

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



EL CONCEPTO DE AMERICA LATINA
EN EL SISTEMA DE EDUCACION FORMAL COSTARRICENSE

Trabajo para optar al grado de
Licenciatura en Estudios Latinoamericanos

José Pablo Cob Barboza

Tesis
3026

Campus Omar Dengo Costa Rica

1998

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



EL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA
EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL COSTARRICENSE.

Trabajo para optar al grado de
Licenciatura en Estudios Latinoamericanos.

José Pablo Cob Barboza

Campus Omar Dengo, Costa Rica.

1998

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



EL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA
EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL COSTARRICENSE.

Trabajo para optar al grado de
Licenciatura en Estudios Latinoamericanos.

Director:

M.Sc. Rafael Cuevas Molina

José Pablo Cob Barboza

Campus Omar Dengo, Costa Rica.

1998

UNIVERSIDAD NACIONAL

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



Tesis 3026

FI 14578

EL CONCEPTO DE AMERICA LATINA
EN EL SISTEMA DE EDUCACION FORMAL COSTARRICENSE

1977

El autor declara que esta obra es original y que no contiene plagios.

Fecha:

El Rector de la Universidad Nacional

El Decano de la Facultad de Filosofía y Letras

El Director del Instituto de Estudios Latinoamericanos

Firma:

A Ligia.





AGRADECIMIENTOS:

Por ser el proceso investigativo de "El concepto de América Latina en el sistema de educación formal costarricense" un trabajo que implicaba la relación con estudiantes, debe personalizarse en estos el primer agradecimiento. Sin sus respuestas y observaciones, que fueron más allá de la "resolución a un cuestionario" no habría sido posible siquiera pensar en el objeto de estudio.

Además, este trabajo se ha concretado por el apoyo y animación que mi compañera y mi familia han mantenido con agradable insistencia.

Pero este trabajo es sobre todo de los profesores e investigadores del Instituto de Estudios Latinoamericanos, particularmente del maestro Rafael Cuevas, que guió el proceso investigativo, y de Grace Prada y José Camacho, quienes con su lectura atenta y apoyo solidario orientaron la elaboración final de este informe.

Por supuesto, los errores de forma, contenido e interpretación, pertenecen a mi persona.

El presente informe se ha presentado en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional, el día 23 de setiembre de 1998, como requisito parcial para optar al grado de Licenciatura en Estudios Latinoamericanos.

Dr. Jacinto Ordóñez P.
Representante del Decano de la Facultad de Filosofía y Letras.



M.L. Julián González Zúñiga
Representante del Director del IDELA

M.Sc. Rafael Cuevas Molina
Director de tesis.

M.Sc. Grace Prada Ortiz
Lectora.

Dr. José Camacho Zamora
Lector.

José Pablo Cob Barboza
Candidato

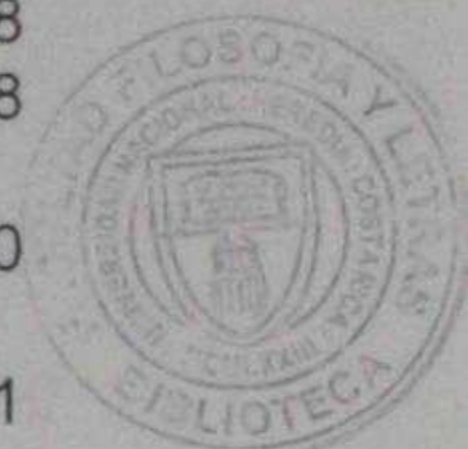
TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.	1
1. JUSTIFICACIÓN	3
2. ANTECEDENTES	5
3. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO	7
4. HIPÓTESIS	9
5. OBJETIVOS	11
A. Objetivos Generales	11
B. Objetivos específicos	11
6. PRESENTACIÓN DEL INFORME	12
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO II: CONSIDERACIONES TEÓRICAS	15
1. LA ADQUISICIÓN DE "CONCEPTOS"	16
A. Construcción de conceptos según Piaget	16
B. Construcción de conceptos según Ausubel, Novak y Hanesian	19
C. Observaciones sobre la asimilación de los conceptos	20
D. Criterios para el análisis	21
2. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL PARA EL OBJETO DE ESTUDIO	21
A. Elementos externos incidentes en el <i>capital específico</i> del Campo Educativo.	24
a. Los Organismos Internacionales, América Latina y el sistema educativo formal	28
a.1. <i>Los Organismos Financieros Internacionales</i>	28
a.2. <i>Los Organismos Sociales Internacionales</i>	30
b. Distribución del poder y actores sociales	32
b.1. <i>Apropiación del poder por nuevos grupos en la política y economía.</i>	32
b.2. <i>Los procesos de democratización en América Latina</i>	33



c.	América Latina como construcción social	35
c.1.	<i>Anotaciones sobre América Latina y el proyecto de integración</i>	35
c.2.	<i>Anotaciones a la perspectiva sobre América Latina de los medios de comunicación</i>	37
d.	Criterios para el análisis	40
B.	Elementos internos incidentes en el <i>capital específico</i> del Campo Educativo	41
a.	Documentos oficiales a nivel educativo	43
a.1.	<i>Observaciones generales política educativa y programas de estudio</i>	43
a.2.	<i>Sustento epistemológico de la Política Educativa</i>	45
a.3.	<i>Política Educativa y América Latina.</i>	47
b.	Identidad nacional	49
b.1.	<i>Identidad nacional y sistema educativo costarricense</i>	51
b.2.	<i>Identidad nacional y el "ser costarricense".</i>	53
b.3.	<i>Algunas consideraciones sobre la identidad nacional y conceptos asociados</i>	55
c.	Criterios para el análisis	60
3.	SINTESIS CAPITULAR	60
	CAPÍTULO III: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	63
1.	DESCRIPCIÓN GENERAL	64
2.	ÁREA DE ESTUDIO	64
A.	Primer nivel de estudio	64
B.	Segundo nivel de estudio	68
3.	DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	70
A.	Primer nivel de estudio	71
a.	Análisis de contenido (búsqueda teórica)	72
b.	Lectura ideológica (análisis teórico)	74

B.	Segundo nivel de estudio	76
a.	Cuestionario Abierto	76
a.1.	<i>Conceptualizaciones explícitas de América Latina</i>	77
a.2.	<i>Modelos políticos y procesos de democratización de América Latina</i>	77
a.3.	<i>La identidad latinoamericana y la hegemonía occidental</i>	78
a.4.	<i>Costa Rica y América Latina</i>	78
b.	Observación etnográfica	80
4.	OBSERVACIONES FINALES	81
	SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	83
	CAPÍTULO IV: INCIDENCIA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS SOCIALES EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE AMÉRICA LATINA	84
1.	OBJETIVOS DE CICLO REFERENTES A AMÉRICA LATINA	86
A.	Primer Ciclo	86
B.	Segundo Ciclo	87
C.	Tercer Ciclo	91
D.	Educación Diversificada	92
2.	ANÁLISIS DEL CONTENIDO	92
A.	Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina	93
B.	Modelos políticos y democratización	94
C.	Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental	95
D.	Particularización de Costa Rica	96
3.	LECTURA IDEOLÓGICA	98
A.	La formación y asimilación de "América Latina" según el programa de Estudios Sociales	99
a.	América Latina como contexto para Costa Rica	99
b.	Los procesos de democratización y América Latina.	101
c.	Identidad latinoamericana	101
B.	Análisis a los elementos referentes a la identidad nacional	102
a.	El lugar del folklore y las tradiciones	102



b.	El lugar de las efemérides patrias	104
c.	La formación de valores y el patriotismo	105
4.	SÍNTESIS CAPITULAR	106
CAPÍTULO V:	ANÁLISIS DE ALGUNOS ELEMENTOS REFERENTES AL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA EN EL LIBRO DE TEXTO: "TEMARIO, ACTIVIDADES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIOS SOCIALES PARA BACHILLERATO"	109
1.	ASPECTOS GENERALES SOBRE EL LIBRO DE TEXTO	110
2.	GENERALIDADES SOBRE EL TEMA: "AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XX".	112
A.	Esquema de la unidad temática	112
3.	ANÁLISIS DEL TEXTO	114
A.	Tema 1. Los procesos de democratización en América Latina	114
a.	Análisis de los contenidos	115
a.1.	<i>Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina</i>	116
a.2.	<i>Modelos políticos y democratización</i>	121
a.3.	<i>Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental</i>	127
a.4.	<i>Particularización de Costa Rica</i>	128
b.	Lectura ideológica	130
b.1.	<i>La negación de una América Latina</i>	131
b.2.	<i>La caracterización de los modelos políticos</i>	132
b.3.	<i>La diferencia como ideal</i>	138
b.4.	<i>La constatación de la hegemonía</i>	139
B.	Tema 2: El problema de la identidad latinoamericana	141
a.	Análisis de los contenidos	141
a.1.	<i>Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina</i>	142
a.2.	<i>Modelos políticos y democratización</i>	143

a.3.	<i>Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental</i>	144
a.4.	<i>Particularización de Costa Rica</i>	145
b.	Lectura Ideológica	146
b.1.	<i>La identidad: aspectos en el texto</i>	147
b.2.	<i>La causa de la crisis</i>	148
b.3.	<i>La revitalización de la identidad y el reencuentro con la memoria</i>	148
4.	SÍNTESIS CAPITULAR	151
CAPÍTULO VI: AMÉRICA LATINA DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA		154
1.	ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS RESPUESTAS	155
A.	Concepto general de América Latina	156
B.	Los procesos de democratización en América Latina	161
C.	La identidad Latinoamericana y la hegemonía de la civilización occidental	167
D.	Costa Rica y América Latina	172
2.	LECTURA IDEOLÓGICA	175
A.	América Latina: un contexto no beneficioso para Costa Rica	175
B.	La identidad cultural latinoamericana: algunas consideraciones desde los planteamientos de los estudiantes	176
C.	El discurso democrático: sentido y fin en América Latina	177
D.	La lucha por una renovación de América Latina.	179
3.	SINTESIS CAPITULAR	180
TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES FINALES		182
CONCLUSIONES		183
1.	CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS ELEMENTOS PROGRAMÁTICOS	186
2.	CONCLUSIONES CON RESPECTO AL ANÁLISIS DE LOS TEMAS DEL LIBRO DE TEXTO	188



3.	CONCLUSIONES AL EJERCICIO CONCEPTUALIZADOR. VALORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	190
4.	OBSERVACIONES FINALES	192
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
1.	FUENTES.	196
2.	LIBROS, ARTÍCULOS EN REVISTAS ESPECIALIZADAS, TESIS.	196
	ANEXOS	204

TABLA DE CUADROS

Cuadro 1:	Distribución de los estudiantes que participaron en la investigación	69
Cuadro 2:	Objetivos referentes a América Latina: primer ciclo	87
Cuadro 3:	Objetivos referentes a América Latina: segundo ciclo	89
Cuadro 4:	Distribución de ejes temáticos referentes a América Latina para tercer ciclo de la Educación General Básica	90
Cuadro 5:	Objetivos referentes a América Latina: tercer ciclo	91
Cuadro 6:	Objetivos referentes a América Latina: cuarto ciclo	96
Cuadro 7:	Sistematización por categorías: objetivos programáticos referentes a América Latina	93
Cuadro 8:	Comparación de los contenidos del programa de Estudios Sociales con el esquema del libro texto, con respecto a la unidad temática <i>América Latina en el siglo XX</i> .	113
Cuadro 9:	Sistematización (por categorías) del tema: Los procesos de democratización de América Latina.	116
Cuadro 10:	Sistematización (por categorías) del tema: El problema de la identidad latinoamericana.	142

SIGLAS UTILIZADAS

CEPAL:	Consejo económico para América Latina y el Caribe.
EGB:	Educación general básica.
ED:	Educación diversificada.
E.S. I.:	Estudios Sociales, primer ciclo.
E.S. II:	Estudios Sociales, segundo ciclo.
E.S. III:	Estudios Sociales, tercer ciclo.
E.S. IV:	Estudios Sociales, cuarto ciclo.
MEP:	Ministerio de Educación Pública.
MIDEPLAN:	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica.
OIT:	Organización Internacional del Trabajo.
ONU:	Organización de las Naciones Unidas.
P.E.N. 1:	Informe del proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 1994.
P.E.N. 2:	Informe del proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 1995.
P.E.N. 3:	Informe del proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 1996.
TAPESB:	Temario de Actividades y prácticas de Estudios Sociales para Bachillerato.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



RESUMEN

“El concepto de América Latina en el sistema de educación formal costarricense” es una aproximación analítica y etnológica a documentos, instrumentos y productos del aprendizaje, desplegados desde los Estudios Sociales (una asignatura de importancia en el sistema de educación formal, donde se desarrollan elementos generales de las ciencias sociales) y que se aplicó a algunos centros educativos de la provincia de Heredia (Liceo Samuel Saénz, Liceo Mario Vindas, Colegio Bilingüe Santa Cecilia y Conservatorio de Castilla), durante los cursos lectivos de 1997 y 1998. Forma parte de los requisitos para la obtención del grado de Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, otorgado por la Universidad Nacional, Costa Rica.

Para realizar el ejercicio investigativo, se tomó como punto de partida la supuesta existencia de un modo de estudiar y entender a América Latina en el sistema de educación formal, que forma parte del capital específico del campo educativo y que está en constante tensión con las dinámicas y sensibilidades sociales que, desde otros campos, llegan a los actores del proceso educativo.

En un contexto histórico donde tanto la globalización de los procesos económicos, políticos, culturales y sociales, como la postmodernización y neoliberalización ideológica son las constantes en los discursos sobre lo social, la presente investigación postula que en el sistema educativo formal costarricense se *transmiten* contenidos referentes a América Latina que presentan espacios, temporalidades y simbolismos selectos de culturas histórico-territoriales, formadores de identidades locales-tradicionales, donde *lo nacional-costarricense* tiende a ser separado (ideológicamente) de América Latina. Todo esto, en última instancia, legitima

los procesos de globalización y occidentalización dentro del despliegue histórico-cultural costarricense, dejándole desarticulado de América Latina.

Para esto se ha analizado, como caso significativo, el Programa de Estudios Sociales y el desarrollo de ciertos ejes temáticos en uno de los principales libros de texto utilizados en esta asignatura para el IV ciclo (o diversificado). Además, se ha efectuado un estudio a profundidad con estudiantes de último nivel del sistema educativo formal, en cuanto que estos muestran una síntesis más o menos completa del producto que pretende dar el despliegue programático de las asignaturas.

El informe de investigación se ha construido de la siguiente manera:

- Introducción: en esta se presenta y justifica el objeto a investigar. También se señalan la hipótesis y los objetivos de investigación.

- Primera parte: fundamentos para la investigación. Muestra el diseño utilizado para la realización de la investigación. Obviamente no es una transcripción del *proyecto de investigación*, requisito previo a la presentación de un trabajo de graduación, pues el proceso investigativo ha mostrado la necesidad de adecuar al objeto de estudio los elementos *teóricos y metodológicos*. Sin embargo, la hipótesis de trabajo se ha mantenido íntegra. Los capítulos que constituyen esta primera parte son los siguientes:
 - ◆ Consideraciones teóricas: giran sobre dos ejes fundamentales, a saber, la conceptualización desde una teoría de la educación constructivista, y la contextualización del objeto de estudio.

- ◆ Consideraciones metodológicas: por la particularidad del objeto de estudio, es el capítulo que más modificaciones fue recibiendo en el transcurso de la investigación. Se le ha considerado una investigación de tipo descriptivo, y se han constituido dos niveles de estudio. En el desarrollo del capítulo estos son descritos y presentados instrumentalmente. Como parte de esto, se construyen las categorías básicas para el análisis.
- Segunda parte: análisis de los resultados. La aplicación de la investigación se hizo desde dos niveles (analítico y etnológico) y se concretó en tres espacios (programa de estudios de Estudios Sociales, una unidad didáctica desarrollada en un libro de texto de la mencionada asignatura y las respuestas con un grupo de estudio). Los resultados son sistematizados y analizados en cada nivel, implementando para esto las consideraciones teórico-metodológicas planteadas en los capítulos anteriores. Consta de tres capítulos:
 - ◆ El programa de estudios sociales y la conceptualización de América Latina: Analiza y valora dicho programa de estudios, tomando los elementos programáticos (particularmente los *objetivos*) que hacen referencia explícita a América Latina.
 - ◆ Análisis de tema a un libro de texto: Uno de los libros que ha ido adquiriendo relevancia en los últimos años para la formación de los estudiantes de Educación Diversificada es tomado para el segundo momento de análisis del primer nivel. Tras la selección de dos ejes temáticos, estos son analizados con la aplicación del *análisis de contenido-lectura ideológica*. El análisis realizado y que se ha presentado

en el informe en estos dos capítulos es necesario para la construcción del último capítulo de análisis.

- ◆ América Latina desde la percepción de los estudiantes de Educación Diversificada. Dado que el último año de secundaria supone el proceso de construcción de conocimientos tal que permita valorar el concepto que de América Latina tienen los estudiantes en el sistema de educación. Para esto, se aplicó un cuestionario abierto a los estudiantes que participaron como informantes, además de la observación etnográfica en los centros educativos como complemento.
- Tercera parte: conclusiones. Esta última parte esta constituida de un capítulo único donde se transcriben, precisamente, las conclusiones a las que se llegó tras el proceso de investigación. Estas son presentadas en referencia a los niveles de investigación.
- Finalmente el informe presenta la bibliografía utilizada y anexa documentos y textos necesarios para la comprensión de algunos capítulos o ejercicios analíticos realizados en el proceso investigativo.

En el informe se trata de ofrecer, de un modo sistematizado, los instrumentos y resultados que se generan al analizar, desde una perspectiva limitada y restringida, los elementos, documentos y textos que producen, en quienes se forman en el sistema educativo formal, modos de conceptuar América Latina.

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Los Estudios Latinoamericanos abren la posibilidad de explorar espacios donde el **concepto de América Latina** es transmitido, creado o construido. Los medios masivos de comunicación, las instituciones culturales y los sistemas educativos son algunos de esos espacios.

Hoy se afirma que la construcción de conocimientos, por parte de los y las estudiantes, es el aspecto central de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un sistema formal de educación. Sin embargo, esta no es una acción que se realice aisladamente. Supone un proceso en el que interactúan docentes, estudiantes, autoridades ministeriales, grupos gremiales, centros educativos y familias, pero en el que también han influenciado (y quizá con mayor peso que los otros) las disposiciones y planteamientos generales de fuerzas y organismos que no son necesariamente producciones *costarricenses* o *latinoamericanas*.

De ahí que se busque el *concepto de América Latina en el sistema de Educación Formal Costarricense*. Este eje temático debe ser precisado¹:

En primer lugar, son múltiples los conceptos de América Latina. El construirle como tal dentro de un sistema educativo dice tanto procesos históricos como geográficos (en sentido restringido), pero también lingüísticos, artísticos y religiosos. En el caso de este trabajo, se hará la aproximación desde la perspectiva del estudio de los procesos históricos como es planteado en los Estudios Sociales. En segundo lugar, la investigación en el sistema educativo formal se ubica espacial y temporalmente. Espacialmente, en ciertos centros de enseñanza secundaria de la provincia de Heredia. Temporalmente, en la actual coyuntura, en la que se despliega una propuesta educativa legitimada bajo la forma de *Política educativa hacia el siglo XXI*.

¹ Los elementos y personas que guían la construcción de conceptos, dentro de la acción educativa comunican una *carga ideológica* que, para este caso particular, orienta ya no sólo el concepto, sino también la interpretación que de "América Latina" se haga desde los distintos niveles del sistema educativo.

Los criterios de selección de los elementos a analizar, así como la metodología de investigación, serán presentados en el tercer capítulo.

1. JUSTIFICACIÓN:

La educación formal se ha constituido como parte fundamental del proceso de formación y de socialización de las personas. Esta se concreta principalmente en los centros educativos, donde se brinda una oferta curricular oficial (materializada en "programas de estudio") y necesariamente aplicada a quienes están implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esa manera, la participación de la escuela y el colegio² en la transmisión y construcción del *qué hacer* (preparación para el mundo del trabajo), el *quién ser* (la identidad, lo "distinto" y lo "distintivo"), y el *deber ser* (ciudadanía) del individuo muy probablemente estará vinculada a los intereses de los grupos que luchan por conservar o apropiarse del poder ideológico y político.

Desde 1994, la acción educativa ha sido orientada por la **Política Educativa hacia el siglo XXI** (MEP, 1994b), donde se señalan los principales postulados y metas para el sistema educativo costarricense. En ese documento se insiste en la coordinación y coherencia que debe forjarse entre los programas de estudio; los recursos didácticos; procesos de evaluación; la formación inicial y continua de los docentes para la mediación didáctica; y la "intermediación gerencial" por parte del sector administrativo. Toda esta interacción se hace en función de formar un ser

² Con respecto al sistema educativo formal costarricense, es preciso indicar algunos aspectos de tipo práctico. Este sistema comprende la Educación preescolar (de uno a dos años), la Educación General Básica (tres ciclos de tres años cada uno); la Educación Diversificada (que varía de dos a tres años según la modalidad: Académica / Técnica), la Educación Superior o Universitaria. En este sentido puede confrontarse con el artículo 77 de la Constitución Política de Costa Rica y el artículo 7 de la Ley Fundamental de Educación. Cada una de estas etapas es brindada por el Estado, pero coexiste con un creciente número de instituciones (en todos sus niveles) de carácter privado. Para efectos de este trabajo se toma la educación primaria (que comprende los dos primeros ciclos de la Educación General Básica) y la educación secundaria (comprendida esta por el último ciclo de Educación General Básica y la Educación Diversificada), dando particular énfasis a esta última. Por ser recientemente declarada obligatoria la educación preescolar no es incluida en esta investigación. La educación superior, por su "autonomía" no entraría dentro de los márgenes del plan de trabajo.

humano competitivo y productor, con capacidad de comunicarse con el mundo de manera inteligente. En palabras del documento, que

“a partir de la valoración que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los deberes y derechos humanos” (MEP, 1994b: 8).

Esta acción, según el documento, es concretada en el proceso educativo, y de una manera particular en los elementos que conforman los programas de estudio (objetivos, contenidos, procedimientos, valores, criterios de evaluación y fundamentación de la asignatura). Algunos de estos “elementos programáticos”, indican modos de “estudiar” y “entender” a América Latina. Esto lleva a formular dos interrogantes:

- ¿Cuáles son los elementos programáticos con los que es presentada América Latina en los programas de estudio del sistema de educación formal?
- ¿Qué concepto de América Latina se forma en el proceso educativo con la aplicación de esos elementos programáticos?

Con la presentación de este trabajo se pretende lograr una respuesta a estas interrogantes, no tanto para hacer una constatación de lo evidente (el *qué* y el *cuánto* se enseña), sino para mostrar el trasfondo ideológico que con respecto a América Latina existe en el sistema de educación formal costarricense (el *para qué* se enseña lo que se enseña). Además del aporte al debate que genera actualmente el tema educativo, se elabora un instrumento para el estudio del sistema educativo.

2. ANTECEDENTES:

En el estudio preparatorio de esta investigación, se ubicaron referentes temáticos, tanto en obras publicadas como estudios realizados con el propósito de obtener un grado académico. De ese modo pudo constatar que existen varios estudios que intentan hacer un análisis de la dimensión ideológica de la educación. Las obras se presentan según el orden cronológico.

En primer lugar, se considera relevante la obra **Etnocentrismo e historia** (Perrot y Preiswerk, 1979). En ésta, sus autores estudiaron treinta manuales de historia y la perspectiva con que estos analizaban a América (indígena), África y Asia, suponiendo y comprobando que el etnocentrismo de los autores incidía notablemente en la formación de conceptos alrededor de las culturas no occidentales. De ese modo se implicaba el estudio de la formación del concepto de América Latina, con una perspectiva crítica a la consecuente consolidación de estereotipos, juicios de valor sesgados e incluso fundamentos erróneos.

Otro texto que es antecedente para la presente investigación es **La reproducción** (Bourdieu y Passeron, 1977). Los autores, desde la sociología, postulan el desarrollo de una teoría de la enseñanza y su papel en la sociedad, en cuanto que este sistema es la principal instancia de legitimación de lo arbitrario-cultural. Sin negar la autonomía relativa de este sistema, Bourdieu y Passeron evidencian un servicio específico del mismo a la estructura de clases sociales y la reproducción de las mismas en los actores de la educación.

Dentro de los trabajos de investigación realizados en el ámbito universitario en Costa Rica, se encontró **Análisis ideológico de los planes y programas de las escuelas nocturnas y su relación con los postulados de la UNESCO y la realidad**

costarricense (Pinto, 1983), donde el autor logra un análisis ideológico de textos programáticos del área educativa, aunque hace constatar que no es un área estudiada con rigurosidad, y tiende a ser, de principio a fin una crítica a la totalidad de acciones realizadas por el MEP.

La educación como instrumento ideológico (Fernández, 1988). Es una descripción general de la relación educación - ideología, donde se recopila, por un lado, los elementos teóricos sobre la ideología desde la óptica marxista, y presenta, por otro lado, una breve visión retrospectiva del desarrollo de la comunicación humana, en sus contenidos educativos, y en conexión con otras concepciones afines, de tipo religioso o político que *"permitirá descubrir el nexo de estos variados contenidos de comunicación con las estructuras de dominación predominantes"* (Fernández, 1988: 71).

Un conjunto de obras que han adquirido un espacio importante en el medio académico de Costa Rica son **Consenso y represión** (Fischel, 1987) y **El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica** (Fischel, 1992). Estos son los ensayos de la historiadora Astrid Fischel, que se autoconsideran una reflexión histórico - ideológica, respecto al rol que la educación ha jugado y juega en la formación de la identidad de los costarricenses, por la que se convierten en individuos que aceptan y legitiman la hegemonía de un grupo social. En el primero se hace una interpretación de las causas y consecuencias de la reforma educativa de Mauro Fernández, en 1885; y en el segundo una aproximación a las distintas coyunturas posteriores que llegan hasta 1930. Ambos concluyen afirmando que el modo de instrumentalización del sistema educativo costarricense por parte de los grupos con el poder han favorecido una particularización en la historia y la identidad de los costarricenses.

Esta lista de obras, si bien no es exhaustiva, muestra una efectiva preocupación por el lugar de la educación en el despliegue histórico costarricense, así como su papel ideológico. En todo caso, tomar como objeto de estudio el "concepto de América Latina en el sistema educativo formal" y, concretamente, la funcionalización ideológica que de éste se hace, es un aporte novedoso tanto para las ciencias sociales como para las llamadas ciencias de la educación.

3. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO:

El proceso educativo formal es concretado en escuelas y colegios. Es en la interacción de los actores de la educación (principalmente educador - educando) en esos centros de estudio que se forman modos de *entender* a América Latina, de manera tal que los y las estudiantes no sólo aprenden cierta "cantidad" de cosas sobre América Latina, sino que también llegan a interpretarla y juzgarla colectivamente.

El objeto de estudio de la investigación realizada es el **concepto de América Latina en el sistema de educación formal costarricense**, con las delimitaciones específicas que ya se han mencionado.

¿Por qué centrarse en "el concepto de América Latina"? El *concepto de América Latina*, desde el sistema de educación formal, puede presentar al menos dos expresiones: una limitada a la percepción de su historia y cultura; otra que le identifica o involucra con los procesos de globalización - neoliberal³.

³ La globalización bajo esquema neoliberal (Gallardo, 1996) puede comprenderse como un complejo fenómeno económico e ideológico. Es decir, involucra aspectos comerciales (entrada de capital transnacional, empresas extranjeras operantes en cada país) y financieros (colocaciones de Bancos de otros países, venta de las acciones de bancos y empresas nacionales) a la par de un opacamiento en el protagonismo de la mayoría de los Estado-Nación, la injerencia de los organismos financieros internacionales y empresas multinacionales. Más adelante, en el segundo capítulo de este informe, se ampliarán las referencias con respecto al tema.

¿Por qué en el sistema de educación formal? El sistema educativo llega a funcionar como un medio de reconocimiento social de los conocimientos adquiridos, es decir, es un factor de socialización, consolidado y percibido, en las sociedades latinoamericanas, como *legítimo*. De modo que parte del concepto que pueda formarse o reforzarse con respecto a América Latina, tendrá su razón de ser en el modo en que este se estudia y entiende en la educación primaria y secundaria.

En el caso de esta investigación, no se pretende establecer "el" concepto de América Latina adecuado para el sistema de educación formal, sino analizar los elementos que participan en la formación del concepto de América Latina según los programas de estudio sustentados en la Política Educativa vigente en Costa Rica y las acciones que los actores de la educación realizan por la orientación de estas, evidenciando con ello la justificación que estos harían en relación con los procesos de globalización.

No se ha elaborado con el presente trabajo un discurso o una justificación de alguna supuesta latinoamericanidad⁴. Sería preferible, en todo caso, suscribir el siguiente planteamiento:

"Cualquiera observación sobre 'América Latina' debe entenderse como tendencias en un sistema o subsistemas captados con un alto grado de abstracción. Ni histórica ni socialmente existe una América Latina y las conflictividades que ofrecen sus particularizaciones, regionalidades y procesos no pueden ser resueltos extensamente mediante su narración ni cómodamente a través de una conceptualización que, por abstractamente generalizante, resulta falsa" (Gallardo, 1995: 11).

