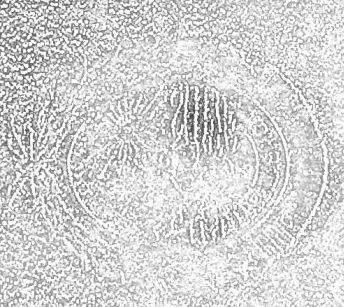




UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE HISTORIA



Profesores de Estudios Sociales: Docencia, movilidad
social e identidad cultural en la segunda mitad
del siglo XX

Tomo I

Memoria de Seminario de Graduación para optar al
grado de Licenciado en Historia

Estudiantes:

Heidi Lucía Arce Ovaroa
Carlos Luis Fallas Pastor
Javier Francisco Ureña Picado

Octubre, 1999

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE HISTORIA**

**Profesores de Estudios Sociales: Docencia, movilidad social e identidad
cultural en la segunda mitad del siglo XX**
Tomo I

**Memoria de Seminario de Graduación para optar al grado de
Licenciado en Historia**

Estudiantes:

**Heidi Lucía Arce Ovares
Carlos Luis Fallas Pastor
Javier Francisco Ureña Picado**

Donado por:
Fco. Enriquez

Octubre, 1999

DEDICATORIAS

A Wendy, Adrián y Carlos,
por su empeño y amor en que siga creciendo.

Heidi Lucía

A mis papás, José Luis y Zulay.

A Ginna.

A mis compañeras (os) y excompañeras (os) de la (Ex)Dirección General de Museos y Cooperación Internacional por su apoyo, aliento y complicidad: Eduardo, Grace, Laura, Rodolfo, Sonia, Oscar, Zaida; Celia, Javier C., Lucía M., M. Elena, Rodrigo, Rosa, Rosy. De forma especial a María Eugenia, a Denia y a Ana Lorena. A Javi, por su empeño (y “culpabilidad”). Y con mi amor, y por el suyo, a Hei y a Diego.

Carlos Luis

A Dios, por sus bendiciones.

A mis padres, por ser mi mayor bendición y ejemplo.

A Jessi, quien con su amor, apoyo y paciencia extiende las bendiciones.

A mis compañeros Heidi y Carlos, por su esfuerzo y amistad.

A mis hermanos y amigos, por su compañía, ánimo y aliento.

Javier

A todos los profesores y profesoras de Estudios Sociales, que con su mística han hecho de la asignatura más que un *modus vivendi*, una forma particular de percibir y recrear la vida.

A nuestra generación de compañeros (as) universitarios de inicios de la década de 1990, con quienes, en medio de discusiones de café, surgió el reto de la búsqueda de nuestra identidad profesional.

Heidi, Carlos y Javier

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Iván Molina Jiménez, por su constante interés, orientación y paciencia.

A los profesores de las Facultades de Ciencias Sociales y Educación, quienes, al acompañarnos durante nuestra preparación profesional, colaboraron anónimamente en este trabajo.

A los profesores y profesoras de Estudios Sociales encuestados y entrevistados, quienes en representación de los docentes que laboraron entre 1950 y 1990, protagonizaron esta investigación.

A los funcionarios (as) de la Dirección General de Museos del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, por su constante apoyo.

A Xinia en la Escuela de Historia, a Adilia en el Centro de Documentación del Ministerio de Educación, funcionarias cuya disposición a colaborar fue manifiesta.

HOJA DE APROBACIÓN

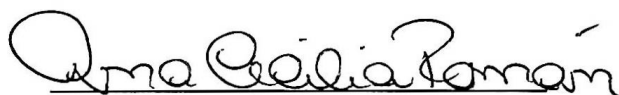
Profesores de Estudios Sociales: Docencia, movilidad social e identidad cultural en la segunda mitad del siglo XX

Memoria de Seminario de Graduación para optar el grado de Licenciado en Historia, presentada por Heidi Lucía Arce Ovares, Carlos Luis Fallas Pastor y Javier Francisco Ureña Picado, el 29 de octubre de 1999, en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

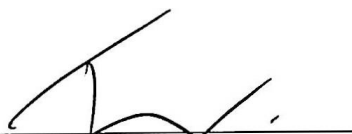
TRIBUNAL EXAMINADOR



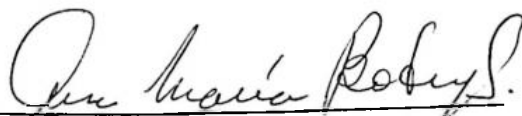
M.Sc. Mercedes Muñoz Guillén
Decana de la Facultad de Ciencias Sociales



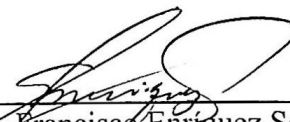
Licda. Ana Cecilia Román Trigo
Representante de la Escuela de Historia



M.Sc. Iván Molina Jiménez
Director de Seminario



M.Sc. Ana María Botey Sobrado
Lectora



M.Sc. Francisco Enriquez Solano
Lector



ÍNDICE GENERAL

Página

Introducción General	1
1. Objetivos	3
Objetivo general	3
Objetivos específicos	4
2. Estado de la cuestión	4
A. El sistema educativo costarricense	5
B. Estudios sobre docentes	12
C. La asignatura de los Estudios Sociales	16
3. Marco Conceptual	19
4. Estructura de la memoria	26
Capítulo I: Descripción de actividades, evaluación de fuentes y bases de datos	28
1. Actividades	28
A. Anteproyecto de investigación	28
B. Revisión bibliográfica	29
C. Localización de fuentes	30
D. Definición de las muestras	34
E. Encuesta y entrevista	36
F. Redacción de la memoria	39
2. Descripción y evaluación de las fuentes	40
A. Fuentes impresas	40
B. La encuesta	42
C. La entrevista	50
3. Bases de datos	52
A. Procesos	53
B. Programa utilizado	53
C. Bases de datos	54
a. Bases de datos de la población a estudiar	54
b. Bases de datos creadas	55
Capítulo II: Los Estudios Sociales y la Costa Rica del período 1950-1990	58
1. De la Costa Rica socialdemócrata a la neoliberal	59
2. La expansión de la educación secundaria	65
3. Orígenes de los Estudios Sociales	72
A. Los primeros pasos: de los becados a la UNESCO	72
B. Incertidumbre, influencia externa e institucionalización	76
4. Los programas de Estudios Sociales	80
A. La herencia enciclopedista (1939-1964)	81
B. La búsqueda de la sistematización: los programas de la Reforma (1964-1972)	85
C. El tradicionalismo se impone (1970-1990)	89
5. Centros formadores de Profesores de Estudios Sociales: de la inopia a la disgregación	92

Capítulo III: Origen social e identidad de los profesores de Estudios Sociales del período 1950-1964	98
1. Contexto cultural	98
2. Nivel académico y ocupación de los padres de los docentes	109
3. Nivel académico y ocupación de los hermanos de los docentes	115
4. Ocupación de cónyuges y excónyuges de los docentes	122
5. Desempeño de labores remuneradas adicionales por parte de los docentes	125
6. Estudios y ocupación de los hijos e hijas de los docentes	131
7. Identidad de los docentes: los profesores de historia y geografía	134
Capítulo IV: Origen social e identidad de los profesores de Estudios Sociales del período 1965-1980	146
1. Contexto cultural	146
2. Nivel académico y ocupación de los padres de los docentes	158
3. Nivel académico y ocupación de los hermanos de los docentes	168
4. Ocupación de cónyuges y excónyuges de los docentes	178
5. Desempeño de labores remuneradas adicionales por parte de los docentes	182
6. Estudios y ocupación de los hijos e hijas de los docentes	184
7. Identidad de los docentes: “Soy polanquina”	188
Capítulo V: Origen social e identidad de los profesores de Estudios Sociales del período 1981-1990	202
1. Contexto cultural	202
2. Nivel académico y ocupación de los padres de los docentes	214
3. Nivel académico y ocupación de los hermanos de los docentes	224
4. Ocupación de cónyuges y excónyuges de los docentes	222
5. Desempeño de labores remuneradas adicionales por parte de los docentes	230
6. Estudios y ocupación de los hijos e hijas de los docentes	234
7. Identidad de los docentes: “Asalariado de la educación”	235
Conclusiones generales	256
Fuentes utilizadas	263
Bibliografía	266
Anexos	274

INDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
Cuadro 1.1:	Docentes de Estudios Sociales por período que contestaron la encuesta, según sexo.	36
Cuadro 2.1:	Evolución de los centros de enseñanza media (1869-1997)	66
Cuadro 2.2:	Evolución de los colegios técnicos, profesionales, industriales y vocacionales (1951-1997)	70
Cuadro 3.1:	Costa Rica. Porcentaje y mediana del nivel máximo de escolaridad, según tipo de la población de 10 años o más hacia 1950.	102
Cuadro 3.2:	Costa Rica. Porcentajes de la población de 7 a 24 años que asiste a un centro de enseñanza regular, por sexo según tipo de la población, 1950	107
Cuadro 3.3:	Máximo grado académico de los padres y las madres de los docentes de Estudios Sociales del período 1950-1964	112
Cuadro 3.4:	Ocupación de los padres de los docentes del período 1950-1964, por sexo y según ocupación.	113
Cuadro 3.5:	Hermanos y hermanas de los docentes de Estudios Sociales del período 1950-1964, por máximo nivel académico.	115
Cuadro 3.6:	Hermanos de los docentes de estudios sociales por sexo, según su ocupación (1950-1964)	118
Cuadro 3.7:	Estado civil de los docentes de Estudios Sociales 1950-1965	122
Cuadro 3.8:	Profesión del cónyuges actual o último de los docentes de Estudios Sociales, por sexo (1950-1964)	124
Cuadro 3.9:	Tipo de ocupaciones remuneradas adicionales ejercidas por los docentes de Estudios Sociales (1950-1964)	129
Cuadro 3.10:	Profesión u oficio de los hijos de los profesores de Estudios Sociales, por sexo (1950-1964)	132
Cuadro 3.11:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre su estatus al inicio y al final de su profesión docente (1950-1964)	136

Cuadro 3.12:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre las características del docente de dicha asignatura (1950-1964)	137
Cuadro 3.13:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre sus Estereotipos (1950-1964)	138
Cuadro 3.14:	Profesores de Estudios Sociales según grado de identificación con la asignatura (1950-1964)	139
Cuadro 3.15:	Tendencia de las preferencias políticas de los Profesores de Estudios Sociales (1950-1964)	141
Cuadro 3.16:	Profesores de Estudios Sociales, según su identificación con acontecimientos socio-políticos (1950-1964)	142
Cuadro 3.17:	Actividades realizadas por los Profesores de Estudios Sociales en su tiempo libre, durante el curso lectivo y las vacaciones (1950-1964)	143
Cuadro 4.1:	Costa Rica. Porcentajes de alfabetismo de personas de 10 años o más, por censo. Datos nacionales y proporción por género, según procedencia geográfica y sexo (1963/1973)	148
Cuadro 4.2:	Costa Rica. Porcentaje del nivel máximo de escolaridad según tipo de la población de 10 años o más (1963/1973)	150
Cuadro 4.3:	Padres y madres de los docentes de Estudios Sociales, por sexo, según ocupación (1965-1980)	159
Cuadro 4.4:	Máximo grado académico de los padres y las madres de los docentes de Estudios Sociales (1965-1980)	165
Cuadro 4.5:	Máximo grado académico de los hermanos (as) de los docentes de Estudios Sociales (1965-1980)	168
Cuadro 4.6:	Profesión u oficio de los hermanos de los docentes de Estudios Sociales por sexo (1965-1980)	171
Cuadro 4.7:	Tipo de institución educativa a la que asistieron los hermanos de los profesores de Estudios Sociales, por período de estudio y según nivel educativo (1950-1980)	176
Cuadro 4.8:	Estado civil de los docentes de Estudios Sociales, por sexo 1965-1980	178
Cuadro 4.9:	Profesión de los cónyuges de los docentes de Estudios Sociales, por sexo (1965-1980)	180

Cuadro 4.10:	Ocupación adicional ejercida por los docentes de Estudios Sociales (1965-1980)	182
Cuadro 4.11:	Profesión, ocupación o estudios de los hijos de los profesores de Estudios Sociales, por sexo (1965-1980)	185
Cuadro 4.12:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre su estatus al inicio y al final de su ejercicio docente (1965-1980)	189
Cuadro 4.13:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre las características del docente de dicha asignatura (1965-1980)	191
Cuadro 4.14:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre sus Estereotipos (1965-1980)	190
Cuadro 4.15:	Profesores de Estudios Sociales según grado de identificación con la asignatura (1965-1980)	192
Cuadro 4.16:	Profesores de Estudios Sociales según tendencia de su formación profesional (1950-1990)	194
Cuadro 4.17:	Profesores de Estudios Sociales según tendencia política (1965-1980)	197
Cuadro 4.18:	Profesores de Estudios Sociales según su identificación con acontecimientos socio-políticos (1965-1980)	198
Cuadro 4.19:	Profesores de Estudios Sociales según actividades realizadas en su tiempo libre durante el curso lectivo y las vacaciones (1965-1980)	199
Cuadro 5.1:	Costa Rica. Porcentaje del nivel máximo de escolaridad, según tipo de la población de 10 años o más (1984)	204
Cuadro 5.2:	Costa Rica. Proporción entre la población rural y urbana mayor de 10 años que accedió a la educación, según nivel académico y área geográfica por año de censo (1950-1984)	209
Cuadro 5.3:	Costa Rica. Porcentajes de personas mayores de 10 años analfabetas y con primaria incompleta, según tipo de población por año del censo (1950-1984)	211
Cuadro 5.4:	Ocupaciones desempeñadas por los padres de los profesores de Estudios Sociales, por sexo (1981-1990)	216
Cuadro 5.5:	Máximo grado académico de los padres y las madres de los docentes de Estudios Sociales, en porcentajes (1981-1990)	221

Cuadro 5.6:	Nivel académico de los hermanos y hermanas de los profesores de Estudios Sociales, por nivel incompleto o completo (1981-1990)	224
Cuadro 5.7:	Profesión u ocupación de los hermanos de los profesores de Estudios Sociales (1981-1990)	227
Cuadro 5.8:	Estado civil de los profesores de Estudios Sociales, por sexo y promedio (1981-1990)	229
Cuadro 5.9:	Población costarricense mayor de 30 años, según sean casados, solteros o divorciados, por promedio nacional y proporción por sexo (1984)	230
Cuadro 5.10:	Profesión de los cónyuges de los docentes de Estudios Sociales, por sexo y promedio (1981-1990)	231
Cuadro 5.11:	Ocupación adicional ejercida por los docentes de Estudios Sociales, por sexo (1981-1990)	234
Cuadro 5.12:	Ocupación o estudios de los hijos mayores de los profesores de Estudios Sociales, por sexo (1981-1990)	238
Cuadro 5.13:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre su estatus al inicio y al final de su profesión docente (1981-1990)	240
Cuadro 5.14:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre las características del docente de dicha asignatura (1981-1990)	241
Cuadro 5.15:	Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre sus estereotipos 1981-1990	241
Cuadro 5.16:	Profesores de Estudios Sociales según grado de identificación con la asignatura (1981-1990)	242
Cuadro 5.17:	Profesores de Estudios Sociales por período y sexo según tendencias en trabajos docentes y no docentes (1950-1990)	246
Cuadro 5.18:	Profesores de Estudios Sociales según tendencia política (1981-1990)	248
Cuadro 5.19:	Profesores de Estudios Sociales según su identificación con acontecimientos socio-políticos (1981-1990)	249
Cuadro 5.20:	Profesores de Estudios Sociales según actividades realizadas en su tiempo libre durante el curso lectivo y las vacaciones (1981-1990)	250

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	PÁGINA
Gráfico 2.1: Colegios fundados por década y tipo	67
Gráfico 2.2: Colegios fundados por década y ubicación	69

LISTA DE ANEXOS TOMO II

Anexo

- Anexo 1: Encuesta aplicada a profesores de Estudios Sociales que laboraron en el Valle Central, entre 1950 y 1990
- Anexo 2: Estructura de la entrevista realizada a profesores de Estudios Sociales que laboraron en el Valle Central entre 1950 y 1990.
- Anexo 3: Cuadros no utilizados en el análisis de la información
- Anexo 4: Transcripción de las entrevistas realizadas a profesores de Estudios Sociales que laboraron en el Valle Central entre 1950 y 1990.
- Anexo 5: Lista de Colegios por año de creación, 1997
- Anexo 6: Ubicación de los distritos en urbano o rural, según Censo de población 1984.
- Anexo 7: Carta de Carlos Meléndez al Ministro de Educación Pública Guillermo Malavassi Vargas.
- Anexo 8: Lista de algunos docentes que laboraron entre 1950 y 1990.



#. 23785

11 FEB 2014

RESUMEN

En la presente Memoria de Graduación se analiza la evolución que, como grupo social, tuvo el profesorado de Estudios Sociales durante la segunda mitad del siglo XX, para lo cual se encuentra estructurada en tres partes: la primera, de carácter introductorio, la segunda en que se contextualiza el período y el grupo en estudio y, la tercera, en que se analizan los resultados de la investigación.

La primera parte consiste de la descripción del proceso mediante el cual se desarrolló el seminario, desde su anteproyecto hasta su redacción. En la segunda parte se contextualiza la evolución de los Estudios Sociales, como parte del proceso más amplio que vivió el Estado costarricense en general, y la enseñanza media en particular; finaliza con el análisis de los elementos que le permitieron desarrollarse como asignatura: su origen, sus programas y los centros formadores de profesores.

En la tercera parte, con base en encuestas y entrevistas aplicadas a docentes que laboraron entre 1950 y 1990 en el Valle Central costarricense, se analiza la evolución de los profesores de Estudios Sociales desde la perspectiva de la historia social y cultural. Para ello, se dividió el grupo en períodos, cada uno de los cuales muestra particularidades específicas: primero en cuanto al origen social de los docentes, a partir del referente familiar y, segundo, en la construcción de una identidad cultural, desde la percepción que el propio docente tuvo de su grupo profesional.

Al finalizar la investigación, se observan claras correlaciones entre la evolución de los sectores medios costarricenses, la importancia del sistema educativo para la movilidad social, el origen social de los profesores de Estudios Sociales, así como la puesta en escena de prácticas culturales que, como consecuencia de diversos procesos de socialización aún por investigarse, identificaron a los diversos grupos generacionales.

INTRODUCCION GENERAL

“...todos los años hay memorias en el M.E.P., pero los informes reflejaban muy poco o reflejaban más la labor del Sr. Ministro o de la gente que estaba en los puestos más altos, en las altas jerarquías y no se toma en cuenta lo más importante que hay que es la microenseñanza, la enseñanza en el aula...”¹

El sistema educativo ha sido una de las áreas a la que la sociedad costarricense ha brindado mayor importancia a través de su historia. El análisis de su evolución ha sido tema de múltiples informes, congresos, reformas e investigaciones; sin embargo, tal y como lo expresa la profesora Fuentes, se ha partido desde la perspectiva “oficial” y, a pesar de que se ha identificado una Costa Rica con “más maestros que soldados”, por lo general se han dejado de lado los actores sociales que la han hecho posible.

En efecto, la historiografía nacional sobre el sistema educativo ha profundizado, por lo general, en los aspectos más institucionales y pedagógicos, con un especial interés en el lapso transcurrido entre las últimas décadas del siglo XIX y mediados del XX, período comúnmente denominado “liberal”; asimismo, el análisis histórico tradicional de la sociedad costarricense ha sido orientado hacia las principales transformaciones económicas, políticas y sociales. De esta forma, la construcción histórica de la sociedad costarricense y de la educación formal desde la perspectiva de los sujetos históricos, de los grupos sociales que “desde abajo” las construyeron, ha sido un enfoque marginal.²

La presente investigación analiza algunas relaciones entre sociedad y sistema educativo

¹ Profesora Evelia Fuentes. *Comunicación Personal*. Heredia, 20 de enero de 1999.

² Un importante cambio se ha iniciado en la presente década con los trabajos que sobre historia social y cultural se han desarrollado, tal y como se verá más adelante.

entre los años de 1950 y 1990, período en el cual se promovió una serie de reformas con el fin de lograr un mayor crecimiento económico mediante la diversificación agrícola y la industrialización, modelo que entraría en crisis en la década de 1980; de igual forma, el sistema educativo sería objeto de modificaciones que, junto a las medidas anteriores, identificarían al período como de expansión y crisis del Estado y de los sectores medios.

Precisamente, el presente trabajo intenta un acercamiento a algunos procesos sociales y culturales desde la perspectiva de uno de los grupos sociales que nacieron y se desarrollaron entre 1950 y 1990: los profesores de Estudios Sociales. En efecto, el estudio de dicho grupo profesional reviste particular interés por el paralelismo con que evolucionó con respecto al período en general: el nacimiento de los Estudios Sociales en 1951, su expansión y consolidación desde 1964 y los cambios que hacia la década de 1980, aproximadamente, los llevaría a ser parte de la crisis. ¿En qué forma los docentes de Estudios Sociales reflejaron el proceso de movilidad social que caracterizó a la segunda mitad del siglo XX? ¿Cuál es su relación con la evolución de la clase media, sector en el que generalmente se había ubicado a los docentes de secundaria? ¿Construyeron una identidad colectiva? ¿Cómo se reflejó ello en su vida cotidiana en el aula, en su familia y en su comunidad? ¿Cuáles fueron sus formas de apropiación o resistencia ante los nuevos procesos de socialización con la enseñanza secundaria? Estas interrogantes fueron parte de la vida de los docentes de Estudios Sociales y que los potencian como sujetos con nombre, apellidos y con algo más que un pasado de borrador, tiza, mapas y libros.

Así pues, con esta investigación se pretende un mayor acercamiento con los protagonistas, con la “microhistoria” o, como diría la profesora Fuentes, a través de la “microenseñanza”. Para ello se ha delimitado la investigación a los docentes que laboraron en los colegios públicos del Valle Central costarricense entre 1950 y 1990, a través de tres períodos: el primero, se inicia

desde el año en que se cita por primera vez la utilización del término Estudios Sociales en 1951, hasta 1964, período en el cual se desarrollan las bases de la asignatura; el segundo se inicia con la reforma a la segunda enseñanza en 1964 y en la que se uniforma y generaliza el concepto de Estudios Sociales, consolidándose con ello la asignatura y la especialidad profesional; y el tercero, en que se observa un cambio generacional con la salida del asesor Oscar Zavala Núñez y el proceso de regionalización educativa a finales de la década de 1970. El estudio finaliza en el año de 1990 con los cambios programáticos que modificaron la estructura que se había venido desarrollando prácticamente desde 1964, así como la naturaleza del grupo que los elaboró.

De esta forma, el desarrollo de la asignatura recobra vida en las palabras y percepciones de sus docentes, quienes formaron núcleos generacionales en concordancia con un proceso más amplio de reformas en la sociedad costarricense, las cuales tipificaron un período de casi 40 años en que los sectores medios vivieron su época dorada. En este sentido, parte de la importancia histórica del presente trabajo es contribuir en la construcción de la historia social del sistema educativo costarricense, partiendo de fuentes y técnicas que en el futuro serían imposible de utilizar, como el caso de la historia oral.

1. OBJETIVOS

Para el desarrollo de la presente investigación, se han definido los siguientes objetivos:

A. Objetivo general:

Documentar y analizar el trasfondo social de los profesores de Estudios Sociales que enseñaron en los colegios públicos del Valle Central costarricense y la forma cómo construyeron una identidad profesional entre 1950 y 1990.

B. Objetivos específicos:

- Describir las distintas actividades realizadas a lo largo del seminario, para que sirvan de guía y fuente al consultar la memoria.
- Describir y evaluar las principales fuentes utilizadas con el fin de proyectar sus potencialidades y limitaciones.
- Elaborar bases de datos con información referente a los profesores de Estudios Sociales que impartieron clases en el Valle Central entre 1950 y 1990.
- Explicar las principales tendencias del desarrollo histórico costarricense a partir de 1948 y la forma en que incidieron en la recomposición de la sociedad en el lapso de 1950 y 1990.
- Sintetizar la evolución del sistema educativo costarricense en el período 1950-1990, con el fin de partir de un marco de referencia para identificar el origen y las propuestas curriculares de los Estudios Sociales.
- Analizar en perspectiva histórica la procedencia social de los profesores de Estudios Sociales de 1950 a 1990 del Valle Central, identificando las principales diferencias generacionales.
- Analizar, desde la perspectiva de los profesores y profesoras de Estudios Sociales, el sistema educativo en Costa Rica en el período 1950-1990.
- Comprender la autovaloración que como grupo social tenían los profesores de Estudios Sociales a través de la construcción de identidades generacionales.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio de la formación de los docentes de Estudios Sociales como grupo social, desde una perspectiva social y cultural del sistema educativo, supone una revisión previa de lo escrito al

respecto, tanto en relación con la educación costarricense en general como con la historia de los Estudios Sociales y sus docentes en particular.

A. El sistema educativo costarricense

La mayor parte de los trabajos referentes a la educación parten de un enfoque macro e institucional, sin analizar sus resultados e impacto en los diferentes elementos del sistema educativo. Las obras se pueden dividir de acuerdo al lapso de tiempo abarcado: las que hacen referencia a la historia de la educación costarricense en general, y las que abordan períodos específicos, como los tradicionalmente denominados “liberal” y “reformista”.

En cuanto a las primeras, la obra clásica de Luis Felipe González Flores Evolución de la instrucción pública en Costa Rica,³ se circunscribe desde la época colonial hasta finales del siglo pasado, con una periodización en función de los cambios institucionales a partir de las diferentes reformas. Asimismo, la obra de Carlos Monge Alfaro y Francisco Rivas, La educación, fragua de nuestra democracia,⁴ parte de los cambios institucionales y macroeducativos, con énfasis en las diferentes reformas desde el período colonial hasta inicios de la década de 1970.

Otra obra que intenta un análisis general es la compilada por Fernando González González Educación Costarricense. Desarrollo Histórico del Proceso Pedagógico Costarricense⁵, la cual trata fundamentalmente dos temas, la educación como concepto y su relación con otras áreas de las ciencias sociales, y el desarrollo de la institución educativa en nuestro país en los últimos cinco siglos. Brinda un enfoque lineal del desarrollo histórico de la educación, tomando como hitos a aquellos acontecimientos que, según su criterio, reflejan o permiten un cambio en dicho proceso.

³ González Flores, Luis Felipe. *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1978.

⁴ Monge Alfaro, Carlos; Rivas Ríos, Francisco. *La Educación: Fragua de nuestra democracia*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1978.

⁵ González González, Fernando (Comp.). *Educación Costarricense. Desarrollo Histórico del Proceso Pedagógico Costarricense*. San José: EUNED, 1984

Propone un recorrido desde la introducción de la educación “occidental” en nuestro territorio, hasta inicios de la década de 1980. En relación al período que nos incumbe, aporta una descripción de los elementos jurídicos y filosóficos que sustentan las políticas educativas y la administración del aparato educativo. En relación al docente y su quehacer, no lo estudia ampliamente, pues hace referencia a los postulados del arquetipo de educador, y no se describe su realidad.

El historiador Juan Rafael Quesada al investigar el sistema educativo durante el período 1821-1940,⁶ sintetiza su desarrollo desde la consolidación de las bases del modelo agroexportador hacia la década de 1840, hasta la crisis del “sistema liberal”. Es valioso por cuanto contextualiza el desarrollo institucional de la educación dentro de su especificidad histórica, porque “para comprender el papel que la educación ha jugado en la historia de Costa Rica, es fundamental hacer su análisis en relación con el concepto de estilo o modelo de desarrollo” (p. IX). No obstante sus bondades, este libro nuevamente soslaya la participación del docente en el proceso, asumiéndolo como un elemento más del conjunto, cuya participación no altera, o altera muy poco, el resultado.

Otra obra que analiza la evolución de la educación es la de Carlos Paniagua La educación en la sociedad costarricense: teoría sobre el cambio educativo,⁷ en la cual analiza en forma macro los cambios educativos desde finales del siglo pasado hasta 1980 como parte del conflicto social y la necesidad de legitimar determinado modelo de desarrollo. Al igual que las otras obras, no se enfatiza en los mecanismos específicos de dicha legitimación, sino sólo a partir de la política

6 Quesada Camacho, Juan Rafael. *Educación en Costa Rica. 1821-1940*. 2 edición. San José: EUNED, 1996. (Nuestra Historia, No. 15)

7 Paniagua, Carlos Germán. *La educación en la sociedad costarricense. Teoría sobre el cambio educativo*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa. 1989.

oficial.

En ese mismo sentido se circunscribe el estudio de una comisión del M.E.P.-C.E.M.I.E., Contexto socioeconómico, política y cultural, movimientos de reformas educativas, teorías y tendencias curriculares,⁸ con la diferencia que estudia con mayor profundidad los cambios o reformas educativas desde 1949 hasta 1986. Parte del desarrollo histórico de la sociedad costarricense que divide en cuatro períodos: 1840-1929, 1930-1948, 1948-1970 y 1970-1985. Luego, explica las principales reformas mediante la siguiente periodización: siglo XIX-1949, 1949-1960, la Reforma de 1964 en la Segunda Enseñanza, el Sistema del Plan Nacional de Desarrollo Educativo de inicios de los años setenta y la Regionalización Educativa de 1978.

Por otra parte, la mayor parte de los estudios hacen referencia a períodos específicos, con un énfasis especial en período “liberal”. La tesis de posgrado de Ileana Muñoz, “Estado y poder Municipal: un análisis del proceso de centralización escolar en Costa Rica: 1821-1882”,⁹ analiza el período de 1821 a 1882 desde la perspectiva de la centralización del aparato educativo en el contexto de la formación del Estado costarricense. Concluye que fue un proceso inconcluso, motivado por la adecuación del sistema educativo al “nuevo orden; el producto principal fue la expansión cuantitativa del sistema. Parte de una perspectiva teórica institucional, al establecer generalizaciones a partir de reglamentos institucionales y discursos de políticos, sin visualizar si dichos planteamientos efectivamente lograron efectos cualitativos en los grupos sociales, ya sea con respecto a los docentes o en relación con la mentalidad de los estudiantes.

8 M.E.P.-C.E.M.I.E. “Contexto socioeconómico, política y cultural, movimientos de reformas educativas, teorías y tendencias curriculares”. En: La Investigación sobre planes de estudio vigentes en la educación costarricense. Volumen I. Comisión: Jesús Ugalde Víquez, María Eugenia Paniagua Padilla, Emilce Castillo Obando y Rafael Angel Pérez Córdoba. San José: O.E.A.-M.E.P., 1986.

⁹ Muñoz García, Ileana. “Estado y poder Municipal: un análisis del proceso de centralización escolar en Costa Rica: 1821-1882”. (Universidad de Costa Rica, Programa de Estudios de Posgrado en Historia, 1988)

La obra de Astrid Fischel El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica¹⁰ abarca desde finales del siglo pasado hasta la década de 1930; en la obra, si bien es cierto se dibuja un análisis un poco más específico en cuanto al aspecto ideologizante de algunos elementos del sistema educativo, mantiene un enfoque centrado en los ministros de turno, sin analizar la puesta en práctica de los lineamientos oficiales o su aprehensión real por parte del docente. Similar crítica le hizo a su obra, Consenso y Represión,¹¹ Steven Palmer en el artículo “Un paso adelante, dos atrás: una crítica de *Consenso y represión* de Astrid Fischel”.¹²

Un intento por acercarse a los grupos destinatarios del sistema educativo lo constituye la tesis de María Isabel Padilla “La educación como agente legitimador del Estado Costarricense (1869-1935)”,¹³ aunque continúa presentando el enfoque institucional explicado anteriormente. En efecto, sobresale la intención de demostrar mediante ciertos discursos de estudiantes la interiorización de los valores “hegemónicos”; sin embargo no hay un cuestionamiento a la fuente como tal, pues el vocabulario y el momento en que son recogidos hacen dudar de la elaboración por el estudiante. Asimismo, falta un análisis de la función del docente.

En relación con el mismo período se ubica la memoria de graduación de Miguel Barrantes y otros autores, sobre “La educación costarricense en el período liberal: Liceo de Costa Rica, Colegio Superior de Señoritas, 1885-1940”.¹⁴ En ella se explica que durante el período liberal no se da un despegue acorde con sus planteamientos teóricos en el campo educativo, encontrando su

¹⁰ Fischel, Astrid. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. San José: EUNED, 1992.

¹¹ Fischel, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José: Editorial Costa Rica. 1987.

¹² Palmer, Steven. “Un paso adelante, dos atrás: una crítica a *Consenso y Represión* de Astrid Fischel”. En: *Revista de Historia*. Julio-Diciembre. No. 18, 1988.

¹³ Padilla Elizondo, María Isabel. “La Educación como agente legitimador del Estado costarricense 1869-1935”. (U.N.A. Tesis de grado en Historia. 1995)

¹⁴ Barrantes Miguel y otros. “La educación costarricense en el período liberal: Liceo de Costa Rica, Colegio Superior de Señoritas. 1885-1940”. (Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa

principal dificultad en la carencia de centros de enseñanza, especialmente de secundaria. Se aborda la "proyección político-ideológica" afirmando que el pensamiento y los valores liberales se reproducen a través de los docentes; sin embargo, dicha perspectiva parte de las actividades a que luego se dedicarían los estudiantes, y no a variables propiamente de los docentes. Por otra parte, no se hace un análisis por asignaturas y las explicaciones en cuanto a los docentes son básicamente cuantitativas con base en las Memorias de Educación. De igual forma no se procede al estudio de casos particulares o de variables como la procedencia social de los profesores. El docente es considerado como el elemento dinamizador del sistema educativo, el conductor, el promotor, el guía. Su preparación académica garantiza la educación de los estudiantes, de no poseerla todo intento es infructuoso. La investigación aborda aspectos importantes relacionados con el docente, como su situación económica, los procedimientos que determinaban su nombramiento, algunas formas de nombramiento y ascenso laboral, así como la categorización.

Otro tipo de obras se han centrado en el análisis ideológico de aspectos concretos del sistema educativo, como textos y programas. La tesis de Rina Cáceres "Lo que se cuenta en Costa Rica"¹⁵ es un importante acercamiento al estudio de mecanismos concretos de la utilización de los Estudios Sociales. Sin embargo, el que los textos estudiados por Cáceres hayan sido los de "mayor uso" no significa que pueda inferirse de ellos la visión de mundo de los docentes. Algo similar ocurre con las investigaciones de María de los Ángeles Palacios y Andrea Rojas, "Génesis, evolución y papel ideológico de la educación cívica costarricense 1821-1940",¹⁶ y de María C. Arias Astúa y otros autores, "La ciudadanía costarricense y el sistema educativo 1920-

Rica, Escuela de Historia y Geografía. 1993)

¹⁵ Cáceres Gómez, Rina. "Lo que se cuenta en Costa Rica: análisis del discurso oficial en dos textos básicos". (Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1985).

¹⁶ Palacios Robles, María de los Angeles y Rojas Vargas, Andrea. "Génesis, evolución y papel ideológico de la educación cívica costarricense. 1821-1940". (Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1992)

1949”,¹⁷ con la diferencia de que en estos dos últimos casos el estudio se desarrolla a partir del análisis curricular y para otros períodos y asignatura (Educación Cívica).

Una de las primeras tesis universitarias que se acercan al estudio social del proceso educativo a través de su composición de género, lo constituye el trabajo de Marcia Apuy Medrano, “Educación, mujer y sociedad en Costa Rica. San José, 1889-1949”.¹⁸ En dicha publicación, se analiza la incorporación de la mujer en el magisterio y la educación secundaria durante la primera mitad del siglo XX, así como su preparación académica. Hace un aporte al estudio del proceso de feminización de la docencia, sin embargo, no se hace un examen por asignatura y se mantiene el análisis desde fuentes oficiales principalmente.

A diferencia de la mayor parte de las investigaciones sobre el sistema educativo, la obra de Iván Molina y Steven Palmer, Educando a Costa Rica,¹⁹ propone una perspectiva distinta al estudio del ámbito educativo. En efecto, en dicho libro se analizan algunos procesos sociales y culturales dentro del sistema educativo, como el origen social y la participación política de las normalistas del Colegio Superior de Señoritas, así como los procesos de feminización de la ocupación docente con el análisis de novedosas variables como los vínculos de parentesco, las estrategias familiares y las oportunidades de ascenso laboral. Igualmente, dichos autores analizan algunas relaciones entre educación y sociedad, tal es el caso de las diferencias étnicas, de género y socioeconómicas del alfabetismo en perspectiva comparada para los casos costarricense y nicaragüense, así como los nexos entre el sistema educativo y los programas sanitarios como parte del inicio de la política social en Costa Rica. Sin embargo, la investigación se centra en el

¹⁷ María C. Arias Astúa y otros autores, “La ciudadanía costarricense y el sistema educativo 1920-1949”. (Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998).

¹⁸ Marcia Apuy Medrano “Educación, mujer y sociedad en Costa Rica. San José, 1889-1949”. (U.N.A. Tesis de grado en Historia, 1995)

¹⁹ Molina J., Iván y Palmer, Steven. *Educando a Costa Rica*. San José: Editorial Porvenir, 1999.

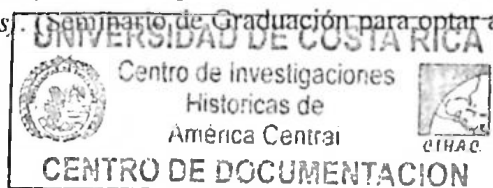
período comprendido entre finales del siglo XIX y principios del XX y, con excepción del caso del Colegio Superior de Señoritas, el énfasis radica en la educación primaria.

En relación específicamente con el período posterior a 1950, sobresalen dos obras que tienen una perspectiva similar. Primeramente, la obra de Alvaro López, “Algunas consideraciones en torno a la utilización política del aparato educativo de Costa Rica”,²⁰ abarca el período desde 1950 hasta la década de 1970. En ella se visualiza, a partir de un análisis althusseriano, al aparato educativo como elemento de dominación ideológica, determinando a partir de la ideología del Partido Liberación Nacional los dos principales cambios educativos que se promueven: la tecnificación y la democratización educativa, esto como parte del proceso de ascenso social de las clases medias que forma parte del “nuevo bloque en el poder”. Esta perspectiva estructuralista impide diferenciar los mecanismos específicos y la función del docente. Finaliza con un análisis de textos de primaria para afirmar que “la ideología que se infunde en los educandos en el aparato educativo, no lo dudamos, es la ideología dominante, la ideología ‘oficial’ ” (p. 248). Como se observa, se parte de un elemento del sistema educativo pero no se analizan su alcances espacial y demográfico, y mucho menos, su utilización real por el docente.

La obra de Lorena Aguilar y otros autores, “La función ideológica de la educación en Costa Rica (1950-1980’s)”,²¹ presenta un enfoque macro, sin entrar en variables específicas. Desde una perspectiva gramsciana parte de un análisis de lo “oficial”, “desde arriba”, el cual trata de ser aplicado mediante el análisis de algunos textos utilizados en primaria de la serie “Hacia la luz”, presentando los mismos problemas que los estudios anteriores.

²⁰ López Mora, Alvaro. “Algunas consideraciones en torno a la utilización política del aparato educativo costarricense”. (Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1977).

²¹ Aguilar Fonseca, Lorena; Brenes Mejías, Sonia; Carmona Pineda, Mairim. *La función ideológica de la educación en Costa Rica (1950-1980’s)*. (Semiparto de Graduación para optar al grado de licenciatura en Sociología. Universidad de Costa Rica, 1989).



23785

11 FEB 2014

Otra tesis que aborda la segunda mitad del siglo XX es el de Lidia Chinchilla y otros autores, "Ideología y relaciones políticas de la Educación Costarricense durante la administración 1986-1990 tal y como se reflejó en la prensa escrita del país".²² A diferencia de las anteriores, parte del análisis de los "enfoques curriculares" usados en Costa Rica, pero, al igual que los otros estudios, no se analiza el grado de conocimiento y aplicación por parte de los docentes. Se asume un perspectiva vertical al vincular los cambios políticos con los cambios en la ideología que pudiesen estarse dando en el salón de clases.

En 1997, se publicó la obra Costa Rica Contemporánea: raíces del Estado de la Nación,²³ bajo la coordinación de Juan Rafael Quesada. En ella se analiza el período desde finales de la década de 1940 hasta la actualidad en sus ámbitos político, económico, social, educativo y ecológico. En cuanto al educativo, escrito por Rafael Cuevas Molina, se describe en forma general los principales cambios, concentrándose en los aspectos cuantitativos de matrícula y en los principales problemas del sistema. No se profundiza en las asignaturas.

B. Estudios sobre docentes

No existen trabajos históricos específicos sobre los docentes de Estudios Sociales durante el período. Sin embargo, destacan algunas obras que poseen una perspectiva de análisis que contiene algunos datos colaterales. La tesis de María Isabel Calvo y otros autores "La profesión docente en Costa Rica",²⁴ estudia la evolución histórica de la carrera docente en forma

²² Chinchilla Chavarría, Lidia Ana; Piedra Montalbán, Ana C.; Roldán Porras, Ana R.; Sandoval Chaves, Sonia M. y Varela Garita, Eliette. "Ideología y relaciones políticas de la Educación Costarricense durante la administración 1986-1990, tal y como se reflejó en la prensa escrita del país." (Memoria del Seminario de graduación para optar al grado de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Pre-escolar. Universidad de Costa Rica, 1992)

²³ Quesada Camacho, Juan Rafael, *Costa Rica contemporánea: raíces del Estado de la Nación*. San José: Proyecto Estado de la Nación, 1997.

²⁴ Calvo León, María Isabel; Faerrón Vargas, Aracelly; Molina Bogantes, Gonzalo A.; Molina Cascante, Leda del Carmen; Morales Brenes, Jeannette y Ramírez Beirute, María de los Ángeles. "La Profesión Docente en Costa Rica". (Seminario de graduación para optar al grado de Licenciado en Educación con énfasis en Administración Educativa.

cronológica y el concepto que sobre la docencia como profesión tienen los docentes de la región central y de los centros formadores de educadores. Con una muestra de 8.305 docentes se obtuvieron resultados estadísticos sobre aspectos tales como la docencia como una profesión, su escogencia por vocación y otro tipo de preguntas de tipo cerrado, lo cual limita el análisis de los factores que incidieron en las respuestas. Asimismo, no se estudian los determinantes que los hicieron escoger la docencia, los procesos que incidieron en su visión de mundo, ni sus orígenes. Tampoco diferencia a los docentes por asignaturas.

La obra de Francisco Vargas Quesada, "Problemática de la formación de docentes para la enseñanza media de Costa Rica",²⁵ analiza la relación entre la formación docente y la estructura institucional que el Estado ha brindado en dicho proyecto, sin embargo no estudia los logros reales en cuanto a calidad, perfiles y funciones de los docentes, sino que el análisis se circunscribe a la expansión espacial y cuantitativa de los graduados desde finales del siglo pasado hasta inicios de la década de 1970. Importante aporte en la historia de la formación docente y en sus procesos de selección para secundaria, analiza las dificultades de idoneidad del profesorado y la ineficacia de los entes encargados de su preparación para eliminar la inopia existente en el nivel. No se hace ninguna especificación por asignatura.

En la tesis "Análisis crítico de la función docente y de las políticas y acciones de capacitación para educadores en servicio I y II ciclos",²⁶ de Ana L. Vargas V. y Olga M. Solano, se estudia la función que tiene el docente en referencia a la capacitación del Ministerio y las Universidades, concluyendo que ella reafirma el tradicional rol del docente de simple ejecutor. En

Universidad de Costa Rica, 1980)

²⁵ Vargas Quesada, Francisco. "Problemática de la formación de docentes para la enseñanza media de Costa Rica". (Tesis de grado en Historia. Universidad de Costa Rica. 1972).

²⁶ Ana L. Vargas V. y Olga M. Solano "Análisis crítico de la función docente y de las políticas y acciones de capacitación para educadores en servicio I y II ciclos" (Tesis de grado de la Escuela de Administración

este sentido se estudia únicamente la función del docente en el proceso de capacitación, no así en otros aspectos del proceso educativo, como el ideológico. Además únicamente se considera los dos primeros ciclos de primaria, utilizando métodos estadísticos.

Tres tesis se ubican dentro del estudio de los factores internos que determinan la labor pedagógica de los docentes. La primera, de Ana Arguedas y Ana Centeno, "El sistema de creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su influencia en la práctica docente", analiza el sistema de creencias interiorizado por los docentes y su relación con el significado sobre la enseñanza y el aprendizaje. Perspectiva de análisis psicológica, no se adentra en las variables sociales que determinan sus creencias, cuáles son y cómo se da el proceso, asimismo sólo se enfoca en términos del proceso educativo y no tanto en los contenidos o productos. Enfatiza en la influencia del sistema de creencias y del salón de clases, así como la forma en que se implementa el currículum. El trabajo es fundamentalmente cualitativo, pues el muestreo está basado en dos maestras de primaria.²⁷

Las otras dos tesis hacen referencia al estudio de factores intrínsecos o motivacionales en la labor educativa de los docentes de la dirección Regional de San Ramón. La obra de Helvettia Cárdenas Leitón con relación a primaria, y la de Jenny Artavia a secundaria, presentan un enfoque descriptivo, pues no hay análisis de las variables que causan los "factores intrínsecos", ni su relación con la forma en que el docente los construye. Por último, ambas investigaciones, de carácter cuantitativo, están en relación con factores producto de la acción u omisión del M..E.P., de las condiciones de trabajo (capacitación, superación personal) y la percepción por parte de sí

Educativa, Universidad de Costa Rica, 1989).

²⁷ Arguedas, Ana y Centeno, Ana. "El sistema de creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su influencia en la práctica docente". (Tesis de grado en Psicología, Universidad de Costa Rica 1994)

mismo.²⁸

Como parte del concurso que la Cátedra Carmen Lyra de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, se publicó la obra Cuento mi vida de Maestro.²⁹ En esta obra se presentan los cinco testimonios seleccionados dentro de un total de catorce participantes, las cuales hacen referencias a las peripecias y cotidianidad de maestros de primaria durante las últimas décadas; los mismos tienen en común ser testimonios de maestros de zonas rurales. Al finalizar se presentan dos pequeños ensayos por parte de las profesoras de la Cátedra Marielos Castro e Isabel Ducca; en el primero se reflexiona acerca de la importancia de ese tipo de fuentes como parte de la “historia oculta” de los procesos educativos estatales y el segundo, titulado “los maestros en la prensa escrita”, se analizan algunas publicaciones sobre las relaciones, principalmente laborales, entre los docentes y el Estado o Ministerio, concluyendo que la visión de dichas publicaciones sobre el educador es parcial y peyorativa, sin darle voz al docente.

El estudio de Zaida Sánchez y Ernesto Schiefelbein sobre la Formación y capacitación de docentes caracterizada en las investigaciones realizadas durante en la última década,³⁰ presenta un resumen de los resultados de los diversos trabajos relacionados con la formación y capacitación de los docentes de Costa Rica. En forma de “estado del arte”, la obra parte de una breve reseña histórica sobre la capacitación y formación de docentes desde finales del siglo XIX hasta la

²⁸ Cf. Cárdenas Leitón, Helvetia. “Influencia de algunos factores motivacionales en la acción educativa de los docentes de preescolar, I y II ciclos de la dirección regional de enseñanza de San Ramón”. (Tesis de grado en Ciencias de la Educación con énfasis en administración educativa. Universidad de Costa Rica. 1990) y Artavia Granados, Jenni María. “Influencia de los factores intrínsecos en la labor educativa, que llevan a cabo los educadores de los colegios diurnos de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón”. (Tesis de grado en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, Universidad de Costa Rica. 1989).

²⁹ Arce N., Luis Enrique. *Cuento mi vida de maestro*. Heredia: Costa Rica, EUNA, 1997.

³⁰ Sánchez, Zaida y Schiefelbein, Ernesto. *Formación y capacitación de docentes caracterizada en las investigaciones realizadas durante en la última década. Estado del Arte*. San José: CEMIE-REDUC-CIDE, 1985.

actualidad y más importante, en cuanto a nuestro objeto de estudio, presenta al final una recopilación bibliográfica sobre obras publicadas en relación a dicha temática desde la década de 1970.

C. La asignatura de los Estudios Sociales

Son múltiples los estudios elaborados por el M.E.P. y agrupaciones magisteriales sobre los Estudios Sociales, fundamentalmente para efectos cuantitativos y de proyección estadística, no así en cuanto a su naturaleza social e ideológica o al origen de sus docentes. Algunos estudios intentan una aproximación a esta temática desde diversas dimensiones: desde los meramente descriptivos hasta los que intentan una generalización a partir de un estudio de caso.

Uno de los primeros educadores costarricenses en estudiar la asignatura es Oscar Zavala Núñez, que ocupó diversos cargos en el Ministerio de Educación. Precisamente su tesis de grado, “Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la Segunda Enseñanza costarricense”,³¹ en 1959, puede servir tanto de fuente primaria como secundaria, pues estudia ciertas políticas ministeriales con respecto a la asignatura. En su obra parte de una breve reseña histórica de los Estudios Sociales dentro de los planes y programas de estudio desde el siglo XIX hasta 1959. Enfatiza en la diferencia entre la perspectiva tradicional, intelectualista o aristocratizante de las disciplinas separadas, con respecto a la visión moderna o integracionista, como parte de nuevo un contexto que procura una “mayor eficacia en la sociedad”. Describe la aparición de la asignatura desde 1951 con programas mínimos para el séptimo año, oficializados hasta 1959, pero no explica el por qué del cambio, ni sus protagonistas y motivaciones.

El enfoque de Zavala Núñez es más programático que histórico, al formular una propuesta

31 Zavala Núñez, Oscar. “Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la Segunda Enseñanza costarricense”. (Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias y Letras. Tesis de Grado en Filosofía y Letras, 1959)

de objetivos para toda la secundaria, y de programa y contenidos para sétimo con indicaciones metodológicas y bibliográficas, finalizando con un ejemplo de unidad para dicho nivel. Concluye con la recomendación de medidas técnicas y administrativas durante el período y algunas propuestas para el corto plazo; en cuanto a las medidas aplicadas, sobresalen los seminarios y “cursos de perfeccionamiento docente”. Es una obra importante en la recopilación bibliográfica para estudiar las fuentes que influyeron en la asignatura durante la década 1950; sin embargo no estudia al docente, salvo en cuanto a ser objeto de las políticas de capacitación y algunas respuestas como la de 1954 en que un grupo de profesores elaboraron un programa “no oficial”, pero que prácticamente se universalizó hasta 1959.

María Eugenia Polanco en su libro Didáctica de los Estudios Sociales,³² describe los fundamentos conceptuales de la asignatura y una breve historia del concepto en Estados Unidos. Introducido en el currículum costarricense desde 1951, no se analizan sus antecedentes en Costa Rica como lo fue la enseñanza de la Historia y la Geografía, ni el sincretismo que encuentran esas dos disciplinas con la Educación Cívica en el docente actual de Estudios Sociales. Destacan en su bibliografía los libros en inglés sobre los Estudios Sociales, que probablemente han tenido influencia en el desarrollo de la asignatura en nuestro país.

Por otra parte, se encuentran obras que permitirían el estudio de algunos elementos más específicos. Por ejemplo, un breve estudio de Rita Bariatti, Análisis de contenido de los textos de Estudios Sociales utilizados en Costa Rica para el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de 1983,³³ con una pequeña muestra identifica algunos de los libros utilizados, lo cual no significa que esos libros definen la mentalidad del educador, amén de que no se hace un análisis ideológico

³² Polanco, María Eugenia. *Didáctica de los Estudios Sociales*. San José: Editorial Fernández-Arce, 1983.

³³ Bariatti, Rita. *Análisis de contenido de los textos de Estudios Sociales utilizados en Costa Rica para el tercer ciclo y la*

de los mismos. Resulta interesante observar algunos condicionantes que en la práctica educativa determinan un discurso, como el tipo de formación del docente, las posibilidades socioeconómicas de la región, la disponibilidad de fuentes y otros, que pueden inferirse de los resultados estadísticos del estudio de Bariatti.

Por último, un trabajo con una temática similar a la presente se desarrolló en la tesis presentada por Maryem Herrera y Eddie Soto titulada "Análisis retrospectivo de la práctica educativa de la enseñanza de los Estudios Sociales, 1958-1978".³⁴ En dicha investigación, se analizan las reformas educativas de 1964 y 1973 en sus aspectos conceptuales y curriculares, para luego intentar reconstruirlas desde la experiencia en las aulas por parte de los profesores de Estudios Sociales. Para ello, se parte de la entrevista de algunos docentes que laboraron durante el período. Su énfasis se encuentra más en los aspectos pedagógicos que sociales, es decir, en la praxis en el aula de las políticas oficiales. A pesar de que trata de recuperar a los docentes a partir de sus percepciones, en la realidad son poco utilizados sus testimonios, formulándose en algunos casos generalizaciones sobre el papel ideológico de la educación, las cuales son extrapoladas para todo el territorio nacional. Por otra parte, la obra brinda un aporte importante en las percepciones y valoraciones que sobre su formación docente manifiestan los profesores entrevistados.

De esta forma, la tendencia con que se ha analizado el sector educativo, ha partido de visiones institucionales e ideológicas, basadas en documentos oficiales. Asimismo, la mayoría de las investigaciones se centran en la zona urbanizada de la Costa Rica anterior 1950. En este sentido, la mayoría de estudios han divorciado la realidad educativa de la sociedad, pues se han dejado de

educación diversificada. San José: Junta de Pensiones del Magisterio Nacional, 1983.

³⁴ Maryem Herrera y Eddie Soto "Análisis retrospectivo de la práctica educativa de la enseñanza de los Estudios Sociales, 1958-1978". (Tesis de grado en Historia. Universidad Nacional, 1998)

lado las relaciones entre la expansión del sistema educativo y el desarrollo de grupos sociales asociados al mismo.

En la década de 1990, se ha iniciado un proceso de renovación de la historia de la educación costarricense, visible en las investigaciones dirigidas por Juan Rafael Quesada en la Universidad de Costa Rica, así como en tesis presentadas en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional. Trabajos como los de Isabel Padilla, Marcia Apuy, Miguel Barrantes y otros ya citados, se aproximan a una historia social de la educación, pero todavía con limitaciones derivadas de un desconocimiento de las investigaciones más recientes realizadas en este campo por estudiosos de Europa, Estados Unidos y otros países de América Latina, tal y como se analizará en el marco conceptual. En este contexto, el libro ya citado de Molina y Palmer va más allá en dos sentidos: por un lado, al desarrollar un enfoque comparativo que hasta ahora, sólo por excepción, había figurado en *Consenso y represión* de Astrid Fischel; por otro, al incorporar en sus trabajos enfoques teóricos y estrategias metodológicas más recientes, surgidos en las investigaciones llevadas a cabo en otros países.

3. MARCO CONCEPTUAL

La educación formal en Costa Rica encierra una serie de procesos, de los cuales, como se analizó en el estado de la cuestión, generalmente se han estudiado algunos de sus aspectos más institucionales. Sin embargo, el sistema educativo está compuesto ante todo por sujetos, por grupos sociales que protagonizan el proceso día a día, determinados por múltiples factores que hacen del salón de clases o del colegio constructos culturales, una especie de "síntesis social", en la cual la dinámica de la sociedad cobra vida y se hace palpable.

La funcionalidad del sistema educativo varía dependiendo de la perspectiva del

actor con que se mire. Desde la perspectiva más tradicional y oficial, su función se sitúa como proceso de socialización, de adaptación al medio social, generalmente determinado por procesos simbólicos e ideologizantes. Sin embargo, el estudio entre cultura y procesos educativos debe comprender la complejidad de las formas en que los sujetos históricos construyen, se apropian, reproducen y transforman el sistema social desde sus particularidades socioculturales.³⁵ Desde esta perspectiva, es fundamental un enfoque que retome al sujeto como un ser social con protagonismo histórico, sacándolo del anonimato y pasividad de las políticas gubernamentales y brindándole un espacio a las relaciones entre éstas y la vida de estudiantes y profesores.³⁶ La historia social, vinculada al estudio de la sociedad y de los grupos que la conforman, mediante el estudio de su estructura y de las mentalidades colectivas,³⁷ permite un acercamiento a aspectos aún no analizados dentro del sistema educativo costarricense como el origen social y la forma en que se construyen visiones de mundo por parte de sus protagonistas;³⁸ para el caso particular de los docentes de Estudios Sociales, ello es visible en la influencia de su decisión profesional para su movilidad social, así como en la incorporación a un proceso socializador en el cual, más que un “agente reproductor”, constituye un sujeto que asimila determinados valores y le da un significado social a su profesión, lo cual le posibilita la construcción de una mentalidad e identidad profesional.³⁹

³⁵ Hernández Cruz, Omar. “Culturas y educación. Rupturas y encuentros en la elaboración cultural”. En: *Revista de Ciencias Sociales*. No. 69, Setiembre 1995, p. 8.

³⁶ Lehoucq, Fabrice E. “Hipótesis dudosas, pero ninguna respuesta”. En: *Revista de Historia*. No. 18 – Julio-Diciembre, 1988, p. 223.

³⁷ Cardoso, Ciro; Pérez B., Héctor. *Los métodos en la historia*, Madrid: Editorial Crítica, 1976. pp. 298-299.

³⁸ Para visualizar un trabajo pionero en el estudio social de grupos ocupacionales en Costa Rica, véase el capítulo elaborado por Victor Hugo Acuña denominado: “Vida cotidiana, condiciones de trabajo y organización sindical: el caso de los zapateros en Costa Rica (1934-1955) en la obra compartida con Iván Molina Jiménez *Historia económica y social de Costa Rica (1750-1950)*. San José: Editorial Porvenir. 1991, pp. 181-202.

³⁹ Steven Palmer expresa la necesidad de dilucidar estas construcciones mentales en sujetos específicos: “¿Qué significa ser-profesor?”. Cf. su artículo “Un paso adelante, dos atrás: una crítica de *Consenso y Represión* de Astrid Fischel”. En: *Revista de Historia*. No. 18 – Julio-Diciembre, 1988, p.231.

Así pues, la elección profesional y la ubicación o precedencia social, implican una valoración de dicha decisión dentro de la estructura social, la cual puede partir de los investigadores o, como se intenta en el presente trabajo, desde las percepciones de los propios docentes. En este sentido, la historia social de la educación permite un acercamiento al nivel cotidiano del docente, es decir, a una perspectiva más cultural en la cual los productos culturales y su uso diario cobran un significado y posibilitan la reconstrucción de una parte de la dinámica social “desde adentro”.⁴⁰

A este respecto, es pertinente analizar cómo, al igual que lo propuesto por Iván Molina en relación con la historia local,⁴¹ las prácticas y valores culturales de los docentes de Estudios Sociales encierran un proceso de interiorización, de apropiación, resistencia o rechazo y, por tanto, la construcción de identidades socio-profesionales y generacionales.

De esta forma, la historia del sistema educativo ha tenido a la perspectiva social y cultural como un invitado muy reciente.⁴² Este enfoque posibilita, tal y como se ha analizado anteriormente, establecer relaciones entre la historia privada de “gente ordinaria” y la sociedad en que se desarrolla. Al respecto, la historiadora Jo Burr Margadant estudió la primera generación de mujeres que resquebrajaron el monopolio masculino en la enseñanza secundaria francesa.⁴³ En efecto, dicha autora analiza la procedencia y evolución social de 213 profesionales que se

⁴⁰ Los historiadores Steven Palmer e Iván Molina han sido los pioneros en el análisis de la historia costarricense desde la perspectiva cultural. Algunos de sus trabajos y sus influencias son citados por Mercedes Muñoz en su comentario de uno de los libros publicados por dichos autores, cfr. “Comentario del libro *El paso del cometa, Estado, política social y culturas populares en Costa Rica*”. En: *Revista de Historia*. No. 31, Enero-Junio 1995. Pp. 240-243.

⁴¹ Molina Jiménez, Iván. “De la historia local a la historial social: algunas notas metodológicas”. En: *Reflexiones*. No. 51. Agosto, 1992, pp. 22-23.

⁴² En la ya citada obra de Steven Palmer e Iván Molina. *Educando a Costa Rica. Op. Cit.* p. 1., se mencionan algunas obras que estudian la educación desde una perspectiva social y cultural; para la presente investigación se tomaron como referencia algunas de ellas.

⁴³ Margadan, Jo Burr. *Madame le Professeur: Women Educators in the Third Republic*. Princeton: Princeton University Press. 1990.

graduaron entre 1881 y 1890 de la recién creada Escuela Normal Superior en la ciudad industrial de Sevres, en el contexto de los inicios de la “Tercera República” en Francia. Margadant establece una serie de relaciones entre historia personal y de grupo social con la sociedad francesa que se desarrolló entre las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.⁴⁴ Dentro de este marco, analiza la incorporación de la mujer dentro del profesorado de secundaria, la extensión de sus roles familiares dentro del sistema educativo y de la comunidad en que laboraba, las características de un sistema burocrático que evidenciaba las desigualdades de género al estar bajo control masculino, los problemas administrativos, lo tortuoso del procedimiento para conseguir empleo, entre otros aspectos. Asimismo, en la obra se analiza la funcionalidad de las “sévriennenses” como agentes del Estado para la construcción de la vida pública, cuyos valores de clase media diferían de los del medio burocrático.

Por otra parte, la obra de Margadant hace un importante aporte al estudio del mundo de las docentes con respecto a su ciclo de vida. En efecto, dicha autora analiza algunos de los cambios ocurridos en el devenir histórico de las primeras profesoras “sévriennenses”, y cuyo resultado fue una especie de biografía grupal (o prosopografía) en la que se destacan tres momentos: primero, el inicio de sus carreras, con sus motivaciones personales, su origen social, el papel subordinado de las mujeres, las estrategias para estar cerca de la familia y las relaciones entre sus deberes familiares y la docencia; segundo, los años medios de su carrera en que asciende laboralmente y sus valores de clase media se imponen en su discurso educativo y por último, la época del ocaso cuando las transformaciones de la Primera Guerra Mundial conllevaron a nuevas generaciones de docentes a chocar con los valores de las “sévriennenses”, las cuales desde sus roles de directoras

⁴⁴ *Ibidem.*, pág. 3.

y supervisoras fueron percibidas como una especie de “guardianes del orden establecido”.

Así pues, la historia de la educación “desde adentro”, desde la vida personal y profesional de sus docentes, arroja luces sobre transformaciones sociales como la conformación de la clase media y sus relaciones con reformas estatales y educativas. En este sentido, las experiencias individuales confluyen para construir un perfil colectivo, no solamente en relación con su lugar de trabajo, sino también a su ciclo de vida.⁴⁵ Cabe destacar que el análisis de grupos sociales no sólo puede sujetarse al estudio del mismo grupo durante un período de tiempo determinado, sino que también puede analizarse en forma contraria, es decir, cómo en un período de tiempo determinado emergen distintos grupos generacionales con sus diferencias, semejanzas, lo que los identifica como grupo social y lo que los diferencia entre generaciones.

