rica continúa utilizando los mismos argumentos de la ritualística cívica, amparados por las políticas ministeriales de turno (protocolo, cantos patrios, etc.). El país, a la fecha de realizado este trabajo, está integrado por una cantidad considerable de habitantes provenientes de otras naciones, quienes comparten día a día sus costumbres y tradiciones con los costarricenses. No obstante, y pese a la multiplicidad y multiculturalidad que existe, las representaciones cívicas que *caracterizan a los costarricenses* continúan siendo las mismas que se petrificaron en el imaginario costarricense ya hace más de un siglo, y que las clases gobernantes insisten en perpetuar mediante las instancias encargadas de transmitir la educación en Costa Rica.

Es un hecho que, desde el periodo liberal en que se sientan las bases del imaginario de nación, y aún en pleno siglo XXI, la historia de Costa Rica continúa categorizando y minimizando el pasado precolombino, muy por debajo de todo aquello que tiene relación con Europa:

(...) en el caso costarricense el indígena contemporáneo al proceso de invención nacional, fue invisibilizado por la historiografía liberal y colocado en la época prehispánica y en la conquista, mientras que los existentes fueron vistos como 'otros', salvaguardando la pureza y blanquitud del 'nosotros' o 'comunidad nacional costarricense'. (Díaz, 2007, p. 33)

Es pertinente entonces, observar cómo aborda el sistema educativo actual el tema de los símbolos nacionales, y en qué medida continúa reproduciendo la colonialidad del poder, del saber y del ser,¹² en el manejo que se hace de los símbolos nacionales.

3.1.1 *Programas de Estudios Sociales y de Educación Cívica de Primaria*

El tema de los símbolos nacionales de Costa Rica es asumido por las instituciones de enseñanza de primaria y secundaria del país. En la actualidad, y según los planes del MEP para los Estudios Sociales de Primaria,¹³ el tema de los símbolos nacionales se expone, en primaria, durante el primer ciclo de estudios, y en secundaria, en el primer trimestre de octavo año. El espacio seleccionado para ello es, sobre todo, durante la semana cívica, en septiembre, cuando se celebra y conmemora la independencia de Costa Rica.

Durante el primer año se presenta el tema de la Educación Cívica bajo la perspectiva de "preparar a la niña y al niño para el ejercicio de una ciudadanía activa; participe de los principios democráticos, capaz de plantear alternativas pacíficas en la solución de conflictos, en el ámbito personal, familiar, escolar, comunal, nacional e internacional" (MEP, 2003, p.19.) En este espacio se estudian los símbolos nacionales en su origen y significado (p. 27) y se procede, durante el primer año, a darlos a conocer mediante dibujos, fotografías e ilustraciones (p. 33). En el segundo año se propone el reconocimiento de los símbolos nacionales por medio de láminas para colorear y se enfatiza el respeto por los símbolos patrios (p. 42). En el tercer año se estudia el origen y significado de los símbolos nacionales y se formulan las normas de comportamiento por seguir en relación con estos íconos de la patria (p. 48).

No obstante, el texto propone, en su anexo 3, un nuevo abordaje de las celebraciones patrias, debido a que se efectúan de manera rutinaria (p. 68). Se plantea entonces, actualizarlas, de manera que establezcan puentes entre el presente y el pasado, y viceversa, pero no se especifica cómo hacerlo (p. 68).¹⁴

¹² La colonialidad del poder (Quijano, 2000) se manifiesta en la fascinación hacia lo europeo, concebido como parámetro de modernidad y civilización. La colonialidad del saber (Lander, 2000) articula los símbolos como elementos normativos productores de imaginarios y de sujetos/ciudadanos que se ven interpelados en su reproducción y rituales, es decir, al cantar el himno y saludar y reconocer a los símbolos nacionales. La colonialidad del ser se manifiesta en la implantación/imposición de un lenguaje que nace a partir de códigos eurocéntricos y que provoca la experiencia de la relación amo-esclavo o del "yo pienso, luego soy, por consiguiente, otros no piensan, luego, no son" (Maldonado, 2007, p. 145).

¹³ Estos planes se fundamentan desde la perspectiva denominada *Ejes Transversales*. Ver Anexo 1.

¹⁴ Ver Cuadro 1 y cotejarlo con Anexo 2.

En el segundo ciclo de primaria, los objetivos continúan siendo los mismos que en el primero (Ministerio de Educación Pública, 2003, pp. 18-19). Se plantea, en términos generales para el cuarto año: la educación cívica en Costa Rica, concepto e importancia (p. 35); para el quinto año, los valores cívicos del costarricense, a saber: participación, justicia, tolerancia, solidaridad, cultura de paz, libertad e igualdad (p. 42), y para el sexto año, los derechos sociales de los costarricenses, donde se promueve la tolerancia por las creencias y formas de vida de personas o grupos (p. 54).