⁴ Las discusiones sobre América Latina, la *latinoamericanidad*, el "ser latinoamericano", la identidad latinoamericana, etc., han sido analizadas y valoradas, principalmente desde el campo de la filosofía, la teología y las ciencias sociales. Algunos textos divulgados recientemente son los trabajos conjuntos: *Cultura y Contracultura en América Latina*, EUNA, 1997; *Identidad y producciones culturales en América Latina*, EUCR, 1996 y la revista *PRAXIS* en su número 50 que recoge las ponencias escritas del III Congreso de Filosofía Latinoamericana.

Desde este punto de vista, no se sostiene o propone, en este informe, un "concepto de América Latina" más que en referencia a la complejidad que este encerraría histórica, territorial y culturalmente. La simplificación de este como *concepto* se considera expresada en los sistemas educativos vigentes (en este caso, el de Costa Rica), al comprenderle en función de la expansión de Occidente y de los procesos de legitimación de la actual globalización comercial, política y cultural⁵.

El objeto de estudio será comprendido en dos niveles: en primer lugar, el grupo de elementos programáticos que guían el proceso educativo con respecto al concepto América Latina; y en segundo lugar, el fruto de la aplicación, es decir, la producción conceptual de los y las estudiantes.

En el sistema educativo formal la asignatura que más directamente hace referencia a América Latina es "Estudios Sociales"⁶.

4. HIPÓTESIS:

La hipótesis de trabajo, con respecto a la formación del concepto de América Latina en el sistema de educación formal costarricense, es la siguiente:

⁵ Cuando se discute la validez de un proceso de globalización en el ámbito cultural, debe entenderse bajo la forma de *consumo bienes simbólicos*, principalmente a través de la difusión que se realiza desde los medios de comunicación masiva (donde destaca la televisión y las redes informáticas). Las prácticas neo-nacionalistas, en grupos atomizados, más que contradecir la globalización, vienen a mostrar una faceta distinta de la misma. En este sentido, los procesos de globalización no son por sí mismos uniformantes (aunque así lo muestren), sino que son tendencias y prácticas que inciden lo particular-local de los pueblos y que generan reaccionariedad en estos, pero al mismo tiempo, generan intereses y expectativas en el consumo de bienes simbólicos, de identidades que se proponen como legítimas y de sensibilidades que se quieren universalizables.

⁶ Los Estudios Sociales, en el sistema educativo formal, son propuestos como una asignatura de orden multidisciplinaria, donde es particularmente relevante la *historia* y la *geografía*. Además, dentro del estudio científico-social, genera espacios para la *formación ciudadana* (Santamaría, 1996: 13). Esta selección es puramente operativa, y no por ello debe olvidarse que también desde otras asignaturas se generan elementos para la formación de los conceptos de América Latina (por ejemplo Español, Lengua extranjera, Artes Plásticas, etc.).

- Los elementos programáticos del sistema de educación formal costarricense, presentan, con respecto a América Latina espacios, temporalidades y simbolismos selectos de las culturas histórico-territoriales (acontecimientos y personajes fundadores, particularidades étnicas, patrimonio territorial, adopción de modelos políticos y consolidación de sentido e identidad); estos tratarían de cumplir, en última instancia, la función ideológica de justificar y legitimar el proceso de occidentalización⁷ y de globalización (comercial, política y cultural) bajo esquema neoliberal.

De esta hipótesis se desprende:

- que los intereses de las diferentes fuerzas que intervienen en el campo educativo, de una manera particular (pero no excluyente) los grupos comercial, política y culturalmente dominantes, son expresados en el modo de estudiar y entender a América Latina en el sistema de educación formal; y
- que los elementos programáticos vigentes refuerzan la identificación con el proceso de globalización bajo esquema neoliberal.

⁷ Cuando se utilizan las categorías *Occidente*, *occidental* u *occidentalización* no se remite a una referencia de orden geográfico, sino a una referencia de orden *geopolítico*, *geo-económico* y *geo-ideológico*. Es comprendido también como "proyecto de civilización" (que es proyecto político, económico e ideológico con fuertes connotaciones de convivencia social) que pretende hacerse *absoluto*, *total* y *mundial* (hoy esto es expresado en los procesos objetivos de globalización). El formato de esta aclaración se toma de Mora M., 1996: nota 2.

5. OBJETIVOS:

A. Objetivos Generales:

- I. Analizar el *concepto de América Latina* expresado en documentos oficiales del sistema educativo formal, para identificar su función ideológica en el proyecto de sociedad que estos proponen.
- II. Establecer la relación del *concepto de América Latina* construible en el sistema de educación formal con sensibilidades y percepciones de grupos de estudiantes.

B. Objetivos específicos:

- I. Examinar los elementos programáticos de la educación formal que expresan el concepto de América Latina en el programa de Estudios Sociales.
- II. Analizar la adecuación hecha a los conocimientos referentes a América Latina, en la obra **Temario, actividades y prácticas de Estudios Sociales para Bachillerato**, para inferir las razones ideológicas que pueden justificar el modo de desarrollar esos elementos programáticos.
- III. Caracterizar el "concepto de América Latina" expresado por estudiantes que se egresan de la Educación Diversificada del sistema de educación formal costarricense.

6. PRESENTACIÓN DEL INFORME:

El informe de investigación comprende cinco capítulos más (aparte del presente capítulo introductorio, las conclusiones y los anexos), en los que se presentan los siguientes elementos:

- En el segundo capítulo se muestran las *consideraciones teóricas* que permiten el ejercicio reflexivo y analítico. Si bien no se adopta un sistema teórico en particular⁸, se sientan las bases para la construcción de las categorías de análisis. Se despliegan, de una manera general, consideraciones epistemológicas y de contextualización social del capital específico del campo educativo (del cual forma parte el concepto de América Latina).
- Las consideraciones metodológicas de la investigación son construidas en el tercer capítulo. Se constituyen en este, de manera explícita, las categorías de análisis y se caracteriza la metodología a utilizar en los niveles investigativos. En este sentido, se desarrollan los postulados explicativos del análisis del discurso bajo la fórmula combinatoria del *análisis de contenido* y *lectura ideológica*, así como las directrices de estudio para las conceptualizaciones que, de América Latina, hacen los grupos de estudiantes. Este, junto con el capítulo anterior, conforman la primera parte del informe.
- Los capítulos cuarto y quinto analizan tanto el programa de Estudios Sociales (en lo referente al concepto de América Latina), como la instrumentalización didáctica de este en un libro de texto. El capítulo sexto muestra el análisis de

⁸ Sin embargo, se suscriben como base algunos planteamientos epistemológicos constructivistas; y teorías sociales desde la óptica de Pierre Bourdieu y Néstor García Canclini.

las respuestas obtenidas por distintos grupos de estudiantes con respecto a América Latina. Estos tres capítulos desarrollan la segunda parte.

El informe finaliza con las conclusiones que se derivan del ejercicio investigativo, conformando estas la tercera parte. Además, se incluye la explicitación de la bibliografía consultada y los anexos necesarios para la comprensión del proceso investigativo.

Tesis 3026

FI 14578





PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Para el estudio del "concepto de América Latina en el sistema de educación formal" se han seleccionado elementos teóricos considerados pertinentes para el análisis e interpretación de programas, textos y las sensibilidades que, al respecto, expresen los y las estudiantes.

El capítulo está dividido en dos partes:

- a. En la primera se muestran algunos elementos sobre los procesos de formación -asimilación de los conceptos, estudiados por algunos teóricos de la educación. Al constatar que se estudia un producto de abstracciones y significaciones, es decir, la (o las) América Latina resultante de procesos de enseñanza - aprendizaje (que han buscado mecanismos de producir - reproducir conocimientos), se evidencia la necesidad de mostrar elementos referentes al proceso de asimilación de conceptos.
- b. La segunda parte muestra los elementos que forman el capital específico del campo educativo, tanto en el ámbito externo (articulaciones y relaciones con otros campos) como en el ámbito interno (con respecto al campo educativo).

1. LA ADQUISICIÓN DE "CONCEPTOS"

A. Construcción de conceptos según Piaget:

El investigador y psicólogo suizo, Jean Piaget, señala que todo conocimiento nuevo supone una abstracción (sin que por ello constituya un comienzo absoluto), pues

los elementos que configuran un nuevo conocimiento son abstraídos de alguna acción o conocimiento anterior (Méndez, 1995: 41).

Desde la perspectiva de ese pensador, son visibles dos clases de abstracción: la abstracción empírica (fuente exógena) y la abstracción reflexiva (fuente endógena).

La *abstracción empírica* es lograda mediante la información obtenida por los sentidos y permite al *sujeto* conocer cualidades físicas de los *objetos*.

La *abstracción reflexiva*, en cambio, elabora las estructuras mentales. Esta es fundamental incluso para explicar la abstracción empírica. Así, para abstraer información de un objeto, es indispensable emplear instrumentos de asimilación, que son el resultado de una construcción mental (Méndez, 1995: 41-42).

Piaget, al plantearse el problema del conocimiento y construcción del saber en el ser humano, señala que gran parte del conocimiento no viene del "exterior", sino del "interior", por la fuerza de la lógica de cada individuo. La acción de conocer no es un espejo que refleja el mundo/objeto pasivamente, sino que el entendimiento se comporta de un modo operacional, como un artista activo y creador. Se tienen así *reconstrucciones* y no *copias* o *reflejos*⁹.

Otra noción importante dentro del sistema teórico de este pensador, es la de "equilibrio autorregulado", que es, en última instancia, "adaptación" cognoscitiva del ser

⁹ En esto tienen que ver al menos tres elementos (Piaget, 1986: 202-208):

1. Las **predeterminaciones**: Son las estructuras básicas del desarrollo cognoscitivo. No existe ningún comienzo absoluto en la actividad del conocimiento.
2. Los conjuntos de **procesos aleatorios**: Uno de los modos en que se hacen las estructuraciones de conocimiento depende en gran medida del azar. Esto tiene relación con "lo que se ve" y "como se ve" y en la medida en que esto va a condicionar la reconstrucción de la "realidad".
3. Las **construcciones dirigidas** por exigencias internas (construcciones operatorias de naturaleza deductiva, propias del desarrollo de las personas) o externas (aproximaciones sucesivas que caracterizarán las conductas de un experimentador frente a una realidad por explorar).

al medio, síntesis dialéctica entre los procesos de "asimilación" (de datos y estructuras) y de "acomodación" (ubicación de las estructuras a la realidad para poder integrar nuevos datos)¹⁰.

Según Piaget, citado por el investigador Jacinto Ordóñez:

"Los conocimientos derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas, sino en un sentido mucho más profundo: la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción (...). Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción" (Ordóñez, 1998: 10).

La construcción de los conocimientos y los conceptos implica un papel activo del sujeto, no es una cuestión de transmisión o imposición de conceptos (aunque tal cosa pueda hacerse), sino que corresponde a la formación de estructuras lógicas por parte de quien conoce y con ello, autoconocerse y comprenderse dentro de su contexto:

"El sujeto no conoce los objetos más que a través de sus propias actividades, pero no puede conocerse a sí mismo más que actuando sobre los objetos" (Piaget y otros, 1973: 105).

La construcción de conocimientos y el sujeto - educando no se entienden como una teoría para explicar un fenómeno, sino como un marco de referencia para el análisis de un proceso de asimilación / construcción conceptual, en este caso, el *concepto de América Latina*.

¹⁰ Piaget subraya que, desde este punto de vista, los objetos no existen por sí mismos: siempre entrañan la asimilación y la acomodación de quien los experimenta. La dinámica del sujeto se da entre la asimilación y la acomodación (Ordóñez, 1998: 9).



B. Construcción de conceptos según Ausubel, Novak y Hanesian:

La obra de Ausubel, Novak y Hanesian (1989), muestra una teoría de los procesos educativos bajo la forma de **aprendizajes significativos**. Los autores ofrecen una visión totalizadora del aprendizaje humano, fundamentados en un programa de investigación educativa, que toma en cuenta elementos como el currículum, estilos cognoscitivos de los y las estudiantes y el significado que el proceso tiene para cada alumno (Méndez, 1995: 87).

Su teoría se fundamenta en las estructuras cognoscitivas de los y las educandos, con un proceso inicial de **formación de conceptos inclusores**. Este es un proceso de abstracción de características comunes y esenciales de una clase de objetos o acontecimientos que varían contextualmente. Estos se elaboran en los primeros años de vida del individuo, cuando está aprendiendo a hablar (Ausubel y otros, 1989: 97).

Posteriormente, entra en la etapa de **asimilación** de conceptos. Supuesto un proceso formativo de conceptos inclusores (alrededor de dos mil) la asimilación tiene lugar mientras el individuo está en el sistema educativo formal. Se relaciona nueva información con conceptos ya existentes (inclusores) en la estructura cognoscitiva de los individuos. La nueva información es asociada a las estructuras cognoscitivas, y dentro de esta se determina la relevancia/significado de la misma. Este carácter *significativo* es fundamental en el proceso de apropiación y comprensión del nuevo conocimiento .

C. Observaciones sobre la asimilación de los conceptos:

Los significados de conceptos, representados en un lenguaje, pueden pensarse como productos o expresiones culturales, y como factores modeladores del desarrollo cognoscitivo de sus portadores. Son reproducidos, de ese modo, los tipos idiosincrásicos de categorización, como las actitudes, valores y maneras de pensar prevalecientes en las sociedades. Dentro de esta estructura es que los distintos actores sociales interactúan en la elaboración, asimilación y readecuación de conceptos.

El modo de entender el contexto histórico-social, como ha sido estructurado en las sociedades latinoamericanas, es parcialmente comunicado en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Este es percibido mediante un filtro conceptual o de categorías y reelaborado y aceptado por el y la estudiante. Esas estructuras mentales (conceptos, categorías) no son exclusivamente elementos inmanentes apriorísticos, antes bien, expresan los sistemas de ideas, creencias, necesidades, intereses y valores expresando la tensión entre el sujeto y el contexto en el proceso del *conocimiento*.

Es preciso hacer la aclaración, para efectos de comprensión del informe de investigación, que no deben confundirse los significados de *categoría* y *concepto*. Puede definirse este último, siguiendo a Ausubel (dentro de un contexto educativo) como "*objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura mediante algún signo o símbolo aceptado*" (Ausubel y otros, 1989: 88). En este sentido puede hablarse, de una manera amplia, del *concepto de América-Latina*, aunque de una manera restringida, corresponden al significado de *cada* palabra. Por otro lado, las *categorías*

son los niveles de clasificación de los conceptos y nociones, y en el caso de un proceso investigativo, los niveles de caracterización de las unidades de análisis (Hernández, 1996: 305-306). Ahora bien, que con un *concepto* se pueda designar una *categoría de análisis*, no implica que puedan considerarse como equivalentes.

D. Criterios para el análisis:

De los planteamientos anteriores, se toman los siguientes aspectos para el análisis:

- Los conceptos o conocimientos no son transmitidos mecánicamente. La percepción contraria, si bien facilitaría la investigación (pues se limitaría a describir imposiciones ideológicas) no estaría acorde a los procesos en los que los individuos construyen e interpretan su conocer. El *sujeto* del conocimiento y su entorno vital (las interacciones entre estos) son los protagonistas en la construcción de los conceptos.
- Las categorizaciones y significados son productos culturales, fruto de la tensión entre el sujeto y su contexto. El *concepto de América Latina*, para efectos de esta investigación, es pensado como fruto de esa tensión.

2. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL PARA EL OBJETO DE ESTUDIO: ASPECTOS EXTERNOS E INTERNOS DEL CAMPO EDUCATIVO COSTARRICENSE REFERENTES AL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA

Los elementos teóricos para describir el contexto donde se forma el objeto de estudio corresponden a la teoría de campos, desarrolladas por el sociólogo francés

Pierre Bourdieu. En este caso, se aplica el concepto de "campo educativo". Bourdieu ha trabajado la comprensión de la sociedad como relaciones entre distintos *campos*. Estos son definidos como espacios donde se generan **luchas entre actores sociales** (individuales-colectivos) por la conservación o apropiación de un **capital específico** (conocimientos, habilidades, creencias, metodologías, etc.), que ha sido generado por los grupos que intervienen en él (Bourdieu, 1990: 135-137)¹¹.

Lo anterior implica desprenderse de determinaciones mecanicistas en la constitución de los elementos ideológicos desde una base económica, expresadas por ciertas interpretaciones simplistas de teorías inspiradas en la filosofía de Marx, que pretenden deducir o condicionar totalmente los elementos de la *Superestructura* según los procesos que se generan en la *Estructura*. Más bien se trata de comprender la educación como parte de las "mediaciones" entre estos dos niveles de la sociedad, que si bien pueden estar influenciadas por los modos y relaciones de producción, mantienen cierta autonomía por su peculiaridad interna¹².

Pueden señalarse como **actores** (que luchan y determinan el capital específico y el acceso a este) a los "funcionarios" que elaboran los documentos guía de la educación (Política Educativa, Programas de Estudio, etc.); los que desempeñan puestos de carácter administrativo (por ejemplo los directores, asesores, asistentes); y

¹¹ Un "campo" es una categoría de análisis, que construida desde relaciones e interacciones de los actores sociales permite una aproximación a estos como *objeto de estudio*. Por ser una categoría de análisis, puede aplicarse también a otros espacios de interacción económica, política, intelectual, simbólica, etc., interrelacionarlos y valorarlos. De ahí pueden ser deducidas las características del capital específico de cada campo. El campo educativo implica instituciones, institucionalizaciones y actores sociales que despliegan expresiones educativas formales, no formales e informales. Para el caso de esta investigación se toma solamente el nivel de educación *formal*.

¹² Precisamente la dinámica interna generada en cada campo es lo que lleva a inferir su papel mediador en la caracterización de la sociedad. Según el antropólogo y analista, Néstor García Canclini, interpretando los planteamiento de Bourdieu, en lugar de deducir los enfrentamientos internos en cada campo de la "lucha de clases" de la Estructura, más bien estas serían el resultado de las luchas que por la legitimidad y el poder (su conservación y apropiación) se generan en cada campo por parte de sus actores específicos (cit. Bourdieu, 1990: 19). Ahora bien, si llegara a cesar esa dinámica interna, de manera tal que los 'grupos dominantes' anularan toda posibilidad de lucha por parte de los otros grupos, sería posible que se "utilizara" el sistema educativo como "Aparato Ideológico", en lo que Bourdieu llama un *estado patológico* del campo (Bourdieu, 1990: 157-158).

por supuesto, los docentes, estudiantes, padres de familia que concretan el proceso educativo en la interacción que se da en los centros educativos. Pero sobre todo, estos actores sociales están dotados de un *habitus*, de disposiciones para juzgar, actuar e identificarse en el campo (Bourdieu, 1990: 140-141, 154-157).

El "**capital específico**", según la teoría de Bourdieu, es formado por los intereses de los grupos dominantes en cada campo y también por los criterios de producción y puesta en práctica (convergentes o divergentes con la propuesta del grupo dominante) que hacen en ese campo las universidades, los colegios profesionales, los sindicatos y agrupaciones del magisterio, los movimientos de organización estudiantil; y los que de alguna manera quieren apropiarse de una parte de ese *capital* mediante las acciones que realizan. Además, tiene el reconocimiento de la sociedad al estar "institucionalizado" y "legalizado" en un sistema formal.

El objeto de estudio ("el concepto de América Latina en el sistema de educación formal...") no puede presumirse desvinculado del capital específico del *campo educativo* en el que se consolida. Es reforzado como construcción ideológica, pero con autonomía relativa dentro del campo, vinculado también a interacciones con otros grupos y dinámicas específicas de los campos y de la totalidad social.

A continuación se especifican aspectos que, externa e internamente, se consideran relevantes para la investigación, pues son referentes a la formación del *capital específico del campo educativo*.



A. Elementos externos incidentes en el *capital específico* del Campo Educativo.

El análisis de cualquier proceso o concepto que se genere actualmente, precisa ser contextualizado dentro de la dinámica de la llamada *globalización*. Esto no responde a una moda en el recurso discursivo ni a exigencias académicas. Pensar en las acciones y conceptualizaciones gestadas en un campo educativo que se pretende funcional a los procesos contemporáneos, requiere aproximarse a estos para la comprensión de los primeros.

Con el concepto "globalización" se designa a los procesos que siguen la compleja constitución de un *Nuevo Orden Internacional* (según las acciones y relaciones económicas, políticas y culturales de los actores sociales). Es entendida como proceso histórico, "justificada" a partir de la expansión creciente de las tecnologías de punta y la vinculación virtual, provocada por los medios de comunicación social, y por la constitución material del mercado mundial (Gallardo, 1996).

Los procesos de globalización se originan en reestructuraciones sociales en el interior de cada país, que en una supuesta adecuación a ésta, lleva a una doble segmentación: relaciones asimétricas entre países o bloques y relaciones asimétricas entre un mismo país o región (Lechner, 1996: 11).

Esto se expresa en el control (y origen) de esta: las economías centrales y sus procesos de integración, en los que logran la configuración de macrounidades económicas, y dentro o paralelo a estas, Consorcios Transnacionales. Como instancias de la globalización, buscan lograr una maximización de ganancias interactuando en el *mercado mundial*, que proceden a excluir los países, regiones y bloques que no logran

apropiarse de un espacio protagónico o cuya incidencia en los procesos económicos es "desechable".

En este *Nuevo Orden*, el Mercado es comprendido como escenario de relaciones, tales como las acciones de control, administración y circulación de mercancías en el ámbito mundial. Según Gallardo:

"Se propicia una sensibilidad de 'mercado total' (todo debe tener precio y el mercado es el instrumento óptimo único de toda economía) y un sentido común desde el que se desprenden y alcanzan resonancia ideologías como el neoliberalismo y el neoconservadurismo y tópicos como los del 'final de la historia' y la 'postmodernidad'" (Gallardo, 1994: 17).

Esto se expresa, de manera más concreta en los cambios fácticos, experimentados por las sociedades humanas en América Latina. Según el analista y sociólogo, Rodolfo Cerdas (Cerdas, 1997: 32-33)¹³, estos son:

¹³ Siguiendo el planteamiento de este mismo investigador (Cerdas, 1997: 27-30), los rasgos básicos en los procesos de globalización serían los siguientes:

- a) Planetario: las vinculaciones reales o virtuales interconectan cada región al punto de que las interpretaciones de los distintos procesos que se generen en alguno sean conocidos y divulgados en otros sectores.
- b) Universal: en el sentido de que afecta todas las dimensiones del ser humano/ser social (comercio, finanzas, economía; transporte, ciencia, tecnología; economía, política, música).
- c) Asimétrico: ni la significación, ni los efectos son los mismos para las regiones o países. El modo en que cada uno de estos se ha integrado (o ha sido integrado) en el proceso no tiene en consecuencia las mismas resonancias. Esto hace que la globalización sea *diferenciada* (sus costos y efectos se distribuyen de manera diferente en las distintas zonas del planeta) y *desigual* (en tanto que su poder en influencia se distribuyen en atención al nivel de desarrollo económico y poderío militar y cultural de cada participante en el proceso).
- d) Impredecible: Se ignora el alcance y significado de sus efectos y consecuencias.
- e) Acelerado: en cuanto que las causas y efectos de la globalización han sido generados en relativamente poco tiempo, a una velocidad cada vez mayor. Un ser humano que crezca en un contexto relacionado e implicado directamente con el impulso de la globalización probablemente vivirá lo suficiente para ver y experimentar distintos cambios.
- f) Devastador: pues los "cambios" de este fenómeno socio-histórico ha generado una modificación y hasta ruptura con los mecanismos de estructuración social y política del siglo XX, una desarticulación de las identidades locales - tradicionales, debilitamiento del Estado y de otros referentes políticos, morales y sociales.
- g) Instintivamente regresivo: paralelo a la característica anterior, los pueblos buscan retroceder a los referentes de integración primarios: religión, etnia, neonacionalismo.

- Transición de la guerra a la paz. La modificación en las políticas estatales permitió el tránsito de una situación de guerra interna y violación sistemática a los derechos humanos al establecimiento de prácticas de pacificación y disposiciones democráticas en su nivel electoral.
- Transición a la democracia. El paso de regímenes autoritarios militares a unos civiles era un paso fundamental para una recomposición social. Fue, históricamente, la aparición de un sistema democrático de carácter delegativo.
- Transición a un nuevo modelo económico. Del modelo de "desarrollo hacia adentro", mediante la sustitución de importaciones, se pasó a un modelo de "desarrollo hacia afuera", de exportación abierta, orientado por la lógica de Mercado.
- Transición a un nuevo modelo de Estado. De las orientaciones ideológicas hasta la década del setenta que concebían un Estado Empresario se inicia un proceso de Reforma del Estado para restringirle en las áreas de servicio y vigilancia y al desplazamiento de su función activa-empresaria, mediante programas de privatización.

En estos procesos hay participación activa y aprobación de los Organismos Internacionales, como se desprende de la siguiente cita tomada de un documento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT):

"La mundialización ha triunfado ya. La economía mundial está más estrechamente integrada que nunca: la planificación y el control estatal están cediendo rápidamente el paso a las fuerzas del mercado como mecanismo de asignación de los recursos, y la concepción liberal de la política social y la gestión de la economía se aceptan hoy casi

unánimemente en los círculos intelectuales" (OIT, 1995. cit. Dieterich, 1995: 45).

En todo caso, la modificación (inducida y efectiva) en las relaciones internacionales (comerciales, culturales e ideológicas) detectadas por estos autores, reconceptualiza los bloques regionales, la geografía, la historia y las identidades. El discurso político, social, religioso, etc., que se ha fundamentado en la categoría de Estado-Nación se considera superado por las prácticas de la globalización, en las que las identidades se establecen desde la racionalidad del consumo de productos culturales (García, 1995). Sin embargo, en las sociedades se reconstruyen identidades que se vuelven a fundamentar en la "conciencia nacional", convirtiéndose en base de renovados nacionalismos, en ocasiones violentos e intolerantes.

Un estudio de América Latina en el sistema educativo, desde la perspectiva de las ciencias sociales, debe tomar en cuenta la siguiente observación de Néstor García Canclini:

"Las naciones se convierten en escenarios multideterminados, donde diversos sistemas culturales se intersectan e interpenetran. Sólo una ciencia social para la que se vuelvan visibles la heterogeneidad, la coexistencia de varios códigos simbólicos en un mismo grupo y hasta en un sólo sujeto, así como los préstamos y transacciones interculturales, será capaz de decir algo significativo sobre los procesos identitarios en esta época de globalización" (García, 1995: 109).

Aproximarse a la conceptualización de América Latina implica entender que en esta se generan expresiones e identidades plurales, complejas y "negociadas" entre los distintos actores sociales. Se generan nuevas identidades (a partir de las prácticas de consumo, discursos político-comerciales, etc.) pero se revitalizan identidades nacionales-nacionalistas, coexistiendo ambas en la conciencia de los individuos. Si el

campo educativo es lugar donde parcialmente se generan intentos por comprender y conceptualizar América Latina, no entran en consideración solamente las teorías educativas, sino también las relaciones complejas en las que los actores educativos, que de por sí están en tensión en ese campo, actúan y negocian con respecto a otros.

Para efectos de una contextualización parcial del objeto de estudio, se tienen los siguientes elementos y procesos de influencia en el ámbito externo: las disposiciones y directrices generales orientadas al campo educativo emanadas por organismos internacionales, tanto financieros como no-financieros (o culturales); el surgimiento y consolidación de "nuevos grupos de poder" en la sociedad; finalmente, la conceptualización que, de América Latina, es generada desde instancias comerciales y comunicativas.

a. Los Organismos Internacionales, América Latina y el sistema educativo formal:

a.1. Los Organismos Financieros Internacionales:

Los Organismos Financieros Internacionales se han atribuido un papel relevante en las prácticas de reforma, ajuste y transformación de los aparatos Estatales de los países latinoamericanos y del Caribe por casi veinte años.

Entre estos, las instituciones de Bretton Woods, el Fondo Monetario Internacional primero, y el Banco Mundial después, han generado e impuesto una serie de prácticas, en el marco de la llamada "crisis de la deuda externa", que es parte importante de los procesos históricos de América Latina. En algún sentido, esto también exteriorizaba la perspectiva de los acreedores con respecto a sus intereses

(los miembros del Club de Paris, de los que hay accionistas principales en los organismos multilaterales). Esto se tradujo en forma de nuevos préstamos y planes para que los países deudores pagaran la deuda (Ffrench y Devlin, 1993: 12-13).

Cuentan como acciones significativas durante la década del ochenta e inicios de la del noventa los programas de Ajuste Estructural (reducción del Estado, privatización de servicios, modificaciones en el empleo del gasto público) que más que implementación de medidas y prácticas en función de lo económico, se han generado como modificación ideológica (transición del "modelo de desarrollo" al "modelo de crecimiento") en función del pago de la deuda.