Por otra parte, la conformación de los docentes como grupo social sugiere un proceso de cierta uniformidad cultural de sus miembros, no necesariamente mecánica y coercitiva, en el cual, tal y como lo apunta Steven Palmer se indague la percepción o significado que para los docentes tiene el ser-profesor. La construcción de concepciones sociales, de uniformidad de valores dentro de determinados grupos sociales, fue parte del objeto de estudio de Stephen Lassonde en relación con la ciudad de New Haven, Connecticut, para finales del siglo XIX.⁴⁶ En efecto, Lassonde analiza cómo a partir del proceso de mecanización industrial disminuyó la presión sobre la mano de obra infantil, lo cual, unido a la obligatoriedad del sistema educativo para los niños y adolescentes, produjo cambios importantes en el significado que la infancia, como etapa de vida, tenía para los diferentes grupos sociales, principalmente de los sectores trabajadores. Lassonde concluye que dicho proceso encierra una dinámica más amplia, en la cual los valores o

⁴⁵ *Ibid.*, pág. 10.

⁴⁶ Lassonde, Stephen. “Learning and earning: Schooling, juvenile, employment, and the early life course in late

concepciones “aburguesadas” se uniforman;⁴⁷ tal es el caso del significado de la niñez y adolescencia como una etapa de preparación formal para la adquisición de habilidades para un futuro empleo.⁴⁸ De esta forma, el sistema educativo constituye una forma de socialización no sólo en la transmisión de valores en forma explícita, sino que en sí mismo es un valor.

Desde esta perspectiva, la incorporación a un grupo profesional, como la docencia, supone un proceso de socialización en el cual esa incorporación no significa solamente la obtención de un título, sino que muy probablemente, también la apropiación de prácticas culturales que lo identifican como parte del grupo. Sin embargo, al igual que en el caso de New Haven en que algunas familias no compartieron la incorporación de sus hijos al sistema educativo, los docentes pueden modificar, resistir o rechazar la interiorización de los roles o valores preestablecidos para el grupo.

Así pues, la continuidad en el sistema educativo, sobre todo en el nivel secundario, constituyó antes de su expansión por la acción estatal un valor tradicional de los sectores medios. Según Michael Sanderson,⁴⁹ quien estudió las relaciones entre el contexto económico y social y el sistema educativo en Inglaterra entre 1780 y 1870, hasta el año de 1830 la educación sistemática, generalmente monopolizada por los sectores urbanos, fue un valor cuya trascendencia para el proceso industrializador es cuestionada.⁵⁰ Sin embargo, a partir de 1830, el sistema educativo, siempre bajo iniciativa privada, iniciaría su expansión sistemática para apoyar la industrialización, a través de institutos técnicos donde se instruiría una cultura más científica.⁵¹

nineteenth-century New Haven”. En: *Journal of social history*. Summer 1996, pp. 839-870.

⁴⁷ *Ibidem.*, pág. 860.

⁴⁸ *Ibid.*, pág. 840.

⁴⁹ Sanderson, Michael. *Education, economic change and society in England 1780-1870*. 2nd. Ed. Great Britain: Cambridge University Press. 1995.

⁵⁰ *Ibidem.*, pág. 20.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 20-25.

Ahora bien, con el crecimiento económico de potencias industriales como Alemania y Estados Unidos, quienes se habían adelantado en la expansión del sistema secundario público, el gobierno británico a partir de 1870 impulsaría el nivel secundario con la consecuente ampliación de los sectores medios.⁵²

Por otro lado, los procesos de socialización que lleva implícita la masificación de la secundaria, tal y como lo refleja el estudio de Sanderson, no sólo son estudiados en la historia social y cultural de la educación por su condicionamiento en estudiantes y aspirantes a profesores, sino porque ellos suponen grupos dirigenciales que pueden imponer su sello personal a distintas generaciones y que pueden cambiar el sistema educativo. Tal es el caso en el trabajo de Sanderson de los radicales, que veían utilitariamente al sistema educativo y las feministas. En consecuencia, así como la socialización no debe verse como un proceso mecánico de reproducción pasiva en los docentes “comunes y corrientes”, en los niveles técnico-docente se dan subgrupos o generaciones con visiones de mundo distintas.

Así pues, la funcionalidad del sistema educativo y de sus docentes, va más allá de aspectos pedagógicos. Igualmente, su historicidad es algo más que un conjunto de procesos institucionales, tal y como lo señalan Molina y Palmer.⁵³ Precisamente, dichos autores, con su propuesta de incorporar sistemáticamente una perspectiva social y cultural al estudio de la historia de la educación en Costa Rica, tal y como se comentó en el estado de la cuestión, promueven la investigación de procesos dentro de la sociedad costarricense aún sin auscultar.

⁵² *Ibid.*, pp. 62-63.

⁵³ Molina J., Iván y Palmer, Steven. *Educando a Costa Rica*. Op. cit., pág. 2.

4. ESTRUCTURA DE LA MEMORIA

La presente investigación consta de 5 capítulos. El primer capítulo, de carácter introductorio, presenta la descripción de las actividades desarrolladas, la evaluación de las fuentes y las bases de datos construidas; su principal objetivo es reconstruir el proceso investigativo.

El segundo capítulo permite contextualizar a los docentes de Estudios Sociales que laboraron en el Valle Central entre 1950 y 1990. Para ello, se ubican dentro del marco histórico de la sociedad costarricense en general y de la expansión de la educación secundaria en particular, con un énfasis especial en la construcción de los elementos indispensables para el desarrollo de los Estudios Sociales, como el origen y los programas de la asignatura, así como los centros formadores de profesionales. En este nivel de análisis se parte principalmente de fuentes secundarias y documentos oficiales.

Por último, la parte central de la memoria corresponde a los capítulos 3, 4 y 5, en los que se pretende un análisis de los resultados de las fuentes primarias, como la encuesta y la entrevista; para ello se utilizaron dos perspectivas teórico-metodológicas. Primero, se parte de una interpretación “no oficial” del desarrollo de la asignatura, pues la fuente de información son los propios docentes que la impartieron, los “anónimos”, posición a la cual se le ha denominado “desde abajo” por autores como Eric Hobsbawn. En este sentido, se construye un diálogo entre el contexto del segundo capítulo y su praxis o realidad cotidiana en los tres capítulos siguientes.

Precisamente, el carácter “privado” de la historia se complementa con una segunda perspectiva teórico-metodológica al analizarlo en lo cotidiano, ese día a día con que se construye la historia, proceso en el cual la historia oral tiene una especial importancia.

Para el análisis de la historia social y cultural de los profesores de Estudios Sociales, en

esos tres últimos capítulos se analiza, en cada uno, primero el origen social de los docentes, para finalizar con la percepción que tenían los propios docentes de dicho proceso, enfatizando en el significado social que tuvo para ellos el ser profesor.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES, EVALUACIÓN DE FUENTES Y BASES DE DATOS

La presente memoria es el resultado del seminario de Graduación "*Los Profesores de Estudios Sociales y la Enseñanza de esta asignatura en los Colegios Costarricenses, 1950-1990*", el cual se inició en el primer semestre del año 1998 y continuó con un proceso de investigación a lo largo de 1999. El desarrollo del seminario fue el corolario de jornadas de recopilación, ordenación, construcción y análisis de fuentes, proceso que se sintetizará a continuación.

1. ACTIVIDADES

El conjunto de actividades desarrolladas a través de casi dos años de investigación son la base sobre la cual evolucionó el seminario, para ello se planteó un cronograma inicial el cual, a pesar de sus modificaciones, evolucionó desde el anteproyecto de investigación (finales de 1997), la revisión bibliográfica y localización de fuentes (primer semestre de 1998), la elaboración de la encuesta y su muestra así como su aplicación (segundo semestre de 1998), la aplicación de la entrevista (finales de 1998 e inicios de 1999) y el análisis de los resultados y su proceso de redacción desde mediados de 1999.

A. Anteproyecto de Investigación

Durante los dos ciclos lectivos de 1997, y como parte de los requisitos académicos de los cursos de Licenciatura en Historia, se elaboró el anteproyecto de investigación, el cual incluía la justificación y el estado de la cuestión sobre el tema, así como una propuesta teórico-metodológica para su abordaje.

Dicho documento se presentó ante la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica, siendo aprobado por la misma, de manera tal

que se solicitó la apertura del Seminario de Graduación bajo el título "Los Estudios Sociales en el Modelo Reformista" bajo la dirección del M.Sc. Iván Molina Jiménez, lo cual efectivamente fue aceptado. El seminario se inició con la participación de cuatro estudiantes, no obstante, en febrero de 1998 una se retira del mismo, continuando hasta su conclusión, los demás integrantes: Heidi Lucía Arce Ovares, Carlos Luis Fallas Pastor y Javier Ureña Picado.

B. Revisión bibliográfica

Los trabajos relacionados con la asignatura de los Estudios Sociales son escasos, por lo que la búsqueda de material bibliográfico se dirigió hacia los tópicos del sistema educativo costarricense, la asignatura de los Estudios Sociales y los docentes y el sistema de valores. Esta búsqueda se realizó como actividad previa a la matrícula del Seminario, durante el segundo semestre de 1997, tal y como se comentó anteriormente.

Una vez iniciado el primer seminario, se complementó la revisión bibliográfica inicial con lecturas que posibilitaban un abordaje novedoso de la historia de la educación costarricense, de tal forma que se modificó la propuesta teórico-metodológica centrada en lo ideológico, por un análisis de los Estudios Sociales desde una perspectiva social y cultural a partir de la vida cotidiana del docente. Dentro de esta perspectiva se propuso el análisis del origen social, la construcción de identidades, así como la vida cotidiana del docente en su ámbito más privado, en sus relaciones con el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.) y en el salón de clases; precisamente, ante la abundante información recolectada y la poca disponibilidad de tiempo para ahondar en los tres ámbitos, a partir de la presentación del primer borrador, se decidió excluir en el análisis de resultados lo relativo a la vida cotidiana del docente en el aula y en sus relaciones con el M.E.P. Por otra parte, al decidir la disminución de la cantidad de variables, para enfatizar en los aspectos social y cultural y profundizar ese análisis según los períodos establecidos, hubo que aumentar la cantidad de

entrevistados para el primer período y aplicarles una encuesta más corta y enfocada en las áreas social y cultural.¹

C. Localización de fuentes

Durante los meses de enero y febrero de 1998 se realizó la revisión de documentación e identificación de fuentes, visitándose bibliotecas y centros de documentación; para ello, dicha revisión se clasificó en las siguientes metas: estadísticas y listas nominales de docentes y colegios, así como planes y programas que se utilizaron entre 1950 y 1990.

Dentro de los sitios de consulta figuraron: el Archivo Nacional, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca Carlos Monge Alfaro de la Universidad de Costa Rica (U.C.R.), la Biblioteca Luis Demetrio Tinoco (U.C.R.), la Biblioteca Eugenio Fonseca Tortós (Facultad de Ciencias Sociales, U.C.R.), la Vicerrectoría de Docencia (U.C.R.) para la información de programas a partir de 1973, la Facultad de Educación y su Escuela de Formación Docente (U.C.R.), la oficina de Estadística y Censos del Ministerio de Economía, Industria y Comercio, los centros de documentación del Departamento de Estadística y del Centro Nacional de Didáctica (CENADI) en el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.), el Servicio Civil Docente, la Dirección de Personal y la Asesoría Nacional de Estudios Sociales del M.E.P. Asimismo, se visitaron las Direcciones Regionales San José 01 y 02, Alajuela, Cartago y Heredia, así como los Colegios Superior de Señoritas, San Luis Gonzaga, Liceo de Costa Rica, Instituto de Alajuela y Liceo de Heredia; estos colegios fueron seleccionados por su antigüedad y por contar con material sobre el período entre 1950 y 1990 (archivos, actas, entre otros).

¹ Así pues, esto explica el por qué en los cuadros del anexo 3 los los encuestados del primer período suman seis, mientras en el desarrollo del trabajo (este Tomo I) sean doce.

También se visitaron fondos documentales del Ministerio de Hacienda (Oficina Técnica Mecanizada), el Magisterio Nacional, la Asociación de Educadores de Segunda Enseñanza (A.P.S.E), la Asociación de Educadores Pensionados (A.D.E.P.), la Asociación Nacional de Educadores (A.N.D.E.), la Junta de Pensiones y el Colegio de Licenciados y Profesores en Filosofía, Ciencias, Artes y Letras (COLYPRO).

Los resultados obtenidos en los lugares mencionados fueron infructuosos en la mayoría de los casos. En relación con el personal docente (colegios en que laboró, años de servicio, categoría profesional, edad, asignatura, sexo y otros), la información es inexistente, debido a que en la mayoría de los casos la misma ha sido desechada o bien se ha perdido, tal es el caso del Servicio Civil Docente y las Direcciones Regionales; excepción de esto último sucedió en la Dirección Regional de Cartago, en la cual existe una base de datos que contiene información sobre personal docente desde 1950, sin embargo, presentó como dificultad la imposibilidad de ser copiada y manipulada, por estar almacenada en una computadora incompatible, así como el hecho de limitarse a un sector del Valle Central.

Otra estrategia para recopilar información sobre los docentes de Estudios Sociales que laboraron entre 1950 y 1990 en el Valle Central, consistió en la comunicación directa con algunos colegios, para lo cual se seleccionó una pequeña muestra por provincia de acuerdo con el año de creación y organizados por décadas, se incluyeron instituciones públicas, privadas, diurnas y nocturnas. La consulta fue telefónica, conversándose con Directores (as) o Asistentes de Dirección, se preguntó por la existencia de registros sobre personal docente desde la fundación del colegio, así como de programas de Estudios Sociales. Aproximadamente un 70 por ciento de los colegios cuentan con algún tipo de material relacionado, un 10 % desconoce si existe o no y el resto lo desecha anualmente. Sin embargo, en la mayoría de colegios que había alguna información no se

podía facilitar o era muy lenta su recopilación.

Según consultas realizadas en el Departamento de Personal del M.E.P. y en algunos gremios de educadores como APSE, ANDE, COLYPRO, ADEP y la Junta de Pensiones, existen listas de afiliados con su respectivo número de cédula; sin embargo, la mayoría de dichos listados incluye indistintamente a todos los educadores del país, de manera que fue imposible ubicar en ellas a los docentes de Estudios Sociales. En este sentido, la entidad encargada de mantener la información del docente es la Sección de Expedientes, a pesar de ello no se había construido una base de datos que incluyese a todos los docentes y que pudiera haberlos ordenado por especialidad; una vez pensionados los expedientes de los docentes pasan a la A.D.E.P. en la cual, tal y como se apuntó anteriormente, no existe la clasificación por especialidad.

En el Archivo Nacional se consultó la Serie Educación, la cual contenía información diversa dentro de la que sobresalen aspectos sobre nombramientos, así como correspondencia entre docentes y ministros de Educación en diferentes períodos. También se observaron algunos expedientes de personal docente. En la Biblioteca Nacional se ubicaron algunas Memorias del M.E.P., al igual que en el CENADI; por su parte, en el Archivo Nacional se contó con fichas que presentaban datos sobre nombramientos de personal docente. Además, se consultó el Archivo Central del Ministerio de Hacienda y el Servicio Civil para determinar salarios de los docentes en el período de estudio, pero la información había sido desechada.

El único lugar en que se logró encontrar información nominal de los docentes fue en la Dirección de Personal del M.E.P., la cual facilitó una copia de una base de datos con el listado de docentes que laboraron en los colegios públicos durante 1998 y cuya mayor anualidad, por lo tanto,

correspondería a 1968.² En dicho documento aparece información relativa a anualidades, colegios donde laboran, categoría profesional y salario, entre otros aspectos. Esta base presentó como dificultades la inexistencia de la indicación del sexo de cada docente, la desactualización para algunos casos, así como el hecho de repetir el nombre del docente de acuerdo a las acciones de personal que sobre el mismo se giraron, razón por la cual fue indispensable la colaboración del Centro de Informática de la Universidad de Costa Rica para depurar la información, sintetizándola en un registro por docente. Dicha base de datos resultó de ayuda fundamental para el desarrollo del trabajo, pues a partir de ella se construyeron cuadros estadísticos según regiones y subregiones por cantidad de docentes y sexo sobre número de profesores por colegio, categoría profesional y anualidades. Asimismo, permitió construir la muestra de docentes por encuestar en el Valle Central y abordarlos en las instituciones en que se encontraban laborando. Esta base de datos se complementó, para el caso de los docentes que ejercieron antes de 1968, con listados que aparecen en algunos documentos de la Asesoría de Estudios Sociales desde 1957 y de la información suministrada por profesores pensionados, como Oscar Zavala Núñez.

Otra actividad, fundamental para el análisis de la evolución de la educación secundaria, fue la búsqueda de información referente a la creación de colegios entre 1950 y 1990. Dicha información fue facilitada por el Departamento de Estadística del M.E.P. en una base de datos que incluía colegios creados entre finales del siglo XIX y 1997, y que en la actualidad están operando.

En relación con la búsqueda de planes y programas de Estudios Sociales, esta fue una de las tareas más difíciles, pues una parte se encontró dispersa entre las Bibliotecas Nacional, Carlos Monge Alfaro (U.C.R.), así como en el centro de documentación del M.E.P; también se consultaron

² Cf. Anexo 8.

las bibliotecas de Facultad de Educación (U.C.R.) y de la Universidad Nacional, junto con el centro de documentación y el archivo de la Universidad Estatal a Distancia. Otra parte de los programas fue facilitada por algunos profesores, sobre todo pensionados. Por su parte, el Archivo Nacional solo admite documentos de 25 años de antigüedad, dentro de los cuales no se localizaron programas de Estudios Sociales. Por último, tal parece que mucha de la información relativa a décadas pasadas del sistema educativo nacional fue almacenada en el sótano del edificio Raventós, el cual se inundó hace algunos años, perdiéndose buena parte de la misma. Igualmente infructuosa, resultó la ubicación de planes y programas para la formación de docentes en las universidades públicas.

Así pues, las limitaciones en la búsqueda de la información básica para la presente investigación, evidencia la necesidad de un centro nacional especializado en la documentación del sistema educativo costarricense y, consecuentemente, de su historia.

D. Definición de la muestra

El seminario de investigación se definió en un primer momento dentro del marco geográfico nacional, no obstante, debido a limitaciones principalmente metodológicas y de tiempo, el trabajo pasó a circunscribirse al Valle Central, donde a su vez se estableció una diferenciación espacial entre sus regiones rural y urbana.

Para determinar la muestra de docentes, se utilizaron dos bases de datos provenientes del M.E.P. La primera de ellas fue la brindada por el Departamento de Estadísticas, que trata sobre los centros de enseñanza media que existían en 1997 con su código de provincia, cantón y distrito, su número telefónico y su año de creación. La segunda fue la facilitada por la Dirección de Personal en que, tal y como se explicó anteriormente, se brinda el listado de docentes que laboraron en los colegios públicos costarricenses durante 1998. Para el caso de los docentes pensionados, y que en algunos casos iniciaron su labor antes de 1968, se localizaron a través de la

referencia de otros docentes.

Con el objeto de recabar información trascendental para la investigación se construyó una encuesta, que inicialmente se pretendió aplicar a 100 profesores de Estudios Sociales en el Valle Central, tanto en ejercicio como pensionados; no obstante las serias dificultades para recolectar con éxito las encuestas (completamente llenas) se decide disminuir la cantidad a 75.

La muestra de docentes por encuestar estuvo, inicialmente, en función de los colegios según su año de creación, dividiéndolos en 3 períodos: los colegios “tradicionales”, creados antes de 1950; los creados entre 1950 y 1978 y, el tercer período, los colegios creados entre 1978 y 1990. Sin embargo, luego de los primeros intentos de aplicación se concluyó que la cantidad de docentes existentes en los colegios seleccionados no concordaban con las proporciones proyectadas para cada período.

Otra propuesta que se intentó aplicar mantuvo la distribución de los encuestados en tres períodos, sólo que la cantidad de encuestados para cada uno sería proporcional a la cantidad de años de cada período. De esta forma, se definieron los siguientes períodos y el número de encuestas proyectados: 1950-1963, considerada como la fase de formación de la asignatura, abarca 13 años y representa el 35 % del total de las encuestas, para una proporción de 26 encuestas; el segundo período de 1964 a 1979, fase que corresponde a la expansión de la educación secundaria y de sus centros formadores de docentes, con lo consecuente consolidación de la asignatura, reúne 16 años, es decir un 40 % del total del período en estudio, correspondería a 30 encuestas y, el tercer período, de 1980 a 1990, contextualizado por la crisis económica de la década de 1980, que afectó al resto de la sociedad costarricense y que, como se analiza en este trabajo, contribuye a la llamada crisis de la educación, incluye 10 años, es decir el 25 % del total del período en estudio y en éste se realizarían 19 encuestas. Para cada uno de los períodos se propuso que el 60 por ciento de las encuestas se

aplicaron en el espacio urbano y el 40 por ciento restante en el área rural, mientras que para la distribución por sexo se mantendría en porcentajes iguales en cada uno de los períodos.

Como parte de las dificultades para recolectar encuestas del primer grupo y de las modificaciones que se realizaron a la perspectiva del seminario durante el proceso de redacción, como se explicará más adelante, fue pertinente aumentar la muestra para el primer grupo, con lo cual el total de encuestados llegó a 81.

A pesar de que se intentó mantener la proyección anterior, la muestra propuesta se vio limitada por las dificultades que, tal y como se explicarán en el siguiente tema, estuvieron determinadas principalmente por la disponibilidad de los docentes; la muestra definitiva se puede observar en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 1.1
Docentes de Estudios Sociales por período
que contestaron la encuesta, según sexo

sexo	1 período		2 período		3 período		total sexo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
femenino	4	33,3	11	45,8	21	46,7	36	44,4
masculino	8	66,7	13	54,3	24	53,3	45	55,5
total	12	100	24	100	45	100	81	100

Fuente: Encuestas recolectadas, 1998-1999.

De esta forma, el 15,9 por ciento de los encuestados fueron del primer período, el 29,2 por ciento del segundo y el restante 54,9 por ciento del tercero; por género la mayoría fueron hombres (55,5 por ciento) y con respecto a docentes activos y pensionados la proporción fue de 64,2 y 35,8 por ciento respectivamente (52 docentes activos, 29 pensionados).

E. Encuesta y entrevista

La encuesta fue el instrumento seleccionado para recoger la mayor cantidad de información proveniente de los docentes que han laborado dentro del período en estudio. En su elaboración se invirtieron 30 horas en total y la misma cuenta con 74 preguntas distribuidas en cinco secciones:

información personal, información familiar, historial laboral, vida cotidiana y rasgos culturales.³

En el mes de junio de 1998 se aplicaron 10 encuestas piloto, cuyos resultados permitieron definir tendencias para cerrar algunas preguntas, así como promovieron modificaciones de forma (redacción u omisiones) y de fondo (enfoque especial a algunos temas, por ejemplo). Estas encuestas piloto constaban de noventa y cuatro preguntas.

A partir de julio, 1998 se inició la distribución de encuestas en los colegios seleccionados, de acuerdo con la base de datos brindada por el M.E.P., para lo cual se tomaron en cuenta sólo aquellos docentes que laboraron antes de 1990, es decir, los profesores que presentaban al menos 10 anualidades en 1998, distribuidos en espacios urbanos y rurales. Por lo tanto, la única posibilidad de encuentro con los profesores y profesoras de Estudios Sociales en ejercicio fue el colegio en donde laboraban.

La aplicación de la encuesta presentó diversas dificultades, aunadas a las ya explicadas anteriormente. En efecto, en algunos colegios los directores (as) no permitieron la visita a los docentes aludiendo pérdida de tiempo lectivo; en otros casos los docentes no necesariamente coincidían en horario lo cual fue dificultoso cuando se trató de lugares relativamente alejados y que implicaron mucho tiempo para desplazarse hasta ellos o de un sitio a otro. Asimismo, algunos docentes afirmaron que la encuesta era muy extensa o bien, solicitaba información personal que no estaban en disposición de brindar; por otro lado, hubo docentes que aceptaron realizar la encuesta pero luego la entregaron sin completar, o el caso de encuestas contestadas parcialmente y, en muchos otros casos, los profesores decidieron no llenar la encuesta a pesar de haber aceptado

³ Cf. anexo #1: Encuesta aplicada a profesores de Estudios Sociales que laboraron en el Valle Central entre 1950

inicialmente. En síntesis, situaciones que atrasaron el proceso de recolección de la información.

El primer grupo de encuestas que se entregó coincidió con un período de mucho trabajo para los docentes (aplicación de pruebas, entrega de calificaciones), pues estaba finalizando el primer período del curso lectivo (primer semestre). Ante las dificultades comentadas, se intentó como estrategia una mayor motivación a los docentes en el momento de entregar las encuestas, se recalcó el hecho de que el formulario es anónimo y se entregó en sobres manila para que fueran cerrados al concluirlos; el resultado fue una leve mejoría en la recopilación de encuestas.

La cantidad de encuestas que se proyectó recopilar por cada período no fue posible lograrla debido a factores como la incongruencia entre la proyección estimada y la cantidad y proporción real que había de docentes en los distintos colegios del Valle Central; más aún, el principal obstáculo provino de la disponibilidad del docente para recibir y contestar (en forma completa) la encuesta, sobre todo por parte de las profesoras. En efecto, el docente activo, al ser abordado en diversas ocasiones, indicó dificultades para completar la encuesta por motivos del calendario escolar. Por el contrario una actitud de mayor colaboración fue recibida de los docentes pensionados, no obstante la inexistencia de bases de datos disponibles para dicho grupo, razón por la cual se recurrió como principal vía al establecimiento de una red a partir de la referencia de los primeros profesores pensionados que se logró ubicar; en este sentido, en algunos casos resultó como método efectivo su ubicación a través de la guía telefónica. Sin duda alguna, la principal limitante para localizar docentes del primer grupo provino de la edad de los mismos, pues en muchos casos habían fallecido o se encontraban con problemas de salud.

En relación con la entrevista, esta buscó la ampliación de aspectos más cualitativos. Para ello se mantuvo la estructura temática de la encuesta, profundizando en aspectos perceptuales de su origen social, de las valoraciones de sí mismo como docente, de sus prácticas culturales, así como

de su vida cotidiana durante el período que laboró entre 1950 y 1990.⁴

La entrevista se aplicó a 9 de los 81 docentes, es decir un 11,1 por ciento, seleccionados con base en la disposición mostrada durante la aplicación de la encuesta, así como en la calidad y claridad de sus respuestas. Se pretendió que los tres períodos en que se subdividió la investigación estuvieran representados en el aporte oral de los docentes en forma igualitaria, de forma tal que para cada período se entrevistaron tres docentes, manteniendo también un equilibrio por género y ubicación espacial.

F. Redacción de la Memoria

Durante el mes de diciembre de 1998 se elaboró el borrador de lo que hasta ese momento constituían los tres primeros capítulos: “Descripción de Actividades”, “Evaluación de Fuentes” y “Descripción de la Base de Datos”, tomando como guía memorias de otros seminarios de graduación.

Durante el primer semestre del año 1999 se empezó a sistematizar la información proveniente de las encuestas en cuadros estadísticos en el programa Excel; ésta fue la fuente primaria más importante de la investigación para la redacción posterior de los capítulos de la Memoria y su respectivo análisis. La realización de los cuadros tomó aproximadamente tres meses, en forma paralela a la transcripción de las entrevistas realizadas a profundidad.

Una vez que los cuadros estuvieron listos y las entrevistas transcritas, las responsabilidades se distribuyeron entre los miembros del seminario, de tal manera que correspondiera una sección a cada uno. Para el desarrollo de cada uno de los capítulos de la Memoria, se tomó como base la información proveniente de los cuadros, integrando algunos de ellos con el fin de comprender el

⁴ Cf. Anexo #2: Estructura de la entrevista y el apartado de las fuentes utilizadas.

origen social y la identidad que como grupo profesional tenían de sí mismos los docentes; de los 137 cuadros básicos realizados a partir de la encuesta, se utilizaron directamente al menos un total de 50 para el desarrollo de los diferentes capítulos.⁵ Las tendencias generales que mostraban los datos estadísticos fueron complementados con la información proveniente de las entrevistas transcritas, así como con el apoyo de algunas fuentes adicionales.⁶

Debido a la cantidad y calidad de la información, su procesamiento y análisis hizo necesaria la matrícula de un tercer seminario, en el primer semestre de 1999. Conforme se fueron desarrollando las diversas secciones de la memoria, se revisaban, de forma que se identificaba la necesidad de profundizar en algunos aspectos y modificar otros, lo que planteó la obligación de solicitar una prórroga ante la Vicerrectoría de Investigación, que fue otorgada hasta octubre de 1999.

2. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE FUENTES

El presente apartado consiste en una descripción y un balance general de las principales fuentes de la investigación, enfatizando las potencialidades y debilidades de las mismas. Para lograr un acercamiento tanto a la perspectiva oficial como a la docente en relación con el desarrollo de los Estudios Sociales en la secundaria, se consultaron fuentes principalmente cualitativas, como documentos y entrevistas, así como cuantitativas como listados y bases de datos. Para ello, se trabajó con tres tipos de fuentes: las impresas, las encuestas y las entrevistas.

A. Fuentes impresas

⁵ Los cuadros que no se incorporaron para el análisis en los capítulos siguientes, pueden observarse en el Anexo #3

⁶ Cf. anexo #4: Transcripción de las entrevistas realizadas a profesores de Estudios Sociales que laboraron en el

Un primer conjunto de fuentes provino de documentos oficiales emanados principalmente del M.E.P. en el cual se incluyen sus memorias anuales, programas, informes y estadísticas cuya función, además de informar sobre alguna situación específica, reflejaba en sí misma parte de una política ministerial que tendía a la expansión del sistema educativo, de ahí que su importancia radique no sólo en la información presentada, sino también en sus autores y el momento en que la elaboraron.

Tal y como se explicó en el capítulo anterior, muchos de los documentos requeridos no fue posible localizarlos, imposibilitándose la elaboración de datos seriales; sin embargo, a partir de los documentos ubicados es posible reconstruir parte de la evolución de la asignatura desde la perspectiva oficial, es decir, del contexto educativo en que se desarrollaron los docentes de Estudios Sociales. En este sentido, dichos documentos reflejaron las directrices en cuanto a filosofía, organización administrativa, origen de la asignatura, programas, métodos, libros, etc., es decir, aquellos datos que reflejan la evolución de los Estudios Sociales y, con ella, de la educación secundaria.

Por otra parte, muchos de estos documentos brindan listados nominales que posibilitan la construcción de estudios prosopográficos, como las tendencias por género y procedencia geográfica laboral. Asimismo, potencian para el futuro investigaciones en que se confronten dichos listados con censos para determinar otras variables culturales. Tal es el caso del estudio de las relaciones de parentesco, la cantidad de matrimonios entre profesores, la tendencia de la soltería, etc.

La importancia de la documentación ministerial radica en su comparación con la cotidianidad del docente, en las formas en que los profesores asumieron las directrices oficiales dentro de un abanico de posibilidades, desde su interiorización o apropiación hasta su total

rechazo o simple desconocimiento.

Por último, si bien es cierto los cuadernos y planeamientos utilizados por los docentes no son documentos “oficiales”, estos hubiesen sido una interesante fuente para el análisis de la evolución de la asignatura desde el propio docente; desdichadamente, todos los entrevistados afirmaron haber desechado dichos documentos.

B. La encuesta

El instrumento inicial con que se logró un acercamiento directo con los docentes, así como el que refleja una buena parte de los objetivos trazados, fue la encuesta ya mencionada anteriormente, que se conformó de setenta y cuatro preguntas, la mayoría cerradas, cuya lógica de división consistió en cinco secciones, partiendo desde lo referente a su persona y familia, pasando por su experiencia educativa y su relación con el M.E.P. y finalizando con aspectos más cualitativos y de percepción sobre su función docente y cultural. La mayor parte de la encuesta fue contestada, relativa excepción lo marcan algunas preguntas de tipo personal como el partido político y las relativas a la familia. Como los docentes encuestados laboraron entre 1950 y 1990, existen algunas preguntas específicas para pensionados.

La encuesta presenta una portada con una descripción del Seminario y, en su última página, se brindó la alternativa de escribir el nombre o dejarla en el anonimato.⁷ Al iniciarse el proceso de recolección de encuestas se notó que muchas de ellas venían vacías o simplemente no se devolvían, por lo que se aplicaron dos cambios para promover una mayor confianza y receptibilidad del docente: primero, se mejoró la página introductoria motivando más al docente mediante una mayor explicación de la importancia del trabajo e incluyendo los números de

⁷ Es interesante observar que la mayor parte de los encuestados que decidieron por el anonimato eran docentes que activos, al contrario de la mayoría de los docentes pensionados.

teléfonos de los responsables, y segundo, a los nuevos encuestados se les brindaba también un sobre de manila para que, en caso de mantener el anonimato, se sintiesen más a gusto. Se considera que, en conjunto, estos aspectos contribuyeron a una mayor confiabilidad y validez de la fuente.

La primera parte relativa a la información personal brinda aspectos relativos tanto al docente como a su familia propia, tales como la edad, los estudios realizados, las anualidades, la categoría profesional, los hijos, el cónyuge y sus actividades económicas. Algunos de los encuestados manifestaron que tenía algunos puntos muy personales como si estuvo casado o en unión libre con anterioridad. Esta sección permite el análisis de la información por sexo y especialidad académica (docentes de Estudios Sociales, historiadores, etc.); asimismo, al establecerse el número de anualidades se puede ubicar al docente en aquél período en que había laborado la mayor cantidad de años. En caso de que estuviese con igual o similar cantidad de años en dos períodos, se ubicó en aquella que hubiese laborado de primero, pues en ella sería la que se formaría también.

La segunda parte trata sobre la información familiar, especialmente de las familias de los padres del encuestado. En ella se encuentra información relacionada con la procedencia geográfica del docente, aspectos cualitativos del ambiente educativo en que se desarrolló con sus hermanos, así como posibles tradiciones familiares en cuanto al servicio docente. Por tanto, esta sección permite analizar el origen social y la procedencia geográfica de los docentes y sus familias. Como limitaciones presenta que en algunos casos no se recordaba el lugar de nacimiento de los progenitores o su grado académico, además, algunos no completaron el cuadro sobre el nivel académico de sus hermanos, incluso se presentó que algunos docentes tenían más hermanos de los que se podía colocar en el cuadro (nueve filas). También se presentó el

problema de que en algunos casos los docentes indicaron como profesión u oficio de sus padres y hermanos el de “pensionado”, lo cual dificulta en dichos casos determinar posibles “herencias” en cuanto a la profesión.

El historial laboral del docente fue la tercera parte, en la cual se encuentra información sobre los colegios en que laboró, los años de mayor y menor realización profesional, su relación con los gremios y sobre todo con el Ministerio de Educación Pública y sus distintos niveles y políticas. Por tanto, esta sección brinda una especie de radiografía a escala de la evolución del sistema educativo y de la asignatura en particular en el Valle Central entre 1950 y 1990 (se podría ampliar a la segunda mitad del siglo XX completo, pues algunas de las preguntas permitieron hacerlo en ambos sentidos). Al final de la sección se presentan algunas preguntas de transición hacia información más de tipo cualitativo, como su inclinación político-electoral (algunos no contestaron), funcionarios públicos con los que tuvo contacto y las posibles modificaciones en su vida familiar como consecuencia de su profesión; estos dos últimos aspectos permitirían acercarse al nivel social en que se desenvolvía el docente y su evolución como grupo social. Resulta interesante confrontar su percepción de la labor educativa del M.E.P. y la evolución de la sociedad en general con su afiliación política.

Sin embargo, dicha sección presenta limitaciones. Algunos no completaron el cuadro referente a los trabajos docentes y no docentes, el cual es de suma importancia por cuanto presenta los colegios, el período y el lugar de residencia; con estos aspectos se pudo establecer la procedencia geográfica laboral del docente, sea “rural” o “urbano”, de acuerdo con criterios histórico-geográficos. En efecto, primero se determinó el colegio en que laboró la mayor cantidad de años, luego, se ubicó al colegio en función del área de influencia que atendía, ésta a su vez, se clasificó de acuerdo con la forma en que era catalogada en los censos nacionales; para

ello se utilizaron los censos más cercanos a los años en que laboró el docente. Para determinar el área de influencia de la institución en que laboraba el docente, se utilizó la base de datos sobre los colegios en que estaban laborando en 1997, la cual incorpora la fecha de creación y el cantón y el distrito, de tal forma que se pudo determinar para los años en que laboró el docente la localización de los colegios y su posible área de influencia.

Asimismo, dichos datos se pueden utilizar para establecer relaciones entre el lugar de trabajo y el de residencia, con el fin de determinar, por ejemplo, si desempeñarse como profesor de Estudios Sociales tuvo como repercusión el alejamiento del núcleo familiar. En cuanto a los movimientos de protesta en que participó, la mayoría no contesta o informa sobre procesos que se llevaron a cabo principalmente en la década de 1990. Por último, faltaron especificaciones sobre las políticas educativas que los docentes manifestaron que llevó a cabo el M.E.P. durante el período, pues esto permitiría una reconstrucción “desde abajo” del proceso expansivo del Ministerio y de la educación secundaria en general.

En la cuarta sección sobre vida cotidiana se presenta un panorama general sobre la cotidianidad del docente en la(s) comunidad (es) en que laboraba y/o residía, así como en el salón de clases (promedio de estudiantes, expectativas de los estudiantes). En dicha información se solicitan aspectos tales como las actividades tanto individuales como institucionales que realizaba, los métodos, libros y materiales utilizados, finalizando con su percepción sobre los efectos del sistema y de la asignatura sobre sí mismo y sobre los estudiantes. Esta sección potencia el análisis de la función del docente en las comunidades, y quizás por inferencia, del propio sistema educativo, pues podría confrontar la relación entre Ministerio-Universidad y praxis del sistema, es decir, sobre la aplicación de las propuestas oficiales y el rol y las estrategias que asumió el docente. Sin embargo, este aspecto necesita de otro instrumento para

profundizarlo, lo cual se explicará en la entrevista. En síntesis, esta sección nos acerca al quehacer pedagógico cotidiano del docente, así como a algunas de las prácticas culturales que posibilitaba la sociedad costarricense en la segunda mitad del siglo XX.

En la última sección se tratan aspectos relativos a los rasgos culturales del docente, es decir, criterios que identifican al docente de Estudios Sociales, o más aún que él o ella misma percibe que caracterizan al docente de dicha asignatura y, que a su vez, reflejen cierta identidad como grupo social. Desde esta perspectiva se analizan sus temas más relevantes, su concepto de Estudios Sociales, su identificación con ciertos acontecimientos históricos así como con algunos estereotipos de sí mismo. Esta sección, de carácter perceptual, presenta una muestra de la “cultura del docente”, de cierto “perfil” del ciudadano que ingresó a la carrera; sin embargo, falta el análisis de las razones personales que lo llevaron a dicha profesión, lo cual se analizará en la entrevista.

Cada una de estas secciones intenta una radiografía de la evolución de la sociedad costarricense durante la segunda mitad del siglo XX en Costa Rica desde la perspectiva de uno de los grupos que, en íntima relación con el Estado, se expandieron socialmente gracias a uno de los ejes que se convirtió en factor de movilidad social: el sistema educativo formal, el cual es “mirado introspectivamente”.

Este instrumento refleja las dificultades propias del estudio de la historia reciente en lo concerniente a la validez, pues la mitificación en algunos casos por la dificultad de confrontar la información suministrada con otras fuentes, y los anacronismos en otros, necesitan de estudios más profundos mediante el empleo de otras fuentes. La posible atemporalidad en algunas respuestas, se puede reflejar al recrear imágenes y vivencias adaptadas y permeadas por experiencias recientes que pudiesen deformar lo que realmente había sucedido, por ejemplo:

actitudes hacia la asignatura, los logros obtenidos, etc. Para validar un poco más el instrumento se aplicaron dentro del mismo cuestionario algunas preguntas de validación, así como se profundizaron algunos aspectos en las entrevistas.

Una de las primeras dificultades de la propuesta provino de la ubicación de aquellos docentes que habían laborado en más de un período, para lo cual se decidió situarlos en aquél en que laboró la mayor cantidad de años; excepción a dicha estrategia lo constituyó el primer período, pues fue muy difícil localizar docentes pensionados que hubiesen laborado la mayor cantidad de años entre 1950 y 1964; en este sentido, se ubicaron en dicho período a aquellos docentes que laboraron durante la mayor parte de dicho período, pues es de suponer que al iniciar su labor entre 1950 y 1964, incluye el período de formación que, por supuesto, estaría dentro de dicho período.

En términos generales para algunas preguntas, se visualizó una mayor apertura o respuesta de los docentes pensionados, así como dificultades en cuanto a preguntas catalogadas por algunos como “personales”, sobre todo las que intentan acercarse al origen y movilidad social del docente. Si bien es cierto que posiblemente una parte de las preguntas no resulten del todo útiles durante la redacción del trabajo, es el riesgo que se corre con el estudio de procesos tan recientes y en los que es mejor tener información en profundidad que limitar sus posibles análisis.

Tal y como se explicó en el capítulo anterior, durante la aplicación del instrumento se presentaron dificultades de disponibilidad del docente, sobre todo del activo, pues al aplicarse la encuesta en el segundo semestre del año 1998 coincidió con actividades como el 15 de setiembre y, sobre todo, el cierre del curso lectivo. Ello limitó la disponibilidad para contestar aquellas preguntas abiertas o catalogadas por algunos de ellos como muy personales. Por tanto el tipo de ítem preferido fue el de marcar con “X” o calificar de 1 a 5; los de tipo abierto fueron contestados en casi todos los casos.

Un aspecto importante a considerar es la extensión de la fuente, pues si bien es cierto la encuesta es larga, se justifica con la necesidad de recopilar información que por su naturaleza de historia reciente requiere de un instrumento que se acerque a un estudio integral del docente en su origen social, su cotidianidad y las distintas variables que lo determinen; aspectos que no están disponibles en otras. Asimismo, cuando se trata de estudios en los que los grupos estudiados son de su propia investigación, es necesario validar sus respuestas con otras preguntas dentro del mismo cuestionario. Sin embargo, un aspecto que pudo haber limitado la respuesta a las preguntas abiertas, fue el hecho de estar ubicadas al final del cuestionario, coincidiendo con el lógico cansancio de este tipo de instrumentos.

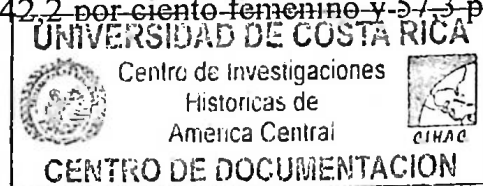
Por otra parte, a pesar de que la encuesta estaba en función del período 1950-1990, es muy probable que algunos docentes contestaran con cierto anacronismo, pues en algunos casos el recuerdo no estaba claro y, en otros, se percibía que la década de 1990 influía un poco en sus apreciaciones. En efecto, a pesar de las especificaciones en la presentación de la encuesta, así como en preguntas estratégicas a lo largo del instrumento, se presentaron respuestas extemporáneas, por ejemplo, en cuanto a movimientos laborales, muchos mencionaron la huelga en contra del cambio en el régimen de pensiones en 1995.

Tal y como se explicó anteriormente, primero se intentó recolectar una muestra de 75 docentes y proporcional para cada período, así como mantener una razón de 60 por ciento urbano y 40 por ciento rural, y equilibrada desde el punto de vista de género. Sin embargo, las dificultades apuntadas impidieron que la muestra mantuviera dichas proporciones. A pesar de que no se pudo aplicar la propuesta de muestra, la que al final se obtuvo puede considerarse válida. En efecto, de acuerdo a la muestra recolectada de docentes activos (52 profesores) y la base de datos del M.E.P. sobre los docentes de Estudios Sociales que laboraban en 1998 a nivel

nacional (550 profesores), la muestra equivaldría a un 9,45 por ciento; dicha representatividad aumenta para el Valle Central, pues de acuerdo a la base de datos del M.E.P. habían 423 docentes laborando en dicha región, por lo que la muestra aumenta su validez al representar el 12,3 por ciento.

En relación con los pensionados, la validez de la muestra podría tener una mayor representatividad aún. En efecto, si se parte del hecho que para el año de 1962 habían 127 docentes laborando a nivel nacional, y que en ese momento el profesor más joven tuviese 23 años, los docentes que en aquél momento tenían entre 0 y 15 anualidades en 1999 oscilarían entre los 60 y los 75 años; asimismo, si se parte del hecho que el 60 por ciento de los docentes de 1962 estaban dentro del rango de anualidades anterior, entonces es muy probable que de aquellos 127 docentes, al año de 1999 probablemente se mantendrían con vida unos 76 docentes. Así pues, de la muestra de 29 docentes pensionados hacia 1999, sólo uno no respondió la edad que tenía y unos 18 profesores oscilaban entre los 60 y los 75 años, por lo cual dicha muestra puede representar cerca del 23 por ciento de los docentes pensionados que se encuentran con vida y laboraron en la década de 1960. Es de suponer que dado que la mayoría de los centros educativos durante esa década se concentraban en el Valle Central, dicha muestra sea aún más representativa para esta región.

Por otra parte, con respecto al género, la representatividad es mayor para el elemento masculino, pues de los 550 docentes a nivel nacional la encuesta representó para el género femenino un 10,7 por ciento (36 mujeres de 334) y para los hombres un 21,3 por ciento (46 hombres de 216). En términos generales, la muestra no concuerda con la proporción de hombres y mujeres que existe en el Valle Central, pues mientras en los docentes encuestados activos la proporción es de ~~42,2 por ciento femenino y 57,3 por ciento masculino~~, en la base de datos de los



23785

profesores que laboraron en 1998 la proporción es de un 61,7 por ciento de personal femenino y de un 38,3 por ciento para el masculino.

Desde el punto de vista espacial, la encuesta aplicada se podría considerar una fuente válida y confiable porque abarcó casi todo el espacio delimitado para la investigación, por supuesto en una zonas más que en otras de acuerdo con la disponibilidad de los docentes y de tiempo y acceso. Precisamente, debido a las limitaciones de transporte y acceso en las zonas sur, suroeste y oriental del Valle Central, no hubo muchos encuestados en dichas regiones. Por otra parte, confiable por cuanto el proceso de respuesta fue directamente realizado por los propios docentes, dejándoles el cuestionario por unos días y con sobre, como se comentó al inicio del capítulo.

Los resultados de cada una de las preguntas fueron tabulados en cuadros estadísticos por período y, en los casos que así se requirió, por sexo y procedencia geográfica laboral; el resultado preliminar fue la elaboración de 137 cuadros, en cada uno de los cuales los datos están segregados por período (1950-1964, 1965-1980 y 1981-1990). Por otra parte, la encuesta no está codificada para permitir a otros investigadores construir sus propias codificaciones.

En suma, la información que suministra la encuesta se cataloga como positiva en el tanto nos brinda datos acerca del docente de Estudios Sociales en su origen social y cotidianidad, el desarrollo de dicha asignatura en el M.E.P. y en los colegios públicos del Valle Central, así como algunas conexiones con el contexto histórico que caracterizaba a la sociedad costarricense en general, y algunas comunidades en especial, durante el período 1950-1990. De esta forma la encuesta puede ser una fuente novedosa para conocer la historia del siglo XX en Costa Rica, sobre todo para los futuros historiadores que no tendrán un acceso directo a las “fuentes vivas” del período.

C. La entrevista

Este instrumento se aplicó con el objetivo de profundizar aspectos muy cualitativos, que por razones de espacio, duración y confiabilidad, no se podían incluir en la encuesta.

Los entrevistados se tomaron de los mismos docentes encuestados: nueve docentes (11% de dicha muestra), intentando mantener cierta representatividad por grupos, género y procedencia geográfica laboral. El proceso de definición de los entrevistados fue más selectivo que las encuestas, con el fin de mantener las proporciones de la muestra. Por grupos se entrevistaron tres docentes de cada uno, por sexo cinco hombres (55,5 por ciento) y cuatro mujeres (44,5 por ciento), manteniendo una proporción similar a la que presentó la muestra de la encuesta y, en relación con la procedencia laboral, el 55 por ciento urbano y el 44,5 por ciento rurales. De los nueve entrevistados, tres estaban pensionados.

La estructura de la entrevista mantuvo el esquema de la encuesta, a saber: información personal, información familiar, historial laboral, vida cotidiana y rasgos culturales. Sobresale la necesidad de recopilar información relacionada con su cotidianidad y sus percepciones sobre su labor docente, asimismo, algunos otros temas que por los límites de la encuesta no eran posible recopilar, como las motivaciones de su incorporación a la asignatura, su origen social, su vida en el aula.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre una y dos horas, las cuales se iniciaban con una breve explicación de la investigación en curso y del objetivo general de la entrevista. A excepción de una entrevista, las restantes fueron realizadas en las casas de habitación de los docentes.

Por otra parte, es visible la importancia de la entrevistas como herramienta metodológica, sobre todo porque permite una mayor explicación de las tendencias que se encontrarían con las

encuestas. En efecto, el proceso mediante el cual la cinta se convierte en texto fue uno de los más cuidadosos y trascendentales para el seminario, pues es útil para el análisis de discursos, mentalidades e identidades grupales.

Al igual que las encuestas, la posibilidad de respuestas con base en experiencias fuera del período en estudio era elevada, sin embargo, por el contacto directo con el docente, dicha dificultad podía minimizarse. Durante las primeras entrevistas en algunos momentos la conversación tendió a aspectos muy generales, por lo cual se decidió realizar las preguntas en función del período y del colegio en que se había ubicado al docente, posibilitando un mejor aprovechamiento del informante.

Otra limitante, característica de la historia oral, es el descubrimiento y tratamiento de las mitificaciones. Ante ello, fue primordial la lectura anticipada de la encuesta contestada por el entrevistado. A diferencia de las encuestas, la entrevista permite solicitar al docente valoraciones, percepciones, así como construir comparaciones entre períodos y, ante la situación de que muchos laboraron en más de un período, permite una utilización más amplia de la información recopilada.

3. BASES DE DATOS

En esta sección se trata esencialmente la forma en la que se archiva la información obtenida de las encuestas revisadas, cómo se organiza, cómo se clasifica, cómo se le identifica, y cómo se opera con ella. Para la elaboración de la presente investigación se crearon cinco bases de datos a partir de la información obtenida por medio de la aplicación del instrumento *Encuesta a Profesores de la Enseñanza de los Estudios Sociales*. Estas bases de datos se construyeron según cada una de las partes del formulario. Además, se utilizó otra base de datos

con la población bajo estudio, a partir de la cual se estableció la muestra. A continuación se hace una descripción de ellas y del programa utilizado para su levantado y proceso, a saber *EXCEL 97*.

A. Procesos

Las bases de datos creadas permitieron manipular toda la información según tres matrices principales: género, procedencia y generación. La matriz de género facilitó la detección del comportamiento del conjunto de observaciones según el sexo del educador encuestado, a partir de lo cual se crearon perfiles de los profesores y profesoras de Estudios Sociales de 1950 a 1990. La segunda matriz posibilitó la elaboración de los perfiles según la procedencia del o de la docente, ya fuera rural o urbano. Esta característica se estableció de acuerdo con la ubicación geográfica de las instituciones en las que sirvió por mayor tiempo cada uno de los encuestados. Por último, se diferenció a los educadores por la época durante la cual estuvo en servicio, a saber desde 1950 a 1964, de 1965 a 1978 y desde 1979 a 1980.

Las bases de datos corresponden a 81 casos, lo cual hace de cada uno de ellos un registro en todas las bases de datos construidas. Las observaciones recogidas de cada una de las variables es un campo. No obstante, en muchos casos fue necesario descomponer cada variable y digitarla en varios campos, como por ejemplo la información referente a las instituciones educativas en las que realizaron estudios, donde se consignan el nombre del centro, provincia, cantón, año de conclusión, entre otra serie de datos.

B. Programa utilizado

Para la construcción y procesamiento de la información se eligió el programa *EXCEL 97*

que consiste en una hoja de líneas verticales y horizontales, en cuyo cruce se forman *celdas*. Es importante aclarar que los conjuntos de celdas horizontales son llamados *líneas*, y forman lo que se conoce como *registro*, es decir la información referida a uno de los profesores encuestados; mientras tanto, los conjuntos de celdas verticales, se denominan *columnas*, y contienen los datos de cada una de las variables. Por tanto, en principio, la cantidad de líneas es reflejo de la cantidad de casos individuales, y la cantidad de columnas corresponde al número de preguntas contenidas en el formulario de encuesta. Según se dijo, esta situación no se presenta así, en virtud de que algunas de las variables se han desagregado para efecto de una mejor observación de los datos. Por otra parte, lo mismo sucede con la suma de las líneas, ya que muchas de las observaciones recogidas ocupaban varios campos, como por ejemplo la información sobre hijos o hermanos de los profesores, en los cuales se construyó una línea por cada uno de esos hijos y hermanos. Esta situación impidió un uso eficiente y expedito del programa, ya que una de las características del *EXCEL 97* es la facilidad que da para hacer cruces de información y facilitar la visualización de tendencias o elaborar cuadros y gráficos. Cabe agregar que al conjunto de observaciones sostenidas de cada formulario de encuesta, o sea, de cada uno de los educadores se le conoce como registro.

C. Bases de datos

a. Base de datos de la población a estudiar

La primera base de datos en ser utilizada fue la de población. Esta fue proporcionada por el Departamento de Cómputo de la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública y estaba creada en el programa *Dable*. Consistía en la información de las acciones de personal emitidas en marzo de 1998. Esto presentó dos problemas. Por una parte, se carecía de los programas de cómputo apropiados para procesarla, y por otra parte, la cantidad de

información impediría, de cualquier forma, una utilización eficiente de la base. Se recurrió pues, a la Escuela de Informática de nuestra Universidad, en donde se procedió a depurar la información de forma que quedara un único registro por docente. Esto se realizó eliminando a todos aquellos registros en que se repitiera el número de cédula. Después se convirtió el archivo al programa *EXCEL*.

Una vez que se contó con una base de datos depurada, se procedió en los equipos de cómputo al alcance del grupo, a realizar una copia con la que se estableció la población con la que se trabajaría. Para ello, se realizó el siguiente procedimiento:

i- Se conservó la información de las variables de interés a la investigación, eliminando aquellas de ninguna utilidad o que se repitieran, como por ejemplo número de cédula o salario; y

ii- Debido a que no se indicaba la antigüedad de los servidores, se procedió a dejar en la base de datos sólo a los educadores y educadoras que tuvieran al menos nueve anualidades, ya que de esta forma había seguridad de que se mantenían los registros de aquellos docentes que hubieran laborado en el magisterio, por lo menos desde 1990. Además, se eliminaron también a aquéllos educadores que laboraran en áreas geográficas que no estuvieran bajo estudio, lo cual redujo la cantidad de registros.

Es importante acotar que esta base de datos presentaba problemas en la calidad de información, como por ejemplo, que muchos docentes registrados, no trabajaban en los colegios que se indicaba, eran de otra especialidad o asignatura, estaban incapacitados, gozaban de licencias, o bien, estaban ya pensionados.

b. Bases de datos creadas

Para el análisis específico de la información obtenida de la encuesta, se crearon cinco bases de datos correspondiendo cada una a cada parte del instrumento. Todas las bases de datos

están formadas por 81 registros, y sus nombres de archivo están anteceditos por los números de cada una.

- Información Personal

Esta base está formada por 63 campos. Correspondientes a las preguntas 1 a la 18, y está identificada con el nombre de *IPERSONA*. Los datos que se mantienen archivados en ésta, se refieren a generalidades demográficas y personales como edad, sexo, estado civil, cantidad de hijos, títulos alcanzados, centros de estudio, ubicación geográfica de los centros laborales, años de trabajo, lugares e instituciones de trabajo, categoría profesional, etc.

- Información Familiar

La base de datos con la que se sistematiza la información relacionada con la familia de los encuestados, está identificada con el nombre de *2FAMILIA*, se compone de 33 campos, lo que la hace la más pequeña de las bases construidas, y abarca desde la pregunta 19 a la 25. La información que se sistematiza en esta base de datos, es la obtenida de preguntar por la procedencia, nivel académico y ocupación de los padres y hermanos de los profesores.

- Información Laboral

Esta base de datos contiene 87 datos. En ellas se incluyen las observaciones de la pregunta 22 a la 44. El nombre otorgado es *3LABORAL*. Aquí se registra la trayectoria laboral del entrevistado y su percepción del empleador, las preguntas se refieren a los años de mayor y menor realización profesional, los gremios a los que ha estado suscrito, los nombramientos que ha tenido, los cambios en políticas educativas, etc.

- Vida Cotidiana

La base de datos de vida cotidiana contiene la información de las preguntas 45 a la 64. Es la base más grande, ya que está formada por 116 campos. Su nombre es *4COTIDIA*. Las

preguntas que se archivan en esta base se refieren a los grupos, actividades y luchas comunales en los que se involucran los profesores, utilización del tiempo libre, libros de texto utilizados, etc. La vida cotidiana por la que se pregunta es tanto en el aula como en su vida privada.

- Rasgos Culturales

La última de las bases de datos contienen las observaciones de las preguntas 65 a la 75, más la información de aquellos profesores que dieron el nombre y si anotaron el número de teléfono. Es una base relativamente pequeña ya que la forman 44 campos. Su nombre de archivo es *5CULTURA*. La información recogida aquí está relacionada con el bagaje cultural del educador, su opinión sobre los temas más y menos relevantes de los contenidos curriculares, su concepción de los Estudios Sociales, su conocimiento sobre hitos históricos, etc.

En síntesis, la fuente histórica principal de la presente investigación es la información que los propios educadores ofrecieron por medio de la encuesta que se les aplicó. Por ello, es posible advertir que los datos que se archivan en cada una de esas bases son el sustento de cuanto aquí se haga constar y, consecuentemente, que el conjunto de bases de datos es doblemente valioso: en lo inmediato, por justificar los resultados que se expongan adelante; y en un plazo mayor no determinado, por el uso y resultado que futuros historiadores y científicos sociales en general, puedan hacer de estos bancos de datos.

CAPÍTULO II: LOS ESTUDIOS SOCIALES Y LA COSTA RICA

DEL PERÍODO 1950-1990

Los Estudios Sociales, como asignatura dentro del plan de estudios, nace en el contexto de un Estado en proceso expansivo, precisamente en una de las áreas del sector educativo que había sido descuidada: la enseñanza media. En efecto, políticas como la creación de la Universidad de Costa Rica en 1940, del Consejo Superior de Educación, del Ministerio de Educación Pública y la promulgación de la gratuidad de la segunda enseñanza en 1949,¹ así como la creación de una red organizativa que incluía una mayor supervisión y expansión del sistema secundario, formarían parte de un nuevo contexto educacional que contribuiría a resquebrajar un sistema que había estado, hasta ese momento, bajo un predominio cuantitativo de los colegios privados.

Así pues, la expansión del sistema educativo público enfrentaría una situación similar, hacia mediados del siglo XX, a la del Estado en su política intervencionista: ganar el reconocimiento social. En efecto, dentro de un contexto social con un amplio marco de acción para la iniciativa privada, a partir de la década de 1940 el sector público en general, y la enseñanza media estatal en particular, intentaría superar las limitaciones que le impedían su expansión. De esta forma, nació una asignatura que heredaría dicha dificultad y, concomitantemente, rompería con la forma tradicional en que se enseñaban las ciencias sociales: los Estudios Sociales.

En el presente capítulo se pretende contextualizar la evolución de la asignatura entre 1950 y 1990, como parte de una Costa Rica que desde mediados del siglo XX había modificado su rumbo con una serie de propuestas socialdemócratas, las cuales hacia la década de 1980, tomarían

¹ Rodríguez Chacón, Jorge. *Cronología de la Educación Costarricense (1575-1992)*. Costa Rica, Heredia: Universidad Nacional-CIDE. 1992, pág. 16-18.

otra orientación. En este sentido, la expansión de la educación secundaria y de los Estudios Sociales serían parte de dicha evolución, dinamizados, precisamente, por el accionar de dos instituciones que brindarían los lineamientos pedagógicos del profesor: el Ministerio de Educación Pública a través de sus propuestas curriculares y los centros universitarios con su formación de docentes.

1. DE LA COSTA RICA SOCIALDEMÓCRATA A LA NEOLIBERAL

La Costa Rica de la segunda mitad del siglo XX está estrechamente vinculada al grupo vencedor de la Guerra Civil de 1948, el cual se articularía en el Partido Liberación Nacional a partir de 1951. Dicho partido político, estuvo determinado por la acción de dos grupos: por un lado, una serie de intelectuales progresistas como Rodrigo Facio y Carlos Monge, asociados al Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales y, por otro lado, un grupo de empresarios emergentes, vinculados al Partido Acción Demócrata, y cuya máxima figura lo era José Figueres Ferrer; ambos grupos establecieron su primera alianza hacia 1945 con la fundación del Partido Social Demócrata.² Las concepciones generales de esas agrupaciones coincidían: en modernizar el Estado, diversificar la producción y consolidar y ampliar las reformas sociales, con el fin de instaurar un Estado de bienestar que promoviera una mayor capacidad de consumo de sus habitantes. Acciones todas, dirigidas a crear una base social que generara a este grupo el reconocimiento social suficiente, así como la cuota más importante de poder político dentro del grupo dominante. Todo esto sería logrado a partir de la sustitución de importaciones, promoviendo el desarrollo de la industria nacional y aprovechando los recursos generados con el

² Molina, Iván y Palmer, Steven *Historia de Costa Rica*, San José, Costa Rica: Editorial de la U.C.R., 1997, pág. 76-77.

desarrollo agrícola, sector que también debía ser diversificado.

Hasta la década de 1950 la economía de nuestro país se caracterizó por depender en forma exclusiva de la exportación del banano y el café, por lo cual era totalmente vulnerable a los ciclos de los precios internacionales de esos productos. Debe aclararse que la dependencia de la exportación de productos agrícolas apenas se atenuó debido a que la producción industrial dependió de la importación de bienes de capital y materias primas, sin lograr un volumen de las exportaciones que permitiera compensar la siempre deficitaria balanza de pagos³.

En síntesis, las medidas tomadas después de la guerra civil de 1948 por la Junta Fundadora de la Segunda República, encabezada por Figueres, y los gobiernos liberacionistas sucesores, se dirigieron a consolidar al grupo de intelectuales y pequeños empresarios que asumieron el poder. La Junta se abocó a romper los ejes de acumulación de capital de la burguesía tradicional, conocida como la oligarquía y que se componía del sector cafetalero y mercantil. Principalmente se ocupó de desviar las divisas producidas por el sector cafetalero. Para ello nacionalizó la banca, en manos de este grupo, con lo cual logró captar esos recursos y así financiar otras actividades alternativas. No obstante, no se desfinanció la producción cafetalera, medida que habría resultado suicida por ser esa actividad la principal dinamizadora de la economía en ese entonces. Una vez nacionalizada, la banca pasó a manos del grupo ganador de la guerra civil, entronizado desde entonces en el aparato estatal, desde donde la condujo a favor de sus metas, como el financiamiento, vía crédito barato y diversificado, a otras actividades económicas para abrir y consolidar otros ejes de acumulación de capital, como la pequeña y mediana producción cafetalera, la producción bananera nacional, los arroceros, la producción de lácteos y más

³Korten, Alicia, *Ajuste Estructural en Costa Rica: una medicina amarga*. San José, Costa Rica: DEI, 1997. pág.30. La misma autora indica que en 1981 las exportaciones de banano y café representaban el 55% del total

adelante, la ganadería de engorde para la exportación, la caña de azúcar y la industria. Los sucesivos gobiernos liberacionistas procurarían consolidar este proceso.