La fundamentación que se realiza en dicho programa para el abordaje del segundo ciclo, es exactamente la misma que para el primero, por lo tanto, resulta innecesario mencionarla de nuevo. No obstante, es pertinente indicar que, aunque en el cuarto año se indague acerca del periodo republicano (1821-1948), y durante el sexto año se toque el tema del Pacto de la Concordia (1821) y de la Guerra Civil de Ochoyomo (1823), no se traen a colación dentro del programa en forma específica, ni la primera bandera ni el primer escudo que representó la región, lo cual evidencia una clara ruptura entre la historia de Costa Rica y la evolución de sus símbolos patrios.

El programa del segundo ciclo consta también de una sección de anexos en la cual se sugiere un abordaje alternativo y más amplio hacia estos temas, sin embargo, el texto es el mismo que el expuesto para el primer ciclo.

El programa de primaria (primero y segundo ciclos) no separa las materias de Estudios Sociales de la Educación Cívica, sino que pretende abarcar, en un solo bloque, ambas materias, dando a entender que una y otra buscan el mismo fin, y que una pretende ser complementaria de la otra.

3.1.2 Programas de Estudios Sociales de Secundaria

Los programas de Estudios Sociales del MEP para secundaria, focalizan algunos aspectos relativos a las diferentes etapas que ha experimentado el país. Sin embargo, no se establecen relaciones entre los procesos políticos por los que ha atravesado Costa Rica y su vinculación con los cambios experimentados en los símbolos patrios.

En el programa de Estudios Sociales del tercer ciclo, específicamente durante el séptimo año, se retoma el tema del periodo republicano: Costa Rica como Estado de la

República Federal de Centroamérica, la Declaración de Costa Rica como República Soberana y otros aspectos relevantes de la historia patria.¹⁵

En el octavo año, aunque se señala el tema del periodo liberal de la primera parte del siglo XIX, el caudillismo en la formación del Estado nación y la consolidación del Estado nacional, no se mencionan los cambios experimentados en los escudos y banderas.¹⁶ Todos estos movimientos ideológicos que sí se manifiestan en los símbolos nacionales, no se incluyen en el contenido de los programas, como evidencia palpable que son de los procesos políticos e ideológicos vividos en el país. No se toma conciencia del papel sobresaliente que los símbolos nacionales representan, ni se reconoce que son cambiantes y no estáticos, al igual que las ideologías. En el noveno año estos temas no se abordan en absoluto.

3.1.3 Programa de Educación Cívica

El Programa de Educación Cívica del Tercer Ciclo y Educación Diversificada que se utiliza en la actualidad, tiene como nombre Ética, estética y ciudadanía (MEP, 2009). Plantea la educación cívica como una necesidad democrática (p. 28), dentro de la que la educación ciudadana enfrenta en la actualidad problemas de violencia, desigualdad, representación, desconfianza y fragmentación de la identidad (p. 29). La propuesta pretende educar a los ciudadanos jóvenes en tres dimensiones: cognitiva, de competencia y formativa (p. 32).

En el apartado de la primera unidad de Educación Cívica, octavo año, se presenta brevemente el tema de los símbolos nacionales. Sin embargo, el plan carece de procedimientos y actitudes que sí muestran otros contenidos conceptuales (p. 75).¹⁷ Se sugiere, a manera de estrategias de aprendizaje, que se investigue sobre los símbolos nacionales, provinciales y cantonales. Estos elementos se ponen a interactuar a su vez con el tema del patrimonio comunal y nacional, y se insta a relacionar los símbolos juveniles con la identidad etaria. El fin último menciona que el estudiantado elabora una propuesta para el fortalecimiento de las identidades (p. 77). Esta mezcla de temas cobijados bajo el significado de identidad, parece indicar una indecisión o desconocimiento de lo que se entiende por este concepto.

¹⁵ Ver Cuadro 2.

¹⁶ Ver Cuadro 3.

¹⁷ Ver Cuadro 4.

En los niveles de séptimo y noveno año y en los niveles de décimo y décimo primer año de la educación diversificada, la materia de cívica no contempla el tema de los símbolos nacionales.

En el octavo año y bajo el título de "Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad", se traen a colación y se pretende abordar en el primer trimestre, la construcción de la identidad individual y grupal (p. 74). Dentro de la primera unidad se enfoca el tema de los símbolos nacionales como elementos de la identidad del ser costarricense. Sin embargo, no se sugieren contenidos procedimentales ni actitudinales, solo conceptuales.

Durante la segunda unidad, el tema en estudio es la vivencia de los valores éticos, identidad de género y derechos humanos (p. 87).

En el tercer trimestre se indaga, en términos generales, la interculturalidad y la diversidad social, la convivencia y la interacción de los diferentes grupos de la sociedad que manifiestan diversas formas de pensar, sentir, creer y actuar (pp. 97-98).

Como se observa, no existen vasos comunicantes entre unos temas y otros, entre la Cívica y los Estudios Sociales, aunque se trate de aspectos relacionados. Este procedimiento hace que la simbología patria se tome solo como una representación icónica decorativa y, en cierta manera, lúdica, que apela a sentimientos románticos de pertenencia a la patria, pero que no funciona como prueba evidente de los cambios políticos e ideológicos experimentados en el país. Se pierde así una riqueza informativa presente en los símbolos nacionales.