Entre los procesos de reforma del Estado, estos organismos se han atribuido la potestad de intervenir en las dinámicas educativas. En este sentido, consideran la educación como fuente de riqueza e implementación de instrumentos para generar y mantener esa riqueza. Es decir, no se le ve aislada como una "política social", sino que tiene que vincularse con el campo económico y con las estrategias para el desarrollo. Sus propuestas han sido dirigidas principalmente hacia dos aspectos:

- la restricción de las transferencias presupuestarias internas del sector educativo (*en qué* invertir el presupuesto), y
- a elaborar un plan de acción para mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de la educación con un gasto controlado (*cómo* invertir el presupuesto).

Los organismos más representativos de esta postura son Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. El modo en que indican *en qué* y *cómo* invertir en educación, tiene el condicionante de que exigir la demostración de la "rentabilidad

social" (entendida como la formación de capital humano y "eficiencia" del servicio a través de la privatización) de sus acciones¹⁴.

a.2. Los Organismos Sociales Internacionales:

Ha existido una tendencia a presentar, de manera *regional* y como tipo de *unidad* a América Latina desde organismos internacionales dependientes de la ONU, como la CEPAL y la UNESCO.

En este sentido, por ejemplo, Gert Rosenthal, secretario de la CEPAL, indicaba al finalizar la década del ochenta:

"Muchos documentos de la CEPAL empiezan por aclarar que no se puede hablar de América Latina como si fuera una unidad, ante la creciente diversidad de situaciones que se presentan en la región, pero acto seguido proceden analizar la evolución de la economía latinoamericana en su conjunto. Lo que hizo posible en los años ochenta este proceder, al parecer paradójico, fue el común denominador de las condiciones adversas creadas por la economía internacional" (Rosenthal, 1989: 14).

La UNESCO, por su parte, patrocinó el planteamiento que hicieron los gobiernos latinoamericanos desde 1956 (conferencia de Lima), esto fue una serie de políticas regionales que ofrecían, mediante una serie de prácticas al mejoramiento de la educación en el continente y en el Caribe, propiamente del nivel básico.

Esto se ha visto confirmado por las distintas reuniones de Ministros de Educación del área latinoamericana (conocidas como PROMEDLAC) y la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990. Los criterios que se han seguido para

¹⁴ Tampoco debe pensarse que se trata de una *imposición-externa-a-la-que-se-ven-sometidos-los-gobiernos*. Aunque esto pueda tener parte de cierto, se puede considerar que las clases políticas/clases de poder del país se apropian de los proyectos de reforma de Estado (v.g. Ajuste Estructural), las reformas educativas y las dinámicas internas en función de sus intereses y expectativas (Raventós, 1997: 125-126)

evaluar la calidad de la educación en los distintos países latinoamericanos, siguiendo ese esquema normativo y estandarizado son:

- Tasas de deserción y repetición.
- Los libros de texto.
- Los programas de estudio.
- Capacitación de los docentes.
- Infraestructura.

A partir de indicadores cuantitativos y comparaciones con países "desarrollados-occidentales", tratan de determinar el aspecto cualitativo, esto es, la calidad de la educación. Esto no recupera la particularidad del contexto donde se lleva a cabo el proceso educativo ni tiene significado concreto en el espacio y el tiempo (Arroyo, 1996).

Sin embargo, es en la constitución de acciones a seguir, planteadas por los Ministros de Educación del área, donde se evidencia una adecuación de los procesos educativos con los planteamientos generados por las dinámicas de Mercado, bajo la forma de articulación entre formación de recursos humanos y desarrollo. Este es el punto expresado extensamente por la CEPAL y UNESCO en su documento **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con Equidad** (CEPAL-UNESCO, 1992).



b. Distribución del poder y actores sociales.

b.1. Apropiación del poder por nuevos grupos en la política y economía.

La estructura de la sociedad costarricense ha permitido que el sistema educativo formal se haya consolidado como un medio institucional amplio de manifestación y divulgación simbólica del saber y de expresión y legitimación de grupos de poder.

Puede suponerse que los sectores altos tradicionales y los nuevos grupos de poder que se han consolidado, son identificables con tendencias que influyen en la configuración de las dinámicas educativas formales¹⁵.

Con esta incidencia de los sectores sociales en el poder, puede esperarse que estos procuren un espacio en el capital específico de la educación formal para legitimarse a sí mismos y legitimar su visión de mundo, y con ello el concepto de América Latina. La implementación de las políticas económicas de Ajuste ha generado "reacomodos" en los sectores sociales y consolidación de nuevos grupos en el poder. Siguiendo parte de la propuesta del analista Carlos Sojo (1995) se señalan dos de esos grupos:

- Los grupos exportadores nuevos (no-tradicionales, vinculados a empresas transnacionales), los comerciantes y los que se dedican al capital financiero (todos estos considerados como "ganadores" dentro de la lógica de Mercado). Situación muy diferente a la de los industriales otrora protegidos por el Estado y

¹⁵ En uno de los informes del Estado de la Nación se indica: "A la educación se le otorga un papel importante en el cambio social; se han cifrado en ella expectativas para responder a desafíos tales como la convivencia pacífica, la construcción y el fortalecimiento de la cultura democrática, la equidad y el progreso económico.// Otro reto fundamental que enfrenta la educación (...) es atender los requerimientos productivos a nivel nacional e internacional" (P.E.N. 2, 1996: 193).

el pequeño e incluso mediano agricultor ("perdedores"). En un punto intermedio, sitúa a los exportadores tradicionales (los cafetaleros)¹⁶.

- Los nuevos caudillos en las prácticas políticas electorales forman otro grupo señalado por C. Sojo. En Costa Rica ha sido notorio el primer caso con la actividad política de Rafael Angel Calderón Fournier y José María Figueres Olsen, por citar aquellos que han alcanzado la presidencia de la República. Alrededor de estos, grupos de generaciones jóvenes de políticos van tomando un papel protagónico en los escenarios políticos¹⁷.

Los nuevos grupos-actores sociales que se apropian del poder, expresan en el sistema educativo formal su *paradigma social*. La incidencia relativa de estos al elaborarse políticas educativas y programas de estudio permite suponer que los documentos y los recursos para aplicarlos son constructos de su proyecto de sociedad.

b.2. Los procesos de democratización en América Latina:

Desde la década del ochenta, paralelo al proceso de globalización bajo esquema neoliberal que se vive en las sociedades latinoamericanas, se han venido concretando al menos dos procesos más. Estos son, según el sociólogo Torres-Rivas la *transición* que se provoca ante el desgaste y desplome de los regímenes autoritario-militares; y la

¹⁶ Como grupos de poder económico, coloca tres "anillos" de riqueza, sobre todo a partir de su origen e inversión, a saber: el de grupos empresariales-familiares, el de los grupos productivos vinculados a la industria y actividades de exportación tradicional y, finalmente, el de las fortunas noveles de "origen incierto". Una explicación detallada de cada anillo, pero principalmente del primero (por ejemplo, los apellidos de los grupos empresarios - familiares, los bancos privados, empresas comerciales y de servicios que controlan) en Sojo, 1995: 68-78.

¹⁷ En el equipo que llevó la campaña electoral de Figueres Olsen se tiene el caso de los que formaban parte del "Grupo de Apoyo para la Toma de Decisiones", que al ser electo "ocuparon un mayor número de carteras y de mayor importancia que los gobiernos anteriores, incluida entre ellas la segunda vicepresidencia, y los Ministerios de Hacienda, Planificación y Educación" (Sojo, 1995: 85). Entre ellos se cuenta con el Dr. Eduardo Doryan Garrón, Ministro de Educación Pública, ingeniero electricista graduado en la UCR, con posgrado en ciencias políticas en la Universidad de Harvard, uno de los principales artífices e impulsores de la *Política Educativa hacia el siglo XXI*.

consolidación de las prácticas democráticas en el fortalecimiento de los espacios públicos, las instituciones y la cultura política (Torres-Rivas, 1993: 85).

Sin embargo, la sensibilidad conservadora en las sociedades presenta como sinónimo y única expresión de esas prácticas democráticas a los procesos electorales, que a su vez, legitima como *democrático* al grupo electo para gobernar. A esta tendencia, que es la concreción histórica de los procesos de democratización en las sociedades latinoamericanas durante ese período de transición, puede denominársele *democracia restrictiva* (Gallardo, 1996: 16). En este tipo de práctica política

"el énfasis está puesto en el esfuerzo de los sectores dominantes por lograr la institucionalización o legitimación de prácticas limitativas o que estrechan y desfiguran lo que se ha entendido por régimen democrático" (Gallardo, 1996: 16)¹⁸.

En este sentido, la democracia como *paradigma* social (sociedad donde se genera igualdad y de tendencia integradora en torno a sus propias raíces y valores), no incursionaría como una práctica histórica de los procesos de democratización, antes bien, estos se referirían a la democracia como la mera designación de los representantes y gobernantes mediante elecciones competitivas libres, en condiciones de libertad de asociación, reunión y expresión. Esas libertades mínimas, sin embargo, pueden coexistir con una sociedad degradada y desencantada políticamente, desigual y desintegrada.

¹⁸ La concreción de las democracias restrictivas (que varía según los procesos de cada sociedad latinoamericana), según Gallardo, tiene que ver con el énfasis unilateral en la relación entre el concepto y práctica de la democracia con las elecciones; el chantaje de un posible retorno al caos que generan, por ejemplo, la guerra civil y la dictadura; un pragmatismo político que no ofrece opciones ideológicas, que se concreta en partidos políticos que se enfrentan en elecciones y se ofrecen como *administradores* de la cosa pública; poco o nulo carácter de efectiva representación de la voluntad de los ciudadanos, es decir, se vota, pero no se decide, y el protagonismo recae en quien llega al mandato presidencial; exclusiones jurídicas y determinación sobre los actores políticos; desmovilización y cooptación de las alternativas gestadas en la sociedad civil; ampliación sistemática de la cooperación entre los medios de comunicación y los protagonistas de estas democracias bajo la forma de "operaciones de mercadeo"; y la invisibilización de las prácticas de internacionalización y transnacionalización de las decisiones políticas tras el discurso de soberanía, nacionalidad y gobierno propio.

c. América Latina como construcción social:

Las conceptualizaciones sobre "América Latina" se generan desde distintos campos sociales. Esto quiere decir que el significado de América Latina no puede originarse desde una sola fuente. Hay una interacción de elementos históricos y coyunturales que entran en la dinámica de socialización de los actores sociales y en sus procesos de percibir, imaginar y explicar el mundo.

Los campos se influyen mutuamente. La misma observación puede hacerse con respecto a la consolidación de conceptualizaciones e identidades. A continuación, algunos elementos del campo político y del campo de los medios de comunicación que inciden en el *habitus* de los actores sociales.

c.1. Anotaciones sobre América Latina y el proyecto de integración:

Los proyectos que actualmente pretenden realizar la "integración" comercial continental - hemisférica, siguiendo los modelos económicos y políticos que expresan los procesos de globalización bajo esquema neoliberal, han encontrado su más reciente expresión en América Latina con los tratados de libre comercio, acuerdos bilaterales y multilaterales, para lograr un *nuevo* consenso latinoamericano, orientado por las políticas y directrices comerciales, difundidas y suscritas por los organismos financieros internacionales, esto es: mercados competitivos, reducción del déficit público, apertura del sector externo a la competencia extranjera y la reducción del papel del Estado a través de la privatización y desregulación.

De este modo, se ha llegado a anunciar la intención de formar un área de libre comercio, conocida como "Área de Libre Comercio de las Américas" (ALCA), acuerdo al que los gobernantes de la región llegaron en la **Cumbre de las Américas**, convocada por el presidente de los Estados Unidos y realizada en Miami en diciembre de 1994, con los países "democratizados" de América Latina, con los que se había alcanzado una supuesta "relación madura", con exclusión de Cuba¹⁹.

Es interesante notar como desde la dinámica propuesta en la **Declaración de Principios y Plan de Acción de la Cumbre de las Américas**, se reconoce un concepto de América Latina desde la perspectiva de los sectores dominantes. Si se parte del reconocimiento que se hace de la participación de la empresa privada en el proceso de integración, se comprende todo el continente como un sólo mercado con más de 850 millones de potenciales consumidores. Por otro lado, el documento en cuestión, al plantear los pasos para "lograr" la integración, expresa una concepción de América Latina como los que siguen (se citan, entre los paréntesis, los puntos del Plan de Acción) (Cumbre de las Américas, 1995: 80ss):

- a) una región que ha logrado formar "nuevas" democracias (1-2);
- b) tras un pasado histórico de "terror social" y comunista, hoy se debe luchar contra políticas corruptas, subsanables solo con la privatización de los servicios que el Estado presta (5), y contra la expansión del narcotráfico, que amenaza las sociedades, las economías de libre mercado y las instituciones democráticas (6);
- c) es también una región de incipiente liberalización comercial (9);

¹⁹ Durante los días 18 y 19 de abril de 1998, en Santiago de Chile, se llevó a cabo la Segunda Cumbre de las Américas, en continuidad con el proyecto de integración que aquí se menciona. Aparte de la discusión sobre la formación del área de libre comercio en la región, salen a relucir los aspectos referentes a las discrepancias con MERCOSUR, el modo de continuar la *guerra* contra el narcotráfico y el lugar en que quedan el pueblo y el gobierno cubano ante este proyecto.

- d) expresa que las carencias culturales se deben al poco acceso a la Educación formal y a los servicios de salud en función del mercado, lo cual debe promoverse, (16-17); y
- e) espacio de esperanza ecológica; lugar pintoresco y exótico; apropiado para el turismo; importante para la economía y entendimiento de los pueblos (15).

Otros aspectos podrían destacarse, pero con los elementos anteriores se muestra que existe una forma de entender a América Latina desde la dinámica de los procesos de globalización neoliberal, que halla a sus defensores dentro de algunos sectores economistas estatales y sobre todo en los sectores privados.

c.2. *Anotaciones sobre la perspectiva de los medios de comunicación sobre América Latina:*

El papel de los medios de comunicación no se limita a la "comunicación" e "información". Varios estudios ya han señalado la necesidad que los sectores dominantes tienen de los mismos como agentes de legitimación y consenso, como formadores de la "opinión pública". Sin embargo, hay que tener claro que estos, como los sistemas educativos formales, tampoco imponen directamente un concepto, un modo de entender, un modo de ver y de vivir. En opinión de la investigadora María Pérez Yglesias, los medios pueden transmitir, fortalecer, debilitar, modificar lentamente una valoración, pero no son capaces de imponerlos o eliminarlos por ellos mismos en la sociedad. Esto porque para que un medio de comunicación/difusión sea aceptado por un amplio público tiene que responder a un "horizonte de espera", tomar en cuenta ciertas expectativas y afirmar, de alguna manera, el "sentido común", los valores

tradicionales y la "cultura popular", además deben tomarse en cuenta las expectativas más enraizadas del lector, escucha o televidente (Pérez, 1990b: 75).

Son, en palabras de un estudioso de la cultura, escenarios expresivos de las contradicciones de la época, que trata de dar lo que se gusta, y de hacer "asimilable" lo *otro* hasta el punto de distorsionarlo, pues se le exotiza y folkloriza en un movimiento de afirmación de la heterogeneidad que lo vuelve "interesante"... negándole cualquier capacidad de interpelación y cuestionamiento (Martín-Barbero, 1995: 62).

Es en este mismo sentido que Néstor García Canclini señala que es a partir de la década del ochenta que en "*las redes globalizadas de producción y circulación simbólica se establecen las tendencias y los estilos de las artes, las líneas editoriales, la publicidad y la moda*" (García, 1995: 108). Según este investigador, las identidades étnicas, regionales, nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación intercultural son constantemente reconstruidas (García, 1995: 113s).

Los medios de comunicación masiva en América Latina en general, y en Costa Rica en particular, han favorecido la identificación cultural desde la occidentalización y norteamericanización, pues la mayor parte de la programación comercial, agencias noticiosas, publicitarias así como las producciones de cine expresan un modo de vida y de ver *deseable e identificable* con el receptor de todos los mensajes²⁰. Por otro lado, América Latina, lo latinoamericano, los latinoamericanos pueden formar parte de ese "universo exótico/folklórico", parte de suaves heterogeneidades deshistorizadas

²⁰ Pueden señalarse niveles de identificación con los productos simbólicos de la cultura hegemónica de Occidente, y consecuentemente con los procesos de globalización y consolidación del Mercado bajo esquema neoliberal en las líneas de las grandes agencias y consorcios internacionales de comunicación; las organizaciones formadas por representantes de los grandes medios privados como la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP), la Asociación Interamericana de Radiodifusión (AIR), o la Asociación Centroamericana de televisión (ATELCAP); en Costa Rica: Cámara Nacional de Radio (CANARA), Cámara Nacional de Televisión (CANATEL), y la Cámara Nacional de Medios de Comunicación (CANAMECC), la Asociación Costarricense de Agencias de Publicidad (ASCAP) y la Cámara de Anunciantes. Todos se unen en la defensa de la "libertad de expresión y de empresa" a las empresas y cámaras privadas, y legitiman a conveniencia los procesos económicos y políticos (Pérez, 1990a: 220).

que no pueden más que causar simpatía o extrañeza en el que observa; o más bien, resaltarle como lo no-occidental, sea como un foco que ideológica y políticamente pone en jaque la estructura de la democracia, sea como espacio de terror social (corrupción, narcotráfico, guerrillas, etc.).

Existen "conceptos de América Latina" que se generan desde otros campos. El campo cultura y de la comunicación es sólo otro de ellos. Los medios de comunicación masiva no sólo cumplen una función de difusión-información, sino también de legitimación, por ejemplo, de un consenso alrededor de las políticas neoliberales, o la exposición explícita o implícita de cómo-ser-latinoamericano (o costarricense), o como imposición de un *sentido común*. Las versiones que de unidad, integración, división, terror, identificación, etc. que un individuo pueda re-crear alrededor de un concepto como el de América Latina estará influenciado por los discursos expresados en los medios de comunicación, sea como supuestas descripciones objetivas (noticieros), interpretaciones (comentarios, línea editorial), distractores (series, novelas, películas), espacios de construcción cultural (música, videoclip, alta cultura), ciertos estereotipos²¹ (realidad mágica, revolucionaria); sin olvidar también la interacción con *su* público, entendido por este como espacios dadores de consistencia ontológica, aunque sea temporal (como es el caso de los que participan desde "programas de opinión" hasta los que llaman a una emisora a solicitar una canción, o escriben una carta al periódico de mayor circulación...), que consolidan también una identidad y un modo de imaginar su contexto.

²¹ En este sentido, un trabajo que estudió elementos distorsionadores en la educación, señalaba que el estereotipo "puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la "realidad" restringiéndola, mutilándola y deformándola. El que utiliza un estereotipo a menudo piensa que procede a una simple descripción; en los hechos implanta un modelo sobre una realidad que éste no puede contener". Además de esto, los estereotipos se plantean como simplificaciones y generalizaciones (Perrot y Preiswerk, 1979: 259-260).

d. **Criterios para el análisis:**

Estas anotaciones elementales con respecto a algunos elementos que inciden en la formación del capital específico del campo educativo, aportan nuevos criterios para el análisis que se realiza sobre el *concepto de América Latina*.

Los criterios son los siguientes:

- Los procesos de globalización resemantizan América Latina, en tanto que se crean nuevas relaciones de dependencia, en función de los lineamientos trazados por los Estados - Nación centrales (G-7) y sus expresiones comerciales (NAFTA, Comunidad Europea). En América Latina se gestan así vinculaciones con organismos internacionales y nuevas expresiones comerciales que modifican la conceptualización de la región (MERCOSUR, ALCA).
- Las propuestas educativas difundidas y apoyadas por Organismos internacionales culturales, particularmente la UNESCO, expresan intereses de nuevos grupos de poder que modifican la conceptualización que se hace de América Latina. Es decir, estas instituciones vinculan a la educación con un nuevo proyecto social, para el que América Latina debe ingresar con apertura al Comercio Internacional de nuevo tipo, modificar su modelo económico y generar integración regional funcional a las dinámicas comerciales.
- La utilización de los medios de comunicación por parte de ciertos grupos para la difusión ideológica genera diversos modos de conceptuar América latina. Desde lo exótico hasta lo subdesarrollado, diversas imágenes estereotipadas

entran en tensión con los discursos nacionalistas, latinoamericanistas y de la globalización.

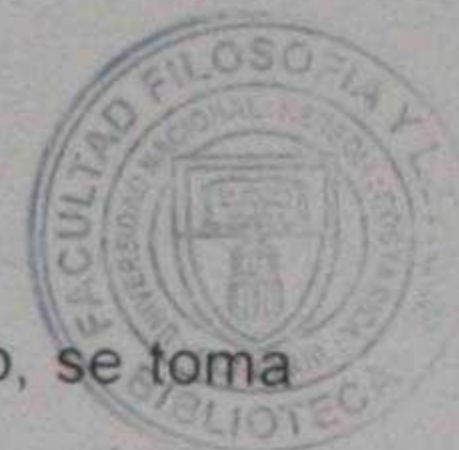
B. Elementos internos incidentes en el *capital específico* del Campo Educativo.

Como una cuestión funcional, para contextualizar el objeto de estudio, se toma como centro el campo educativo en el sector formal, es decir, el llamado *sistema* educativo directamente vinculado con el Estado y concretado en la escuela y el colegio.

Sin embargo, no se estructura la referencia al modo en que este está estructurado y jerarquizado, ni se pretende caracterizar a sus actores, por ser esta una tarea tan exhaustiva como innecesaria para la comprensión del objeto de estudio. Más bien se busca la referencia al modo en que autocomprende este sector su capital específico y como es presentado a los actores sociales.

Los sistemas educativos formales de los países latinoamericanos se ven forzosamente involucrados en los procesos de globalización. Esto les lleva a instrumentalizar la educación en función de ésta, promoviéndola como "fuente" de movilidad social y como "dispensadora" de las bases de una formación para la inserción en el Mercado Internacional.

En Costa Rica la movilidad social ha estado indiscutiblemente identificada durante mucho tiempo con la educación, y ha funcionado como un "gancho" para mantener el consenso entre los grupos sociales y las políticas que los grupos y sectores dominantes tratan de proponer.



Los lineamientos generales expresados en las políticas de la administración de Figueres Olsen (1994-1998), propusieron una "transformación" de la educación costarricense en todos sus niveles, siempre vinculado a los procesos de apertura externa y globalización, procurando alcanzar las siguientes metas:

- Una expansión significativa del nivel preescolar del sistema educativo.
- El refuerzo a cuatro áreas de la Educación Básica: el nivel cualitativo de esta enseñanza (con los programas de Informática Educativa y Segunda Lengua, así como las horas clase y material de apoyo didáctico); focalización de gastos, personal y programas en las escuelas "pobres"; reducción de la brecha entre la educación urbana y rural; finalmente, la eliminación de los estereotipos sexuales en las actividades educativas.
- Los niveles de la educación secundaria se proponen desde la excelencia y utilidad, de modo que se reduzcan los índices de deserción. Posteriormente las líneas de acción del MEP se centrarán en el III ciclo de la Educación General Básica.
- Finalmente trata de fortalecer la formación de educadores y una transformación en el Ministerio de Educación que implique la descentralización y el aumento de la calidad del servicio (MIDEPLAN 1994: 83-88).

De esta manera, los documentos oficiales funcionalizan la educación hacia una movilidad social, en tanto que sea garante de que quien sea *más* formado, ocupa un mejor puesto en la sociedad. Responde con esto a frecuentes críticas que se han hecho a la práctica del MEP. Estas acciones se concretaron desde finales de 1995,

cuando comenzó a circular la propuesta de un proyecto de ley para la educación, conocida como EDU-2005²².

a. Documentos oficiales en el campo educativo

a.1. *Observaciones generales: política educativa y programas de estudio*

Parte importante del "capital específico del campo educativo" puede encontrarse en Políticas Estatales²³, principalmente en las Políticas Educativas.

Las Políticas Estatales correspondientes al sistema educativo son las Políticas Educativas. Estas pueden conceptuarse como el cuerpo de lineamientos fundamentales, coherentes y organizados sistemáticamente que emanan de un órgano de poder, en este caso, del Ministerio de Educación Pública, con el fin de que se

²² El proyecto de ley aún no ha sido aprobado del todo. Sin embargo, la reforma constitucional que le precedía ya es un hecho, a saber, la modificación al art. 78 de la constitución política para colocar la educación preescolar como obligatoria y destinar el 6% del PIB al sector formal de la educación. La línea que sigue el Ministerio de Educación Pública bajo la administración Rodríguez Echeverría, tanto con el efímero paso por la cartera de Educación de Claudio Gutiérrez como las tendencias que muestra el Ministro actual, Guillermo Vargas, no parece alejarse de los objetivos y propuestas de la EDU-2005. La inclusión de la informática y lengua extranjera (inglés, generalmente) así como la ampliación del curso lectivo a 200 días son sólo muestra de la continuidad de pensamiento en esta transición de gobiernos.

²³ Mario Ramírez Boza señala un concepto bastante adecuado para Políticas Estatales, entendiéndolas como el quehacer de las instituciones del sector público que se expresan en proyectos que "*desarrollan los intereses globales de la clase dominante impulsados por la fracción hegemónica (...), dichas políticas incorporan también intereses de las clases antagónicas en aras del consenso necesario para la explotación*" (Ramírez, 1986: 16). El Estado puede entenderse como el espacio donde entran en tensión los esfuerzos de sectores sociales que intentan ejercer y legitimarse en el poder con todas las fuerzas sociales que en consenso, negociación o represión elaboran las pautas de convivencia en una Nación. De ese modo, el Estado llega a ser el instrumento que legitima la producción / reproducción de las estructuras del sistema social, pero a esto se añade que posee autonomía relativa con respecto a esa totalidad social, pues necesita ser legitimado por sí y para sí mismo (mediante sus instituciones y servicios) y por proclamarse como directamente vinculado a la sociedad civil. En este sentido resultan ilustrativas las siguientes afirmaciones de Oscar Oszlack: "*El Estado ya no puede concebirse como una entidad monolítica al servicio de un proyecto político invariable, sino que debe ser analizado como un sistema en permanente flujo, internamente diferencia, sobre el que repercuten también diferencialmente demandas y contradicciones de la sociedad civil. El proceso de reacomodación interna requerido para responder a clientelas diversificadas, en el que las unidades estatales tratan de preservar y promover sus respectivos intereses y programas, supone, en cierto modo, reproducir en el seno del aparato estatal el procesos de negociación y compromiso, de alianzas y enfrentamientos, que se desarrolla en el ámbito de la sociedad*" (cit. Mora, 1989: 28).

traduzca en estrategias, acciones y consecuciones directas que facilitan la orientación del sistema (Dengo, 1995: 39).

Ese carácter orientativo en las políticas educativas lleva a la elaboración de Programas de Estudio, documentos en los que se concreta *qué y cómo se enseña* (correspondiente a los y las docentes) y *qué y para qué se aprende* (por parte de los y las estudiantes), y que pueden ser parte del capital específico del campo educativo.

"(...) Los programas de estudio constituyen el proyecto de lo que debe ser la labor educativa en el aula, son la perspectiva, la expectativa, es decir, lo que se espera que se construya, que se aprenda, que se desarrolle" (MEP, 1995: 1)²⁴.

El programa de estudios ejerce una función censora (lo que debe enseñarse y aprenderse), y en ese sentido son comprendidos por las autoridades del MEP. Además, es claro que existe un criterio determinativo en los elementos programáticos planteados con respecto al tipo de costarricense que se quiere (en palabras "oficiales") para el siglo XXI²⁵.

Sin embargo, en lo concerniente a los métodos de mediación del aprendizaje, se señala que *"el profesional de la educación, haciendo uso de toda su creatividad, imaginación y talento, debe ejercer su libertad de acción en el aula"* (MEP, 1994a: 59). Es decir, la puesta en práctica del programa de estudios no se limita (al menos en principio) a las sugerencias brindadas en el mismo documento (los "procedimientos"),

²⁴ Parte de la "Presentación" que hace el Dr. Eduardo Doryan, exministro de educación, a los programas de estudio aprobados en su gestión

²⁵ En otra parte de ese mismo documento, el entonces Ministro de Educación indicaba: *"...establecen los objetivos que orientarán la tarea educativa; reflejan el procedimiento para la construcción del conocimiento de los objetos de estudio; evidencian el contenido de este conocimiento; rescatan los valores y actitudes que se desprenden de una acción educativa; y explican algunos indicadores que permitirán evaluar el aprendizaje de los estudiantes"* (MEP, 1995: 1)

sino que supone creatividad e iniciativa por parte del docente en su función de mediador, utilizando para el proceso educativo distintas estrategias pedagógicas.

Los elementos que forman un "currículum nacional"²⁶, de alguna manera participan de la percepción de los grupos que tratan de mantener el poder; y también expresa los lineamientos heterónomos provenientes de fuerzas externas (como puede ser el caso de los organismos financieros internacionales). La adquisición del *concepto de América Latina*, que puede derivarse de programas de estudio que expresan la **Política Educativa hacia el siglo XXI** no puede ser ajeno a una función "política" e "ideológica" del mismo.

a.2. **Sustento epistemológico de la Política Educativa hacia el siglo XXI**

El documento en cuestión propone un triple sustento epistemológico. Cabe resaltar el fundamento **constructivista**, con el que se insiste en la acción del estudiante al construir conocimientos, y en el carácter no dogmático ni absolutista sobre los conocimientos y la "verdad". De ese modo se trata de proponer un proceso de enseñanza - aprendizaje que toma en cuenta la individualidad de cada estudiante y la formación de sus propias estructuras cognoscitivas. Se han tomado como teorías de fondo los fundamentos constructivistas de Jean Piaget, Ausubel, Novak y Bruner.