En estrecha relación con las acciones económicas, se dio una serie de medidas sociales, de las que se separan solo para propósitos de explicación, ya que lo que se buscaba era una producción diversificada, dirigida al mercado interno, para lo cual se necesitaba una alta capacidad de consumo de la población y por consiguiente, un Estado de bienestar. Así pues, se intenta atender todas las áreas sociales, con los resultados conocidos hoy. Entre las medidas sociales, se enumera primeramente la preservación y consolidación de las reformas promulgadas en la década de 1940. Una de las políticas más consistentes fue la de salarios crecientes que se correspondió con un sistema social público –salario social- que abarcó todas las áreas: la salud, la educación, el empleo, la infraestructura, la vivienda, con los que se alcanzaron índices de bienestar por encima de muchos países del Tercer Mundo, superados sólo algunas veces por Cuba.⁴ Se fortaleció la injerencia estatal en el ámbito social con el propósito expreso de crear un mercado interno que pudiera consumir la producción nacional creciente. La clase media fue la más favorecida, llegando a vivir la época de mayor expansión. Esto era una condición básica para desarrollar los ejes de acumulación de capital ya anotados, debido a que la producción estaba dirigida al consumo nacional, fundamentalmente. Es de resaltar el cambio cualitativo de la economía, con la inserción de la industria de capital extranjero, que vista con recelo por la mayoría, terminó siendo aceptada y, además, financiada por el Estado en la década de 1960, figurando como uno de los principales sectores de acumulación de capital, aunque con resultados que a la larga fueron más bien contraproducentes.

de las exportaciones. pág. 32.

⁴ Rovira Mas, Jorge. *Costa Rica en los años '80*. Costa Rica: Editorial Porvenir. 1987. pág. 38

La estructura social de Costa Rica entre 1950 y 1970 se vio transformada por efecto de las medidas que se han enumerado hasta ahora. Las características más evidentes fueron la recomposición de la burguesía nacional, en la que operó una redistribución del poder político, pues la facción vencedora en la guerra civil activó los mecanismos económicos y políticos para ello. De tal forma, a la par de los grupos cafetalero y mercantil, se desarrollaría una burguesía industrial.

En el lado opuesto de la pirámide social, en el agro, el número de campesinos proletarizados aumentó significativamente al triplicarse la cantidad de ellos que quedaron sin tierras, debido a que entre 1950 y 1980, el proceso de capitalización del campo en demanda de la diversificación agrícola y el aumento de producción por hectárea de los productos tradicionales, principalmente café y banano, acentuó su desplazamiento. En la urbe, al mismo tiempo, el proceso de desarrollo de la industria transformó la estructura social, cediendo el obrero artesano su lugar al operario de fábrica. Sin embargo, el rasgo social más importante de la segunda mitad del siglo XX sería la expansión de los sectores medios, cuyo proceso catalizador sería el desarrollo del aparato estatal, resultado intrínseco de crear un Estado de bienestar que consumiera la nueva producción industrial que se pondría en marcha.

De esta forma, al igual que en la mayor parte de Latinoamérica, el desarrollo de las capas medias estuvo ligado a la expansión del Estado,⁵ pues con su intervención en casi todas las áreas de la vida nacional, principalmente como empleador, aseguraba “salarios crecientes” a sectores sociales que tradicionalmente provenían de las capas medias ligadas al agro y que probablemente preveían poca estabilidad en las actividades del campo o que habiendo accedido a la educación

⁵ Castro Valverde, Carlos “Estado y sectores medios en Costa Rica: el redimensionamiento de un pacto social 1880-1992”. (Tesis de maestría en Sociología, Universidad de Costa Rica, 1994, pág. 9-12, 26)

empezaban a transformar sus intereses. Estos sectores medios tradicionales posiblemente participaron de la creación y, verosímilmente, aprovecharon con celeridad las oportunidades que se ofrecían desde el Estado. Con el tiempo, los beneficios se extendieron a otros sectores sociales menos favorecidos, que encontraron también en el aparato estatal las opciones de ascender socialmente, por una doble vía: reclutándose en el servicio civil y beneficiándose de las políticas sociales universalistas como el salario social, uno de cuyos componentes era la creación de oportunidades para capacitación nacidas del desarrollo del sistema educativo, principalmente la enseñanza secundaria y la educación vocacional y técnica, como se verá más adelante.

Consecuentemente, el Estado se constituyó en el actor principal del proceso de desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, mediante el modelo de sustitución de importaciones como herramienta. Sin embargo, las debilidades de dicho modelo se reflejaron con la crisis económica de fines de la década de 1970, provocando su agotamiento y un reajuste de los sectores medios.⁶

En efecto, la crisis se preveía desde la mitad de la década de 1970 en virtud del letargo en el que cayó la economía internacional, expresada en la crisis de precios de combustibles que auguraban una “reestructuración de la economía mundial”;⁷ en forma paralela, la situación política en Centroamérica se deterioraba aceleradamente, confirmando el augurio. No obstante, algunas bonanzas cafetaleras permitieron que durante la mayor parte del decenio la crisis fuese postergada hasta 1978, momento en que se mezcla la incapacidad de sostener los crecientes déficit y el ascenso de un gobierno de oposición lleno de alianzas y compromisos, que careció de base social y que se caracterizó por una política económica ambigua e indecisa. Así pues, la crisis nacería oficialmente en setiembre de 1980, cuando la devaluación del colón marcó “un

⁶ *Ibid.*

⁷ Rovira Mas, Jorge *Costa Rica en los años '80*, Op. cit., pág. 35

punto de ruptura ya del todo claro e inequívoco en relación con toda la dinámica anterior seguida por Costa Rica”, provocando la peor situación económica de la segunda mitad del siglo XX.⁸

La consecuencia social de la crisis fue un reajuste de los sectores medios. El Estado se enfrentó a la reorientación económica del país con la estrategia del ajuste estructural, de corte neoliberal, el cual obligó a cambiar la propia concepción de Estado, con el propósito de transitar hacia un Estado más reducido y menos comprometido con la regulación económica. Obviamente, las acciones de transformación se centraron en el gasto social del Estado, el cual se redujo sensiblemente provocando el deterioro de los servicios públicos y transformando las políticas sociales universalistas en políticas focalistas;⁹ sin embargo, contradictoriamente se crearon y mantuvieron subsidios para algunos bienes de exportación no tradicionales, con el propósito de apoyar las “prioridades de desarrollo económico del nuevo modelo”.¹⁰ Los sectores medios, no obstante, no se redujeron como consecuencia de la crisis o de las políticas del nuevo modelo económico, antes bien se transformaron. El Estado, por su parte, redujo su crecimiento, lo cual significó que las capas medias verían limitados sus ingresos y, por tanto, sus oportunidades de expansión y de ascenso social.

El sociólogo Carlos Castro sostiene que incluso en algún momento de la década de 1980, los sectores medios se vieron favorecidos con un desarrollo salarial importante. El autor divide la época de postcrisis en dos momentos continuos, el primero, de recuperación o estabilización, se define entre 1983 y 1986, y el de ajuste estructural, desde 1986. En ambos lapsos, los salarios de los miembros de los sectores sociales medios se verían afectados diferencialmente, debido a que

⁸ *Ibidem.* pág. 43, 50-51.

⁹ Vega Martínez, Mylena “Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa”. En: *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, N°22, vol. 2, 1996, pág. 132

¹⁰ *Ibidem.* pág. 130-131

los profesionales y técnicos recuperaron su salario real más lentamente que los trabajadores menos calificados, en el primer período; mientras tanto, a partir de 1986, y principalmente a fines de 1987, habría una inversión del proceso, pues los salarios de los profesionales y técnicos se revaloran de forma muy importante, hasta principios de la administración Calderón Fournier (1990-1994).¹¹

Finalmente, otra característica nueva de los sectores medios, consecuencia de la estrategia de ajuste estructural, consistiría en un mayor peso en las zonas rurales, aunque siempre se mantendrían más ligados a la urbe. Esto se explica en virtud de que el nuevo modelo neoliberal tiene una de sus bases fundamentales en la explotación turística y en el cultivo de productos no tradicionales, lo que incide en el desplazamiento de grupos importantes de profesionales, técnicos y empleados de empresas de servicios hacia el campo.

2. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hasta finales del siglo XIX, el sistema educativo costarricense se caracterizó por el predominio del nivel primario. Con la creación de la Universidad de Santo Tomás, en 1843, se estableció como una de sus dependencias una especie de “preparatoria” en la que durante tres o cuatro años se adquiría los conocimientos necesarios para ingresar al nivel superior, organización que influiría, hacia la década de 1860 en la creación de algunos colegios primario-secundarios, precursores de la enseñanza media. Sin embargo, fue hasta la creación del Colegio San Luis Gonzaga en 1869 que la educación secundaria adquirió su particularidad y diferenciación con la primaria en cuanto a organización, métodos y contenidos.¹²

¹¹ Castro, Carlos. “Estado y sectores medios...” op. Cit. pág. 86-93

¹² Quesada C., Juan Rafael. *Educación en Costa Rica (1821-1940)*. Op. Cit. pág. 13, 22-23.

Así pues, a partir de 1869 el nivel secundario inició su propia evolución, tal y como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 2.1
Costa Rica. Evolución de los centros de enseñanza media
1869-1997

Periodo	Nacional		Publico		Privado		Urbanos		Rurales	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Anterior a 1940	13	3,3	4	30,8	9	69,2	12	92,3	1	7,7
1941-1950	13	3,3	7	53,8	6	46,2	10	76,9	3	23,1
1951-1960	42	10,8	38	90,5	6	14,3	31	73,8	13	31,0
1961-1970	57	14,6	50	87,7	7	12,3	31	54,4	26	45,6
1971-1980	117	30,0	108	92,3	9	7,7	46	39,3	71	60,7
1981-1990	33	8,5	7	21,2	26	78,8	26	78,8	9	27,3
Posterior a 1991	115	29,5	72	62,6	43	37,4	50	43,5	65	56,5
Total	390	100,0	286	73,3	106	27,2	206	52,8	188	48,2

Fuente: Elaboración propia con base en la Lista de Colegios 1997, facilitada por el Departamento de Estadística, M.E.P., y el Censo de población de 1984¹³

Sin duda alguna, a mediados del siglo XX se presenta un acelerado crecimiento del nivel secundario, pues tal y como se desprende del cuadro anterior, a partir de 1940 (en los últimos 57 años) creció 30 veces lo que creció entre 1869 y 1940 (primeros 78 años).

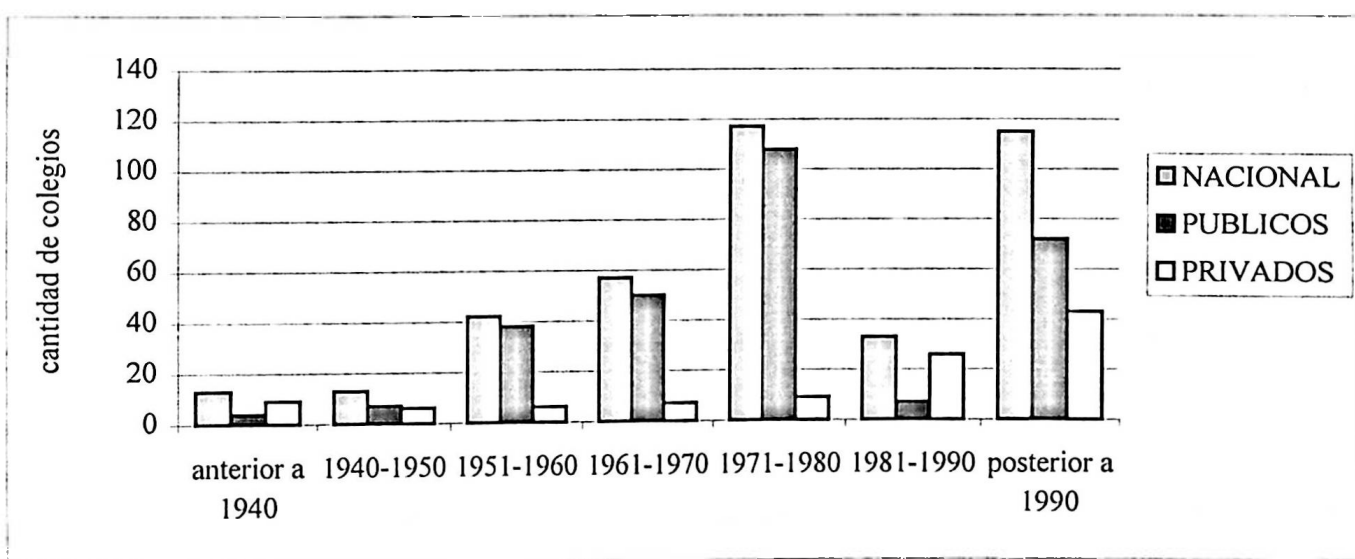
La creación de colegios y liceos desde la década de 1940 tuvo algunos decenios con mayor impacto que otros, mostrando una tendencia a disminuir su tasa de crecimiento conforme avanzaba la segunda mitad del siglo XX. Tal es el caso de la propia década de 1940 y el decenio de 1950, en las cuales el crecimiento sobrepasa el 100 por ciento, duplicándose y triplicándose respectivamente; en las décadas intermedias de 1960 y 1970 si bien se mantiene un aumento considerable, este no sobrepasa el 94 por ciento y, por último, las décadas de 1980 y 1990 no alcanzarían el ritmo de crecimiento anterior pues la tasa más alta fue de un 42 por ciento. Así pues, las décadas de mayor importancia en cuanto a la expansión del nivel secundario serían los

¹³ El procedimiento mediante el cual se ubicó a los colegios en urbanos y rurales se explicó en el capítulo anterior, al describirse las bases de datos construidas. Por otra parte, la lista brindada por el M.E.P. sólo incluye a los colegios que hacia 1997 estaban vigentes, por lo que es probable que algunos de los análisis siguientes no contemplen aquellos colegios que fueron clausurados antes de dicho año. Para ver la lista de colegios y los datos del censo de

decenios de 1940, 1950 y 1970, en contraposición con la década de 1980 en que se ubica el período de crisis económica analizada anteriormente; precisamente, la década de 1990 marca cierta recuperación en cuanto al posible déficit que habría dejado dicha crisis.

Por otra parte, es visible el impacto de las políticas sociales del Estado costarricense a partir de 1940, pues se constituyó en el elemento catalizador para la creación de instituciones educativas de enseñanza media. En efecto, antes de 1940 la enseñanza secundaria es una actividad determinada por la iniciativa privada, pues de los 13 colegios existentes el 70 por ciento eran privados; asimismo, de esos 9 centros privados 8 eran dirigidos por religiosos, por lo cual la enseñanza media fue una de las áreas que logró superar el proceso de secularización de finales del siglo XIX;¹⁴ sin embargo, la década de 1940 marcaría el inicio de una mayor participación estatal en el nivel, hasta que, a partir de 1950, se consolidaría el predominio del Estado en cuanto a la creación de colegios, tal y como se visualiza en el gráfico siguiente.

Gráfico 2.1
Colegios fundados por década y tipo



población utilizados, cf. anexos #8 y #9 respectivamente.

¹⁴ Cf. anexo #5.

En efecto, el proceso de burocratización, diversificación agrícola e industrialización que se promovería en la sociedad costarricense, sobre todo desde 1950, requirió de un recurso humano con mayor y mejor preparación, por lo que el Estado pasó de administrar el 31 por ciento de los colegios, antes de 1940, a un 73 por ciento en 1997.

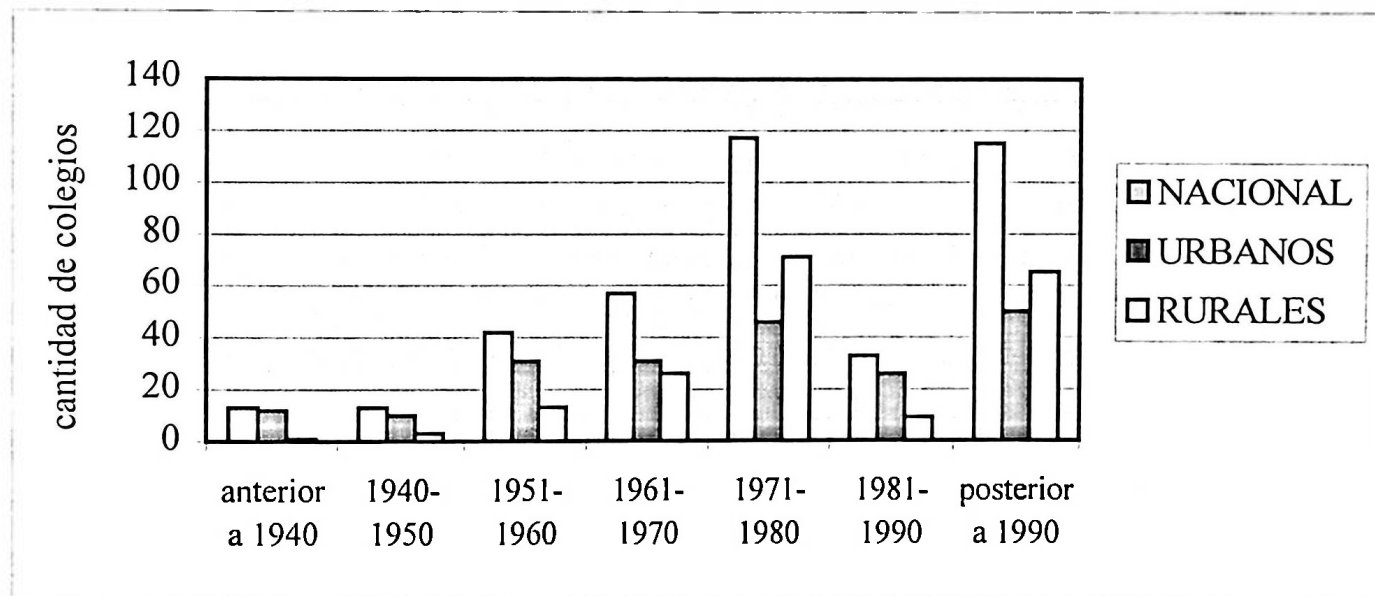
Tal y como se observa en el gráfico anterior, a partir de la década de 1950 la iniciativa estatal constituyó el elemento catalizador de la expansión de la secundaria. Significativa excepción lo marca la década de 1980, en que coincide la transición de un nuevo modelo de sociedad con el predominio privado en la creación de colegios, pues los centros estatales apenas constituyeron el 21,2 por ciento de las instituciones creadas en dicha década, mientras que en las décadas de 1950, 1960 y 1970 su predominio fue tan claro que por cada diez colegios que se creaban, al menos 9 eran públicos, situación que tiende a restablecerse en la década de 1990, a través de la estrategia de crear colegios de Tercer ciclo.¹⁵

Por otra parte, la expansión del sistema educativo supuso no solamente una mayor participación del Estado en la sociedad costarricense, sino sobre todo la funcionalidad de la educación como principal factor de movilidad social, principalmente para aquellos sectores sociales que hasta mediados del siglo XX, habían tenido como mayor logro el llegar a la educación primaria. En este sentido, la enseñanza secundaria como práctica social bajo iniciativa privada, pareció dirigida hacia sectores medios y altos y esencialmente urbanos de la sociedad costarricense hasta 1940.

De esta forma, la creación de colegios bajo el control estatal significó una expansión no sólo cuantitativa, sino también cualitativa al brindar el servicio a grupos sociales ubicados en las zonas marginales de las ciudades o en las zonas rurales; en este sentido, llegar al nivel secundario

pudo haber significado para muchas personas no sólo una posibilidad de ascenso social, sino también la generalización de una práctica cultural que hasta mediados del siglo XX había sido reservada para los sectores medios y altos, incluyendo por supuesto, un proceso de socialización de los nuevos grupos sociales bajo otra visión de mundo. Un ejemplo de la incorporación de nuevos grupos sociales, lo representa el caso de los ubicados en las zonas rurales, tal y como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 2.2
Colegios fundados por década y ubicación.



En efecto, a partir del gráfico 2.2 y del cuadro 2.1 es posible inferir que si bien la acción estatal desde 1940 supuso también el inicio de una mayor preocupación por los sectores rurales, no sería hasta la década de 1970 en que la mayoría de colegios que se crearon fueron rurales, situación que vuelve a retroceder en el decenio de 1980 y se recupera en el de 1990. Así pues, el resultado final hacia 1997 para las zonas rurales mostró una notable mejoría, pues de los 390 colegios existentes casi el 50 por ciento estaban en dichas regiones; mientras tanto hasta 1940,

¹⁵ Ibidem.

casi medio siglo antes, sólo había un colegio rural (7,7 por ciento).¹⁶

Por último, un aspecto que ejemplificó la importancia de la enseñanza media dentro de las políticas económicas para el Estado costarricense de la segunda mitad del siglo XX, lo constituyó la preparación de técnicos. En efecto, con la promoción de políticas para los sectores agropecuarios e industriales, el interés por centros educativos que capacitaran en dichas áreas adquirió un especial interés a partir de 1950; sin embargo, a pesar de que para la década de 1950 ya la mayoría de colegios que se creaban eran estatales, la iniciativa privada fue la primera en aventurarse en la opción de colegios técnicos, profesionales o vocacionales.¹⁷ El cuadro siguiente permite observar con mayor claridad la evolución de los colegios técnicos durante la segunda mitad del siglo XX.

Cuadro N° 2.2
Evolución de los colegios técnicos, profesionales, industriales y vocacionales
1951-1997

Período	nacional		total técnicos		públicos		privados		urbanos		rurales	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Anterior a 1940	13	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0
1940-1950	13	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0
1951-1960	42	10,8	5	11,9	3	60,0	2	40,0	3	60,0	2	40,0
1961-1970	57	14,6	13	22,8	12	92,3	1	7,7	2	15,4	11	84,6
1971-1980	117	30,0	57	48,7	55	96,5	2	3,5	9	15,8	48	84,2
1981-1990	33	8,5	1	3,0	1	100,0	0	0	0	0,0	1	100
Posterior a 1990	115	29,5	3	2,6	1	33,3	2	66,6	1	33,3	2	66,6
Total	390	100,0	79	20,3	72	91,1	7	8,9	15	19,0	64	81

Fuente: Elaboración propia con base en la Lista de Colegios 1997, facilitada por el Departamento de Estadística, M.E.P., y el Censo de población de 1984. (Ver anexos # 8 y # 9 respectivamente)¹⁸

Tal y como se observa, el apoyo estatal a la creación de opciones para el apoyo de los

¹⁶ Se trata del Instituto Centroamericano Adventista, fundado en 1927 en el distrito de San Isidro del cantón central de la provincia de Alajuela, el cual, hacia 1984, seguía manteniendo una población predominantemente rural. (Cf. Anexos #5 y #6)

¹⁷ Tal es el caso del Colegio Técnico Profesional Don Bosco y del COVAO diurno, creados en 1951 y 1953 respectivamente. (Cf. anexo #5)

¹⁸ El procedimiento mediante el cual se ubicó a los colegios en urbanos y rurales se explicó en el capítulo anterior, al describirse las bases de datos construidas. Por otra parte, la lista brindada por el M.E.P. sólo incluye a los colegios que hacia 1997 estaban vigentes, por lo que es probable que algunos de los análisis siguientes no contemplen aquellos colegios que fueron clausurados antes de dicho año.

sectores agropecuario e industrial en el nivel secundario fue inmediato, pues a penas se crearon los dos primeros colegios técnicos bajo la iniciativa privada en la década de 1950, el Estado creó tres centros con lo cual uniformó la política expansiva que había desarrollado para los colegios académicos en la misma década, en la cual el apoyo del Estado para el crecimiento de la educación secundaria fue determinante. De esta forma, el Estado costarricense actuó en forma semejante a otras naciones en las que la creación de instituciones de modalidad técnica fue una obra iniciada por el sector privado; sin embargo, la diferencia fundamental radicó en el tiempo que pasaría para que el Estado se encargara de dicho proyecto.¹⁹

A pesar del apoyo estatal a la modalidad técnico vocacional desde la década de 1950, el cuadro anterior permite inferir que no es sino hasta la década de 1970, en el apogeo del “Estado empresario”, en que uno de cada dos colegios que se creaban era de ese tipo. Por otra parte, si bien al inicio el Estado siguió un patrón similar al desarrollado con los colegios académicos, en cuanto a su tendencia a concentrarse en la zona urbana, muy pronto evidenció su interés por la incorporación de las zonas rurales en las políticas agropecuarias e industriales. En efecto, ya en la década de 1960 la creación de colegios tuvo una significativa mayoría de colegios técnicos rurales en su haber, tendencia que se mantuvo prácticamente constante durante las siguientes décadas, y cuyo corolario evidencia que el 81 por ciento de los colegios técnicos hasta 1997 eran rurales y más del 90 por ciento públicos.

De esta forma, la expansión de la enseñanza media estuvo determinada por las necesidades e intereses que imponía las condiciones económicas, tal es el caso de la primera mitad del siglo XX, en que la iniciativa privada marcaría la pauta; en contraposición a ello, la incorporación de

¹⁹ Para un análisis comparativo puede confrontarse el análisis realizado en el marco conceptual de la Introducción General, en el cual se analiza el caso inglés.

políticas que brindaban una mayor participación estatal en la sociedad costarricense a partir de 1940, y sobre todo de la década de 1950, consolidó el control del Estado en la enseñanza media al ser cada vez mayor la proporción de colegios públicos que se creaban. No obstante, la proporción de colegios públicos y privados creados tendría a equipararse hacia las décadas de 1980 y 1990, toda vez que los cambios estructurales que empezó a tener el Estado, marcarían la renovación de la iniciativa privada.

Por otra parte, la segunda mitad del siglo XX fue algo más que una mayor participación estatal en la creación de centros educativos, pues la expansión del nivel secundario también llevó implícito una serie de cambios cualitativos, entre los cuales destacan el paulatino control que fue asumiendo en la supervisión y organización de dicho nivel, proceso que se ejemplifica en una de las asignaturas que fue parte, precisamente, de las “novedades” estatales.

3. ORIGEN DE LOS ESTUDIOS SOCIALES

A partir de la década de 1950 una serie de factores, nacionales e internacionales, confluieron para que en nuestro país se abriera paso un nuevo concepto educativo, cimentando las bases de lo que desde 1951 se denominaría Estudios Sociales, el cual se consolidaría en la década siguiente con su institucionalización como materia dentro del plan estudios.

A. Los primeros pasos: de los becados a la UNESCO

Sobre el nacimiento de los Estudios Sociales, el profesor Oscar Zavala Núñez, Asesor-Supervisor de la asignatura desde 1957 hasta 1978, explica que *“El concepto de Estudios Sociales lo empezamos ya a utilizar aquí en nuestro medio (...) en las notas de calificación (...)”*

con la programación de 1951”,²⁰ pero sólo al nivel de primer año. En relación al concepto de Estudios Sociales, el profesor Zavala Núñez concuerda con la definición propuesta por la profesora María Eugenia Polanco (identificada con las generaciones de docentes de Estudios Sociales preparadas en la Universidad de Costa Rica entre las décadas de 1950 y 1980), como “*aquellos aspectos de las Ciencias Sociales seleccionados, simplificados y adaptados para los fines de enseñanza*”.²¹

La introducción del concepto de Estudios Sociales en Costa Rica parece formar parte de la influencia cultural estadounidense que se acentuaría en la primera mitad del siglo XX. En efecto, a partir de 1916 en Estados Unidos la enseñanza tradicional de las ciencias sociales por separado sería cuestionada y suplantada por una propuesta globalizante.²² Esta corriente llegaría a Latinoamérica, donde probablemente encontraría eco hasta en el mismo Chile, líder regional en materia educativa, pues algunas referencias bibliográficas utilizadas por el asesor especial Oscar Zavala, provenían de documentos emanados del Ministerio de Educación Pública chileno del año 1946 con la concepción estadounidense.²³

Para el caso costarricense, la primera mitad del siglo XX mostraba una enseñanza de las ciencias sociales fragmentada, pues tal y como se observa en el Plan de Estudios de 1941 se brindaban cursos de Historia (de 1 a 3 año), Geografía (de 1 a 4 año), Educación Cívica (4 y 5

²⁰ Profesor Oscar Zavala Núñez. *Comunicación Personal*. febrero, 1998.

²¹ Zavala Núñez, Oscar. “Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la segunda enseñanza costarricense”. (Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias y Letras. Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía y Letras. 1957, p 2 y 4). Para una comparación con la propuesta de la profesora Polanco, veáse su obra *Didáctica de los Estudios Sociales*. San José, Costa Rica: Editorial Fernández-Arce. 1983, pág. 6.

²² Prof. María Eugenia Polanco. Op. Cit. 1983, pág. 2.

²³ M.E.P. *Informe General del Seminario de Profesores de Estudios Sociales. Diciembre 1957*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones. 1958, pág. 11-12. La referencia completa de la cita que hizo el profesor Zavala es: “Chile. Ministerio de Educación Pública. Los Estudios Sociales. En: “Renovación”, 1 (1) : 39. Julio de 1946.”

año), Psicología (4 y 5 año), Cosmografía (5 año) e Historia Patria (5 año).²⁴ Sin embargo, con la concentración de profesores en 1951 para revisar los programas que regían desde 1939, se empezó a unificar y simplificar algunas de ellas bajo el concepto de Estudios Sociales.²⁵

Por otra parte, en ninguna de las fuentes documentales se explicita la autoría o responsabilidad inmediata para que en nuestro país se tomara dicha medida hacia 1951. Es posible que esta orientación hubiese sido influenciada por el grupo que, a finales de la década de 1940, había tomado el liderazgo en las políticas educativas ministeriales: los becados chilenos. Dos de los profesores más connotados que habían viajado a Chile y regresado en 1936 fueron, precisamente, Isaac Felipe Azofeifa (quien además de profesor universitario, hacia 1951 ocupaba el puesto de Director General de Educación Secundaria, entidad organizadora de la concentración de profesores de 1951), y Carlos Monge Alfaro, quien desde los programas de historia en 1939 había tenido una participación importante,²⁶ y ya hacia finales de la década de 1940 era un connotado profesor universitario en la Escuela de Filosofía y Letras, donde se preparaban los profesores de Estado en Historia y Geografía. Asimismo, la posible influencia de Monge Alfaro en el “nacimiento” de una asignatura que enseñara la Historia y Geografía en forma correlacionada, se reflejaría en la concentración de profesores de 1951, en que propuso un “Plan para la enseñanza unificada de la Historia y la Geografía de Costa Rica” para aplicarse en primer año.²⁷

²⁴ María Cecilia Arias Astúa y otros. “La ciudadanía costarricense y el sistema educativo 1920-1949” (Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Historia. 1998, s.p.)

²⁵ Al respecto pueden confrontarse las reediciones de los programas mínimos de 1951 en: M.E.P. *Programas mínimos para la Segunda Enseñanza 1951*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones del M.E.P. 1959 y M.E.P. *Programas de Estudios Sociales*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones. 1961.

²⁶ María Cecilia Arias Astúa y otros. Op. Cit., s.p.

²⁷ M.E.P. *Programas mínimos para la Segunda Enseñanza 1951*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones del M.E.P. 1959, pág. 32-37. En el documento anterior se citan los programas hasta tercer año, sin embargo, en su

A pesar que desde 1951 se propuso los Estudios Sociales como asignatura dentro del plan de Estudios,²⁸ así como la implementación de una propuesta programática, tal y como se analizará más adelante, su aceptación y aplicación por parte de los profesores mostraría serios obstáculos. De esta forma, no sería hasta la llegada al país de la Segunda Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en 1956,²⁹ en que el M.E.P. realmente asumiría el control curricular de la enseñanza media y, por ende, de los Estudios Sociales

En efecto, la misión de la UNESCO propuso la creación de la Comisión Central de Planes y Programas a mediados de 1956 y, a finales de ese mismo año, se creó la Oficina de Supervisión Técnica como respuesta a dos de las principales dificultades que enfrentaba la enseñanza media: la formulación y aplicación de los programas y la supervisión del trabajo docente.³⁰ Así pues, se iniciaba la solución a situaciones como la apuntada por el profesor Oscar Zavala:

“...habían tres programas, el del treinta y nueve, cincuenta y uno y cincuenta y cuatro.

Entonces llegaba uno a un Colegio y - ‘ ¿Por qué están viendo ese tema? ’

- ‘ Estoy siguiendo el programa. ’

- ‘ ¿Cuál programa? ’

- ‘ El del treinta y nueve ’.

- ‘ ¿Y usted? ’

reedición de 1961 presentan también los de cuarto y quinto, es en la introducción de este último que se hace la recomendación para utilizar el plan elaborado por el Prof. Monge Alfaro. M.E.P. *Programas de Estudios Sociales*. San José: Sección de Publicaciones. 1961, pág. 89.

²⁸ M.E.P. *Memoria de 1951*, pag. 132.

²⁹ La primera misión llegó al país en 1951 y brindó un informe en 1954 sobre los principales problemas educativos del país, con un especial interés en la enseñanza secundaria. Cf. Moya Jiménez, Gloria A. “Labor de la UNESCO en la educación costarricense”. Trabajo de investigación para el título de Profesor de Estado en la especialidad de Estudios Sociales, Escuela Normal Superior, 1972. Pág. 15-23.

³⁰ M.E.P. *Boletín de la Reforma. Algunos antecedentes, bases del plan de estudios y procedimientos de preparación*. San José: Departamento de Publicaciones del M.E.P. 1963, pág. 9.

- 'A Yo, los del cincuenta y uno "'³¹

Ante esta situación, el M.E.P. ratificó como oficiales, en 1958, los programas de 1951.³² Sin embargo, había más dificultades, como el divorcio existente entre programa y plan de estudios,³³ ante lo cual en 1957 se estableció un plan de estudios acorde con los programas de 1951 por parte del Consejo Superior de Educación.³⁴ A pesar de dichos cambios, dentro del propio programa se mantuvo una enseñanza por separado de las ciencias sociales.

De esta forma, parece que los primeros años de la nueva asignatura entre 1951 y 1957 se caracterizaron por la anarquía, con un nombre pero sin objetivos, sin organización administrativa-docente, sin docentes conscientes del cambio. En suma, nació una asignatura dentro del Plan de Estudios y en la portada de los programas, pero sin correspondencia con sus contenidos, igualmente se continuó con una suma de ciencias sociales inconexas, situación que empezaría a cambiar a partir de la década de 1960.

B) Incertidumbre, influencia externa e institucionalización

A partir de la construcción de las bases de la asignatura a finales de la década de 1950, los Estudios Sociales ingresaron a una etapa en que tendrían como elementos catalizadores para su consolidación a la influencia externa, la acción ministerial y la respuesta docente.

Los Estudios Sociales no sólo significaron un cambio en el aspecto pedagógico, sino también formaron parte del contexto de la postguerra mundial. Tal parece ser que esto lo

³¹ Profesor Oscar Zavala Núñez. *Comunicación Personal*. El profesor Zavala perteneció primero a la Comisión Central de Planes y Programas en sustitución de la Prof. María Eugenia Polanco, y desde 1957 ocuparía un lugar en la Oficina de Supervisión Técnica para la especialidad de Estudios Sociales.

³² M.E.P. Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación con los Estudios Sociales en la Enseñanza Media*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones del M.E.P. 1964, pág. 5

³³ Cf. M.E.P. *Memoria de 1951*, pág. 132 y M.E.P. *Programas de Estudios Sociales*. Op. Cit. 1961, pág. 53-118.

³⁴ Cf. M.E.P. *Informe sobre el Estado de los Trabajos de Reforma...* Op. Cit. 1958, pág. 35-36. M.E.P. *Boletín de la*

comprendió bien el gobierno estadounidense, pues en el informe que se presentó en el año 1966, para un seminario centroamericano, elaborado por la Asesoría de Estudios Sociales y algunos docentes, se hacía referencia a la organización de actividades por parte del gobierno estadounidense, las cuales se desarrollaron desde 1964, e ininterrumpidamente se extendieron hasta 1967 al menos, según las fuentes localizadas.³⁵ Precisamente, en un manual para la formación de maestros se observa la trascendencia de la asignatura:

*“El gran presidente Franklin Delano Roosevelt nos dio pensamientos profundos durante los oscuros días de la guerra, cuando dijo que los conflictos entre las naciones empiezan en las mentes de los hombres y que solamente cuando podamos cambiar esas actitudes en cada uno, obtendremos paz eterna en el mundo.(...) En poco tiempo empezaron las reformas al plan de estudios a fin de dar un tipo diferente de educación a los niños que un día serían los futuros ciudadanos de la sociedad. Naturalmente, el área más adecuada para el estudio de la cultura es la de los Estudios Sociales”.*³⁶

En efecto, el área más adecuada sería los Estudios Sociales, pues a los seminarios centroamericanos, auspiciados por el gobierno estadounidense y que se desarrollaron al menos entre 1964 y 1967, sucedieron actividades similares realizadas en Costa Rica. Así pues, desde 1968 el M.E.P. (a través de la Asesoría) y del Servicio Cultural e Informativo de la Embajada de los Estados Unidos, patrocinaron una serie de seminarios sobre los “Estudios Sociales de Estados

Reforma. Op. Cit. 1963, pág. 28.

³⁵ M.E.P. Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación...* Op. Cit. 1964, pág. 4. Los informes que se lograron encontrar sobre dichos Seminarios son de los años de 1964 a 1967.

³⁶ M.E.P y División de Educación de la A.I.D. *Guía para los Estudios Sociales.* San José, Costa Rica. s.f. p 1, (El subrayado es nuestro). No posee la fecha de edición, pero tal pareciera ser de la década de 1960 por la información contenida, así como por hacer referencia a un trabajo que se utilizó como base que data de 1959.

Unidos”;³⁷ en el informe del seminario de 1971, más allá de las temáticas desarrolladas que giraban en torno a literatura, teatro, psicología de la comunicación y de la persuasión, derechos civiles, encuestas pre-electorales y democracia, economía y aspectos histórico-geográficos de Estados Unidos, es interesante la percepción de los docentes costarricenses en cuanto a los Estudios Sociales, pues, por ejemplo, el grupo número uno en sus conclusiones expresaba que dicho seminario estaba “*dirigido especialmente para nosotros los educadores, por ser de los elementos influyentes en la formación de la juventud de nuestro país. Políticamente también se ve la intención de fortalecer las instituciones democráticas de nuestro país, impidiendo el desarrollo de ideas que afecten la común relación entre ambos países*”.³⁸ De esta forma, pareciera que se habían logrado los propósitos estadounidenses en cuanto a su concepción de los Estudios Sociales, algo vital en el contexto posterior a ALCOA.

Como dato anecdótico vale la pena reseñar que todos los subgrupos, dentro de sus recomendaciones expresaban propuestas similares a las siguientes: “*Que la Embajada Americana promueva un viaje cultural para los integrantes de este seminario*”, o que “*para un mayor conocimiento de la cultura de esa gran nación sería conveniente que la Embajada de los U.S.A propicie becas a los profesores seminaristas*”.³⁹

Paralelo a la influencia externa, las políticas ministeriales a través de la Asesoría de Estudios Sociales tendrían como objetivo unificar los criterios para el desarrollo de la asignatura. Así, el lapso entre 1957 y 1964 se consolidaría en sus aspectos básicos a partir de la construcción de la red organizativa dentro del M.E.P. y, más específicamente, de la Asesoría de Estudios

³⁷ M.E.P. y Servicio Cultural e Informativo de los EE.UU. *IV Seminario sobre Estudios Sociales de Estados Unidos de América*. Liceo J.J. Vargas Calvo. Setiembre 6-11. 1971, pág. 1 y 77. Al ser el cuarto seminario, es posible inferir que dichos encuentros en nuestro país se pudieron haber desarrollado desde al menos 1968.

³⁸ *Ibidem.*, pág. 73.

³⁹ *Ibid.*, p 74.

Sociales, la cual se constituyó en el enlace y filtro por el cual se llevarían a la praxis las políticas oficiales.

Así pues, en vista de que los docentes que laboraron hasta los inicios de la década de 1960, eran los herederos de la enseñanza de las ciencias sociales en cursos separados, era fundamental capacitarlos en los “modernos” criterios de integración de las ciencias sociales, pues tal y como lo expresa el propio Oscar Zavala: “...ellos [los profesores] decían *Estudios Sociales: Geografía e Historia y de ahí no los sacaba nadie, ni siquiera decían que era Educación Cívica también, no, Geografía e Historia*”.⁴⁰ De esta forma se explica que entre 1957 y 1967, primero se buscara uniformar el concepto Estudios Sociales, para continuar la capacitación en aspectos programáticos, metodológicos y evaluativos; la intensidad es clara: tres “cursos de perfeccionamiento para profesores de Estudios Sociales” en los años de 1957, 1958 y 1959 para capacitar en torno al concepto de Estudios Sociales, las formas de enseñanza y los programas, en algunos casos con clases de demostración con una asistencia promedio de 40 docentes, un Seminario (en 1957 con 20 docentes,) dos Congresos de profesores de Estudios Sociales (en 1962, 110 profesores y 1967, 92 docentes); cursos de metodología especial; visitas a los liceos; concentraciones regionales de profesores con motivo de la preparación para la Reforma de 1964⁴¹ y, a partir del año de 1968 y hasta 1971 inclusive, según se consignó anteriormente, se diseñó por parte de la Asesoría y de la Embajada de Estados Unidos un curso sobre Estudios Sociales de

⁴⁰ Oscar Zavala Núñez. *Comunicación Personal*. El término moderno se utiliza entre comillas, pues se ha tomado tal y como lo utilizaba en la época el mismo Asesor Oscar Zavala Núñez para referirse a la integración de las asignaturas tradicionales dentro del concepto de Estudios Sociales.

⁴¹ Para ampliar sobre las jornadas de capacitación véase: M.E.P.-Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación...Op. cit.*, 1964, pág. 8-14., con excepción del Congreso de 1967, para el cual se puede confrontar M.E.P.-Asesoría de Estudios Sociales. *Segundo Congreso de Profesores de Estudios Sociales*. Liceo José Joaquín Vargas Calvo, Octubre 1967. Es probable que las concentraciones de docentes para actualización por parte de la Asesoría continuasen en las décadas siguientes, sin embargo, es difícil realizar comparaciones pues no ha sido posible encontrar documentos al respecto; lo cual podría suponer que las mismas disminuyeron.

Estados Unidos.⁴²

La participación del docente fue significativa, así como es de suponer que se consolidarían los lazos de identidad profesional; por ejemplo, como resultado de este proceso, en el Segundo Congreso Nacional de Profesores de Estudios Sociales en 1967 se determinó la formación de una Asociación Nacional de profesores de dicha asignatura, para lo cual se nombró una directiva profesional.⁴³

El corolario de todo este proceso sería la consolidación de la asignatura, lo cual se reflejaría en la generalización del propio término Estudios Sociales para todos los niveles,⁴⁴ tanto en el plan como en el programa de estudios de 1964, de tal forma que se superaría la visión tradicional de las ciencias sociales por separado. Dicho proceso se puede visualizar también al analizarse los programas de estudio.

4. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS SOCIALES

Desde la “Reforma de don Mauro” (1885-1886) se definirían, como parte del plan de estudios de la sección de humanidades, las dos ciencias sociales de mayor tradición y que serían la base de los Estudios Sociales: la historia y la geografía⁴⁵. En efecto, estas ciencias sociales aparecieron en los planes de estudio, hacia el año de 1901, junto a la cosmografía, la antropología, la psicología, la instrucción cívica y la economía política.⁴⁶

Desde 1901 hasta la década de 1930 se darían algunos cambios en los programas, sin

⁴² M.E.P. y Servicio Cultural e Informativo de los EE.UU. *IV Seminario sobre Estudios Sociales de Estados Unidos de América*. Op. Cit., 1971, pág. 77.

⁴³ M.E.P.- Asesoría de Estudios Sociales. *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Estudios Sociales*. Liceo José Joaquín Vargas Calvo, San José 12-14 de Octubre, 1967; pág. 20-21.

⁴⁴ Maryem Herrera y Eddie Soto. “Análisis retrospectivo de la práctica educativa de la enseñanza de los Estudios Sociales. 1958-1978”. Op. Cit. 1998, pág. 3.

⁴⁵ Zavala Núñez, Oscar. *Algunas ideas sobre la forma de modernizar ... Op. cit.* 1957, pág. 2.

⁴⁶ Barrantes, Miguel et al. “La educación costarricense en el periodo liberal. Liceo de Costa Rica, Colegio Superior de

embargo, dependiendo del colegio, se mantuvo la tendencia de que en los primeros años se enseñara la historia y la geografía, mientras que en los últimos, además de la geografía general, se brindara la instrucción cívica, la Historia Patria, la psicología, la cosmografía, y la economía política.⁴⁷ A partir de ese momento la enseñanza de las ciencias sociales iniciaría un proceso que la llevaría desde los primeros intentos de integración, en algunos programas entre 1939 a 1964, a la elaboración de una propuesta sistemática en 1964; sin embargo, a partir de la reforma de 1972 se fomentaría una asignatura que iría separando las ciencias sociales.⁴⁸ A continuación se explican los principales cambios que se presentaron en dichos periodos.

A. La herencia enciclopedista (1939-1964)

A partir de 1939 los programas de las ciencias sociales, bajo la influencia del profesor Carlos Monge Alfaro, sufrieron una serie de cambios que pretendían disminuir el énfasis descriptivo de la geografía, la cívica, la cosmografía y la psicología y, en el campo histórico, suplantarse los datos anecdóticos y épicos por el desarrollo de la “conciencia histórica”.⁴⁹ Por otra parte, el programa de 1939 rompe con una enseñanza de la historia y la geografía sin hilo conductor, pues mientras en la década de 1920 se impartían cursos de historia o geografía general, patria y centroamericana en los diferentes niveles y sin relación alguna, en los primeros niveles de los programas de 1939 se parte de temáticas generales (historia y geografía “universal”) para concluir con lo relativo a Costa Rica.

En efecto, en el primer año se brindaba prehistoria y edad antigua a partir de las

Señoritas. 1885-1940”. Op. Cit. 1993, pág. 51.

⁴⁷ *Ibid.*, pág. 53-64. También puede consultarse la investigación de Arias Astúa, María Cecilia et.al. “La ciudadanía costarricense y el sistema educativo. 1920-1949”. Op. Cit. 1998, s.p.

⁴⁸ De acuerdo con el profesor Oscar Zavala en comunicación personal, los cambios programáticos que se desarrollaron durante la segunda mitad del siglo XX se llevaron a cabo en los años de 1951, 1964, 1972 y 1978; este último programa se mantuvo al menos hasta 1986, año en que dicho Profesor se pensionó como Director General de Educación Académica.

concepto de Estudios Sociales se intenta aplicar como selección e integración de ciencias sociales con fines educativos. Sin embargo en los siguientes niveles, a excepción de los dos primeros bimestres del curso de Geografía e Historia de Costa Rica para quinto año, se observa un divorcio entre la historia y la geografía, pues en el segundo año mientras en historia se enseñaba la época antigua “universal” (esencialmente eurocentrista), en geografía se estudiaba la del continente americano; en tercer año se continuaba con la edad media y la geografía de Eurasia, Africa y Oceanía, cursos que si bien no estaban correlacionados se hacía la sugerencia; en el cuarto año se proponía la edad moderna europea y aparecían los cursos de cívica y psicología, no así la geografía y, en quinto año, la historia continuaba con la edad contemporánea europea hasta una breve reseña de los principales acontecimientos del presente siglo, un curso de cosmografía, otro de psicología, el de educación cívica y el ya comentado de Geografía e Historia de Costa Rica. Así pues, desde el punto de vista temático, si bien los programas de 1951 procuran un mayor tratamiento de lo relativo a Costa Rica en primero y quinto año, la mayor parte de los contenidos de las ciencias sociales mantenían una visión eurocentrista; incluso, la modificación programática que se da en 1961 presenta en su portada una imagen de Augusto Comte.

A pesar de ello, el programa presenta las virtudes de ser el primero en que se definen objetivos comunes para las ciencias sociales, aunque con poca concatenación con los contenidos;⁵³ se presentaban breves sugerencias metodológicas; los contenidos se encontraban divididos por periodos bimestrales y se presentó el primer caso de bibliografía de consulta oficial con los cursos de Geografía e Historia de Costa Rica y psicología, ambos al nivel de quinto año.

En síntesis, con respecto a los programas de 1939, los de 1951 mantienen un enfoque

quinto año,⁵² cf. M.E.P. *Programas de Estudios Sociales*. Op. cit. 1961.

⁵³ *Ibíd.*, pág. 2 y 3.

enciclopedista, pues a pesar de disminuir los contenidos, siguieron en función de estos últimos e incluso “*al suprimirse el desglose de la materia dejando únicamente los rubros generales, se presenta una notoria desorientación en el profesor en cuanto a la interpretación de los programas*”.⁵⁴ Asimismo, a pesar de un mayor interés por lo nacional, se mantuvo una visión eurocentrista pues la mayor parte del programa aún correspondía al conocimiento de dicha cultura, así como el hilo conductor estaba en función de la historia europea.

El retrato de las dificultades de los programas entre 1951 y 1964 era presentado por la propia Asesoría de la siguiente manera:

“

- a. *La extensión de los programas de estudio, ...en perjuicio de la comprensión acertada de los puntos básicos del programa y de la continuidad lógica de la evolución histórica y geográfica.*
- b. *Falta de un programa oficial que unificara el trabajo de los profesores.*
- c. *La enseñanza de la Historia y la Geografía se basaba única y exclusivamente en la narración exacta de los hechos históricos y en la descripción física del paisaje, sin tomar en cuenta los aspectos humanos y económicos de la región en estudio.*
- d. *La falta de correlación en la asignatura misma y con materias afines.*
- e. *Los programas permitían al profesor dar más énfasis a ciertos aspectos de la materia con exclusión casi total de otros.*
- f. *La falta de una oficina de Supervisión Técnica acarreó en gran parte la serie de problemas apuntados anteriormente, a los que se puede agregar el de la anarquía con*

⁵⁴ M.E.P.-Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación...* Op. cit. 1964, pág. 5.

que los profesores desarrollaban los programas y la poca actividad de los Departamentos por Asignaturas.”⁵⁵

La esperada “uniformidad” en el uso de los programas se establecería en 1959 por parte del Consejo Superior de Educación al determinar como oficiales los Programas Mínimos de 1951,⁵⁶ pero no sería hasta 1964, con la implementación de la reforma a la segunda enseñanza, en que se realizó un cambio programático que se acercó al concepto “moderno” de Estudios Sociales.

B. En búsqueda de la sistematización: los programas de la Reforma (1964-1972)

Para el año de 1964 se inició la aplicación de la reforma de la segunda enseñanza, la cual consistió fundamentalmente, en la propuesta de nuevos planes y programas de estudio. Dicha reforma constituye un proceso que se inicia en 1956 como un proyecto de la Segunda Misión de la UNESCO.⁵⁷ A partir de ese momento, con el marco técnico y supervisor del proceso, los programas de estudio iniciarían un camino de estudio y revisión, paralelo a las jornadas, seminarios y congresos que en relación con la enseñanza de los Estudios Sociales se desarrollaron entre 1957 y 1964 con una activa participación docente. De esta forma, la implementación de los programas de la reforma se inicia en 1964 para el primer año; los relativos a los siguientes niveles se aplicaron en forma gradual hasta completarse en 1968 con los de quinto año.

Dentro del plan de estudios propuesto para la enseñanza media, los Estudios Sociales adquirieron gran importancia, pues constituyeron el centro de dicho plan. En efecto, la ubicación espacio-temporal sería el hilo conductor en el primer ciclo a través de los siguientes ejes: la

⁵⁵ M.E.P.-Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación...* Op. cit. 1964, pág. 6.

⁵⁶ M.E.P. *Programas mínimos para la segunda enseñanza de 1951*, 1959, p 5. (En la introducción presentada por la entonces Ministra de Educación Estela Quesada Hernández)

⁵⁷ Definitivamente los programas de la Reforma serían el resultado de un largo proceso tal y como se analizó en el tema anterior sobre las diversas concentraciones de docentes, al respecto véase M.E.P.-Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación...* Op. cit., 1964, pág. 11-14 y M.E.P. *Boletín de la Reforma* #3...Op. Cit., 1963, pág. 31-39.

comunidad nacional en primer año, la comunidad americana en segundo y la comunidad mundial en tercero;⁵⁸ de tal forma que se buscaban ejes de coordinación entre las asignaturas, así como facilitar el aprendizaje al partir de lo más concreto y accesible hasta lo más general, abstracto y lejano.

En cuanto al segundo ciclo (cuarto y quinto años) no se propuso un eje conductor, sino se pensó más en función de una preparación preuniversitaria y vocacional, a través de un ciclo diversificado de tres áreas: Ciencias, Letras y Enseñanza Vocacional, en las que con excepción de la última, habrían cursos comunes y obligatorios y los otros serían del área elegida.⁵⁹

Una de las principales características de estos programas fue la generalización del concepto Estudios Sociales para todos los niveles, así como su aplicación. Operativamente, se trató de eliminar la separación entre las ciencias sociales, mediante la estructuración de los contenidos en función de los ejes anteriormente descritos y de una organización flexible en distintos campos de conocimiento. Estos campos de conocimiento eran los siguientes: evolución histórica, medio geográfico, desarrollo social y económico y, por último, la democracia; sin embargo, en los programas de cada nivel las dos últimas aparecen unidas en el área social y democrática.⁶⁰

Con respecto al programa de 1951, en el primer año se mantuvo como tema general el relativo a Costa Rica, tanto en lo histórico como en lo geográfico. El área geográfica continuaba la descripción de las particularidades físicas, pero con un estudio más profundo de las regiones naturales y sobresale un mayor interés por la economía actual. En el área histórica se continuó brindando desde el “panorama indígena” hasta 1949, asimismo, a pesar de que los programas de 1964 eran más extensos, se evidencia un interés más procesal al analizarse en ámbitos

⁵⁸ M.E.P. *Informe sobre el estado actual...* Op.Cit. 1958, pág. 42.

⁵⁹ M.E.P. *Boletín de la Reforma* #3...Op. Cit. 1963, pág. 28 y 29.

económico-social, político y cultural, en contraposición con los de 1951 que eran más factuales y personalistas. Por último, el caso de cívica es novedoso, pues es la primera vez que se integran a los Estudios Sociales y que se impartía en el primer año, pues siempre se ofrecía en cuarto y quinto. Esta vez se integraba dentro del área social y democrática en la cual se estudiaban las formas básicas de organización social: la familia, la comunidad, los gobiernos locales y el gobierno central, finalizando con los fundamentos de la democracia; el aspecto más novedoso de la cívica fue la incorporación de la temática comunal.

En el segundo año el aspecto más sobresaliente fue la integración de la geografía y la historia de América, pues desde 1951 se brindaba la geografía de América y la historia antigua "universal". En el área geográfica se mantiene la descripción física del continente, pero se refuerza la temática política, económica y humana al estudiarse como último tema del programa la "América Actual". En el campo histórico, se observa un mayor interés por lo americano, al estudiar su historia durante un año entero y no por separado como en los programas de 1951.

Para tercer año, se brindaba la geografía de Euroasia, África y Oceanía y la edad media europea; para ello se mantuvo las generalidades físicas de estas regiones (con excepción de Oceanía) y se brindó un mayor énfasis a Europa y al Mediterráneo y, en la parte histórica con igual interés por la "civilización occidental", se enseñó el periodo que abarcaba desde el paleolítico hasta el siglo XVIII con las revoluciones industrial y francesa.

El segundo ciclo (cuarto y quinto año) se enfocó como el momento en que se estudiara la actualidad (el siglo XX),⁶¹ para lo cual en el área de letras el cuarto año se iniciaba con la

⁶⁰ M.E.P.-Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación...* Op. cit. 1966, pág. 16.

⁶¹ Carta de Carlos Meléndez al Ministro de Educación Pública Guillermo Malavassi Vargas, p 3. (Cf. Anexo #7)

evolución histórica universal del presente siglo para finalizar con los “problemas del mundo actual” y la geografía humana, económica y poblacional de ese momento y en quinto año se brindaba un programa que ha sido de los que más se han acercado al concepto original de los Estudios Sociales, pues se logró integrar casi todas las ciencias sociales, pues se estudiaban las instituciones políticas (elementos teóricos y antecedentes de la democracia, su problemática mundial y las instituciones políticas y sociales en Costa Rica), las instituciones económicas (desde elementos teóricos de economía hasta la situación económica mundial e integración centroamericana) y, por último, las instituciones sociales y culturales (los principales problemas sociales y morales que finalizaba con el tema de la delincuencia, los prejuicios sociales y aspectos sociodemográficos).

Con respecto al área de ciencias, los Estudios Sociales tendrían una menor cantidad de lecciones, ya que dicha áreas estaba en función de un perfil de estudiante más relacionado con las ciencias naturales, razón por la cual se estudiaban temáticas similares a las del área de letras sólo que en forma más reducida y más mundial que nacional, como “el ambiente y el hombre en el mundo presente” y “la diversidad de la cultura en nuestro mundo en cuarto año, y “las tensiones entre las culturas del mundo” y “la responsabilidad del hombre moderno respecto al futuro de la humanidad.”

En síntesis, los programas de 1964 fueron el producto del proceso de reforma a la segunda enseñanza que se iniciaría en 1956 y finalizaría con su aplicación, cuestionamiento y modificación entre 1964 y 1968. Dichos programas presentaron algunas innovaciones fundamentales. Primero, un mayor énfasis en los aspectos didácticos a través de los objetivos, contenidos, actividades metodológicas, criterios evaluativos y recomendaciones bibliográficas. Segundo, el intento por integrar diversas ciencias sociales como historia, geografía, derecho,

economía, demografía, sociología, política, que se habían venido brindando por separado como cosmografía, Historia Patria y Educación Cívica.⁶² Tercero, desde el punto de vista temático la influencia europea que había prevalecido en los programas se vería más limitada con la reforma al brindarle un mayor interés a lo nacional y lo americano.

A pesar de estas innovaciones, se presentó un programa con un mayor detalle con respecto a los de 1951, los cuales habían sido reducidos precisamente por el enciclopedismo de los que estaban vigentes desde 1939. Sin embargo, se presenta cierto distanciamiento con la visión del conocimiento como un fin en sí mismo, pues establece un hilo conductor espacial que llevaba cada tema del pasado al presente, este último sería profundizado en los dos últimos años de acuerdo con los intereses vocacionales.

C. El tradicionalismo se impone (1972 –1990)

Si bien es cierto la propuesta programática de la Reforma a la Segunda Enseñanza intentó, para el caso de los Estudios Sociales, acercarse a la praxis del concepto como síntesis educativa de las ciencias sociales, la propuesta programática de 1972 mostró un retroceso hacia una enseñanza con énfasis en las dos ciencias sociales tradicionales: Historia y Geografía y, más aún, de estas en forma separada.

En efecto, bajo el impulso del entonces Ministro de Educación, Uladislao Gámez, en 1972 se inició el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (P.N.D.E), “Reforma de don Lalo”, mediante la cual se implementaron una serie de modificaciones en los programas de estudio, sobre todo en

⁶² La primer propuesta en este sentido fue el ya comentado “Plan unificado para la enseñanza de la historia y la geografía” elaborado por el Prof. Carlos Monge Alfaro para el programa de primer año de 1951.

el orden de algunos temas.⁶³

Así, los programas propuestos dentro de la “Reforma de don Lalo” variaron poco en su estructura con respecto a los de 1964, pues el eje temático desde Costa Rica hasta el Mundo seguiría coordinando las asignaturas en el tercer ciclo; en relación con el cuarto ciclo o ciclo diversificado, se unificaron las áreas de Ciencias o Letras,⁶⁴ para lo cual se desarrolló un plan de asignaturas opcionales.⁶⁵

En el sétimo año la geografía tuvo un mayor énfasis en lo físico, disminuyendo los aspectos económicos actuales; en lo histórico también se redujo la importancia a la historia reciente, pues el tema de la Constitución de 1949 ni siquiera aparece. Asimismo se continuó brindando una visión estructural de acuerdo a lo económico, social, educativo, cívico y político. Igualmente, se dieron menos temas relacionados con la Educación Cívica aunque siempre se mantienen al final del programa; al igual que la geografía y la historia presenta un menor nivel de detalle.

En octavo año, se mantuvo al inicio la geografía física de América, luego los temas históricos y el final con la geografía política y económica actual; al igual que el resto del programa con un menor nivel de detalle o generalidad en cada tema, así como la exclusión de los temas cívicos. Para noveno año también se mantendría la estructura y temática general del programa anterior, salvo algunos pequeños cambios como la inclusión de la geografía además de la eurasiática y africana, de la relativa a Oceanía y, en el campo histórico, del tema con que se

⁶³ Al respecto se compararon los Programas oficiales de 1972 y 1987. Cf. M.E.P. *Estudios Sociales III Ciclo*. Departamento de Publicaciones del M.E.P. 1972, M.E.P. *Estudios Sociales, Cursos Opcional y básico. X año*. San José: Departamento de Publicaciones, 1973., M.E.P. *Programa Estudios Sociales. Cursos opcional y básico. XI y XII años*, San José, Costa Rica: Asesoría Técnico-Docente. 1973 y M.E.P. *Contenidos básicos para el III ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada*. Departamento de Publicaciones, M.E.P. 1987.

⁶⁴ Herrera, Marien y Soto, Eddie. “Análisis retrospectivo de la práctica educativa...”Op. cit. 1998, p 101.

⁶⁵ Un cambio de la reforma de 1972 fue la sustitución de los tradicionales primer y segundo ciclos (de primero a tercer año y de cuarto a sexto año respectivamente), por el de tercer (de sétimo a noveno año) y cuarto (de décimo a duodécimo año) ciclos, este último también denominado ciclo diversificado.

finalizaba, pues en los programas de 1964-1967 se finalizó con las Revoluciones Industrial y Francesa, mientras que en los de 1978 con la Edad Moderna.

Con respecto al ciclo diversificado, se mantuvo el interés por el estudio de la problemática actual y sus temas no mostraron cambios significativos; para el décimo año, el curso básico mostraba temas relacionados con la Cívica (el sistema democrático), mientras que el opcional trataba sobre la historia “occidental” durante los siglos XIX y XX, en undécimo año el curso básico analizaba aspectos de “Costa Rica hoy” (recursos naturales, economía, sociedad, pensamiento político y corrientes culturales) y el curso opcional trataba sobre “América Latina en el siglo XX”.

A pesar de que los programas implementados a partir de 1972 y hasta 1990 no presentaron muchas variaciones de estructura y de contenido con respecto a los programas de la década anterior, lo que sí pareciera haberse modificado fue el enfoque integrador (tanto de la historia y la geografía, como de estas con otras ciencias sociales). Consecuentemente se consolidó a los Estudios Sociales como un conjunto de conocimientos sin correlación, como una simple suma de contenidos primero geográficos y luego históricos dentro de una asignatura, solamente ligados por el eje temático del nivel (Costa Rica, América y el Mundo respectivamente), eliminándose los campos o áreas de conocimiento; en relación con el ciclo diversificado esta división fue más evidente, pues el único curso que brindó alguna integración de la historia y la geografía era el de undécimo año.