El enfoque de estos programas representa un avance significativo en relación con el abordaje tradicional. Sin embargo, no hilvanar la simbología cívica con los acontecimientos patrios que los generaron, deja fuera de análisis aspectos fundamentales que harían su estudio más interesante para los estudiantes en general. Por otro lado, el factor tiempo puede ser un enemigo para el buen desarrollo de los temas de Cívica y Estudios Sociales, ya que en general, los programas es presentan muy recargados, lo que hace difícil, por no decir imposible, desarrollarlos satisfactoriamente.

Por lo analizado anteriormente, se observa que la forma en que están planificadas las lecciones dentro del sistema educativo actual, así como la separación de estos temas en cursos separados, influye negativamente en la calidad de la enseñanza de las materias de Educación Cívica y Estudios Sociales. Por otro lado, los procesos establecidos en cuanto a la evaluación de los contenidos, la saturación de contenidos y el poco tiempo

disponible para desarrollar los temas específicos, pueden influir negativamente en el desarrollo pleno de estas materias. Esta particularidad puede observarse en el punto 5 de las estrategias de evaluación.¹⁸ Se evidencia que los símbolos nacionales son abordados como íconos que se reproducen, ya sea en dibujos o imágenes, para colorear o recortar, con el único objetivo de calificar el trabajo de elaboración del estudiantado, pero no se indaga a profundidad en el significado de cada símbolo y su relación con aspectos históricos o sociales del país.

4. Reflexiones al presente

La trilogía simbólica nacional, esto es, escudo, bandera e himno nacional, no experimenta cambio alguno desde hace ya muchos años: el escudo fue modificado por última vez en 1998, la bandera no percibe ninguna modificación desde 1848, la letra del HNCR es la misma desde 1903, y la partitura ha conservado su última variante desde 1979.¹⁹

Según Hobsbawm (2004), los símbolos nacionales se convierten en "pertenencias colectivas" usadas para imaginar lo que no puede imaginarse (2004, p. 59). De esta forma, cuando se observa el escudo, el himno, o la bandera, hay un sentimiento comunitario que no es cuestionado, simplemente es aceptado como se aceptan o se pasan por alto actitudes y procedimientos corruptos o erróneos. Incluso algunas actitudes lamentablemente comunes de los costarricenses, son ya parte del imaginario tico. Expresiones tales como: "la hora tica", "dejar todo para el final", o incluso la tan utilizada frase "fue la voluntad de Dios y hay que aceptarlo", se convierten dentro del imaginario social en actitudes aceptadas y hasta incuestionables, porque "así somos los ticos..."

En Costa Rica y desde el periodo liberal, se estableció la materia de Educación Cívica para reforzar las características del buen ciudadano. La tarea de establecer un campo de identidades homogéneas, ha sido trabajo fundamental dentro de la invención de la ciudadanía. En este espacio, la escuela es el sitio idóneo donde se introyecta una disciplina sobre la mente y el cuerpo, que capacite a la persona para ser 'útil a la patria' (Castro, 2000, p. 208).

¹⁸ Ver Anexo 3.

¹⁹ Esta medida, en relación con la partitura del HNCR, se tomó mediante un decreto oficial emitido por el presidente Rodrigo Carazo Odio. Se determina que el Himno Nacional de Costa Rica se debe tocar y cantar en la tonalidad de Mi bemol Mayor, a la velocidad de 108 la negra y a ejecutarlo según las indicaciones específicas de esta última partitura.

En los elementos faltantes o ausentes de los símbolos nacionales, se descubre una consolidación de la colonialidad, ya que no se perciben íconos como las esferas de piedra precolombinas, o las ocarinas, pero sí los europeos, como los colores de la bandera, la cornucopia y las hojas de laurel en el escudo de armas de 1848, o las naves que representan el "intercambio comercial" entre Europa y Costa Rica.

De la misma manera y sin cuestionamiento, los símbolos nacionales se reciben y se aceptan a la fecha de este trabajo, pero, quizá ya es hora de cuestionar y arriesgarse a plantear otras posibilidades de representación que sean un poco más cercanas a la realidad y respondan a la Costa Rica del siglo XXI y no a la del siglo XIX o XX.²⁰

El abordaje de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, tiene su justificación en que se utilizan estos espacios de estudio para instalar, abierta o veladamente, ciertos criterios en el sentir, en el pensar y en el actuar de los estudiantes, mediante la programación ideológica efectuada a través de los contenidos de los programas educativos en turno.