Esta corriente epistemológica toma su lugar en el proceso de acción educativa formal, pero sólo se entiende desde una explicación del "¿cómo?" se aprende lo que se aprende. Hay también un fundamento **racionalista** en la acción educativa, en lo que

²⁶ En este sentido, se adopta el planteamiento de Apple, con respecto a sus estudios de un "currículum nacional": "El currículum nacional es un mecanismo para el control político del saber. Una vez establecido, pocas posibilidades hay de vuelta atrás. Puede modificarse mediante los conflictos que genera su contenido, pero su política se fundamenta en su mismo establecimiento. Sólo se comprende esto por completo si nos percatamos de su lógica final de falso consenso [...]" (Apple, 1995: 166).

se refiere a los elementos que *deben* ser aprendidos, siguiendo el criterio de suponer el carácter racional del ser humano²⁷.

Se tiene así un racionalismo - académico, pero que trata de mantener sus distancias de una concepción intelectualista, antes bien, identificado con los fundamentos y procesos constructivistas en la formación y asimilación de conceptos, en cuanto señala la necesidad de un *espacio* para la búsqueda y construcción del conocimiento y del dominio del razonamiento mediante una modificación de la actividad didáctica.

Finalmente, la nueva interpretación **humanista** que subyace como fundamento filosófico de la política educativa trata de evidenciar el ideal de ser humano (o más concretamente, de costarricense) que se desea formar. Esta responde al "¿para qué?" (explícito) se enseña lo que se enseña.

Esta perspectiva humanista que sostiene la Política Educativa y que trata de incidir en el proceso de formación y asimilación de conceptos toma los siguientes elementos: Construcción solidaria y transgeneracional del concepto de Humanidad; un concepto digno de humanidad y de humanidad digna; un concepto de humanidad integral en una relación de justicia con la diversidad cultural y biológica; un concepto de humanidad saludable (MEP, 1994a: 33-35).

²⁷ El racionalismo, como es entendido en la *Política Educativa hacia el siglo XXI* articula la formación específica del pensamiento lógico - abstracto con el proceso constructivista. El documento de trabajo de la *Política Educativa hacia el siglo XXI* señala: "No se pretende aquí, establecer separaciones arbitrarias entre lo que se aprende y cómo se aprende, sino de recobrar el espacio colectivo de búsqueda rigurosa de conocimiento por procesos activos de dominio del razonamiento lógico. Es parte del cambio de paradigma en donde lo que era aceptado como normal antes, se empieza a reinterpretar a los nuevos tiempos, y lo nuevo aún no se consolida" (MEP, 1994a: 39).

De ese modo, el constructivismo (cómo se elabora el concepto), el racionalismo (qué concepto se elabora) y el humanismo (para qué se elabora el concepto), vienen a hacer más complejo el proceso de formación de conceptos, pues este no se trataría de derivaciones mecánicas, fruto de una "clase dominante" que define e impone su ideología sobre las demás, sino que entra un intrincado juego de fuerzas, que incluye también la tríada epistemológica que subyace en la *Política Educativa hacia el siglo XXI*, y que influye notoriamente (por acción o por omisión) en los modos en que sea asumido y realizado por los actores de la educación.

a.3. *Política Educativa y América Latina.*

La *Política Educativa hacia el siglo XXI*²⁸ mantiene un eje temático presente en todo el documento: el "hecho" de un cambio de paradigma en el modo en que se organizan las relaciones sociales e internacionales en el contexto de la globalización (1.1., 2.4.2., 3.1., 5.1.): un nuevo paradigma social que lleva a la formación de un nuevo costarricense, contextualizado en un *período de transición* (2.1.; 2.4; 5.1.) que afecta de suyo al modo de concretar la educación del país.

El modo de presentar la globalización en América Latina en general, y en Costa Rica en particular, supone la aceptación del proceso, puesto que es un "hecho" por el cual debe generarse una "adecuación" en la organización socio-política de los países (2.4.1.s). Hay explícitamente la declaración de que se genera (*debe generarse*) una *nueva manera de ver el mundo* (1.1). Consecuentemente, esto redimensiona la percepción y la acción de *Costa Rica* en el *ámbito internacional* (1.2.).

²⁸ Este documento ha sido analizado previamente. Para esto se toman como base dos textos separados, que corresponden cada uno a la primera parte de los *Considerandos* y las *Declaraciones* del documento. Para la referencia a los textos se ha realizado una numeración del mismo (ver Anexo 1), de modo que los números entre paréntesis corresponden a la sistematización del texto.

A la educación se le asigna un papel protagónico, proponiendo que la generación de un "cambio", la formación de un "nuevo costarricense", y la base de esa adecuación social está en la educación formal. Es decir, hay una reconstrucción de la identidad nacional (4.7.)

Ideológicamente, el sujeto es descrito desde sus facultades y rasgos, como *ciudadano-democrático* (4.4.) y *productor-eficiente* (4.5.). Esto es yuxtapuesto a una percepción ontológica de *persona* y a la propuesta de la práctica de la virtud de la *solidaridad* (4.6.)

La *comunicabilidad* (4.7.) como rasgo propio del "costarricense del siglo XXI", entra en función de la apertura al proceso/hecho de la globalización, y esta se presenta más bien como nuevas formas de relación económica entre países y bloques.

Sin embargo, esto lo hace descuidando los procesos que esto genera de reconstrucción de la identidad cultural de los actores, pues propone una consolidación de lo *propio* del costarricense, entendido esto desde las tradiciones, costumbres y folklore. Puede verse reforzado en los actos escolares (asambleas, "actos cívicos"), las prácticas culturales oficiales, y los discursos presentados por otras instancias (religiosas, medios de comunicación, etc.).

El documento no hace referencias explícitas sobre América Latina. Las concepciones de carácter geográfico, social y cultural que expresan son referidas a: Costa Rica, los "bloques económicos" y el mundo.

En ese sentido, Costa Rica es una abstracción de los vínculos identitarios alrededor de una forma particular de consolidar el Estado y fórmulas de gobierno. Los bloques económicos son una concreción de las relaciones internacionales que suponen

interdependencia. El mundo, entonces, puede ser asumido como una abstracción de los procesos socio-históricos de la globalización.

En otro apartado, donde sí pretende tratar la *diversidad cultural*, que podría ser un factor que de alguna manera influya en el modo de conceptualizar América Latina, aparece vinculada e igualada a la *diversidad biológica* (5.3.)²⁹.

'América Latina' se encuentra, pues, ausente del documento. La función de este es sencillamente proponer un papel protagónico de la educación en la "correcta" adecuación de Costa Rica en los procesos de globalización. La identificación de y con América Latina³⁰, a menos que suponga una relación de bloque económico, no es de interés en este tipo de documento.

b. Identidad nacional:

La construcción de un concepto de América Latina está relacionado, para quienes están involucrados en el proceso educativo, con la formación de la identidad nacional³¹. Ésta es fruto de interacciones, decisiones e imposiciones sociales-

²⁹ El análisis de la antropóloga Marta Pardo sobre un enunciado similar en otro documento posterior del MEP postula la peligrosidad de este tipo de vinculación: "*Las más odiosas formas de discriminación racial, responsable de atroces crímenes y persecuciones infames, se han sustentado en la tesis que asocian apariencia física y prácticas culturales en una jerarquía de relaciones asimétricas, en la que el hombre blanco occidental siempre se ubicó en la cúspide.// Los grupos humanos que reivindicar su derecho a ser culturalmente diferentes, son merecedores del más absoluto respeto y reverencia, porque (...) se requiere de mucho valor y determinación para luchar contra las imposiciones de las transnacionales del sentido y del afecto*" (Pardo, 1997: 21).

³⁰ Poco después de la aprobación de esta Política Educativa en Costa Rica, se efectuó en Miami, por convocatoria del presidente de Estados Unidos, la Cumbre de las Américas, cuya propuesta principal es generar las condiciones para la creación de un área continental de libre comercio: el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

³¹ La categoría *identidad*, en general, remite a la existencia concreta de los individuos, desde la que se constituye la subjetividad de los mismos. Es la percepción práctica que el sujeto realiza de sí mismo. Esta identidad concreta de los individuos se constituye multidimensionalmente: desde el género, clase, orientación sexual, etnia, religión, militancia política, nacionalidad, relaciones sociales y relaciones con el medio. La constitución del individuo como *sujeto humano* es resultado de la internalización y reconstrucción que este haga de los contenidos de los universos simbólicos, que son, a su vez, sistemas de referencias intersubjetivas (ideas, valores, concepciones de mundo). Algunas de estas referencias son: relaciones económicas, relaciones políticas, relaciones afectivas, relaciones culturales-ideológicas, relaciones espirituales, etc.

ideológicas, comunicadas desde el medio de educación fundamental (familiar, generalmente) y el medio de educación formal (escuela).

Ser costarricense, en principio, implica ser latinoamericano. Sin embargo, en un campo como el educativo, por diversas razones de tipo histórico e ideológico, ese planteamiento puede ser contradictorio o estereotipado. En ese sentido, se suscriben los planteamientos del investigador Rafael Cuevas:

"... los procesos de construcción de las identidades nacionales no tienen un carácter 'natural', determinado por leyes sociales ineluctables, sino que, por el contrario, son en buena medida 'constructos', es decir, dependen de las necesidades y, por ende, de las orientaciones que grupos sociales determinados les asignen" (Cuevas, 1995: 151).

La identidad nacional es, según ese autor, construcción fundamentada en los proyectos futuros (para el caso, adecuación de la sociedad costarricense a los procesos de globalización neoliberal). Más adelante asevera que:

"se ha privilegiado un tipo de lectura de la historia del país, que acentúa en la vocación individualista, pacífica y trabajadora de éste. Esta visión del pasado se erigió básicamente a partir de la década del cuarenta, cuando la socialdemocracia asumió el poder en el país. A partir de entonces se han ido reforzando una serie de mitos sobre la personalidad social de los habitantes de Costa Rica. En ese contexto, hacia el futuro próximo, en el marco de la creciente influencia de la cultura norteamericana, del aislamiento en relación con el resto de Centroamérica que promueve la visión hegemónica, existe la posibilidad de que se acentúe la tendencia hacia la cosmopolitización del ser social costarricense" (Cuevas, 1995: 152).

Se muestran a continuación dos consideraciones referentes a la identidad nacional, una constituida desde el ámbito político intelectual, y otro el de la formación para el sistema educativo formal.

b.1. Identidad nacional y sistema educativo costarricense

En primer lugar, se suscriben los planteamientos del filósofo y antropólogo Néstor García Canclini, que señala la reciente oposición entre las formas de entender las identidades:

"Las ciencias sociales y humanidades conciben las identidades como históricamente constituidas, imaginadas, reinventadas, en procesos constantes de hibridación y transnacionalización que disminuyen sus antiguos arraigos culturales. En cambio, muchos movimientos sociales y políticos absolutizan el encuadre territorial originario de las etnias y naciones, afirman dogmáticamente los rasgos biológicos y telúricos asociados a ese origen, como si fueran ajenos a las peripecias históricas y a los cambios contemporáneos" (García, 1995: 92).

Los planteamientos educativos, por responder a políticas estatales que se expresan internamente como "nacionales", tienen más posibilidad de ser identificados con el segundo planteamiento de García Canclini, que él llama "fundamentalista", en lo referente a los elementos programáticos sobre la identidad nacional, como tratará de mostrarse más adelante.

En segundo lugar, se asume como dimensión de la identidad nacional el carácter hegemónico de esta en la tensión entre distintas identidades que se consolidan en un espacio geográfico (país, nación). Según lo plantean las investigadoras Yamileth González y María Pérez:

"La llamada 'identidad nacional' no es más que la representación de la identidad hegemónica de un país determinado y, pocas veces, toma en cuenta las otras identidades, que se mantiene como marginales. Ese espacio de lo 'nacional', generalmente está representado por símbolos patrios (bandera, escudo, himno...) y por ciertas costumbres o tradiciones los cuales, a menudo, se vuelven folklóricos y pierden su sentido original" (González y Pérez, 1996: 7).

La identidad nacional, como modo en que el imaginario social crea vínculos y sentido de "pertenencia", se entiende como una construcción social, cultural e histórica, fundamentada en la tensión, negociación, apropiación y conveniencias entre las expresiones de los *grupos hegemónicos* y las expresiones (en cada campo social) de los *grupos subalternos*, que finalmente se legitiman y comunican (pero no se imponen) mediante los aparatos propios de los distintos campos que forman la sociedad.

La *Política Educativa hacia el siglo XXI* pretende expresar una visión ética, espiritual, económica y cultural del costarricense (MEP, 1994: 8). Esto tiende a legitimar una forma de ser, una forma de pensar, unas razones para unificarse y un sentido de diferencia-exclusividad con referencia a los *otros*. Se encuentra, pues, que la escuela - colegio es un espacio donde se aprovechan de los contenidos sociales y vivenciales para reafirmar y exaltar una conciencia o identidad colectiva restringida al ámbito nacional.

El sistema educativo formal daría, entonces, particular importancia a la "identidad nacional". Dentro de la dinámica de la formación de maestros, se define este concepto a partir de acciones afectivas, de valoraciones y percepciones de la historia ("hechos" en la historia...). Uno de los textos utilizados para la formación de maestros de educación básica detalla con respecto a la "identidad nacional" debe ser valorada a partir de:

"Apreciar la vida nacional, el espíritu y la fisonomía de la Nación. Respetar a la persona y su tierra, valorar nuestra idiosincrasia. Sentirse orgulloso de nuestras tradiciones. Contribuir a divulgar nuestros valores nacionales dentro y fuera de nuestro país" (Santamaría y otros, 1996: 181).

En este "valor" se encuentra un aspecto del que García Canclini ha advertido con anterioridad: las identidades tradicionales que se cimientan en los rasgos

telúricos/biológicos, ajenas a los procesos históricos y a las dinámicas contemporáneas. El "respeto", "orgullo" y "divulgación" de lo *nuestro* no tienen otra razón que la misma *nostredad*, es decir, porque es *nuestro* es bueno, es valioso. Hay una tendencia a realizar dogmatizaciones metafísicas, en el sentido de suponer unos *valores nacionales*, que deben ser "divulgados dentro y fuera de nuestro país", suponiendo que hay tal peso y "bondad" en estos, que son paradigma para otros.

El sistema formal de educación no está solo en esto. Otras instancias ejercen su influencia en los actores sociales. Son los casos de la Iglesia Católica (reafirmación moralista que añora lo tradicional, sentido de unión a partir del patronazgo: por ejemplo el sentimiento de identidad que pretende consolidarse en torno a los actos de piedad hacia la Virgen de los Ángeles y el deseo valorar "lo nuestro", en tanto que no se desvincule de la sensibilidad católica-occidental) y los medios de comunicación (exaltación-inclusión/degradación-exclusión de lo diferente, en tanto sea o no desvinculado del actual proceso globalizador). Todas estas agrupaciones, aunadas a otras, generan, a fin de cuentas, aspectos como el llamado "ser costarricense" como discurso de lo *natural y normal*.

b.2. Identidad nacional y el "ser costarricense".

Ciertos grupos dentro de cada sociedad enmarcada territorial e históricamente crean un modo particular de identidad que supone un modo de autoconcebirse y autoestimarse según el sentir nacional. Es el modo más difundido de identidad nacional y va adoptando formas de una *sensibilidad dominante* que se vuelve "sentido común".

Entre las obras que desarrollan este tema, la conocida obra de Constantino Láscaris, filósofo reconocido en el ámbito político costarricense y fallecido en 1979, **El**

costarricense (1985 -primera edición de 1962), simboliza en parte el *querer ser* de los costarricenses y sienta las bases para la formación de una idiosincrasia contemporánea. El autor se dedica a documentar los aspectos de la cultura nacional suponiendo un origen *campesino*, determinado por la topografía del país, los grupos culturales originarios y la herencia española del Siglo de Oro.

Otro caso es el de la clase política actual, ayudada por el "ejército de maestros", se ha encargado de difundir nuevos discursos que reforman el concepto y sentir del *ser costarricense*. Así, durante la administración Arias Sánchez (1986-1990) se explotó la imagen del costarricense como persona con vocación pacífica y pacificadora; la administración Calderón Fournier (1990-1994) destacó el discurso de "la centenaria democracia" de los costarricense y la recurrencia a la figura del padre (Calderón Guardia) como una forma de vinculación y generación de identificación con un sector amplio de la sociedad; la administración Figueres Olsen (1994-1998) sin denegar lo anterior, propició la imagen de una adecuada cuna para las empresas de tecnologías de punta (democracia, paz, trabajadores...); y la administración Rodríguez Echeverría (1998-...), que bajo el discurso del diálogo y la concertación, presenta un recurso utilizado por otras administraciones (por no mencionar un nacionalismo solapado ante las confrontaciones políticas con Nicaragua en lo referente al río San Juan).

Una valoración crítica del discurso de la nacionalidad, el patriotismo y el modo de *imaginar* Costa Rica y lo nacional puede ser complementada con dos obras recientes. La primera, es un análisis psicológico e historiográfico realizado por Alfonso González, **Costa Rica, el discurso de la patria** (González, 1994), donde se analiza el proceso de constitución de la subjetividad y la influencia recíproca entre los eventos y procesos de la existencia individual y los eventos y procesos histórico-sociales. Analizando productos culturales (artículos de prensa) destaca la consolidación del discurso de la patria y la identificación que este genera en los costarricenses. La segunda obra,

compilada por Alexander Jiménez Matarrita, vice-decano de la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica, **Costa Rica Imaginaria** (Jiménez, 1998), particularmente en las presentaciones y conferencias de Tatiana Lobo, Fernando Contreras, Jorge Jiménez, Bernal Herrera y Bruno Stagno, pues presenta una perspectiva alternativa y crítica al discurso oficial.

La presente investigación supone la categoría *ser costarricense* como una construcción cuasi-ideológica³² que presenta una caracterización del *deber-ser* común a los costarricenses, presentada como legítima por sectores sociales dominantes o que sean funcionales a estos. En el campo educativo, a manera de fuerzas, éste discurso entra en tensión con el estudio y análisis de la historia del país, su política y sus procesos constitutivos. Por tanto, la referencia a esta categoría dentro de este informe no genera identificación u operacionalización en el proceso investigativo.

b.3. Algunas consideraciones sobre la "identidad nacional" y conceptos asociados en la producción académica local contemporánea.

Por su parte, académicos y miembros de la vida política costarricense, han divulgado sus percepciones y valoraciones sobre la identidad nacional.

Uno de estos es Arnoldo Mora, Ministro de Cultura en la administración Figueres Olsen (1994-1998), en su ensayo **La identidad nacional en la filosofía costarricense** (Mora, 1997), donde presenta un análisis de la identidad nacional costarricense desde la producción de ciertos filósofos locales, sugiriendo una posición "latinoamericanista",

³² Siguiendo a González (1994) no puede considerarse el discurso de *lo costarricense* bajo una forma ideológica específica. Sus expresiones y formas pueden coexistir con ideologías políticas (social-democracia, social-cristianismo y ciertas ideologías de izquierda) como con una ideología tecnócrata como el neoliberalismo.

que se fundamenta en el reconocimiento de lo *mestizo* como lo propio de la identidad de los latinoamericanos y, por ende, de los costarricenses:

"La conciencia que de sí tiene el latinoamericano, es la del producto de un mestizaje, de una mezcla de sangre y culturas, llevada a cabo en sangre y violencia, dentro de la cual las voces del indio y del europeo, del conquistador y del conquistado, del aborígen o natural de estas tierras y del que llegase de afuera, se fusionaron en un acto que comenzó por ser de opresión y violencia, pero que debe convertirse en la fusión o identidad que solo provoca y produce el amor, es decir, la conciencia lúcidamente asumida de nuestros condicionamientos histórico-culturales" (Mora, 1997: 20).

En esta cita hay una propuesta que parte del mestizaje cultural que se quiere dialéctica (conquistador - conquistado; europeo - indio) que encuentra su síntesis (que "solo provoca y produce el amor") en asumir ese condicionamiento. No está lejos tampoco del modo tradicional de promover identidades que se citó anteriormente, pero que expresa ahora a un nivel (especialmente) mayor. En ese sentido lo latinoamericano, lo costarricense en cuanto latinoamericano, sería valioso porque es fruto de un mestizaje.

Francisco Antonio Pacheco, Ministro de Educación Pública en la administración Arias Sánchez (1986-1990) y diputado oficialista durante la administración Figueres Olsen (1994-1998), señala en su libro **Educación y sociedad costarricense** que *"el costarricense no puede ser tráfuga de su propia interioridad cultural. Esto no es aceptable, ni colectiva ni individualmente, pues no resulta aceptable, nunca, la traición a la propia identidad"* (Pacheco, 1996: 237). Si para Pacheco ser costarricense se es solo de una forma ("su propia interioridad cultural"), no cabe, consecuentemente, una

modificación en las identidades, una actitud crítica a la que se propone como *la* identidad, de una manera tradicional y estática³³.

El tema también ha sido objeto de investigación y debate para investigadores de la Escuela de Filosofía de la UCR. De un modo similar al libro de Arnoldo Mora, ya Giovanna Giglioli había estudiado algunas producciones filosóficas y literarias referentes a la formación de la identidad nacional. En el estudio titulado "¿Mito o idiosincrasia? Un análisis crítico de la literatura sobre el carácter nacional" (Giglioli, 1996:167-206) la autora busca trabajar sobre los llamados "factores determinantes" que, según la literatura estudiada, han generado la identidad costarricense. Estos son valorados y criticados por la autora a través de la comparación de textos y búsqueda de sentido ideológico en los mismos. Giglioli resiente la ausencia de las categorías cultura e identidad cultural (vinculadas al estudio de la historia y diferenciado de prácticas y tradiciones materiales, simbólicas, éticas y cognoscitivas) y hace la crítica y valoraciones sobre el uso de la pseudo categoría de *idiosincrasia* que disemina una imagen inmóvil sobre el "ser costarricense" (Giglioli, 1996: 168).

Alexander Jiménez, publica con estudiantes del posgrado en Filosofía un ensayo titulado "Los países también están en otra parte. Cultura y discurso filosófico en Costa Rica" (Jiménez, 1997: 327-353). En este, como su autor indica, se reconstruye cómo, por quién, en qué época y con qué consecuencias se han escrito, desde los discursos filosóficos, relatos que pretenden documentar y explicar la *identidad cultural costarricense* (Jiménez, 1997: 331). La separación de Costa Rica con respecto a América Latina, la metafisización de la *identidad* y de la *nación*, y las construcciones discursivas críticas sobre la identidad cultural son objeto del análisis de Jiménez, tal vez

³³ Esta "no-aceptabilidad" lleva a cuestionar ¿y el que "se atreve" a transgredir ese límite? Ese "traidor" (como dramáticamente le llama Pacheco) ¿traiciona a la patria o a una concepción de patria? ¿para quién no es aceptable su traición? ¿quién determina los límites a lo identitario para saber cómo y cuándo "no traicionar"?

el mejor logrado de los anteriores, y al mismo tiempo, el más agresivo con respecto a los intereses de los grupos dominantes.

Para efectos de esta investigación, se entiende por **identidad** el conjunto de conceptualizaciones, valoraciones y prácticas que, comunes a grupos de individuos, crean, en su imaginario, una sensibilidad de igualdad y aunamiento. Estas conceptualizaciones, valoraciones y prácticas son fruto de la tensión - negociación que histórica y socialmente se van legitimando en los grupos que conforman el todo social. Cuando se ha particularizado la identidad como "nacional" (o "local", "provincial") es porque se enmarca en un territorio concreto y en este distintas instancias se encargan de legitimarla y difundirla. Es decir, las identidades son comunicadas por los lineamientos educativos oficiales, la incidencia de los medios de comunicación y los discursos académicos, políticos y religiosos que son asimilados por los distintos sectores de la sociedad (con diferente intensidad en cada uno) y se constituyen, por tanto, como construcciones del imaginario social³⁴.

Por ser las identidades producciones simbólicas tanto particulares como colectivas y sobre todo, resultado de tensiones y procesos histórico-sociales, estas se reconfiguran constantemente. Si se hace referencia a identidades colectivas /

³⁴ El imaginario social está constituido por acontecimientos y procesos históricos que han dejado una profunda huella en los distintos tejidos sociales, imágenes y discursos publicitados por medios de comunicación y sistemas educativos, y distintas expresiones y valoraciones que sectores populares, de un modo, y sectores dominante, de otro, generan con respecto a distintos temas (González, 1994: 140).

culturales, no se pueden considerar como estáticas o monolíticas, aunque así se pretenda desde algunos de los sectores (dominantes o populares) de las sociedades³⁵.

c. **Criterios para el análisis:**

De los elementos internos incidentes en el capital específico del campo educativo, en relación con el concepto de América Latina, se desprenden los siguientes criterios de análisis:

- Los actores del campo educativo que participan de las instancias de poder (lo administrativo-burocrático y el Ministerio de Educación) proponen modificaciones objetivas en el sistema funcionales a los procesos de globalización. De ahí que se autoproponga como fuente de formación para el capital humano requerido y para este, fuente de movilidad social.
- Puede percibirse una tensión entre el aspecto anterior y el discurso oficial del sistema educativo, donde se evoca con nostalgia la formación de identidades nacionales, desde una perspectiva conservadora y tradicionalista. En este sentido, la integración regional - mundial entra en tensión con el sentido de lo nacional y lo propio.

³⁵ En este sentido resulta enriquecedora la perspectiva del Dr. Miguel Rojas Gómez, catedrático de la Universidad Central de Las Villas Santa Clara, de Cuba, en tanto que propone los elementos estructurantes de la definición de la *identidad cultural*: es una identidad colectiva y social; es un tipo o género complejo de identidad en la diferencia; es siempre una identidad concreta en el espacio y el tiempo; la noción de espacio-territorio no tiene carácter absoluto, pues hay expresiones y desarrollos de la identidad fuera del espacio nacional o regional; es una identidad histórico-social como proceso siempre inacabado; tiene un carácter abierto que conjuga lo propio y lo universal; tiene carácter variacional, sufre procesos de crisis, lysis, ajustes y reajustes, desintegraciones parciales e integraciones nuevas; es una síntesis de múltiples determinaciones; comporta un universal específico o un universal situado; puede manifestarse inconscientemente en individuos y grupos, pero en las condiciones actuales es imprescindible asumirla conscientemente frente a los procesos de globalización; para su existencia y desarrollo presupone la libertad integral; por su direccionalidad se manifiesta como identidad vertical e identidad horizontal (Rojas Gómez, 1997: 2). Para Gómez la identidad vertical significa la existencia de la identidad cultural que se transmite o impone, sin que se revierta en el espacio social para los distintos grupos de éste (por ejemplo la que se genera en los sectores políticos, medios de comunicación, iglesias), mientras que la identidad horizontal significa la identidad cultural creada en un determinado tiempo cuyo resultado se revierte en el espacio social de los diferentes grupos (Rojas Gómez, 1997: 3).

- La **Política Educativa hacia el siglo XXI** no establece de manera explícita (ni siquiera bajo la forma ideológica de *integración económica regional*) una perspectiva sobre América Latina. La relación sería, en todo caso, implícita, en cuanto fundamenta la adecuación necesaria de Costa Rica a los procesos de globalización y el papel activo de la educación en este.
- Existe, en el medio académico costarricense, una preocupación renovada por la *identidad cultural*. Esta es referida regionalmente (América Latina / Latinoamericana) o localmente (Costa Rica / costarricense). Esta no se presenta homogéneamente: es mostrada la identidad cultural nacional bajo su forma *tradicional* (expresada por el "ser costarricense") por algunos autores, y ante esto puede suponerse una relativa *funcionalidad de la figura de la identidad nacional a los procesos de globalización*. Tampoco excluye la posibilidad de construir una identidad desde la radicalidad cultural o una perspectiva crítica.
- La formación de educadores y los elementos discursivos en el sistema educativo, remiten hacia una dinámica formativa de lo nacional.

3. SINTESIS CAPITULAR:

Con las consideraciones teóricas se han planteado dos elementos generales necesarios para la fundamentación del ejercicio investigativo.

El primero, que estará latente en todo el proceso investigativo, es referente a las teorías educativas que explican la formación de conceptos. En ese sentido se adopta la posición constructivista planteada por Piaget (1973, 1986) y por Ausubel,

Novak y Hanesian (1989). Si bien esta investigación no analiza los procesos constructivos de elaboración del concepto de América Latina, si entiende "el producto" (el concepto de América Latina) como parte de procesos en los que intervienen distintas dimensiones (gnoseológicas, psicológicas, sociales, políticas y culturales).

En el caso del segundo elemento, se trata de un conjunto de conceptos que inciden en la formación general del capital específico del campo educativo, en tanto que el "concepto de América Latina" es parte del mismo. Ahí se muestran aspectos *externos* al campo educativo, como la incidencia de los Organismos Internacionales, la nuevas dinámicas sobre la distribución del poder (función de modelos políticos) y la construcción social que se hace de América Latina desde el campo *comercial y comunicativo*, en tanto que participan de la formación conceptual que de América Latina se hace en el sistema educativo formal.