Por último, desde el punto de vista didáctico a pesar de que se ha identificado a la administración de Uladislao Gámez como el inicio del “pedagogismo” en la educación, es probable que dicha valoración se deba más que todo a los sistemas de promoción, pues desde el punto de vista metodológico ya en los programas de 1964 se evidencia la incorporación de los

aspectos didácticos dentro de los programas ministeriales. Sin embargo, en los programas del Plan Nacional de Desarrollo Educativo (P.N.D.E.) en 1972, se consolida la tendencia a que el estudiante tenga una mayor participación metodológica.⁶⁶

Al igual que los programas de estudio analizados en 1964, los de la “reforma de don Lalo” fueron el fruto de una comisión de docentes bajo la coordinación del asesor Oscar Zavala Núñez. Sin embargo, tal parece que los procesos de selección de los miembros de dicha comisión y de discusión del programa con el resto de profesores, no fueron tan participativos en comparación con los de 1964.

El predominio de los programas del P.N.D.E. se extendería hasta el inicio de la década de 1960, momento en el cual también se cierra un periodo para la asignatura desde el punto de vista programático, pues se elaborarían nuevos programas de estudio. En efecto, a partir de 1991, la ubicación espacial como ejes temáticos (Costa Rica, América y el Mundo) que se habían originado en 1958 se sustituyen por la ubicación temporal, así mismo, pareciera haber un cambio de generación en su elaboración, pues la hegemonía de la Universidad de Costa Rica en el área se ve suplantada, pues los únicos miembros representantes del sector universitario provenían de la Universidad Nacional.⁶⁷

5. CENTROS FORMADORES DE PROFESORES DE ESTUDIOS SOCIALES:

DE LA INOPIA A LA DISGREGACIÓN

Además de una estructura administrativa y de la puesta en marcha de lineamientos programáticos, la consolidación de los Estudios Sociales requirió solucionar otra problemática de la enseñanza media: la formación de personal docente.

⁶⁶ Herrera, Marien y Soto, Eddie. “Análisis retrospectivo...” Op. Cit. 1998, p 109.

⁶⁷ Ver anexo #8: Lista de algunos docentes que laboraron entre 1950 y 1990.

En efecto, hasta el año de 1940 la enseñanza media se veía limitada por la falta de un centro formador de profesores, situación que se había intentando solucionar en la primaria a través de la creación de las secciones normales del Liceo de Costa Rica y del Colegio Superior de Señoritas, hasta que en 1915 se fundó la Escuela Normal. La “clientela” para la docencia en los colegios provenía fundamentalmente de cuatro ámbitos: el profesional liberal, los maestros normalistas, los bachilleres destacados y, por supuesto, la minoría de los profesores graduados;⁶⁸ estos últimos o eran extranjeros o costarricenses titulados en Europa o América Latina.⁶⁹

Uno de los inconvenientes para el desarrollo de un centro formador, provenía, precisamente, de los parámetros con que se categorizaba al personal docente, pues para ser catalogado como “profesor de Estado” por la Junta de Directores de Secundaria, el requisito básico era poseer al menos cinco años de servicio, a lo cual se le sumó la presentación de un trabajo de investigación en algunos años, o de un examen de suficiencia en otros; en todo caso, tal procedimiento situó prácticamente en igualdad de condiciones a los pocos docentes titulados y a los no titulados.⁷⁰

Así pues, el problema de la idoneidad del personal docente era imposible de resolver. Esto último fue fácilmente detectado por la Misión Chilena que había visitado Costa Rica para realizar una análisis de la realidad educativa en la década de 1930, cuyas recomendaciones mencionaban la necesidad imperiosa de crear un centro de educación superior para la formación de docentes de enseñanza media.⁷¹ Un ejemplo del empirismo en la enseñanza media lo demuestra el Colegio

⁶⁸ Quesada V. Francisco. “Problemática de la formación de docentes...”. Op. Cit. 1972, pág. 11-16.

⁶⁹ Barrantes, Miguel et al. “La educación costarricense en el periodo liberal...” Op. cit. 1993, p 255. El caso más claro de dicho proceso para la enseñanza de la historia y la geografía sería el del profesor Carlos Monge Alfaro, quien había sido becado a Chile a finales de la década de 1920.

⁷⁰ Quesada V., Francisco. “Problemática de la formación...”. Op. cit. pág. 10-12.

⁷¹ Quesada C., Juan Rafael. *Educación en Costa Rica (1821-1940)*. Op. cit. pág. 57-58.

Superior de Señoritas hacia 1935, pues de sus 34 docentes el 50% eran aspirantes;⁷² esta situación contrastaba con la de primaria, en que el porcentaje de maestros sin ningún tipo de acreditación (“agregados”) disminuía de un 83,17 por ciento en 1900 a un 14,38 por ciento hacia 1926.⁷³

Un nuevo panorama se abriría a partir de 1940 con el nacimiento de la Universidad de Costa Rica. En efecto, concretamente a partir de 1942, la formación de docentes para la enseñanza de la historia y la geografía se le encargaría a la Escuela de Filosofía y Letras, mientras que la antigua Escuela Normal se convertiría en Escuela de Pedagogía, siempre encargada de la formación de maestros.⁷⁴ La “clientela” que ingresaría en los primeros años a Escuela de Filosofía y Letras provendría, mayoritariamente, de profesores y maestros en servicio, así como por supuesto de los primeros jóvenes que ingresaron directamente a los Estudios Sociales.⁷⁵ Si bien los frutos de la Universidad de Costa Rica ya se empezaban a sentir a finales de la década de 1950, pues de un total de 700 profesores que atendían la secundaria un 15,3 por ciento eran idóneos o titulados para el cargo, aún se estaba muy largo de lograr la profesionalización de todo el personal docente.⁷⁶ Para el caso de Estudios Sociales no se disponen de datos estadísticos concretos, sin embargo, hacia 1959 la escasez de personal calificado no era tan marcada como en otras asignaturas, por lo que se sugería que en los nuevos nombramientos debería darse preferencia a los licenciados y egresados de Ciencias y Letras.⁷⁷

Aunado a la falta de personal calificado, en 1957 se originaría otra dificultad: la dispersión

⁷² Quesada V. Francisco. “Problemática de la formación...” Op. cit. p 24.

⁷³ Apuy Medrano, Marcia. “Educación, Mujer y ...” Op. cit. 1995, p 221.

⁷⁴ Araya C., Haidee et. al. “La formación de profesionales para la docencia en los niveles de III Ciclo y Educación Diversificada”. Op. cit.. p 76.

⁷⁵ Quesada V. Francisco. “Problemática de la formación...”. Op. cit, p 38.

⁷⁶ *Ibidem.* p 66.

⁷⁷ Zavala Núñez, Oscar. “Algunas ideas sobre la forma ...”. Op. Cit. 1957, p 140. Precisamente, esta tesis fue una de

en la formación del docente de Estudios Sociales. Con la reforma universitaria de dicho año, la parte académica y humanística estaría en manos de la nueva Facultad de Ciencias y Letras y los aspectos didácticos en la de Educación, de tal forma que a partir de dicho momento la preparación de docentes empezaría un paulatino proceso de fragmentación, a diferencia de la unidad con que se había desarrollado dentro de la Escuela de Filosofía y Letras desde 1942.⁷⁸

Veinte años después de la fundación de la Universidad de Costa Rica, la preparación del personal en servicio para Estudios Sociales no se había solucionado. En efecto, a inicios de la década de 1960, un estudio realizado por la profesora Emma Gamboa e incluido en la Memoria de 1963, demostró que a nivel nacional el porcentaje de docentes titulados era de un 25,3 por ciento de los 979 que laboraron en 1962 en los colegios oficiales. Con respecto a Estudios Sociales la situación era inversamente proporcional, pues de los 127 docentes de la asignatura un 71 por ciento eran egresados de la Facultad de Ciencias y Letras, estadísticas que confirman la posición anterior del profesor Zavala Núñez.⁷⁹

A pesar de que los datos anteriores revelan que el grado de titulación era alta en los Estudios Sociales hacia la década de 1960, a escala nacional es claro que la Universidad no pudo responder cuantitativamente al déficit de profesores, aunque sí lo disminuyó. El Rector Monge Alfaro justificaba dicha situación hacia 1967 por la “falta de vocación”, pero la Comisión que estudiaba la formación de docentes razonaba como causa fundamental la falta de estímulos económicos para el futuro docente.⁸⁰

Ante este contexto, la propuesta ministerial del Ministro Guillermo Malavassi, durante la

las últimas que se presentaron en la antigua Escuela de Filosofía y Letras.

⁷⁸ Francisco Quesada Vargas. “Problemática de la formación...”. Op. cit. pág. . 55.

⁷⁹ M.E.P. *Memoria de 1963*. p

⁸⁰ Quesada V. Francisco. “Problemática de la formación...”. Op. cit., pág. 89.

administración Trejos Fernández (1966-1970), sería la creación de otra casa de estudios que colaborara con el problema de la idoneidad del personal docente. Así pues, el año de 1968 vería nacer la Escuela Normal Superior con sede en Heredia, después de un intenso debate entre las autoridades ministeriales y de la Universidad de Costa Rica.⁸¹ De esta forma, se iniciarían los primeros graduados bajo el título de profesor de Estudios Sociales, pues en la Universidad de Costa Rica se mantuvo el tradicional certificado de profesor de Historia y Geografía, cambio que se daría hasta la reforma de 1972 en que se expande la posibilidad del profesorado al bachillerato, ahora bajo el título de profesor de Estudios Sociales.⁸²

A partir de 1968, la ausencia de políticas universitarias unificadas en cuanto a la preparación del profesor de Estudios Sociales se agravaría, iniciándose este proceso con la fundación de la Escuela Normal Superior, y continuando con el establecimiento de programas de formación en diversas zonas del país por parte de la Facultad de Educación; precisamente, dicho programa daría origen, en ese mismo año de 1968, a la creación de centros regionales.⁸³ En relación con la Escuela Normal Superior, se transformaría en la Universidad Nacional a partir de 1973, por lo que ésta última nacería con una marcada orientación pedagógica, pues la idea inicial consistió en la creación de un centro de estudios pedagógicos; sin embargo, poco después se modificó el proyecto con mayores ofertas profesionales además de la formación docente.⁸⁴

A este proceso, se le uniría en la década de 1990 una expansión de la oferta universitaria a través de dos ámbitos: el sistema a distancia, con la licenciatura en Educación Cívica por parte de

⁸¹ Araya C., Haidee et. al. "La formación de profesionales para la docencia..." Op. Cit. 1983, pág. 72.

⁸² CONARE. "La formación de educadores". Op. Cit. En: *El déficit de educadores en la década de los ochenta y estrategias para finales de siglo*". (Selección y adaptación de Ronald Arias Ocampo) San José, Costa Rica: M.E.P. 1993, pág. 81-82.

⁸³ Dentro de dichos centros regionales se encuentran, por parte de la Universidad de Costa Rica el de Occidente (San Ramón) en 1968, al cual se uniría otros creados por la U.C.R. y la U.N.A. Cf. CONARE. "La formación de educadores". Op. Cit., p 82

la Universidad Estatal a Distancia y, como reflejo de los cambios descritos en el contexto nacional, la opción privada para el bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad Central desde el año 1997 y la Universidad Americana en 1998. Asimismo, la Universidad Latina, a pesar de ofrecer la asignatura en todas sus sedes, había logrado completar un grupo de 20 estudiantes únicamente en Santa Cruz de Guanacaste para el primer cuatrimestre de 1999.

En relación con la titulación, tal parece que las dificultades continuaron e incluso, a inicios de la década de 1990, se llevó a cabo un plan de emergencia ante la proyección de un faltante de profesores de Estudios Sociales.⁸⁵ Dicho plan, aunado a la histórica falta de controles de ingreso a la carrera, ha llevado a la asignatura a ser la de mayor oferentes en la enseñanza media, constituyéndose al mismo tiempo, en un reflejo de la falta de políticas claras y unificadas entre la Universidad de Costa Rica y el M.E.P., situación intensificada al dispersarse la formación de docentes desde 1968. Sin embargo, al igual que en 1967, a inicios de la década de 1990 se seguía señalando que la incapacidad para solucionar el problema de la idoneidad no se debía principalmente a las universidades, sino fundamentalmente a la reducción de salarios de los educadores, la situación general de crisis económica y el incremento poblacional.⁸⁶ Precisamente, parte de estos procesos serán analizados en los siguientes capítulos desde la óptica de los propios docentes de Estudios Sociales.

⁸⁴ Araya C., Haidee et. al. "La formación de profesionales para la docencia..." Op. Cit. 1983, p 73

⁸⁵ Cf. el estudio realizado por Carlos Oivera. "El personal de la educación". En: *El déficit de educadores en la década...* Op cit.. 1993, pág. 59-61.

⁸⁶ Cf. CONARE. "La formación de educadores". En: *El déficit de educadores en la década...* Op. Cit., p 84.

CAPITULO III: ORIGEN SOCIAL E IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE ESTUDIOS SOCIALES DEL PERIODO 1950 A 1964

En este capítulo se analiza la composición social de los profesores de Estudios Sociales en el período 1950 a 1964, tratando de identificar las características que en este sentido se presentaron a través del tiempo. De manera complementaria, se procuran identificar y establecer variaciones de género de los docentes. Para ello, se estudia a los educadores comparando los resultados de las variables según el sexo de éstos. Las variables utilizadas para este ejercicio son las de procedencia, nivel académico y ocupación laboral de los miembros de las familias de los educadores, así como también, si ellos mismos alternaron, de forma simultánea, el ejercicio de la docencia con otros trabajos. Para finalizar el capítulo, se analizarán dichos procesos desde la percepción de los propios docentes, con el fin de comprender el significado social de ser profesor de Estudios Sociales durante el período comprendido entre 1950 y 1964.

1. CONTEXTO CULTURAL

Como se analizó, la configuración social de Costa Rica fue profundamente sacudida por la implementación de las medidas de la Junta Fundadora de la Segunda República y los sucesivos gobiernos liberacionistas, tendientes a reformar al Estado y la sociedad costarricense. Como grupo social, los docentes de nuestro país, y específicamente los profesores de Estudios Sociales del Valle Central en la segunda mitad del siglo XX, no fueron la excepción, por lo que su origen y su trayectoria social estuvieron históricamente diferenciados por el proceso de desarrollo ya explicado, que podría llamarse *liberacionista*, y que se suscitó después del triunfo del grupo figuerista en la Guerra Civil de 1948.

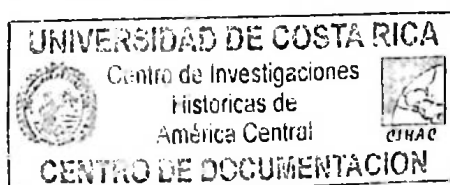
Con anterioridad a 1950, el ejercicio de la docencia en secundaria era una actividad que proveía un importante reconocimiento social, motivo por el cual a su “clientela”, proveniente de los sectores medios urbanos, les permitía mantenerse como parte de dicho grupo social, a pesar de que sus salarios no fueran, comparativamente, similares a los de otros grupos sociales con un estatus similar.¹

En efecto, al revisar un extracto de la lista de docentes que pasaron por las aulas del Colegio de Señoritas y del Liceo de Costa Rica hasta el primer cuarto de siglo XX, se evidencia que más que educadores, los profesores de entonces eran profesionales en sus respectivas áreas, una especie de “intelectuales progresistas” ya fuera de las artes, de las ciencias sociales o de las ciencias naturales, en las cuales se dedicaban a enseñar”.² Justamente, médicos, abogados, artistas, filólogos, entre un amplio espectro de universitarios, fueron el componente principal del cuerpo docente de secundaria en la Costa Rica al promediar el siglo XX, siendo una cantidad ínfima la de los graduados como docentes de enseñanza media³. El profesor Adriano Pacheco Corrales es un docente alajuelense pensionado, quien informa que en sus pasos iniciales por la enseñanza secundaria, en el año 1951 en el Instituto de Alajuela, las primeras asignaturas que impartió fueron Matemáticas y Español, ya que a los profesores de secundaria “*era difícil*

¹ En relación con los salarios de los docentes, la investigación de Miguel Barrantes y otros, “La educación costarricense en el periodo liberal. Liceo de Costa Rica, Colegio Superior de Señoritas. 1885-1940”. Op. Cit. expresa parte de su problemática al observarse constantemente problemas de embargos, con base en correspondencia y archivos de las dos Instituciones estudiadas.

² Steven Palmer y Gladys Rojas Chaves. *Educando a las señoritas: Formación docente, movilidad social y nacimiento del feminismo en Costa Rica*. En: Molina, Iván y Palmer, Steven. *Educando a Costa Rica*. Op. cit.

³ Los nombres de algunos de los docentes que laboraron durante dicho período pueden observarse en el Anexo #11. Por ejemplo, en la planilla de la Secretaría de Educación Pública al iniciarse la década de 1940, se encontraban – entre otros- Alejandro Aguilar Machado; Teodoro Picado Michalsky, a la sazón, el ungido como el siguiente Presidente de la República; Carlos Monge Alfaro, futuro Rector de la Universidad de Costa Rica; y Francisco Amighetti, artista, futuro Premio Magón. Costa Rica. Secretaría de Educación Pública. *Escalafón de Maestros, profesores y Asistentes Sanitarios de la República de Costa Rica. Noviembre de 1941*. San José, Imprenta Nacional, 1942. pp. 94-96.



23785

*encontrarlos, casi no había, había una inopia de educadores, de profesores (...)*⁴, a la sazón él mismo, inclusive, era maestro de primaria. Según Daniel Calderón Valverde, profesor de Estudios Sociales, recuerda que aún en el San José de las postrimerías de la década de 1950

*“(...) para trabajar en una asignatura que no había graduados, como por ejemplo Matemáticas, Ciencias, Biología, bueno toda esa cuestión, generalmente cogían farmacéuticos, ingenieros, gente de ciencias económicas, no había pedagógicamente profesores formados (...)”*⁵

Por otra parte, la sociedad costarricense anterior a la guerra civil de 1948 se caracterizaba, entre diversos aspectos, porque el grado escolar al que accedía una persona era una forma de aproximar una identificación de su origen de clase. Efectivamente, las grandes capas de la sociedad habían accedido generalmente a los niveles básicos de la primaria, lo cual había logrado que el país alcanzara altos niveles de alfabetismo entre las personas de más de siete años, casi del 80 por ciento a escala nacional, con tasas que oscilaban entre los extremos de 71,5 por ciento en el campo y cerca de 92 por ciento en la urbe;⁶ estas estadísticas ilustran los resultados del desarrollo educativo implementado desde la década de los años 1880, por un Estado liderado por liberales.⁷

No obstante, debe diferenciarse entre alfabetismo y éxito escolar, y el esclarecimiento de tal diferencia es el fundamento para la comprensión de cómo el nivel educativo obtenido por una persona sugería su origen social en la sociedad de mediados del siglo XX. Una imagen de esta situación es la que muestra la profesora Evelia Fuentes, cuyo padre tuvo que recurrir a ciertos

⁴ Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación Personal*. Alajuela, enero de 1999.

⁵ Daniel Calderón Valverde. *Comunicación personal*, San José, enero de 1999.

⁶ Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. *Censo de Población de Costa Rica. 22 de mayo de 1950*. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 2^o Edición 1975. Pp. 266 a 269.

⁷ Iván Molina. “Explorando las bases de la cultura impresa en Costa Rica: la alfabetización popular (1821-1950)” En: Molina y Palmer, *Educando a Costa Rica*. Op. Cit. 1999.

ardides con el propósito de recibir alguna educación:

*“Papá pudo estudiar en el colegio Salesiano porque él cuando llegaron los salesianos a San Antonio de Belén, él se les puso atrás a los hermanos salesianos, sacerdotes y les dijo: tengo que estudiar, yo quiero estudiar; y le dijeron: sí (...) pero no podemos si no te declaran huérfano. Y tuvieron que declararlo huerfanito para poder que le dieran permiso (...)”*⁸

En este caso, el futuro padre de la autora de libros de texto ingresó a una institución vocacional, *“era un colegio de artes y oficios, porque él aprendió ahí sastrería, entonces también aprendió ahí a tocar el piano”*. Y verosímilmente también se alfabetizó y se le enseñaron fundamentos de otras asignaturas, como lo señala la profesora Fuentes, su padre también aprendió *“mucho de historia y geografía, bueno sí, [la institución] tenía académicamente, no era la maravilla, pero algo tenía (...)”*⁹

La siguiente tabla resume la información que arroja el Censo de Población de 1950 con respecto a la escolaridad máxima de los costarricenses de la época. En ella se evidencia que del total nacional de la población mayor de diez años, el 23,6 por ciento no había asistido absolutamente a la escuela; el 76,4 por ciento había cursado algún grado de la primaria; y casi el 15 por ciento había obtenido el diploma, de estos últimos por cierto, menos de la mitad se matricularon en la secundaria o cursaron un año o más de educación superior.

⁸ Evelia Fuentes *Comunicación personal*, Heredia, enero de 1999.

⁹ *Ibidem*. Todo paréntesis así [] es nuestro.

Cuadro 3.1
Costa Rica. Porcentaje y mediana del nivel máximo de escolaridad,
según tipo de la población de 10 años o más
1950

Tipo de población	Ninguna escolaridad	Grados de primaria						Secundaria ^(a)	Univer- sidad ^(b)	Mediana ^(c)
		1°	2°	3°	4°	5°	6°			
Nacional	23,6	9,9	17,2	16,4	11,3	6,8	8,5	5,1	1,2	2,8
Urbana	10,3	6,9	11,9	14,6	13,2	10,9	17,2	12,2	2,9	4,3
Rural	30,7	11,5	20,1	17,4	10,3	4,6	3,9	1,3	0,2	2,2
Hombres	23,6	10,2	17,8	16,2	10,8	6,7	8,4	4,9	1,4	2,8
Mujeres	23,6	9,7	17,7	16,6	11,7	7,0	8,6	5,3	0,9	2,9

^a Se refiere a las personas que tienen al menos un año de secundaria

^b Se refiere a las personas que tienen al menos un año de estudios superiores

^c Mediana de años o grados aprobados

Fuente: Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. Censo de Población de Costa Rica. 22 de mayo de 1950. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 2° Edición 1975. pp. 266-269.

El Censo de Población de 1950 da cuenta de que la población de diez años o más estaba en efecto altamente alfabetizada, no obstante su paso por las aulas fue poco menos que fugaz. De este cuadro llaman la atención los siguientes datos. Primeramente, destaca la mediana de años o grados aprobados, la cual demuestra que la mitad de la población del país en edad de asistir o haber asistido a un centro educativo formal, se caracterizaba por un nivel educativo que oscilaba desde ninguna escolaridad (23,6 por ciento) hasta un máximo de 2,8 años de estudio, obviamente de primaria; lo cual significa, en contrapartida, que la otra mitad de esa población oscilaba entre segundo grado de la escuela y la culminación de estudios profesionales. Esto sugiere que el costarricense se alfabetizaba en los primeros años de primaria y después la abandonaba, observación que se acentúa al comprobar que sólo un 8,5 por ciento de esa población ganó el sexto grado, un 5,1 por ciento cursó algún año de secundaria y que apenas un 1,2 por ciento llegó hasta el claustro universitario durante un año o más.

Pero este desigual acceso a la educación tuvo un comportamiento también desigual según se tratara de la ciudad o el campo, áreas donde las cifras alcanzaron los extremos de este espectro.

En la ciudad, la mediana de grados aprobados por la población es de 4,3 años, lo cual indica que la mitad de los habitantes de las áreas urbanas de edad escolar o mayor tenía una escolaridad de entre cero años hasta apenas sobrepasado el cuarto de primaria como logro académico máximo. Pero la mitad de la población rural tuvo una permanencia en las aulas que varió desde ninguna escolaridad (30,7 por ciento) hasta escasamente superar el segundo grado (2,2 años). El profesor Daniel Calderón describe cuáles eran las probabilidades de los pobladores rurales en ésta época:

"(...) ya yo tenía tercer año cuando me iba a venir para acá, yo tenía que trasladarme a San José para seguir cuarto y quinto, porque en Puriscal no habían, hacían escuelas complementarias que existían, verdad, y esto en los pueblos privilegiados, pero él [su papá] no quería, sin embargo yo insistí, insistí, puse a la familia de mi mamá que vivían aquí para que me ayudaran, me ofrecieran la estadía y todo, con tal de venirme".¹⁰

Las ventajas educativas de ser ciudadano en las primeras décadas son evidentes. El cuadro que se estudia permite vislumbrar las siguientes características de la población urbana de diez años o más: la mediana de años aprobados era manifiestamente baja, lo cual comprueba que el éxito escolar era pobre, pese a lo cual doblaba a la mediana rural, y era mayor en año y medio a la nacional. El porcentaje de habitantes de las ciudades que sólo se graduaron de la primaria (17,2 por ciento) es casi cinco veces el de los habitantes del campo; se nota también que los grados con porcentajes más altos al interior de la primaria, luego del sexto grado, serían tercer y cuarto grado, coincidentemente con los tipos de escuela que entonces existían en el país.

Al compararse los porcentajes de la población de las ciudades, grado por grado, con los del nivel nacional, se advierte que los porcentajes obtenidos por aquélla en los tres años iniciales de la primaria son menores a los del dato nacional –y en general a los de todas las otras categorías–,

¹⁰ Daniel Calderón V. *Comunicación personal*. Las escuelas complementarias eran instituciones que tenían primaria

y al contrario, los porcentajes de cuarto a sexto son superiores a los de los demás grupos anotados, lo cual sugiere que los habitantes de las urbes costarricenses, en la época que se analiza, mostraban una tendencia a permanecer más años en las aulas de la escuela que los habitantes del campo, o inclusive que los hombres o las mujeres estudiados de forma segregada y, por lo tanto, cuando desertaban del aula escolar, lo hacían en los grados superiores. Es decir, mucho más que el género, era la residencia la variable que más incidía en la posibilidad de acceso y éxito en la educación. Sin embargo, no debe perderse de vista que vivir en las ciudades costarricenses de entonces, probablemente sólo significaba gozar de menores dificultades y, no necesariamente, tener mayores posibilidades o ventajas para acceder a la educación, como muestra la interpretación de las medianas de años aprobados, según las cuales, la mitad de la población urbana completó como máximo el cuarto grado de primaria. En este sentido, un factor que pudo haber limitado la continuación de estudios secundarios, sería la imposibilidad de sufragar los gastos que ello demandara, pues, tal y como se analizó en el capítulo anterior, la mayor parte de la oferta para dicho nivel era de centros privados; asimismo, los oficiales no eran necesariamente gratuitos, lo cual empezaría a cambiar hasta 1949, con la promulgación de la gratuidad de la segunda enseñanza.

El examen del Cuadro 3.1 por género es muy sugestivo por lo paritario de sus resultados. Efectivamente, parece que de forma general, las puertas de las instituciones educativas no discriminaban marcadamente a hombres ni a mujeres cuando se les cerraron y les negaron –o por lo menos entorpecieron- el derecho a recibir una educación apropiada. Por ello, casi uno de cada cuatro habitantes mayores de diez años, de cualquier sexo, no tuvo acceso a la educación formal.

Aquéllos niños y niñas que entraron a la escuela triunfaron mayormente en el primer grado, como lo revelan los bajos porcentajes masculinos y femeninos en ese nivel, subrayándose que la menor incidencia de mujeres (9,7 contra 10,2 por ciento de los hombres) insinúa una capacidad femenina ligeramente superior, para mantenerse en el sistema educativo, al menos hasta la secundaria. A la inversa, las cifras más altas en el segundo y tercer grados confirman la interpretación de las respectivas medianas para hombres y mujeres: estos fueron los niveles máximos que alcanzaron ambos sexos; nuevamente, la superioridad de las cifras femeninas acentúa la presunción de que los hombres tenían una tendencia ligeramente mayor a desertar del sistema educativo. Al contrario que en el primer grado, los bajos porcentajes que se presentan en quinto y sexto grado sugieren más bien, una comprobación de la relación inversa existente entre mayor grado escolar por un lado, y posibilidades de acceso y éxito por el otro, amenaza que se hacía más real a partir del tercer grado. Estos porcentajes también sugieren que efectivamente, las mujeres en primaria tenían una opción ligeramente mayor que los varones de permanecer y terminar los estudios primarios. No se interpreta un comportamiento diferente entre los hombres y mujeres que hicieron al menos un año de educación media: el 4,9 por ciento de los hombres de diez o más años llegaron a la secundaria, porcentaje superado por mujeres al promediar el 5,3 por ciento. Esta situación, era percibida dentro de las aulas colegiales del Valle Central durante las décadas de 1950 y 1960 por los docentes de Estudios Sociales, como lo sugiere el comentario de la profesora Fuentes:

"(...) casi siempre era un poquito más de mujeres, pero a veces eran más hombres, en Quinto Año también. Había unos años que había más mujeres, pero a veces había más hombres y otros años con que más elementos masculinos y menos femeninos. (...) Yo creo que muchos [varones] en los años superiores se iban quedando de camino, entonces [no] llegaban hasta quinto año. Predominaba en algunos casos el elemento femenino. [Y el éxito académico de las muchachas se debía a] que las mujeres eran más tranquilas, más sosegadas que ahora, y la chiquillas que estudiaban eran porque

verdaderamente, eran como del tiempo mío, verdaderamente querían llegar hacer algo, verdaderamente tenían interés por obtener el bachillerato, claro que había hombres también muy capaces y los hombres siempre eran más inquietos, los hombres y las mujeres pues tenían diferentes diversiones también verdad (...).¹¹

No obstante, en Alajuela otro profesor percibía otra realidad diferente. En efecto, don Adriano Pacheco disiente de la opinión de la Niña Evelia, y afirma que durante la época que se investiga, en las aulas de clase de las secundarias, *“más hombres que mujeres [quienes] no tenían gran participación porque la mujer abunda y todavía sigue arrastrando el machismo del hombre.”*¹² Así pues, de acuerdo con la opinión del profesor Pacheco, la participación femenina en la educación secundaria estaba mediatizada por los estigmas machistas de la sociedad costarricense.

La ambigüedad de que “unos años había más mujeres, pero a veces había más hombres” en los colegios del Valle Central, dependería también del espacio a que hiciera referencia, pues a diferencia de la Heredia de la profesora Fuentes, en las aulas alajuelenses del profesor Adriano Pacheco, habían *“más hombres que mujeres [y ellas] no tenían gran participación porque (...) la mujer sigue arrastrando el machismo del hombre”*.¹³

Estas diferencias en la disidencia por sexo, se resolvían definitivamente a favor de los varones durante la enseñanza superior. El acceso a las aulas universitarias marcó una inversión del proceso descrito arriba, ya que fueron los varones quienes en mayor cantidad realizaron estudios superiores: 1,4 por ciento de los costarricenses en edad escolar fueron varones que llegaron a cursar al menos un año de Universidad contra tan sólo 0,9 por ciento de las jóvenes.

¹¹ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*.

¹² Adriano Pacheco. *Comunicación Personal*.

¹³ Idem.

Además, de entre el total de los graduados universitarios censados de esa edad, las mujeres tan solo sumaron el 39,2 por ciento¹⁴.

Frente a la aparente equidad educativa entre los sexos y la desigualdad entre el campo y la ciudad, cabe preguntarse por quiénes iban a clases en mayo de 1950 y quiénes empleaban el tiempo en otras actividades, posiblemente laborales. El Cuadro 3.2 permite un acercamiento a la situación, ya que condensa los datos del censo de aquel año que se refieren tanto a las personas en edad escolar (7 a 24 años) que estaban inscritos como estudiantes regulares en algún centro de educación formal, así como a los que siendo de ese grupo de edad, no estaban matriculados en ninguna institución, al momento del censo. La información revisada da pie para el estudio desde la procedencia geográfica y el sexo, y de esas variables es factible derivar que los contrastes de género son muy cortos entre los matriculados en alguna institución educativa, las cuales son de 0,7 por ciento en general, y 0,4 por ciento en la población urbana y 0,9 por ciento en el campo.

Cuadro 3.2
Costa Rica. Porcentajes de la población de 7 a 24 años que asiste a un centro de enseñanza regular, por sexo según tipo de la población
1950

Población	Total	Asistentes			No asistentes		
		Subtotal	Mujeres	Hombres	Subtotal	Mujeres	Hombres
Nacional	322.492	33,5	16,4	17,1	66,5	34,1	32,4
Urbana	103.649	43,6	21,6	22,0	56,3	32,2	24,1
Rural	218.843	28,7	13,9	14,8	71,3	35,0	36,3

Fuente: Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. Censo de Población de Costa Rica. 22 de mayo de 1950. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 2ª Edición 1975. Pp. 217-224

Sobresale del cuadro que se presenta, que de la población nacional de 7 a 24 años sólo una tercera parte acudía a un centro de enseñanza regular. Las principales diferencias se daban según

¹⁴ Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. op. cit.. p.247. Ese año se censaron 7153 universitarios con un año completo de estudios o más. Los hombres sumaron 4378 y las mujeres 2755. Los graduados fueron 4305, 2593 varones y 1712 féminas. Los demás totalizaban 2828 estudiantes, compuestos por 1785 y 1043, hombres y mujeres respectivamente.

los espacios geográficos. En total, cerca de la mitad de los ciudadanos (43,6 por ciento) de ambos sexos asistían a algún centro de enseñanza en 1950, mientras que apenas el 28 por ciento de los pobladores rurales lo hacían. Entre los privilegiados que accedían a una institución educativa las variaciones se daban en virtud del espacio en el que vivían, más que por el sexo: la cantidad de hombres que estudiaban representaba menos del uno por ciento más que la mujeres, en ambos espacios.

Los dos tercios de la población en edad de llevar estudios formales y que precisamente no los llevaban, estaban compuestos por un 56,3 por ciento de los pobladores urbanos y el 71,3 por ciento de los pobladores del campo. En éste, las dificultades que enfrentaban los hombres y las mujeres para estudiar eran muy similares, e incluso afectaban más a los varones ya que 36,3 por ciento de la población rural, eran muchachos que no estudiaban, contra el 35 por ciento de mujeres. En las ciudades la situación era claramente discriminatoria para las muchachas, ya que representaban el 32,2 por ciento de la población urbana en contraste con los hombres, quienes eran apenas el 24,1 por ciento.

En virtud de lo expuesto hasta ahora, se puede inferir que hacia mediados del siglo XX, las grandes capas de la sociedad costarricense habían accedido generalmente a los niveles básicos de la primaria, obteniendo, probablemente, los rudimentos de la escritura y la aritmética. Esto fue particularmente válido en los sectores rurales en donde, por una parte, la posibilidad de ingresar a la educación formal y continuar ascendiendo en los distintos niveles sólo existía para quienes podían dedicar los recursos (dinero, tiempo y disposición) a ese propósito; y por otra parte, porque las instituciones educativas se concentraban en las áreas urbanas. Esto último fue determinante, ya que los jóvenes provenientes del campo que podían continuar estudios secundarios, debían trasladarse a una de las capitales de la provincia del Valle Central. Tal fue la

situación que vivió el profesor Adriano Pacheco, cuando cursó la secundaria en la década de 1940, y quien vivió las consecuencias de esta situación:

*(...) no había tanto colegio, ni había tanto avance, después me vine para acá [Alajuela] en el año 40 porque en el 39 salí de sexto, en Naranjo no podía estudiar porque no había dónde (...)*¹⁵

En consecuencia, al constituir la educación formal un elemento que coadyuva para señalar, según la época, el nivel social en el que se encuentran las personas, se procederá al análisis de diversas variables educativas, relacionadas con los docentes encuestados, con el propósito de identificar la trayectoria histórica de los profesores de Estudios Sociales como grupo social.

2. NIVEL ACADÉMICO Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE LOS DOCENTES

Según se ha explicado, la simple conclusión de la primaria era ya un signo de distinción social que posibilitaba inferir que la familia tenía los recursos económicos suficientes para permitir que durante cierta cantidad de años, al menos seis, alguno o varios de los miembros menores no tuvieran que aportar su esfuerzo al sustento colectivo¹⁶. En efecto, desde mediados del siglo XIX los artesanos y campesinos, tanto los rurales como los pobladores de las entonces aldeas con vocación de ciudad, habían desarrollado una temprana comprensión del valor de la educación, no sólo como vehículo de ascenso social, sino también como escudo de sus intereses ante los cambios socioeconómicos que se abatían contra ellos,¹⁷ por lo que parece que las decisiones de mandar o no al niño o niña a la escuela, o de su permanencia en ella, se debían más

¹⁵ Adriano Pacheco. *Comunicación Personal*.

¹⁶ Stephen Lassonde. "Learning and earning: schooling..." Op. Cit. pp. 843-845.

¹⁷ Iván Molina. "Explorando las bases de la cultura impresa en Costa Rica: la alfabetización popular (1821-1950)", op. Cit. Virginia Mora. "La mujer obrera en la educación y en el discurso periodístico en Costa Rica (1900-1930)". En: *Anuario de Estudios Centroamericanos*. Universidad de Costa Rica, Vol. 19 (1), 1993, p. 68. Mario Oliva "La Educación y el movimiento artesano-obrero costarricense en el siglo XIX".

a la necesidad de contar con el apoyo de su trabajo que a la estrechez cultural de juzgar como innecesaria una educación apropiada. Dicha justificación parece formar parte de un proceso temprano en comparación con la situación descrita por Lassonde, quien reporta que en New Haven, Connecticut, para mediados del siglo XIX, en los hogares obreros se concebía la asistencia a un centro educativo como una pérdida de tiempo que estaba en contradicción con la organización familiar.¹⁸

Si bien la buena disposición de educar a los hijos era válida también para las niñas, en ellas operaban mecanismos sociales diferentes, como por ejemplo, y entre otros, la asignación de las tareas domésticas a la mujer, que provocaban una educación diferenciada de la de los varones, de forma tal que la educación femenina se dirigía a las actividades domésticas y la educación masculina, hacia el desarrollo de habilidades laborales.¹⁹

La obtención del certificado de finalización de estudios primarios como un privilegio de los sectores medios y altos de la sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX, lo subraya la historiadora María Elena Rodríguez Molina, al señalar que apenas el 8,3 por ciento de los niños matriculados en el primer grado en el lapso de 1935 a 1940, habían alcanzado el sexto, o sea una deserción escolar de 91,7 por ciento, debida a razones económicas o culturales dentro del grupo familiar, o por la lejanía o inexistencia de escuelas.²⁰

Esta información permite deducir que existía una relación muy cercana entre el grado académico de una familia y el lugar que ocupaba en la pirámide social. Por lo tanto, la

¹⁸ Lassonde. Op. Cit. P. 840. La traducción es nuestra.

¹⁹ Virginia Mora. *Ibidem*, p. 67.

²⁰ María Elena Rodríguez Molina. "Educación y Sociedad (1940-1949)". En: *El significado de la legislación social de los cuarenta en Costa Rica*. Jorge Mario Salazar Mora (et. al.), Costa Rica: Editorial Costa Rica, 1992. p. 149, 151.

continuación de estudios secundarios y más allá, evidenciaba una solidez económica especial de la familia, en un país donde las posibilidades de educación pos secundaria se limitaban, casi exclusivamente, a la formación de maestros, principalmente maestras normalistas. Sin embargo, a veces el logro de dicho título era ajeno para varias regiones, ya que en algunas áreas fuera del casco central de la ciudad de San José, todavía en los años 1950, los jóvenes vecinos de esos lugares que tuvieron el privilegio de concluir los estudios primarios o alguno de los niveles secundarios, se convertían en las maestras o maestros de la comunidad, como lo testimonia el profesor Daniel Calderón:

“Ser bachiller en mi pueblo [Puriscal]... Éramos cinco bachilleres en un momento, ¡cinco apenas! El resto no podía, ¡jamás! Salían de tercer año y ahí se quedaban o se hacía maestros rurales, [cuya capacitación] daban en cursos de verano “.”²¹

La ausencia de una entidad integrada de estudios superiores, antes de 1941 cuando se creó la Universidad de Costa Rica, incidía en que las opciones de educación superior también fueran escasas y estaban restringidas al estudio de las artes, el derecho, la agronomía y la farmacia, obligando a marchar al extranjero a aquellos jóvenes que desarrollaran una vocación que no se correspondiera con las opciones locales lo que, obviamente, significaba la erogación de altísimas sumas de dinero, privilegio exclusivo de los sectores más conspicuos de la elite costarricense.

En virtud de esto, se puede afirmar que los profesores de Estudios Sociales del primer período en estudio en la presente investigación, provenían de los sectores medios de nuestra sociedad, ya que no sólo ellos mismos eran profesionales, si no que además, provenían de un núcleo familiar con un nivel cultural muy importante, posibilitado por poseer una cierta cantidad

²¹ Daniel Calderón V. *Comunicación personal*.

de recursos.²² La profesora Evelia Fuentes ejemplifica esta apreciación al informar que aunque su padre sufrió de limitaciones económicas, su mamá (...) *era hija de señores muy solventes, lógicamente ella tenía buenas propiedades, el papá era de esos cafetaleros buenos (...)*²³. Una situación, en alguna medida similar, se permite entrever que vivió el profesor Daniel Calderón Valverde, quien comenta que

*"(...) yo estudié con un poquito de dificultad, más que todo... económica no era tanto..., sino eran dificultades de traslado y toda esa cuestión, porque yo soy puriscaleño y te estoy hablando de 1955"*²⁴

En general, los padres de estos educadores tuvieron acceso a la educación primaria: todos los docentes de este período que informaron sobre el nivel académico de sus progenitores, tuvieron padres y madres con educación primaria, y con certeza tres cuartas partes de los padres y de las madres de esos docentes terminaron la primaria. A la educación media llegó el 16,7 por ciento, de los padres y el 25 por ciento de las madres, aunque de ellas sólo tuvo éxito el 8,3 por ciento. Hombres y mujeres por igual obtuvieron títulos de educación superior, 8,3 por ciento de cada sexo. Todo lo cual es posible apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.3
Máximo grado académico de los padres y las madres de los
docentes de Estudios Sociales, en porcentajes
(12 padres / 12 madres)
1950-1964

Grado Académico	Padres				Madres			
	Completa Nº	Incompleta %	Completa Nº	Incompleta %	Completa Nº	Incompleta %	Completa Nº	Incompleta %
Primaria	7	58,3	2	16,7	6	50,0	1	8,3
Secundaria	1	8,3					2	16,7
Universidad	1	8,3			1	8,3		

²² Jo Burr Margadant. *Madame le Professeur..Op. cit.* 1990. pp. 50-52. Esta autora realiza un análisis de la profesión y la procedencia de los padres de familia como variable para determinar el origen de clase de un grupo social en estudio.

²³ Evelia Fuentes, *Comunicación personal*.

²⁴ Daniel Calderón Valverde, *Comunicación personal*.

Desconocido		1	8,3		2	16,7
Total	9	75,0	3	25,0	7	58,3
					5	41,7

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Si se toma en cuenta que los docentes de este primer período tienen actualmente 60 o más años (el 75 por ciento es mayor de 65), o sea que ninguno nació después de 1938, además de que sólo dos de ellos son primogénito o primogénita, y que más bien seis docentes (o sea la mitad), ocupan el tercero y cuarto lugares de entre sus hermanos, se puede observar que el momento más tardío en el que sus progenitores estuvieron en edad escolar, fue antes del fin de la década de 1920. Por lo tanto, se trataba de un período de cierta dificultad para el acceso a la educación, y de mucha dificultad para concluir exitosamente los estudios, aunque fuera la primaria, por lo cual es posible colegir que al haber asistido casi todos estos padres de los docentes a la primaria y concluirla exitosamente, además de otros que incluso cursaron estudios superiores, eran familias que gozaban probablemente de una holgada situación económica. Ello se confirma al revisar las actividades laborales ejercidas por estos padres y madres, y que se resumen a continuación. Entre estas no se muestran labores mal remuneradas en la época, como peones, pureras y otras por el estilo.

Cuadro 3.4
Ocupación de los padres de los docentes,
Por sexo según ocupación
(12 padres / 12 madres)
1950-1964

Ocupación	Padres		Madres	
	No.	%	No.	%
Docente			1	8,3
Periodista	1	8,3		
Agricultor	2	16,7		
Comerciante	1	8,3		
Chofer	1	8,3		
Sastre	1	8,3		
Mecánicos	2 ^(*)	16,7		
Funcionario				
Público	1	8,3		
Amas de casa			8	66,7
Desconocido	3	25,0	3	25,0

Total	12	100,0	12	100,0
-------	----	-------	----	-------

(a) Uno de ellos había sido sastre, oficio que dejó por razones de salud.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

El cuadro que se presenta, revela que al menos dos de los padres y madres de los docentes en estudio, fueron profesionales. Entre los padres de familia, se evidencia que dos fueron agricultores, uno fue funcionario público, otro fue comerciante, uno más fue chofer, y dos fueron mecánicos. En general, posiblemente todos tuvieron un apreciable éxito en los trabajos que desempeñaron y en los oficios que ejercieron, ya que les fue factible ofrecer a sus hijos una educación sobre el promedio del resto de la población del país, hecho que se refuerza al examinar las labores realizadas por las señoras, donde posiblemente sólo una de ellas realizó labores sistemáticas remuneradas, con la que colaboró con los ingresos domésticos. La entrevista a profundidad realizada a la profesora Fuentes, brinda la información que permite subrayar que el derecho a la educación durante la primera mitad del siglo XX, era un privilegio de muy pocos, porque a las dificultades económicas que se oponían para hacer estudios formales, se unían los prejuicios de algunos sectores sociales. Su madre, de familia cafetalera, como se vio, llegó a cursar la primaria, aunque no la terminó,

*“a pesar de que era solvente económicamente, [pero] la enseñaron a trabajar, porque las personas de antes preparaban a las muchachas para que hicieran un matrimonio bueno, pero también para que fueran buenas madres de familia (...)”.*²⁵

Por su parte, el padre, proveniente de un hogar muy numeroso y jefeado por su madre que era viuda, tuvo que recurrir a ciertos ardidés para ingresar a una educación que le permitiera aprender algunos oficios, como en efecto ya se consignó.

3. NIVEL ACADÉMICO Y OCUPACIÓN DE LOS HERMANOS (AS)

Continuando con el análisis de los niveles culturales de las familias de las que provienen los docentes de Estudios Sociales, es importante observar el cuadro 3.5.

Cuadro 3.5
Hermanos y hermanas de los docentes de Estudios Sociales,
por máximo nivel académico
1950-1964

Nivel Académico	Totales ^(a)		Completa		Incompleta	
	No.	%	No.	%	No.	%
Primaria	42	85,7	42	85,7		
Secundaria	32	65,3	25	51,0	7	14,3
Universidad	20	40,8	17	34,7	3	6,1

^(a) Los totales y los porcentajes indicados por nivel académico son en relación a 49 hermanos que es el total de hermanos de docentes y se refieren a la cantidad máxima que con certeza cursó cada nivel.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Este cuadro está construido con la información de 42 de los hermanos, de quienes se tienen datos certeros de su nivel académico, por lo que las cifras absolutas y relativas deben interpretarse como mínimas. De ella se concluye que de los hermanos de los profesores, 49 en total, al menos 20 (que representan más del 40 por ciento) llegaron a cursar estudios universitarios, y que sólo tres de estos no los completaron. Por otra parte, otros treinta y dos, como mínimo, habían estado en la secundaria, la que terminaron exitosamente veinticinco de ellos. En la primaria se observan cuarenta y dos hermanos y hermanas de los docentes, el 85 por ciento del total de ellos, que con certeza la concluyeron.

Para estas familias, por tanto, elevar el nivel académico, era un objetivo casi natural con pretensiones culturales, muy a pesar de los prejuicios que pudieran existir, pero también como una forma de asegurarse un ingreso económico y un estatus. El profesor Adriano Pacheco ofrece

²⁵ Evelia Fuentes, *Comunicación personal*.

una imagen próxima del prestigio de una persona con instrucción, cuando describe las labores desempeñadas por su padre:

*“Mi papá era empleado municipal, empleado público, tenía a cargo la (...) contaduría y la secretaría municipal, ahí en Naranjo. De manera que era alguien importante porque (...) sabía leer y escribir, sabía algo de números y de letras, sabía mucho, verdad, porque la gente casi no... diay, la gente no estudiaba (...)”.*²⁶

Con la intención de que sus hijos fueran también “alguien importante”, los padres y madres de familias de sectores medios fomentaban el estudio de la prole, pero muy posiblemente, además, tenían la perspectiva de incrementar el ingreso familiar. Ambos aspectos los ilustra la profesora Fuentes, al afirmar que para sus padres

*“era importante que todos estudiáramos, muy importante; la única que no estudió fue la menor que llegó hasta quinto año y ya no quiso hacer más porque como la economía del hogar había cambiado, entonces ella no veía mucho la necesidad (...)”.*²⁷

En el hogar de sectores medios del campo josefino, la situación no era muy diferente. A pesar de la escasez de oportunidades y las dificultades de traslado hasta la ciudad para estudiar, el esfuerzo era estimulado, como se puede deducir del nivel académico mostrado por la familia del profesor Daniel Calderón, ya que todos sus hermanos accedieron al estudio, de una forma sobresaliente para la época y lugar en los que tuvieron que desarrollarse:

*“Unos sí, otros no: pero todos son bachilleres (...) en realidad sólo hay uno que se quedó con sexto grado, que nunca quiso estudiar, ese le gustan los caballos, sólo caballos anda para arriba y para abajo la finca, cuestiones así, entonces yo ahora le digo ‘si hubieras estudiado agronomía, empatás, pero nunca quisiste estudiar’. Fue el único, somos diez”.*²⁸

²⁶ Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación personal*.

²⁷ Evelia Fuentes, *Comunicación personal*.

²⁸ Daniel Calderón Valverde, *Comunicación personal*.

El análisis de las actividades laborales que desarrollaron los hermanos de los profesores permiten reafirmar la relación que había entre el nivel cultural de las personas y su posición en la sociedad de entonces.

Cuadro 3.6
 Hermanos de los docentes de estudios sociales por sexo,
 según su ocupación
 1950-1964

Profesión u ocupación	Hermanas		Hermanos		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Educadores	8	32,0	4	21,0	12	24,5
Psicólogos	1	4,0	1	5,3	2	4,1
Enfermera	1	4,0	--		1	2,0
Abogados	--		2	10,5	2	4,1
Químico	--		1	5,3	1	2,0
Ingeniero	--		1	5,3	1	2,0
Contadora	1	4,0	--		1	2,0
Subtotal profesional y técnico	10	40,0	9	47,4	19	38,8
Ama de casa	8 ^(a)	32,0	--		8	16,3
Comerciante	--		1	5,3	1	2,0
Modista	1	4,0	--		1	2,0
Ebanista	--		1	5,3	1	2,0
Panadera	1	4,0	--		1	2,0
Agricultor	--		2	10,5	2	4,1
Subtotal no profesional	11	44,0	4	21,0	15	30,6
Pensionados	4	16,0	6	31,6	10	20,4
Desconocido	→	→	→	→	5	10,2
Totales	25	100,0	19	100,0	49 ^(b)	100,0

^(a) Una de estas señoras era además comerciante.

^(b) La diferencia existente con respecto al total del cuadro anterior, está dada por los cinco hermanos o hermanas cuya ocupación se desconoce

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Así, se advierte en el Cuadro 3.6 que cerca del 40 por ciento de los hermanos y hermanas de los docentes de Estudios Sociales del primer período en estudio fueron profesionales, y que los mismos representan casi el 70 por ciento de quienes se tiene certeza de la ocupación que desempeñaron. Entre los profesionales sobresalen doce que se dedicaron a la educación, o sea, casi la cuarta parte de los hermanos fueron también educadores, principalmente las mujeres, ya que ocho (la tercera parte de las mujeres) estuvieron ligadas a las aulas, en contraste con sólo el 21 por ciento de los varones.

Al revisar la información de los demás profesionales, se infiere que la Universidad de Costa Rica ya había empezado a tener una influencia decisiva en la transformación del panorama

cultural del país, lo cual se evidencia con la cantidad de universitarios primero y, en un segundo análisis, con la variedad de profesiones; caso ejemplificante de dicha variedad es la irrupción de algunas Ciencias Sociales en el ámbito profesional nacional, como en el caso específico de la psicología, en la cual se nota, en términos absolutos, una paridad por sexo. Es interesante que en relación con las carreras que podrían denominarse tradicionales para el medio costarricense de entonces, éstas tuvieran una escasa incidencia: por ejemplo, sólo dos abogados e ingeniería o química sólo se anotan una vez, mientras que otras no formaban parte de las opciones de los hermanos de los profesores que se estudian. La sugerencia que esto denota -y en contraste con la gran cantidad de docentes- es que ya entrada la segunda mitad de nuestro siglo prevalecían “nichos” profesionales reservados para los grupos sociales hegemónicos tradicionales y que la carrera de docencia prevalecía como una opción para los sectores medios, situación que ya estaba transformándose, aunque todavía no de forma decidida, como se verá en este mismo capítulo, y los dos subsiguientes.

Desde la perspectiva de género, se vislumbra una tendencia a establecer áreas profesionales masculinas y femeninas. La educación es decididamente femenina, principalmente en las áreas que están ligadas directamente con las aulas, ya que a medida que se asciende en la pirámide jerárquica, el peso masculino es mayor, como lo atestigua la profesora Fuentes:

“Ah, no. Eso [los mandos medios y altos] siempre en manos de varones, yo tuve sólo directores, directoras no tuve ninguna. [En el M.E.P.] las direcciones de departamento siempre estaban en manos de un varón, ...”²⁹

En opinión del profesor Adriano Pacheco la situación no era diferente y confirma las apreciaciones de su colega cuando compara la proporción entre educadores y educadoras en las

²⁹ Idem.

aulas y en los escritorios; según él, la proporción general era de

“más mujeres que hombres. Había más mujeres (...) En la asesoría sí había más varones en todas las materias (...) En las direcciones también, eran más varones que mujeres, si porque yo recuerdo bien en las reuniones, nosotros nos dábamos cuenta había más mujeres que hombres, y los auxiliares, los inspectores y los directores llegaban muchas veces (...)”.³⁰

En las otras profesiones, la enfermería fue ejercida por una mujer y la ingeniería, la química y el derecho por varones, lo cual pareciera consecuente con las concepciones sociales normales o generalizadas, que designa cuáles son las funciones apropiadas para cada quien en la sociedad, según sea su sexo. Lo que sí da idea de estar cambiando es el papel de la mujer: pues si bien sus opciones parecían estar aún muy mediatizadas socialmente, se hacía un espacio valioso en el medio universitario, y en el medio laboral en general, como lo muestra el hecho de que las hermanas realizaron labores fuera de la casa, ya que apenas un 16,3 por ciento de todos los hermanos y hermanas de los profesores en estudio de este primer período (lo que representa un 32,0 por ciento de todas las mujeres), se observan desempeñándose como ama de casa, aunque una ejercía también como comerciante. Debe subrayarse el hecho de que de lo hermanos y hermanas profesionales que se reportaron, dos tercios son mujeres.

Los hermanos y hermanas de los profesores de Estudios Sociales que no fueron profesionales representan poco menos de la tercera parte del total, suma inferior a los profesionales si se excluyen aquéllos cuya ocupación es desconocida del todo. Desafortunadamente, no se obtuvo información clara en este sentido, ya que los docentes tendían a contestar “pensionado” en las ocupaciones de sus hermanos sin aclarar en cuál actividad se había jubilado. Lo que sí es posible comparar es la división de actividades por género.

³⁰Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación personal*

Nuevamente se hace presente el designio de la sociedad, al encargar las actividades fuera de la casa a los hombres, y las ligadas al funcionamiento del hogar, a las mujeres. En este sentido, la ebanistería, el comercio y la agricultura fueron ejercidos por los varones, y la repostería y las labores domésticas cotidianas, por las mujeres. Es de reconocer la existencia de una contadora.

En general, la información referente a los hermanos y padres de los docentes en estudio, permite inferir que efectivamente, estos provienen de familias que han formado parte de los sectores medios de nuestra sociedad. Estos educadores y sus padres se distinguen por un alto nivel cultural con respecto a la norma en la Costa Rica de la época, en donde ambas generaciones han tenido acceso a la educación. Asimismo, los hijos de esas familias, o sea los profesores en estudio, y sus hermanos, han estado aún más años dentro del sistema educativo, llegando incluso, buena parte de ellos, a concluir carreras universitarias. El estudio, principalmente la obtención de un título universitario, tenía un doble atractivo, por una parte se le reconocía como una forma de asegurarse un ingreso superior al de otras actividades laborales, como lo manifiesta la profesora

Evelia Fuentes:

“(...) para nosotras ser maestras era algo muy importante, en primer lugar el salario, el primer salario mío fue de 160 colones con horario alterno (...) y sin embargo con ese sueldito de 160 se hacía mucho, tal vez mucho más que con 16 mil de ahora, no es comparable”.³¹

Por otra parte, y siempre desde una perspectiva cultural, es posible también deducir que los profesores de Estudios Sociales del primer período, conservan su condición como miembros de los sectores medios al acceder a la docencia. La misma profesora Fuentes subraya que *“ser maestras era algo muy importante”* porque *“sí nos daba prestigio, ya una maestra tenía cierto prestigio, yo creo que tenía hasta más prestigio que ahora”* y por su parte, el profesor Calderón

indica que entre el final de la década de 1950 y durante la década de 1960, cuando él ejercía en el Liceo de Costa Rica “*el profesor era como un maestro, como un sacerdote*”.³² El hecho de graduarse y ejercer como educadores les proporcionó la consideración y el reconocimiento de la sociedad. Los mismos educadores del período encuestados, juzgan que el estatus de educador en aquella época puede considerarse entre “medio” y “alto”, como se analizará más adelante.

4. OCUPACIÓN DE CÓNYUGES Y EXCÓNYUGES DE LOS PROFESORES

Con el tiempo, los profesores de Estudios Sociales del primer período en estudio también se casaron. Justamente, de los doce docentes encuestados, diez de ellos contrajeron nupcias, uno de los cuales hasta dos veces; y actualmente permanecen conviviendo con el cónyuge nueve de los educadores de la muestra estudiada. Esta información se presenta tabulada a continuación.

Cuadro 3.7
Estado civil de los docentes de Estudios Sociales
1950-1965

Estado Civil	hombres		mujeres		total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Solteras			2	16,7	2	16,7
Casados	7	58,3			7	58,3
Viuda			1	8,3	1	8,3
Separados	1	8,3	1	8,3	2	16,7
Total	9	66,6	4	33,3	12	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

En primera instancia se observa una clara tendencia de los docentes a optar por el matrimonio. Los ocho hombres de la muestra se casaron al menos una vez, mientras que las cuatro profesoras tomaron decisiones diferentes, dos solteras y las otras dos se casaron. Si bien la muestra está limitada en cuanto a la cantidad de mujeres como para inferir tendencias en las

³¹ Idem. El subrayado es nuestro.

³² Daniel Calderón Valverde, *Comunicación personal*

preferencias matrimoniales femeninas, es muy sugestivo el hecho de que la soltería sea reportada únicamente en mujeres.

Es propiamente un varón, profesor de la época, quien aporta información en tal sentido. En efecto, el profesor Adriano Pacheco comenta que

“(…) *había un concepto, un concepto de ese mismo machismo que había tipos que les gustaba una maestra y no le gustaba que fuera maestra, es decir [incomprensible en el original] seguramente se enamoraba del director o de los compañeros*”.³³

Margadant analiza una tradición similar en la Francia del siglo XIX, según la cual los varones jóvenes de los sectores medios que obtenían un título entraban a la adultez y al incorporarse a un trabajo podían optar por casarse; mientras que las mujeres de esas mismas capas sociales entraban al estatus adulto solamente por la vía del matrimonio, y aquellas que fueran profesionales tenían asegurada la soltería, en virtud de que una mujer que continuara trabajando una vez que se casaba, ponía en entredicho la reputación de su esposo. O sea, que una educadora en Francia durante esa época, tenía un estatus ambiguo al tener autonomía económica por una parte, y por otra se le consideraba todavía una *fille*.³⁴

Entre los primeros cónyuges y los segundos cónyuges que han tenido estos educadores, sobresalen los que ejercieron como carrera la docencia, según se observa en el cuadro siguiente.

³³ Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación personal*

³⁴ Jo Burr Margadant. op. cit. , p. 54. Podría incluso existir una analogía entre la *fille* francesa y la *niña* costarricense. Efectivamente, *niña* es una forma tradicional, en extinción, y propio de clases sociales medias y altas, de llamar y hacerse llamar a las mujeres de esos grupos sociales que no se casaban. Es sugerente que de aquí se extrapolara a las maestras en especial y a los profesoras de secundaria solteras.

Cuadro 3.8
Profesión del cónyuges actual o último de los
docentes de Estudios Sociales,
por sexo, en porcentajes
(8 esposas / 2 esposos)
1950-1964

Profesión u oficio	Total	Sexo del cónyuge	
		Femenino	Masculino
Docentes	50	62,5 ^(a)	
Periodista	10		50,0
Otra profesión	10	12,5 ^(c)	
Subtotal profesional	70	75,0	50,0
Secretaria	10	12,5	
Amas de casa	10	12,5 ^(b)	
Mecánico	10		50,0 ^(a)
Subtotal no profesional	30	25,0	50,0
Total general	100	100,0	100,0

(a) Una docente y el mecánico son cónyuges que no conviven ya con los encuestados, quienes además no reportan una nueva relación.

(b) Esta cónyuge corresponde a la segunda esposa del entrevistado, la primera era ama de casa

(c) Esta cónyuge corresponde a la segunda esposa del entrevistado, la primera era docente. No se especifica cual es la "otra profesión".

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

De los docentes de este período, llama la atención que aquéllos que tuvieron más de una relación conyugal o se separaron, sólo en una de esas relaciones la cónyuge era docente. Por otra parte, con respecto a los consortes posteriores o actuales, cinco han sido colegas, lo que representa el 55 por ciento de los profesores que se casaron; la otra cónyuge se desempeña como secretaria. Si se analiza la situación desde la perspectiva de las cónyuges de los docentes varones, se advierte una especie de endogamia profesional, el principio de una tendencia a establecer relaciones con otros docentes.

Las observaciones anteriores dan pie para inferir que los docentes del primer período se mantuvieron en un mismo nivel social. Efectivamente, la información sugiere que los profesores del primer período procuraron estabilizar su vida, y lo trataron de hacer mayormente con profesionales. Este tipo de relación posiblemente les proporcionó mayor consideración dentro de

la sociedad que la que disfrutaron sus padres, en virtud de que un perfil caracterizado por un alto nivel académico y una ocupación preferiblemente no manual, generan un estatus social más alto.