Por el contrario, no se utilizan estos espacios para reflexionar acerca de los procesos ideológicos y políticos de Costa Rica: ¿Por qué es hasta 1964 cuando se agregan las dos estrellas representativas de las provincias de Puntarenas y Limón al escudo nacional, y no en la verdadera época cuando estos territorios fueron catalogados como provincias? ¿Por qué la primera letra del HNCR era más una alabanza a Tomás Guardia que un canto a la patria? ¿Por qué razón o con qué intención algunos aspectos musicales del HNCR fueron modificados a través del tiempo? ¿Por qué no se reflexiona si estos "ajustes a la partitura" van cambiando el carácter original con que fue concebido el HNCR hasta convertirlo en un discurso diferente?²¹

En este sentido, los nacionalismos oficiales (Anderson, 2007, p. 127) se visten o se revisten de una indumentaria representada en sus banderas, sus escudos y sus himnos. En la escuela se enseñan/repiten los componentes de estos símbolos nacionales: su contenido, su supuesto significado y de cuáles elementos se componen, pero no se dice de cuáles elementos carecen, de qué historias no hablan, cuáles ciudadanos no

²⁰ Otro símbolo nacional (o, en palabras de Hobsbawm, protonacional) muy importante dentro del imaginario costarricense, es la Virgen de los Ángeles). Sucede que este ícono es religioso, pero está revestido de nacionalismo y se muestra siempre asociado a la bandera de Costa Rica, y la representa dentro y fuera del país, a pesar de que no toda la población participa de este culto, ni profesa la misma religión.

²¹ Un estudio completo de los símbolos nacionales de Costa Rica puede consultarse en: Carvajal, María Isabel (2013). "Construcción del imaginario costarricense a través de los símbolos nacionales". Tesis doctoral. Universidad de Costa Rica.

mencionan, o cuál discurso no aclaman. Sin embargo, en la otra acera se asoman los nacionalismos populares (p. 161), los cuales, resignificándolos a la cotidianeidad costarricense, se podría aducir que son todas las prácticas que tradicionalmente "identifican" al tico y que Carmen Naranjo plasmó en sus Cinco temas para un pensador.²²

Los imaginarios a los que aluden los símbolos nacionales de Costa Rica se han instalado de por vida en las representaciones patrias del escudo, la bandera y el himno nacional, y, de la misma manera en que no evolucionan o lo hacen lentamente, tampoco cambian los conceptos androcéntricos y eurocéntricos que encierran (Carvajal, 2013). Estos elementos se encuentran tejidos en un entramado formado por los hilos del patriotismo, el nacionalismo y el sentimiento de pertenencia a la sociedad costarricense.

Durante la semana cívica ocurre algo así como un espacio lúdico —que bien se puede llamar, de carnaval patriótico— en el que, en nombre de las tradiciones y de la identidad costarricense, es permitido el goce y el despliegue de actividades no formales, aunque siempre ligadas, por una parte, al protocolo oficial. En realidad, este concepto no es nuevo: desde 1899 Justo A. Facio predijo que la fiesta de la independencia sería, en adelante, la fiesta escolar (Díaz, 2005, p. 65).

Los otros espacios utilizados para resaltar la identidad nacional se producen durante la celebración del 2 de Agosto, día de la Virgen de los Ángeles, donde la emoción religiosa (Sancho y Vargas, 2009, p. 18) se mezcla con el sentimiento patriótico, así como durante los partidos de la selección nacional de fútbol, espacio donde se comercializan los símbolos nacionales, sobre todo, la bandera y el canto del HNCR.

Hoy como ayer, las celebraciones cívicas aglutinadas en sus variopintas manifestaciones durante el carnaval patriótico, fueron y continúan siendo una estrategia eficaz que, por un lado, se introduce como un espacio lúdico donde estratégicamente se manipula al pueblo que, ingenuamente, disfruta y acepta las políticas gubernamentales que subyacen en la repetición y continuación de algunas de las tradiciones cívicas.

De acuerdo con Díaz (2005), la religión cívica como manifestación oficial del nacionalismo, sustituyó desde mediados del siglo XIX a la religión, sobre todo a la católica. Esta estrategia formó parte de los cambios ideológicos que constituían las bases del liberalismo (p. 27). ¿Acaso no sucede lo mismo, *mutatis-mutandis* en el siglo XXI, cuando el neoliberalismo echa mano de la educación cívica para legitimar y fortalecer las políticas gubernamentales?

²² Ahí vamos, Qué le vamos a hacer, A mí qué me importa, De por sí..., Idiay (Naranjo, 1977).

Según expresa Burke, el universo simbólico pone en orden los acontecimientos históricos, de manera que parezcan coherentes (2006, p. 131). Así, el pasado, el presente y el futuro quedan debidamente instalados en una memoria colectiva de los individuos, ubicados en una sociedad específica. Desde este punto de vista, los símbolos nacionales son el enlace del pasado, del presente y del futuro. El problema es que, cuando estos símbolos evocan únicamente a una pequeña parte de la sociedad, se continúa excluyendo a los que no están representados en ellos.

Las instancias educativas, como aparatos ideológicos que son (Althusser, 2005, p.31), ejercen una represión velada y condicionan a estudiantes y padres de familia mediante la repetición constante de los dogmas cívicos, los cuales deben ser perpetuados sin cuestionamiento, sobre todo durante la semana cívica.