También se muestran los aspectos *internos* (es decir, que pertenecen explícitamente al campo educativo y expresan las dinámicas de sus actores). En estos casos se tienen los documentos oficiales referentes al proceso educativo (el documento de ***Política Educativa hacia el siglo XXI*** y los programas de estudio), y a la formación de la *identidad cultural* desde los procesos educativos.

De las consideraciones anteriores, se tienen, consecuentemente, las siguientes categorías básicas para un análisis del concepto de América Latina que se forma en el sistema educativo formal:

- Hay conceptualizaciones explícitas referidas a América Latina que se elaboran personal o institucionalmente, y son difundidas tanto por organismos internacionales, sistemas educativos y medios masivos de comunicación.

- Las dinámicas que son impulsadas en el ámbito social y político generan una sensibilidad de identificación (factible o deseable) de América Latina (sus gobiernos e instituciones) con *procesos de democratización* (bajo la forma de *democracia restrictiva*).
- Las instituciones y prácticas que pueden categorizarse como *occidentales*, sobre todo en el ámbito de valoración de los procesos históricos y la formación y consumo de productos culturales, resemantizan a América Latina, de una manera particular en el modo en que es estudiada desde los sistemas educativos.
- Hay una tendencia a particularizar y exaltar a Costa Rica, con el estudio y formación de la *identidad cultural/nacional*. Esta entra en tensión tanto con expresiones hegemónicas occidentales como con las relaciones y articulaciones latinoamericanas, pero sobre todo es la que trata de resolver o "unificar" las distintas expresiones culturales internas que son generalizadas bajo la forma de *ser costarricense*, cuyos rasgos han señalado y estereotipado tanto desde el campo político como desde el campo educativo.

CAPÍTULO III

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

1. DESCRIPCIÓN GENERAL:

La investigación es de tipo descriptivo, en cuanto busca evidenciar el concepto que de América Latina puede generarse en el sistema educativo formal, de manera particular en sus programas de estudio (Estudios Sociales), el enfoque y desarrollo que se hace en libros de texto, así como las respuestas que establecen grupos de estudiantes.

Para dar validez y confiabilidad al proceso de investigación, se siguieron dos niveles investigativos-metodológicos:

- el primero, de carácter *analítico*, enfocando el análisis hacia los elementos programáticos y un texto seleccionado de los recursos didácticos utilizados en los "Estudios Sociales"; y
- el segundo, de carácter *etnológico*, orientado hacia la interpretación de las percepciones manifestadas por estudiantes egresados del ciclo Diversificado del sistema de Educación formal.

2. ÁREA DE ESTUDIO:

Al contar con dos niveles de estudio, es necesario delimitar dos sub-áreas de estudio, que correspondan adecuadamente a cada nivel.

A. Primer nivel de estudio:

Se toma el programa de Estudios Sociales, por ser esta asignatura la que más explícitamente brinda fundamentos para la formación de un concepto de América

Latina; además de lo señalado en la Introducción del presente informe, es esta asignatura la que indica la *adecuación* a un modelo de formación política y al paradigma de organización socio-cultural. Quienes elaboran los programas de estudio, se refieren a los Estudios Sociales como:

"...una asignatura cuya función debe ser dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimular la formación de un tipo humano con los conocimientos actitudes, valores, habilidades y destrezas para vivir en una sociedad democrática. Un costarricense que sea capaz de responder por su formación a las expectativas de desarrollo económico, político y cultural que la sociedad demande" (MEP, 1995 a, E.S. I: 2).



Para trabajar sobre el programa de estudios, se toma como punto de referencia y análisis los *objetivos*, por ser considerados, en la educación formal, la expresión de las metas a alcanzar en cada nivel de profundidad y fundamentos para la evaluación de los conocimientos efectivamente construidos (MEP, 1995 a, E.S.I: Presentación)³⁶.

Se hizo necesario seleccionar, entre la lista de objetivos de los distintos niveles del programa de Estudios Sociales, aquellos cuya referencia a América Latina evidenciara su pertinencia para el proceso investigativo³⁷. Para lograr esto, se toman en cuenta dos criterios:

- El objetivo hace referencia explícita a América Latina; y
- el objetivo da elementos para la formación de una identidad colectiva.

³⁶ Para la especialista en *currículo*, Zaida Molina, los objetivos referentes a una asignatura específica para cada curso o año "concretan los aprendizajes específicos que propiciarán el desarrollo de las capacidades propuestas en los objetivos generales de área o asignatura. En este sentido, se deben expresar explícitamente los contenidos, clarificando su profundización y el alcance en término del proceso que fortalecerá. Estos contenidos deben considerar las siguientes categorías: hechos, conceptos y principios; procedimientos, valores, normas y actitudes" (Molina, 1998: 63). La obra de la que esta cita es tomada se utiliza en los centros de educación superior para la formación de educadores.

³⁷ Si bien los objetivos planteados en los dos primeros ciclos educativos en esa asignatura son, básicamente, una presentación de lo nacional (en contenidos y planteamientos), en otros ciclos, al aumentar la abstracción de conceptos estudiados, se presentan elementos que constituyen formas distintas de conceptualizar a América Latina, principalmente desde la geografía y desde el despliegue histórico social. Puede deducirse, con respecto a los programas, que la presentación de América Latina como contenido o tema de estudio puede generar más de un concepto de la misma.

Por otro lado, los instrumentos y recursos que son utilizados en la educación formal tienen incidencia en los y las estudiantes a la hora de construir sus conocimientos. Los libros de texto siguen siendo un recurso relevante. Al respecto, la *Política Educativa hacia el siglo XXI* señala que:

“Los TEXTOS y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS deben tener explícito un enfoque basado en los contenidos (el QUÉ) de los programas de estudio, y, por lo tanto, en las disciplinas. Cada tema debe tener elementos conducentes a la correlación entre las disciplinas y, a su integración, según sea su pertinencia. Los recursos didácticos, además, deben tener explícita una riqueza conceptual y práctica conducente al desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas (el CÓMO); y al desarrollo de las actitudes, rasgos de la personalidad y valores (el PARA QUÉ)” (MEP, 1994: 13-14).

Según este criterio del MEP, un libro de texto utilizado en el sistema de educación formal debe mantener fidelidad al Programa de estudios respectivo y un despliegue conceptual y práctico suficiente para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto permite suponer que al analizar un libro de texto aprobado por el MEP, de una asignatura vinculada con la enseñanza de los elementos referentes a América Latina, se estudia un instrumento que expresa, al menos parcialmente, un *concepto de América Latina*.

La Educación Diversificada culmina una etapa fundamental dentro del sistema educativo formal. La aprobación de la misma (en sus distintas modalidades) y la resolución de una serie de pruebas escritas estandarizadas en el ámbito nacional, implica la obtención del título de *Bachiller*, requisito indispensable para ingresar a la Educación Superior o a ciertas actividades laborales remuneradas.

Para este ciclo (Educación Diversificada) no se cuenta con libros de texto oficiales. De modo que la demanda de estos es cubierta por particulares, que los

elaboran según los programas del MEP. Uno de estos libros de texto logró consolidarse como material de consulta para los y las estudiantes y profesores que preparan el bachillerato en la asignatura de Estudios Sociales. Se trata de **Temario, actividades y prácticas de Estudios Sociales para Bachillerato** (TAPESB), de Angela Quirós de Vallejos (Quirós, 1997)³⁸.

El libro de marras es un volumen de 400 páginas que, como su nombre lo indica, toma el temario de la asignatura de Estudios Sociales para el Bachillerato y lo desarrolla con la finalidad de ser un instrumento de apoyo para la preparación de los y las estudiantes durante dos cursos lectivos (específicamente décimo y undécimo años) y, en última instancia, para la aprobación de la prueba estandarizada de Estudios Sociales para el bachillerato.

De este se seleccionaran temas para el análisis, según los siguientes criterios:

- Desarrolla los contenidos del programa de estudios;
- unidad temática que muestre explícitamente elementos referentes a América Latina; y
- tiene relevancia política, cultural e ideológica en relación con el concepto de América Latina.

³⁸ La aceptación y difusión del libro (cinco ediciones y tres reimpressiones), más que el contenido explícito o la calidad didáctica del mismo y la relevancia que las instituciones educativas, docentes y estudiantes asignan a la preparación para las pruebas de bachillerato, es lo que ha justificado la selección de esta obra para analizar algunos temas referentes a América Latina. Con respecto a la producción académica - didáctica de la autora, no se encontraron estudios en revistas especializadas. Sin embargo, sí es valorada y analizada en el trabajo de graduación **Propuesta teórico-metodológica para el mejoramiento de la calidad de los libros de texto de Estudios Sociales basada en el desarrollo de las habilidades cognitivas de la historia** (Ramos y Murillo, 1997), presentado en la Escuela de Historia de la UNA. En la tesis, la obra es calificada como un libro denso, cargado de contenidos, que al ser autorizados por el Consejo Superior de Educación, expresa un modo legítimamente de los procesos de enseñanza - aprendizaje y sus contenidos. Los autores encuentran, además, que el texto es adecuado a los programas de estudio vigentes, pero que estos, en realidad, no expresan las líneas generales de la **Política Educativa hacia el siglo XXI** (Ramos y Murillo, 1997: 178-181).

B. Segundo nivel de estudio:

La investigación se abocará hacia un estudio cualitativo de una **muestra ejemplificante**, tomada de estudiantes que están por concluir la Educación Diversificada del sistema de educación formal en un centro educativo.

Se han tomado sujetos separados (educandos de undécimo año) para formar la *unidad de análisis*, según el planteamiento que M. Martínez hace para la realización de este tipo de trabajos:

"... para llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos generalizable, debemos localizar primero esa estructura en individuos o situaciones particulares mediante el estudio y la captación de lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario. Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente" (Martínez, 1991: 42).

Estos estudiantes constituyen *un grupo homogéneo*, pues la formación que hasta el undécimo año recibe un sujeto es (o debería ser) la misma, independientemente del centro educativo, además debe cumplir con una serie de objetivos y compartir una serie de rasgos similares. A esto se añade otro criterio selectivo, a saber, que según los estándares de las autoridades de un centro educativo, son alumnos que han aprobado satisfactoriamente los años de educación general básica y Educación Diversificada ("buenos estudiantes") y que han mostrado interés particular en la asignatura de Estudios Sociales³⁹.

³⁹ Martínez muestra el valor de tomar, como *informantes* a quienes constituyen "los casos más representativos y paradigmáticos" (Martínez, 1991: 56). Se considera que los "buenos estudiantes" representan los grupos, orientaciones y posiciones de la población estudiantil en tanto que el sistema educativo formal ve en ellos el cumplimiento de sus objetivos. La arbitrariedad en la selección del grupo de trabajo no invalida el análisis, aunque no permite establecer una generalización en el sistema educativo formal.

La investigación se realizó con grupos de estudiantes de cuatro colegios (Ver Cuadro 1). Estos son centros de enseñanza en la provincia de Heredia, de los cuáles tres son de carácter público y uno de carácter privado.

CUADRO 1

DISTRIBUCIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN.

Nombre del Liceo	Ubicación (por cantón)	Número de estudiantes
Liceo Samuel Saéñz Flores	Heredia	10
Colegio Conservatorio de Castella	Barreal	4
Liceo Mario Vindas Salazar	San Pablo	3
Colegio Bilingüe Santa Cecilia	Heredia	2

A los y las estudiantes se les proporcionó un cuestionario abierto⁴⁰. Por razones operativas, este fue aplicado separadamente, según el centro de estudio de procedencia.

Por ser esta parte de la investigación un análisis cualitativo (no-estadístico ni probabilístico), toma como punto de partida la presentación y valoración de la producción de los y las estudiantes (ante un cuestionario abierto), su aproximación al desarrollo temático de los libros de texto y su relación con el planteamiento del programa de estudios. Es decir, enfatizando un estudio en *profundidad*.

⁴⁰ Este se entiende como un cuestionario en el que se expresen conocimientos, valoraciones e interpretaciones con respecto a América Latina y su relación con Costa Rica. Las respuestas a este permiten la libre construcción y consideración de los sujetos (abiertas), porque es la manera desde la que estos, aún sabiéndose "investigados", tienen mayores posibilidades de no limitarse a frases o planteamientos restringidos o manipulados por el investigador.

Ciertamente esto no permitirá generar conclusiones generalizables al sistema educativo formal, que de por sí, dada su complejidad, no admitiría aseveraciones o perspectivas que por *generales* resultan falsas. De ahí que se prefiera focalizar la investigación a un análisis cualitativo a partir de una muestra ejemplificante, homogénea y no-probabilística. La utilización de porcentajes que se hace en el análisis que corresponde a este nivel no tiene finalidad demostrativa alguna. Tampoco es un justificante para alguna generalización. Simplemente se utilizan como referente interno ilustrativo dentro del grupo de estudiantes que participaron en el proceso investigativo⁴¹.

El aporte expresado por los y las estudiantes que participaron en la resolución de su cuestionario fue enriquecido con la aplicación de la *observación etnográfica*, hacia otros estudiantes, mediante preguntas directas, participación en conversaciones informales, y los aportes personales referentes al objeto de estudio pero enmarcado en otras actividades educativas. Esto no fue llevado de manera rigurosa, pues se ha planteado con fines meramente ilustrativos y complementarios a la investigación.

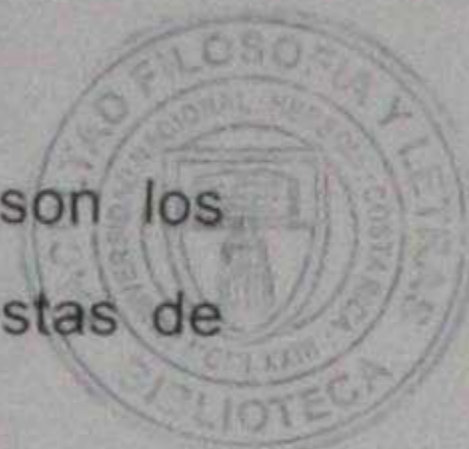
3. DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN:

La investigación realizada aplica el análisis de contenido y la lectura ideológica en distintos pasos. De ese modo tenemos los siguientes núcleos de investigación.

- Como representación de los *programas de estudio* de la educación formal, los objetivos del programa de Estudios Sociales para Educación General Básica y Educación Diversificada.

⁴¹ Esta pequeña heterodoxia con respecto al paradigma cualitativo no procede (¿o sí?) de un empeño positivista. Simplemente se ha considerado adecuado, para manejar con más propiedad la información con respecto al grupo de estudio, la utilización de porcentajes. Igual daría decir "la mayoría" o "un grupo significativo" que, por ejemplo, "el 70%". Los números y los porcentajes no van a impedir el seguir considerando la investigación dentro del paradigma cualitativo.

- Como representación de los *textos didácticos* utilizados en la educación formal, los subtemas desarrollados en la unidad "América Latina en el siglo XX" del libro de texto "Temario, actividades y prácticas de Estudios Sociales para Bachillerato" de Angela Quirós.
- Finalmente, tomando en consideración que los y las estudiantes son los *actores principales* del proceso educativo, se desarrollan las respuestas de grupos de estudiantes ante un cuestionario abierto.



A. Primer nivel de estudio:

Plantea un estudio descriptivo/analítico del *Programa de Estudios* de una asignatura específica y, particularmente, de algún recurso didáctico seleccionado, tomando como instrumento metodológico el análisis de contenido y la lectura ideológica.

El análisis de contenido - lectura ideológica ha sido propuesto como complementario por Willi Soto (1985)⁴² y Oscar Jiménez (1993)⁴³. Estos autores tomaron como base principalmente a Duverger (1980) y Mattelart (1976). Se toma además, como criterio analítico, los planteamientos de Helio Gallardo referentes a este instrumento (1981; 1982).

⁴² "...se puede diferenciar una fase de análisis de contenido manifiesto de un discurso y otra de análisis de su contenido latente, las cuales no se contraponen sino que se complementan, pues la primera es la base para realizar la segunda" (Soto, 1985:86).

⁴³ "...para realizar una adecuada lectura o análisis ideológico del discurso de cualquier texto, es importante, como paso previo, hacer un análisis de contenido. Este ofrece la materia prima a partir de la cual se puede hacer el análisis ideológico mencionado, sin que se agote en ella", (Jiménez O, 1993: 27).

a. **Análisis de contenido (búsqueda teórica):**

La descodificación de un texto no sólo es facilitadora, sino que es necesaria para una adecuada lectura ideológica. En ese sentido Duverger señalaba:

"La idea básica de un análisis de contenido consiste en agrupar en cierto número de categorías preestablecidas los elementos de un texto (ya sean palabras, frases, párrafos u otros) según sea la unidad analítica escogida. El número de palabras (o frases, o párrafos, etc.) por categorías, determina el resultado del análisis. En cierta manera, el análisis de contenido consiste en clasificar todos los elementos de un texto, encasillándolos, de modo que como resultado final el texto es caracterizado por el número de elementos que corresponde a cada una de las casillas" (Duverger 1980: 169).

Posteriormente, se procede a construir las categorías a emplear (esto no quiere decir que exista un "recetario" de categorías; antes bien, estas son frutos del proceso reflexivo e investigativo que se realiza sobre el tema).

Más recientemente, se considera al análisis de contenido como el "proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso" (Hernández, 1996: 303).

Para poder *codificar* es necesario definir las unidades de análisis y las categorías de análisis.

Las unidades de análisis, que son los segmentos del contenido de los programas, textos o respuestas, se construyeron según *frases y párrafos temáticos*.

Tras la selección, lectura y constitución de las unidades de análisis, se construyen las siguientes categorías para el análisis del contenido:

- **Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina:** Al ser un tema referente a América Latina, se esperan expresiones que muestren explícitamente una forma de conceptuarla y presentarla al lector. Como región o como países. Vinculados o desvinculados. Como unidad o como dispersión.
- **Modelos políticos y democratización:** Se entiende por modelo político un modo de organizar las sociedades históricamente por los distintos actores. Puede figurar como un contenido explícito o como referencia indirecta. También como prácticas históricas o como ideales propuestos. Estos últimos son propuestos y valorados por los actores sociales dominantes implicados en el proceso educativo como *necesarios* y *positivos*. Dentro de esto se genera una concepción de ciertos modelos políticos como "deber-ser" en América Latina y como tendencia *necesaria*.
- **Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental:** El ejercicio, la adopción y la hibridación de los valores y prácticas culturales, políticas y sociales occidentales como factor *importante* en las historias de América Latina.
- **Particularización de Costa Rica:** El texto tiene, en última instancia, la finalidad de formar costarricenses dispuestos a reconocer, valorar y (como se dice) rescatar a la patria. Se hace una confrontación y comparación explícita, en el texto, entre Costa Rica y América Latina.

Las unidades de análisis que se colocarán en las categorías, son los objetivos específicos, en el caso del programa de estudio; y párrafos temáticos, en el caso de los temas del libro de texto.

b. Lectura ideológica (análisis teórico):

Para fundamentar la importancia de la lectura ideológica como instrumento de estudio, se resaltan principalmente a Mattelart y Gallardo. En un estudio del primero, hecho en función de los medios de comunicación de masas, indicaba:

"A diferencia de la óptica empirista, que se detiene en el análisis simplemente estadístico del contenido manifiesto que transmite el mensaje del medio de comunicación de masas, lo que nos interesa principalmente a nosotros, es el contenido latente de estos mensajes. El medio de comunicación de masas es mirado aquí como el soporte de un conjunto de mensajes implícitos y estructurados, expresión del sistema de valores de una clase social determinada: sistema que defiende los intereses de dicha clase social y da origen a comportamientos prescritos, frente a tal o cual sistema social (...).

La insuficiencia del análisis del contenido manifiesto, deriva precisamente de que el empirismo, desembocando forzosamente en la asociación atomística de unidades nocionales está imposibilitado para descubrir el principio que preside a la organización del discurso y, por tanto, de unificar sus diferentes elementos. De ahí su carácter simplemente descriptivo y su alergia a la explicación" (Mattelart, 1976: 23).

Aplicado al objeto de estudio, esto remitiría a los "contenidos latentes" de los programas de Estudio y la Política Educativa que los sustenta. Vale recordar que el usuario directo del programa es el docente, que leerá e interpretará la guía programada, y a su vez tratará de establecer la relación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y es que con la lectura ideológica *"todo lenguaje analizado a través del filtro de la ideología, aparece preñado de sentido ideológico, ya que revela*

la filigrana de una sociedad aprehendida en su totalidad, así como la inmanencia de los intereses que dicha sociedad protege" (Mattelart, 1976: 24).

Al referirse Helio Gallardo a la lectura ideológica, señala algunas connotaciones de la misma:

- a). *Supone que todo autor de texto y, con ello, todo texto, es portador de representaciones y valores más o menos conscientes que expresan o traducen la posición o posiciones (movimiento) de un grupo o subgrupo social al interior de una organización ideológica;*
- b). *indica que el material explícito de un texto sólo adquiere sentido comunicativo objetivo por su organización en los sistemas y subsistemas (ideologías particulares) que conforman el campo de la ideología;*
- c). *señala que el material explícito de un texto remite a comportamientos o prácticas histórico-sociales 'externas' al texto, prácticas que lo determinan;*
- d). *observa que los contenidos y la forma explícitos de un texto no constituyen necesariamente su mensaje comunicativo, y*
- e). *plantea que la forma y contenidos mediante los cuales un texto sesga su mensaje comunicativo objetivo es función del juego - defensa, refuerzo, negatividad, etc. - de las ideologías particulares"* (Gallardo 1981: 159-160)⁴⁴.

Este nivel de estudio no presenta como pasos separados el análisis de contenido y la lectura ideológica, sino de una manera integral y complementaria, de manera tal que se concrete como un sólo método de análisis del discurso expresado en los documentos específicos.

Se utilizaron hojas de análisis, donde los textos, según su numeración, eran clasificados según las categorías preestablecidas (ver Anexo 3).

⁴⁴ En otro texto, el mismo autor se refiere a la lectura ideológica de la siguiente manera: "La lectura ideológica intenta reconocer los distintos niveles que alcanza o puede alcanzar el sentido expresivo de un texto. Para ello identifica y organiza a las formas-contenidos -representaciones y valores- que lo conforman centralmente y los pone en relación con sus condiciones generales, particulares y específicas de producción. El sentido determinante de esta lectura es Político" (Gallardo, 1982: 186).

B. Segundo nivel de estudio:

La aplicación del análisis de contenido y la lectura ideológica se hará también en este nivel, con la diferencia de que la información se obtendrá mediante la utilización del cuestionario abierto y aplicando, de manera complementaria, la observación etnográfica.

a. Cuestionario Abierto:

Busca confrontar los elementos teóricos encontrados con la acción educativa, no sólo porque ahí sigue aconteciendo la práctica ideológica, sino porque también ahí puede suponerse una relativización de los conocimientos referentes a América Latina. La aplicación de la técnica del **cuestionario abierto**, lejos de pretender un análisis estadístico exhaustivo o representativo, pretende dar elementos para interpretar, en casos específicos, el concepto que de América Latina elaboran los y las estudiantes.

El cuestionario toma como base la categorización empleada para la realización del *análisis de contenidos - lectura ideológica* (primer nivel de investigación) de los temas desarrollados en los libros de texto, mencionada anteriormente, operacionalizándose con *dos* preguntas a responder por cada categoría.

Se ha validado el instrumento al ser aplicado a dos estudiantes de distintos centros educativos (Liceo Samuel Saénz, Liceo Mario Vindas). La elaboración de respuestas, si bien lenta, resultó satisfactoria, y mostró comprensión de las preguntas planteadas.



Los siguientes son los elementos a analizar del concepto de América Latina en estudiantes por egresarse de la educación secundaria. Los números entre paréntesis hacen referencia a la pregunta asignada al cuestionario abierto (Anexo 4).

a.1. Conceptualizaciones explícitas de América Latina:

Los y las estudiantes pueden expresar, de una manera concreta, su definición de América Latina. Aquí se encuentran tanto elementos propios del proceso de enseñanza - aprendizaje formal, como la influencia de otras instancias no formales e informales de influencia social

Concretamente, se busca :

- la elaboración de los conceptos de América Latina desde la perspectiva del estudiante (1);
- el modo en que los y las estudiantes sistematizan y valoran los procesos históricos que han formado América Latina (2).

a.2. Modelos políticos y procesos de democratización de América Latina:

El y la estudiante va construyendo, desde el proceso formal de la educación y desde la vivencia cotidiana una forma de conceptuar y valorar la democracia desde Costa Rica. A la hora de estudiar la "actualidad" de América Latina se resuelve la importancia de los procesos de democratización que atraviesan los países. Si se supone un ejercicio valorativo en los y las estudiantes, estos tomaran una posición hacia estos procesos desde su perspectiva de *costarricenses*. Si la democracia es considerada el *deber-ser* de América Latina ¿cómo han conceptuado esto los y las estudiantes?

Concretamente, se busca:

- explicitar la conceptualización de América Latina desde los procesos de democratización (se mantiene, varía, se considera positiva, etc.) (3);
- mostrar la sistematización que hacen los y las estudiantes con respecto a los países latinoamericanos (como democráticos y no democráticos) y la valoración que hacen a este aspecto (4-5).

a.3. *La identidad latinoamericana y la hegemonía occidental:*

Uno de los aspectos explícitamente estudiados en la Educación Diversificada es el de la identidad latinoamericana. La toma de una posición por parte de los y las estudiantes ante esta temática ya no solo es posible, por ser estudiada por ellos, sino que es fundamental para identificarse como latinoamericano. De ahí que se analice también en el cuestionario, en relación con las instancias hegemónicas de occidente.

Concretamente, se busca:

- presentar el concepto de los y las estudiantes de *la* identidad latinoamericana desde los rasgos que estos le atribuyen (6);
- la valoración de los y las estudiantes hacia los procesos actuales que atraviesa la identidad latinoamericana (7).

a.4. *Costa Rica y América Latina:*

Es intención del libro de texto en particular (y de la educación costarricense, en general) formar *costarricenses*. Su valoración hacia América Latina puede suponer

una articulación o una desarticulación con esta, e incluso con los procesos globales. Si el libro de texto hace comparaciones distintivas entre Costa Rica y América Latina, se tiene que, probablemente, los y las estudiantes efectúen también valoraciones distintivas.

Concretamente, se busca:

- mostrar que los y las estudiantes tienden a *comparar* y hacer *diferenciaciones* entre Costa Rica y América Latina. (8).
- la posibilidad de una tensión entre la formación explícita de una "identidad nacional" (en el programa y los textos) con la formación de criterios no del todo favorecedores de aquella (en los y las estudiantes, desde sus vivencias). Consecuentemente, se generaría una no-identificación con los elementos estudiados sobre lo costarricense y lo latinoamericano.

Para el análisis de la información, se reconstruyen los fundamentos conceptuales de América Latina que expresan los y las estudiantes a partir de un marco abstracto común (no se plantearán *distintos* conceptos, aunque así se podría derivar por la variedad de información recogida), que permita mostrar la mayor cantidad de especificidades logradas por respuesta.

Para alcanzar esto, se siguen los siguientes pasos:

- Aplicación del instrumento: se entrega el cuestionario a cada estudiante para que lo resuelva.

- Análisis de los resultados: a partir de la transcripción de las respuestas y la asociación a categorías propuestas (o formación de nuevas categorías). Se siguen los lineamientos del análisis de contenido.
- Derivación de conclusiones: postura expositiva y crítica del *concepto de América Latina* desde los planteamientos de los y las estudiantes.

Los planteamientos anteriores se ampliaron y enriquecieron con la aplicación (complementaria) de la *observación etnográfica*.

b. Observación etnográfica:

La aplicación de la observación etnográfica fue de gran utilidad, pues permitió comprender elementos expresados en los cuestionarios abiertos y enriquecer el análisis que de este pudo hacerse⁴⁵.

El especialista en investigación educativa, Luis Villalobos, da valor a esta práctica pues:

"... en el campo de la educación, su aplicación mayoritaria es la sala de clases, donde sus centros de atención son las conductas verbales y no verbales de los estudiantes, los profesores y sus respectivas interacciones. El observador trata de registrar todo lo que sucede en el contexto" (Villalobos, 1990: 104).

Como instrumento complementario en el proceso de investigación, la observación etnográfica fue aplicada a estudiantes de undécimo año durante todo el

⁴⁵ Para detallar el valor de la observación etnográfica en la investigación puede verse, además, Martínez, 1991: 66-68 y Villalobos, 1990: 102.

curso lectivo (1997 completo, 1998 parcial), lo que posibilita una mayor compenetración y comprensión de sus expresiones, una más ágil interpretación de gestos y de su argot. También se aplicó la observación en actos "cívicos" y en comentarios con profesores. Es una manera también de contactar con los discursos cotidianos en el campo educativo y, de una manera general, intuir el modo en que elaboran y comprenden a América Latina.

El sentido de complementariedad de este instrumento permite su aplicación dentro de las instituciones educativas en general hasta que acabe la interpretación de elementos para esta investigación.