5. DESEMPEÑO DE LABORES REMUNERADAS ADICIONALES POR PARTE DE LOS DOCENTES DE ESTUDIOS SOCIALES

A pesar del hecho de que los docentes de este primer período formaran parte de familias procedentes de sectores medios, no significó, necesariamente, la existencia de un camino sin obstáculos en su camino a la obtención de un título universitario. En efecto, comúnmente llegaba el momento en el que los hijos de estas familias debían tomar una decisión sobre su futuro inmediato y, si optaban por continuar los estudios, debían también optar por buscar una forma de autofinanciárselos o de colaborar en las erogaciones familiares que sus estudios provocaban. La profesora Evelia Fuentes dibuja un panorama aproximado de la realidad que vivieron estos profesores, pues ella misma tendría que procurarse otras formas para costearse sus estudios desde la secundaria:

“(...) yo trabajé aún en bachillerato. Ya cuando estaba en cuarto año, ya trabajaba en una tienda sábados y domingos, verdad, para ganarme la extra y vacaciones: hacía extras de las empleadas, y así me hice bachiller. Y me dieron un premio Benneth, porque don Jaime Rojas Benneth daba un premio para algunos estudiantes buenos. Entonces eran 100 colones por mes. Entonces don Marco Tulio Salazar me dice: –“Evelia, para que haga cuarto y quinto, le voy a dar (...) 50 [colones] por mes”.³⁵

Una vez concluida la etapa secundaria, se podían combinar los estudios superiores con algunos trabajos remunerados, generalmente los relacionados con la práctica docente. Nuevamente, la profesora Evelia ejemplifica la situación de los futuros profesores de Estudios Sociales urbanos:

“Yo tenía que pagar mis estudios (...), papá me dijo: -‘bueno, muy bien, pero se hace maestra primero, porque si quiere estudiar más [allá de la secundaria], usted se costea los estudios, yo ya no le puedo dar más’. Porque éramos nueve, todos estudiábamos (...) en las mañanas yo iba y daba lecciones en Santa Bárbara de Heredia, en la tarde empezaban las lecciones en la universidad de una a cinco [de la tarde], y en la noche quedábamos para hacer el diario y estudiar”.³⁶

En el caso de profesor Daniel Calderón, su procedencia rural le impuso prácticamente desde sus inicios la búsqueda de ingresos complementarios al aporte paterno para asegurarse su permanencia como estudiante en el Liceo de Costa Rica y, posteriormente, consolidarla en la Universidad de Costa Rica:

“Indiscutiblemente que el estar en San José ameritaba, aunque uno viviera a donde un familiar, ayudar con algo. El padre de uno tenía que ayudar y todo, entonces eso me motivó también a mí para trabajar, cuando yo me metí a la Universidad de Costa Rica, a la Escuela de Filosofía, yo me metí trabajando ya en la escuela, había necesidad de maestros, muchísimos, graduados no habían suficientes y yo por medio de una amistad conseguí que me dieran una plaza de maestro en la escuela Don Bosco que era oficial y ahí trabajé mientras me sostenía la universidad para que mi padre no tuviera tanto gasto (...) Y ya siendo estudiante de la universidad y siendo nuestro profesor don Carlos Monge Alfaro, que fue rector de la Universidad de Costa Rica, él me llamó para que diera unas clases en el colegio Nocturno Omar Dengo, que es particular, que todavía funciona en el país (...) ahí me inicié; y ya luego, antes de salir graduado de la Universidad, también trabajé en el colegio y en la escuela Don Bosco (...) y posteriormente, ya estaba en tercer año de la Universidad, me dieron un tiempo completo en el Liceo de Costa Rica [nocturno], pero seguí laborando en el Liceo de Costa Rica diurno; unas lecciones en el colegio Nuestra Señora en Desamparados, que era particular cuando eso y siempre lecciones en el Omar Dengo. Prácticamente fueron mis inicios (...)”.³⁷

En las décadas iniciales de la segunda mitad del siglo XX, la estrategia más utilizada por parte de los estudiantes del profesorado con el fin de aumentar sus ingresos económicos, fue

³⁵ Evelia Fuentes, *Comunicación personal*.

³⁶ Idem.

³⁷ Daniel Calderón Valverde, *Comunicación personal*

impartir lecciones de otras asignaturas; el profesor Pacheco, muy orgullosamente, explica sobre su versatilidad de educador:

*“Ahí [en el Instituto de Alajuela] comencé trabajando como Auxiliar de Orientación con los muchachos. Primero fui Orientador. Yo conozco todos los puestos menos el de director y conserje, después todos se los conozco, porque trabajé en todos. Yo llegué ahí, y comencé, bueno, diay, a practicar todo lo que había aprendido en la Facultad de Pedagogía, y entonces los muchachos comenzaron a encariñarse conmigo (...).”*³⁸

La profesora Evelia Fuentes, por su parte optó por un recurso parecido, y asegura que

*“(...) Español di, cuando empecé, porque me dice don Marco Tulio: -‘No Evelia, si usted es maestra tiene que saber Español, entonces le voy a poner más lecciones de Español para ajustarle’-. Viera qué susto el mío dando literatura en tercer año, (...) sí claro, me tuve que dar una leída de Pérez Galdós y todos esos grandes, (...).”*³⁹

Estos testimonios ilustran la extracción de clase de los aprendices de educador y los educadores del período 1950 a 1964. Sus familias tenían los recursos culturales suficientes para apreciar la conveniencia de la educación, y los económicos para proporcionarles un apoyo mayor del que tenían el promedio de los costarricenses de la época. No obstante, es verosímil que un sector importante de ellos debía, además, procurarse una parte de la financiación de esa educación, realizando labores remuneradas alternas a los estudios. El proceso tenía resultados diversos, podía ser que el éxito esperado llegara con la fórmula de combinar el estudio fuerte con el trabajo duro, como en el caso de los profesores Daniel Calderón y Evelia Fuentes. Algunas veces el cursar la carrera docente se hacía incompatible con el trabajo docente, y la deserción de la universidad se hacía inevitable, como fue el caso del profesor Adriano Pacheco, quien menos afortunado que sus dos colegas, no laboraba y estudiaba en el mismo cantón, ni siquiera en la

³⁸ Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación personal*

³⁹Evelia Fuentes, *Comunicación personal*.

misma provincia, ya que impartía lecciones en el Instituto de Alajuela y las recibía en la Universidad de Costa Rica, teniendo que dejar los estudios de profesorado

*“(...) porque yo salía faltando un cuarto para las seis y a veces tenía que estar en el colegio para trabajar de noche. No podía, sentía que me iba a morir, (...) yo dormía solo cuatro horas y estudiaba también (...) tengo a mi hija y a mi señora, y no voy a permitir que me den un título y tener la caja lista para enterrarme, es mi responsabilidad también”.*⁴⁰

Otro elemento que sugiere la procedencia social es que las estrategias seguidas por estos educadores posiblemente habrían tenido un grado de éxito mucho menor, en el caso de que hubieran seguido las carreras que estaban hasta entonces reservadas para los hijos de las familias conspicuas del país: medicina, ingeniería, derecho, etc. Éstas, además de que era factible de que demandaran cantidades de dinero mucho más elevadas para la compra de útiles, materiales, textos, instrumentos y demás, posiblemente también demandaban mucho más tiempo lectivo o es posible que no se impartieran vespertina o nocturnamente, lo cual habría imposibilitado al joven proveniente de las capas medias seguir una de esas carreras y combinarla con un trabajo para solventar los gastos. Es decir, que en los años de 1950-1964 una carrera universitaria era una opción asequible para quienes pertenecían a los sectores medios, pero no todas las carreras profesionales estaban al alcance de esos sectores sociales. Es factible que esto se matizara desde la perspectiva de género. La profesora Fuentes percibe un desbalance en la composición por género de los profesores:

*“Yo creo que habían más profesoras que profesores, las mujeres nos vamos más en Costa Rica por las letras que por las ciencias. Tal vez hoy es diferente pero en esa época habían más mujeres”.*⁴¹

⁴⁰ Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación personal*

⁴¹ Evelia Fuentes, *Comunicación personal*.

No obstante, podría ser que más que no “irre por las ciencias” las muchachas de la época más bien fueran empujadas hacia las letras. Las profesiones reservadas para los sectores de la elite no estaban reservadas necesariamente de forma igualitaria para hombres y mujeres, lo que significaba que a las hijas de esas familias le estaban vedadas igualmente la arquitectura, la medicina (a menos que fueran enfermeras), el derecho y demás, por lo que debían optar por carreras que podrían denominarse de “segundo orden”, como por ejemplo la educación, punto de encuentro de los jóvenes -hombres y en mayor medida mujeres- de las clases medias urbanas y rurales, y de mujeres de los sectores hegemónicos. Ello explica en parte el por qué hasta las “señoronas” de la elite se hacía maestras y profesoras durante el período en estudio.

Aquellos muchachos y muchachas de clase media que al fin concluían exitosamente los estudios en enseñanza en educación secundaria, así como los menos afortunados que debían conformarse con títulos de enseñanza primaria (pero impartiendo clases en colegios y liceos), veían cómo se consolidaba la condición laboral, con lo que la situación económica mostraba una tendencia a estabilizarse, como se comprueba con el análisis del cuadro 3.9

Cuadro 3.9.
Tipo de ocupaciones remuneradas adicionales ejercidas por los
docentes de Estudios Sociales
1950-1964

Ocupación	No.	%
Administrativo	5	41,7
Ninguno	6	50,0
Desconocido	1	8,3
Total	12	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Según esta información, y excluyendo los trabajos realizados en la etapa de estudiantes, ninguno de los educadores de este período ejerció trabajo alguno fuera del área de la enseñanza; y sólo el 40 por ciento de los encuestados realizaron alguna labor remunerada adicional a la docencia, pero de todos modos, muy cercana a las aulas, ya que desempeñaron cargos

administrativos, o sea funciones ligadas a la educación pero en oficinas, ya fuera en las administraciones de las instituciones o en el Ministerio de Educación Pública, por ejemplo. Como el caso de la profesora Evelia Fuentes quien fue asesora de Estudios Sociales desde 1968 hasta su jubilación en 1980. Otra actividad remunerada que ejecutaron los docentes del período que se analiza fue la docencia universitaria o normalista, la misma profesora Evelia, además de autora de libros de texto de Estudios Sociales para primaria, formó también una buena cantidad de maestras y maestros en la Escuela Normal:

"Del [año] 64 al 69 fue en la Normal corriente, en la Normal primaria, ahí fui yo a dar Estudios Sociales General o Didáctica General o Didáctica de los Estudios Sociales".⁴²

El Profesor Daniel Calderón, al igual que la profesora Fuentes, se distinguió por desplegar una gran actividad extra aula:

"Ya cuando tenía como quince años de experiencia trabajé posteriormente con la Universidad de Costa Rica en Historia de las Instituciones, en Geografía de Europa, Geografía de África; y también en la Universidad Nacional en Historia, Historia de América, de Costa Rica y geografías también. Prácticamente esa es la experiencia. También trabajé en cursos de verano en formación de maestros, cuando había necesidad de preparar maestros de primaria, trabajé con Estudios Sociales, trabajé con Psicología y Filosofía, porque nosotros podíamos enseñar esas asignaturas, porque se nos daba en la Universidad intensamente; y en la Escuela Normal Superior que fue formadora de profesores de emergencia, ahí también estuve trabajando antes de que se convirtiera en Universidad Nacional."⁴³

Puede decirse, entonces, que en el lapso de 1950 a 1964 la carrera docente estaba abierta a sectores medios principalmente, pero también era una oportunidad que tenían las mujeres de los sectores sociales más altos para obtener un título. No era un recurso extraño que los graduados

⁴² Idem.

⁴³ Daniel Calderón. *Comunicación personal*.

una vez ejerciendo en los salones de clase cambiaran pizarra, tiza y borrador por un escritorio en una oficina, para desempeñar puestos administrativos de diversos tipos; o bien podía ser que participaran en la formación de otros educadores desde alguna normal o desde algún campus universitario. Estas funciones nuevas podían realizarse de forma excluyente o combinadas con la enseñanza en colegios y liceos.

6. ESTUDIOS Y OCUPACIÓN DE LAS HIJAS E HIJOS DE LOS DOCENTES

Los profesores de Estudios Sociales que se analizan, tienden a repetir en sus propios hogares el patrón cultural que tuvieron en aquéllos de los que provienen. La nueva generación - los hijos de los educadores del primer período- disfrutó de un nivel académico evidentemente superior al de sus padres, los profesores, con lo que se manifiesta una tendencia en las familias de los educadores: si para los padres en las décadas primeras del siglo era notable ya haber concluido la primaria, para los docentes en estudio lo característico en las décadas de 1950 y 1960 era formar un hogar entre profesionales, donde los hijos de ambos sexos fueron generalmente también profesionales. En el Cuadro 3.10 se pueden establecer las preferencias profesionales de los hijos de los profesores de Estudios Sociales del período 1950 a 1964.

En ese cuadro se nota que el 80,9 por ciento de ellos, y de ambos sexos, realizaron estudios técnicos o se graduaron en una Universidad. El primer evento sobresaliente es la elevada tasa de profesionales y técnicos, que deja muy atrás a la de las familias de las que preceden, ya que en el conjunto de los hermanos de los docentes los universitarios apenas llegan por debajo del 40 por ciento. El segundo hecho que llama la atención, es la diversidad de carreras que han seguido los hijos de los docentes del primer período, lo cual está muy ligado con el momento histórico en el

que les tocó vivir⁴⁴. En efecto, mientras el país transitaba por la fase más madura de la “Época de Oro” de la clase media, los hijos de los docentes de la etapa 1950-1964 aprovechaban las mejores oportunidades que diera el nuevo modelo de desarrollo. Opciones profesionales novedosas y aquéllas que los padres quizás sólo soñaron, eran parte de las escogencias de los hijos de la clase media tradicional costarricense, mientras que las que estudiaron sus progenitores y tíos apenas fueron consideradas. En el cuadro referido se aprecian estas observaciones.

Cuadro 3.10
Profesión u oficio de los hijos de los profesores de Estudios Sociales, por sexo
1950-1964

Profesión u ocupación	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docente	5	26,3			5	11,9
Sociólogas	2	10,5			2	4,8
Geógrafa	1	5,3			1	2,4
Periodista	1	5,3			1	2,4
Publicistas	1	5,3			1	2,4
Artistas gráficos	1	5,3	1	4,3	2	4,8
Administradores			3	13,2	3	7,1
Médico	1	5,3	2	8,7	3	7,1
Abogado	1	5,3	1	4,3	2	4,8
Agrónomo			1	4,3	1	2,4
Arquitecto	1	5,3	2	8,7	3	7,1
Ingeniero	1	5,3	2	8,7	3	7,1
Ingeniero computación			3	13,2	3	7,1
Estudiante universitaria ^(a)	1	5,3			1	2,4
Piloto			1	4,3	1	2,4
Secretaria	1	5,3			1	2,4
Contabilidad			1	4,3	1	2,4
Subtotal profesional y técnico	17	89,4	17	74,0	34	80,9
Amas de casa	1	5,3			1	2,4
Comerciante	1	5,3	1	4,3	2	4,8
Músico			1	4,3	1	2,4
Empresario			1	4,3	1	2,4
Subtotal no profesional	2	10,6	3	13,2	5	14,4
Desconocido			2	8,7	2	4,8
Totales	19	100,0	22	100,0	41	100,0

^(a) El encuestado no especifica la carrera profesional que sigue esta hija.

⁴⁴ El hijo mayor tiene en la actualidad 48 años de edad y el menor 23. Esto significa que la información de este apartado es de personas nacidas entre 1950 y 1975, lo que indica que estas personas estuvieron en la universidad entre fines de la década de 1960 y la actualidad.

Verosíblemente la carrera de educación había dejado de ser una opción para los sectores medios tradicionales costarricenses: apenas un 12 por ciento de las hijas e hijos de los profesores que se encuestaron estudiaron alguna especialidad docente, es decir, la mitad de la generación anterior (hermanos y hermanas de los profesores del período 1950-1964). Las preferencias se inclinaban por las nuevas carreras que respondían al acelerado proceso de industrialización y urbanización que se vivía, y al correspondiente aumento del consumo: Sociología, Administración, Publicidad, Artes Gráficas y la novísima Computación atraían a la quinta parte de aquellos jóvenes.

Por otra parte, ese mismo proceso junto con el desarrollo social del país y la expansión del Estado, producto del impulso global e integral que éste le dió, demandaban gran cantidad de profesionales en áreas como salud, leyes y diseño y construcción de infraestructura, lo que conllevó a la expansión y la consolidación de la Universidad de Costa Rica, lo que junto a la apertura de la Universidad Nacional y principalmente, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, posibilitó que estos sectores sociales accedieran a las carreras universitarias que estuvieron hasta entonces reservadas para los hijos de las familias más poderosas del país: arquitectura, ingeniería, medicina, derecho y agronomía se perfilaban ahora como legítimas pretensiones de estas clases sociales. Como se advierte en el Cuadro 3.10, dichas carreras las cursó el 28,6 por ciento de los hijos e hijas de los profesores de Estudios Sociales del primer período.

En el otro ámbito del cuadro, se nota más bien una cierta continuidad con la generación predecesora. Efectivamente, las actividades no profesionales desempeñadas por los hijos e hijas de los docentes se diversificaron poco y continuaron siendo casi las mismas. Actividades como la agricultura no se ejecutaban, y otras como las del hogar, apenas algunos las realizaron, en este caso, sólo el 2,4 por ciento de todos los hijos, lo cual representa el 5,3 por ciento de las mujeres.

Las labores propias también tuvieron poco peso ya que los empresarios y comerciantes superaron apenas el 8 por ciento de los hombres.

En el análisis por género que el cuadro referido permite, se muestra que aunque seguía siendo mayor la cantidad de varones que acceden a los estudios superiores, era superior la cantidad de mujeres si se toman en cuenta las profesionales y las técnicas. Además, la proporción de mujeres profesionales y técnicas en relación con las no profesionales, es un poco mayor a la proporción entre hombres con un título universitario o técnico y los que no poseen ninguno. Lo que sí se evidencia es que las carreras que siguieron los hijos e hijas de los docentes del primer período estaban totalmente diferenciadas por género. La docencia, por ejemplo, se seguía mostrando como una carrera femenina por excelencia y fuera de las preferencias de las capas medias, pues tal y como se observa ninguno de los hijos de los profesores que laboraron entre 1950 y 1964 siguieron el camino de sus padres. En relación con las nuevas disciplinas de Ciencias Sociales, estas presentaban una tendencia hacia la feminización y, por el contrario, las profesiones “liberales” fueron un campo en que se continuó el tradicional dominio masculino.

En el desempeño de actividades no profesionales, la situación de la mujer presentaba también una tendencia hacia la nivelación, y al desempeño de aquellas de perfiles femeninos, como lo son, para este caso, los de ama de casa y de secretaria.

7. IDENTIDAD DE LOS DOCENTES: *los profesores de historia y geografía*

Tal y como se ha analizado anteriormente, el estudio del origen social de los docentes de Estudios Sociales permite evidenciar parte de esa dinámica estructura social costarricense de la segunda mitad del siglo XX. No obstante, queda plantearse la percepción que tenían los propios docentes de dicha dinámica, de su propia evolución a partir de las percepciones o valoraciones

que tenían sobre sí mismos, es decir, la construcción del significado social que para ellos mismos tenía el ser profesor de Estudios Sociales.

Paralelo a dicho proceso, el docente construyó, a través de su quehacer diario, una serie de prácticas culturales que constituyeron las formas concretas mediante las cuales construiría el significado social de su profesión. De esta manera, percepciones y prácticas culturales formaron parte de un proceso más amplio: la construcción de una mentalidad de grupo y de identidades particulares, como en el caso de las primeras generaciones de docentes de Estudios Sociales.

Los primeros 16 años de la asignatura fueron para sus profesores un lapso de crecimiento, de "abrir espacio" para un docente que, si bien tenía sus antecedentes en los profesores de historia, geografía, cosmografía, etc., debía poner en marcha un programa que intentara "poner a Costa Rica a la altura de las corrientes más actuales" en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales.

Estos docentes, tal y como se analizó anteriormente esencialmente urbanos y de sectores medios tradicionales, concordarían con dicha valoración de acuerdo con las percepciones que de sí mismos poseían como profesores de Estudios Sociales.

Esta "radiografía" del grupo va a estar en íntima relación con la procedencia social, así como con la percepción de su valoración o estatus por parte de la sociedad en que se desarrollaron, en las décadas de 1950 a 1970. Precisamente en cuanto al estatus, los cuadros siguientes permiten una aproximación a su valoración social entre las décadas de 1950 y 1970.

Tal y como se observa en el cuadro 3.11, los docentes que laboraron la mayor parte de su carrera durante las décadas de 1950 y 1960, manifestaron en términos generales tener una alta autovaloración, pues poco más del 65 por ciento consideran haber tenido un estatus medio hacia arriba tanto al inicio como al final de su carrera docente. Esta autovaloración sería todavía más

positiva para una ligera mayoría al avanzar en su ciclo de vida, pues al finalizar su labor docente en las décadas de 1970 e inicios de 1980, el porcentaje de docentes que consideró que su estatus era alto y medio alto al inicio de su carrera subió en un 20 por ciento al final de la misma.

Cuadro 3.11
Percepción de los profesores de Estudios Sociales
sobre su estatus al inicio y al final de
su profesión docente
1950-1964

Estatus ^(a)	Inicio		Final	
	No.	%	No.	%
Alto	1	8,3	1	8,3
Medio alto	4	33,3	6	50,0
Medio	3	25,0	1	8,3
Bajo	1	8,3	2	16,6
Otros	1	8,3		
Ns/Nr	2	16,6	2	16,6
Total	12	100,0	12	100,0

^(a) Las respuestas de los profesores se clasificaron mediante parámetros cualitativos, valorando cada una de las respuestas en función de la ubicación que consideraban que tenía la profesión según los siguientes parámetros ALTO ALTO; MEDIO ALTO, muy bueno; MEDIO, bueno; MEDIO BAJO, regular; BAJO deficiente; OTROS y NS/NR.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Sin embargo, el significado social de ser profesor de Estudios Sociales se vería modificado para parte de dicha generación, pues tal y como se observa en el cuadro anterior la percepción de estatus bajo también ascendió. El profesor Daniel Calderón refleja parte de esta dinámica al comentar que *“Cuando lo ven a usted entrando los estudiantes y padres de familia, muy, muy respetuosos [...], antes un profesor era como un maestro, como un sacerdote, yo siento que ahora que eso ha bajado totalmente...”*; ⁴⁵ lo cual era secundado por la profesora Evelia Fuentes: *“un respaldo del padre de familia maravilloso, el padre de familia apoyaba hasta donde él creía justo al profesor...”*; ⁴⁶

Así pues, la representación social que tenían los docentes de sí mismos durante las

⁴⁵ Daniel Calderón. *Comunicación personal*.

primeras décadas de su carrera mostraba una alta valoración. Su auto identificación como profesional especializado y como profesor de clase media, con base en el cuadro 3.12, muestran para este grupo los mayores porcentajes, mientras tanto su valoración como un "asalariado" es la más baja del período en estudio.

Cuadro 3.12
Percepción de los profesores de Estudios
Sociales sobre las características del
docente de dicha asignatura
1950-1964

Característica	No.	% ^(a)
Geógrafo	7	58,3
Asalariado	4	33,3
Profesional	10	83,3
Historiador	8	66,6
Científico social	6	50
Profesor de "clase media"	8	66,6
Otros	3	25

^(a) Lo que indica cada uno de los porcentajes es la proporción del total (12) de docentes se percibe de tal forma, por lo que el final del cuadro no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta
Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Esta imagen de sí mismos se complementa con las percepciones sobre sus estereotipos. Tal y como se desprende del cuadro 3.13, sobresalen los estereotipos de historiador (67 por ciento), idealista y memorista (58,3 por ciento), por el contrario no se consideran revolucionarios, de lo cual se infiere una tendencia más "conservadora", como lo indicó la profesora Evelia Fuentes: *"...todo tenía que ser muy discreto, como muy privado [...], en la época de la Segunda Guerra Mundial empezaron a cambiar en Costa Rica radicalmente muchas cosas, costumbres y posterior la posguerra también siguió avanzando el movimiento diferente, vino el sindicalismo, vino el comunismo"*.⁴⁷

⁴⁶Evelia Fuentes. *Comunicación personal*.

⁴⁷Evelia Fuentes. *Comunicación personal*.

Cuadro 3.13
Percepción de los profesores de Estudios
Sociales sobre sus estereotipos
1950-1964

Estereotipo	No.	% ^(a)
Patriota	5	41,7
Aburrido	6	50
Civilista	5	41,7
Idealista	7	58,3
Memorista	7	58,3
Historiador	8	66,6
Innecesario	1	8,3
Revolucionario	2	16,6
Agente conciliador	3	25
Otros	3	25
Ns/nr	1	8,3

^(a) Lo que indica cada uno de los porcentajes es la proporción del total (12) de docentes que se percibe de tal forma, por lo que el final del cuadro no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta
Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Como resultado de estas representaciones, el profesor del primer periodo iniciaría la construcción de una identidad para con la asignatura. En este sentido, se mostraron medianamente identificados con la asignatura según el cuadro 3.14, pues el mayor porcentaje se ubicó en la categoría "baja" y "regular", debido, quizás, a la posible transición de ser profesores de ciencias sociales por separado, como historia, geografía y cosmografía, entre otras por separado, a los Estudios Sociales.

Cuadro 3.14⁴⁸
 Profesores de Estudios Sociales
 según grado de identificación
 con la asignatura
 1950-1964

Identificación	No.	%
Alta	2	16,6
Regular	4	33,3
Baja	4	33,3
Ns/nr	2	16,6
Total	12	100

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Como se comentó anteriormente, los docentes del primer periodo además de darle un significado social a su profesión, esencialmente de sectores medios, desarrollaron una serie de prácticas culturales, constituyéndose en el “prototipo” del profesor de Estudios Sociales. Dichas prácticas se pueden dividir en aquellas relacionadas con su quehacer educativo y social.

Educativamente son docentes con una gran vocación, pues según la profesora Evelia Fuentes “no se había comercializado [...], no era tanto el asalariado sino que era, como por vocación porque le gustaba la asignatura, aunque eso suene un poco idealistas ahora, pero sí, había más mística”;⁴⁹ constituyen parte de aquellas primeras generaciones de profesores formados dentro de la Universidad de Costa Rica que provenían de la enseñanza primaria. La Profesora Evelia Fuentes, del primer grupo, refleja dicha tendencia pues al inicio de la asignatura “eran los que salían de La Normal y eran muy buenos estudiantes [los que] pasaban a ser profesores”⁵⁰, lo cual se mantendría hasta “...los años setenta [...pues] es una época en que se pasa mucha gente

⁴⁸ Para valorar el grado de identificación del docente, se tomó como base el concepto brindado de Estudios Sociales, clasificando las respuestas cualitativamente, parámetros: extensión, sentido de pertenencia, participación en la construcción de la asignatura.

⁴⁹ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*.

⁵⁰ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

de Primaria a Secundaria". Sin embargo, "hubo una rivalidad entre docentes de escuela y colegio, porque de los colegios decía que cómo iban a venir los maestros a dar clases aquí".⁵¹

En relación con su labor docente, se ubicaron muy cerca de sus familias pues todos laboraron en colegios urbanos, aprovechando la naciente expansión de la secundaria; en este sentido, tal parece que el valor de la familia tuvo un fuerte peso para el primer grupo, pues aún en los pocos casos que hubo que separarse del núcleo familiar se presentaron situaciones como la del profesor Daniel Calderón: "Si hubo cierta resistencia de mi Papá, mi Papá no quería, ya yo tenía tercer año cuando me iba a venir para acá, yo tenía que trasladarme a San José para seguir cuarto y quinto, porque en Puriscal no habían..."⁵²

Por otra parte, tal parece que ante la formación académica recibida en la universidad y la inexistencia de libros oficiales, se produjo una fuerte tendencia autodidacta y el trabajo con otros docentes para la preparación de sus clases. El profesor Adriano Pacheco explicaba que compraba "todo lo correspondía a historia moderna, [...] historia general, compré una enciclopedia y todo lo que podía[...]. Lo compraba a fin de año y los seguía pagando"⁵³, práctica asumida también por la profesora Evelia Fuentes: "yo me iba a la Librería Lehman que era muy buena y a otra que se llamaba Librería España y yo ahí compraba libros y yo me hice el material y me hice los resúmenes".⁵⁴ Asimismo, la forma de planear tenía una característica especial:

"...incluso nos reuníamos profesores del Liceo de Costa Rica, profesores muy buenos del Vargas Calvo, el Anastasio Alfaro [...], y entonces nosotros planeábamos, hacíamos un plan de trabajo, nos prestábamos el material, los exámenes, las experiencias de unos y otros, verdad; [...] más o menos hasta el ochenta, como que después de ahí para acá yo no sé por qué se individualizó tanto

⁵¹ Idem.

⁵² Daniel Calderón. *Comunicación personal*.

⁵³ Adriano Pacheco Corrales. *Comunicación personal*

⁵⁴ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

el trabajo del profesor y todo, yo lo atribuyo también al cambio de Asesor [...], don Oscar [...] nos reunía para discutir [...], eso como que se perdió, y aquí es como juéguesela cada uno como pueda".⁵⁵

De esta forma, desde la primera generación de profesores de Estudios Sociales se observa la existencia de una comunidad de docentes con cierta identidad profesional. Por ejemplo, la profesora Evelia Fuentes mencionaba que *"nos reuníamos a veces, cuando había que planear, [...] y revisábamos contenidos y qué contenidos vamos a dar".⁵⁶* Sin embargo, ante la posibilidad de que las reuniones se extendieran a otros ámbitos el profesor Daniel Calderón respondía negativamente pues *"generalmente era muy académico".⁵⁷*

Por último, como parte del significado de ser profesor de Estudios Sociales, el docente mostraría una serie de prácticas culturales en el ámbito específicamente social, típico de los sectores medios hacia 1950. Una de esas prácticas hace referencia a su orientación política-electoral, principalmente socialdemócrata.

En efecto, el P.L.N., tradicional representante de los sectores medios, pareciera identificar a esta primera generación, convirtiéndose, con el paso de los años en el partido mayoritario y por ende, en uno de los partidos tradicionales, tal y como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 3.15⁵⁸
Tendencia de las preferencias políticas de los
Profesores de Estudios Sociales
1950-1964

Tendencia	No.	%
Partido Liberación Nacional	8	66,6
Oposición	2	16,6
Ns/nr	2	16,6
Total	12	100,00

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

⁵⁵ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

⁵⁶ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

⁵⁷ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

⁵⁸ Como en algunos casos los docentes no votaron por un único partido, se ubicaron en aquél que hubiesen mostrado una preferencia.

En efecto, casi 7 de cada 10 docentes del período, tendieron a apoyar al P.L.N., manteniéndose constante en su intención de voto entre 1950 y 1990. Esta situación se comprueba al ser el grupo que más se identificó con las propuestas políticas del P.L.N. como la nacionalización bancaria (100 por ciento), la integración al MERCOMUN y la expansión de la educación secundaria (91,6 por ciento), las políticas de la Junta "Fundadora de la Segunda República" (83,3 por ciento), y la proclama de neutralidad (75 por ciento). Asimismo, parece confirmarse su tendencia conservadora, pues fueron los que menos apoyaron las revoluciones en Cuba y Nicaragua, a pesar de que en algunos casos mencionaron haberlas apoyado solamente al inicio. Un aspecto interesante de resaltar es el porcentaje de apoyo a la expansión de la educación secundaria, el cual es el más elevado de los tres períodos, lo cual ratifica que, efectivamente, el valor de la educación era un ideal típico de los sectores medios.

Cuadro 3.16
Profesores de Estudios Sociales, según su identificación con
acontecimientos socio-políticos
1950-1964

Acontecimiento	No.	% ^(a)
Revolución cubana	3	25
Revolución sandinista	3	25
Nacionalización bancaria	12	100
Proclama neutralidad	9	75
Oposición ALCOA	8	66,6
P.A.E.S.	5	41,6
Expansión educación media	11	91,6
Integración MERCOMUN	11	91,6
Ilegalización Partido Comunista	4	33,3
Oposición cierre B.A.C.	7	58,3
Políticas Junta Fundadora Segunda República	10	83,3
Otros	1	8,3

^(a) Lo que indica cada uno de los porcentajes es la proporción del total (12) de docentes que se identifica con cada uno de los acontecimientos, por lo que el final del cuadro no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

Otras prácticas culturales relacionadas con la cotidianidad del docente de Estudios

Sociales se presentan en el cuadro 3.17. Así pues, tal parece que habían aspectos de la cotidianidad que identificaron al docente del primer período en cuanto a sus momentos “libres”. Las horas luego del trabajo para el primer grupo se dedicaban casi siempre a la lectura de periódicos (83 por ciento), revistas y a asistir a actividades culturales (75 por ciento), mientras que durante las vacaciones sus principales prácticas lo constituyeron los viajes, principalmente al interior del país (91,6 por ciento) y a asistir a actividades culturales (83,3 por ciento).

Cuadro No. 3.17
Actividades realizadas por los Profesores de Estudios Sociales en su tiempo libre, durante el curso lectivo y las vacaciones 1950-1964

Actividad	Curso Lectivo		Vacaciones	
	No.	% ^(a)	No.	% ^(a)
Actividades domésticas	5	41,6	4	33,3
Ver televisión.	4	33,3	5	41,6
Viaja fuera del país ^(b)	-----	-----	6	50
Viaja al interior del país	-----	-----	11	91,6
Deportes	6	50,0	3	25,0
Realiza planeamiento	7	58,3	6	50,0
Revisa pruebas/trabajos ^(c)	7	58,3	-----	-----
Otros trabajos remunerados	5	41,6	1	8,3
Lecciones particulares ^(c)	6	50,0	-----	-----
Participa grupos culturales	4	33,3	6	50,0
Asiste actividades cultural.	9	75,0	10	83,3
Imparte centros	6	50,0	4	33,3
Practica la literatura	8	66,6	7	58,3
Lee revistas	9	75,0	8	66,6
Lee periódicos	10	83,3	9	75,0
Otros	1	8,3		
Ns/nr	1	8,3	1	8,3

^(a) Lo que indica cada uno de los porcentajes es la proporción del total (12) de docentes que realiza (ba) cada uno de las actividades durante su tiempo libre, por lo que el final del cuadro no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta.

^(b) Las opciones de “viaja dentro” y “fuera del país” sólo se consultaron en el ítem sobre el tiempo libre en vacaciones.

^(c) Las opciones “revisar pruebas y trabajos” e “impartir lecciones particulares” sólo se consultaron en el ítem sobre el tiempo libre durante el curso lectivo.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1964.

En términos generales se observa un docente que gusta de la lectura y a dedicarse a actividades más personales, pues, por ejemplo para la época lectiva, las cuatro primeras actividades son para la recreación personal. El profesor Daniel Calderón, quien perteneció al

primer grupo y laboró durante buena parte del periodo estudiado hasta la década de 1980, explica que *“Yo tenía más espacio, entonces como profesor, también tenía más espacio para planear, para muchas cosas más [...], yo aprendí a darme esos espacios, no llevar la vida como muy atribulada, tampoco desde esa época, ahora la gente no tiene tiempo de nada”*;⁵⁹ o como el caso de la “Niña Evelia” que fue escritora de textos para primaria: *“aunque trabajé mucho, decía Stranger que [...] la soledad despierta el talento y yo creo que todos necesitamos de soledad, sobre todo cuando uno está escribiendo necesita muchos ratos de soledad”*.⁶⁰ Otro aspecto que refleja parte de esta identidad se evidencia en sus formas de vestir, las cuales intentarían conservar cierto tradicionalismo: *“Yo siempre fui bien vestido con corbata y saco”*.⁶¹

Por último, una práctica cultural del docente de Estudios Sociales del primer período fue su rol ante la comunidad. Al respecto, la posición que parece haber asumido el profesor de Estudios Sociales sería básicamente la de iluminar a través del conocimiento, según la profesora Evelia Fuentes: *“Nos esforzamos mucho en que no se metiera la cultura de la calle a deformar la cultura que se les estaba dando ahí, sino más que el muchacho adquiriera muchas cosas buenas en el Liceo [de Heredia] para que lo llevara a la calle, que no se introdujera por ejemplo el vocabulario, los términos nuevos...”*.⁶² Sin embargo, dicho rol es probable que reflejara cierta pasividad ante la problemática comunal.

De esta forma, el período comprendido entre 1950 y 1964 marcaría el desarrollo de la primera generación de docentes de Estudios Sociales, grupo que marcaría la ruta para la futura

⁵⁹ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

⁶⁰ Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

⁶¹ Daniel Calderón. *Comunicación personal*.

⁶² Evelia Fuentes. *Comunicación personal*

“clientela”. Esta nueva “clientela” reflejaría parte de los procesos más amplios que se vivirían en Costa Rica a partir de la década de 1960, así como un paulatino alejamiento de las características que identificaron a los primeros docentes de Estudios Sociales, lo cual será visible en el capítulo siguiente.

CAPITULO IV
ORIGEN SOCIAL E IDENTIDAD DE LOS PROFESORES
DE ESTUDIOS SOCIALES DEL PERÍODO 1965-1980

A quince años de la implementación de las primeras medidas reformistas de la post guerra civil, empezaba el proceso de consolidación de los cambios generados y las transformaciones sociales se hacían evidentes. El estudio de los profesores de Estudios Sociales del período 1964 a 1980, permite un acercamiento a la imagen de la sociedad de entonces, principalmente la de sus sectores medios, los cuales se ensanchaban con el ascenso social y le daba un matiz heterogéneo, de percepciones combinadas y diversas, en donde espacios como el aula y los pasillos de las instituciones secundarias, atestiguaban el relevo generacional entre un grupo de educadores orgullosos de su quehacer y otro que empezaría a tener dificultades para enaltecerse de su profesión.

1. CONTEXTO CULTURAL 1965-1980

Es éste el que se ha llamado como *período clásico* de los sectores medios costarricenses. El desarrollo social alcanzado entonces, y según se indicó en el Capítulo 2, como consecuencia de las medidas reformistas de los gobiernos del Partido Liberación Nacional, propició una transformación social muy diferente de la imperante hasta entonces, en donde se incrementaron los sectores medios a la sombra del crecimiento de las exportaciones bananeras y del café, de la urbanización, de la industrialización y del fortalecimiento y expansión estatal que propició mayor inversión y empleo (10 por ciento de la fuerza laboral nacional en 1970); precisamente, dicha inversión estatal se constituiría en el principal elemento que potenció el desarrollo de las capas

medias.¹

Las opciones para estudiar comenzaban a diversificarse y la profesionalización en la docencia de la segunda enseñanza tenía ya alternativas. El profesor José Manuel Campos muestra cuál era la condición que existía al final de los años 1960:

*“(...) cuando obtuve el Bachillerato [de secundaria] y abrieron la Normal, la carrera de profesorado en Estudios Sociales, realmente no había muchos recursos económicos para estudiar en la Universidad de Costa Rica, en aquel momento la opción era ir a la Universidad de Costa Rica o la Normal (...)”.*²

Detrás de la desazón que se pueda inferir en este testimonio, y a pesar de ella, los profesores de Estudios Sociales de la época 1965-1980 tuvieron ya dos opciones para su profesionalización en la enseñanza de la asignatura, situación muy diferente a la generación precedente. Para esa década la realidad cultural había sido cambiada como resultado de las políticas sociales que formaban parte del nuevo modelo de desarrollo. Ese conjunto de medidas tomadas y junto a sus resultados en la cultura, incidieron en las transformaciones de la composición de las capas sociales costarricenses. Para los profesores de Estudios Sociales de 1950-1990, desde una perspectiva cultural, los cambios significaron un desplazamiento de las preferencias profesionales de los sectores medios tradicionales hacia nuevas carreras o hacia aquellas que hasta entonces habían sido de acceso restringido a los sectores sociales hegemónicos. O sea, y como ya se adelantó, las capas de la sociedad que tradicionalmente hacían de la docencia en secundaria un instrumento de reproducción social, en donde se proveían de prestigio social y de ingresos económicos se comenzaron a decantar hacia las ciencias sociales que empezaron a surgir como consecuencia de las nuevas realidades del país, y hacia las áreas del derecho, medicina, ingeniería, entre otras. Los docentes de esta otra fase, 1965-1980, se

¹ Rovira Mas, Jorge. *Costa Rica en los años '80*. San José, Editorial Porvenir, p. 40.

caracterizaron primordialmente por provenir de los sectores medios al igual que los de la época anterior, pero con la novedad de que una parte importante era de los sectores medios emergentes, resultado de las medidas económicas, políticas y sociales *liberacionistas*. Esta fue una tendencia que se hizo más evidente según avanzó esta etapa, de tal suerte que los profesores de Estudios Sociales que se estudian, provendrían con mayor certeza de los sectores medios tradicionales según estuvieran más cerca de la década de 1960 y a la inversa, había mayor probabilidad de que fueran de los grupos beneficiados del ensanchamiento de ese sector social, si estaba más cerca de 1980.

Culturalmente, la Costa Rica de la década y media que se estudia había evolucionado positivamente con respecto a los tres lustros precedentes y las expectativas presagiaban la continuidad del proceso. El alfabetismo se había consolidado, mostrando un aumento de más de 5 por ciento en el ámbito nacional para 1963 y del doble para la década siguiente. Esta información se despliega en el cuadro a continuación.

Cuadro 4.1
Costa Rica. Porcentajes de alfabetismo de personas de 10 años o más, por censo.
Datos nacionales y proporción por género,
según procedencia geográfica y sexo
1963/1973

Procedencia y sexo	Porcentaje		Proporción género	
	1963	1973	1963	1973
Costa Rica	85,7	89,8		
Hombres	42,7	44,8	85,9	89,8
Mujeres	43,0	45,0	85,5	89,7
Urbano	94,8	95,6		
Hombres	43,4	44,7	96,0	96,3
Mujeres	51,4	50,8	93,8	94,9
Rural	80,3	85,3		
Hombres	42,3	44,9	80,8	85,4
Mujeres	38,1	40,4	79,9	85,2

Fuente: Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. Censo de Población 1963. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 2ª Edición 1978. pp. 231-235. *Ibid.* Censo de Población 1973. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 1974. Tomo 1. p. 333

² José Manuel Campos. *Comunicación personal*. Barva de Heredia, enero de 1999.

El cambio más evidente se manifestó en los resultados del alfabetismo en el campo. En 1950, la urbe presentaba una tasa de 92 por ciento y quince años después, el incremento apenas superó tres puntos. Pero en las áreas rurales el cambio fue claro, se aumentó de un 71,5 por ciento en 1950 a 80,3 y 85,3 por ciento en 1963 y 1973, respectivamente, lo que significa que la brecha de casi 21 puntos a mediados de siglo XX se redujo a la mitad cuando iniciaba el último cuarto de la centuria, lo que manifiesta por una parte el interés del costarricense del campo por acceder a la educación, y por otra, los esfuerzos sociales por hacer llegar a las áreas rurales, al menos la alfabetización, fórmula que a juzgar por ese incremento evidente en las tasas del alfabetismo rural, fue exitosa. Como se nota, en general la mujer, ya fuera del campo o la ciudad, se alfabetizó tanto como el hombre, y las tasas femeninas de crecimiento correspondieron casi exactamente a las de los varones, dándose como variación más resaltada la proporción en las urbes, en donde para 1963 el 93,8 por ciento de las mujeres sabían leer o leer y escribir, en tanto que los hombres alfabetas eran 2,2 por ciento más que ellas (96,0 por ciento), diferencia que se redujo hasta 1,4 por ciento, según el Censo de 1973.

Pero la evolución cultural no se limitó a ampliar la cobertura de alfabetismo, los costarricenses permanecieron más tiempo dentro de las aulas de la escuela, y con mayor frecuencia que en los años 1950 fueron aún más lejos. En promedio, la mitad de los costarricenses de este nuevo decenio de 1960 llegó al menos hasta el tercer grado, lo cual significaba un año más que la década anterior, y aunque este dato no resulte espectacular, sí son muy llamativas las informaciones sobre los ciudadanos que en edad escolar llegaron hasta las aulas y la cantidad de tiempo en años que permanecían en ellas, situación que se incrementó durante la década como lo reflejó el Censo de 1973. En el Cuadro 4.2 se exponen estos datos.

Cuadro 4.2
Costa Rica. Porcentaje del nivel máximo de escolaridad según tipo de la población de 10 años o más
1963/1973
Grados de primaria

Tipos de Población	Sin escolaridad		1°		2°		3°		4°		5°		6°		Secundaria ^(a)		Universitaria ^(a)	
	1963	1973	1963	1973	1963	1973	1963	1973	1963	1973	1963	1973	1963	1973	1963	1973	1963	1973
Nacional	15,5	9,9	5,6	3,5	14,0	8,6	17,6	13,2	13,5	11,9	8,5	9,8	13,8	22,7	9,2	16,1	2,3	4,3
Urbana	5,9	4,5	3,2	2,1	8,3	5,1	13,4	9,2	12,9	9,6	10,7	9,2	21,4	24,4	19,1	27,7	5,1	8,2
Rural	21,1	14,1	7,1	4,6	17,3	11,3	20,0	16,2	13,9	13,6	7,3	10,2	9,3	21,5	3,4	7,2	0,6	1,3
Hombres	15,7	10,0	5,9	3,6	14,4	8,9	17,5	13,3	13,1	11,6	8,3	9,5	13,5	22,7	9,3	15,9	2,4	4,5
Mujeres	15,4	9,8	5,5	3,4	13,6	8,3	17,7	13,1	14,0	12,1	8,7	10,0	14,1	22,8	8,7	16,4	2,2	4,1

^a Se refiere a las personas que tienen al menos un año completo en ese nivel académico

Fuentes: Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. Censo de Población 1963. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 2ª Edición, 1978, pp. 271-273. Ibídem. Censo de Población 1973, 1974. pp. 309-311, Tomo I.

Se destaca en el Cuadro 4.2, cómo disminuyó, con respecto al período anterior, la población mayor de diez años que no tuvo ninguna escolaridad, la que en el plazo de veinte años disminuyó hasta menos de la mitad, entre 41 y 45 por ciento, tanto en la ciudad como en las zonas rurales, como entre los géneros. Estas tasas llegaron en 1973 a cifras tan bajas como 4,5 por ciento en las urbes. No obstante, y a pesar de que la alfabetización fue cada vez más asequible, la deserción continuó siendo una constante, porque si bien los porcentajes de la población que fue matriculada en la escuela son altos, casi tres cuartos en 1963 y alrededor de 70 por ciento en la década siguiente, los que obtuvieron ese primer diploma representaron sólo 13,8 y 22,7 por ciento, respectivamente. A pesar de ello, son cifras que dejaban muy atrás el 8,5 por ciento que reportó el Censo de 1950. Cabe señalar que la disminución que se ve en el cuadro referido, del porcentaje en el censo de 1973 de personas que estuvieron en la primaria, se compensó con un descenso de la cantidad que no tuvo ninguna escolaridad y con el incremento del porcentaje que alcanzó la secundaria y la educación superior, todo lo cual señala que la población accedió en mayor medida a la educación y fue más común que trascendiera la educación primaria en el decenio 1964-1973, con respecto al decenio anterior.

En lo que propiamente se refiere a la escolaridad máxima obtenida por los costarricenses en el nivel nacional, en 1963 y 1973, se advierte que aquel primer año, la mitad de la población se ubicó entre ninguna escolaridad y el tercer grado de primaria, y un par de lustros después el rango se amplió en dos años. La población que no llegó hasta las aulas se redujo en un tercio en el mismo período, de 15,5 por ciento a 10 por ciento. Mientras que en el otro extremo del espectro se confirmaba el avance en términos de educación, porque la suma de la población que en 1963 concluyó la primaria, la que terminó al menos un año de secundaria y la que cursó como mínimo un año de carrera universitaria, se elevó apenas a una cuarta parte del total, y en 1973

representaron el 43,1 por ciento; es decir, que casi la mitad del conjunto había concluido al menos la primaria. Esta tendencia a permanecer más tiempo en las instituciones de educación formal se pone de manifiesto al comparar los porcentajes expuestos grado por grado, entre ambos años. De esta forma, se aprecia que desde primero al cuarto grado los porcentajes obtenidos en 1973 son menores a los de 1963, y de forma opuesta, se incrementaron a partir del quinto grado en el año 1973, todo lo cual refuerza la inferencia de que los costarricenses tendían a no desertar en los grados básicos de la primaria y que llegaron más lejos en el sistema educativo en ese año, que al inicio de la década de 1960.

El incremento en el acceso a la educación superior se vislumbra al analizar comparativamente las respectivas cantidades anotadas. Según el Censo de 1963, el segmento de la población que asistió a estudios superiores fue el 2,3 por ciento, cifra que doblaba el dato recogido en el Censo de 1950, aunque era inferior a cualquiera otra de las recogidas para el año que se comenta. Para 1973, el Censo indicó que un 4,3 por ciento de la población mayor de diez años asistió a las aulas universitarias por lo menos un año. Esta cantidad fue el doble que la de hacía diez años y uno por ciento más que la anotada para el primer grado, nivel académico este último que muestra ahora la menor incidencia, de forma que la educación cuya representación gráfica había sido una pirámide hasta los años 1960, comenzó a invertirse en el transcurso de ese decenio, aunque su base -la educación superior- seguía siendo muy angosta.

Desde la perspectiva de la procedencia geográfica pareciera que la diferenciación a favor del habitante de la zona rural había mejorado y la brecha con el de la urbe se había empezado a estrechar. En primera instancia, para 1963 había habido una reducción de casi un tercio en el porcentaje de población rural sin escolaridad, con respecto al Censo de mitad de siglo; o sea, que la población que accedió a algún grado de educación formal en áreas rurales, aumentó alrededor

de 10 por ciento en un plazo de trece años. Además, esta mayor cantidad de hijos de familias campesinas que fueron a la escuela trascendió el tercer grado, como lo sugiere el hecho de que los porcentajes de los tres primeros grados de primaria, tanto individualmente como sumados, fueran inferiores en 1963 a los de 1950. En segundo lugar, al examinar el otro extremo del rango, es posible comprobar el ascenso educativo de los habitantes en el campo. En efecto, en la década de 1960 el 9,3 por ciento de la población rural mayor de diez años había obtenido el diploma de primaria, lo cual significaba más del doble que el decenio anterior y, en proporción, era un incremento mayor que el manifestado en la ciudad, el cual sólo había sido de una cuarta parte.

Asimismo, el total de la población rural que llegó hasta el sexto grado, junto a los que trascendieron ese nivel hasta la educación superior, sumaron según el Censo de 1963 el 13,3 por ciento de la población rural. Esta cantidad significaba un crecimiento de casi 150 por ciento para ese decenio; en la ciudad, ese incremento representó apenas el 41 por ciento, el cual pasó de un 32,3 por ciento de la población urbana en 1950 al 45,6 por ciento en 1963. O sea, que en 1950 por cada joven proveniente del campo que superaba el sexto grado, había seis ciudadanos con iguales éxitos académicos; y en 1963 la proporción que seguía siendo desfavorable para los hijos de familias rurales, se había reducido casi a la mitad, ya que por cada uno de ellos que lograba terminar la primaria, llegar a la secundaria o bien acceder a los estudios superiores, había tres jóvenes de la ciudad que lo habían logrado.

Entre otros aspectos que resaltan del análisis del Cuadro 4.2, está que en el decenio de 1960 la mitad de la población urbana de más baja escolaridad había avanzado hasta el quinto grado como conquista académica máxima, lo cual representaba dos años de estudio más que el promedio nacional y que los pobladores del campo.

El Censo de 1973 presenta el desarrollo logrado a través de la década de 1960 en el área de la escolaridad. En las áreas urbanas una cuarta parte de la población mayor de diez años había obtenido el diploma y otro 27,7 por ciento había ingresado a la educación secundaria durante al menos un año, y en general casi el 60 por ciento había logrado concluir algún grado de primaria. A la enseñanza superior había accedido un 8,2 por ciento de la población citadina, cifra en el renglón de estudios superiores que es la mayor reportada hasta entonces para cualquier tipo de población estudiada.

La población sin escolaridad disminuyó tanto en las zonas urbanas como en las rurales, aunque nuevamente el descenso fue más marcado en el campo, donde disminuyó en una tercera parte, hasta llegar a 14,1 por ciento, entre los años 1963 y 1973, en tanto que en la ciudad descendió de 5,9 por ciento a 4,5 por ciento, o sea alrededor de una cuarta parte.

El éxito en la educación de la población costarricense que en veinte años habían logrado los esfuerzos nacionales es innegable; sin embargo, ese éxito se mostraba diferenciado espacialmente, pues si bien es cierto se aseguraba a la población rural el acceso a la educación primaria que no tuvo antes, las opciones para la secundaria y estudios profesionales estaban decididamente concentrados en las ciudades, como lo sugiere la proporción de costarricenses que no asistieron a ningún centro educativo de esos niveles, quienes fueron el triple en las zonas rurales. Igualmente, los porcentajes en cada uno de los grados de primaria siempre fueron mayores en el área rural, con excepción del sexto año, a lo que se agregaba que la mitad de la población en el campo estaba entre ninguna escolaridad (14,1 por ciento) y el quinto año de primaria inclusive como máximo logro, lo que era aventajado en la ciudad en un año lo cual sugiere una mayor dificultad de obtener el diploma para los pobladores en las áreas rurales. En lo concerniente a la población que terminó la primaria y la que además avanzó más allá de ese nivel,

en el campo nuevamente se muestran avances inéditos hasta entonces, y que fueron hasta espectaculares de tal forma que se adelantó desde un 5,4 por ciento en 1950 a un 30 por ciento en 1973, y aunque al mismo tiempo significaba encoger la brecha, también de forma insólita con la ciudad, ese 30 por ciento expresaba escasamente que de cada tres costarricenses mayores de diez años que en 1973 habían finalizado la primaria, o que habían estado un año en secundaria o en la universidad, solamente uno era procedente de la Costa Rica rural. La obligación de las familias rurales de aumentar el ingreso familiar con el trabajo de sus miembros fue quizá una razón, junto a la menor cantidad de infraestructura, que pudiera explicar disparidad de acceso a la educación y éxito académico entre los habitantes del campo y los de la ciudad, tal como lo ilustra la profesora Leticia León:

*“Bueno, porque yo creo que tal vez porque en ese colegio [en Aserri] muchos de los muchachos trabajaban. Iban al colegio y trabajaban repartiendo periódicos, en panaderías, en pulperías, en agricultura con sus familiares, en empresas haciendo tamales, etc., etc. Entonces eso hacía que les quitara tiempo.”*³

La desigualdad manifiesta en la capacitación y profesionalización de los pobladores de las áreas rurales, afectaba obviamente la calidad de los servicios que recibía esa población, ya que los profesionales tendían a concentrarse en las zonas urbanas, como lo atestigua el profesor Campos:

*“Estamos hablando de un colegio de la región central, ahí uno encontró compañeros con título, graduados en su especialidad, en esa época hasta hoy se ha mantenido; por ejemplo en Guanacaste [en 1973] el asunto era diferente, llegaba mucha gente aspirante, aquí en Heredia los colegas estaban preparados con su título”.*⁴

No obstante lo anterior y porque como ya se anotó, posiblemente se le concebía como un medio para ascender socialmente, en el campo la educación era valorada muy positivamente por

³ Leticia León Achón. *Comunicación personal*. San José, enero de 1999.

⁴ José Manuel Campos. *Comunicación personal*.

los estudiantes de secundaria y sus familias, tal como lo explica la profesora Leticia León:

“Es interesante hablar de una institución que está muy cerca de San José [Colegio de Aserri] pero que era rural-rural prácticamente, era tan interesante ver cómo los muchachos, muchos ellos eran de una familia que iba a estudiar y hacía que los fueron muy exigentes, entonces el muchacho es muy responsable, a pesar de ser una zona rural ellos tenían muy buenas expectativas y eso le permitía a uno dar más (...) Cuando uno trabaja en un colegio así rural se le exige mucho porque hay que hacer, mucho trabajo comunal en la institución, en la iglesia, en todo y en esa época [década de 1970] a los muchachos también les gustaba trabajar, no se limitaban solamente al trabajo de aula, sino que había que darles trabajo extra y ellos se sentían felices, lo hacían y se formaban mejor tal vez”.⁵

Al examinar desde la perspectiva de género el mayor nivel académico al que accedieron los costarricenses en las décadas de 1960 y 1970, se revelan dos particularidades que distinguieron a nuestra sociedad, al menos durante el tercer cuarto del siglo XX. La primera es la distinción de áreas laborales y profesionales femeninas diferenciadas de las masculinas. Este aspecto ya se adelantó en el estudio de los profesores de 1950 a 1964, y se retomará posteriormente en este mismo capítulo. La segunda peculiaridad que domina el análisis de género, es posible percibirla en el reconocimiento del Cuadro 4.2, y se relaciona con la paridad entre hombres y mujeres para acceder a la educación formal y ascender por el sistema educativo. Justamente, como lo observó el profesor Campos:

“Hasta donde yo he visto, siempre ha habido un equilibrio, porque a uno siempre le dan la sección hecha”.⁶

Pero a pesar de que la “sección se la dieran hecha” a los profesores, las cifras revisadas revelan que las diferencias en ningún nivel ni año llegaron al 1 por ciento, por lo que las tendencias que pudieran mostrarse son apenas perceptibles. Por otra parte, tanto en 1963 como en 1973 los porcentajes son mayores en los varones durante los primeros grados de la primaria

⁵ Leticia León Achón, *Comunicación personal*.

⁶ José Manuel Campos. *Comunicación personal*

para ser superados a partir del tercer grado en 1963 como en 1950, y después del cuarto en 1973. Entre las diferencias más destacables estaba que era someramente más común que el hombre no asistiera a la escuela, y que tuviera una tendencia levemente mayor que la mujer a desertar en los años básicos de la primaria. En lo referente a la conclusión de la primaria, la inserción en la secundaria y el arribo a los estudios superiores las variaciones apenas son apreciables. Por ejemplo, la obtención del diploma de primaria en 1963 fue el logro del 13,5 por ciento de los hombres, superados por el 14,1 por ciento de las mujeres, datos que en el Censo de 1973 se anotaron como 22,7 y 22,8 por ciento, respectivamente. En la secundaria, para la década de 1960 el censo mostraba una ventaja de los varones de 0,6 por ciento; y en el decenio siguiente, la situación se invirtió y las mujeres habían asistido al colegio en un 0,5 por ciento más que los varones. La paridad que reflejaban los censos estaba quizá matizada regionalmente, como se puede colegir del testimonio de la Prof. León Achón, educadora en Aserri:

“En cuanto al número, siempre las mujeres mayor número. Es bonito trabajar en colegio mixto porque se ve mucho la competencia, en que los hombres no se quieren dejar ganar, pero que las mujeres son más ordenadas, más estudiosas. [Había más promoción] de mujeres, no sé ahora cómo será el asunto. Pero la mujer era más luchadora que el hombre, yo tuve muchachos con una capacidad increíble pero eran vagos y entonces no estudiaban, iban pasando pasando, eran pocos los que luchaban por destacarse”.⁷

No obstante, desde la percepción anterior muy probablemente no se puede distinguir que, en aquella época, los adolescentes rurales tenían otros intereses y alternativas fuera de las aulas, en el favorable caso de que tuvieran otras alternativas, pues era más probable que las oportunidades escasearan agobiadas por el rigor de la vida rural. De esta forma, la permanencia de los jóvenes rurales en el colegio tendería a ser complicada, tal y como lo plantea la

⁷ Leticia León Achón. *Comunicación personal*

información de que la población del campo en edad escolar que “luchó por destacarse” por lo menos un año en la secundaria, sumó en 1973 apenas el 7,2 por ciento contrastando con el 27,7 por ciento de los jóvenes en la ciudad que tuvieron esa misma escolaridad, como se indica en el Cuadro 4.2. Por otro lado, las muchachas no estaban exentas de trabajos y labores extra estudiantiles y aunque no se les reconociera entonces, o ahora, en todos sus méritos, debían colaborar en las tareas cotidianas de sus casas: *limpiar, lavar, cocinar, toda mujer lo hace (...)*.⁸

Finalmente, el acceso a una carrera estuvo también muy equiparado desde una perspectiva de género, aunque la cantidad de hombres que estuvieron en la universidad al menos un año, fue mayor que las mujeres en 0,2 y 0,4 por ciento respectivamente para los años 1963 y 1973.

2. NIVEL ACADÉMICO Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES

En lo que respecta al tema de esta investigación, sobresale el hecho de que la mayor parte de los educadores de Estudios Sociales del segundo período tenía un origen social similar al de los educadores del período anterior, pero comenzó a ser evidente la tendencia de que otros sectores sociales en ascenso empezaron a engrosar las filas de los profesores de esta asignatura.

Este panorama empieza a vislumbrarse con el estudio de las actividades laborales que realizaron los padres de los profesores de la fase que se estudia, labores que se resumen en el cuadro siguiente.

⁸ Leticia León Achón. *Comunicación personal*

Cuadro 4.3
Padres y madres de los docentes de Estudios Sociales,
por sexo, según ocupación
1965-1980

Profesión u ocupación	Padres		Madres	
	No.	%	No.	%
Educadores	2	8,3	3	12,5
Abogado	1	4,2		
Laboratorista	1	4,2		
Contad. Privado	1	4,2		
Funcionario Público	3	12,5		
Subtotal profesional y técnico	3	12,5	3	12,5
Amas de casa			20	83,3
Comerciantes	3 ^(a)	12,5		
Agricultores	4 ^(b)	16,6		
Constructor	1	4,2		
Obreros	2	8,3		
Jornaleros	2	8,3		
Subtotal no capacitado	17	70,9	20	83,3
Desconocidos	4	16,7	1	4,2
Totales	24	100	24	100

(a) Uno de estos padres fue calificado por el entrevistado como "empresario"

(b) Uno de estos padres fue también comerciante

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980.

Las observaciones contenidas en este cuadro ofrecen una imagen muy distinta de la que reflejan los progenitores de los docentes del período anterior. En lo que se refiere a los padres, sus ocupaciones fueron más variadas que las de aquéllos y se destacan tres (12,5 por ciento) que ejercieron alguna profesión; de ellos, dos fueron educadores y uno fue abogado. Este dato indica que un segmento de los educadores de la época 1965-1980 provenía de hogares caracterizados por un alto nivel cultural y altos ingresos, lo cual sugiere que el gremio formado por los profesores de Estudios Sociales, continuaba siendo un ambiente de capas medias, cuyos miembros, o una parte de ellos provenía de familias que eran de ese sector social.

Por ejemplo, la profesora Virginia Bloise, de Cartago, crea toda una estampa del ambiente en el que se desarrollaron algunos de los educadores de las décadas de 1960 y 1970:

"Mi mamá era maestra, pero así por profesorado (...) en mi familia soy la primera, después siguieron otras, hay de francés, de inglés [también] tengo familiares médicos y

abogados(...)".⁹

La familia de esta educadora, aunque ella se ubica en el tercer período (entre 1981 y 1990), ejemplifica a la familia de la capas medias de la época entre 1965 y 1980, la cual podría denominarse como una "familia de transición", un ejemplo de familia tradicional en pleno ascenso social, en la que se encuentran miembros con preferencias laborales que variaban desde las tradicionales para esas capas sociales como la educación, hasta la inserción en nuevas áreas académicas como medicina y derecho. Por otra parte, continuando con el examen del cuadro 4.3 se observa que, existía también un sector de un peso mayor, 25 por ciento, de padres que desarrollaron actividades ligadas al agro: 16,6 por ciento de los padres fueron jornaleros y obreros, y 17 por ciento procedentes de familias cuyo padre era agricultor. Un ejemplo lo es el hogar del que proviene el Prof. Campos, quien declara "mis padres eran agricultores: papá agricultor, mamá ama de casa, la costumbre de ese tiempo".¹⁰ En los casos cuyos progenitores eran agricultores, las posibilidades de inferencia son más amplias. En una parte, los pequeños y medianos cafetaleros habían logrado consolidar su situación económica y social en esta época, primordialmente aquellos que se asociaron en cooperativas de producción; pero la situación de los productores independientes, en especial los de granos, era progresivamente difícil, según se vio en el Capítulo 2.

De lo anterior es posible deducir, en primera instancia, que otra quinta parte de los hogares de estos docentes eran ya con antelación de sectores medios, posiblemente no menos de dos generaciones, porque eran familias cuyo jefe ejerció una actividad productiva, siembra del café, que además de ser económicamente rentable, lo era también socialmente, ya que daba estatus

⁹ Virginia Bloise Villanueva. *Comunicación personal*. Cartago, setiembre, 1998.