La reflexión llevada a cabo pretende contribuir a revalorizar los símbolos nacionales principales de Costa Rica, con la finalidad de que no sean vistos solamente como elementos ritualísticos de la imaginaria cívica del país, sino que se descubra en ellos pasajes relevantes de la historia patria.

Referencias

- Althusser, Louis. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ediciones Quinto Sol, S.A.
- Anderson, Benedict. (2007). *Comunidades imaginadas*. México: Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A.
- Barrantes, Hugo y Ruiz, Ángel. (1994). Los programas de matemáticas en la enseñanza primaria y secundaria costarricense entre 1886 y 1940. En Ángel Ruiz (ed.), *Historia de las matemáticas en Costa Rica* (pp. 43-59). Recuperado de <http://www.centroedumatematica.com/arui/libros/Historia%20de%20las%20matematicas%20en%20Costa%20Rica.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Poder, derecho y clases Sociales*. Bilbao, España: Editorial Desclé de Brouwer, S.A.
- Brenes, Alberto. (1890). *Programas oficiales de instrucción primaria*. San José. Imprenta La prensa Libre.
- Burke, Peter. (2006). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Carvajal, María Isabel. (2009). Roberto Brenes Mesén: su visión de cultura y educación en la Costa Rica de principios del siglo XX. *Revista Herencia*, 22(2), 13-28.

- Carvajal, María Isabel. (2013). *Construcción del imaginario costarricense a través de los símbolos nacionales*. (Tesis para optar por el grado de Doctorado en Estudios de la Sociedad y la cultura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Castro, Santiago. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 88-98). Venezuela. UNESCO.
- Colmenares, Germán. (1997). *Las convenciones contra la cultura*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80718726/German-Colmenares-Las-convenciones-contra-la-cultura>
- Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. (1997). *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*. Recuperado de www.oei.org.co/quipu/costarica/index.html
- Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. (2003). *Programas de estudio de Estudios Sociales de primer y segundo ciclo*. San José, Costa Rica: MEP.
- Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. (2009). *Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía*. Programas de estudio Educación Cívica. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclodiversificada.pdf>
- Dachner Trujillo, Yolanda. (2000). *De la nación centroamericana a la Patria Chica. Ideas de la nación costarricense en el siglo XIX*. (Tesis para optar por el grado de Maestría en Historia). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Díaz, David. (2005). *Construcción de un Estado moderno*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Díaz Arias, David. (2007). *La construcción de la nación: teoría e historia* (Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica, 3). San José. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Durkheim, Emile. (1976). *Educación como socialización*. Madrid: Gráfica Ortega.
- Fernández Ferraz, Juan y Campabadal, José. (1888). *Cantos escolares*. Barcelona: Litografía Plaza del rey.
- Fernández Guardia, Ricardo. (1888). *Instrucción Cívica para uso de las escuelas de Costa Rica*. San José: Tipografía Nacional.
- Foucault, Michael. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid. Ediciones La Piqueta.
- Fumero, Patricia. (2000). La celebración del santo de la patria: la develización de la estatua al héroe nacional costarricense, Juan Santamaría, el 15 de setiembre de 1891. En Iván Molina y Francisco Solano (comps.), *Fin de Siglo XIX e Identidad Nacional en México y Centroamérica*. San José: Imprenta Nacional.
- Hobsbawm, Eric. (2004). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.

- Jiménez, Jesús. (1869). *Reglamento de Instrucción Primaria*. San José: Imprenta Nacional.
- Llaguno, José Julián. (2012). *Anarquismo, cultura política y nueva intelectualidad en Costa Rica (1900-1914)*. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias Políticas). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Maldonado Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Molina, Iván. (2012). Poderes y educación en Costa Rica a finales del periodo colonial. En David Díaz Arias y Ronny Viales (eds.), *Independencias, estados y política (s) en la Centroamérica del siglo XIX*. San José, Costa Rica: SIEDIN.
- Naranjo, Carmen. (1977). *Cinco temas en busca de un pensador*. San José, Costa Rica: Departamento de Publicaciones del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- Quesada, Juan Rafael. (2003). *Estado y educación en Costa Rica. Del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado Interventor: 1914-1949* (Serie Cuaderno de Historia de las Instituciones de Costa Rica, 5). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Quesada, Juan Rafael. (2010). *Un siglo de Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (ed). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Caracas: Clacso.
- Sancho, Mario y Vargas, Luis Paulino. (2009). *Costa Rica: dos visiones críticas. Costa Rica, Suiza centroamericana (1935), Costa Rica hoy, una sociedad en crisis (2001)*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Sandí, José Aurelio. (2011). La participación de la iglesia católica en el control del espacio en medio de la creación de un país llamado Costa Rica, 1850-1920. *Revista de Historia*, (63-64). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Vargas, Claudio (2003). Historia política, militar y jurídica de Costa Rica entre 1870 y 1914. En Ana María Botey (comp). *Costa Rica, Estado, economía y cultura: desde las sociedades autóctonas hasta 1914* (pp. 271-302). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Cuadros