4. OBSERVACIONES FINALES:

La presentación de los resultados de la investigación efectuada con el programa de Estudios Sociales, el libro de texto Temario, actividades y prácticas de Estudios Sociales para Bachillerato (TAPESB) y el análisis de las respuestas de los y las estudiantes al cuestionario aplicado, se hace en tres espacios:

- El **primero**, dedicado al estudio de los objetivos del programa de estudios sociales para todos los niveles del sistema educativo formal (Educación General Básica, Educación Diversificada). En este se han aplicado los análisis de contenidos y la interpretación de los mismos con la lectura ideológica. En el transcurso de la investigación se ha optado por dar a esta primera parte un carácter más instrumental (o introductorio) a las otras, que constituyen en sí, el grueso de la investigación. Esta es presentada en el capítulo IV.

- El **segundo** corresponde al análisis de dos temas seleccionados del libro de texto utilizado en la asignatura de Estudios Sociales para Educación Diversificada . Para esto se aplica más detalladamente el análisis de contenido y se complementa la interpretación teórica con la lectura ideológica. Esta se desarrolla en el capítulo V.
- Finalmente, el **tercer** espacio corresponde a la descripción y valoración del concepto de América Latina que dan estudiantes que se egresan del ciclo de Educación Diversificada . Para esto fue preciso la elaboración, aplicación y revisión-análisis de un cuestionario abierto, así como la aplicación de la observación etnográfica, a manera de complemento. Esta es presentada en el capítulo VI.

SEGUNDA PARTE:
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV.

INCIDENCIA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS SOCIALES EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE AMÉRICA LATINA.

El presente capítulo inicia con la transcripción de los objetivos de ciclo y nivel, tomados del programa de Estudios Sociales que expresan los modos de estudiar y entender a América Latina. Están separados por cada ciclo del modo usual y se le ha asignado a cada uno una clave para su posterior sistematización de la siguiente manera: según el nivel: un número ordinal (v.g.: 1.); según el eje temático de cada nivel, letras mayúsculas (v.g.: 1.A.); y a cada objetivo se le añade, para su particularización, una letra minúscula (v.g.: 1.A.a.)

Posteriormente, se continúa con la sistematización por categorías de los objetivos en cuestión. Para esto se utilizan las consideraciones que al respecto han sido planteadas el capítulo anterior, según la adecuación de cada elemento a la descripción de estas.

Finalmente, la interpretación de los elementos en sus categorías mediante una aplicación simple de la lectura ideológica, tomando como fundamento las *consideraciones teóricas* elaboradas o alguna otra fuente que se cite. Es, en todo caso, la percepción de los fundamentos que, formando una parte importante del capital educativo, inciden en la formación del concepto de América Latina. Se toman dos referencias: la formación-asimilación de "América latina" según el programa de Estudios Sociales y los elementos referentes a la *identidad nacional* como elemento considerado dentro de la práctica educativa.

1. OBJETIVOS DE CICLO REFERENTES A AMÉRICA LATINA:

A. Primer Ciclo

Los tres primeros años de la Educación General Básica dedican, en el despliegue de sus programas de estudio, una particular relevancia a la formación de la *identidad colectiva*, concretamente hacia la **nación**, la **patria**. Se consolida en este ciclo una *identidad hegemónica local*, es decir, la formación de la identidad colectiva desde la categoría de Estado-Nación.

Los Estudios Sociales elementales, van formando *costarricenses* en función de las "expectativas... que la sociedad demande". No necesariamente tiene que leerse aquí que la sociedad costarricense por sí misma demande, sino lo que la sociedad costarricense, en función de un desarrollo según la lógica del mercado (lógica hegemónica), siguiendo los procesos de globalización bajo esquema neoliberal, demande⁴⁶.

Se ha procedido a seleccionar los objetivos y a asignarles una clave numérica para su posterior análisis (Ver cuadro 2).

⁴⁶ ¿Entra en contradicción con la formación de un costarricense que valora lo *propio*, lo *nuestro* y capaz de vivir en una sociedad democrática? Son temas cuya coexistencia es más bien complementaria, es decir, para ser "buen costarricense" hay que formarse dentro de las exigencias sociales.

CUADRO 2
OBJETIVOS REFERENTES A AMÉRICA LATINA: PRIMER CICLO

AÑO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<i>Eje temático</i>	(1.A.) Mi Patria.	(2.A.) Vivimos en Democracia.	(3.A.) Celebraciones importantes de la provincia.
	(1.A.a.) Analizar el significado de los símbolos nacionales para manifestar gratitud y respeto por la Patria. (1.A.b.) Analizar las causas y consecuencias del descubrimiento de América. (1.A.c.) Analizar el concepto de Libertad en la coyuntura de la independencia de Costa Rica	(2.A.a.) Ubicar el entorno inmediato en el ámbito nacional, regional y mundial dentro de la relación hombre-medio haciendo uso del planisferio y de la esfera terrestre (Cantón). (2.A.b.) Analizar los conceptos de Patria, nacionalidad, democracia y libertad para el gozo y el ejercicio de la ciudadanía. (2.A.c.) Valorar y apreciar el significado e importancia de los Símbolos nacionales para tomar conciencia de que todo ciudadano le debe lealtad a su Patria. (2.A.d.) Analizar el principio de soberanía nacional. (2.A.e.) Analizar el proceso histórico de la independencia de Costa Rica. (2.A.f.) Demostrar la diversidad étnica y cultural del pueblo costarricense	(3.A.a.) Ubicar el entorno inmediato en el ámbito nacional, regional y mundial dentro de la relación ser humano - medio, haciendo uso del planisferio y de la esfera terrestre. (3.A.b.) Reconocer algunas características generales de Costa Rica (3.A.c.) Valorar las principales costumbres y tradiciones de la provincia como forma de preservar la idiosincrasia de los distintos pueblos que constituyen la identidad costarricense. (3.A.d.) Analizar la importancia de las principales efemérides de nuestra patria para tomar conciencia de la necesidad de participar con aprecio y respeto en los actos cívicos. (3.A.e.) Valorar el significado e importancia del Escudo, la Bandera y el Himno nacional como los Símbolos Nacionales que representan a Costa Rica y la distinguen de otros Estados.

Fuente: MEP, 1995 a, E.S. I: 7,14,18.

B. Segundo Ciclo:

En el segundo ciclo, América Latina es presentada como un amplio punto de referencia y contextualización para en el estudio de la geografía y la historia costarricense:

"...los contenidos programáticos procuran introducir al educando en la comprensión y análisis de las Ciencias Sociales con un mayor grado de dificultad. El manejo y uso de mapas, estudio y comprensión del medio, el buen uso de los recursos naturales, los procesos de la historia nacional, entre otros, lo conducen a la formación de una conciencia

histórica alimentada de los acontecimientos del pasado nacional e internacional, la valoración de los deberes y derechos del costarricense, el buen concepto de sí mismo, la protección y defensa de la libertad, de los derechos humanos y de la paz. Aspectos que, entre otros, procuran la formación de los futuros ciudadanos costarricenses" (MEP, 1995 b, E.S. II: 4).

Aunque en el estudio formal se presenta una visión que se quiere integral y progresiva sobre América Latina, la "celebración" de las efemérides recuerdan aspectos más bien nacionales, que cuando tienen implicaciones mayores, parecieran hacerse en función de la formación de la identidad nacional (por ejemplo "la Campaña de 1856", y "la Independencia").

Tras la selección y sistematización de los objetivos, se obtiene el siguiente cuadro:

CUADRO 3
OBJETIVOS REFERENTES A AMÉRICA LATINA: SEGUNDO CICLO

AÑO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
<i>Eje temático</i>	(4.A.) Costa Rica en el mundo.	(5.A.) El encuentro cultural de españoles y amerindios. Recorrido, ocupación y asentamientos.	(6.A.) El atractivo del istmo centroamericano y de Costa Rica para las potencias.
	(4.A.a.) Ubicar a Costa Rica en el mundo mediante la utilización del instrumental cartográfico para describir su localización y situación geográfica. (4.A.b.) Describir la importancia de los límites para comprender la dinámica de las regiones fronterizas.	(5.A.a.) Adquirir nociones sobre la situación política, económica y cultural de la península Ibérica en el siglo XV. (5.A.b.) Interpretar el hecho histórico del descubrimiento de América como el encuentro de culturas, destacando los viajes de colón y el contacto con las culturas aborígenes. (5.A.c.) Analizar características generales de la conquista de Costa Rica para esclarecer condiciones históricas que condujeron a la victoria de la sociedad española.	(6.A.a.) Reconocer la ubicación planetaria de CR de acuerdo a las coordenadas geográficas. (6.A.b.) Inferir la posición geográfica de CR dentro de la zona intertropical.
<i>Eje temático</i>	(4.B.) Los aborígenes: primeros constructores de la cultura histórica nacional.	(5.B.) De la Colonia a la independencia de Centroamérica y Costa Rica.	(6.B.) De la fundación de la República a la consolidación del Estado Nacional (1848-1890).
	(4.B.a.) Ubicar los períodos de la historia de Costa Rica: precolombino, arribo de los europeos, período de contacto, colonia, independencia y República para conocer el desarrollo histórico de nuestro país. (4.B.b.) Distinguir los rasgos del poblamiento y de las culturas autóctonas costarricenses en el período precolombino y localizarlas en el espacio territorial. (4.B.c.) Identificar la presencia del elemento indígena como legado a la cultura nacional reconociendo a los principales grupos culturales actuales, su problemática y necesidad.	(5.B.a.) Identificar los fundamentos socioeconómicos políticos - espaciales y culturales implantados durante el período colonial en Costa Rica.	(6.B.a.) Distinguir los fundamentos socioeconómicos, políticos y culturales dominantes durante la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX. (6.B.b.) Comprender las necesidades políticas, económicas y socioculturales que llevaron a los costarricenses a defender su territorio, a crear el Obispado y a impulsar un sistema de educación estatal.
<i>Eje temático</i>		(5.C.) Costa Rica: de la independencia a la fundación de la República.	
		(5.C.a.) Interpretar el proceso independentista como parte de los esfuerzos de los colonos americanos y centroamericanos por obtener un desarrollo propio. (5.C.b.) Adquirir nociones del proceso de independencia de la Capitanía General de Guatemala. (5.C.c.) Adquirir nociones históricas de los primeros días del proceso de independencia de Costa Rica.	

Fuente: MEP, 1995b, E.S.II: 6,11,15.

C. Tercer Ciclo:

El tercer ciclo, supone un mayor alcance en la profundidad y abstracción. En este América Latina se presenta como un eje temático fundamental, utilizando la siguiente distribución:

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE EJES TEMÁTICOS REFERENTES A AMÉRICA LATINA
PARA III CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Disciplina	7° año	8° año	9° año
Geografía de América	<ul style="list-style-type: none"> • Generalidades físicas. Políticas de Desarrollo Sostenible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación ser humano-medio. • Impacto ambiental de los acontecimientos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Geografía política y humana (s XX).
Historia de América	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Antigua (Precolombina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes Culturas (Aztecas, Mayas, Incas) • Conquista • Colonia • Independencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de los Estados (s. XIX).

Fuente: MEP, 1995 c, E.S. III:

Como puede verse, los conocimientos elementales en Historia y Geografía toman como bloque el continente americano. De ahí que al finalizar el tercer ciclo, si se logra el perfil de salida previsto en el documento, entre otras cualidades, el estudiante será "...conocedor tanto del entorno próximo como de la evolución histórica y cultural de la sociedad, especialmente la de Occidente, desde la aparición del ser humano hasta el siglo XIX, sin perder de vista la globalidad del devenir histórico" (MEP, 1995 c, E.S. III: 15). Es en este ciclo que se plantean los elementos sobre América Latina, de modo que no necesariamente plantea una *formación* del concepto-categoría, antes bien hay un proceso de *asimilación*, que tiene sus fundamentos en la educación primaria. Lo propio (sea costarricense o latinoamericano) coexiste con el despliegue de la cultura y la ciencia occidental (Ver cuadro 5).

CUADRO 5
OBJETIVOS REFERENTES A AMÉRICA LATINA: TERCER CICLO

AÑO	SÉTIMO	OCTAVO	NOVENO
<i>Eje temático</i>	(7.A.) El modelado terrestre. Generalidades de América.	(8.A.) De las civilizaciones medievales a las antiguas de América.	(9.A.) América Latina en el siglo XIX
	(7.A.a.) Conoce y aplica las técnicas cartográficas para la localización y ubicación en el espacio terrestre.	(8.A.a.) Conocer los hechos históricos más relevantes en la sociedad europeas, del Cercano Oriente y de América entre los primeros quince siglos de nuestra era para obtener una clara visión de los diferentes espacios culturales que han existido y conforman la cultura universal.	(9.A.a.) Establecer la influencia de la Ilustración en las Revoluciones: Francesa, Norteamericana para entender la multicausalidad interna y externa que determina los deseos de libertad en América Latina. (9.A.b.) Evaluar el proceso independentista de América Latina y sus consecuencias en Costa Rica, para conocer las razones de la formación de Estados soberanos, libres e independientes. (9.A.c.) Establecer las características político, económico de los Estados latinoamericanos en el siglo XIX; los alcances y las limitaciones de su desarrollo y enfrentar con realismo los grandes retos del presente y del mañana.
<i>Eje temático</i>	(7.B.) De la aparición del ser humano a la formación de las primeras civilizaciones.	(8.B.) Los tiempos modernos: de la expansión ultramarina a la Revolución industrial.	
	(7.B.a.) Determina los orígenes de los primeros habitantes de América y de su producción cultural. (7.B.b.) Muestra interés por conocer las formas de expresión artística y cultural de otros pueblos para desarrollar el gusto por la belleza. (7.B.c.) Investiga la relación entre nuestra cultura y las civilizaciones de la antigüedad para establecer comparaciones entre ellas y valorar el aporte a la civilización actual.	(8.B.a.) Conocer los cambios que experimenta Europa en los siglos XIV, XV y XVI en todas las esferas del quehacer humanos para comprender la relación entre estos y los sucesos que afectarán el destino histórico de los pueblos autóctonos de América a partir de 1492.	
<i>Eje temático</i>		(8.C.) Los europeos arriban a América y a Costa Rica.	
		(8.C.a.) Analizar el proceso de conquista europea en Costa Rica para comprender el espíritu rebelde e indomable del indígena costarricense y el alto costo demográfico que se pagó por recibir la cultura castellana.	
<i>Eje temático</i>		(8.D.) Las sociedades coloniales en América (período de asentamiento)	
		(8.D.a.) Estudiar los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales del proceso conocido como la Colonia para comprender la evolución demográfica y el mestizaje étnico y cultural que nos caracteriza. (8.D.b.) Establecer las relaciones entre las manifestaciones culturales de la época colonial con las del presente para comprender que nuestro mundo actual encuentra explicación en el ayer y que las experiencias pasadas ayudan a resolver los problemas actuales.	

Fuente: MEP, 1995c, E.S. III: 16,24,31.

D. Cuarto Ciclo (Educación Diversificada):

El ciclo diversificado, en este caso, el Académico Diurno, muestra los elementos de cierre sobre el estudio de América Latina en el décimo año, ya que con el estudio de la "historia inmediata" sigloventina se plantean elementos que tratan de ser fundamentos para una "identidad latinoamericana" de la que quiere hacerse partícipe a Costa Rica, a la par de plantear supuestos temas de interés para el latinoamericano: imperialismo, reformismos, revoluciones, democratización (Ver cuadro 6).

CUADRO 6
OBJETIVOS REFERENTES A AMÉRICA LATINA: CUARTO CICLO



AÑO	DÉCIMO	UNDÉCIMO
<i>Eje temático</i>	(10.A.) Eje: América Latina en el siglo XX (ubicación en el Espacio y en el tiempo).	(11.A.) Eje: Costa Rica: del Estado Reformista a una nueva forma de Estado (1950 a la actualidad).
	(10.A.a.) Investigar los procesos históricos que se dan en la América Latina en el siglo XX para relacionarlos con los que suceden en Costa Rica, para entender la interdependencia de todos los acontecimientos que ocurren en la región. (10.A.b.) Identificar las causas de la crisis de la identidad latinoamericana para reencontrar la memoria y revitalizar la identidad cultural, bastante confusa en el presente, por las condiciones actuales de la interdependencia económica y la transculturación. (10.A.c.) Conocer los procesos históricos que han ocurrido en el ámbito latinoamericano y los esfuerzos que están realizando las poblaciones de esta región para mejorar las oportunidades democráticas y la calidad de vida.	(11.A.a.) Investigar acerca de algunas transformaciones que a corto, mediano y largo plazo debe realizar el Estado costarricense para mejorar sus índices de productividad, desarrollo y justicia social. (11.A.b.) Comparar los aspectos favorables y los desfavorables de las nuevas orientaciones que emanan del Estado, consideradas "neoliberales" para conocer de manera real y objetiva el costo social y el impacto económico de estas. (11.A.c.) Juzgar los avances realizados en Costa Rica en el campo científico, tecnológico y cultural para incentivar el espíritu creativo, el afán de investigación y la búsqueda de mejores horizontes para nuestro desarrollo.

Fuente: MEP, 1996 a E.S. IV: 13,20.

2. ANÁLISIS DEL CONTENIDO:

Los objetivos específicos del programa de Estudios Sociales fueron organizados por categorías. Para una visualización de esta sistematización puede observarse el cuadro 7.

CUADRO 7
SISTEMATIZACIÓN POR CATEGORÍAS:
OBJETIVOS PROGRAMÁTICOS REFERENTES A AMÉRICA LATINA.

Categoría	Conceptualización es explícitas sobre América Latina	Modelos políticos y democratización	Presencia de instituciones de la civilización occidental	Particularización de Costa Rica
Referencias	(1.A.b.); (1.A.c.); (5.A.b.); (5.C.a.); (6.A.a.); (7.A.a.); (7.B.a.); (10.A.a.); (10.A.b.)	(9.A.b.); (9.A.c.); (10.A.c.); (11.A.a.); (11.A.b.)	(5.A.a.); (6.B.a.); (6.B.b.); (7.B.b.); (7.B.c.); (8.A.a.); (8.B.a.); (8.D.a.); (8.D.b.); (9.A.a.)	(1.A.a.); (2.A.a.); (2.A.b.); (2.A.c.); (2.A.d.); (2.A.e.); (2.A.f.); (3.A.a.); (3.A.b.); (3.A.c.); (3.A.d.); (3.A.e.); (4.A.a.); (4.A.b.); (4.B.a.); (4.B.b.); (4.B.c.); (5.A.c.); (5.B.a.); (5.C.c.); (6.A.a.); (6.A.b.); (8.C.a.); (11.A.c.)

A. Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina

Esta categoría de estudio pretende facilitar el análisis de los objetivos programáticos seleccionados en función de las referencias directas a aspectos de América Latina como la geografía, división política y sus elementos originarios.

Es interesante notar que la concepción elemental desde la que se fundamenta en el primer año de Educación General Básica con respecto a América es el "descubrimiento" (1.A.b.). El otro elemento al que puede corresponder, en el mismo nivel de estudio es "el concepto de libertad en la coyuntura de la independencia" (1.A.c.), aunque la referencia es "la independencia de *Costa Rica*".

Ambos aspectos son profundizados en quinto año, y aunque mantiene la noción de "descubrimiento de América", incluye el carácter de "encuentro de culturas" (5.A.b.);

así como el proceso de independencia pretende ser interpretado como "parte de los esfuerzos de los colonos americanos y centroamericanos por... el desarrollo propio" (5.A.c.). (el carácter propio se pierde cuando se resalta la institución colonial...)

Las técnicas *cartográficas* y el estudio del subcontinente geográficamente está planteado para séptimo año (7.A.a.), así como la determinación del origen de sus primeros habitantes y su producción cultural (7.B.a.). Aquí se habla del inicio del III ciclo de la Educación General Básica.

En décimo año, los objetivos programáticos indican el interés por "investigar los procesos históricos que se dan en América Latina en el siglo XX", en un intento de comprensión del contexto social nacional e internacional, por lo que hay un planteamiento de *región* (10.A.a.).

Finalmente, en ese mismo año de estudios, se muestra el interés de "identificar las causas de la crisis de identidad latinoamericana". Esta crisis es planteada por la confusión y la interdependencia, por lo que insta a reencontrar la memoria y revitalizar la identidad (10.A.b.).

B. Modelos políticos y democratización

Para esta categoría de estudio, son tomados los objetivos programáticos referentes a los modelos políticos que históricamente se han ido consolidando en América Latina.

Lo primero que se observa es que los objetivos programáticos que se vinculan directamente con esta categoría de estudio están planteados a partir del noveno año de la Educación General Básica. De ese modo, se inicia con la evaluación del "proceso

independentista de América Latina y sus consecuencias en Costa Rica" con el fin de que conozcan las razones de la formación de "Estados soberanos, libres e independientes" **(9.A.b.)**. En ese mismo sentido, se tratan de establecer los rasgos propios de los Estados del subcontinente en el siglo pasado, como un recurso para interpretar los alcances y limitaciones del desarrollo para "enfrentar con realismo los grandes retos del presente y del mañana" **(9.A.c.)**.

El énfasis en el modelo democrático se realiza en décimo año (asociado a un proceso histórico vigente) **(10.A.c.)**.

Undécimo año está dedicado al estudio socio - histórico de Costa Rica, sin embargo, seleccionados anteriormente algunos objetivos programáticos porque expresaban un modelo político interesante: el Estado contemporáneo **(11.A.a)** y el impacto de las orientaciones "consideradas 'neoliberales' para conocer de manera real y objetiva el costo social y ... económico de estas" **(11.A.b.)**.

C. Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental

Uno de los factores que han incidido fuertemente en América Latina es la presencia de la civilización Occidental, de manera particular de instituciones (políticas, económicas, sociales, culturales) de la misma. De esta manera, las referencias encontradas en ciertos objetivos programáticos, fueron consideradas relevantes para las interpretaciones que puedan hacerse de América Latina.

Desde el quinto grado, cuando se empieza a profundizar un poco más en los elementos referentes a América Latina, hay una propuesta de estudio socio-político de la península Ibérica en el siglo XV **(5.A.a.)** (en el marco de lo que llaman el "descubrimiento"). Esto va a ser profundizado también en octavo año **(8.B.a.)** y un

poco más (incluyendo el estudio de la influencia de la revolución norteamericana del XVIII) en noveno año **(9.A.a.)**.

En el sexto grado, el eje de estudio se sitúa en los "fundamentos socioeconómicos, políticos y culturales dominantes" en la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX (es referente a Costa Rica) **(6.B.a.)**. En ese mismo nivel se estudian las razones para la creación del obispado y de la educación estatal costarricense **(6.B.b.)**.

Al iniciar la educación secundaria, se propone el estudio de otras culturas en función, según el programa, de afinar el gusto estético **(7.B.b.)**, y la relación entre culturas distintas (antiguas y actuales) para compararlas y valorar el aporte a la civilización actual **(7.B.c.)**. Este último aspecto será estudiado más específicamente al año siguiente **(8.A.a.)**.

En octavo año, aparte de los aspectos ya mencionados, se estudian los procesos históricos denominados como *colonización*, entendidos como factor clave para los procesos de mestizaje ahora característicos **(8.D.a.)**. En todo caso, evidencia un interés por validar el estudio de la historia al considerar que se debe "establecer las relaciones entre las manifestaciones culturales de la época colonial con las del presente" para la comprensión del mundo actual **(8.D.b.)**.

D. Particularización de Costa Rica:

La categoría en la que se encontraron más referencias. Si bien se obviaron la mayoría de elementos programáticos sobre Costa Rica (recuérdese que la idea eje en la Política Educativa es formar *costarricenses*), se seleccionaron los que de alguna manera son vinculables con la formación de un concepto de América Latina.

El interés por la diferencia entre otros, los elementos que el imaginario colectivo y los grupos dominantes presentan como lo *propio* es frecuente en los primeros años de escolarización. Es el sentimiento nacional, el patriotismo, los fundamentos de la *identidad nacional*. De ese modo, el estudio, valoración e identificación con los "símbolos nacionales" es un tema recurrente en los años que corresponden al I ciclo de la Educación General Básica (1.A.a); (2.A.c.); (3.A.e.). Se logra una identificación progresiva de los y las estudiantes con su medio-nación, de alguna manera ensimismándole en el sentir *nacional* (2.A.a.); (3.A.a.); (4.A.a.); (4.A.b.); (6.A.a.); (6.A.b.).

Aparte de lo anterior, en el segundo año se realiza el estudio y apropiación de una serie de conceptos referentes a la identificación como costarricense: Patria, nacionalidad, democracia, libertad, soberanía nacional (2.A.b.); (2.A.d.).

En otros objetivos programáticos, se propone hacer el estudio y valoración de costumbres y tradiciones costarricenses como formación y reproducción de la "idiosincrasia" (2.A.f.); (3.A.b.), (3.A.c.). La celebración y estudio de las *efemérides patrias* es también propuesto en estos niveles (3.A.d.)

Cuando se hace el estudio de la historia del país, se entresacan los objetivos correspondientes al estudio de los procesos históricos precolombinos (4.B.b.); (4.B.c) , de "descubrimiento" y "conquista" (5.A.c.), colonia (5.B.a.) e independencia (que se concibe como "independencia de Costa Rica") (2.A.e.); (5.C.c.) , y que se van estudiando en segundo, cuarto y quinto grados. Esto obedece a una concepción de la periodización de la historia de Costa Rica, que se presenta por etapas: "precolombina, arribo de los europeos, período de contacto, colonia, independencia y República" (4.B.a.) (nótese que en el texto se evitó el uso de los conceptos *descubrimiento* y

conquista. Sin embargo, estos serán retomados en quinto año, que es cuando se estudian "esos" procesos históricos).

Uno de los objetivos *curiosos* que se ubicaron en esta categoría, corresponde a una ideologización de la figura del indígena costarricense, para caracterizarle como "rebelde e indomable" (8.C.a.).

En secundaria no faltan referencias hacia la "formación del espíritu nacional", pero la totalidad de objetivos y contenidos de undécimo año son los que juegan mejor este papel.

3. LECTURA IDEOLÓGICA:

Lo primero que se percibe al analizar los objetivos específicos en el ámbito programático en relación con el marco que supone la acción educativa (política educativa) es el carácter conductista que se da a los elementos del programa de estudios, mientras que se supone, hay un discurso que propone el constructivismo como fuente epistemológica, en cuanto que el conocimiento es construido por los sujetos. Aplicado al objeto de estudio, el estudiante, en el ámbito académico, debería construir el concepto de América Latina a partir de elementos significativos, relacionados con su propia vida e historia. Indiscutiblemente el estudiante realizará un proceso constructivo, pero lo mezclará con los intereses "técnicos" de la educación formal (prepararse para aprobar exámenes, repetir los elementos enseñados, aceptar *verdades* establecidas dentro del sistema...).

Tomando esto en cuenta, se presenta la sistematización del análisis de contenido a partir de dos elementos: la conceptualización que se genera de América Latina a partir de los objetivos específicos analizados y el particular énfasis que se da

en el sistema educativo formal a la configuración de la identidad nacional como elemento académico.

A. La formación y asimilación de "América Latina" según el programa de Estudios sociales.

Al reseñar los objetivos referentes a América Latina en el programa de Estudios Sociales, se pueden resaltar varios elementos comunes que permiten una aproximación para un análisis de las conceptualizaciones que pueden construirse con respecto a América Latina.

a. América Latina como contexto para Costa Rica: la geografía y el despliegue histórico.

La ubicación geográfica, histórica y cultural que pretende generarse en la educación formal con respecto a Costa Rica y lo costarricense es vinculada con América Latina como espacio macro.

El dato geográfico e histórico es en los dos primeros ciclos de la educación general básica elemental para la ubicación (y al mismo tiempo particularización) de Costa Rica como *nación*. Ya que la formación de costarricenses *identificados* como tales es una meta particular de la **Política Educativa hacia el siglo XXI** y de los *Fines de la educación costarricense*, es comprensible que las referencias geográficas - históricas que se hagan de América Latina sean las necesarias para contextualizar a Costa Rica.

La mayor parte de objetivos-contenidos de aprendizaje están centrados en la formación de un *sentir patrio*, que sirva al mismo tiempo para separarse de aquellos a quienes sistemáticamente se desea diferentes.

Las prácticas culturales se quieren regresionistas y tradicionalistas, partiendo de un supuesto lugar común tácito: "todo tiempo (y toda práctica, creencia, actitud) pasado fue mejor", que puede deducirse desde la formación de valores que se induce a los y las estudiantes. La referencia es, además, nacionalista.

En los años de secundaria (con excepción del undécimo año, en la rama académica) se amplían cuantitativamente los elementos de estudio, al menos en el ámbito geográfico e histórico. Por ejemplo, hay minuciosidad en la descripción y de ríos, fallas geográficas, división política de los países del continente, etc.; y se mantiene cierto esquema en el estudio de la historia, que implica el período "precolombino", el "descubrimiento", la "conquista", la colonia, las gestas de independencia, la formación de los Estados y los distintos movimientos del siglo XX. Esto no implica, en todo caso, una conceptualización de América Latina, más que como un contenido particular al que hay que hacer referencia por razones programáticas y contextuales con respecto al país.

Hay también cierta tendencia idealizadora en el estudio de los factores culturales, sobre todo con respecto al despliegue histórico-político de las poblaciones originarias del continente o al pasado colonial. En todo caso, es más notorio esto cuando se refiere a Costa Rica.

b. Los procesos de democratización y América Latina.