¹⁰ José Manuel Campos. *Comunicación personal*

saber que el “*papá era de esos cafetaleros buenos*” -y muy posiblemente era igual de importante aunque no fuera tan bueno, si era cafetalero -, y que se consolidaron en ese nivel social gracias a las políticas de favorecimiento a las capas medias.

Una interpretación alternativa, se plantea en el sentido de que estos agricultores, padres de docentes de Estudios Sociales, formaron parte de los desafortunados que el nuevo modelo de desarrollo no tomó o no quiso tomar en cuenta a la hora de capitalizar el agro, y que más bien fueron de los que padecieron las congojas de la necesidad impuesta de vender parte de sus tierras, y que inclusive, previeran el traslado familiar hacia alguna otra zona en la cual cultivar rentablemente o al menos trabajar. En este caso, los profesores provenientes de hogares al frente de los cuales estaba un agricultor desafortunado o un jornalero, eran más bien beneficiarios directos de la expansión del sistema educativo que paralelamente se dio, y que llegaron como docentes a ser miembros de los sectores medios en su época de oro, por lo que para ellos haberse formado como profesores de Estudios Sociales les permitió más bien escalar socialmente. Para algunos sectores laborar, en educación, y específicamente en la enseñanza secundaria probablemente les permitió mantener el nivel social, cuando el agro empezó a dejar de ser una opción de reproducir capital y estatus, como se infiere de la intervención del profesor José Manuel Campos:

“(...) mi familia es muy humilde, cuando yo me gradué me sentí muy contento, mis hermanos habían estudiado para primaria, yo ya iba a secundaria. Se sintieron contentos de que me hubiera graduado en Estudios Sociales. Me gradué en 1972”.¹¹

Otro grupo importante de educadores, el 12,5 por ciento, provenía de familias cuyos padres se dedicaban al desempeño de actividades diversas, entre ellas el comercio: “nacé debajo de un

¹¹José Manuel Campos. *Comunicación personal*

mostrador”, asegura la profesora Leticia León¹². En el estudio del origen social de los docentes de la fase 1965-1980 debe tenerse presente que los cambios en las sociedad costarricense promovidos por el Estado, están ya maduros y sus efectos son claramente perceptibles, y han beneficiado directamente a un grupo de estos profesores, posiblemente a los más jóvenes, e indirectamente al resto. Como es factible determinar en la muestra de la investigación, la porción de ésta que se ubica en esta segunda etapa, arroja un conjunto de observaciones muy heterogéneas, por ello se afirma que socialmente, los profesores de Estudios Sociales que laboraron entre 1965 y 1980 provienen en parte de los sectores medios y en parte han ascendido a ella, desde otros sectores sociales subalternos.

El análisis comparativo con los profesores del período anterior, permite evidenciar que una parte de estos docentes comparte una serie de características con los de aquél primer período, mientras que la otra parte está muy distante. En efecto, las ocupaciones desempeñadas mayormente por los miembros de las clases medias no están ligadas a trabajos manuales no especializados o agricultura de subsistencia¹³, por ejemplo. Sus actividades por lo general gozan de una cierta consideración social o prestigio, además de que reportan una serie de ingresos “por encima del mínimo para subsistir”, suficientes como para permitirles un nivel de vida estable, una elevada educación a sus hijos, posibilidades de consumo de bienes y ahorrar e invertir.¹⁴

Una parte importante de los profesores de la etapa 1965-1980 provenía de familias cuyos padres practicaron oficios o profesiones típicos de personas de clase media. Con bastante certeza es posible mencionar como tales, según el cuadro 4.3, al 37,5 por ciento de los docentes cuyos

¹²Leticia León Achón. *Comunicación personal*

¹³ Marshall Wolfe. *Las clases medias en Centroamérica: características que presentan en la actualidad y requisitos para su desarrollo. Estudio Revisado.* Washington, E.E.U.U., Instituto de Desarrollo Económico del Banco internacional de Reconstrucción y Fomento. 1960. p. 2.

papás fueron los profesionales, los comerciantes, el técnico y el constructor. Probablemente es este el grupo que más se asimila a los padres de los profesores que se estudiaron en la fase 1950-1964. Al final del cuadro se encuentra un grupo de padres obreros y jornaleros que suman el 16 por ciento, quienes fueron jefes de aquellas familias provenientes de niveles sociales marginales que verosímilmente se beneficiaron directamente de las medidas reformistas, y en virtud de ellas pudieron proporcionar una educación superior a alguno o varios de sus hijos, lo cual les permitió ascender socialmente hasta las clases medias. Este grupo es el que está más lejano de los docentes de la etapa primera. Por último, se identifica en el mismo cuadro una franja ancha de ocupaciones que suman el 45,8 por ciento del total, y son los padres agricultores, los padres funcionarios públicos y aquellos cuyo oficio se desconoce, conjunto en el cual es posible que se encuentren incorporados docentes de ambos extremos: profesores cuyo origen sea el sector medio tradicional y profesores provenientes de los niveles sociales beneficiarios de las medidas *liberacionistas*.

En el caso de las madres de los profesores de Estudios Sociales del período 1965-1980, los datos del cuadro 4.3 revelan que las ocupaciones a las que se dedicaron fueron: una gran mayoría (80 por ciento) a los oficios domésticos y unas pocas fueron profesionales, específicamente tres señoras quienes se graduaron como educadoras.

Aquí se aprecian algunos indicios que sugieren la confirmación de la inferencia propuesta. Como se ha visto, la carrera de educación, y principalmente el profesorado en primaria, era una de las pocas opciones profesionales, sino la única, para la mujer de los sectores medios en la sociedad costarricense de mediados del siglo actual. Doña Evelia Fuentes ilustra la situación

¹⁴ Idem, p. 3.

vivida por las mujeres que podían acceder a una educación superior al final de la década de 1930 y principios de la década de 1940:

“[...] el panorama para la mujer en ese momento era ser maestra. Antes de abrir la universidad todas las muchachas de hasta buenas familias, diay [nombres de mujeres reconocidas de la sociedad costarricense], todas esas señoronas de ahora verdad, señoras muy importantes eran maestras, porque eso era lo único que la educación ofrecía a la mujer, también había varones que se hacían maestros. La Escuela Normal era como la universidad antes, porque aquí, éstas, eran puras casas de pensión, venían muchachas de Puntarenas, de Guanacaste, de Limón, de todas partes, donde fuera necesario ahí venían muchachas de todas partes a ubicarse. Entonces la gran salida era la educación, pero yo quería salir adelante, entonces tuve la suerte que en algún momento abrieron las puertas de la universidad”.¹⁵

Cuando no se accedía a una carrera profesional, y muy posiblemente aún habiendo accedido a ella, para la gran mayoría de las mujeres, ser ama de casa era la opción que se presentaba, si es posible considerarla como opción. Como lo había afirmado el profesor Campos, su mamá era ama de casa, conforme a “la costumbre de ese tiempo”. Pero por otra parte, las hijas de esa generación, o sea las profesoras del segundo período, tuvieron ya otras posibilidades de elección, como la Universidad de Costa Rica y al final de la etapa, la Universidad Nacional. Sin embargo la docencia tenía el atractivo de ser una alternativa que les facilitaba la terminación de la etapa de estudios formales, para incorporarse al otro rol que la sociedad les asignaba a las mujeres, ser esposas y madres. Esta situación probablemente coadyuvaba para determinar las preferencias profesionales femeninas, de forma que aparentemente las mujeres atendían más la influencia ejercida por la sociedad sobre ellas, que el sentimiento vocacional.

En la información aportada en las entrevistas a profundidad, las educadoras dejan muy claro ese panorama femenino. La profesora Leticia León afirma que quería estudiar Leyes,

¹⁵ Evelia Fuentes. *Comunicación personal.*

"(...) pero tenía que salir muy rápido de la universidad porque me quería casar, y mi padre no me permitió casarme hasta que yo no tuviera un título [...] como yo quería estudiar derecho, esa era mi profesión, entonces como en los Estudios Sociales había tanta historia, a mí siempre me ha gustado historia, entonces por eso entré a Estudios Sociales, y yo creí que salía más rápido".¹⁶

Con todo lo expuesto hasta ahora, se evidencia que los hogares de los que provenían los profesores del segundo período tenían un nivel socioeconómico y cultural mayor que los del anterior, aunque siempre provenientes de los sectores medios de nuestra sociedad, lo cual era resultado de la mayor cantidad de posibilidades de estudio y de utilizar esa capacitación como medio de ascenso social. O sea, los sectores medios crecían cuantitativamente, se expandía, pero también se beneficiaba cualitativamente de los cambios que se propiciaban.

Esta posibilidad es confirmada en el estudio del grado académico alcanzado por sus padres y madres.

Cuadro 4.4
Máximo grado académico de los padres y las madres de
los docentes de Estudios Sociales,
1965-1980

Grado Académico	Padres				Madres			
	Completa No.	Incompleta %	Incompleta No.	Completa %	Completa No.	Incompleta %	Incompleta No.	Completa %
Primaria	8	33,3	5	20,8	10	41,6	4	16,7
Secundaria	1	4,2					1	4,2
Universitaria	3	12,5			3	12,5		
Subtotal	12	50	5	20,8	13	54,1	5	20,8
Otros	2	8,3						
Desconocido	5	20,8			6	25,0		
Total	19	79,2	5	20,8	19	79,2	5	20,8

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980.

Los datos muestran que con certeza el 70 por ciento de los padres de los profesores de Estudios Sociales de la etapa 1965-1980 accedieron a la primaria, y que más de la mitad la cursó exitosamente. En los niveles siguientes de la educación formal, las cantidades relativas de matrícula son evidentemente decrecientes, aunque son totalmente exitosas: la educación era un

¹⁶ Leticia León Achón. *Comunicación personal*

embudo, pero aquéllos que no excluía el nivel inmediatamente superior, lo terminaban exitosamente. O sea, el 16 por ciento de los padres cursó la secundaria, y todos ellos se graduaron de bachilleres, siendo que sólo uno de estos bachilleres no accedió a una institución superior; y el 12,5 de los padres de los docentes que sí hicieron estudios superiores, se convirtieron en profesionales, dos docentes y un abogado. Se refleja en la información que se analiza, que dos padres (8,3 por ciento) llevaron otros tipos de estudio, cuyas ocupaciones fueron técnico en laboratorio uno, y el otro contador privado y simultáneamente sastre. El poco peso de este tipo de formación dentro del conjunto de padres y madres de los profesores del período 1965-1980, evidencia el incipiente desarrollo de la formación técnica, que se iniciaba recién en la década de 1950 con la creación de los colegios “vocacionales” y que se potenció con la fundación del Instituto Nacional de Aprendizaje, durante la década siguiente.

Por su parte, las madres de los profesores de este período, como sus cónyuges, fueron de forma mayoritaria a la escuela: con seguridad tres cuartas partes; no obstante, el diploma fue alcanzado por poco más de la mitad del total de las madres. El tamiz del sistema educativo funcionó también para las mujeres, y fue tan implacable como con los varones: sólo 16 por ciento de las entonces adolescentes, logró ingresar a la secundaria, el mismo porcentaje de padres que superó la enseñanza primaria, con la salvedad de que no todas ellas la concluyeron. El 12,5 por ciento de madres de los profesores que terminaron la segunda enseñanza, hicieron estudios superiores con los que conquistaron un título profesional en el área de educación. Al realizar una revisión comparativa por género, se descubre un comportamiento semejante al mostrado por la información censal ya analizada, tal es la equidad de los resultados, con una pequeña ventaja de los varones: en total 74,9 por ciento de las madres accedieron a la educación formal, en contraste con un 70,8 por ciento de los papás. Las señoras llegaron a la primaria con mayor frecuencia

(58,3 por ciento en contraste con 54,1 por ciento) y mayor éxito. El acceso a la secundaria mostró también igualdad porque varones y mujeres estudiaron en el colegio en igual proporción (16,2 por ciento), aunque la conquista del bachillerato fue más esquivada para las mujeres, porque un 4,2 por ciento no la completó, contrariamente a los varones, quienes todos se graduaron de bachilleres en educación media. El arribo al claustro universitario y el éxito en él, exhibió de nuevo la paridad, en virtud de que un 12,5 por ciento de padres y un 12,5 por ciento de las madres se acreditaron títulos profesionales.

Los datos descritos hasta aquí manifiestan el desarrollo que en el área educativo-cultural tuvo el país, lo cual se refleja en la conformación social de los profesores de Estudios Sociales.

Efectivamente, los educadores de este período coincidieron con una expansión del Estado que permitió dinamizar, diversificar, hacer crecer espectacularmente los distintos sectores productivos con lo cual se creó una inédita, hasta entonces, demanda de mano de obra capacitada, que la inversión pública proveyó creando la infraestructura necesaria y fortaleciendo la que existía. Así por ejemplo, entre 1950 y 1964 se crearon 85 colegios de secundaria, lo que representó un incremento de 386 por ciento con respecto a los 22 que habían sido creados antes de 1949¹⁷; se transformaron los fundamentos constitucionales y legales que sustentaron a la Universidad de Costa Rica y se le reformó para modernizarla y se creó el INA.

Debe agregarse que como antecedente, en la década de 1940, se dieron algunos importantes repuntes en expansión de la educación, como por ejemplo, la cantidad de las escuelas primarias se incrementaron 154 por ciento entre 1941 y 1950: de 701 llegaron a 1081; las instituciones secundarias oficiales pasaron de 5 a 18 entre 1941 y 1951, habiéndose creado en las provincias costeras al menos una en cada una de ellas, en donde no existía ninguna; la

Universidad de Costa Rica, creada en esa década, gradúa 1.372 profesionales entre 1941 y 1949, 788 de los cuales (57 por ciento) fueron educadores, 344 (25 por ciento) fueron abogados; 55 (4 por ciento) fueron agrónomos y 6 (0,4 por ciento) son economistas, entre otros profesionales¹⁸. Este contexto llegó a catalizar el proceso de desarrollo de los sectores medios costarricenses y explica las diferencias en los niveles académicos entre los padres y madres del primer y segundo períodos, lo que a su vez, refleja la nueva composición social del sector educativo. Los docentes del período 1965-1980 fueron a la vez forjadores y beneficiarios de esta sociedad de las décadas de 1960 y 1970.

3. NIVEL ACADÉMICO Y OCUPACIÓN DE LOS HERMANOS Y HERMANAS

El análisis de los logros educativos de los hermanos de los docentes de Estudios Sociales de este período pone de manifiesto que tuvieron un alto nivel, mejor todavía que sus padres, apoyando la sugerencia de que efectivamente el origen social de los profesores de esta asignatura se sitúa en los sectores medios de la sociedad costarricense. La información correspondiente se ha resumido en el Cuadro 4.5.

Cuadro 4.5
Máximo grado académico de los hermanos (as)
de los docentes de Estudios Sociales
1965-1980

Grado Académico	Totales ^(a)		Completa		Incompleta	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Primaria	109	85,2	100	78,1	9	7,0
Secundaria	87	68,0	70	54,7	17	13,3
Universitaria	61	47,6	52	40,6	9	7,0
Otros	6	4,7	—	—	—	—
Desconocido	19	14,8	—	—	—	—

^(a) Los totales y los porcentajes indicados por nivel académico son en relación a 128 que es el total de hermanos (as) de los docentes y se refieren a la cantidad máxima de esos 128, que con certeza cursó cada nivel.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980.

¹⁷ Cf. anexo 8.

¹⁸ María Elena Rodríguez Molina, op. Cit. Pp. 169-170.

Como se indica, son 128 hermanos o hermanas los de estos profesores. No hay informes sobre 19 de ellos. Del gran total de estos hermanos y hermanas, se puede saber que al menos el 85,2 por ciento llegó a la primaria, la que completaron exactamente cien del total, o 78,1 por ciento. Sólo el 7 por ciento de los hermanos no concluyó la primaria. De esos que “sacaron el diploma” 87 llegaron a la secundaria, la que con certeza fue concluida exitosamente por más de la mitad de todos los hermanos, y de la que desertó el 13,3 por ciento. Al menos el 47,6 por ciento de ellos llegó a la universidad, de la que se graduaron como profesionales 52, o sea el 40,6 por ciento de todos estos parientes. Es destacable nuevamente la poca cantidad de esos hermanos que realizaron otro tipo de estudios no especificados, que aunque en contraste con el período anterior es un avance, sugiere las pocas alternativas a la educación académica que existían dentro de la educación formal, con excepción de instituciones como el INA o la educación técnica, la cual ya habría podido ser considerada por los hermanos menores de los profesores del período 1965-1980. Se destaca también que en apariencia ninguno de los docentes tuvo hermanos sin ninguna escolaridad.

El aspecto que más sobresale de esta información es el excelente nivel académico de este grupo en estudio en contraste con el promedio nacional del período, (analizado en el cuadro 4.2). En cuanto a la que educación primaria se refiere, el 78,1 por ciento que la terminó, triplicaba al porcentaje de los costarricenses con sexto grado en 1963 (25,1 por ciento) y casi doblaba al 43,1 por ciento de 1973. Debe señalarse que la cantidad de egresados de primaria proporcionalmente superaba inclusive los porcentajes obtenidos por la población citadina en ambas fechas. En los niveles educativos subsiguientes, las diferencias a favor del grupo en estudio son dramáticas: al 11,5 por ciento de la población que en 1963 llegó a la secundaria o accedió a los estudios superiores y al poco más del 20 por ciento que tuvo estos mismos méritos académicos en el

decenio que seguía, se oponían por lo menos un 40,6 por ciento de los hermanos de los profesores de Estudios Sociales del período 1965-1980 que llegaron a convertirse en profesionales. Para efectos de ilustrar la profundidad de este contraste, puede decirse que el 8,2 por ciento de costarricenses urbanos que en el año 1973 fueron censados ya no con título universitario, si no con al menos un año de educación superior, era el porcentaje más alto que se daba desde mediados del siglo XX en ese nivel académico, y es concebible que lo fuera en la historia del país. Sin embargo, esa cantidad era lejanamente inferior al 40 por ciento de hermanos y hermanas de los profesores que completaron estudios universitarios, durante el período que se estudia. Esta comparación ofrece la oportunidad de valorar el magnífico nivel educativo de las familias de estos profesores que las sitúa muy por encima de la gran mayoría de la población del país en esa etapa, lo que permite ratificar el elevado nivel social al que pertenecían, ya fueran las familias de las sectores medios tradicionales o las que recién ascendieron socialmente, verosímilmente por medio de esta formación académica.

En virtud de la relevancia de la formación académica de estos familiares de los profesores, se ha construido El cuadro 4.6, en la que se muestran las ocupaciones, oficios o profesiones que desempeñaron los hermanos de los docentes de este período, así como una segregación por género, y por lugar en el orden familiar.

Tabla 4.6
Profesión u oficio de los hermanos de los docentes
de Estudios Sociales por sexo
1965-1980
n=128

(Respuestas efectivas en porcentajes)

Profesión u oficio	Total	Mujeres	Hombres
Docentes	17,3	10,9	6,3
Administradores	0,8		0,8
Médicos	0,8		0,8
Farmacólogos	1,6	0,8	0,8
Microbiólogos	0,8		0,8
Laboratorista químico	0,8		0,8
Abogados	7,0		7,0
Ingeniero agrónomo	0,8		0,8
Arquitectos	1,6	0,8	0,8
Contadores públicos	1,6		1,6
Historiador	0,8		0,8
Veterinario	0,8		0,8
Secretaria ejecutiva	0,8	0,8	
Secretaria/oficinista	3,1	3,1	
Auxiliar enfermería	0,8	0,8	
Técnicos salud	1,6		1,6
Secretario corte	0,8		0,8
Subtotal profesional y técnico	35,2	13,3	22,1
Amas de casa	13,2	13,2	
Mecánicos	2,3		2,3
Choferes	0,8		0,8
Electricistas	0,8		0,8
Comerciales ^b	8,6	0,8	6,3 ^a
Misceláneos	0,8		0,8
Agricultores	2,3		1,6 ^a
Ganaderos	2,3		2,3
Subtotal no profesional	37,5	17,2	18,8^a
Pensionado indefinido	10,9	3,9	7,0
Desconocido	3,1	1,6	1,6
Total general	94,9	35,9	49,2

^a La suma no coincide debido a que el encuestado no brindó la información por sexo o lugar que ocupan. Se anotan los datos de los que se tiene certeza

^b En esta categoría se incluyen aquéllos que reportaron "Comercio", "propio", "Empresario", etc.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Debe tenerse en cuenta que no se tiene la información específica sobre la ocupación, oficio o profesión de 17 hermanos y hermanas, lo cual representa un relativo de 13,3 por ciento. No obstante ello, y para evitar la sobrevaloración de la información y mantener la mayor seguridad posible en el estudio de los datos, el análisis que se propone a continuación está basado en la

totalidad de individuos, por lo que los porcentajes serán entonces con relación a las observaciones recogidas de todos los 128 hermanos y hermanas, y las inferencias se referirán, pues, a lo que se puede deducir con certeza.

Los datos que se tienen se han dispuesto en el cuadro presentado, en el que es posible apreciar que con seguridad poco más de un tercio del conjunto de los hermanos de los educadores de la fase 1965-1980 tuvo una carrera universitaria, lo cual es inferior a los hermanos de los docentes del período anterior, quienes sumaban el 44,5 por ciento. No obstante, como se explica en el párrafo precedente, los datos faltantes de 13,3 por ciento de los hermanos ocultan información con respecto a los profesionales, según se puede comprobar al revisar el Cuadro 4.5 que señala que un 40,6 por ciento de los hermanos o hermanas de estos docentes es profesional. Entre los universitarios varones, se destaca el menor peso relativo que tuvieron los educadores en contraste con el que tuvieron anteriormente: entre 1950 y 1964 los docentes fueron exactamente el doble del resto de profesionales, mientras que entre 1965 y 1980 los egresados de otras carreras superaron a los educadores, de forma que por cada docente había tres egresados en otras especialidades universitarias. A esto se agregó que inclusive la cantidad de abogados superó a los docentes, 7,0 y 6,3 por ciento del total, respectivamente. Otra particularidad sobresaliente de estos varones es la variedad de áreas profesionales elegidas. Si bien entre abogados y profesores sumaron más de la mitad de los varones profesionales, el abanico de posibilidades era amplio, abarcando desde las ciencias humanas, que parece que desde entonces carecían de atractivo para estos sectores (0,8 por ciento en Historia), hasta las profesiones otrora reservadas para los hijos de la burguesía del país como la salud (medicina, microbiología, química y farmacia) con 3,1 por ciento de los graduados, porcentaje que significaba la mitad de los docentes reportados. Es posible inferir que entre las motivaciones para el 15 por ciento de los hermanos de los educadores

que estudiaron otras carreras diferentes de la docencia, se encuentran los ingresos más altos y el mayor estatus a que se acceden con el ejercicio de profesiones como las liberales, donde se destacan las áreas de derecho y ciencias médicas. Esto, a su vez respondía a la nueva realidad nacional ya comentada, como la apertura de los centros de estudios superiores y la existencia de necesidades que creaban un mercado para los nuevos profesionales.

En la otra faz de esta situación, el estudio de las hermanas de los profesores de Estudios Sociales de la etapa 1965-1980, evidencia que ellas tenía menos opciones profesionales que los varones. El camino a los estudios superiores era más restringido para las mujeres que para los hombres, y cuando ellas lograban llegar, apenas sí podían cursar una carrera diferente a la docencia. En efecto, mientras que el 22,1 por ciento de los hombres fueron profesionales sólo el 13,3 por ciento de las mujeres tuvieron un certificado universitario. Los varones incursionaron en un amplio abanico de carreras, en tanto que las mujeres profesionales que no fueron educadoras nada más accedieron a otras tres diferentes. Al relacionar esta información con los censos de 1963 y 1973 se advierte que este grupo social formado por los profesores de Estudios Sociales del período 1965-1980 es un poco particular, ya que no refleja la relativa igualdad de género en cuánto el acceso al claustro universitario existente en la época, como ya se explicó; aunque debe señalarse que los datos censales aglutinan a todos aquellos que cursaron al menos un año completo de estudios superiores y aquí se están tomando en cuenta sólo a quienes los concluyeron. Ello podría sugerir que las mujeres incursionaban en la universidad de forma igualitaria con los hombres, pero la permanencia en ella era muy precaria.

Debe llamarse la atención en dos hechos mostrados. En primer lugar, aunque el peso relativo masculino con respecto a las mujeres docentes aumentó en comparación a la etapa 1950-1964, la educación seguía perfilándose como una carrera femenina, según lo enfatizó la Prof.

Leticia León: *¡Ah, no! Éramos mayoría mujeres,*¹⁹ al explicar cual era la realidad del cuerpo docente del Liceo de Aserrí durante los años de 1970. Por su parte, el Prof. José Manuel Campos asegura que en el Colegio Carlos Pascua de San Rafael de Heredia, “se ha mantenido un equilibrio” en el Departamento de Estudios Sociales, aunque

*“Hay algunos Departamentos donde hay predominio de mujeres, por ejemplo casi siempre en Español ha habido un predominio de compañeras, en los idiomas también; en Matemáticas, en [Estudios] Sociales, en Ciencias, está más o menos equilibrado: mezcla ente hombres y mujeres [pero] a nivel de secundaria hay predominio femenino. Ha sido tendencia de mujeres”.*²⁰

Siguió existiendo, probablemente, algún tipo de dificultad social para la integración de la mujer a la Universidad en general y a ciertas carreras profesionales en especial, porque como se ve en el cuadro 4.6, los varones que llevaron educación superior fueron casi el doble que las mujeres y éstas están casi excluidas de áreas como medicina, derecho, ingeniería o arquitectura de donde sólo dos hermanas de los encuestados se graduaron.

En segundo lugar, se evidencia que la carrera de educación como medio de promoción social era utilizada por los sectores sociales beneficiados directamente por las políticas del nuevo modelo de desarrollo, y que los miembros de los sectores medios de mayor tradición aspiraban entonces a otros niveles de la sociedad, y estudiaban carreras que gozaban de mayor reconocimiento social, como medicina, arquitectura, ingeniería, agronomía, las cuales les eran accesibles en la Universidad de Costa Rica y tenían amplias posibilidades de inserción laboral en el mercado creado por la vorágine desarrollista a la que asistía el país.

En suma, el período en estudio se caracterizó porque la carrera de educación se transformó

¹⁹ Leticia León Achón. *Comunicación personal*

²⁰ José Manuel Campos. *Comunicación personal*

para convertirse en espacio de transición para las capas medias: los miembros más tradicionales de los capas medias del país dejaron de ver en la docencia la posibilidad de mantenerse económica y socialmente en el nivel al que aspiraban, por lo que empezaron a decantarse hacia otras áreas más atractivas y que les estuvieron vedadas hasta entonces, como las profesiones liberales; por otra parte, aunque la docencia seguía siendo destino de los miembros del sector social medio, lo era principalmente de aquellos que, beneficiados con las políticas económicas y sociales *liberacionistas*, ascendieron socialmente.

En el estudio de la parte inferior del cuadro, se evidencian cambios muy llamativos en las hermanas de los profesores quienes están dedicadas a los oficios domésticos. Efectivamente, con certeza el 13,3 por ciento de ellas realizaron estas labores, en contraste con el 3,7 por ciento del período anterior. Por lo demás, las ocupaciones que desempeñaron aquellas que laboraron también fuera de sus casas fueron labores que socialmente no representaban novedad para la época. En cuanto a los varones, llama la atención que nuevamente las labores realizadas son más diversas. Pareciera que el comercio fuera una actividad masculina, la cual realizaba al menos el 6,9 por ciento de los hermanos de los profesores; igual situación se daba en el agro, ya que la agricultura y ganadería eran ejercidas por al menos el 3,9 por ciento de los varones.

En síntesis, el menor peso relativo de profesionales entre los hermanos y hermanas de los profesores del período 1965-1980 en comparación con el anterior; pero sobre todo el aumento de mujeres que se desempeñaban como amas de casa, son elementos que sugieren que el conjunto de los profesores de Estudios Sociales se distinguía porque una parte importante, probablemente la mayoría y entre ella, los educadores más jóvenes, tenían su origen de social en las capas sociales en ascenso que habían sido favorecidos con el desarrollo social logrado por el país, los que además eran verosímilmente pobladores fundamentalmente urbanos, donde el aparato educativo

había tenido entonces el mayor impacto.

Un elemento adicional que sustenta esta conclusión se obtiene en el examen del cuadro 4.7 que contiene la condición de las instituciones educativas en las que estudiaron los hermanos de estos profesores. En dicho cuadro no se consideraron las respuestas incompletas, por lo que los porcentajes aluden sólo a aquellos hermanos y hermanas de los profesores que ciertamente informaron del nivel educativo y tipo de institución. Por otra parte, para tener una imagen más aproximada a la realidad de la época, se ordenó la información de forma acumulativa, lo cual significa que en los datos de la primaria se reflejan todos los hermanos de los profesores quienes con certeza fueron a la escuela, hayan desertado de ella o no, y aquellos que la concluyeron y asistieron a la secundaria se cuentan de nuevo. Lo mismo sucede en el conteo de los universitarios, en donde se incluyen quienes terminaron secundaria e hicieron estudios superiores.

Cuadro 4.7
Tipo de institución educativa a la que asistieron los hermanos de los profesores de Estudios Sociales, por período de estudio y según nivel educativo, 1950-1980

Nivel	1950-1964			1965-1980		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Primaria	80,0	20,0	100,0	98,9	1,1	100,0
Secundaria	75,0	25,0	100,0	97,6	2,4	100,0
Universidad	90,9	9,1	100,0	96,2	3,8	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

El primer aspecto que resalta es la desproporción en la que la educación pública fue preferida por las familias de las que provienen los educadores que se encuestaron, independientemente de la época en la que se ubique. Una opinión preliminar indica que en la primera fase los padres de los educadores tenían mayor capacidad económica que las familias del período subsiguiente y que por lo tanto, tenían la posibilidad de pagar estudios privados a sus hijos, con mayor frecuencia. Desde otra perspectiva se concluye que la diferencia se explica más bien por la mayor posibilidad de estudiar en instituciones públicas que tuvieron los

costarricenses, principalmente urbanos, a partir de 1950. Muy posiblemente la explicación más apropiada sea una síntesis de ambas propuestas, sin que éstas sean excluidas totalmente. Porque si bien, como se ha insistido en las páginas anteriores, es totalmente factible que las familias de los educadores del primer período hubieran sido de un nivel socioeconómico mayor que la generación posterior, y ello hubiera permitido que con más frecuencia recurrieran a la enseñanza privada, también es cierto que la educación pública tenía sus limitaciones, condición que se acentuaba según se alejara de los centros urbanos y que se agravaba hasta en la secundaria. Por ello es que es posible que los sectores medios tradicionales de los que provenían los educadores del período 1950-1964 hayan recurrido a la educación privada que podía pagarse a falta del acceso a la educación proporcionada por el Estado, como lo sugiere el hecho de que el porcentaje sea más alto en secundaria, que era precisamente el nivel más descuidado del proceso educativo básico. Por otra parte, la educación secundaria pública era poca pero muy estimada socialmente, ejerciendo una atracción muy fuerte sobre todos las clases sociales, como lo proclama el profesor Daniel Calderón, egresado y docente del Liceo de Costa Rica:

"(...) el Liceo tuvo una cualidad muy grande: como era un colegio de mucho prestigio, un colegio de excelencia académica, academicista totalmente, entonces el hijo del embajador, el hijo del médico, el hijo del ingeniero, también el hijo del jornalero o del chofer de bus, ¿ve? Y ahí se mezclaron niños de bien con muchachos de clase media y muchachos pobres, (...). Los colegios oficiales como el Liceo, Señoritas, todo, tenían la batuta en la enseñanza, era lo mejor, más bien, donde estaban peor era en los colegios particulares, un liceísta era excelente, una muchacha del Colegio Superior de Señoritas era excelente, porque se le daba excelencia (...)".²¹

En los estudios universitarios prevaleció la preferencia por las instituciones estatales. En los casos anotados de egresados de universidades privadas, 9,1 en el primer período y 3,8 por ciento

²¹ Daniel Calderón V. *Comunicación personal*

en el segundo, con gran probabilidad se trate de los hermanos más jóvenes de los docentes, porque la educación superior privada empezó a mediados de la década de 1970, lo que es relativamente tardío, estrechando las posibilidades de una inferencia apropiada.

4. OCUPACIÓN DE CÓNYUGES Y EXCÓNYUGES DE LOS DOCENTES

En la revisión del estado civil de los profesores de Estudios Sociales de la segunda etapa en estudio, muestra cómo persiste la tendencia a contraer nupcias, tanto en las mujeres como en los hombres, aproximadamente el 80 por ciento de los educadores se casaron. Este conjunto se compone de un 45,9 por ciento del total y que son varones, y de un tercio del total que son las docentes casadas; ellas por cierto, aportan la variedad en esta tabla, ya que un 8,3 por ciento está divorciada y una proporción igual enviudó, así como el porcentaje que no contestó es también femenino, un 4,2 por ciento. Por género, la soltería se muestra como una elección tomada por la misma cantidad de docentes de uno y otro sexo: 8,3 por ciento de hombres y mujeres. El desglose del estado civil de los docentes está en el cuadro subsiguiente.

Tabla 4.8
Estado civil de los docentes de Estudios
Sociales, por sexo
1965-1980

Estado Civil	Masc %	Fem %
Solteros	8,3	8,3
Casados	45,9	16,7
Divorciada		8,3
Viudas		8,3
Ns/nr		4,2
Total	54,2	45,8

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Cómo se ve, el matrimonio es la vía que de ordinario utilizan los sectores medios para formar la familia, lo que sugiere que para este grupo social tienen una gran significación los

valores sociales tradicionales, como igual se refleja en la escasa incidencia de los divorcios. Por otra parte, esta porción de la muestra estudiada expone una leve tendencia de las mujeres a permanecer solteras, como lo había insinuado el examen de la porción del período anterior. En el caso de esta fase, aunque el porcentaje de solteros entre los profesores y las educadoras es igual, ciertamente la proporción de éstas es superior en virtud de que su presencia es menor dentro de la cantidad absoluta de la muestra. El total de observaciones de los dos períodos estudiados hasta ahora, que señala alguna cantidad de profesoras que no se casaron, es insuficiente para derivar claramente una tendencia; no obstante permite establecer por lo menos una coincidencia muy interesante, no solo en lo tocante a la soltería, sino además referente a la separación. Ciertamente, en el período anterior, la única docente soltera era femenina y la que era casada, se había separado, con lo cual ninguna de las mujeres encuestadas de esa época estaban casadas al momento de aplicárseles la encuesta; en la fase que se analiza, las solteras, ya se vio, son una mayoría proporcional; las profesoras separadas suman el 8,3 por ciento, en tanto que ninguno de los varones presenta esa situación conyugal. Esta condición es posible abordarla también desde el estudio de las ocupaciones laborales que desempeñaron los cónyuges de estos educadores y educadoras en el siguiente cuadro, en la que se agrupan los cónyuges actuales de los docentes.

Tabla 4.9
Profesión de los cónyuges de los docentes
de Estudios Sociales, por sexo
1965-1980

Profesión u oficio	Total	Cónyuge	
		Fem.	Masc.
Docentes	36,8	31,6	5,2
Abogada	5,2	5,2	
Antropólogo	5,2		5,2
Ingeniero topógrafo	5,2		5,2
Contadores Públicos	10,5		10,5
Subtotal profesional	62,9	36,8	26,1
Amas de casa	21,0	21,0	
Oficinista	5,2		5,2
Otro no profesional	5,2		5,2
Subtotal no profesional	31,4	21,0	10,4
Desconocido	5,2		5,2
Total general	100,0	57,8	41,7

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

En ella se evidencia que al menos dos tercios de los docentes que se casaron lo hicieron con profesionales, propensión que mostraron tanto los unos como las otras. Las cónyuges universitarias de los varones, el 36,8 por ciento, fueron en la gran mayoría colegas suyos, mientras que las profesoras que contraían nupcias con profesionales, tendían a hacerlo con varones de otras carreras, como lo señala el hecho de que de los casados y casadas, el 26,1 por ciento eran profesoras cuyo consorte era titulado, y de éstos sólo el 5,2 por ciento era un educador. En cuanto a los que se anotan como no profesionales, se encuentra que 21 por ciento de todas las parejas fueron amas de casa, las que son el total de cónyuges sin título universitario. En el lado de las profesoras la variedad de las ocupaciones de sus esposos es también poca, sólo se indican un 5,2 por ciento como oficinista y otro 5,2 por ciento no especificado.

Esta tabla suma tanto los cónyuges actuales, como los reportados por las profesoras separadas o viudas. Según la información obtenida, ninguna de ellas ha establecido una nueva

relación, por lo en el cuadro no se hace la diferenciación de la ocupación de excónyuges y cónyuges.

Estos antecedentes permiten colegir que entre los docentes del segundo período existió la tendencia a mantenerse dentro de un ámbito familiar profesional, lo cual consolidaba la posición social que el acceso a una carrera universitaria, en este caso la enseñanza de los Estudios Sociales, les había permitido. Este es pues, un comportamiento similar con el que tuvieron los educadores del período anterior, en lo que a este aspecto se refiere.

Es probable que los varones propendieran a casarse con personas no profesionales, o que una vez casados, y a pesar de la esposa tuviera algún título profesional o técnico, ellos asumieran el papel tradicional de proveedores y ellas asumieran las labores domésticas. Esto lo sugiere el hecho de que tres de las cinco personas no profesionales se desempeñaran como amas de casa. Para esta inferencia debe tenerse en cuenta que en la sociedad costarricense prevalecía y prevalece esa clase de concepción machista, en donde si bien la docente no estaba condenada a la soltería porque fuera totalmente deshonoroso para el varón que su esposa trabajara, como en otras sociedades y otras épocas, sí es cierto que se presionaba a la mujer para que su participación fuera limitada en el proceso de estudios formales, e igual se le obstaculizaba el ejercicio de una profesión u oficio. Por supuesto, hay formas sutiles de limitar la participación femenina en el proceso educativo, y una es la interiorización de esos patrones y asumirlos como comportamientos “naturales”, y que sea más bien la misma mujer quien espere que su marido asuma las principales responsabilidades económicas y que ella pueda realizar las labores hogareñas.

5. DESEMPEÑO DE LABORES REMUNERADAS ADICIONALES POR LOS PROFESORES

Al observar el proceso laboral de los docentes del segundo período se encuentra que la situación no es del todo diferente a la de sus colegas de inicios de la segunda mitad del siglo XX. Inclusive existe un pequeño aumento relativo en la cantidad de profesores que no realizaron ninguna actividad económica adicional. Eso sí, entre los educadores que sí lo hicieron, se nota que cuando no estaban frente a la clase, ejecutaban labores muy distintas a la educación: casi la tercera parte de ellos se dedicaron al comercio u otras actividades no docentes, si bien la gran mayoría de los educadores no realizaron ninguna actividad remunerada adicional a la docencia, según se expone en el cuadro 4.10.

Cuadro 4.10
Ocupación adicional ejercida por los docentes
de Estudios Sociales
(11 mujeres / 13 hombres
1965-1980

Ocupación	Total	mujeres	hombres
Administrativo	8,3		15,4
Geógrafo	4,2		7,7
Comercio	16,6	36,3	
Agricultor	4,2		7,7
Regidor municipal	4,2		7,7
Subtotal	37,2	36,3	38,5
Ninguno	58,3	54,5	61,5
Ns/nr	4,2	9,2	
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Con certeza, al menos el 58,3 por ciento de los docentes no laboró en actividades remuneradas suplementarias, y aquéllos que sí las ejecutaron fueron en su mayoría los varones. En efecto, el 20,9 por ciento de los docentes fueron varones que ejercieron actividades económicas adicionales, entres las que se destaca un 8,3 por ciento que laboró ligado a la educación, en este caso como administrativos. Un 4,2 por ciento se desempeñó profesionalmente

como geógrafo, y el resto se vinculó a la agricultura o estuvo en un puesto de elección, cual es el de regidor. Las mujeres que laboraron representan un 16,6 por ciento de los docentes del período, y todas ellas se dedicaron a actividades comerciales.

Esta información da pie para estimar que en general durante las décadas de 1960 y 1970 los ingresos salariales obtenidos por los educadores en el país eran suficientes para mantener un nivel de vida adecuado a sus necesidades de consumo y forma de vida, de manera que el conjunto de los educadores no fue compelido al ejercicio de actividades laborales adicionales, de ahí el atractivo que pudo tener la carrera de docencia para los grupos sociales en ascenso. En efecto, este comportamiento inferido del cuadro es correspondiente a la que entonces se llamó “la política de los salarios crecientes”, que se implementó en la época, fundamentalmente en el sector público, y que se convirtió en uno de los elementos primordiales para el desarrollo de los sectores medios costarricenses.

Durante esta época el nivel salarial del gremio permitía en algunos casos, que en lugar de utilizar el tiempo laborando en otras actividades para mejorar los ingresos obtenidos por el ejercicio de su profesión, los profesores de Estudios Sociales invirtieran tiempo y dinero en capacitación, planeamiento y preparación de materiales didáctico. El Prof. Daniel Calderón relata, por ejemplo, que desde la década de 1950 él mismo acostumbraba a visitar a otros educadores con el propósito de capacitarse:

“Yo salía del Liceo, nunca se me olvida, y me iba a donde don Gabriel, él tenía más experiencia que yo, ya don Gabriel era un señor, y yo era un mocoso, se puede decir; donde la Niña Menchita, que fue famosa (...) entonces, nos reunimos con ella, digamos si teníamos, ella tenía octavos y yo también, a planear octavos, ella y yo más o menos parecidos, por supuesto, sin menospreciar las diferencias individuales de cada profesor (...).”²²

²² Daniel Calderón V. *Comunicación personal*

Pero la tradición se mantuvo, y en el decenio de 1970, solía encontrarse con colegas de San José, en lo que se había constituido en una agrupación informal que se reunía:

*“Generalmente los sábados, cada ocho días, cuando habían temas muy difíciles, que nosotros tal vez no entendíamos, incluso esa vez estuvimos casi en un curso durante tres meses, para poder llegar a entender los programas, nos daban todas las vacaciones en eso, con gente del Banco Central, economistas del Banco Central.”*²³

Otra de las acciones que ilustran la conveniente retribución salarial recibida por los docentes de secundaria del período, es la práctica de utilizar fondos del propio peculio para proveer a la institución en la que se laboraba de los materiales didácticos necesarios para la práctica cotidiana. Circunstancia que pareciera común en el San José rural, como lo sugiere la intervención de la Prof. Leticia León:

*“Porque no crea, en esa época los profesores, si queríamos enriquecer con un poquito de material, teníamos que comprarlo con nuestros propios medios, por ejemplo, yo me había hecho mi juego de mapas, yo los compré en México y los monté (...) porque si no, pura imaginación porque no había ni mapas”.*²⁴

Por supuesto, ocupar las vacaciones en una capacitación en que había que pagar de “sus propios medios” a especialistas; o comprar juegos de mapas y permitirse el placer de viajar al extranjero, en las décadas de 1960 y 1970 eran posibilidades que podían darse los educadores, provenientes de los sectores medios, en virtud de los ingresos salariales con los que contaban.

6. ESTUDIOS Y OCUPACIÓN DE LAS HIJAS E HIJOS DE LOS DOCENTES

Al revisar la ocupación o carrera de los hijos e hijas de estos docentes, es posible notar una tendencia similar a la de los docentes del período anterior, tal y como se observa en el cuadro

²³ Idem.

²⁴ Leticia León Achón. *Comunicación personal*

4.11. Para efectos de estudio se han colocado junto a los profesionales, aquellos hijos e hijas de docentes que en la actualidad son estudiantes de carrera; esto para tratar de tener una imagen muy cercana a las preferencias profesionales del conjunto. Se evidencia que sobre el 40 por ciento del total de los hijos e hijas de los educadores, eran profesionales, donde más de la mitad fueron mujeres, destacándose las áreas de Salud y el Derecho; en la primera no se reportó ningún hombre, y en las Leyes hubo 4,5 por ciento de abogadas de un total de 11,3 por ciento de profesionales.

Cuadro 4.11
Profesión, ocupación o estudios de los hijos de los profesores
de Estudios Sociales, por sexo
n = 44
1965-1980

Profesión	mujeres	hombres	total
Psicólogas	8,8		4,5
Estudiante Psicología	4,3		2,3
Periodista	4,3		2,3
Administradores	4,3	9,5	6,8
Filósofos		4,8	2,3
Abogados	8,8	14,2	11,3
Mercadotécnico	4,3(a)	4,8	4,6
Enfermera	4,3		2,3
Farmacóloga	4,3		2,3
Médica	4,3		2,3
Informático		4,8	2,3
Técnico en informática		4,8	2,3
Estudiante Informática		4,8	2,3
Técnica en secretaría	4,3		2,3
Técnica en educación	4,3		2,3
Estudiante. Educación	4,3		2,3
Estudiante. Arquitectura	4,3		2,3
Estudiante. Ciencias Sociales		4,8	2,3
Estudiante no identificado.	26,3	14,2	20,2
Estudiante secundaria		19,0	9,1
Subtotal profesional y técnico	91,2	85,7	88,7
Ama de casa	8,8		4,5
Chofer		4,8	2,3
Propio		9,5	4,5
Total no profesional	8,8	14,3	11,3
Totales	100,0	100,0	100

(a) Esta joven se graduó también como profesional del turismo.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

En relación con los hijos e hijas de los educadores del segundo período que ejercieron alguna actividad remunerada, pero sin ser profesionales, se nota que predominaron los varones: las mujeres que desempeñaron un trabajo remunerado representaban el 4,6 por ciento y se clasificaban en 2,3 por ciento como secretarias y 2,3 por ciento en labores no docentes de educación. Otro 4,6 por ciento fueron amas de casa. En los hombres, la mayoría no profesional se desempeñó en actividades propias, un 4,6 por ciento; los otros se dedicaron a actividades diferentes, 2,3 por ciento a actividades relativamente novedosas, como lo era la informática, y una porcentaje igual a labores más tradicionales, como chofer. Se destaca que un 29,3 por ciento del total de hijos e hijas están aún en la actualidad en la fase de estudiante, lo cual haría variar esta información fortaleciendo el área de profesionales en el futuro.

Asimismo, de la información resumida en este cuadro, dos hechos sobresalen. El primero es que ninguno de los hijos e hijas mayores de edad de los Profesores de Estudios Sociales del segundo período, se dedicó a la docencia, a excepción de una que estaba estudiando levándola como carrera.²⁵ De ello se deriva que las nuevas capas medias buscaban otras opciones, en áreas más redituables económica y socialmente. Pareciera que para los descendientes de los profesores de Estudios Sociales ningún estímulo tuvo la atracción suficiente para decidirlos a seguir la carrera de docencia, y pudo más el ejemplo que el empeño de sus padres por concienciarlos de la satisfacción de ejercer como educadores. Así le sucedió a la profesora Leticia León dentro de su hogar cuando trató influenciar en la vocación de sus familiares:

²⁵ Es importante aclarar que algunos hijos e hijas de los docentes de este segundo período aún estaban en la secundaria, por lo que la tendencia no es definitiva. Sin embargo, con estos datos se observa la disminución del interés de los hijos del segundo grupo por la docencia, en comparación con los del primer grupo, pues el porcentaje en el primero pasa del 12 por ciento a un 4,3 en el segundo.

“¡Nadie! Vieran cómo luché yo porque mi hija estudiara preescolar, y yo quería que ella estudiara preescolar y que pusiéramos un kinder. Mis sobrinas: luché, nadie quiso. Y cuando yo necesité, por ejemplo que salía de viaje y buscar a alguien que me fuera a dar las clases, siempre mandaba a mi sobrina para ver si a ella le interesaba, no, no (...) y veía que yo era feliz”.²⁶

En este punto se refleja nuevamente que los profesores de Estudios Sociales del segundo período fueron tanto forjadores como beneficiarios de la edad de oro de los sectores medios, pero aquéllos más jóvenes y que trabajaron durante los años ochenta y en la actualidad, fueron además testigos de la tormenta liberal que arrebató a la carrera de docencia el prestigio y el bienestar, provocando percepciones negativas al extremo de que usualmente los mismos educadores desestimulan en sus hijos la vocación docente. El testimonio del Prof. José Manuel Campos es devastador, a pesar de que para él mismo tal comportamiento es una aberración, manifiesta que:

“He oído a compañeros que dicen que ni amarrados permiten que sus hijos estudien educación [...] Los mismos colegas han tratado de degradar la profesión”.²⁷

El Prof. Gustavo Adolfo Ortiz Estrada, quien ha ejercido durante el tercer período coincide en esa apreciación y permite además determinar que se transmite una autoimagen muy maltrecha del educador:

“La mayoría de profesores cuando hay un estudiante que les dice “yo voy a ser educador”, les dicen “no sean tontos”. Vea como nos queremos cada vez menos [...]”.²⁸

Las nuevas áreas académicas hacia las que parten los hijos de estos educadores, eran las ya tradicionales, como la salud y el derecho. Y aquí se perfila el segundo hecho. Esta nueva generación de costarricenses nacidos durante la edad de oro de los sectores medios, empezó a

²⁶ Idem.

²⁷ José Manuel Campos. *Comunicación personal*

²⁸ Gustavo Adolfo Ortiz Estrada. *Comunicación personal*. San José, enero de 1999.

decantarse hacia los espacios profesionales que auguraban la actualidad de los noventa: administración, informática y turismo.

El comportamiento de género muestra además otras dos características. Primeramente, las mujeres de estos sectores medios accedieron con mayor éxito que sus padres, la generación que se estudia en este período, a las carreras profesionales que les estaban vedadas, o sea derecho y salud; pero a su vez, y es esta la segunda característica, se les restringe el ingreso a las profesiones de moda. Eso sí, el ámbito femenino en esas áreas es mayor que en el pasado.

7. IDENTIDAD DE LOS DOCENTES: “SOY POLANQUINA”

Tal y como se analizó en el capítulo anterior, cada generación correspondió a contextos históricos diferentes, a prácticas sociales y culturales compartidas en algunos casos, modificadas o rechazadas en otros. Los docentes del segundo período, precisamente, constituyeron una generación intermedia que, además de heredar ciertas particularidades del primer grupo, le impondría un significado especial al hecho de ser profesor de Estudios Sociales.

El segundo grupo constituiría la consolidación del profesor de Estudios Sociales dentro del ambiente educativo y nacional, los cuales continuarían la vocación hacia la materia. Más aún, el grupo le aportaría una identidad a la profesión, la cual vendría de su formación profesional, pues en un 91,2 por ciento de los casos formaron parte de aquellas generaciones de docentes egresados de una carrera consolidada dentro de la Universidad de Costa Rica, con una identidad determinada por “*la disciplina, el respeto y el orden*”²⁹ propias de la “Niña” María Eugenia Polanco, quien, como profesora de esta generación, era catalogada por la profesora Virginia

²⁹ José Manuel Campos. *Comunicación personal*.

Bloise como “*una excelente formadora, para mí ella es única, Yo me siento muy orgullosa de ser, como dicen, polanquina, de haber pasado por las manos de ella, muy estricta, muy humana...*”.³⁰

La construcción de esta identidad generacional, estuvo determinado por el significado social que los docentes le otorgaron a la profesión, es decir, con respecto a las auto-percepciones del grupo. Tal y como se analizó con la primera generación, dichas representaciones van a estar en íntima relación con la procedencia social y la valoración o estatus que, según ellos, poseía la sociedad sobre su profesión, tal y como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.12
Percepción de los profesores de Estudios Sociales
sobre su estatus al inicio y al final de su
ejercicio docente.
1965-1980

Estatus ^(a)	Inicio		Final	
	Nº	%	Nº	%
Alto	6	25	3	12,5
Medio alto	9	37,5	9	37,5
Medio	5	20,8	3	12,5
Medio bajo	2	8,3	3	12,5
Bajo			3	12,5
Otros	2	8,3		
Ns/Nr			3	12,5
Total	24	100	24	100

(^a) Las respuestas de los profesores se clasificaron mediante parámetros cualitativos, valorando cada una de las respuestas en función de la ubicación que consideraban que tenía la profesión según los siguientes parámetros ALTO ALTO; MEDIO ALTO, muy bueno; MEDIO, bueno; MEDIO BAJO, regular; BAJO deficiente; OTROS y NS/NR.
Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

En relación con el estatus, de acuerdo con el cuadro anterior, se observa que este segundo grupo, consolidado en el lapso transcurrido entre mediados de las décadas de 1970 y 1980, a pesar de conservar un rango importante de estatus alto y medio alto, percibe un descenso de su estatus, pues en promedio fue un poco más bajo que el primer grupo; así pues, en promedio poco más de la mitad (56,3 por ciento) consideraron que poseían un estatus alto y medio alto, un 16,7

³⁰ Virginia Bloise. *Comunicación personal*.

por ciento medio y una décima parte (10,4 por ciento) bajo y medio bajo.

Esta autovaloración, muestra una importante diferencia en cuanto al ciclo de vida, pues consideran que al inicio de su carrera su estatus pasa de ser elevado al inicio, un 62,5 por ciento alto y medio alto, a un 50,1 al final de su experiencia docente; más aún, el porcentaje de estatus medio pasa de un 20,83 por ciento a un 12,5 por ciento y aumenta el relativo al estatus bajo y medio bajo de un 8,33 por ciento a un 25 por ciento. Estos datos permiten confirmar no sólo el descenso en el estatus con respecto al primer grupo, sino también que pareciera que parte de las décadas de 1960 y 1970 sería el momento de mayor valoración para los docentes de Estudios Sociales, pues en dichas décadas coincide el inicio de la profesión del segundo grupo con el final del primero en cuanto a los porcentajes más elevados del estatus alto y medio alto. Consecuentemente, en algún punto de la década de 1970 se marcaría la transición hacia una posición menos valorada para la profesión, tal y como se analizará en el siguiente capítulo.

Las características que, según el propio docente, identificaban a un profesor de Estudios Sociales, permiten acercarse un poco más al significado social de su profesión. Para este segundo grupo, se observa una tendencia a percibirse un poco menos como profesional y como profesor de clase media con respecto al primer grupo, así como su concepción de "asalariado" tuvo un ligero repunte, tal y como se observa en el siguiente cuadro 4.13.

Cuadro 4.13
Percepción de los profesores de Estudios
Sociales sobre las características
del docente de dicha asignatura
1965-1980

Característica	N°	% ^(a)
Geógrafo	12	50
Asalariado	10	41,67
Profesional	18	75,00
Historiador	15	62,50
Científico social	9	37,50
Profesor "clase media"	11	45,83
Otros	2	8,33

(a) El porcentaje se calculó con base en 24 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Así pues, estos datos sugieren que fue un grupo de transición entre una alta auto-valoración a una cada vez menor como profesional especializado, asimismo, se observa que la única característica que expresan compartir con la primera generación es la de historiadores y geógrafos, pues en todas las demás se denota un descenso. Esta tendencia podría suponer que, así como se van perdiendo algunos atributos, es posible que esta segunda generación hubiese construido otros o, simplemente, modificado los anteriores. En efecto, el cuadro 4.14 sobre estereotipos, permite una aproximación a una identidad grupal caracterizada por conservar ciertos atributos de la primera generación y presenciar el surgimiento de otros.

Tal y como se observa, los docentes del segundo período perciben la valoración social que había de su profesión en forma similar al primer grupo en el estereotipo de civilista, manteniendo algunos rasgos de una mentalidad conservadora, caracterizada por la percepción del docente sin roles revolucionarios o de agente de cambio. Asimismo, mantiene la importancia para la asignatura pues conserva un bajo porcentaje en el ítem de "innecesario". Por otra parte, el docente del segundo período modifica el "prototipo" del profesor, pues percibe que socialmente se

identifica al docente de Estudios Sociales como los más "memoristas" (79,17 por ciento) y los más patriotas" (54,17 por ciento) del periodo en estudio.

Cuadro 4.14
Percepción de los profesores de Estudios
Sociales sobre sus estereotipos
1965-1980

Estereotipo	Nº	% ^(a)
Patriota	13	54,17
Aburrido	8	33,33
Civilista	10	41,67
Idealista	10	41,67
Memorista	19	79,17
Historiador	9	37,50
Innecesario	2	8,33
Revolucionario	4	16,67
Agente conciliador	7	29,17
Otros	1	4,17
Ns/nr	1	4,17

^(a) El porcentaje se calculó con base en 24 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Estas valoraciones sociales de sí mismo, construidas entre las décadas de 1960 y 1980, les llevaría a tener una identidad "generacional", la cual estaría marcada por ser el grupo que más se identificaría con la asignatura en forma regular, así como el grupo con el porcentaje más bajo con respecto al rubro "grado de identidad baja", tal y como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.15
Profesores de Estudios Sociales según grado de
identificación con la asignatura ^(a)
1965-1980

Identificación	Nº	%
Alta	2	8,3
Regular	19	79,2
Baja	2	8,3
Ns/nr	1	4,2
Total	24	100

^(a) Para valorar el grado de identificación del docente, se tomó como base el concepto brindado de Estudios Sociales, clasificando las respuestas cualitativamente, parámetros: extensión, sentido de pertenencia, participación en la construcción de la asignatura.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Este grado de identificación los llevaría incluso a intentar formar otro tipo de ligámenes:

“...en uno de esos Congresos que había de profesores de Estudios Sociales, entonces don Oscar Zavala propuso la creación de una Asociación de profesores, se nombra la Directiva [...], tenía estatutos (...); debe haber sido 1978 o 1979, puede ser por ahí [...]. La Asociación comenzó a recopilar trabajos que hacían los departamentos en los distintos colegios [...], hicieron unas tres o cuatro reuniones y no hubo más, ahí se murió la Asociación [...]. Yo era la secretaria, Angela Quirós era la presidenta, Víctor Vargas Blanco [...] Marco Libio Naranjo que lo asesinaron y después la asesora Lisseth Monge; bueno éramos un montón [...]; [duró] como sus tres años”.³¹

El aumento en el grado de identidad con la asignatura por parte de los docentes del segundo grupo con respecto a los del primero, se podría explicar por ser la generación de docentes que se desarrollarían en un momento en que la asignatura estaba consolidándose administrativa y programáticamente, así como en una preparación del recurso humano continua.

Por otra parte, el significado de sí mismos como grupo social, también puede analizarse a través de sus prácticas culturales. En efecto, tanto en su labor profesional como en su vida privada, el proceso de socialización que implícitamente conlleva el ser profesor de Estudios Sociales es uno de los factores que le brindaron una identidad particular; dicho proceso socializador se puede reflejar a través de prácticas concretas.

Desde el punto de vista educativo, la primera evidencia de un cambio en las prácticas y valores culturales proviene de la motivación para ingresar en la carrera. En efecto, mientras en el primer grupo la vocación fue el principal motivo, ya para el segundo grupo se empiezan a evidenciar otros síntomas, según la profesora Leticia León: *“...mi padre no me permitió casarme hasta que Yo no tuviera un título [...]. No me gustaban los Estudios Sociales pero cuando ya estuve en medio de la carrera diría o cuando ya trabajé me gustó...”*;³² como complemento de

³¹ Leticia León. *Comunicación personal*. Esta idea de formar una asociación de profesores ya se había propuesto con anterioridad, con resultados semejantes, para el año de 1967, a no ser que el congreso a que hace referencia la profesora León sea el de 1967. Cf. M.E.P.- Asesoría de Estudios Sociales. *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Estudios Sociales*. Liceo José Joaquín Vargas Calvo, San José 12-14 de Octubre, 1967; pág. 20-21.

³² Leticia León. *Comunicación personal*.

ello, es muy probable que el ingreso a la carrera por parte de los docentes del segundo grupo estuvo determinado por una variable novedosa.

En efecto, otra posible motivación o causa de su ingreso a la carrera docente podría haber venido de que les permitiera mantener un contacto con lo que realmente les gustaba o eran afines, de estar lo más cerca posible de lo que ellos consideraron su vocación antes de los Estudios Sociales. Esta "procedencia" vocacional, muy probablemente les permitiría no solo aplicar lo que les gustaba como la historia, la geografía o el derecho, sino que quizás hasta se convirtió en una estrategia de sobrevivencia que como historiadores o geógrafos "puros" o especializados no hubiesen logrado mantener. Esto es observable en el cuadro siguiente.

Cuadro 4.16
Profesores de Estudios Sociales según tendencia de su formación profesional
1950-1990

Tendencia de título	1950-1964		1965-1980		1981-1990	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educación o Estudios Sociales	5	41,7	3	12,5	19	42,2
Solo historia y/o geografía.	4 (a)	33,3	4	16,7	6	13,3
De educación a historia/geografía (o ciencias sociales)	2	16,6	11	45,8	10	22,2
De Historia./geografía a educación.	1	8,3	5	20,8	6	13,3
Historia/geografía/educación simultáneos			1	4,2	2	4,4
Otros					1	2,2
NS/NR					1	2,2
Total	12	100,0	24	100,0	45	100,0

^(a) Con la información que se tienen no es posible identificar si hacen referencia a la carrera de educación o a la de ciencias sociales, pues en ese momento el título de la Escuela de Filosofía y Letras, posterior, Facultad de Ciencias y Letras, les posibilitaba ejercer la docencia directamente

Fuente: Encuesta a Profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1990.

Tal y como se observa, el segundo período muestra el mayor porcentaje de docentes que estudiaron sólo Historia o Geografía, lo hicieron al mismo tiempo que la docencia o luego de haberse graduado de ella, pues el promedio de estas categorías para todo el periodo fue de 29,8 por ciento, mientras que para la segunda generación dicho promedio superó el 80 por ciento.

El Profesor José Manuel Campos del segundo grupo lo explica: "...Yo estudié primero

Estudios Sociales, profesor del Estado, en aquella época, luego me especialicé en Geografía hasta bachillerato...". Otra docente contemporánea, Leticia León, mencionaba que "quería ser abogada, pero tenía que salir muy rápido de la Universidad porque me quería casar, y mi padre no me permitió casarme hasta que Yo no tuviera un título"³³

Esta tendencia hacia la historia y la geografía, concordaría con las características que ellos mismos brindaron anteriormente sobre el profesor de Estudios Sociales, como profesional, historiador y geógrafo, en porcentajes similares a los del primer grupo. Así pues, es muy probable que una característica fundamental de esta segunda generación provenga de un enfoque más académico de su labor.

En efecto, e íntimamente con su academicismo, una práctica cultural que mantuvieron con respecto a los docentes del primer período fue la tendencia autodidacta. Al respecto, un docente de esta generación comentaba que "... la clase la preparaba uno, [...] Yo preparaba el material, trabajos que uno elaboraba para cambiar la metodología", y en cuanto a la literatura que había "tenido que devorar bastante de una especialidad a otra, el asunto de ser multidisciplinario nosotros tenemos que leer de todo, desde libros más allá de la materia..."³⁴ La profesora Leticia León complementaba:

"En esa época [años 70s] los profesores, si queríamos enriquecer con un poquito de material, teníamos que comprarlo con nuestros propios medios,... yo me había hecho mi juego de mapas, yo los compré en México y los monté... y los dejaba en el colegio [para] que los usara el que quisiera, porque sino [se estudiaba a] pura imaginación..."³⁵

Íntimamente relacionado con la práctica del autodidactismo, los docentes del segundo período mantuvieron las relaciones académicas con sus compañeros fuera del colegio, más se

³³ Leticia León. *Comunicación personal.*

³⁴ José Manuel Campos. *Comunicación personal.*

incorporó una faceta diferente a las relaciones estrictamente académicas del primer grupo: *“intercambiábamos algún material, por lo menos un grupito pequeño, en algunos momentos no solo para eso nos comunicábamos, no solo para el asunto profesional y de trabajo, sino que también para reuniones sociales”*.³⁶

De esta manera, la diversidad de ambientes en que se establecieron interacciones entre los docentes, posibilitaron un mayor intercambio cultural y, consecuentemente, contribuyeron a que el proceso socializador de ser profesor de Estudios Sociales se consolidara.