Cuadro 1
Ministerio de Educación Pública
Programa de Estudios Sociales y Cívica
Primer Ciclo

| DISCIPLINA | I AÑO | II AÑO | III AÑO |
|-------------------|--|--|--|
| ESTUDIOS SOCIALES | Nociones de espacio y tiempo | De nuevo a clases | La provincia donde está mi escuela como parte de un país. |
| | Mi persona, familia, casa y escuela | Educación vial | Lectura del mapa |
| | La comunidad de mi escuela y el distrito | El distrito de la escuela como parte de un cantón | Ubicación de mi país en América Central y en América |
| | | | Límites de Costa Rica: terrestres, marítimos |
| EDUCACIÓN CÍVICA | Mi patria | Pasado y presente del cantón de mi escuela Somos niños y niñas importantes. | Significado histórico de las efemérides |
| | | Efemérides y símbolos patrios: importancia | Símbolos nacionales: origen y significado |
| | | | Patrimonio histórico cultural de la provincia: significado e importancia |

Cuadro 2
Ministerio de Educación Pública
Programa de Estudios Sociales

| OBJETIVOS | CONTENIDOS | PROCEDIMIENTOS | VALORES Y ACTITUDES | APRENDIZAJES POR EVALUAR |
|--|---|--|---|--|
| 11. Analizar los principales procesos políticos y económicos en la formación del Estado costarricense: de 1821 a 1870. | <p>Historia de Costa Rica Período Republicano 1821-1914.</p> <p>Formación del Estado costarricense: 1821-1870.</p> <p>Aspectos Políticos: Centralismo versus localismo, Pacto de Concordia, anexión al Imperio Mexicano, Costa Rica, San José se impone como capital, el país Estado de la República Federal de Centro América, Anexión Partido de Nicoya, declaración de Costa Rica como República soberana e independiente, la cuestión limítrofe y la afirmación del Estado.</p> <p>Aspectos económicos Antecedentes de la economía cafetalera: tabaco, minería, palo brasil, ganadería, caña de azúcar y café (inicio de la economía cafetalera).</p> | <p>Diferenciación de los procesos políticos, económicos y sociales que definen al estado costarricense en los años posteriores a la independencia.</p> <p>Distinción del centralismo versus localismo; del republicanismo versus imperialismo.</p> <p>Distinción del aporte constitucional del Pacto de Concordia.</p> <p>Análisis de las situaciones que permiten la capitalidad para San José.</p> <p>Explicación del primer intento frustrado de integración centroamericana.</p> <p>Importancia de la Anexión del Partido de Nicoya al país.</p> <p>Inferencia de las características de una republica soberana e independiente.</p> <p>Selección de factores que ayudaron a delimitar y a conformar el Estado costarricense.</p> <p>Análisis de la economía nacional en las primeras décadas de vida independiente.</p> | <p>Reflexión sobre los valores de la libertad y la autonomía de los pueblos.</p> <p>Valoración de los principios republicanos y democráticos.</p> <p>Respeto por la opinión de los demás.</p> <p>Reflexión sobre la participación de la mujer en los procesos históricos.</p> | <p>Análisis de los principales procesos políticos y económicos en la formación del Estado costarricense: 1821- 1870.</p> |

Tercer ciclo (sétimo año)

Cuadro 3
Ministerio de Educación Pública
Programa de Estudios Sociales
Tercer ciclo (octavo año)

| OBJETIVOS | CONTENIDOS | PROCEDIMIENTOS | VALORES Y ACTITUDES | APRENDIZAJES POR EVALUAR |
|--|--|--|--|---|
| <p>14. Comprender las implicaciones económicas, sociales, políticas y culturales de la instauración de las políticas liberales en las sociedades latinoamericanas en la primera mitad del siglo XIX.</p> | <p>Formación del Estado-Nación en América Latina (1826-1880).</p> <p>El pensamiento liberal en la primera mitad siglo XIX.</p> <p>El caudillismo en la formación del Estado-Nación.</p> <p>Ejércitos nacionales y la consolidación del estado nacional.</p> <p>Implicaciones de la europeización en la sociedad latinoamericana.</p> | <p>Explicación del concepto de Estado-Nación en América Latina.</p> <p>Interpretación del significado del pensamiento liberal, en las sociedades latinoamericanas, durante la primera parte del siglo XIX.</p> <p>Conocimiento del concepto de caudillismo y del papel que desempeña este y los ejércitos nacionales en la formación del Estado-Nación en América Latina.</p> <p>Resumen de las implicaciones de la europeización, en la sociedad latinoamericana, durante el siglo XIX.</p> | <p>Reflexión acerca del respeto por la autodeterminación de los pueblos.</p> <p>Reacción frente al uso de la fuerza para dirimir los conflictos.</p> <p>Interés por conocer las cualidades de un líder democrático.</p> <p>Aprecio por las características de una cultura civilista y no militar.</p> <p>Interés por el rescate de las tradiciones y de la memoria colectiva.</p> <p>Respeto por la vivencia de los derechos humanos.</p> <p>Criticidad ante el uso de las armas para mantener la paz de las naciones.</p> | <p>Comprensión de las implicaciones de las políticas liberales y de la injerencia del caudillismo y del militarismo, en las sociedades latinoamericanas, en la primera mitad del siglo XIX.</p> |