La presencia y actualidad de los llamados procesos de democratización, y el estudio de casos específicos, con referencia a la forma de organización política que "debe" emplearse en el subcontinente, es otro de los elementos que se estudian, principalmente en el ciclo de Educación Diversificada.

Se divulga así cierta concepción de democracia compatible con los procesos de globalización inducida, actitudes democrático-patrióticas y ejemplos "aleccionadores" del deber ser y el no-deber ser con respecto a las prácticas políticas.

Esto puede ser entendido desde las exigencias que en el ámbito mundial se hace a los países con respecto a la democracia, para considerarlos beneficiarios de los créditos internacionales o evitar las represiones de los países que controlan la ONU o los organismos financieros internacionales.

c. Identidad latinoamericana.

La complejidad del estudio con respecto a la identidad latinoamericana trata de ser estudiada en décimo año. Es un esfuerzo por crear un criterio de identificación colectiva que realzando ciertas particularidades muestre los rasgos "propios" de los latinoamericanos.

Puede notarse una tendencia a la estereotipación y oscilaciones entre la subvaloración y sobrevaloración con respecto a los rasgos culturales y acciones políticas de lo latinoamericano. Se dedicará un análisis focalizado a ese punto en la siguiente fase de la investigación.

B. Algunos elementos teóricos de la categoría "Identidad nacional"

El sistema educativo realiza su función formativa en función de la consolidación de la identidad local, fundamentalmente bajo la categoría del Estado-Nación. En ese sentido se tienen las siguientes apreciaciones sobre folklor, efemérides y patriotismo.

a. El lugar del folklor y las tradiciones.

El sistema educativo formal presenta un modo de plantear la identidad costarricense que es enseñada a los maestros para su reproducción. Esta se sujeta a cierto telurismo, que toma por ejes la tradición y el folklor. Lo que puede parecer una búsqueda de la memoria histórica, se vuelca a la exaltación de *lo propio* en cuanto es *lo propio*, y rechaza la presencia de lo extranjero (*lo otro*, *lo no propio*)⁴⁷.

Esto es paralelo a cierta nostalgia por la "edad de oro" del costarricense, complementada con la anatemización de lo foráneo⁴⁸. A partir de ese planteamiento, los centros educativos, principalmente de primaria, dedican gran parte de sus esfuerzos al "rescate" de las tradiciones, y tomarlas como elemento aunador, identificador, por ejemplo la recitación de concherías, cuentos y leyendas "típicas", canciones "patrióticas", comidas catalogadas como *propias*... todo presentado en el marco de la celebración de las efemérides patrias, o como regaño ante la apropiación de elementos

⁴⁷ Así puede mostrarse con un texto para la formación de docentes: "Los avances tecnológicos en los medios de comunicación ponen actualmente en peligro la identidad de las naciones, ya que si bien en algunas ocasiones se enriquece la tradición, en muchas de ellas la sustituyen, haciendo que el pueblo practique valores y costumbres ajenos a la realidad que vive.// Costa Rica posee una realidad folklórica muy grande que se ha visto afectada por la influencia externa y por la actitud desinteresada de los costarricenses" (Santamaría y otros, 1996: 166).

⁴⁸ Se anatemiza porque se considera *diferente* y *extraño* (otro) a la realidad *propia*. Sin embargo, lo foráneo también es aceptado cuando propone fórmulas legitimadas o legitimables por las lógicas dominantes.

tomados de otros enfoques culturales, o como valores que deben ser formados (MEP, 1995 a: 12,17, 21-22; Motta, 1994: 134-136)⁴⁹.

El sistema educativo formal e instancias comunicativas comerciales, siguen expresando, mediante acciones y discursos, la necesidad de rescatar *valores propios*, esto es, retornar a la ya mencionada "edad de oro"⁵⁰ (el costarricense campesino, igualitario, pequeño propietario...), sin tomar en cuenta que, por ejemplo, esto significaría una reivindicación política concreta del arquetipo del costarricense que proponen (Gallardo, 1985: 17-18).

Se consolida, en este sentido, un **deber-ser-cultural** en los centros educativos, buscando crear ciudadanos "amantes de su patria"⁵¹. Esto genera un discurso "crítico" ante la dinámica de adquisiciones - traspasos culturales (que no toma en cuenta las posibilidades de negociación con lo otro y apropiación cultural, en el sentido planteado por García Canclini), fundamentado en la exaltación de lo propio, la tradición y lo costumbrista, añorando "la patria del tico". Esto expresa los rasgos generales de la identidad hegemónica en el ámbito local, que tiene más bien fundamentos telúricos (*nuestro país*), y axiológicos (*nuestros valores*) y que incluso puede ser parte del *habitus* de los actores de la educación. Pero este discurso "crítico" coexiste con las prácticas de los actores de la educación que tienen que ver con el consumo y con acciones concretas de negociación y apropiación cultural, así como discursos y

⁴⁹ En este sentido puede tomarse en cuenta la apreciación de Helio Gallardo cuando, analizando los planteamientos sobre las políticas culturales de los años ochenta, indicaba: "Lo cultural nunca constituye un espacio íntimo tradicional, una fijación en el pasado o el rescate o salvación más o menos pintoresco de esa fijación en el pasado. Lo cultural tiene que ver centralmente con las necesarias creatividades individual y social que hacen de la existencia histórica de las comunidades un desafío" (Gallardo, 1985: 18).

⁵⁰ Escúchese, sobre todo en lo que refiere a los instrumentos de educación informal, el planteamiento de programas de radio que se proponen a sí mismo como rescatadores de la música, las tradiciones y prácticas de "antaño", por ejemplo *Joyas del Recuerdo* o *Alma, música y poesía* (nocturnos) en Radio Fides (emisora de la Iglesia Católica); la línea editorial de Radio Reloj y Monumental; así como programas de televisión, por ejemplo *Gentes y Paisajes* y más recientemente *Costa Rica, lo nuestro*. Si bien es valorable el esfuerzo porque se reconstruya cierta memoria histórica, existe un sesgo costumbrista y tradicionalista como eje sobre el que construyen sus discursos.

⁵¹ Alusión a uno de los fines de la educación costarricense expresados en la Ley Fundamental de Educación de 1957, aún vigente.

acciones dentro del campo educativo que se distancian de "lo propio" (sin contradicción y sin paradoja) para reconstruir una identidad que se consolida como hegemónica en el ámbito global⁵², que fundamenta y explica la anterior.

b. El lugar de las efemérides patrias.

Cuando se habla de efemérides en las escuelas - colegios, se refieren a conmemoraciones históricas y patrióticas, que son dignas de consideración en la vida del país (Santamaría: 168).

Esto es reforzado constantemente durante el año lectivo (cada año), de manera tal que al cerrar cada ciclo lectivo los y las estudiantes han asimilado distintos elementos que conformaran la categoría de *patria* y lo *patriótico*. Así, durante los tres primeros años, se lleva a los y las estudiantes a participar en los actos cívicos, que en su mayoría son rememoración-celebración de algún "hecho" importante (la guerra de 1856, anexión de Nicoya, independencia, entre otros), en los tres años subsiguientes se les explica como parte del curso de Estudios Sociales en cuanto forjadora de la conciencia nacional.

En los años del tercer ciclo y el ciclo diversificado (décimo y undécimo año), paralelo a una visión general de la historia y geografía llamada "universal" (principalmente occidente europeo y norteamericano), y en particular de América Latina, el trabajo y estudio terminan centrándose en la historia y geografía costarricense. Es decir, el estudio y la conceptualización que se hace desde las

⁵² Se entiende por identidad hegemónica global los rasgos que se pretenden legítimos y que proponen una serie de valoraciones sobre sí mismos. Los fundamentos de estas van a corresponder a los intereses de las dinámicas de la globalización bajo esquema neoliberal. A la par de esto, se va fundando una sensibilidad social que va siendo adoptada como sentido común que se centra en el individualismo, el consumo como fundamento de identidad, precariedad de la existencia (prácticas de exclusión), sobrevivencia, tecnocratismo y ensimismamiento (Gallardo, 1995: 12s).

ciencias sociales del mundo y de América Latina tiene un interés explícito de explicar y justificar la identidad nacional costarricense.

Las efemérides pretenden una afirmación afectiva y cívica con *hechos*. Es decir, son oportunidades de *celebrar-se* como costarricenses, de consolidar lo *nuestro*, lo *propio* en cuanto se caracteriza a la sociedad desde una perspectiva democrática idealizada (MEP, 1995 a: 3).

c. La formación de valores y el patriotismo.

Los valores son entendidos en la educación formal como objetos, principios, relaciones, condiciones o conceptos espirituales y culturales que los individuos, las instituciones y las naciones consideran muy importantes:

“es un bien, considerado como tal por una comunidad que se manifiesta en las actitudes y los comportamientos de las personas... son guías generales de conducta y actitudes que se derivan de las experiencias personales y tienden a dar una dirección determinada a la vida” (Motta, 1994: 28)

De ahí que la acción educativa, que se pretende humanista, según los lineamientos de la ***Política Educativa hacia el siglo XXI***, establece en la educación el qué ha de ser bueno y qué ha de ser malo, tanto así que en los mismos programas de estudio incluye, como elemento programático, las “actitudes y valores” que han de lograrse con el proceso educativo formal. Establece, de ese modo, un discurso ético.

Dejando de lado la selección de valores explícita en los programas de estudio, se hace aquí una referencia particular al *valor* del patriotismo, exaltado en cada uno de los elementos programáticos, pues, al parecer, el modo de hacer patriotismo es sinónimo de la democracia.

Estos valores son inculcados en los docentes para ser "transmitidos" en la acción educativa. Estos son el eje del discurso del "rescate de valores" que es impulsado por la escuela, la iglesia y los medios masivos.

Esto se concreta principalmente en los tres primeros años de primaria, donde se trata de que los y las estudiantes "formen" valores a partir de elementos simbólicos⁵³. La comprensión que de la "patria" se hace desde su consolidación como "valor" y la singularidad objetiva que a esta se le atribuye.

Existe, pues, un proceso de formación y asimilación de conceptos que crean, imaginan y refuerzan la identidad nacional como es entendida esta desde la sensibilidad dominante. Los programas de estudio, los textos y documentos, así como las prácticas reforzadoras (actos cívicos) vienen a ser evidencia de esto. Esto es más claro con la pretensión de formar el *ser costarricense* (con toda la ambigüedad que este concepto puede indicar), más explícito en los planteamientos del I y II ciclo.

4. SÍNTESIS CAPITULAR

Del análisis y lectura de los elementos programáticos de los Estudios Sociales, referentes a América Latina y a la formación de este concepto, pueden señalarse las siguientes observaciones:

- América Latina es presentada como referencia geográfica y contexto para Costa Rica, o en su defecto, como bloque al que se le ha dado una categoría

⁵³ Entre los valores que pretenden propiciarse puede citarse: el respeto a los símbolos nacionales, el aprecio a la historia y cultura nacionales, valoración a los héroes de la patria participación respetuosa en los actos cívicos, entre otros (MEP, 1995 a: 12.17.21).

de referencia para facilitar el estudio de la geografía, la historia y la cultura de los pueblos.

- Hay un interés particular por resaltar los procesos de democratización en América Latina. La funcionalización de estos para los procesos de globalización pueden explicar este interés. Pero destacan, de manera particular, el lugar de Costa Rica como paradigma democrático.
- Si bien es hasta la Educación Diversificada, sí hay un estudio explícito del tema de la identidad cultural latinoamericana, pero pensada como *identidad en crisis*, puede suponerse, por los procesos de globalización. Se ofrece como alternativa una revitalización de la misma y un reencuentro con la memoria histórica, que puede ser trivializada en las prácticas de mediación de los aprendizajes en el ámbito educativo.

En lo referente a la identidad nacional, los programas de estudio señalan, explícitamente varios aspectos, de los cuales se destacan los siguientes:

- Se constata el interés explícito de las acciones educativas por mantener prácticas culturales que consoliden la identidad nacional, entendida esta como una identificación consolidada en elementos telúricos y gestas heroicas particulares. Hay, en ese sentido, una transmisión cultural que desdice los proyectos de implementación del constructivismo planteados en la política educativa vigente.
- Hay interés explícito, en el ámbito discursivo, por promocionar el "rescate" de tradiciones, costumbres y valores sociales que se consideran *propios* de los costarricenses. Esto aunque podría implicar la formación y la vigencia de una

memoria histórica, más bien parece configurarse alrededor de prácticas neutralizadas socialmente, es decir, que pueden funcionalizarse a las lógicas dominantes.

- Las efemérides patrias no sólo son estudiadas, sino *celebradas* en los centros educativos, particularmente de educación primaria, como parte de la formación de *la* identidad nacional. Más que resaltar procesos, movimientos o luchas sociales, puede constatarse la referencia de estos bajo la forma de hechos históricos personalizados, focalizados hacia la formación de *la* nacionalidad (por ejemplo, separa los procesos de independencia de Centroamérica bajo la forma de independencia de Costa Rica).
- Lo patriótico, como categoría operativa, separa a quienes forma como costarricenses de *lo* latinoamericano. Dicho de otra forma, la Patria (propio) se contrapone a lo Foráneo (otro). Los años de cierre de ciclo, particularmente el sexto grado y el undécimo año, dedican particular importancia a la formación de costarricenses.

CAPÍTULO V.

**ANÁLISIS DE ALGUNOS ELEMENTOS REFERENTES
AL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA
EN EL LIBRO DE TEXTO:
"TEMARIO, ACTIVIDADES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIOS
SOCIALES PARA BACHILLERATO".**

1. ASPECTOS GENERALES SOBRE EL LIBRO DE TEXTO.

Ya se ha mencionado en los capítulos anteriores que el aspecto principal del objeto de estudio, el concepto de América Latina, es bastante complejo. Esto no solamente con respecto de los procedimientos en ambientes artificiales (aula / escuela), sino con respecto a las estructuras cognoscitivas del educando, el contexto inmediato en el que este se desenvuelve, así como su participación en los procesos de socialización desde otras instancias, no independientes pero sí separadas (iglesias, medios de comunicación, familia...). Al limitar este concepto desde los referentes del sistema de educación formal, se toma una visión parcial, pero por el momento necesaria, para una mejor comprensión del mismo.

La licenciada Quirós presenta su libro con las siguientes palabras:

"Este libro ofrece al alumno un panorama universal de los acontecimientos importantes del siglo XX, que han contribuido a estructurar la sociedad actual. Igualmente se presentan estos aspectos, referidos a nuestro país, dentro del contexto americano y mundial. La actualidad de los aspectos permite a los jóvenes prepararse para enfrentar el siglo XXI" (Quirós, 1997: contraportada).

Además, hay que tener en cuenta la intencionalidad de la autora con respecto al texto:

"Espero que esta obra contribuya a formar mejores ciudadanos, conscientes de sus derechos, pero igualmente responsables de sus deberes. La problemática de la Costa Rica de hoy está haciendo desaparecer la Patria que nos heredaron nuestros antepasados. Es necesario fortalecer valores propios de nuestra idiosincrasia: responsabilidad, honradez, trabajo, solidaridad, respeto...// La tarea no es del presidente o los ministros, sino que es una tarea de todos, niños, jóvenes, adultos y los de la tercera edad, porque solo juntos lograremos rescatar esta linda Costa Rica que hemos tenido el privilegio de disfrutar (Quirós, 1997: 8).

Al menos aquí se tiene un punto de partida general con respecto a la obra: busca formar costarricenses que *rescaten* y consoliden los valores de la Patria que "*nos heredaron nuestros antepasados*" y sostenida en la categoría de Estado-Nación. Es decir, cumple la función ideológica de remitir a un pasado deshistorizado, abstracto, en el que se asume que todo era mejor. De ahí que proponga acciones como *fortalecer* una idiosincrasia bondadosa de los costarricenses y *rescatar* a la patria de su *problemática*.

El primer aspecto puede identificarse con la idea del *ser costarricense*, difundida escolarmente, como una serie de rasgos bondadosos y pintorescos que caracterizan a *todo* costarricense. Por otro lado, la *problemática de la Costa Rica de hoy* no es claramente definida. En todo caso su planteamiento se propone como *único* y *particular*, descontextualizado (la *problemática de Costa Rica* ni supone ni se interesa en la centroamericana o latinoamericana) y también abstracto (que *Costa Rica* o los *costarricenses* tengan una *problemática* no necesariamente es causal de identidad ni en el padecimiento de la misma ni en el ofrecimiento de soluciones).

Por la extensión y dispersión de los temas referentes a América Latina en el sistema de educación formal y en los instrumentos y recursos que utiliza, el presente capítulo ofrece el análisis de un *concepto de América Latina*, en este caso, el que es expresado en el "Temario, actividades y prácticas de Estudios Sociales para bachillerato" (TAPESB). No se toma todo el libro de texto, sino que se seleccionan dos temas como muestra.

La unidad temática que mejor despliega los contenidos referentes al objeto de estudio es *América Latina en el siglo XX*. Los subtemas que se analizan son tomados de esa unidad temática. El modo de conceptualizar a América Latina implica comprender sus procesos históricos y sociales durante el presente siglo (referente

temporal más cercano a los y las estudiantes). Además, si se supone que por *identificación* o por *comparación* va construyéndose un concepto complejo, el estudio de las dinámicas actuales son un referente apropiado.

2. GENERALIDADES SOBRE EL TEMA: "AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XX".

A. Esquema de la unidad temática:

Como una muestra que ejemplifica representativamente los contenidos referentes al concepto que de América Latina se genera a quienes están por egresarse de la Educación Diversificada del sistema de educación formal, *América Latina en el siglo XX* es un tema atractivo. Dentro del programa de estudios, este tema se desarrolla en décimo año y es uno de los contenidos a evaluar en la prueba de Bachillerato.

Se han esquematizado los subtemas desarrollados en la unidad *América Latina en el siglo XX* según aparece en el libro de texto, tomando como base el que la autora consigna (Quirós, 1997: 100) y agregando solamente la numeración (de la que el texto carece) para efectos de sistematización. Aquí se presenta en confrontación con los contenidos enunciados por el programa de estudios vigente:

	<ul style="list-style-type: none"> 1.2.1.3. Relación de dependencia. 1.2.1.4. Crisis económica de la primera mitad del siglo XIX. 1.2.1.5. Tenencia de la tierra y mano de obra barata. 1.2.1.6. Especialización de las economías de exportación. 1.2.1.7. Crecimiento del volumen del comercio exterior. 1.2.1.8. Inversiones de capital extranjero. 1.2.2. Estado Liberal. 1.2.3. Economía de Enclave. 1.2.3.1. Concepto. 1.2.3.2. Características.
Estado Liberal.	<p>2. La crisis de la economía y del estado liberal.</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1. <i>Debilitamiento del modelo agroexportador.</i> 2.1.1. Hegemonía de Estados Unidos. 2.1.2. <i>Crisis económica mundial</i>
Revoluciones y movimientos políticos.	<p>3. Los movimientos sociales y políticos</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. <i>Debilitamiento del estado liberal</i> 3.1.1. Reformismo y populismo: Argentina y Costa Rica. 3.1.2. Revoluciones democráticas burguesas: México, Guatemala, Bolivia. 3.1.3. Continuidad del militarismo y oligarquías: el aprismo peruano.
Urbanización y sus causas.	<p>4. La industrialización</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1. <i>Antecedentes y causas.</i> 4.2. <i>Evolución y características.</i>
	<p>5. Proceso de urbanización y metropolización</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1. <i>Evolución.</i> 5.2. <i>Terciarización de la urbanización.</i> 5.3. <i>Metrópolis y periferia: implicaciones sociales.</i>
Democratización en América Latina.	<p>6. Los procesos de democratización en América Latina</p> <ul style="list-style-type: none"> 6.1. <i>Revoluciones socialistas.</i> 6.2. <i>Militarismo autoritario.</i> 6.3. <i>Democracia reformista.</i>
Identidad latinoamericana.	<p>7. La problemática de la identidad latinoamericana</p> <ul style="list-style-type: none"> 7.1. <i>Formación de las identidades nacionales en América Latina.</i> 7.2. <i>Crisis de la identidad latinoamericana</i>

Elaborado en base al Programa de Estudios Sociales y al TAPESB.

Se constata que el desarrollo temático corresponde a los contenidos indicados en el programa de estudios. De hecho, por no especificar el programa el despliegue de cada contenido, no hay una limitación explícita para la elaboradora del texto.

El análisis de texto será tomando dos subtemas, a saber: *Los procesos de democratización en América Latina* y *La problemática de la identidad latinoamericana*. Dentro de la unidad temática, considerados como elementos fundamentales en la formación de una manera de conceptuar a América Latina: desde las dinámicas y procesos políticos (el primero) y desde la noción de *identidad*, en el sentido de que se participa (o no) de modos de entender América Latina como referencia y contexto histórico. El enfoque que de estos aspectos haga el texto, supondrá referencias concretas para construir su concepto.

Para el análisis de los textos, estos han sido numerados por párrafo (sólo los temas seleccionados), con desglose numérico (sin relación con la numeración general de la unidad de estudio). Por cuestión de comodidad, el texto seleccionado y numerado sólo se anexa al final del informe (Anexo 2).

3. ANÁLISIS DEL TEXTO:

A. Tema 1: Los procesos de democratización en América Latina

Los procesos de democratización en América Latina es el penúltimo subtema que se desarrolla en la **América Latina en el siglo XX**. El despliegue de *los procesos de democratización* es analizado como un aspecto propio de la coyuntura actual, que propone la orientación "correcta" de América Latina (de los países de América Latina) hacia *la democracia*.

Esto lo hace mostrando una serie de aspectos relevantes y opiniones sobre tres modelos políticos que la autora propone como "característicos" de América Latina en el siglo XX: el modelo revolucionario, el modelo militar y el modelo democrático. Caracterizando brevemente cada uno, el discurso es más bien un despliegue histórico de países-ejemplo, que ilustren los modelos. La exposición se centra en mostrar los aspectos negativos de los dos primeros modelos y la necesidad (y validez) del tercero.

a. Análisis de los contenidos:

En este caso los contenidos, que han sido divididos por unidades de análisis equivalentes a párrafos con sentido, se han sistematizado con base a las categorías de estudio. Se transcribe la nomenclatura con la que se ha designado a cada unidad de análisis (Ver cuadro 9):

CUADRO 9
SISTEMATIZACIÓN (POR CATEGORÍAS) DEL TEMA:
LOS PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN DE AMÉRICA LATINA.

Categoría	Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina	Modelos políticos y democratización	Presencia de instituciones de la civilización occidental	Particularización de Costa Rica
Referencias	(1.2.), (2.1.1.), (2.1.2), (2.1.11), (2.1.11.1.)-(2.1.11.3), (3.2.), (3.3.1), (3.3.1.1.), (3.3.1.2), (3.3.2), (3.3.2.1)-(3.3.2.4), (3.3.2.4.1.), (3.3.2.5.), (3.3.2.5.1)-(3.3.2.5.4), (3.3.2.5.6.)-(3.3.2.5.9.), (3.3.3.), (3.3.3.1), (3.3.3.1.1.), (3.3.3.2.), (3.3.3.2.1.), (3.3.3.3.), (3.3.3.3.1.), (3.3.3.3.2), (3.3.3.4.), (3.3.3.5.), (3.3.3.5.1.), (3.3.4), (3.3.4.1.), (3.3.4.1.1.)-(3.3.4.1.7), (3.3.4.2), (3.3.4.2.1)-(3.3.4.2.3), (4.3.), (4.3.1.6.).	(1), (2), (2.1.), (2.1.3)-(2.1.5), (2.1.6.1)-(2.1.6.6), (2.1.7)-(2.1.9), (2.1.12), (2.1.12.1)-(2.1.12.6), (3), (3.1.), (3.1.1)-(3.1.4), (3.3), (3.3.1.5)-(3.3.1.7), (3.3.1.7.1)-(3.3.1.7.3), (3.3.1.8), (3.3.1.8.1), (3.3.1.8.2), (3.3.1.9), (3.3.1.9.1)-(3.3.1.9.5), (3.3.1.10), (3.3.1.10.1)-(3.3.1.10.5), (3.3.2.6.)-(3.3.2.8), (3.3.3.1.2), (3.3.3.1.2.1)-(3.3.3.1.2.10), (3.3.3.2.1.1)-(3.3.3.2.1.4), (3.3.3.5.2.1.)-(3.3.3.5.2.3), (3.3.3.5.3), (3.3.3.5.4.), (3.3.4.1.8)-(3.3.4.1.14.), (3.3.4.2.6), (3.3.4.2.10)-(3.3.4.2.15), (4.), (4.1), (4.2), (4.2.1)-(4.2.3).	(1.1), (2.1.2), (2.1.10.1)-(2.1.10.6), (3.3.1.3), (3.3.1.4), (3.3.1.10.3), (3.3.4.2.4), (3.3.4.2.5), (3.3.4.2.7), (3.3.4.2.8.1).	(2.1.6.6.), (2.1.10.6), (2.1.11.3), (3.3.2.5.5.), (3.3.4.2.10), (3.3.4.2.16), (4.3.1), (4.3.1.1.)-(4.3.1.5).

a.1. Categoría: Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina

Bajo esta categoría son clasificados los planteamientos relacionadas con el modo de presentar explícitamente a América Latina en general o los países de la región en particular, y la mención de las prácticas que sus sectores, dominantes o populares, han realizado como parte del proceso de democratización, según el texto analizado.

Como primer aspecto relevante, está la clasificación de los procesos histórico-políticos de América Latina en tres modelos: revoluciones socialistas, gobiernos militares autoritarios y democrático reformista (1.2.). En el texto, la autora despliega cada uno de estos modelos a partir de descripciones de procesos concretos. Así puede observarse que dentro del primero clasifica a la Revolución Cubana, en el segundo los regímenes militares de Argentina, Chile, Paraguay y Nicaragua, y para el tercer modelo se centra en Costa Rica.



Para la "Revolución Cubana", la autora la enmarca como "*revolución socialista que se declaró marxista leninista*" (2.1.1.). Al plantear los "Antecedentes" de la revolución, la situación de la isla, según el texto, "*no era de los (...) más pobres de América porque se beneficiaba del auge azucarero, del turismo y de otras actividades económicas. Su ingreso per capita era alto en relación al promedio latinoamericano. Tenía altos índices de alfabetización y urbanización, además de una numerosa clase media*" (2.1.2.).

De las consecuencias que, en el ámbito latinoamericano, tuvo la Revolución Cubana y que son señaladas por la autora, se ubica en esta categoría el "*gran impacto en los grupos revolucionarios*" (2.1.11.), que concretó en los movimientos guerrilleros de Guatemala, Venezuela y Ecuador "*apoyados y entrenados por Cuba y ésta a su vez por la Unión Soviética*" (2.1.11.1.), así como otros movimientos entre los que son resaltados el de los montoneros, en Argentina, los tupamaros, en Uruguay, el Sendero

Luminoso en Perú y, mencionado antes que todos estos, el encabezado en Bolivia por Ernesto Guevara antes de su captura y ejecución (2.1.11.2.)⁵⁴.

Paralelo a esto, casi como un efecto menor, se hace mención al "*triunfo de la revolución del Frente Sandinista de Liberación Nacional, en Nicaragua*" y a otros movimientos "guerrilleros" en Centroamérica, que son caracterizados como una "*larga y sangrienta guerra civil* (refiriéndose específicamente a El Salvador)" (2.1.11.3.). En todo caso, no hay que perder de vista que todo movimiento guerrillero en el texto es descalificado como "comunista" y "fracasado" (2.1.11.2.; 2.1.11.3.).

El segundo modelo que la autora ejemplifica es el del *militarismo autoritario*, que "*lo tuvieron: Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Haití, Guatemala, Honduras, El Salvador y Paraguay*" (3.2.). La autora se centra en Argentina (3.3.1.), Chile (3.3.2.), Paraguay (3.3.3.) y Nicaragua (3.3.4.) (que no está mencionada en la lista inicial).

Dentro de esta categoría, cuando se lee el texto, se ubican principalmente las descripciones, antecedentes y efectos que, en cada nación reseñada, son provocadas por las dictaduras militares. De ese modo se considera el proceso histórico en cada país como tendiente a propiciar una dictadura militar y la prolongación de sus efectos.

Bajo un mismo título ("Militarismo Autoritario"), pretendiendo explicar las dictaduras como *procesos históricos*, el texto coloca de igual modo las siguientes situaciones:

⁵⁴ Así de escueta es la referencia que se hace en el texto de Guevara. Es decir, se limita a observar que fue un "héroe de la revolución cubana", y que fue capturado y ejecutado en Bolivia. En otra parte del libro, en el tema *La crisis del bloque soviético* hace otra referencia similar: "*El movimiento de Ernesto "Che" Guevara (gran colaborador de Fidel Castro en la revolución cubana), en Bolivia fracasa*" (Quirós, 1997: 316). Lo cual no es de extrañar. Guevara, su obra y su pensamiento no son considerados como "contenido" dentro del programa de estudios de Educación Diversificada.