Precisamente, en relación con la ampliación de la vida social del educador, el segundo período evidenciaría un rol más protagónico del docente en las comunidades, como lo expresa la profesora Virginia Bloise para las protestas por el “caso de ALCOA”: *“...Yo me iba todos los días a las barras de la Asamblea Legislativa a apoyar a los legisladores [...], yo estaba en las barras, en las puras barras de la Asamblea y quedamos prensados...”*.³⁷ Asimismo lo manifestaba el profesor José Manuel Campos, tomando como ejemplo la comunidad de San Rafael de Heredia:

“...ahí admito hay responsabilidad de nosotros, [...] hemos fallado, porque Yo recuerdo que allá por los años setenta e inicios de los ochenta se realizaban cuatro actividades, y el Colegio se proyectaba a la comunidad, a través de una fiesta cívica, de algún evento cultural de diferentes grupos, proyección comunal, sin embargo Yo considero que los últimos años ha disminuido...”.³⁸

Con respecto a la tradicional afiliación política al P.L.N. por parte de la primera generación, a partir del cuadro siguiente se observa que los docentes del segundo período, aunque mostraron una mayoría liberacionista, no continuó dicha herencia, sino que, por el contrario, formaron parte

³⁵Leticia León. *Comunicación personal*

³⁶José Manuel Campos. *Comunicación personal*.

³⁷Virginia Bloise. *Comunicación personal*.

de la oposición al P.L.N. Esto parece reafirmar que un importante grupo de los nuevos profesores no se identificarían o provendrían del sector público, tradicionalmente socialdemócrata.

Cuadro 4.17
Profesores de Estudios Sociales
según tendencia política
1965-1980

Tendencia	Nº	%
Partido Liberación Nacional	9	37,5
Oposición Izquierda	5	20,8
De P.L.N. a oposición	2	8,3
De posición a P.L.N.	1	4,2
Nulo/blanco		
Otro		
Ns/nr	7	29,2
Total	24	100,0

(a) Como en algunos casos los docentes no votaron por un único partido, se ubicaron en aquél que hubiesen mostrado una preferencia
Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Esta división política-electoral dentro del profesorado de Estudios Sociales, se evidencia también en las diferencias que al interior del cuerpo docente se identifican en el siguiente cuadro. En efecto, al contrario del período anterior las políticas del P.L.N. tendrían una disminución en el apoyo por parte del docente de Estudios Sociales del segundo período, pues políticas como la nacionalización bancaria pasaría de un 100 por ciento de identificación a un 66,7; el ingreso al MERCOMUN pasó de un 91,6 por ciento a un 71; las políticas de la Junta Fundadora en 1948 fue un caso claro, pues evolucionó de un 83 por ciento en el primer grupo a un 54,17 por ciento en el segundo, similar situación sucedió con la proclama de neutralidad. Hubo otras políticas que mantuvieron su apoyo como la oposición al contrato de Alcoa, los PAES, la expansión de la educación secundaria y la oposición al cierre del Banco Anglo Costarricense. No obstante, tal y como se explicó en el capítulo anterior, el valor social de la enseñanza media se identifica más en

³⁸ José Manuel Campos. *Comunicación personal*.

los sectores sociales medios y medio altos, pues pasa de un 91 por ciento en el primer grupo a un 87, 5 en el segundo. Por último, una serie de procesos antagónicos a la propuesta socialdemócrata marcarían un cambio en la mentalidad de un sector de los docentes, pues la identificación con la revolución cubana y sandinista subieron, constituyendo un presagio de lo que la última generación reflejaría.

Cuadro 4.18
Profesores de Estudios Sociales según su
identificación con acontecimientos
socio-políticos
1965-1980

Acontecimiento	Nº	%
Revolución cubana	9	37,5
Revolución sandinista	8	33,3
Nacionalización bancaria	16	66,7
Proclama neutralidad	14	58,3
Oposición Alcoa	17	70,8
Acción de gremios y sindicatos	12	50,0
Programas ajuste estructural.	11	45,8
Expansión educación media.	21	87,5
Integración MERCOMUN	17	70,8
Ilegalización Partido Comunista	2	8,3
Oposición cierre Banco Anglo	11	45,8
Junta Fundadora Segunda República	13	54,2
Otros	2	8,3
Ns/nr	1	4,2
Total	24	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Desde un punto de vista más cotidiano, comparativamente con las prácticas culturales de la primera generación, el profesor del segundo período heredó en algunos casos y modificó en otros la intensidad de dichas prácticas. Así pues, tal y como se desprende del cuadro 4.19, no sólo mantuvo sino también intensificó 5 de las 6 actividades culturales a que se dedicó el docente del primer grupo en su tiempo libre durante el curso lectivo: lectura de periódicos, realización del planeamiento, literatura, revisión de pruebas y trabajos y lectura de revistas; excepción a dichas apropiaciones fue el caso de la participación en actividades culturales, que tendió a disminuir.

Situación similar se observó en el caso del tiempo libre durante las vacaciones, una ligera diferencia fue la práctica de viajar fuera del país (54,2 por ciento), pues pareciera que tendió intensificarla más que sus predecesores (50 por ciento), lo cual afirma la hipótesis ya sugerida en cuanto a la procedencia social similar de algunos de los profesores del segundo grupo con los del primero.

De esta forma, y en términos generales, el docente del segundo período combinó las actividades profesionales y recreativas durante su tiempo libre, a diferencia del primer grupo cuya mayor parte lo dedicó a asuntos menos laborales.

Cuadro 4.19
Profesores de Estudios Sociales según actividades realizadas
en su tiempo libre durante el curso lectivo
y las vacaciones
1965-1980

Actividad	Curso lectivo		Vacaciones	
	Nº	% ^(a)	Nº	% ^(a)
Actividades domésticas	2	8,33	12	50
Ver televisión.	18	75	18	75
Viaja fuera del país ^(b)	-----	-----	13	54,2
Viaja al interior del país	-----	-----	21	87,5
Deportes	12	50	10	41,7
Realiza planeamiento	24	100	7	29,2
Revisa pruebas/trabajos ^(c)	20	83,3	-----	-----
Otros trabajos remunerados	5	20,83	5	20,8
Lecciones particulares ^(c)	2	8,33	-----	-----
Participa grupos culturales	4	16,67	5	20,8
Asiste actividades cultural.	16	66,7	15	62,5
Imparte centros	9	37,5	4	16,7
Practica la literatura	21	87,5	20	83,3
Lee revistas	20	83,3	17	70,8
Lee periódicos	24	100	20	83,3
Otros			1	4,17
Total	24	100	24	100

^(a) El porcentaje se calculó con base en 24 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta. ^(b) Las opciones de "viaja dentro" y "fuera del país" sólo se consultaron en el ítem sobre el tiempo libre en vacaciones.

^(c) Las opciones "revisar pruebas y trabajos" e "impartir lecciones particulares" sólo se consultaron en el ítem sobre el tiempo libre durante el curso lectivo.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1965-1980

Por último, los docentes del segundo período constituyeron una especie de transición entre el “tradicionalismo” del primer grupo y lo “moderno” del tercero. Un ejemplo de ello fue el vestir: “...en los setenta había, era tan estricto, tan estricto con el docente, una mujer sin medias no podía dar la clase, en sandalias tampoco [...] y ya en los ochenta comienza a entrar ese tipo de gente, Yo me acuerdo que tuve un problema muy grande con una compañera mía, Yo tenía un grupo guía [...], entonces ella andaba con un vestido transparente...”,³⁹ lo cual era confirmado por un compañero de grupo, pues “ya a finales de los setenta ya se fue perdiendo un poquito la rigidez y el formalismo de la vestimenta [...], el vestido tenía que ser correcto, formal y serio y así estuve bastante tiempo, claro sin corbata [...] y ya terminando los ochenta y empezando los noventa el asunto cambió y hay mucha informalidad en el vestir”.⁴⁰

Además del vestido, se empezaron a observar otros cambios en la percepción que el docente tenía de ciertos procesos: “en esa época muchos de izquierda que eran los que escribían, porque los de derecha no lo hacían, era la moda también”, expresaba la profesora Leticia León.⁴¹ Así pues, las “nuevas corrientes” de la década de 1970 no concordarían con el esquema mental que tenían los profesores sobre su quehacer educativo:

*“Cuando vinieron los chilenos, Florencio Magallón, Juan Cevo y esos, que produjeron libros de texto [...], ellos imponen ideas, ni consultan, no hay costarricenses que participen, sino que los chilenos prácticamente ponen, escriben e imponen. Eso debe haber sido en el setenta y ocho o setenta y nueve [...]. Ellos vinieron a hacer el cambio en la nomenclatura, en todo, todo, todo [...]; no crea ellos tuvieron una fuerte lucha para imponer, el profesor de Estudios Sociales estaba reacio a aceptar el cambio que imponían los chilenos”.*⁴²

³⁹ Leticia León. *Comunicación personal*.

⁴⁰ José Manuel Campos. *Comunicación personal*.

⁴¹ Leticia León. *Comunicación personal*.

⁴² Leticia León. *Comunicación personal*.

Así pues, los docentes del segundo período mantendrían algunos de los legados de sus antecesores, como su formación académica. Sin embargo, esta segunda generación también empezaría a aportar las primeras tendencias de lo que, en la década de 1980, sería la regla: un grupo con un origen social distinto, tal y como se describirá en el siguiente capítulo.

CAPITULO V: ORIGEN SOCIAL E IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE ESTUDIOS SOCIALES DEL PERÍODO 1981-1990

El propósito del presente capítulo es descubrir la procedencia social de los profesores de Estudios Sociales cuyo ejercicio docente fue desarrollado, en su mayoría, durante la década de 1980. Por ello, es de esperar que este grupo esté formado por los más jóvenes, todos aún en servicio activo y son, en su totalidad, lo que podría llamarse el resultado del período reformista en estudio. En el análisis de las variables propuestas, se procura además establecer las diferencias con los profesores de los períodos de 1950 a 1964 y de 1965 a 1980, así como también confirmar las tendencias que se han venido sugiriendo en los dos capítulos anteriores.

1. Contexto cultural del período 1981-1990

Con el fin de la década de 1970 se precipitó el fin de la era de oro de los sectores medios costarricenses. La lógica propia de las contradicciones del modelo liberacionista, la situación financiera internacional y el cierre del mercado regional debido a la revolución en Centroamérica se confabularon para dar por terminada una época.

La historia de la década de 1980 es una trama intrincada, tejida con las fibras de espejismos y alucinaciones que el fin de esa época de prosperidad, acaecido desde antes del propio inicio del decenio, alternó con el engañoso sucedáneo de bienestar proporcionado por los dólares antirrevolucionarios inyectados por las sucesivas administraciones Reagan, por una parte; y por la otra, la euforia de la internacionalización del país iniciada con el otorgamiento del Premio Nobel a Oscar Arias, prolongada con el exitoso desempeño deportivo de Silvia Poll en los Juegos Olímpicos de Seúl en 1988 y que culminó con la apoteosis de la participación de la selección de

balompié en el Mundial de Fútbol Italia 90¹.

Los educadores de secundaria de la década de 1980 vivieron los momentos más duros de la segunda mitad del siglo XX, como lo demuestra el hecho de que el año 1982 sea señalado con mayor frecuencia como aquel en el cual la mayor cantidad de docentes tienen la menor realización profesional y personal, mientras que exactamente lo contrario había sido señalado ocho años antes, en el punto máximo del modelo agonizante.²

Socialmente, en esta década se denota que los profesores de Estudios Sociales son fruto de las acciones socioeconómicas del Partido Liberación Nacional que fortalecieron el desarrollo del aparato estatal. Forman parte de unos sectores medios, a los que han accedido recientemente, o de los que proviene su familia, pero en cualquier caso, han llegado a ellos como beneficiarios de la era dorada de las capas medias, y la educación ha sido un vehículo muy apropiado. La vocación ha prevalecido para optar por la carrera docente, pero también es un criterio cada vez menos utilizado para elegir la profesión: cada vez es más común que la enseñanza sea un medio rápido y barato de poseer un título universitario, unos ingresos asegurados y un estatus social mayor que el que se pudiera tener sin ser profesional, mientras que paradójicamente, el Estado, principal empleador de los docentes comienza a hacer reparos en ello. Al mismo tiempo y probablemente como consecuencia de esa masificación de la enseñanza, no goza ya la educación del aprecio social de décadas atrás.

En este contexto, y en pleno proceso de recuperación después de la crisis del nuevo modelo de desarrollo, el panorama que en el ámbito cultural nacional se ofrecía se resume en el siguiente cuadro.

¹ Iván Molina y Steven Palmer. *Costa Rica 1930-1996...Op. cit.* pp. 101-105.

Cuadro 5.1
Costa Rica. Porcentaje del nivel máximo de escolaridad, según tipo
de la población de 10 años o más.
1984

Tipo de Población	Cantidad habitantes	Niños de 10 y 11 años ^(a)	Sin escolaridad	Primaria		Secundaria		Universidad
				incompleta	Completa	incompleta	Completa	
Nacional	1 804.319	6,0	6,9	26,5	27,5	15,9	9,2	7,8
Urbano	824.878	5,1	3,1	18,9	22,9	22,1	13,8	13,7
Rural	979.441	6,8	10,1	33,0	31,5	10,7	5,3	2,9
Hombres	895.607	6,2	7,0	26,3	28,1	15,6	8,5	8,2
Mujeres	908.712	5,8	6,9	26,8	27,0	16,2	9,9	7,4

^(a) Esta columna se añade porque el Censo de 1984 no incluye el nivel de instrucción a partir de los 10 años de edad como los demás censos (excepto para el analfabetismo) sino que se hace a partir de los 12 años. Con el propósito de estandarizar el análisis, se procedió a sumar los habitantes mayores de 10 años. Las cantidades absolutas de cada nivel de escolaridad de mayores de 12 años se dividieron por el total de personas mayores de 10 años para obtener porcentajes mínimos por cada nivel. De cualquier forma, muy probablemente esto afecte sólo el dato de primaria.

Fuente: Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. Censo de Población 1984. Tomos 1 y 2. San José, Sección de Publicaciones de la DGECS., 1987, pp. tomo 1: 15, 156, 169; tomo 2: 19.

Este cuadro muestra que en 1984 el 6,9 por ciento de los costarricenses mayores de 10 años era analfabetas. Ello significa que el 93 por ciento de la población mayor de 10 años tenía algún grado de escolaridad, al menos un año de primaria. Ese 93 por ciento estaba compuesto por un 6 por ciento de niños de 10 y 11 años, cuya escolaridad se desconoce, aunque verosímelmente la gran mayoría cursaría la enseñanza primaria, o sea, serían costarricenses de primaria incompleta en razón de su edad. Otro componente de la población alfabeta, era al menos un 26,5 por ciento de habitantes cuya máxima escolaridad era la primaria inconclusa. Mientras que quienes la habían terminado con éxito sumaban el 60,5 por ciento, de ellos poco menos de la mitad (27,5 por ciento) tenían ese nivel educativo como máximo logro para 1984. Del total de la población mayor de 10 años, un tercio tuvo acceso a la secundaria, sin haberla concluido aún un 15,9 por ciento. El 17 por ciento de los costarricenses mayores de 10 años, por tanto, se graduaron de bachilleres de secundaria, y para el 9,2 por ciento, la mayoría de ellos, ese era el grado educativo mayor alcanzado, mientras que casi un 8 por ciento llegó hasta los estudios superiores por lo menos durante un año.

La situación general que refleja el cuadro anterior, indica que en el país hacia la mitad de la década de 1980 había un 6,9 por ciento de la población mayor de diez años que no tenía ninguna escolaridad. Como ha sido la constante en la información censal, se evidencia que las diferencias más profundas se encontraban entre la ciudad y el campo. En efecto, la población citadina mayor de 10 años que no había estado ni siquiera un año completo en primaria era la mitad de la cifra nacional; además, en la ciudad vivía la menor cantidad proporcional de niños de 10 y 11 años por lo que era menor el peso que estos pudieran tener dentro de la población analfabeta. En el campo, la población sin alfabetizar era con certeza el 10,1 por ciento, lo cual significaba que la población rural que no tenía escolaridad alguna, sobrepasaba el promedio del país en poco menos del 3 por ciento. El examen por género reitera la paridad que existía entre ambos sexos y la leve ventaja de las mujeres con respecto a los varones hasta la secundaria inclusive, tendencias ambas que se mostraron ya desde el censo de 1950. En la revisión temporal se manifiesta una propensión al estancamiento de la alfabetización. Pareciera que se había encontrado un *techo* alrededor del 90 por ciento de alfabetismo, ya que desde 1950 y hasta 1984, el año que mostraba el mayor progreso en el alfabetismo había sido 1973, con un 9,9 por ciento de población mayor de 10 años que era analfabeta, pero en 1984 el porcentaje es de cerca de 7,0 puntos, lo que pareciera una pequeña reducción del analfabetismo entre ambas fechas.

El acceso a la escuela marca diferencias importantes. Al examinar esta información de la primaria, debe tenerse presente que los porcentajes presentados son los mínimos, porque el total absoluto que reporta el censo de 1984 no contempla a la niñez de 10 y 11 años. Esta fuente indica que con toda certidumbre un 54 por ciento de la población mayor de 10 años había asistido hasta ese año a la primaria, grupo que se componía de los habitantes que estaban aún en el

proceso o que desertaron (26,5 por ciento), y los que habían concluido (27,5 por ciento). Por zonas, se observa que de la población rural al menos el 64,5 por ciento de ella estuvo como mínimo un año en las aulas de las escuelas, donde el 31,5 por ciento ostentaba un diploma de conclusión, en tanto que la tercera parte de toda esa población había llegado o todavía cursaba alguno de los grados de la primaria. En las urbes la situación de sus pobladores se definía por un 18,9 por ciento que no habían terminado aún los estudios primarios, y un 22,9 por ciento que hasta entonces era el único logro académico que poseía, lo que sumaba un 41,8 por ciento de población urbana que en 1984 asistía o había asistido a la escuela, al menos por un año. Se observa que, con respecto a los pobladores ciudadanos, es mayor la cantidad de los pobladores rurales que no habían concluido la escuela; en contraste, en el año 1984 la población del campo tenía mayor acceso a la educación primaria. Esto sugiere que en las ciudades los habitantes avanzaban a niveles superiores de la escuela, en tanto que la mayor parte de la población del campo quedaba rezagada.

Otro elemento que subraya la diferencia cultural que existe entre las regiones, se haya en el análisis del siguiente nivel educativo, la secundaria. Ciertamente, la desigualdad en favor de la población de la urbe en el acceso a la educación media, se hace evidente al observar que en el año 1984 por cada poblador del campo que había cursado por lo menos un año de educación secundaria, había otros cuatro que no superaron la primaria; en tanto que por cada poblador urbano que asistió como mínimo al sétimo año, había apenas otro que no tuvo ese privilegio. En general, los costarricenses que en 1984 habían superado la primaria representaban casi la tercera parte³ de la población mayor de diez años. El 25 por ciento de este grupo etario que cursó

³ El dato que da el Censo de Población de 1984 se refiere a la población mayor de 12 años, por lo que las

secundaria se componía de un 9,2 por ciento de personas que habían concluido ese nivel educativo como mayor alcance hasta entonces; y de una mayoría (22,1 por ciento) que no había concluido la enseñanza media, esto ya fuera porque estaba en proceso o por deserción. La proporción de la población de las ciudades que tuvo acceso a algún colegio en 1984, fue de 35,9 por ciento, conformado por un 22,1 por ciento que no habían terminado y un 13,8 por ciento que sí lo había hecho, y que en aquel momento no tenía otro nivel de escolaridad mayor. En las personas de origen rural esas mismas proporciones fueron de 10,7 y 5,3 por ciento. Estos datos de la educación secundaria sugieren que las condiciones en el campo eran más difíciles.

En lo tocante a la educación superior, la fuente consultada indica que en 1984 el 7,8 por ciento de los costarricenses mayores de 10 años habían cursado al menos un año de alguna carrera profesional. El examen de la información por zona, confirma nuevamente la conveniencia de vivir en las ciudades ya que el 14,5 por ciento de sus habitantes accedieron a la educación profesional, en contraste con un 3,1 por ciento de los pobladores del agro.

En el análisis por género, se distingue la continuidad de la tendencia favorable a la mujer, tanto en el porcentaje global que accedió a la segunda enseñanza, como una cantidad mayor que los hombres entre quienes tuvieron éxito en el colegio. En la sección de secundaria incompleta, se muestra una ventaja porcentual poco considerable de los varones, escasamente 0,5 por ciento más de mujeres que de hombres no habían concluido o estaban cursando aún la enseñanza media; a pesar de lo cual, la brecha entre quienes se graduaban de bachilleres y quienes abandonaban las aulas del colegio era más reducida para las mujeres, en casi un 1 por ciento. En lo que se refiere a

proporciones que se presentan aquí siempre son de mínimos como las que se dieron para la primaria; no obstante son más reales porque la cantidad de niños de entre 10 y 11 años que hubieran podido llegar a la secundaria no debió de haber sido muy significativa.

la educación superior, se consolidó la que había sido otra conducta por género a través de la segunda mitad del siglo XX, cual es que el acceso masculino sea ligeramente mayor que el femenino. No obstante la poca diferencia de 0,9 por ciento, la brecha era la mayor que se había identificado desde 1950, año en el que casualmente se había documentado la disparidad mayor, que era de medio punto porcentual.

Cabe resaltar que a través de los cuarenta años del presente estudio es posible observar que hubo una mayor repercusión del desarrollo cultural en las áreas rurales, hecho que pone de manifiesto el retraso en materia educativa que había en el campo, de forma que cualquier modificación que se hiciera tenía un impacto evidente en la modificación de los índices reportados. En efecto, hasta el año 1984 el logro máximo de la educación en las zonas rurales fue bajar el analfabetismo hasta los índices urbanos de 1950, o sea alrededor del 10 por ciento, e incrementar el acceso de los niños a la primaria hasta acercarse al porcentaje que aquel mismo año se reportaba también para las ciudades. El cuadro 5.2 muestra cuál es el peso que por nivel educativo y año de censo, tuvo la educación en la población de cada zona.

Cuadro 5.2
Costa Rica. Proporción entre la población rural y urbana mayor de 10 años que accedió a la educación, según nivel académico y área geográfica por año de censo -en porcentajes- 1950-1984

Nivel académico	Área Geográfica	Año del censo			
		1950	1963	1973	1984
Sexto grado	Rural	18,5	30,3	46,8	57,9
	Urbano	81,5	69,7	53,2	42,1
Secundaria ^(a)	Rural	9,6	15,1	20,6	30,8
	Urbano	90,4	84,9	79,4	69,2
Universidad ^(a)	Rural	6,5	10,5	13,7	17,5
	Urbano	93,5	89,5	86,3	82,5

^(a) En estos niveles se refiere a las personas que accedieron a ellos y estuvieron al menos un año.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de los años indicados

De él se desprende, según se indicó, el desarrollo que tuvo la educación primaria en el campo. Efectivamente, en 1950 de cada cinco costarricenses que habían logrado el diploma de

conclusión de primaria cuatro eran habitantes de alguna ciudad, y sólo uno era rural, pero treinta años después la situación era completamente diferente, porque más de la mitad de los graduados de la escuela era proveniente del campo. En los niveles superiores la realidad no era tan optimista. La población que hacia 1950 había estado al menos un año en la secundaria se componía de 90 por ciento de ciudadanos, y el censo de 1984 evidencia que la presencia rural en esa franja era apenas de tres personas rurales en cada diez colegiales. Por último, ni siquiera siete de cada cien universitarios o profesionales eran rurales en 1950, y en el decenio de 1980 apenas el 17,5 por ciento de los universitarios procedían del agro.

A juzgar por la información comentada, es evidente que continuaron las marcadas diferencias en ambos sectores de la población, las que escasamente fueron atenuadas; además, la información censal aquí analizada sólo permite un examen cuantitativo, haciéndose invisibles aspectos como los tipos de educación que se recibían en ambas zonas, la clase de infraestructura, la calidad de la formación de los docentes, los materiales y el equipo didáctico. Todo ello sugiere que a través del período, los servicios educativos desmejoraban conforme las poblaciones se alejaban de un centro urbano, aunque a medida que el siglo XX avanzaba las dificultades se atenuaban. Más bien, puede acotarse, tal y como ya se había adelantado, que los esfuerzos estatales por proveer de educación a toda la población son irrefutables, pero la diferenciación geográfica es igualmente evidente. Podría decirse, entonces, que si la fase histórica en estudio representa la época del desarrollo y expansión de la educación secundaria, ésta es esencialmente urbana, como se ha visto en los dos capítulos precedentes, ya que en el agro lo que se hizo fue consolidar la educación primaria. Justamente, desde el 3,9 por ciento de la población rural, que según el Censo de 1950 había logrado como máxima conquista académica el sexto grado, se ascendió hasta un tercio de los pobladores del campo con iguales méritos, según la medición

nacional de 1984.

En el cuadro siguiente se resumen los porcentajes de la sociedad costarricense que durante la época que se analiza no concluyó la primaria, pero estuvo en ella al menos un año. En él es posible advertir que el acceso a la escolaridad fue cada vez más factible para la población, en especial para la urbana. El hecho de que década a década tanto el analfabetismo como la primaria incompleta presenten porcentajes menores sugiere que los costarricenses tenían opción de concluir uno de los niveles educativos. Además, pareciera que las oportunidades y los obstáculos para alfabetizarse eran similares para los hombres y las mujeres, en virtud de las variaciones tan pequeñas. Esta información da pie para inferir, pues, que a diferencia de lo que sucedía durante los primeros cincuenta años del siglo, en la década de 1980 la población que presentaba como máximo logro académico una primaria incompleta provenía probablemente de sectores sociales pobres, con menor acceso a instituciones educativas tal es el caso de los pobladores rurales, o como en el caso de los mayores, quienes no tuvieron mayores oportunidades de educación cuando estaban en edad de asistir a un centro educativo.⁴

Cuadro 5.3
Costa Rica. Porcentajes de personas mayores de 10 años analfabetas y con primaria incompleta, según tipo de población por año del censo 1950-1984

Tipo de Población	1950		1963		1973		1984	
	Analfa- betas	1° a 5° grados	Analfa- betas	1° a 5° grados	Analfa- betas	1° a 5° grados	Analfa- betas	1° a 5° grados ^(a)
Nacional	23,6	61,6	15,5	59,2	9,9	47,0	6,9	26,5
Urbana	10,3	57,5	5,9	48,3	4,5	55,9	3,5	18,9
Rural	30,7	63,9	21,1	65,4	14,1	35,3	10,1	33,0
Hombres	23,6	61,7	15,7	59,2	10,0	46,9	7,0	26,3
Mujeres	23,6	63,7	15,4	59,2	9,8	46,9	6,9	26,8

^(a) Los datos de primaria incompleta para el año 1984 son mínimos debido a que el Censo de ese año

⁴ En el caso del analfabetismo, los porcentajes llegan a mínimos de 2,8 por ciento para las edades entre 15 y 19 años, y alcanzan el promedio nacional (6,9 por ciento) en el grupo de edad de 35 a 39 años y lo doblan en el grupo de 50 años. Censo de Población 1984. Tomo I, pág. 156.

proporciona sólo información de nivel de instrucción referente a los mayores de 12 años.
Fuente: Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos.
Censo de Población 1950, 1963, 1973 y 1984.

En el cuadro anterior se puede observar cómo el analfabetismo llegó en 1984 a representar un tercio de lo que fue en el año de 1950; así como que la población que no logró terminar la primaria sumó, en general, en 1984 la mitad de lo que había sido en la mitad del siglo XX. Mientras que en el conjunto de la población mayor de 10 años de 1950 aquellos que ni siquiera obtuvieron el título de primaria fueron el 85,2 por ciento, tres décadas después fueron un tercio de la población. Como ha sido característico de la época, por género se muestran pocas diferencias a lo largo del período, lo cual no sucede en el contraste por zona, en el que incide la mayor cantidad de infraestructura, mejor capacitación de los docentes, mayor acceso a materiales, etc. que existe en las áreas urbanas en relación con las rurales. En efecto, los pobladores de las zonas rurales debían trasladarse a aquellos lugares en donde se encontraran los servicios educativos necesitados. Si bien a partir de los años 1950 la educación secundaria se había extendido de forma que prácticamente había instituciones en todos los cantones, la educación superior no estaba tan extendida geográficamente, y marchar de viaje no fue extraño, como lo tuvo que hacer la Prof. Marita Alfaro, quien era residente de Acosta y durante la década de 1970 hizo los estudios profesionales, y afirma que

*“[...] para efectos de universidad uno se venía a vivir aquí [a San José]. [...] Me vine a vivir aquí, porque mi hermana vivía en San Pedro, entonces me vine cinco años [...]”.*⁵

Es esta entonces, la realidad cultural en la que se desarrollaron profesionalmente los docentes de Estudios Sociales de la fase 1981-1990, herederos pues de los beneficios del

⁵ Marita Alfaro. *Comunicación Personal*. Enero 1999.

crecimiento de las capas medias.

2. NIVEL ACADÉMICO Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES

Con antelación a 1950 la educación era muy apreciada por casi todos los costarricenses, por lo que mostraban una genuina preocupación porque sus hijos fueran al menos alfabetas. Este propósito era logrado por la mayoría de la población, y según ya se comentó, hacia la mitad del siglo XX la alfabetización en el país superaba el 75 por ciento y era un proceso en pleno desarrollo. No obstante, era un privilegio obtener el título mínimo, como la conclusión de la primaria, porque se confabulaban, por una parte, la poca cantidad de instituciones educativas y la concentración de las que había en las áreas urbanas; y por otro, la necesidad de los jóvenes de integrarse prontamente al mercado laboral para apoyar a sus padres con el presupuesto doméstico. Tal fue la situación que se le planteó al profesor Germán Artavia, quien

“como de 10 años [deserté] de la escuela para ayudarle a mi familia. Yo ya estaba aburrido de la escuela, yo estudié después viejo [...] Yo fui a la escuela nocturna y bajaba desde aquí. Aquí no había luz ni nada y subía a las diez de la noche”.⁶

Estos dos aspectos, poca infraestructura educativa y problemas económicos, incidían de forma tal en el acceso a la educación, que personas con niveles relativamente bajos de escolaridad, podían presumirse como provenientes de sectores sociales medios. Pero una vez que las políticas sociales y económicas promovidas por el Partido Liberación Nacional hubieron comenzado a transformar la realidad costarricense, se empezó a notar que un nivel educativo como la conclusión de la primaria o el simple alfabetismo, eran más bien signos que sugerían que los ciudadanos que los poseían provenían de los sectores bajos de la sociedad. Aunque persistían las dificultades para los pobladores rurales a avanzar en los niveles superiores a la educación primaria, tal era la situación en el decenio de 1970, como lo atestigua profesora Marita Alfaro,

quien trabajando en un colegio en Quepos debía venir hasta San José para ampliar sus estudios profesionales:

“Es sacrificado, pero yo me venía en avión todos los viernes, entonces iba a clases el viernes y todo el sábado y entrábamos el domingo en un bus especial. Más la matrícula de la U y todos los gastos. Ganaba 1.200 colones.”⁷

Las condiciones materiales más favorables para acceder al estudio de quienes habitaban las urbes promocionaban la educación, aún en condiciones económicamente adversas.

Como se ve, en la segunda mitad del siglo XX pareciera ser determinante para el nivel educativo de una persona su procedencia geográfica, por supuesto que las personas que además de vivir en las áreas rurales, carecían de los medios económicos para pagar el transporte, tenían muy pocas opciones para concluir alguna etapa educativa más allá de la primaria, o acaso la secundaria. Posiblemente debían recurrirse a estrategias más alejadas de las de “venirse en avión”, y más cercanas a las del apoyo estatal, como becas, residencias estudiantiles, etc.

Tal es el caso de los padres de los docentes de la última fase que se analiza. La revisión de la información del cuadro 5.4 sobre los oficios u ocupaciones que desempeñaron, permite denotar rápidamente que los profesionales eran pocos, a pesar de lo cual pareciera ser que la docencia fuera la única posibilidad que tuvieron estos padres para profesionalizarse. Estos apenas fueron 6,7 por ciento de los padres y 11,2 por ciento de las madres. Además, aquellas ocupaciones que requerían de algún tipo de capacitación eran también poco comunes entre los padres y madres de estos profesores. En efecto, apenas un 15,4 por ciento de los varones y el 4,4 por ciento de las mujeres se dedicaron a oficios y actividades laborales de las que comúnmente se espera que quien las desempeña tenga una capacitación mínima además de la escolar, de forma

⁶ Germán Artavia Ramírez. *Comunicación Personal*. Cartago, setiembre de 1998.

que haya adquirido destrezas y conocimientos que le permitan ejercer adecuadamente, por ejemplo para ser músico una persona debe al menos tocar algún instrumento, y accesoriamente podría ser que supiera leer música; o bien un oficinista debe haber aprendido la utilización de equipo de oficina y técnicas de manejo de documentación.

Cuadro 5.4
Ocupaciones desempeñadas por los padres de los profesores
de Estudios Sociales, por sexo
1981-1990
(n=45)

Ocupación u oficio	Padres	Madres
Docente ^(a)	6,7	11,2
Contador ^(b)	2,2	
Farmacéutico ^(b)	2,2	
Enfermeras ^(b)		4,4
Funcionario público: técnico telecomunicaciones	2,2	
Músico (b)	2,2	
Oficinista	2,2	
Funcionario público: notificador	2,2	
Funcionario público: Jefe plantel MOPT	2,2	
Funcionario público: Inspector MOPT	2,2	
Funcionario público: trabajador municipal	2,2	
Subtotal ocupaciones con capacitación	26,5	15,6
Sastre	4,4	
Agricultor	20,2	
Chofer	2,2	
Mecánico	6,7	
Conserje	4,4	2,2
Cocinera		2,2
Empleada doméstica		2,2
Comerciante	11,2	
Ama de casa		64,4 ^(c)
Subtotal ocupaciones manuales o de poca capacitación	49,1	71,0
Desconocido	24,4	13,4
Total	100,0	100,0

^(a) Uno de estos docentes (2,2 %) también fue contador privado

^(b) A juzgar por la información de estudios realizados por los padres y madres, quienes ejercieron las profesiones aquí señaladas no fueron profesionales.

La otra sección del cuadro muestra que casi la mitad de los varones y tres cuartas partes de las mujeres trabajaron en actividades que no necesariamente necesitaban capacitación formal, porque podrían aprenderse desde el hogar como parte de la socialización, tal es el caso de los

comerciantes o las amas de casa; o bien, eran actividades que se aprendían en el lugar de trabajo, como la mecánica o el manejo de automóviles, y no era imperioso que los requerimientos académicos previos fueran extensos.

En el cuadro mostrado se distingue el peso importante de padres agricultores, una quinta parte. Es esta cifra la más alta de todo el período de investigación, y como se analizó anteriormente, es posible que fueran parte de los pequeños y medianos caficultores que durante las décadas de 1950 y 1960 se habían acogido a la protección estatal, y que eran bastante prósperos; o bien, provenían de grupos sociales empobrecidos sembradores de granos, cuya actividad no tuvo el apoyo oficial durante el período que se estudia, y más bien fueron de las primeras víctimas de las políticas neoliberales en la década de 1980. Situación de los pobladores del campo que por cierto no pasó desapercibida para los educadores, como por ejemplo la Prof. Marita Alfaro, quien asegura que en Acosta, los agricultores:

*“En la época de Arias no tuvieron ninguna ayuda [...] hubo gente que vendió sus fincas muy baratas, y se fueron a vivir como peones a las fincas [...] entonces usted encuentra a esta gente en Los Guidos, en Los Cuadros; como mi hermana trabaja en el campo de la salud, ella me cuenta que van a pedirle leche”.*⁸

Otro aspecto del cuadro, es que se nota la alta incidencia de ocupaciones manuales entre los hombres, al menos un 17,7 por ciento compuesto por choferes, mecánicos, conserjes y sastres. El comercio y el servicio público son opciones escogidas por más de una quinta parte de los progenitores varones de los educadores de la encuesta 11,2 por ciento de ellos en cada ocupación. Ambos porcentajes son similares a los evidenciados en los períodos anteriores. En el caso de las madres, nuevamente como en las fases estudiadas, la variedad de oficios y profesiones a las que se dedicaron son pocas: de las que se conoce la ocupación que desempeñaron, el 64,4 por ciento

fueron amas de casa y 22,1 por ciento que aunque laboraron fuera de su casa, sus trabajos parecieran ser una extensión de las labores domésticas, ya que se desempeñaron educando verosímilmente a menores (11,2 por ciento de docentes), atendiendo enfermos (enfermeras: 4,4 por ciento) o como conserjes, cocineras o empleadas domésticas (6,6 por ciento). Todas esas, labores que son definidas socialmente como actividades femeninas, con una fuerte tendencia a la subvaloración.

Se aprecia que para los padres y las madres de los profesores de Estudios Sociales del período 1981-1990, la docencia sigue siendo una opción femenina por una parte, y de acceso a las capas medias, por otra. La gran incidencia de educadores cuyos padres o madres no fueron profesionales sugiere que estos docentes provenían de sectores sociales más bajos que los de las dos épocas anteriores a 1980 y que accedieron a las capas medias vía la profesionalización en docencia. Esto significa que es muy probable que fueron beneficiarios de las medidas sociales que permitieron el crecimiento de las capas medias que se dio después de los años 1950, lo cual explicaría que independientemente de que provenían de hogares cuyos padres no tenían ocupaciones o empleos de altas remuneraciones, estos educadores alcanzaron precisamente ese título en virtud de que la sociedad ofrecía entonces oportunidades para la capacitación académica antes que dejar esas opciones sólo para los acaudalados que pudieran pagárselas. Entre esos beneficios se cuenta el desarrollo de la educación pública en todos los niveles; en todos los cuales, además, había opciones nocturnas de estudio, lo cual permitió a personas como el profesor Artavia Ramírez realizar sus estudios primarios y secundarios y obtener un título universitario:

“[...] yo entré a la universidad cuando me casé [...] Yo trabajaba y seguí haciéndolo; al año siguiente [de haber terminado secundaria] herrumbrado y lo

⁸ Idem.

*hice [el examen de admisión de la Universidad de Costa Rica] y lo gané. Eso es un contrasentido, me metí a la Universidad entonces a sacar materias ahí que me sirvieran, ciencias sociales, entonces al final opté por Estudios Sociales, como te dije ya, ahí tengo el récord, yo saqué en un año quince materias semestrales, en los dos semestres yo tenía choques, a las siete de la noche tenía tres materias a la misma hora [...] Entonces estudié Estudios Sociales y luego de un momento dado tenía el título en la mano [...]*⁹

Otra de las posibilidades que otorgaba la sociedad costarricense a través del Estado, era las becas en la educación superior, una de las herramientas imprescindibles que tuvieron las capas sociales menos favorecidas, para acceder hasta los sectores medios por la vía de la formación profesional. Tal fue la oportunidad que tuvo la profesora Alfaro, quien proviene de una familia rural, un hogar campesino compuesto por trece hermanos y para quien el sistema de becas de la Universidad de Costa Rica le permitió obtener como mínimo su primer título universitario:

“Por supuesto más bien yo quería terminar la licenciatura, pero como somos una familia tan grande, y yo decía esto es como que yo siga estudiando y no vaya a trabajar, era muy duro, yo dependía de la beca”.¹⁰

La explicación propuesta que los docentes de la etapa 1981-1990 lograran avanzar hasta el claustro universitario en virtud del apoyo oficial, se refuerza con el repaso de los trabajos que desempeñaron los padres de los profesores de los otros períodos, en los que las actividades comerciales, los trabajos técnicos y el servicio público fueron los más sobresalientes muy al contrario de los trabajos poco calificados de los progenitores de los profesores de la fase más reciente, lo cual sugiere que era muy favorable para las aspiraciones profesionales de los jóvenes, provenir de un hogar en donde los ingresos de las ocupaciones de sus padres aseguraran la conclusión del proceso educativo y obtener un título.

La otra variable que se utiliza en este apartado para el análisis del origen social de los

⁹ Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

profesores de Estudios Sociales del período 1981-1990, es el nivel de instrucción de sus padres y de sus madres, según se puede observar en el siguiente cuadro.

¹⁰ Marita Alfaro. *Comunicación Personal*.

Cuadro 5.5
Máximo grado académico de los padres y las madres de los
docentes de Estudios Sociales, en porcentajes
(n = 45)
1981-1990

Grado Académico	Padres		Madres	
	Completa	Incompleta	Completa	Incompleta
Primaria	33,3	24,4	35,6	17,8
Secundaria	13,3	2,2	11,2	4,4
Universidad	6,7		8,9	
Desconocido		17,8		17,8
Ninguno		2,2		4,4
Total	53,3	46,7	55,6	44,4

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

En este cuadro se observa que los padres y las madres de los profesores de Estudios Sociales del período con certeza tuvieron acceso a la educación en alrededor de un 80 por ciento. Casi la cuarta parte de los varones y el 17,8 por ciento de las mujeres no terminó la primaria; mientras que como nivel de instrucción máximo, la escuela fue una etapa que terminaron por lo menos un tercio de ambos sexos. A lo cual hay que agregar 22,2 por ciento de los hombres y 24,5 por ciento de las madres quienes accedieron hasta la educación secundaria, nivel del que desertó el 2,2 por ciento de los varones y el doble de las madres, a pesar de lo cual fueron más mujeres que hombres quienes trascendieron la enseñanza media, 6,7 por ciento los unos y 8,9 por ciento las otras: en su totalidad obtuvieron el título de educadores. Se informa de varones analfabetos, los son en total 2,2 por ciento. Casi una quinta parte de los profesores no aportaron datos sobre la escolaridad de sus progenitores de ambos sexos. Entre las mujeres, el acceso a la educación superior se revela de forma interesante que 8,9 por ciento de las mujeres se adjudicó un título, no reportándose ninguna desertora. De este dato, se conoce por el análisis del cuadro 5.4, que las mujeres fueron profesionales en un porcentaje mayor que el que se indica aquí.

Si se parte de la tendencia de que este grupo de familias procede de sectores más empobrecidos de los que hasta ahora se han estudiado, así como del hecho que los niveles de

educación que muestran son más altos que el nivel nacional a través del período en estudio, se deduce que en este cuadro se refleja el buen nivel cultural al que se llegó en las décadas finales del siglo XX. En efecto, más de la mitad de hombres y mujeres concluyeron al menos un nivel del sistema educativo formal y el analfabetismo no llegó al 5 por ciento, o sea menos de la mitad del porcentaje óptimo señalado para el país, esto con base en el censo de 1973.

Estos padres ya tuvieron oportunidades diferentes en cuanto a estudio, pues junto a la Universidad de Costa Rica y la Normal, algunos de los más jóvenes posiblemente estaban en edad de estudiar oficios técnicos, al abrirse las primeras instituciones vocacionales en la década de 1950. En efecto, en este período hubo 18 profesores que fueron primogénitos y al menos tres de ellos nacieron en los años 1960, y uno de ellos en 1968; asimismo, la mitad de estos hijos mayores o 20 por ciento del total de educadores que se analizan, nacieron después de 1954, datos todos que sugieren que el contexto en el que los padres estaban en edad de estudiar educación media ya había una gama importante de opciones, como los colegios técnicos o el Instituto Nacional de Aprendizaje de reciente apertura. Una diferencia de contexto bastante diferente a los papás del primer período. Entonces, si no tienen una escolaridad definidamente más alta, es posiblemente porque provienen de sectores más empobrecidos, y debían dedicar gran parte del tiempo a trabajar colaborar con los gastos de sus hogares, acaso por ello predominan en los oficios desempeñados, aquellos manuales y rutinarios que requieren pocas destrezas. Pero debe insistirse también, en que la educación se reducía tanto cualitativa como cuantitativamente, según se alejara de los centros urbanos, por lo que no solo aspectos económicos obstaculizaban el ingreso a ella, según ya se dijo.

En comparación con el período de los años 1964-1980, se deduce estos padres enfrentaron mayores dificultades para acceder a la educación superior, porque en el ingreso a primaria los

padres de los profesores del decenio de 1980 tienen el mismo porcentaje que los de los otros períodos. En la secundaria la proporción es decididamente mayor, 15,5 contra 4,2 por ciento de los anteriores, pero en educación superior los padres de la generación más reciente son apenas 6,7 por ciento, la mitad de los que fueron profesionales en período 1965-1980. En el análisis por sexo se evidencia una mayor participación femenina en la educación según avanza el siglo XX. Las madres de los profesores del último período en estudio accedieron a los diferentes niveles de la educación en al menos un 77,8 por ciento, mientras que las anteriores en un 74,9 por ciento una diferencia muy pequeña que se desvanece cuando se revisa por niveles del sistema educativo. Las madres de los profesores que se examinan presentan una menor incidencia de primaria concluida que las anteriores, pero mayor incidencia en los niveles siguientes, lo cual sugiere que anteriormente el diploma de sexto grado era el logro académico al que se accedía más, ya fuera porque era suficiente para una mujer, o porque hasta ese nivel se pudo llegar, pero las madres de los docentes que ejercieron en período posterior sobrepasaron ese límite y llegaron más frecuentemente al colegio 15,6 por ciento contra 4,2 por ciento en el período anterior. Además, se hicieron bachilleres de secundaria con mayor frecuencia, 20 por ciento (en donde se incluyen 11,2 por ciento para las que sólo fueron bachilleres y con certeza un mínimo de 8,9 por ciento que fueron universitarias) mientras que las del período anterior se graduaron de educación media solo las que se profesionalizaron (12,5 por ciento).

3. NIVEL ACADÉMICO Y OCUPACIÓN DE LOS HERMANOS Y HERMANAS

En cuanto al nivel académico que tuvieron los hermanos de los profesores de este período sobresale que de todos aquellos que se tiene información, accedieron a la educación, de hecho sólo un 5,8 por ciento de los hermanos de los docentes tuvo una primaria incompleta, en donde no se ha tomado en cuenta a aquellos menores que posiblemente estén aun en el proceso. Tres cuartas partes del total de este grupo terminaron la primaria. Falta información de un 20 por ciento, entre la que probablemente se encuentra la de aquellos quienes no han ingresado a la escuela por su edad, y los que se reportó solo el nivel académico máximo, y no todo el proceso, como se solicitó.

En la secundaria se observa que accedió un 65,5 por ciento de los hermanos de los profesores, habiéndola concluido casi la mitad del total de los parientes, y un 16,5 por ciento que desertó. A la educación superior accedió por lo menos un 41,8 por ciento, de los que llegó a ser profesional un tercio de la población, y un porcentaje muy bajo no la terminó o está aún cursando alguna carrera. Además, un 2,6 por ciento de los hermanos y hermanas de los profesores de Estudios Sociales del tercer período hicieron algún otro tipo de estudio, que no fue especificado.

Cuadro 5.6
Nivel académico de los hermanos y hermanas de los profesores de Estudios
Sociales, por nivel incompleto o completo, en porcentajes
n = 225
1981-1990

Grado académico	completo	incompleto	totales(a)
Primaria	73,3	5,8	79,1
Secundaria	49,3	16,5	65,8
Universitaria	34,2	7,6	41,8
Otros	2,6		2,66

(a) Los totales y los porcentajes indicados por nivel académico se refieren a la cantidad máxima que con certeza cursó cada nivel.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

La información que se ha presentado, permite inferir que la educación ha seguido siendo un objetivo de las capas medias, al que intentan acceder y completar el proceso. Es este un comportamiento que se ha manifestado con pocas variaciones en todo el período que se estudia, con un ligero énfasis en la fase de 1964 a 1999, en donde se encuentran los niveles más altos de la segunda mitad del siglo XX. Lo cual es una manifestación de la relevancia social de las políticas del llamado nuevo modelo de desarrollo, que precisamente se estaba agotando al inicio de la etapa que se está analizando. Los índices altos de ingreso al sistema educativo sugieren también que los profesores de Estudios Sociales proceden probablemente de familias urbanas quienes tenían facilidades para acceder a las instituciones educativas.

Otra variable es la ocupación a la que se dedicaron los hermanos y hermanas de los profesores. El cuadro 5.7 posibilita el estudio de este aspecto, y puede verse que la mitad de todos los hermanos cuya actividad laboral se ha conocido, se han desempeñado como técnicos o profesionales en diferentes áreas, además, se da una paridad por sexo, de acuerdo con la realidad general del país. En conjunto, la docencia continua el descenso en las preferencias de quienes acceden a la educación superior, pues ha disminuido desde un 29,6 por ciento de los hermanos de los docentes de la etapa 1950-1964, a un 17,28 por ciento de la fase anterior, para culminar en el 14,8 que se muestra. En este renglón, la tendencia que se muestra fortalecida es la feminización de la enseñanza, para el caso del presente período, la proporción es del doble de las hermanas con respecto al porcentaje de varones que estudiaron educación.

Las otras especialidades que sobresalen, están relacionadas a la economía, tales como las de administración y las de contaduría. En ellas las mujeres tienen una participación inversa a la docencia, ya que son la mitad de la cantidad de varones. De hecho, como se había presentado ya en la etapa 1965-1980, las áreas ocupacionales por las que las mujeres se inclinan, son poco

diversas en comparación con los hombres. Además, la observación del cuadro 5.7 también permite identificar que en la parte técnica profesional donde se encuentra la mitad de las mujeres, se presenta una especie de polarización, por una parte está el 20,4 por ciento de las docentes, una carrera femenina; por la otra, está un 18,5 por ciento que no son profesionales, sino técnicas (en medicina y en oficina), en tanto que los varones en esas mismas áreas no suman ni la mitad de ellas (9,4 y 8,3 por ciento, en docencia y en las técnicas nombradas, respectivamente). En general, ha sido esta la tendencia después de la década de 1950, como se ha insistido.

Cuadro 5.7
 Profesión u ocupación de los hermanos de los profesores de Estudios Sociales
 (n = 196)
 1981-1990

Ocupación u oficio	Sexo			Total general
	mujeres	hombres	desconocido	
Docente	20,4	9,4		14,8
Científicos sociales	3,9	2,4	13	3,6
Turismo.		1,2		0,5
Abogados	1,0	2,4		1,5
Profesionales/técnicos economía	3,9	7,1	25	6,1
Profesionales/técnicos computación	1,0	3,5		2,0
Agrónomos		5,9		2,6
Ingenieros/electricistas		5,9		2,5
Profesional medicina	1,9	2,4		2,0
Técnicos en medicina	7,8	4,7		6,1
Secretaria/oficinista	10,7	2,4	13	7,1
Mecánico de precisión		1,2		0,5
Funcionario Público	1,0	4,7		2,6
Subtotal profesional y técnico	50,5	48,2	50	49,5
Peón Agrícola		1,2		0,5
Agricultor		3,5		1,5
Ama de casa	32,0			16,8
Artesano	1,0	1,2		1,0
Comerciante	2,9	14,1		7,7
Conserje	2,9	1,2		2,0
Construcción		2,4		1,0
Constructor		2,4		1,0
Costurera	2,9			1,5
Dependiente		1,2		0,5
Mecánico		3,5		1,5
Operario	1,0	5,9		3,1
Taxista		2,4		1,0
Ninguna		3,6		1,5
Subtotal no estudios	43,7	47,1		43,4
desconocido	5,8	4,71	50	7,1
Subtotal no estudios y desconocido	49,5	51,8	50	50,5
Total	100,0	100	100	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

En comparación con el período primero, es coincidente que ciertas carreras sean poco elegidas por los hermanos de los profesores, como por ejemplo las médicas, el derecho y las ingenierías, que en promedio sólo un 2 por ciento optaron por cada una de ellas, a pesar de que existían ya unas condiciones muy diferentes entrada ya la segunda mitad del siglo. De esta forma, se puede inferir la tendencia de que los profesores de Estudios Sociales, conforme avanzaba la segunda mitad del siglo XX, procedían de niveles socioeconómicos cada vez más alejados del sector medio tradicional.

En la parte del cuadro donde se ubican las ocupaciones que requieren menor capacitación, la situación también se da diferenciada por género. Las mujeres, en gran mayoría, se dedican a las labores en el hogar. El oficio que más desempeñan los hombres es el comercio, en un 14,1 por ciento, pero un grupo muy importante (11,9 por ciento) se dedica a actividades de gran esfuerzo físico, ingreso limitado y poco reconocimiento social, como peón agrícola, peón de construcción, operarios, conserjes, entre otros.

Como se ve, poco han cambiado las preferencias en este sentido, ya que como en los períodos anteriores, se observa que las labores de las mujeres se realizan en la casa o ligadas a ese tipo de actividades, mientras que los varones realizan actividades en empresas o al aire libre.

4. OCUPACIÓN DE CÓNYUGES Y EXCÓNYUGES DE LOS PROFESORES

Es el matrimonio la opción más decididamente tomada por los profesores de Estudios Sociales en la segunda mitad del siglo XX, como puede deducirse de la interpretación del cuadro 5.8. En él se puede advertir que los casados y divorciados representan al menos las tres cuartas partes del total, tendencia que podría aumentar, si se considera que los de este período son los educadores más jóvenes de la encuesta, y que es probable que el 22 por ciento de solteros varíe en

un plazo corto, aunque pareciera que siempre quedaría un porcentaje importante de solteros en virtud de que todos tienen ya una edad superior a los 30 años

Cuadro 5.8
Estado civil de los profesores de Estudios Sociales,
por sexo y promedio, en porcentajes
(24 hombres / 21 mujeres)
1981-1990

Estado Civil	Hombres	Mujeres	Promedio
Solteros	20,8	23,8	22,2
Casados	70,8	52,4	62,3
Divorciados	8,4	19,0	13,3
ns/nr		4,8	2,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

En este cuadro se observa que la quinta parte de los varones está soltero y que las mujeres los aventajan, ya que son el 23,8 por ciento. En cuanto a los casados, los profesores alcanzan un porcentaje del 70,8 y las profesoras apenas sobrepasan la mitad. El divorcio es una opción tomada por el 8,4 por ciento de los hombres, en contraste con las docentes, que son más del doble de esa cantidad. Lo que el cuadro muestra es que los varones tienen una mayor incidencia en el matrimonio que las mujeres, y a permanecer casados más tiempo que ellas, porque se divorcian menos que las profesoras. Además, tienden a permanecer solteros en menor proporción que las mujeres. Es importante recalcar que en esta fase se presentan algunas de las características que se perfilaban en el pasado, dentro del grupo de profesores de Estudios Sociales que se estudia. Por ejemplo, la tendencia a la soltería es mayor en las mujeres como se ha consignado. En lo que se refiere al divorcio, se nota un incremento de la mitad con respecto a la etapa 1964-1980, y sigue siendo la mujer quien más se divorcia, aunque los varones comienzan ya a optar por ello a diferencia del pasado, de hecho el crecimiento relativo que se encuentra en este período lo aportan los profesores. Esto sugiere que en alguna medida los valores tradicionales empiezan a ser objeto de algún cuestionamiento por parte los profesores de Estudios Sociales de ambos

sexos, lo cual se ve reflejado en el incremento de divorcios y de la novedad de la participación masculina en ellos. Ésta parece una conducta muy parecida al promedio nacional, como se puede ver en el cuadro 5.9.

Cuadro 5.9
Población costarricense mayor de 30 años, según sean
casados, solteros o divorciados, por promedio
nacional y proporción por sexo
n = 1.022.703
1984

Estado civil	Promedio nacional	Mujeres	Hombres
casados	63,4	46,2	53,8
solteros	13,8	57,6	42,4
divorciados	1,8	67,6	32,4

Fuente: Censo de Población 1984. San José. Dirección General de Estadística Censos, MEIC, 1987, p. 15.

Ciertamente, en tendencias generales, las preferencias conyugales de los docentes de Estudios Sociales tienen un comportamiento similar al de la población nacional mayor de treinta años. Los costarricenses de esa edad optaron mayormente por casarse, en un porcentaje similar (63,4 por ciento) al de los profesores y profesoras del período en estudio, en donde también se daba una mayoría masculina, el 53,8 por ciento en contraste con un 46,2 por ciento de mujeres. La proporción nacional de solteros es la mitad de la de los educadores en estudio; igual que con los docentes, la mayoría aquí era femenina, ya que los varones son el 42,4 por ciento y las mujeres el 57,6 por ciento. En el estado conyugal que se encuentra una diferencia relevante es entre los divorciados, lo cual sugiere que los profesores de Estudios Sociales eran un grupo social que valoraba diferente algunas tradiciones, principalmente cristianas, ya que con mucha más frecuencia que el resto de la población no esperaban a que la muerte los separara, opción tomada por un tercio de los profesores de Estudios Sociales del período 1981-1990, en contraste con el promedio nacional que era apenas del 1,8 por ciento. En el aspecto que guardaban una similitud,

era en la proporción por género, ya que los hombres tendían a divorciarse menos que las mujeres, en una relación de un varón divorciado por cada dos mujeres de igual estado civil.

Por otra parte, otras tres características se mantienen en los docentes de esta fase en relación con el pasado estudiado: la de casarse mayormente con profesionales, por una parte; por otra, la de que los varones lo hagan con colegas; y por último que en los matrimonios con no profesionales sean más frecuentes entre los varones que entre las mujeres. Este panorama se aprecia de forma gráfica en el cuadro 5.10.

Cuadro 5.10
Profesión de los cónyuges de los docentes de Estudios Sociales, por sexo y promedio, en porcentajes
(10 esposos / 18 esposas)
n = 28
1980-1990

Profesión u oficio	Promedio	Sexo del cónyuge	
		Femenino	Masculino
Docentes	35,7	55,5	
Abogados	3,6		10,0
Administrador	3,6		10,0
Analista sistemas	3,6		10,0
Arquitecto	3,6		10,0
Biólogo	3,6		10,0
Otra profesión	14,2	11,1	20,0
Subtotal profesional	67,9	66,6	70,0
Estilista	3,6	5,5	
Amas de casa	17,8	27,8	
Otros no profesionales	7,1		20,0
Subtotal no profesional	28,5	33,3	20,0
Desconocido	3,6		10,0
Total general	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

Estos datos revelan que el 67,9 por ciento de los docentes de ambos sexos que se casaron optaron por un cónyuge profesional, en donde los varones lo hicieron primordialmente con otras docentes (55,5 por ciento de los profesores casados), seguidos por un 27,8 por ciento de los hombres que prefirieron como compañera a una ama de casa; por un 11,1 por ciento que se casó con una profesional de otra área y por último, un docente (5,5 por ciento) optó por una estilista.

En contraste con esta información, se muestra que las mujeres que se casaron prefirieron hacerlo más frecuentemente con un profesional, casos que sumaron una cuarta parte de todos los educadores casados. Las preferencias de estas mujeres fueron muy variadas por lo que entre las profesiones de sus esposos se encuentran abogados, administradores, arquitectos, biólogos, etc. pero ningún colega. En cuanto a la minoría cuyo cónyuge no es profesional, las encuestadas no aportaron la especificación de su ocupación.

Según se ha visto hasta ahora, los profesores de Estudios Sociales de la segunda mitad del siglo XX han mostrado una preferencia clara hacia el matrimonio, de forma que en ningún caso de convivencia con pareja se ha reportado otra forma de estado civil, como la unión libre. Este dato sugiere que es éste un sector social en el que han prevalecido valores y convicciones morales de apego a la tradicionalidad occidental. No obstante, el comportamiento no ha sido igual entre los sexos, debido a que las mujeres muestran una mayor tendencia a preferir la soltería y a divorciarse que los hombres, hecho que pareciera relacionado con concepciones machistas prevalecientes en nuestra sociedad, según las cuales la educación en la mujer no es del todo aceptada cuando sobrepasa ciertos límites. Esta sugerencia es apoyada por la insistencia de las profesoras de Estudios Sociales que se casan a hacerlo con profesionales por una parte; y por otra, con profesionales cuyas carreras han sido designadas socialmente con mayor estatus que la docencia. Además de que los varones cuando se han casado han optado principalmente por otras docentes o por mujeres no profesionales, de hecho la gran mayoría de sus cónyuges sin título universitario se dedican a las labores de la casa. Pareciera que en el fondo lo que priva es una renuencia del varón a que su pareja posea estudios o títulos parecidos o superiores a los suyos, y por supuesto ingresos mayores que los suyos, lo que explicaría que aquellas educadoras que se casaron, lo hicieran con profesionales de otras carreras, quienes probablemente tenían mayores

ingresos económicos que sus consortes educadoras. Este doble hecho de que las docentes se casan con menor frecuencia que los hombres; y que cuando lo hacen es más común que lo hagan con profesionales no docentes, sugiere que las profesoras de Estudios Sociales tenían mayor cantidad de posibilidades que sus colegas masculinos, de escalar socialmente por vía del matrimonio.

5. DESEMPEÑO DE LABORES REMUNERADAS ADICIONALES POR LOS PROFESORES

El aspecto laboral extra aulas de los docentes de la década de 1980 en general varió poco en comparación con los períodos precedentes. Con certeza, un 37,8 por ciento de los profesores de Estudios Sociales de ambos sexos de la fase 1981-1990 ejecutó trabajos adicionales a la docencia pública, cantidad que es casi igual a la de la etapa anterior, y que significó un incremento de poco más del 4 por ciento en contraste con los educadores de la fase 1950-1964. El cuadro 5.11 ofrece esta información.

Cuadro 5.11
Ocupación adicional ejercida por los docentes de
Estudios Sociales, por sexo
(21 mujeres / 24 hombres)
1981-1990

Ocupación	Total	Mujeres	Hombres
Asistente investigación	2,2		4,2
Docente institución. Privada	4,4		8,3
Autor de textos	2,2		4,2
Funcionario Público	4,4	4,8	4,2
Músico	2,2		4,2
Sastre	2,2		4,2
Agricultor	2,2		4,2
Agente de Ventas	2,2		4,2
Comerciante	4,4	4,8	4,2
Administrativo	4,4	4,8	4,2
No especificado	6,7	9,6	4,2
Subtotal	37,8	23,8	50,0
Ninguno	57,8	66,7	50,0
Ns/nr	4,4	8,3	
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

En contraposición con lo anterior, hubo una disminución entre quienes no ejecutaron ninguna actividad adicional, que pasó de 50 por ciento en la primera parte y de un 58,3 por ciento en la fase anterior, a un 55,5 en la parte final que se estudia. El cambio más visible se da en la relación de género, en donde las mujeres optaron por trabajos adicionales en menor medida que en el pasado. Ciertamente, aunque en el período primero ninguna de las profesoras ejerció labores fuera de las aulas, en la fase siguiente se había reportado un 36,5 por ciento de las mujeres que sí lo había hecho, cifra que bajó entre las educadoras de 1981-1990, hasta el 23,8 por ciento. Por otra parte, entre los varones se dio una fluctuación en la opción por realizar actividades remuneradas externas a la docencia, que de 50 por ciento bajó a 38,5 por ciento para subir de nuevo hasta el 50 por ciento en la fase 1981-1990. En el cuadro 5.11 se observan estos datos.