Cuadro 4
Programa de Estudio de Educación Cívica
Primer trimestre octavo año
Contenidos

| |
|--|
| <p>4. Elementos de la identidad nacional• Ser de la nacionalidad costarricense• Símbolos nacionales: Himno Nacional, Escudo Nacional, Bandera de Costa Rica, la Guaría Morada, el Árbol de Guanacaste, la Carreta, la Antorcha de la Libertad, la Marimba, el Yigüirro, el Venado Cola Blanca.</p> <p>• Héroes nacionales: Juan Rafael Mora Porras, Juan Santamaría y Francisca Carrasco.</p> <p>• Pabellón Nacional</p> <p>• Patrimonio nacional:</p> <p>– Cultural: tangible (monumentos, edificaciones, vestuario y otras) e intangible (idioma, origen histórico, territorialidad, religión, danzas, creencias, valores, tradición del boyeo).</p> <p>–Natural: paisaje y recursos.</p> <p>5. Identidad etaria:</p> <p>–la ética (valores y prácticas),</p> <p>– la estética (símbolos, música, la literatura, las otras artes),</p> <p>– la ciudadanía nacional y la global (la tecnología, el ambiente, comunicación y participación)</p> <p>6. Propuesta para contribuir al fortalecimiento, divulgación y respeto de las diversas identidades: lo que existe y lo que debe incorporarse.</p> |
|--|

Anexos

Anexo 1

Ejes transversales

Fundamentación de los Estudios Sociales y Educación Cívica para el primer ciclo de primaria del Ministerio de Educación Pública (ejes transversales). MEP.

5. Fundamentación

Los Estudios Sociales conforman una asignatura del plan de estudios de la enseñanza primaria que tiene como propósito potenciar en los niños y las niñas las destrezas, conocimientos y habilidades, como herramientas necesarias para permitir su inserción en la sociedad costarricense. Los Estudios Sociales resultan primordiales en la sociedad en moderna; son relevantes para analizar los problemas y permiten su resolución. Pretende facilitar, enriquecer y clarificar conceptos, valores y actitudes, así como motivar el acceso a los nuevos conocimientos y destrezas, para el desenvolvimiento social e individual; vivencias que son imprescindibles en la formación de seres humanos íntegros, capaces de enfrentar y resolver los desafíos de la época actual.

Las disciplinas de Geografía, Historia y Educación Cívica han sido integradas como los ejes temáticos de esta asignatura. Se nutre de otras disciplinas que tienen en común el estudio de la sociedad, como la Sociología, la Politología, la Economía, la Ecología, la Antropología y otros.

La Geografía es aquella materia que permite establecer la relación entre los seres humanos y el medio. Trata de despertar en la niña y el niño el interés y compromiso por su medio ambiente, los fenómenos espaciales, físicos y socioeconómicos que lo rodean. Su enseñanza debe ser vivencial, mediante la observación fuera del aula y la aplicación de las destrezas y conocimientos adquiridos para el logro de aprendizajes críticos y creativos.

La Historia, por su parte, consiste en el estudio de la sociedad, a través del tiempo, en un marco geográfico determinado. Su estudio permite establecer puentes entre el pasado y el presente.

Es conveniente que durante el primero y segundo ciclo despierte, en la niña y el niño, el gusto y la motivación por el conocimiento. Para ello debe convertir a los seres humanos en su centro, en los protagonistas colectivos en consecuencia se debe presentar como un proceso vivo, donde el estudio del pasado se plantee como la experiencia y contribución al presente, a partir de lo cual se podrán proponer las bases para un futuro mejor.

Es preciso advertir que de ninguna manera debe abordarse esta disciplina como el aprendizaje memorístico de fechas, datos, personajes o acontecimientos que no cumplan una secuencia lógica. El educador debe ser un mediador, capaz de estimular la formación de una conciencia histórica; en la que los hechos y las fechas solo sean el marco de referencia. Se sugiere trabajar los temas históricos desde una perspectiva metodológica que permita al estudiante comprender procesos complejos y amplios, donde las acciones de los seres humanos, en su devenir, puedan visualizarse desde un punto de vista crítico.