Como en el período anterior, en éste los hombres son los que más reiteradamente realizaron

labores remuneradas suplementarias a la docencia, con la diferencia de que la brecha entre ambos es muy clara: la proporción de varones que trabajaron adicionalmente fue más del doble que la mujer. Por su parte, éstas practicaron una variedad más amplia de labores: en el comercio 4,8 por ciento, igual que en trabajos administrativos relacionados con educación. También se reporta un 4,8 por ciento de las profesoras que desempeñaron funciones en instituciones públicas y el doble cuya actividad no fue definida. Mientras tanto, los hombres que dedicaron su tiempo fuera de las aulas a actividades adicionales, lo hicieron en trabajos muy variados: la mayor parte de ellos (8,3% de los varones) continuaban en docencia, aunque enseñando en instituciones privadas; además un grupo muy importante trabajaba desempeñándose en oficios, algunos manuales como los de sastre, músico o agricultor, o como comerciantes o vendedores, en total estos suman una cuarta parte de los docentes de la etapa 1981-1990.

Llama la atención que para un período histórico tan crítico fuera muy bajo el porcentaje de docentes que realizaron actividades suplementarias a la enseñanza, lo cual puede explicarse por dos razones: la primera se enmarca en la recuperación de los salarios del sector público que se dio entre 1983 y 1989, pero principalmente a partir del año 1987, cuando los profesionales públicos vieron incrementar sus ingresos, gracias a “una fuerte recuperación”¹¹ salarial. La segunda sugerencia, deducida de la anterior, se refiere a que la crisis económica de final de la década de 1970 y principio de la de 1980 no afectó tan severamente a los docentes de la época, en virtud de la estabilidad y solvencia que habían alcanzado durante el decenio anterior, fundamentalmente por medio de la función pública. Probablemente, quienes estuvieron más expuestos fueron aquellos más jóvenes, los que ya tuvieron un acceso con restricciones a los beneficios de la

¹¹ Carlos Castro Valverde, “Estado y sectores medios en Costa Rica: el redimensionamiento de un pacto social (1980-

extinguida “era de oro” de los sectores medios.

En efecto, cuando la crisis se desató a partir de 1978, la gran cantidad de educadores de este período estaba ya en edad laboral y posiblemente habían asumido responsabilidades familiares. Realmente, al calcular la edad que tenían estos educadores en 1980 se puede observar que el 60 por ciento de ellos tenía 24 años o más en aquél momento, mientras que sólo tres de ellos (6,7 por ciento) eran menores de edad, el tercio restante estaba entre los 24 y los 18 años. Por otra parte, la mitad de los profesores del tercer período (51,1 por ciento)¹² había obtenido su primer título universitario entre 1971 y 1978, y un tercio tenía hacia 1980 por lo menos un hijo.¹³

De esta forma, es posible inferir que aunque la crisis arreciaba, una mayoría de los profesores de este segmento ya tenía su situación laboral asegurada y consolidada, por lo que no eran muy afectados por problemas como los descritos por el Lic. Gustavo Ortiz,

“Problemas seriesísimos de matrícula. Por ejemplo aquí, en el Monseñor Odio, según viendo los archivos del colegio, hubo una época en que hubo trece undécimos años, llegamos a tener en el... yo me vine para acá en el 84, en el 84 habían 4 [undécimos], en el 87 habían dos quintos años. Hubo 21 sétimos años que tuvimos una vez, después lo normal eran 14, esas políticas [de control natal] se fueron reflejando en la década de los ochenta (sic)”.

Situaciones tales como la baja en la matrícula, habrían afectado más a los recién graduados que a los más jóvenes, lo cual es deducido del hecho que en el caso de las mujeres que sí realizaron trabajos adicionales, la totalidad se graduó, por lo menos a partir de 1979, aunque no son las más jóvenes. Además, tienen serias responsabilidades familiares, por ejemplo, al menos tres son casadas y una divorciada, y todas tienen hijos, así como también ya tres de ellas eran

1992)”, Tesis de Maestría en Sociología. Universidad de Costa Rica, marzo de 1994, pp. 87-94

¹² La información sobre este grupo que se expone en esta parte fue tomada de las bases de datos IPERSONAL Y 2FAMILIA, levantadas para esta investigación.

¹³ Este dato se obtuvo de restar a la edad del hijo primogénito (a 1998) los 18 años que hay desde 1980. *Ibíd.*

madres en 1980. En el caso de los varones, la característica más relevante es el estado civil, porque los que alternaron la docencia con otras actividades, están distribuidos a lo largo de toda la base de datos, pero sobresale que dos tercios sean casados o divorciados, y que el 40 por ciento sean los primogénitos de sus familias, posiblemente debiendo asumir la responsabilidad de atender a sus hermanos menores. En general, es posible fortalecer la sugerencia de que los profesores de Estudios Sociales del período 1981-1990 se caracterizan socialmente por haber ascendido a las capas media por medio de la docencia, como se puede colegir al verificar las labores extradocencia que desempeñaron, cuyo atributo más sobresaliente es el carácter de oficio. Al comparárseles con los de la primera parte, sobresale que estos no realizaron labores manuales, de hecho en ningún caso laboraron fuera de la educación, y normalmente ejercieron la docencia universitaria, mientras que los educadores de la segunda fase trabajaron suplementariamente menos que los anteriores, lo hicieron en otras áreas, como los de la última etapa.

6. ESTUDIOS Y OCUPACIÓN DE LAS HIJAS E HIJOS DE LOS DOCENTES

En el caso de los hijos e hijas mayores de edad de estos docentes, se evidencia que son muy jóvenes y que una mayoría abrumadora no tiene ninguna carrera porque está en proceso de estudiar, lo cual se presenta en el cuadro a continuación.

Cuadro 5.12
Ocupación o estudios de los hijos mayores de los profesores
de Estudios Sociales, por sexo
(7 mujeres / 15 hombres)
1965-1980

Profesión	mujer	hombre	total
Técnico relación internacional/turismo.		6,7	4,5
Estudiante medicina	14,3		4,5
Estudiante informática		6,7	4,5
Estudiante universitario no identificados.	28,6	40,0	36,6
Estudiante no identificado	28,6	33,3	31,8
Estudiante secundaria	14,3		31,8
Ama de casa	14,3		4,5
Mecánico		6,7	4,5
Ninguna		6,7	4,5
Total	100	100	22

La información específica sobre las intenciones de estudio es escasa, por lo que no se vislumbra una tendencia clara, más que la determinación por optar por el estudio, como ha sido la particularidad de los docentes y su entorno familiar a través de todo el período en estudio.

7. IDENTIDAD DE LOS DOCENTES: "ASALARIADO DE LA EDUCACIÓN..."

Como parte de la evolución social de los docentes del tercer período, a continuación se presenta, al igual que se ha realizado con los otros dos grupos, la percepción que ellos mismos tenían de dicho proceso, mediante el análisis de algunas de las representaciones y prácticas culturales que contribuyeron para que el docente construyera un significado a su profesión.

Intimamente relacionado con la situación de la sociedad costarricense en general, se ha definido a este tercer grupo como el corolario de un proceso que condujo a la crisis del profesorado de Estudios Sociales; es decir, a la disyuntiva de reproducir o mantener aquellos elementos que lo identificaban y diferenciaban, surgiendo, consecuentemente, otras actitudes y

percepciones.

Al igual que en los otros dos periodos, el análisis de los orígenes sociales y las autovaloraciones como grupo social, podrían brindar pistas sobre las posibles causas y efectos de aspectos que identificaron al tercer grupo.

En relación con el estatus, tal y como se observa en el cuadro siguiente, este tercer grupo marca el descenso de su valoración social, pues los docentes de la década de 1980 manifiestan tener el estatus promedio más bajo del periodo, pues su estatus promedio alto y medio alto fue de un 34,5 por ciento, el medio fue de un 20 por ciento y el bajo y medio bajo fue de un 22 por ciento. Esta autovaloración, muestra la misma tendencia descendente en cuanto al ciclo de vida, pues los docentes al inicio de su carrera recibieron parte del estatus que poseía el grupo anterior, al autovalorarlo como alto y medio alto en un 49 por ciento de los casos y descender a un 20 por ciento en su última experiencia docente; el porcentaje de estatus medio se mantiene pero aumenta notablemente el bajo y medio bajo al pasar de un 6 por ciento al inicio a un 38 por ciento al final de su labor educativa¹⁴. Estos datos permiten inferir que para el propio docente de Estudios Sociales no sólo descendió su estatus, sino también pareciera que el final de la década de 1970 y sobre todo de 1980 fue el "momento más difícil" para la profesión.

¹⁴ Es importante destacar que para el caso del tercer grupo, su autovaloración pudo haber estado mediatizada por su situación en la presente década, pues la pregunta en la encuesta estuvo solicitada hacia su "última experiencia docente".

Cuadro 5.13
Percepción de los profesores de Estudios Sociales
sobre su estatus al inicio y al final de
su profesión docente.
1981-1990

Estatus ^(a)	Inicio		Final	
	No.	%	No.	%
Alto	3	6,7	2	4,4
Medio alto	19	42,2	7	15,6
Medio	9	20,0	9	20,0
Medio bajo	2	4,4	9	20,0
Bajo	1	2,2	8	17,8
Otros	4	8,9	2	4,4
Ns/Nr	9	20,0	8	17,8
Total	45	100,0	45	100,0

(a) Las respuestas de los profesores se clasificaron mediante parámetros cualitativos, valorando cada una de las respuestas en función de la ubicación que consideraban que tenía la profesión según los siguientes parámetros ALTO ALTO; MEDIO ALTO, muy bueno; MEDIO, bueno; MEDIO BAJO, regular; BAJO deficiente; OTROS y NS/NR.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

Otra característica del docente del tercer periodo, es con relación a su autovaloración profesional. Así pues, su auto-identificación marca los porcentajes más bajos del periodo en estudio como profesional especializado, mientras que refleja una concepción como "asalariado" con tendencia a aumentar, lo cual reafirma la tendencia, ya sugerida, en cuanto a que la autovaloración de sí mismos como profesional especializado disminuye conforme avanza el periodo en estudio, tal y como se observa en el cuadro siguiente. Resulta interesante la percepción que tenían como miembros de la "clase media", pues constituyó el grupo con el segundo porcentaje más elevado, luego de los docentes del primer período; esto podría responder a algunas hipótesis, entre ellas: que los docentes de este período percibían un ascenso social al ingresar en la carrera o que el menor porcentaje de dicha "característica" en los dos primeros grupos, se debiera a que se autopercebían como docentes de un origen social más alto que la "clase media".

Cuadro 5.14
Percepción de los profesores de Estudios Sociales sobre las
características del docente de dicha asignatura
1981-1990

Característica	No.	% ^(a)
Geógrafo	18	40,00
Asalariado	27	60,00
Profesional	30	66,67
Historiador	24	53,33
Científico social	17	37,78
Profesor "clase media"	28	62,22
Otros	3	6,67
Ns/nr	2	4,44

^(a) El porcentaje se calculó con base en 45 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

La desvalorización de la profesión por parte del propio docente del tercer grupo, se complementa con la imagen estereotipada que tienen de ellos mismos según el cuadro siguiente, ya que manifiestan los porcentajes más elevados en cuanto "innecesario" (44,44 por ciento), aunque sobresale en aspectos más relacionados con el mundo fuera del aula como el grupo más "revolucionario" y de "agente conciliador" quizás por su mismo origen social.

Cuadro 5.15
Percepción de los profesores de Estudios
Sociales sobre sus estereotipos
1981-1990

Estereotipo	No.	% ^(a)
Patriota	14	31,1
Aburrido	15	33,3
Civilista	16	35,6
Idealista	17	37,8
Memorista	18	40,0
Historiador	19	42,2
Innecesario	20	44,4
Revolucionario	21	46,7
Agente conciliador.	22	48,9
Otros	23	51,1
Ninguno	1	2,2
Ns/nr	25	55,6
Total	45	100,0

^(a) El porcentaje se calculó con base en 45 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta.
Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

Las autovaloraciones anteriores están íntimamente relacionadas con su sentido de identidad como grupo "generacional", pues fueron el grupo que menos se identificó con la asignatura (69 por ciento de los casos), como se puede visualizar en el cuadro siguiente.

Cuadro 5.16
Profesores de Estudios Sociales
según grado de identificación
con la asignatura
1981-1990

Identificación	No.	%
Alta	2	11,1
Regular	7	15,6
Baja	31	68,9
Ns/nr	2	4,4
Total	12	100

(a) Para valorar el grado de identificación del docente, se tomó como base el concepto brindado de Estudios Sociales, clasificando las respuestas cualitativamente, parámetros: extensión, sentido de pertenencia, participación en la construcción de la asignatura

Fuente Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

Tal tendencia quizás puede responder a la identificación de la asignatura (planes, programas, libros, metodologías, etc.) con una construcción propia de las generaciones pasadas, con la cual probablemente sentían que era poco lo compartido, tal y como lo reflejan las siguientes rupturas, expuestas por el profesor Gustavo Ortiz:

“las reuniones de departamento [...] nunca son para enriquecimiento académico, Yo creo que el problema de los profesores viejos es que creen que todo lo saben y ya no hay nada nuevo que aprender; [...] mis compañeras tenían muchos años de edad y muchos de trabajar y entonces siempre hubo un choque generacional, entonces por ejemplo cuando Yo les enseñé mi primer trabajo me dijeron que era perder el tiempo, pero había una compañera que trabajaba en el Clodomiro Picado [...], entonces con ella mucho en cuanto a metodología se refiere”,¹⁵

¹⁵ Gustavo Ortiz. *Comunicación Personal*.

Más adelante el profesor Ortiz expresaría sus diferencias en cuanto a lo novedoso de la generación y a la diferencia antes apuntada con los chilenos:

“Tuvimos la grandísima suerte en el ochenta y uno, más o menos en el setenta y ocho o algo así, que salieron los primeros libros de texto, más o menos con características (¿?) para secundaria[...], eso fue como un boom, los profesores estábamos como locos con esos textos[...]; eran algo más científicos, hechos por varios profesionales [...], entonces fue como se dio una lucha muy interesante para cambiar conceptos arraigados a través de muchísimos años”.

El profesor Germán Artavia complementaba diciendo que *“En historia, en ese tiempo, era Rosita Greñas y un montón de viejas ahí, incluso don Carlos Meléndez, gente conservadora”*.¹⁶

Sobre esta pérdida de identidad en el tercer grupo, el profesor Gustavo Ortiz lo manifiesta de la siguiente forma:

“...lo que añoro es tener la capacidad de tener un Carlos Luis Fallas [Monge] para contar chistes históricos, para poder contar la historia como una película, tener esa capacidad para introducir en la mente, en la cabeza de los estudiantes y cerrarles los ojos y ponerles una pantalla que ellos vean ahí, que ellos vibren [...]; Yo no sé si nosotros seremos capaces de que nuestros alumnos aprendan a ser partícipes de la historia, no a leer Estudios Sociales, sino a vivir...”.¹⁷

Esta capacidad narrativa, formó parte de un pasado que se ha perdido y que caracterizaba al docente de Estudios Sociales y que el Prof. Adriano Pacheco, del primer grupo, explicaba como hacer la clase *“positiva, pero con anécdota, un chiste de alguna reina, de algún rey y cuando ya*

¹⁶ Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

todos estaban carcajeándose, del mismo chiste volvía otra vez a incorporar a la materia y seguían ellos, [...] a usted no hay ni que tomarle apuntes".¹⁸

Así pues, las percepciones que sobre sí mismos construyeron los docentes del tercer período, pueden concretarse en prácticas culturales en los ámbitos educativos y sociales, como se analizó con los grupos anteriores; prácticas que reflejan, a su vez, parte de un proceso más amplio de socialización que vivió el profesor de Estudios Sociales.

Desde una perspectiva educativa, un primer aspecto, y que refleja la crisis del sector, es la pérdida de mística y vocación del "nuevo docente", lo cual es comentado por el profesor José Manuel Campos, quien a pesar de pertenecer al segundo grupo también laboró con el tercero: *"la causa es el desinterés de nosotros [...], estamos llegando a un momento muy diferente a como éramos en los setenta, llegamos, vemos el horario y dentro del horario esto es lo que debe de hacer y de ahí cierro. Algunas veces cuando nos llaman fuera de horario a realizar alguna actividad, en ese caso existe el desinterés del docente, nos ajustamos al horario";¹⁹* un profesor del tercer grupo complementaría diciendo que *"se supone que es la vocación de uno, pero en realidad eso es muy relativo [...]; la motivación, y es que hay días en que uno no llega motivado, ni los alumnos, ni uno ni nadie, entonces uno va aquí a vegetar, a trabajar".²⁰*

La tercera generación de profesores fue el grupo que poseía más opciones de preparación profesional, pues contaron con la naciente U.N.A. (29 por ciento de los docentes) disminuyendo el monopolio de la U.C.R. (60 por ciento); son una mezcla de profesionales especializados en educación y en Historia o geografía (cf. cuadro 4.16). Por otra parte, tal y como se observa en el

¹⁷ Gustavo Ortiz. *Comunicación Personal*.

¹⁸ Adriano Pacheco. *Comunicación Personal*.

¹⁹ José Manuel Campos. *Comunicación Personal*.

cuadro subsiguiente, a pesar de que tienden a especializarse desde el inicio en la docencia, algunos venían de otros intentos ocupacionales.

²⁰ Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

Cuadro 5.17
Profesores de Estudios Sociales por período y sexo según tendencias en trabajos docentes y no docentes
1950-1990

Tendencia	Período 1950-1964						Período 1965-1980						Período 1981-1990					
	Total		Masculino		Femenino		Total		Masculino		Femenino		Total		Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre educación	5	83,3	3,0	50,0	2	33,3	15	62,5	5,0	20,8	10,0	41,7	31	68,9	14,0	31,1	17,0	37,8
De no-educación a educación							2	8,3	2,0	8,3			8	17,8	5,0	11,1	3,0	6,7
De educación a no educ. a educación							1	4,2	1,0	4,2								
NS/NR	1	16,7	1,0	16,7			6	25,0	5,0	20,8	1,0	4,2	6	13,3	5,0	11,1	1,0	2,2
Total	6	100	4	66,7	2	33,3	24	100	13	54,2	11	45,8	45	100	24	53,3	21,0	46,7

FUENTE: Encuesta a Profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1950-1990.

De acuerdo con el cuadro anterior, es sugerente que al venir los docentes cada vez menos de estratos medios, busquen alternativas para el autofinanciamiento de sus estudios, generalmente a través de actividades no educativas. Apoyando esta afirmación, el cuadro 5.17 muestra, de los docentes que laboraron entre 1950 y 1990, un promedio de 13,3 por ciento que pasaron de un trabajo no docente a la educación y, por lo tanto, muy probablemente ingresaron a la carrera como una forma de ascenso social. Al analizar la evolución por grupos se observa una evolución ascendente, pues mientras que, con anterioridad a 1965 ninguno de los docentes laboró en otra profesión o actividad (excepción de Primaria) antes de los Estudios Sociales, en el segundo grupo el porcentaje aumentó al 8,3 por ciento y en el tercero al 17,8 por ciento. El profesor Germán Artavia, ejemplificaba la situación del último grupo: *"Yo comencé muy viejo a trabajar, yo entré a la universidad y me casé, trabajé muchos años en sastrería, pantalones, cuando estudiaba (...)21"*. Desde el punto de vista de género se observa que los hombres son los que en su mayoría han tendido a laborar en otras actividades antes de la enseñanza de los Estudios Sociales, pues en el segundo grupo representaban el 100% y en el tercero el 72,7 por ciento de los casos; asimismo, se observa que la mujer ha iniciado también dicha tendencia a partir de 1980.

²¹ Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

Con respecto a las prácticas sociales, la tercera generación de docentes de Estudios Sociales fue el grupo que más apoyaba los movimientos de protesta comunal organizados por el Colegio, pero los que menos se integraron en forma individual a grupos permanentes. Asimismo, consolidaron el decantamiento con los partidos "tradicionales" (especialmente del P.L.N.), pues tal y como se observa en el cuadro siguiente, a pesar de mantener una ligera mayoría socialdemócrata, esta se había reducida significativamente, y más aún, parte de su "clientela" se había pasado a la "oposición" o a la izquierda.

Cuadro No. 5.18
Profesores de Estudios Sociales
según tendencia política
1981-1990

Tendencia	No.	%
P.L.N.	15	33,3
Oposición	9	20,0
Izquierda	1	2,2
De P.L.N. a oposición	2	4,4
Oposición a P.L.N.		
Nulo/blanco		
Otro	4	8,9
Ns/nr	14	31,1
Total	45	100,0

(a) Como en algunos casos los docentes no votaron por un único partido, se ubicaron en aquél que hubiesen mostrado una preferencia

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

En efecto, a diferencia de los otros grupos, la tercera generación mostraba una posición más contestaria o popular, pues fue el grupo que más se identificó con las revoluciones sandinista y cubana, la acción de gremios y sindicatos y la oposición al contrato de ALCOA, tal y como se desprende del siguiente cuadro.

Cuadro No. 5.19
Profesores de Estudios Sociales según su identificación
con acontecimientos socio-políticos
1981-1990

Acontecimiento	No.	% ^(a)
Revolución cubana	24	53,33
Revolución sandinista	28	62,22
Nacionalización bancaria	30	66,67
Proclama neutralidad	23	51,11
De oposición Alcoa	32	71,11
Acción de gremios y sindicatos.	30	66,67
Progamas ajuste estructural..	9	20,00
Expansión educación media.	28	62,22
Integración MERCOMUN	15	33,33
Ilegalización Partido. Comunista.	5	11,11
Oposición cierre Banco Anglo	25	55,56
Políticas Junta Fundadora Segunda República	24	53,33
Otros	2	4,44
Ns/nr	4	8,89

(a) El porcentaje se calculó con base en 45 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta.

Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

Tal y como se analizó en el capítulo anterior, es evidente que con respecto a la expansión de la educación secundaria descendió el grado de identificación, pues pasó de un 91 por ciento en el primer grupo a un 62 en el último, lo cual puede reafirmar que el valor de la educación está más enraizado en las primeras generaciones, portadoras de una mentalidad típica de los sectores medios tradicionales; asimismo, esto puede reafirmar las diferencias en cuanto a la procedencia social de ambos grupos. Estas diferencias se reflejarían también en su cosmovisión en aspectos tales como la posición ideológica. En efecto, la transición de un carácter más “tradicionalista” del primer grupo a uno “más moderno” se consolidaría con el tercer grupo, pues de las tendencias “mayoritarias” se transita a posiciones más “populares”:

“...me ofreció Liberación Nacional, [...] Yo le ayudaba en tiempo de elecciones, [...] pero digo, no este año no me meto más en Liberación porque Yo me volqué al comunismo; [...] vinieron los chilenos [...], los de Allende y se metieron en la Universidad [...], compañeros que eran y uno veía que en cierta manera tenían razón [...] uno sigue haciendo lo mismo, preparando al alumno para que respete las leyes y todo eso y para seguir manteniendo el poder de las clases

privilegiadas".²²

Este grupo vivió la época más difícil para ser nombrados en propiedad por la sobreoferta de trabajo; la mayor parte de su "tiempo libre" la dedicaron a realizar el planeamiento y a calificar trabajos, y un poco menos a leer periódicos, ver televisión y hacer deportes. Tal y como se desprende del cuadro 5.20, a diferencia de los otros dos períodos, tal parece que el tiempo libre de la última generación se dedicó a actividades más relacionadas con el trabajo. Con respecto al mantenimiento de prácticas culturales que habían caracterizado a los grupos anteriores, y por tanto de docentes provenientes de sectores socioeconómicos "más elevados", se consolida la disminución en la intensidad para asistir a actividades culturales o leer literatura. Por otra parte, la única práctica cultural que diferencia al tercer grupo de los otros es la tendencia a realizar más deporte. Para el tiempo libre en vacaciones, el docente del tercer período mantuvo como práctica los viajes al interior del país y la lectura de periódicos; por otra parte, ya se observa una disminución en cuanto a los viajes al exterior, pues es el grupo con el menor porcentaje (24,4 por ciento), lo cual sugiere, un menor nivel socioeconómico con respecto a los dos grupos antecesores.²³

En síntesis, tal parece que sus prácticas de entretenimiento pasaron de actividades más artísticas y colectivas a una mayor reclusión en los hogares con su televisión.

²² Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

²³ Es evidente que dicha tendencia es relativa, pues las diferencias en cuanto al ciclo de vida con respecto a los profesores de los otros dos grupos, no permite que la comparación sea del todo válida.

Cuadro 5.20
Profesores de Estudios Sociales según actividades realizadas
en su tiempo libre durante el curso lectivo y las vacaciones
1981-1990

Actividad	Curso lectivo		Vacaciones	
	Nº	% ^(a)	Nº	% ^(a)
Actividades domésticas	19	42,22	19	42,2
Ver televisión.	30	66,67	31	68,9
Viaja fuera del país ^(b)	-----	-----	11	24,4
Viaja al interior del país	-----	-----	36	80,0
Deportes	25	55,56	24	53,3
Realiza planeamiento	42	93,33	8	17,8
Revisa pruebas/trabajos ^(c)	38	84,44	-----	-----
Otros trabajos remunerados	12	26,67	12	26,7
Lecciones particulares ^(c)	5	11,11	-----	-----
Participa grupos culturales	9	20	8	17,8
Asiste actividades culturales.	18	40	20	44,4
Imparte centros	6	13,33	10	22,2
Lee literatura	26	57,78	29	64,4
Lee revistas	21	46,67	25	55,6
Lee periódicos	35	77,78	38	84,4
Otros			1	2,2
Ns/nr				
Total	45	100	45	100,0

^(a) El porcentaje se calculó con base en 45 profesores, por lo que el final de dicha columna no suma 100 por ciento. La encuesta daba la opción de repetir la respuesta. ^(b) Las opciones de "viaja dentro" y "fuera del país" sólo se consultaron en el ítem sobre el tiempo libre en vacaciones.

^(c) Las opciones "revisar pruebas y trabajos" e "impartir lecciones particulares" sólo se consultaron en el ítem sobre el tiempo libre durante el curso lectivo. Fuente: Encuesta a profesores de Estudios Sociales del Valle Central, 1981-1990

Este proceso de individualización se observa también en las formas de elaborar el planeamiento, pues a diferencia del segundo grupo tendió a un proceso de individualización, sobre todo en el ámbito académico, pues socialmente se observa una tendencia similar a la del segundo grupo: *"Yo soy muy individualista [...], Yo me llevo bien con todo el mundo pero tengo mis amistades específicas. A nivel de estudio, a veces dice el coordinador -' este año hay unas cervecitas, guaro, y al final nunca nos sentamos [...], a fiestas casi no voy... "*.²⁴

Por último, los cambios en prácticas culturales se puede observar también en la forma de

²⁴ Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

vestir. Tal es el caso del Prof. Gustavo Ortiz, quien al inicio de los ochenta, en el Colegio de Turrialba iba con *"pantalón de gabardina y una camisilla, sin corbata [...], sin embargo en Desamparados, ya Yo opté por vestir con jeans..."*.²⁵

De esta forma, la crisis del docente de Estudios Sociales, reflejada en su percepción de un estatus decreciente y en la pérdida de identidad (salvo lo concerniente a sus funciones cívicas y de activista social), tiene factores más profundos que el simple cambio generacional, factores provenientes tanto de la dinámica social de la Costa Rica de finales de los setenta y los ochenta, como del sistema educativo y de los Estudios Sociales en particular.

En efecto, la sociedad costarricense de dicha época promovió un modelo de desarrollo con nuevas áreas ocupacionales, las cuales brindaban mayores estímulos socioeconómicos que el sector educativo. Asimismo, la sociedad se vería "invadida" por una mayor competencia en cuanto a las fuentes de información, lo cual probablemente redundaría en la disminución del estatus del docente al perder el monopolio del conocimiento: *"...además es otra época, Yo ahora no soy la máxima autoridad, Yo siento que no tengo el máximo conocimiento..."*.²⁶

En cuanto al ámbito del sistema educativo nacional, la reforma de "don Lalo" llevaría una serie de cambios en los sistemas didácticos y sobre todo evaluativos que disminuirían el nivel de exigencia, amén de la eliminación de la prueba de Bachillerato desde 1973 hasta su reinstalación en 1988: es decir, el tercer grupo se puede denominar "la generación sin bachillerato": *" Yo creo que después de esa reforma de don Lalo bajó la competencia del estudiante, como sabían que todos pasaban entonces nadie luchaba, ahí se perdió mucho eso; [...] los años en que no había [bachillerato] los profesores hicieron caso omiso de los programas: ¿Cómo de que era un*

²⁵ Gustavo Ortiz. *Comunicación Personal*.

examen de quinto año hecho por el mismo profesor y tal vez un departamento y eso perjudicó mucho a la educación?”²⁷ A lo cual agregaba la profesora Alfaro que había “...gente que pedía lo que fuera y si terminó o no tales temas, no le importaba nada, ahí lo dejó, [...] había gente que ponían las notas que querían”.²⁸

Otro tanto del desprestigio, según el Prof. Gustavo Ortiz, sería el resultado de las “*muchas huelgas que ha habido de educadores, [...] fueron aprovechadas tal vez por el gobierno o no sé por quién para restarle un poco de respeto a la profesión del educador, no al educador, a la profesión del educador*”.²⁹ Específicamente en los Estudios Sociales, hubo una reducción de lecciones a partir de la reforma de “don Lalo” en 1972, lo cual condujo al docente a aumentar la cantidad de grupos para lograr el tiempo completo o tener un salario similar al de antes de la Reforma: “*Cuando vino la reforma, es cuando se incorporó un montón de materias que no estaban*”,³⁰ y “*cambiaron el número de lecciones, rebajaron las lecciones [...], fusionaron la historia y la geografía y quitaron la Cívica, [...] a los Estudios Sociales les fueron restando importancia*”³¹. Estos cambios tendrían como corolario la década de 1980, en la cual la cantidad de trabajo luego del horario lectivo, tal y como se ha analizado, aumenta considerablemente; asimismo, ante la situación económica, se busca un salario un poco más digno que lleva al docente a tomar más allá de las treinta lecciones que suponen el tiempo completo.

El camino ante la situación anterior sería la búsqueda de una estrategia en la que para tener más lecciones de Estudios Sociales debía aumentarse la cantidad de grupos, con sus

²⁶ Virginia Bloise. *Comunicación Personal*.

²⁷ Leticia León. *Comunicación Personal*.

²⁸ Marita Alfaro. *Comunicación Personal*.

²⁹ Gustavo Ortiz. *Comunicación Personal*.

³⁰ Adriano Pacheco. *Comunicación Personal*.

³¹ Leticia León. *Comunicación Personal*.

consecuencias inmediatas, descritas por dos profesores del tercer grupo: *“Si uno tiene un montón de grupos y niveles, lo que hacer uno es utilizar lo que el M.E.P. recomienda”*,³² *“usted por más que quiera hacer muchas cosas bonitas no le da tiempo, casi solo era planear, es terrible”*.³³

A su vez, aproximadamente a partir de 1978, en concordancia con la crisis nacional, la situación salarial creció en forma inversamente proporcional a la carga de trabajo: *“...pero vino el Sr. Carazo y empezó aquella bajada, se acuerda, fue una cosa meteórica, el sueldo cada día se reduce más...”*,³⁴ el profesor Artavia del tercer grupo afirmaba que los *“los sueldos son malos pero uno tiene un sueldo fijo...”*.³⁵ La contradicción entre ser el grupo que le dedicaba más tiempo al planeamiento y la calificación, pero una menor tendencia investigativa o de producción de materiales se podría explicar, precisamente, por esta situación de más grupos que atender.

Esto llevaría a una profesión poco atractiva para los sectores medios, motivados por otras actividades más lucrativas producto de un modelo de desarrollo más industrializado y terciario. Asimismo no se puso límites de ingreso, con lo cual ya hacia la década de 1970 se empezaban a evidenciar problemas de sobreoferta que se consolidaría en los ochenta, al menos para el Área Metropolitana: *“Había que irse largo primero, concursar y a donde lo mandaran y siempre salían lecciones en la Zona Sur, [...], la zona Atlántica, por ahí”*,³⁶ comentaba una docente del segundo grupo. En relación con este aspecto, resulta sugerente que una de las posibles causas de la crisis generacional provenga, en parte, del hecho que los docentes laboren en lugares que no son su propia comunidad, lo cual descienda su vínculo con el medio cultural: *“Yo creo que a los*

³² Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

³³ Marita Alfaro. *Comunicación Personal*.

³⁴ Evelia Fuentes. *Comunicación Personal*.

³⁵ Germán Artavia. *Comunicación Personal*.

³⁶ Virginia Bloise. *Comunicación Personal*.

profesores les falta querer el lugar donde están”, expresaría el Profesor Gustavo Ortiz.³⁷ Paralelo a ello, pareciera que los espacios de reunión para el docente de Estudios Sociales se fueron cerrando, pues los Congresos de Estudios Sociales “*duraron poco, ya en los ochenta no habían*”,³⁸ a lo cual complementaba otro docente: “*Yo lo atribuyo también a la Asesoría, el cambio del Asesor, porque también los asesores que había, al menos don Oscar que trabajó años nos ayudaban mucho en ese sentido y cuando nos reunía, nos reunía para discutir...*”.³⁹

El resultado de todo este proceso sería la consolidación de un proceso que se había iniciado hacia las décadas de 1960 y 1970: la diferenciación en la procedencia social y prácticas culturales de los nuevos docentes de Estudios Sociales; este proceso sería ratificado por los propios docentes al percibirse con una menor identificación con la asignatura y con un menor estatus, llegando a que el profesor de Estudios Sociales “*se considere un asalariado de la educación*”.⁴⁰

³⁷ Gustavo Ortiz. *Comunicación Personal*.

³⁸ Leticia León. *Comunicación Personal*.

³⁹ Daniel Calderón. *Comunicación Personal*.

⁴⁰ Gustavo Ortiz. *Comunicación Personal*. Precisamente, el tercer grupo fue el grupo que más caracterizó al docente de Estudios Sociales como un “asalariado” en las encuestas, pues un 60% de los casos lo consideraron así.

CONCLUSIONES

Las páginas anteriores muestran una perspectiva distinta de la sociedad costarricense que evolucionó durante la segunda mitad del siglo XX; enfoque que consiste en algo más que el análisis de la profundización del sistema capitalista, a través del proceso expansivo de su mercado industrial y agropecuario.

Si bien es cierto, desde la década de 1940 el Estado ha sido el principal catalizador del modelo económico y social desarrollado, lo es también el hecho que necesitó de una serie de políticas sociales para cubrir sus necesidades y expectativas. Así pues, la expansión de la educación secundaria fue uno de esos procesos fundamentales para desarrollar un mercado laboral urgido de recursos humanos calificados.

De esta forma, el crecimiento acelerado de instituciones de educación secundaria tendría múltiples funcionalidades, dependiendo del actor social desde el cual se mirase. En efecto, una de las consecuencias más evidentes de la expansión de la enseñanza media, sería la movilidad social, la cual repercutiría no sólo en los estudiantes, sino también en el “ejército de maestros”; el desarrollo de dicho grupo sería, entonces, el fiel reflejo de la intervención estatal en la educación secundaria, campo, al igual que muchos otros hasta mediados del siglo XX, bajo predominio privado.

Como resultado y herramienta para la intervención estatal en la enseñanza media, se creó una nueva asignatura desde 1951 denominada Estudios Sociales, la cual reuniría los tradicionales cursos de historia, geografía, cosmografía, historia patria, entre otros, con el fin de unificar las ciencias sociales. De esta manera, analizar la evolución de los Estudios Sociales significa, concomitantemente, comprender parte de las propuestas emergidas en la Costa Rica de la segunda mitad del siglo XX.

En efecto, el hecho de originarse como parte de las primeras políticas de un Estado más interventor, que ha representado la asignatura con mayor proporción de docentes dentro del nivel

secundario, así como contar con un profesorado cuya formación supone el conocimiento sobre la evolución de la sociedad costarricense, hacen que los Estudios Sociales, y sobre todo sus docentes, sean actores apropiados para historizar parte de dicha evolución.

Así pues, la presente investigación intentó un acercamiento a los profesores de Estudios Sociales que laboraron en los colegios costarricenses del Valle Central entre 1950 y 1990, desde la perspectiva de la historia social y cultural, en la cual, más que la funcionalidad ideológica del docente, se intentó auscultar la procedencia social y las prácticas culturales surgidas como parte del proceso socializador que vivirían los futuros profesores de la asignatura, los cuales se agruparon en grupos generacionales.

Los docentes del primer período, procedentes de los sectores medios, accedieron a la docencia como una forma de mantenerse en dicho sector de la sociedad. Dentro de los elementos que sugieren esta aseveración, se encuentra que sus padres presentaban una escolaridad muy alta para el promedio de la época, y concebían la educación como un medio de ganar estatus adecuado para su nivel social, así como también la posibilidad de tener ingresos económicos importantes. Probablemente el ingreso económico de estas familias estuvo también por encima del promedio, en virtud de que permitió la permanencia en el sistema educativo por mayor tiempo, a varios de los hijos, en un momento histórico en el que las posibilidades de cursar estudios en instituciones públicas eran reducidas. Ese aprecio por la educación se evidencia en el alto nivel cultural de los hermanos de los docentes, lo que significa que provenían de familias en las que la educación era un valor inculcado en su formación, el medio para escalar posiciones sociales. A su vez, este valor fue asumido y transmitido a sus hijos, quienes superaron porcentualmente los niveles educativos alcanzados por las generaciones anteriores. Para esta generación es clara la posibilidad que tuvieron sus hijos de optar por una gama más amplia de carreras universitarias gracias al apoyo estatal. Sus preferencias profesionales se decantaron hacia una serie de carreras que hasta entonces estaban limitadas a los sectores sociales

dominantes, en virtud de la inexistencia de una entidad de estudios superiores; estas carreras prometían mayores ingresos y tenían un mayor aprecio social, lo que incidió para que los hijos de los educadores optaran por el magisterio con menor frecuencia que sus padres. La carrera de docencia, cambió de perfil aceleradamente al menos en las áreas de letras, y se feminizó, de forma que cada vez eran menos los miembros de los sectores medios que la escogían, y cuando lo hicieron, con mayor frecuencia fueron las mujeres. No debe perderse de vista que la feminización de la educación era un proceso consolidado, por lo que es también probable que las educadoras que en estos grupos se reportaron fueran maestras de primaria.

Los profesores del primer período mostraron alta tendencia a la tradición matrimonial. Los varones presentaban la tendencia a casarse con docentes, o con mujeres no profesionales, ya que el mercado matrimonial daba más opciones a las mujeres, quienes podrían optar por esposos profesionales de otras áreas. Por otra parte, es posible que se valorara también el hecho de que la docencia permite jornadas laborales cortas, las cuales facilitaban a las mujeres pasar más tiempo con sus hijos y dedicarse también a las labores domésticas.

Probablemente el ingreso económico del conjunto de profesores de Estudios Sociales del lapso 1950-1964 les permitía un adecuado nivel de vida, debido a que se inclinaron exclusivamente a la enseñanza, pero cuando realizaban otras labores lo hacían vinculados a la carrera, como administrativos.

Con respecto a los educadores pertenecientes al segundo período, tenían un origen social variado. Una parte de ellos provienen de sectores medios tradicionales, los cuales compartieron muchas de las características y aspiraciones ya descritas. Otro grupo, accedió a este nivel social favorecido por el apoyo estatal, órgano al que estaban vinculados estrechamente. Esta heterogeneidad del origen social se manifestó en la observación de la escolaridad y el desempeño de ocupaciones diversas, que oscilaron desde los profesionales hasta los jornaleros. La aparente ambivalencia del origen social sugiere que esta fue una etapa de transición, de sectores medios

tradicionales, con valores, concepciones y aspiraciones particulares, a nuevos sectores medios que habían ascendido socialmente aprovechando las oportunidades creadas por un aparato estatal en expansión, el cual le había dado a la enseñanza media un impulso sin precedentes. Muy al contrario, los hermanos se distinguieron por poseer un excelente nivel académico en contraste con la realidad que reportaba el Censo de 1963, lo que evidencia que este grupo social gozaba de privilegios en relación con otros sectores de la población, quienes presentaban bajos porcentajes de acceso a los diferentes niveles del sistema educativo. Esto les permitió acceder a una mayor variedad de profesiones que tenían un elevado estatus y más atractivo económico, como ingeniería, derecho, medicina, veterinaria. Por otro lado, existió también un número importante de hermanos de estos profesores que si bien no cursaron carreras universitarias, optaron por áreas técnicas, medianamente remuneradas.

Como los docentes del período anterior, los de esta segunda generación tendían a casarse y conservar el vínculo, mostrando arraigo cultural de estos valores. Las mujeres tenían una tendencia levemente mayor a la soltería y al divorcio. En cuanto a las preferencias para escoger el cónyuge, se acentuó la tendencia que se sugería en la fase anterior, es decir, que en general se casaron con profesionales, los hombres con colegas; en el caso de las mujeres procedieron a hacerlo con profesionales de otras carreras. Los que optaron por no profesionales, fueron principalmente los hombres, quienes se casaron con amas de casa. Estos docentes, como padres propendieron a inculcar en su prole la estima por la buena formación académica; como consecuencia de ello, el análisis del nivel académico y las ocupaciones de los hijos de los profesores del segundo período, muestra que se repetía la tendencia del período anterior en cuanto a las posibilidades educativas a niveles superiores y técnicos, en donde las mujeres optaban en su mayoría por las ciencias sociales, en tanto que los varones seleccionaban profesiones de mayor estatus y mejor pagadas. Al igual que los profesores del otro período, éstos mantenían la inclinación por no trabajar en actividades adicionales a las docentes, sin embargo,

entre quienes los hicieron, la actividad más realizada fue el comercio. Por otra parte, los hijos de los docentes del segundo período acentúan la propensión descrita para el primer período.

Por último, se encuentran los profesores del tercer período quienes provenían de sectores sociales más populares, y que por tanto ascendieron socialmente cuando ingresaron a la carrera. Los padres y hermanos de estos profesores mostraron cambios significativos en términos profesionales con respecto a los períodos anteriores; asimismo, la docencia prevaleció como opción para las mujeres, y en relación con los padres y madres, la única profesional fue la docencia, el resto se distribuyeron entre técnicos y oficios. Esta información sugiere que el origen social de los profesores de la última fase se encuentra en sectores socioeconómicamente inferiores y que por lo tanto, tuvieron la oportunidad de ascender socialmente al acceder a la docencia. Los profesores de este tercer período repitieron el comportamiento identificado en las etapas anteriores en cuanto a las preferencias conyugales. Nuevamente, los hombres se casaron con mayor frecuencia, y las mujeres tendieron más a la soltería, y se divorciaban más. No obstante, la concepción tradicional de optar por el matrimonio y mantenerse casado era una realidad practicada por estos docentes. Finalmente, el análisis del desempeño de labores adicionales a la educación mostró que fuer menos común que en el período anterior, asimismo, las actividades fueron más variadas.

Con respecto a la construcción de una identidad por parte de los docentes de Estudios Sociales, tal y como se explicó en diversas fases de la memoria, se evidenció en el significado que tuvo para el propio docente su profesión, es decir, en el sentido social que tuvo el ser profesor o profesora de Estudios Sociales. En este sentido, dicha construcción puede verse desde dos perspectivas, pues al hablarse de los docentes que laboraron entre 1950 y 1990 en el Valle Central, se está hablando inmediatamente de dos grupos: el significado para los primeros docentes, los cuales percibieron cómo su estatus evolucionó negativamente, y el sentido que tuvo para los que empezaron a laborar a partir de la segunda o tercera generación, los cuales a pesar de

que no pasaban por alto dicha situación, veían su incorporación a la docencia como una forma de ascenso social pues provenía de otros sectores sociales.

Por otra parte, la identidad de los docentes se evidenció a través de una serie de prácticas culturales. Estas prácticas tendrían su origen en la primera generación de docentes de Estudios Sociales, las cuales serían apropiadas, compartidas, modificadas o simplemente rechazadas por los grupos posteriores. En efecto, los docentes del primer período de estudio (1950-1964), autopercebieron su procedencia como miembros de los sectores medios tradicionales, razón por la cual evidenciaron los porcentajes más altos en cuanto a la percepción de su estatus, con una identidad más conservadora que los otros dos grupos.

De esta forma, al desarrollarse la segunda mitad del siglo XX, algunas de sus prácticas culturales como el ingreso por vocación, la práctica de literatura, el autodidactismo, el apoyo al P.L.N. y sus políticas, así como el hecho de asistir a actividades culturales, entre otras, no fueron del todo continuadas, reflejándose con ello, además de las diferencias de identidad generacional, la disparidad en la procedencia social. Ante este proceso, el significado de ser profesor para los docentes del segundo y tercer grupo implicó la apropiación de prácticas culturales heredadas, lo cual conllevaría, implícitamente, un proceso de socialización o interiorización de dichas prácticas que constituirían una suerte de currículo oculto.

La paulatina incorporación de docentes con diversos “capitales culturales” a la carrera, probablemente ha sido uno de los elementos que ha contribuido en la crisis de identidad que vive la educación costarricense, a diferencia de la identificación con la docencia que caracterizó a las primeras generaciones; así pues, estas situaciones posiblemente estuvieron inmersas dentro de un proceso más amplio: la pérdida del significado social de su trabajo, cuyo corolario sería la autopercepción de sí mismo como un “asalariado” en el tercer grupo.

Por último, aún quedan muchas aristas por construir dentro de la naciente historiografía del sistema educativo. En efecto, la incorporación de una perspectiva diferente a los análisis institucionales o ideologizantes del salón de clases, soslaya la necesidad de incorporar a los propios actores de la historia. Sin embargo, a pesar de la sana intención de incorporarlos en los análisis de las páginas anteriores, aún quedan muchos procesos por desentrañar en el material recolectado: ¿Cuáles son las tendencias por género y procedencia geográfica en las variables estudiadas? ¿Cuáles son los procesos mediante los cuales los docentes se apropiaron, modificaron o rechazaron las prácticas y valores de sus antecesores? Son apenas algunas de las grandes incógnitas.

Consecuentemente, aún quedan muchas palabras por decir de los docentes que enseñaron los Estudios Sociales entre 1950 y 1990 en el Valle Central: testimonios, percepciones y datos estadísticos, permitirán a futuros historiadores acercarse a la forma en que un grupo social perdió su anonimato, en que seres “comunes y corrientes” vivieron la segunda mitad del siglo XX.

FUENTES

1. IMPRESAS

Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. *Censo de Población de Costa Rica. 22 de mayo de 1950*. San José, Sección de Publicaciones de la DGEC. 2º Edición 1975.

Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. *Censo de Población de Costa Rica. 1963*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones de la DGEC. 2º Edición 1978.

Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. *Censo de Población de Costa Rica. 1973*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones de la DGEC. 1974.

Costa Rica. Ministerio de Economía, Industria y Comercio. Dirección General de Estadística y Censos. *Censo de Población de Costa Rica. 1984*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones de la DGEC. 1987.

Costa Rica. M.E.P. *Informe General del Seminario de Profesores de Estudios Sociales. Diciembre 1957*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones. 1958.

Costa Rica. M.E.P. *Programas mínimos para la Segunda Enseñanza 1951*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones del M.E.P. 1959.

Costa Rica. M.E.P. *Programas de Estudios Sociales*. San José: Costa Rica Sección de Publicaciones. 1961.

Costa Rica. M.E.P. *Memoria de 1951*. 1952

Costa Rica. M.E.P. *Boletín de la Reforma. Algunos antecedentes, bases del plan de estudios y procedimientos de preparación*. San José: Costa Rica Departamento de Publicaciones del M.E.P. 1963.

Costa Rica. M.E.P. Asesoría de Estudios Sociales. *Informe de Costa Rica en relación con los Estudios Sociales en la Enseñanza Media*. San José, Costa Rica: Sección de Publicaciones del M.E.P. 1964.

Costa Rica. M.E.P y División de Educación de la A.I.D. *Guía para los Estudios Sociales*. San José, Costa Rica. s.f.

Costa Rica. M.E.P. y Servicio Cultural e Informativo de los EE.UU. *IV Seminario sobre Estudios Sociales de Estados Unidos de América*. Liceo J.J. Vargas Calvo. Setiembre 6-11. 1971

Costa Rica. M.E.P.- Asesoría de Estudios Sociales. *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Estudios Sociales*. Liceo José Joaquín Vargas Calvo, San José 12-14 de Octubre, 1967.

Costa Rica. Secretaría de Educación Pública. *Escalafón de Maestros, Profesores y Asistentes Sanitarios de la República de Costa Rica. Noviembre de 1941*. San José, Imprenta Nacional, 1942.

2. BASES DE DATOS

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Recursos Humanos, Departamento de Cómputo. Profesores de Estudios Sociales del curso lectivo de 1998.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Departamento de Estadística. *Lista de Colegios, 1997*.

3. ENTREVISTAS

Se entrevistaron 10 docentes, distribuidos de la siguiente forma:

Profesores del período 1950-1964:

1. Oscar Zavala Núñez. Comunicación personal. San José, marzo de 1998.

2. Evelia Fuentes Rivera. Comunicación personal. Heredia, enero de 1999.
3. Adriano Pacheco Corrales. Comunicación personal. Alajuela, enero de 1999.
4. Daniel Calderón Valverde. Comunicación personal. San José, enero de 1999.

Profesores del período 1965-1980:

1. Virginia Bloise Villanueva. Comunicación personal. Cartago, setiembre de 1998.
2. Leticia León Achón. Comunicación personal. San José, enero de 1999.
3. José Manuel Campos. Comunicación personal. Barva, Heredia; enero de 1999.

Profesores del período 1981-1990:

1. German Artavia Ramírez. Comunicación personal. Cartago, setiembre de 1998.
2. Marita Alfaro. Comunicación personal. San José, enero de 1999.
3. Gustavo Adolfo Ortiz Estrada. Comunicación personal. San José, enero de 1999.

4. ENCUESTAS

En total se encuestaron 81 docentes del Valle Central, distribuidos en los siguientes períodos:

Docentes de Estudios Sociales del Valle Central por período que contestaron la encuesta, según sexo.

SEXO	1 PERIODO		2 PERIODO		3 PERIODO		TOTAL SEXO	
	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%
FEM.	4	33.33	11	45,83	21	46.67	36	44,4
MASC.	8	66.67	13	54,27	24	53.33	45	55,5
TOTAL	12	100	24	100	45	100	81	100

Fuente: Encuestas recolectadas, 1998-1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Fonseca, Lorena; Brenes Mejías, Sonia; Carmona Pineda, Mairim. "La función ideológica de la educación en Costa Rica (1950-1980's)". Seminario de Graduación para optar al grado de licenciatura en Sociología. Universidad de Costa Rica, 1989.
- Anderson, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Araya C., Haidee et. al. "La formación de profesionales para la docencia en los niveles de III Ciclo y Educación Diversificada". Memoria del seminario de graduación presentada para optar por el grado de licenciadas en educación con énfasis en administración educativa, Universidad de Costa Rica. 1983.
- Arce N., Luis Enrique. *Cuento mi vida de maestro*. Heredia: Costa Rica, EUNA, 1997.
- Arguedas Ramírez, Ana y Centeno Madrigal, Ana. "El sistema de creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su influencia en la práctica docente." Tesis de grado en Psicología, Universidad de Costa Rica, 1994.
- Arias Astúa, María Cecilia y otros. "La ciudadanía costarricense y el sistema educativo, 1920-1949". Seminario de Graduación para optar al grado de licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.
- Apuy Medrano, Marcia. "Educación, mujer y sociedad en Costa Rica (San José, 1889-1949)". Tesis de grado en Historia. Universidad Nacional. 1995.
- Artavia Granados, Jenny María. "Influencia de factores intrínsecos en la labor educativa, que llevan a cabo los educadores de los colegios diurnos de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón". Tesis de grado en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, Universidad de Costa Rica, 1989.
- Badilla, Patricia. "Seminario de Cultura Popular. La historia oral y la recuperación del conocimiento popular". En: *Revista de Historia*. No.19

Bariatti, Rita. *Análisis de contenido de los textos de Estudios Sociales utilizados en Costa Rica para el tercer ciclo y la educación diversificada*. San José: Costa Rica Junta de Pensiones del Magisterio Nacional, 1983.

Barrantes Miguel y otros. "La educación costarricense en el período liberal: Liceo de Costa Rica, Colegio Superior de Señoritas. 1885-1940" (Seminario de graduación para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, Escuela de Historia y Geografía. 1993).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, 1977.

Cáceres, Rina. "Lo que se cuenta en Costa Rica. Un análisis del discurso histórico oficial en dos textos básicos de la enseñanza de la historia de Costa Rica." Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1985.

Calvo León, María Isabel y otros. "La Profesión Docente en Costa Rica". Seminario de graduación para optar al grado de Licenciado en Educación con énfasis en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica, 1980.

Cárdenas Leitón, Helvettia. "Influencia de algunos factores motivacionales en la acción educativa de los docentes de preescolar, I y II ciclos de la dirección regional de enseñanza de San Ramón". Tesis de grado en Ciencias de Educación con énfasis en administración educativa, Universidad de Costa Rica, 1990.

Cardoso, Ciro F.S. *La Historia como ciencia*. San José, Costa Rica: EDUCA, 1975

Cardoso, Ciro F.S. y Pérez Brignoli, Héctor. *Los Métodos de la Historia*. España, Editorial Crítica, 1976

Caron, Jean-Claude y otros. *Historia de los jóvenes*. España: Editorial Santillana, 1996.

- Castro Valverde, Carlos. "Estado y sectores medios en Costa Rica: el redimensionamiento de un pacto social (1980-1992)". Tesis para optar por el grado de Maestría en Sociología. Universidad de Costa Rica. 1994.
- Cerdas Albertazzi, José Manuel. "¿Historia Social o Historia Social de los Trabajadores?" En: *Revista de Historia*. Número especial. 1996. EUNA-EUCR. Costa Rica. 1996
- CONARE. "La formación de educadores". En: *El déficit de educadores en la década de los ochenta y estrategias para finales de siglo*. (Selección y adaptación de Ronald Arias Ocampo) San José, Costa Rica: M.E.P. 1993.
- Coronado, Gabriel y Pérez María Eugenia. *La clase media costarricense: psicología y organización*. Heredia. Departamento de Publicaciones. Universidad Nacional. 1992.
- Chinchilla Chavarría, Lidia Ana; Piedra Montalbán, Ana C.; Roldán Porras, Ana R.; Sandoval Chaves, Sonia M. y Varela Garita, Eliette. "Ideología y relaciones política de la Educación Costarricense durante la administración 1986-1990, tal y como se reflejó en la prensa escrita del país." Memoria del Seminario de graduación para optar al grado de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Pre-escolar. Universidad de Costa Rica, 1992.
- Davis, Natalie Zeamon. "Las formas de la historia social", En: *Historia Social*. N°10. Primavera-verano, 1991
- Dos Santos, Theotonio. *Concepto de Clases Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galenna, 1974.
- Febvre Lucien. *Combates por la Historia*. 3ra edición. España: Ariel, 1974.
- Fischel, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica. 1987.
- , *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. San José, Costa Rica: EUNED, 1992.

- Garfinkel, Harold. "La etnometodología". En: *Sociología de la vida cotidiana*. España: Cátedra, 1982.
- González Dobles, Jaime. "Análisis ideológico del periódico la Nación". En: *Praxis*. Suplemento #1, 1981
- González Flores, Luis Felipe. *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica, 1978.
- González González, Fernando (Comp.). *Educación Costarricense. Desarrollo Histórico del Proceso Pedagógico Costarricense*. San José: Costa Rica EUNED, 1984.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. España: Ediciones Península, 1987.
- Hernández Cruz, Omar. "Culturas y educación. Rupturas y encuentros en la elaboración cultural". En: *Revista de Ciencias Sociales*. No. 69, Setiembre 1995,
- Herrera, Mariem y Soto, Eddie. "Análisis retrospectivo de la práctica de la enseñanza de los Estudios Sociales, 1958-1978" (Tesis de grado en Historia. Universidad Nacional, 1998).
- Hurtado, Gerardo César. "Sobre el concepto de clases sociales". En: *Nuevo Humanismo*, 1, II semestre de 1979, UNA
- Joutard, Philippe. *Esas voces que nos llegan del pasado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Korten, Alicia. *Ajuste estructural: una medicina amarga*. San José, Costa Rica: DEI, 1997.
- Lehoucq, Fabrice E. "Hipótesis dudosas, pero ninguna respuesta". En: *Revista de Historia*. No. 18 – Julio-Diciembre, 1988.
- Lassonde, Stephen. "Learning and earning: Schooling, juvenile, employment, and the early life course in late nineteenth-century New Haven". En: *Journal of social history*. Summer 1996.

- López Mora, Alvaro. "Algunas consideraciones en torno a la utilización política del aparato educativo costarricense". Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1977.
- Lüdtke, Alf (Editor). "The history of everyday life". New Jersey, U.S.A.: Princeton traducción al inglés por William Templer. (Original de 1989), 1995.
- Marshall, Wolfe. *Las clases medias en Centroamérica: características que presentan en la actualidad y requisitos para su desarrollo. Estudio Revisado*. Wáshington, E.E.U.U., Instituto de Desarrollo Económico del Banco internacional de Reconstrucción y Fomento. 1960.
- M.E.P.-C.E.M.I.E. "Contexto socioeconómico, política y cultural, movimientos de reformas educativas, teorías y tendencias curriculares". En: *La Investigación sobre planes de estudio vigentes en la educación costarricense*. Volumen I. Comisión: Jesús Ugalde Víquez, María Eugenia Paniagua Padilla, Emilce Castillo Obando y Rafael Angel Pérez Córdoba. San José, Costa Rica: O.E.A.-M.E.P., 1986.
- Margadan, Jo Burr. *Madame le Professeur: Women Educators in the Third Republic*. Princeton: Princeton University Press. 1990.
- Molina Jiménez, Iván. "De la historia local a la historial social: algunas notas metodológicas". En: *Reflexiones*. No. 51. Agosto. Costa Rica. 1992.
- , "El legado colonial del valle central de Costa Rica: jueces y juicios." En: Víctor H. Acuña e Iván Molina. *Historia económica y social de Costa Rica 1750- 1950*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir, 1991.
- Molina, Iván y Palmer, Steven. *Costa Rica 1930-1996 Historia de una sociedad*. San José. Editorial Porvenir, 1997.
- , *Educando a Costa Rica*. San José. Costa Rica: Editorial Porvenir, 1999.

- "Sociedad Anónima, cultura oficial: inventando la Nación en Costa Rica, 1848-1900." En: *Héroes al gusto y libros de moda*. Costa Rica, Editorial Porvenir, 1992
- Monge Alfaro, Carlos y Rivas Ríos, Francisco. *La Educación: Fragua de nuestra democracia*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 1978.
- Mora, Virginia. "La mujer obrera en la educación y en el discurso periodístico en Costa Rica (1900-1930)". En: *Anuario de Estudios Centroamericanos*. Universidad de Costa Rica, Vol. 19 (1), 1993.
- Muir, Edward; Ruggiero, Guido. (Editores). *Microhistory and the lost peoples of Europe*. Maryland: Johns Hopkins University Press, 1991. (Traducción al inglés por Eren Branc.)
- Muñoz García, Ileana. "Estado y poder Municipal: un análisis del proceso de centralización escolar en Costa Rica: 1821-1882". Universidad de Costa Rica, Programa de Estudios de Posgrado en Historia, 1988.
- Padilla Elizondo, María Isabel. "La Educación como agente legitimador del Estado costarricense (1869-1935)". U.N.A. Tesis de grado en Historia. 1995.
- Palacios Robles, María de los Angeles y Rojas Vargas, Andrea. "Génesis, evolución y papel ideológico de la educación cívica costarricense. 1821-1940". Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1992.
- Palmer, Steven y Rojas, Gladys. "Educando a las señoritas: Formación docente, movilidad social y nacimiento del feminismo en Costa Rica". En: Molina, Iván y Palmer, Steven. *Educando a Costa Rica*. 1999. En prensa.
- Palmer, Steven. "Un paso adelante, dos atrás: una crítica de *Consenso y represión* de Astrid Fischel". En: *Revista de Historia*. Julio-Diciembre, No.18, Costa Rica. 1988

- Paniagua, Carlos German. *La educación en la sociedad costarricense. Teoría sobre el cambio educativo*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa. 1989.
- Pérez, Ana María. "Los Maestros y la Reforma Educativa". En: *La Educación*. Washington D.C., E.U.A.: O.E.A. Año XXXIX, No. 121, II, 1995.
- Polanco, María Eugenia. *Didáctica de los Estudios Sociales*. San José, Costa Rica: Editorial Fernández-Arce, 1983.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. San José, Editorial Nueva Década, (sf.)
- Portelli, Alessandro. "Las peculiaridades de la historia oral". En: *Historia oral e historias de vida*. Victor Hugo Acuña, compilador. San José, Costa Rica: FLACSO, 1988.
- Quesada Camacho, Juan Rafael, *Costa Rica contemporánea: raíces del Estado de la Nación*. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación, 1997.
- Educación en Costa Rica. 1821-1940*. 2 edición. San José, Costa Rica: EUNED, 1996.
(Nuestra Historia, No. 15)
- Quesada Vargas, Francisco. "Problemática de la formación de docentes para la enseñanza media de Costa Rica". Tesis de grado en Historia. Universidad de Costa Rica. 1972.
- Rodríguez Chacón, Jorge. *Cronología de la educación costarricense (1575-1992)*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional-CIDE. 1992.
- Rodríguez Molina, María Elena. "Educación y Sociedad (1940-1949)". En: *El significado de la legislación social de los cuarenta en Costa Rica*. Jorge Mario Salazar Mora (et. al.), Editorial Costa Rica. 1987.
- Rovira Mas, Jorge. *Costa Rica en los años '80*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir. 1987.
- Sánchez, Zaida y Schiefelbein, Ernesto. *Formación y capacitación de docentes caracterizada en las investigaciones realizadas durante en la última década. Estado del Arte*. San José, Costa Rica: CEMIE-REDUC-CIDE, 1985.

- Sanderson, Michael. *Education, economic change and society in England 1780-1870*. 2nd. Ed. Great Britain: Cambridge University Press. 1995.
- Sandoval García, Carlos. *Sueños y sudores en la vida cotidiana: trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1996.
- Vargas Quesada, Francisco. "Problemática de la formación de docentes para la enseñanza media de Costa Rica." Tesis de grado en Historia, Universidad de Costa Rica, 1972.
- Vargas Víquez, Ana Lorena y Solano M., Olga. "Análisis crítico de la función docente y de las políticas y acciones de capacitación para educadores para educadores en servicio I y II ciclos." Tesis de grado de la Escuela de Administración Educativa, Universidad de Costa Rica, 1989.
- Vega Martínez, Mylena "Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa". En: Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, N°22, vol. 2, 1996.
- Vovelle, Michel. *Ideología y Mentalidades*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1985
- Wolfe, Marshall. *Las clases medias en Centroamérica: características que presentan en la actualidad y requisitos para su desarrollo. Estudio Revisado*. Wáshington, E.E.U.U., Instituto de Desarrollo Económico del Banco internacional de Reconstrucción y Fomento. 1960
- Zavala Núñez, Oscar. "Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la Segunda Enseñanza costarricense". Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias y Letras. Tesis de Grado en Filosofía y Letras, 1959.