Asimismo, la Educación Cívica tiene como objetivo primordial preparar a la niña y al niño para el ejercicio de una ciudadanía activa; partícipe de los principios democráticos, capaz de plantear alternativas pacíficas en la solución de conflictos, en el ámbito personal, familiar, escolar, comunal, nacional e internacional. Su origen se remonta a la Revolución Francesa y al establecimiento del concepto de ciudadanía, cuyo desenlace fue el paso de la condición de súbditos a ciudadanos, y convirtió el lema de igualdad, libertad y fraternidad en el sustento del pensamiento democrático moderno. De acuerdo con la naturaleza y el enfoque propuesto en el programa de estudios, la temática requiere ser tratada en forma real, imparcial con un balance entre la crítica constructiva y el respeto por el sistema legal; promoverá la reflexión, la deliberación y el razonamiento. Este tratamiento debe estar en concordancia con el manejo de los conflictos de orden público y privado, orientado para que el estudiantado actúe con conocimiento, responsabilidad y en forma efectiva.

A partir de estas consideraciones, el Primer Ciclo plantea la comprensión del espacio geográfico, del tiempo histórico y se culmina con contenidos de Educación Cívica; se parte del entorno inmediato del niño hasta culminar con la provincia.

Anexo 2

Nuevos enfoques en las conmemoraciones históricas. MEP

La reflexión en torno a esas prácticas educativas tuvo como común denominador el comentario de que esas celebraciones se efectúan de manera rutinaria, que reproducen año tras año prácticas como la entrada del Pabellón Nacional, el Saludo a La Bandera, el canto del Himno Nacional, la Motivación, los desfiles, etc. Destacan además los educadores, que en esas actividades la participación de la comunidad es sumamente reducida.

A partir de la crítica y de la toma de conciencia, y ante el reto de ser creativo frente a la realidad insoslayable de que, celebrar las Fiestas Nacionales conlleva la vivencia de un ritual, resultó imperativo encontrar maneras de hacer esos actos atractivos y motivadores.

Este es el propósito de las siguientes sugerencias de carácter general: que las celebraciones se planteen de manera que se establezcan puentes entre el presente y el pasado, y viceversa. Para ello es fundamental partir de la dimensión que en la vida de cada educando pueda tener la fiesta patria evocada. Por ejemplo, si se va a hablar de la Independencia, se podría interpelar al alumnado acerca de la vivencia de la autonomía o de la independencia de cada uno de ellos en los diversos planos de su vida, es decir, como seres humanos que están llamados a regir sus destinos especialmente como futuros ciudadanos. Luego sería recomendable en una etapa inmediatamente posterior, redimensionar estos valores en el plano de la comunidad nacional de la cual cada uno de ellos es parte integrante (Programa de Estudios Sociales y Educación Cívica, primero y segundo ciclo, pp. 77-78).

Anexo 3

Programa de Ética, Estética y Ciudadanía (página 77)

Programa de Estudio de Educación Cívica

8. Sugerencias de estrategias de evaluación (derivadas de la estrategia evaluativa propuesta en el diseño curricular).²³

Primer trimestre octavo año

Contenidos

Se sugiere mediante actividades como lluvia de ideas, elaboración de dibujos, cartas y reflexiones, solicitar al estudiantado que anote sus ideas, impresiones, sentimientos o pensamientos etaria, comunal y nacional. Para ello se sugieren las siguientes actividades:

1. Coevaluación del contenido de los trabajos y los aportes brindados por los subgrupos, en la construcción de los conceptos, mediante una escala elaborada por la docente o el docente.
2. Un grupo pregunta al otro y viceversa, se pide una coevaluación por parte de los subgrupos, para valorar las ideas y conclusiones en una plenaria. Cada subgrupo utiliza una rúbrica elaborada por consenso, para asignar la valoración. El grupo con una lista de cotejo elaborada por la docente o el docente, asigna un puntaje a los trabajos (coevaluación grupal).
3. Utilización de una lista de cotejo elaborada por la docente o el docente, para valorar la investigación como un trabajo extraclase.
4. Coevaluación del estudiantado con una escala numérica previamente elaborada por consenso, para valorar los aportes brindados por los compañeros y compañeras, en la construcción del mural.
5. Exploración de los productos creativos para valorar los aportes y conocimientos del estudiantado en relación con los Símbolos Nacionales, provinciales y cantonales, mediante una escala numérica.
6. Utilización de un registro anecdótico, elaborado por la docente o el docente, para valorar los aportes del estudiantado en la plenaria y los ensayos, cuentos, poemas, canciones y otras, como un trabajo extraclase.
7. Utilización de una escala elaborada por la persona docente para valorar el mecanismo de divulgación de la investigación, utilizado por los equipos de trabajo.

²³ Para cada estrategia de aprendizaje y mediación hay una estrategia de evaluación correspondiente.

8. Valoración de los aportes del estudiantado sobre los elementos de identidad de la persona joven, mediante una escala. Se sugiere tomar en cuenta las ideas presentadas, el uso de materiales disponibles, la organización del trabajo, la colaboración entre estudiantes, entre otras.
9. La docente o el docente evalúa la propuesta con base en avances del trabajo (formativos). Elabora una lista de criterios para asignar el puntaje y porcentaje de la presentación oral y escrita (sumativa). Una vez finalizadas las exposiciones, los subgrupos entregan una memoria, portafolio, monografía u otro, para la coevaluación grupal, con una escala o rúbrica.