- la Argentina en las prácticas nacional-populistas de Perón (centrada en el texto en la figura de Evita Perón) con la de los militares que toman el poder en 1955 con Aramburú, y la del retorno de Perón al nuevo golpe militar que instala una junta que, "*con algunos altibajos*" gobierna hasta 1983 (3.3.1.2.);
- al referirse a Chile, menciona el ejercicio de Presidencia de Alessandri (3.3.2.2.), la fundación del Partido Demócrata Cristiano de Eduardo Frei (3.2.2.3.) y el triunfo electoral del Frente Acción Popular con Salvador Allende (caracterizado indirectamente como irregular, pues no obtuvo la mayoría exigida por la constitución, y directamente como acosado por los sectores demócratas-cristianos y clases medias, por un lado, y el bloque soviético-cubano por otro (3.3.2.4.)), para dedicarse más detenidamente al Chile que "*pasa de una democracia a una dictadura militar (sic)*" (3.3.2.5.)⁵⁵;
- Paraguay es caracterizado como el país de "*largas dictaduras*" (3.3.), remontándose al tiempo inmediatamente posterior a la independencia, con la dictadura de Gaspar Rodríguez (ampliamente caracterizada) (3.3.3.1.1.), a la de Carlos A. López (3.3.3.2.) y de Francisco Solano López (3.3.3.3.), donde se resalta la guerra de la Triple Alianza (3.3.3.3.2.), para finalmente referirse a la tensión política en el siglo XX entre los "Colorados" y los "Blancos" (3.3.3.5.1.);

⁵⁵ La dictadura de la Junta Militar que gobernó Chile de 1973 a 1989 es caracterizada en el texto de la siguiente manera: Augusto Pinochet es designado por la junta como presidente de la república después de la *muerte* de Salvador Allende en la toma del Palacio de la Moneda(3.3.2.5.1.); eliminación de todas las estructuras de la "*experiencia socialista, lo mismo que a sus dirigentes*" (3.3.2.5.2.); todo lo concerniente a violaciones a los derechos humanos y las proscipciones realizadas(3.3.2.5.3.); la salida masiva de exiliados y presos políticos(3.3.2.5.4.); la implantación de un modelo económico que logró "*disminuir el desempleo y reactivar la economía a través de las exportaciones y de las inversiones de capital extranjero*" (3.3.2.5.6.); la celebración del referéndum en 1980 que aprobó una nueva Constitución Política(3.3.2.5.7.); el sistema electoral restringido, propuesto por la carta Magna entraba en vigencia en 1989(3.3.2.5.8.); y el fracaso del nuevo liberalismo económico y la represión contra las manifestaciones de malestar popular (3.3.2.5.9.).

- finalmente, al referirse a la dictadura de Nicaragua, da la impresión de ser dividida en dos etapas: la de los Somoza (3.3.4.1.) y la de los Sandinistas (3.3.4.2.), las cuales son caracterizadas particularmente.

Es notorio el énfasis dedicado a la historia de Nicaragua vista desde procesos políticos clasificados indistintamente de "dictaduras". De ese modo, la primera es reseñada como supresora de libertades políticas (legales) e impedidora del desarrollo social (3.3.4.1.1.), dinástica (3.3.4.1.2.; 3.3.4.1.5.), desplegada desde el control de las fuerzas armadas del país (Guardia Nacional) hasta el imperio económico corrupto (3.3.4.1.3. - 3.3.4.1.4.; 3.3.4.1.7.); y la segunda como una monopolización de los cargos de gobierno que hiciera el Frente Sandinista ante los otros miembros de la Junta de Reconstrucción Nacional, lo mismo con respecto a su adhesión al bloque comunista soviético-cubano (3.3.4.2.1.). Este último aspecto es desarrollado de manera tal que trata de mostrar al lector el carácter dictatorial (al estilo soviético o castrista, según esta concepción) de Nicaragua en la era sandinista, que es reforzado con la llegada de asesores comunistas "*para el adoctrinamiento político*", asesoría técnica y militar, campaña de alfabetización orientada por el comunismo, prohibición de huelgas, comités de defensa "*semejante a los de Cuba*" (3.3.4.2.2.). Destaca el papel del periódico "La Prensa" de los Chamorro, que "*muchas veces fue clausurado*" (3.3.4.2.3).

El último modelo es el de la Democracia Reformista, donde "*los casos más representativos son: México, Colombia, República Dominicana, Venezuela y Costa Rica*" (4.3), y ahí se despliega (por supuesto) el caso de Costa Rica. Sin embargo esta no será desarrollada ni parcial ni totalmente aquí, sino en referencia a la categoría cuatro.

Este es el modelo que tiende a ser escogido por "*los pueblos... con la excepción de Fidel Castro en Cuba*" (4.3.1.6.).

Mención aparte merece el cierre de este tema. La autora escribe:

"Para esta sufrida región los problemas económicos y sociales no terminan, y además se debe agregar la corrupción y el narcotráfico. Pero se debe ser optimista y luchar por un futuro mejor para todos y cada uno de los habitantes de esta región del mundo" (4.3.2.)

A los problemas que "no terminan" en la región se les añaden los problemas nuevos, de corrupción (degradación del ámbito y las prácticas políticos) y el narcotráfico (degradación, en última instancia, de la humanidad). La lucha por el futuro mejor es presentado como una práctica abstracta, como un buen deseo, fruto del optimismo.

a.2. Categoría: Modelos políticos y democratización.

Los distintos modelos políticos son parte fundamental del desarrollo del tema. La subdivisión explícita del tema (que es colocada en esta categoría, por referirse directamente a *modelos políticos*) es la siguiente:

Las revoluciones socialistas (se enfatiza su carácter ideológico y necesariamente vinculado y explicado en el marco de la Guerra Fría) (2.).

El Militarismo Autoritario (centrado en ejemplos representativos) (3.).

La Democracia Reformista (planteado como *el modo de organizar la sociedad y la política contemporánea*, en enfrentamiento con los dos anteriores) (4.).

En la presentación de los párrafos pertenecientes a la categoría de análisis anterior, se observan los rasgos generales de cada país con su proceso histórico, que

de alguna manera justificaba ese modelo de realidad política. Para esta segunda categoría se hace desde la relación que, por oposición o consolidación, cada proceso histórico hace de su modelo político y su orientación ideal a la democracia.

Cuando analiza el modelo socialista, ejemplificado solamente por Cuba (por ser el único vigente al momento de redactar el texto, seguramente) (2.1.) lo hace planteando la justificación del mismo ("*el descontento del pueblo con la política represiva de Batista*") (2.1.3.) y la descripción del movimiento guerrillero ("*Fidel Castro apoyado por estudiantes e intelectuales de clase media*") y sus metas ("*Terminar con el latifundio.// Limitar la propiedad del capital extranjero. // Nacionalizar los servicios públicos.// Desarrollar la industria y extender la educación*") (2.1.4.). Era, a fin de cuentas, según el planteamiento del texto, "*un reformismo con criterios nacionalistas*" (2.1.5.), por lo cual tuvo "*el apoyo de vastos sectores populares*".

La autora hace una confrontación entre los actos, avances o logros de la revolución cubana (que, según se mostró en la categoría anterior, se le considera -¿estereotipadamente?- una revolución comunista, marxista-leninista), con las carencias del pueblo cubano como costo por los mismos.

Los actos, avances o logros son, según el texto, confiscar las propiedades de norteamericanos (2.1.6.1.) , la vinculación y apoyo de la Unión Soviética (2.1.6.2.), la Reforma Agraria de 1959 (donde "*confiscó las grandes propiedades sin indemnización alguna*") (2.1.6.3.), con una agricultura centrada principalmente en la caña (azúcar) pero con dedicación a otros cultivos (arroz, café, tabaco, etc.) (2.1.6.4.), y de una

manera particular, los "avances en educación, cultura y deportes" (2.1.6.5.)⁵⁶ y en salud (2.1.6.6.).

Las carencias del pueblo cubano son explicadas bajo el planteamiento de la "falta de libertad", la "dictadura ejercida a través del simulacro de elecciones", la existencia de los "llamados 'Comités de Defensa de la Revolución'...[que] controlan la vida del ciudadano" (2.1.7. - 2.1.8.).

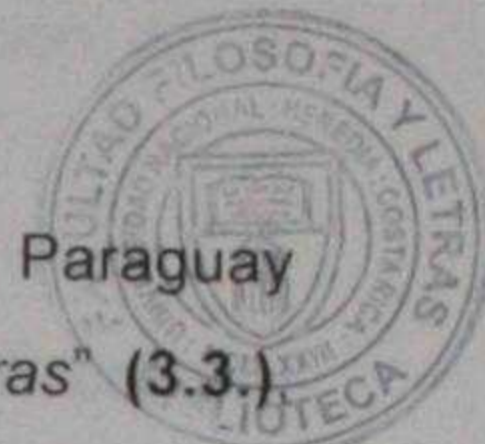
Dentro de la categorización, el último aspecto referente al modelo de política referido a la Revolución, la autora escribe los rasgos específicos de la misma: esta es "producto de movimientos guerrilleros en sociedades con pasado autoritario" (2.1.12.1); enfatiza "la reforma agraria, educación (alfabetización), desarrollo cultural y... salud" (2.1.12.2.); hace nacionalizaciones y entra en tensión con los bloques de la guerra fría ("confrontación con la política norteamericana...(t)endencias pro - soviéticas" (2.1.12.3.); mantiene, con los movimientos guerrilleros de izquierda "solidaridad internacional" (2.1.12.4.); el poder es manejado autoritariamente, con restricciones severas a la libertad individual y a los derechos humanos, así como la existencia de un único Partido (2.1.12.5). Hace notar que solo llegaron al poder en Cuba y Nicaragua (2.1.12.6).

Cuando pasa a analizar el modelo de militarismo autoritario, la autora inicia caracterizando al modelo mismo antes de entrar a los ejemplos concretos. Este, fundamentalmente opuesto a los movimientos guerrilleros y a los gobiernos democráticos (3.1.) es: anticomunista y reaccionario (3.1.1.); apoyado por el ejército, las oligarquías y el capital extranjero (3.1.2.); restrictivo con "la política económica y

⁵⁶ El párrafo citado es más detallado: menciona la expansión cuantitativa y cualitativa de la educación formal, la vinculación del estudio con el trabajo, la erradicación del analfabetismo; también el apoyo del Estado a la producción de arte, literatura, música y deportes; el éxito en los juegos Olímpicos es reseñado como el lugar "donde obtienen muchas medallas de oro" (2.1.6.5.)

social de intervención del estado y dan apoyo a la economía 'neoliberal' de mercado libre" (3.1.3.) y "autoritario y anti-demócrata, con restricciones a los derechos humanos" (3.1.4.).

Para referirse a los cuatro ejemplos que va a tratar (Argentina, Chile, Paraguay y Nicaragua) lo hace bajo el planteamiento de "*caída de algunas dictaduras*" (3.3.) principalmente en función de la concreción de un régimen democrático como meta.



De los procesos analizados, con excepción de las dictaduras de Paraguay, se encuentra una mezcla de procesos históricos que, de no presentarse claramente, llevan a confusión. Los textos referentes al proceso peronista⁵⁷ son seguidos naturalmente del golpe militar de 1955 que coloca al general Aramburú en la presidencia (3.3.1.9.5.). De ahí salta hasta 1973, en la nueva elección de Perón, solo para volver al nuevo golpe de los militares en 1976, para volver a saltar a 1983 (pues en el tiempo intermedio, como indica el texto, la Junta Militar gobierna con "*algunos altibajos*". Estos, "altibajos" son la Guerra Sucia, apenas mencionada (3.3.1.10.2.) y la Guerra de las Malvinas (3.3.1.10.3.). En 1983 se vuelve (¿naturalmente?) a la democracia, cuando se elige al candidato de Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín (3.3.1.10.5). Del gobierno de Ménem se da la siguiente descripción: "*Logró equiparar su moneda, el peso argentino al dólar americano, pero existe desempleo y todos los problemas latinoamericanos. Además, siempre es latente el intervencionismo militar en política*" (3.3.1.10.6.).

El proceso histórico en Chile también participa de esa descripción tendiente a la confusión. En el análisis de los textos en la categoría anterior que, por ejemplo, el golpe militar chileno es simplemente un paso de la democracia a la dictadura. Del mismo modo "*Chile retorna al sistema democrático*" cuando Patricio Aylwin gana las

⁵⁷ Aquí el proceso peronista está centrado en la obra de Eva Perón (3.3.1.7.1- 3.3.1.7.3.), algunos aspectos de la Constitución de 1949 (3.3.1.8.1-3.3.1.8.3.) y otros aspectos como los referentes a la acción económica, el justicialismo y las consecuencias de la muerte de Evita (3.3.1.9.1-3.3.1.9.5.).

elecciones y asume el poder en 1990 (3.3.2.6). De ahí pasa al actual presidente, Eduardo Frei R. y señala al país como *"una de las economías más sólidas de América Latina"* (3.3.2.7), cuyo único inconveniente parece haber sido la combinación de *"la experiencia socialista de Allende y los 17 años de dictadura militar"*.

De la dictadura de Rodríguez (siglo XIX) en Paraguay se hace una descripción "detallada", centrada en el aislacionismo, limitación de las expresiones culturales, intento de autosuficiencia económica, entre otras (3.3.3.1.2.1-3.3.3.1.2.10). Hace también unas no tan exhaustivas descripciones de las dictaduras de Carlos López (3.3.3.2.1. - 3.3.3.2.4.), de Francisco Solano López (3.3.3.3.1.- 3.3.3.3.2.), la mención del liberalismo en el último cuarto del siglo pasado (3.3.3.4.). También se caracteriza la dictadura de Alfredo Stroessner (3.3.3.5.2.1.-3.3.3.5.2.3.). El "tránsito" a la democracia, es posterior golpe de Andrés Rodríguez y la integración de Paraguay al MERCOSUR (3.3.3.5.3). De Juan Carlos Wasmosy se señala que *"es el primer civil electo libremente en los 182 años de independencia del país"* (3.3.3.5.4.).

Caracterizar como dictatoriales dos procesos históricos diferentes es notorio en el apartado referente a Nicaragua. La dictadura de los Somoza es caracterizada a partir de las ambiciones particulares de estos (3.3.4.1.1.-3.3.4.1.7.). Muestra además el enfrentamiento contra Somoza causado por el asesinato de Pedro Joaquín Chamorro, como *"rebelión contra la dictadura"*. (3.3.4.1.8.). A partir de ese punto hace una breve presentación del sandinismo como *"movimiento guerrillero, inspirado en el nacionalismo de Augusto César Sandino. La mayoría de sus miembros eran de ideas marxistas y habían sido entrenados en Cuba. A pesar de esto, durante la lucha contra Somoza, grupos de ideologías políticas diferentes se aliaron a los sandinistas"* (3.3.4.1.9.). La otra etapa de la dictadura, según el texto, fue el Gobierno Sandinista (3.3.4.2.). Este es denunciado como monopolizador y adscrito al bloque comunista. Esta vinculación

se evidencia, desde la perspectiva de la autora, por el financiamiento que el gobierno sandinista y Cuba hacen a la guerrilla salvadoreña (3.3.4.2.6.).

Los procesos electorales en los que triunfa el sandinismo, en 1984 es apenas señalada (3.3.4.2.7.), para enfatizar el triunfo, seis años después de Violeta Barrios de Chamorro (3.3.4.2.9.). Coloca como faceta difícil su período por los efectos de la guerra civil (apenas mencionadas), pero le presenta como artífice principal de *"los ajustes necesarios para que Nicaragua poco a poco entre en los diferentes procesos democráticos y de integración a las diferentes políticas de la región centroamericana"* (3.3.4.2.11.). El apartado cierra con el triunfo de Arnoldo Alemán como continuador de los procesos de democratización (3.3.4.2.15.) y presentando a ese modelo político como fuente de resolución de los problemas del país (3.3.4.2.16.).

Finalmente, con respecto a la Democracia reformista, esta va a ser considerada como una experiencia limitada por el dominio de los regímenes militaristas en América Latina (4.1.). Es presentada, indirectamente, como "justo medio" político, que fue limitado y poco difundido por las prácticas del *"militarismo de derecha y el marxismo de izquierda"* (4.2.). Las características de este modelo son: las prácticas de la democracia política, las elecciones libres y periódicas, libertad de prensa, respeto a los derechos humanos y sistema de partidos políticos (4.2.1.); políticas de reforma social y económica en la generalidad de los casos (4.2.2.) y de tendencias civilistas (*"papel relativamente poco decisivo del ejército"*) (4.2.3.).

El ejemplo concreto es Costa Rica. Esta será expuesta más adelante, en la categoría cuatro.

a.3. Categoría: Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental

La autora describe, al iniciar su planteamiento del tema, la característica principal de la segunda mitad del siglo XX: la descolonización y la guerra fría (1.1.). En todo caso, supone una correspondencia con las prácticas provenientes del gobierno e instituciones de Estados Unidos⁵⁸.

Concretamente, la hegemonía es descrita en el texto, en primer lugar, a partir de las repercusiones de la Revolución Cubana dentro de la política mundial (2.1.2), sobre todo a partir de las decisiones tomadas por los sectores y países hegemónicos. De ese modo reseña (como hechos aislados) la invasión de los Estados Unidos a Cuba (Bahía Cochinos, 1961), que *"terminó en una derrota y un triunfo para el gobierno revolucionario de la isla"* (2.1.10.1.) y, por otro lado, el ejercicio de la influencia de Estados Unidos en la OEA para lograr el bloqueo a Cuba, que la autora presenta como resuelto por las relaciones de esta tanto con los países del Este (URSS) como con otros países del Oeste (Canadá y España) (2.1.10.2.).

También hace referencia a la ley Helms Burton, pero en la medida en que afecta a los países inversionistas, y no a Cuba (2.1.10.2- 2.1.10.6.). Por otro lado, presenta el enfrentamiento entre el presidente español (José Aznar) con Fidel Castro en cuanto que el primero *"solicita"* al otro una apertura democrática y respeto a los derechos humanos, con una posición crítica a la falta de libertades en Cuba (2.1.10.7). En este mismo sentido, la autora presenta como un logro de Aznar el que la Unión Europea condicione actualmente la ayuda a la isla *"a actos concretos por parte de la Habana,*

⁵⁸ En otra parte del texto, al inicio de la unidad "América Latina en el siglo XX" a la que pertenece el tema *Los procesos de democratización en América Latina* la autora advierte: *"Aunque el tema es de América Latina, muchas veces se hace referencia a Estados Unidos, por la hegemonía que ejerce sobre la región"* (Quirós, 1997: 101).

que conduzcan a una apertura democrática, pluralista, en la que se respeten plenamente los derechos humanos" (2.1.10.7.).

Otros momentos en que el texto muestra una presencia de los productos ideológicos y las instituciones hegemónicas de la civilización Occidental, es en la primera mitad de siglo en una Argentina influenciada por las potencias del Eje, en el gobierno de facto de Pedro Ramírez, y la tensión con Estados Unidos y Gran Bretaña hasta la dimisión de este (3.3.1.3., 3.3.1.4.).

Se enfatiza también la incidencia de los países e instituciones hegemónicas de la civilización Occidental sobre las prácticas históricas de Nicaragua, como es el caso del financiamiento de los "contras" por Estados Unidos (3.3.4.2.4.) y los choques del sandinismo con la Iglesia Católica (3.3.4.2.5.). Por otro lado, señala a Nicaragua como espacio de confrontación *"de los dos bloques de poder en el mundo. El gobierno sandinista apoyado por Cuba y la Unión Soviética, y la guerrilla de los 'contras' apoyado por el gobierno estadounidense de Ronald Reagan"* (3.3.4.2.7.).

a.4. Categoría: Particularización de Costa Rica.

El texto, en los distintos apartados, no puede dejar de hacer algunas referencias a Costa Rica, en ocasiones para clarificar algún planteamiento, en otras para exteriorizar la diferenciación del país con la región. Uno de los justificantes de la distinción entre Costa Rica y los países de América Latina es contarse como excepción, dentro del continente, en los procesos guerrilleros, en el sentido de no tenerlos (2.1.11.3.).

Al ir desarrollando otros temas, crea un vínculo con alguna situación ventajosa de y para Costa Rica. Así, cuando hace referencia a los avances de la revolución

cubana, compara el promedio de vida de ambos países como similares (2.1.6.6.), o el relativo efecto negativo (para Costa Rica) de la ley Helms-Burton (2.1.10.6.).

Por otro lado, el sistema electoral nicaragüense que lleva a la presidencia a Violeta Barrios (ignorando el proceso de 1984), es señalado como fruto de *"la intervención del presidente de Costa Rica Oscar Arias Sánchez y su canciller Rodrigo Madrigal Nieto, que a través de varias reuniones con mandatarios centroamericanos lograron pacificar la región"* (3.3.4.2.10). Nicaragua (sus gobernantes) deben ofrecer un proceso de democratización a ese país, indica el texto, para que en Costa Rica desaparezca *"el problema de los indocumentados y la masiva inmigración, que tantos problemas presenta al sector salud, educación, vivienda entre otros"* (3.3.4.2.16).

Mención aparte merece el desarrollo particular del apartado referente a la Democracia reformista centrado en Costa Rica (4.3.1.). Inicia este comparando al país con los otros países de la región en detrimento de estas últimas, pues Costa Rica *"aparece como el [régimen político y democrático] más desarrollado de América Latina, especialmente si lo comparamos con los otros casos representativo"* (4.3.1.1.). Fundamenta esto en la constatación de tener *"los mejores mecanismos electorales, existe libertad de prensa, se respeta los derechos humanos, no hay ejército y se ha avanzado en lo económico y social"* (4.3.1.2.), y afirma, seguidamente que *"todas estas bellezas tienen sentido en comparación con el resto de América Latina (sic)"* (4.3.1.3.). Pero a pesar de todo esto, pone en alerta al país, pues Chile y Uruguay *"sucumbieron entre las realidades sociales"* (4.3.1.4.).

La "democracia costarricense" como guía del proceso de democratización en el área es, al final del texto, personificada en sus gobernantes, particularmente en *"Oscar Arias Sánchez, Premio Nobel de la Paz 1987, [que] logró la pacificación de*

Centroamérica a través del diálogo, lo mismo que la eliminación del ejército en Panamá y Haití" (4.3.1.5.).

b. Lectura ideológica:

El análisis de contenidos de los textos brinda una aproximación a lo que explícitamente se dice de América Latina en lo concerniente a los procesos de democratización, en un libro de texto utilizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. Un segundo paso dentro de este nivel de la investigación es la *lectura ideológica* o análisis de lo implícito, en tanto que supone en el texto (por su correspondencia a los programas oficiales de estudio y su recomendación por el Consejo Superior de Educación) la expresión de contenidos latentes y funcionales a las prácticas políticas dominantes.

La unidad temática "América Latina en el siglo XX" es desarrollada en el libro de texto con siete subtemas, que corresponden a los contenidos propuestos por el programa de Estudios Sociales para décimo año. El subtema analizado es el punto 6, *Los procesos de democratización en América Latina*, que responde al **contenido programático** del mismo nombre y al **objetivo programático** que a continuación se transcribe:

"Conocer los procesos históricos que han ocurrido en el ámbito latinoamericano y los esfuerzos que están realizando las poblaciones de esta región para mejorar las oportunidades democráticas y la calidad de vida" (MEP, E.S. IV 1996: 13)⁵⁹.

Como puede apreciarse, hay dos planteamientos en este objetivo. El primero se refiere al conocimiento de procesos históricos dentro de la región; el segundo a la

⁵⁹ En la presente investigación, a este objetivo se le ha designado la clave numérica (10.A.c.)



acción de *las poblaciones de esta región* para consolidar un modelo político: la democracia. Si se relacionan los elementos programáticos (objetivo y contenido) y el despliegue del texto por parte de la autora, se encuentra una correspondencia general: el texto pretende presentar el proceso de los países latinoamericanos hacia la consolidación del modelo democrático.

A continuación, se desarrollan las ideas básicas para esta lectura ideológica:

**b.1. La negación de una América Latina:
los Estados-Nación y sus modelos políticos:**

América Latina no es *una* ni podrá alcanzar unidad. Tal pareciera ser una afirmación fundamental en el texto al analizar los modelos de la "realidad política" del subcontinente.

La autora muestra ejemplos ilustrativos de cada modelo político. Esos elementos serán analizados en el próximo punto. Por ahora se considera el siguiente contenido latente en el texto: no puede hablarse de una América Latina, más bien cada Estado-Nación ha adoptado modelos que, en la mayoría de los casos, se alejan del ideal *democrático*⁶⁰ o simplemente se diferencian en su particularidad histórica. Este aspecto está más claramente expresado al inicio de la Unidad, cuando refiriéndose a la consolidación de los Estados, hace afirmaciones como las siguientes:

"Es una verdad evidente que Hispanoamérica no tiene unidad porque constituye un mosaico de países" (Quirós, 1997: 102).

⁶⁰ El único modo de empezar a ofrecer solución a los desafíos regionales (los llamados "*problemas latinoamericanos*": desempleo, crisis económica, inestabilidad política, dependencia, intervencionismo militar y neo-colonialismo), es, según expresa la autora, desde una consolidación progresiva de *la* democracia como sistema político (Cf. 3.3.1.10.5.; 4.2.; 4.3.2.).

Es cuando resalta los elementos negativos que la autora se permite hacer una concepción regional:

"Para esta sufrida región los problemas económicos y sociales no terminan, y además se debe agregar la corrupción y el narcotráfico. Pero se debe ser optimista y luchar por un futuro mejor para todos y cada uno de los habitantes de esta región del mundo" (Quirós, 1997: 124).

En el texto, entonces, se evita una vinculación o articulación posible entre los países latinoamericanos, tanto desde los sectores dominantes como desde los sectores populares⁶¹. Esta observación de la autora distancia ya no sólo a América Latina, sino al proceso de globalización (histórico, neoliberal o posible, alternativo).

**b.2. La caracterización de los modelos políticos:
expresión de las "nuevas" democracias nacionales:**

El texto toma tres modelos políticos que, según la autora, han sido propios de América Latina durante este siglo. Recuérdese que este es uno de los últimos aspectos que se estudian en la *Unidad América Latina en el siglo XX*, y supone la asimilación de otros subtemas, vinculados con elementos históricos y económico-sociales (consolidación de los estados nacionales después de la independencia, la crisis de la economía y del estado liberal y los movimientos socio-políticos, todos

⁶¹ En este sentido, la investigación no pretende ofrecer el concepto de *una* América Latina por sí misma, o por coincidencia geográfica, ni siquiera por los factores histórico-culturales comunes. Tampoco por los procesos políticos, tan disímiles de por sí, impulsados por sectores oligárquicos - empresariales, entre los que se tiene el ejemplo de las dictaduras militares y los procesos de democratización posterior. Se suscribe, eso sí, la posibilidad de América Latina como proyecto, como fruto de un proceso alternativo, popular, articulado y plural que favorezca la constitución de los distintos actores sociales en sujetos históricos. Sobre el concepto de constitución (autoconstitución) de sujetos históricos, véanse los planteamientos de Helio Gallardo, expresados principalmente en "Actores sociales, movimiento popular y sujeto histórico en la América Latina de la década de los noventa", en *Resistir por la vida*, REDLA-DEI, San José, 1993.

dentro de la primera mitad de siglo; y la industrialización, urbanización y metropolización en la segunda mitad).

De los modelos políticos, uno es presentado como no - compatible con la democracia, y es el correspondiente a la Revolución Socialista, en el caso concreto del proceso revolucionario cubano, llamado en el texto *Revolución Cubana*. Esta se presenta particularmente como *negadora de la libertad individual* y como *violentadora de los derechos humanos*, aparte de mantenerse en la figura del *dictador e intransigente* y *asesino* Fidel Castro (Cf. 2.1.7.; 2.1.8.; 2.1.10.7.). Es valorado en el texto como excepción a la *determinación de los pueblos hacia la democracia*.

En este sentido es presentada una manera de interpretar que manipula toda valoración tanto del proceso revolucionario cubano como toda acción revolucionaria - popular fuera del *orden instituido*, para llegar a la conclusión que una revolución marxista - leninista liderada por ciertos grupos guerrilleros daña a los pueblos, está en contra del *sentido común internacional* que favorece a la democracia (que justifica, en consecuencia, según el texto, el bloqueo impulsado por Estados Unidos y las restricciones, más recientes, de la Unión Europea y critica el daño a los derechos humanos, y el carácter dictatorial de su gobierno). Luego, los procesos revolucionarios no son compatibles con la democracia, que en el texto es caracterizada desde la pluralidad de partidos políticos, elecciones libres y periódicas, y respeto a los derechos humanos (4.2.1.- 4.2.3.).

Puede deducirse la *sensibilidad dominante* y las *valoraciones* que son referidas a Cuba y su proceso revolucionario en el libro de texto. En primer lugar, hay una negación (por omisión) de que el proceso cubano sea *popular*. A lo sumo, menciona el texto, inicialmente tuvo el apoyo de la población, pero esto en tanto se podía definir como un *reformismo nacionalista*. Por otro lado, la adscripción ideológica supondría

una orfandad de modelo, en tanto que se declara a la organización política cubana como *pro-soviética* y marxista leninista. En tercer lugar, la caracterización estereotipada del gobierno de la Habana como *intransigente, dictatorial y violador de los derechos humanos* se refuerza por las tensiones que sostiene con los autoproclamados paradigmas de la democracia mundial (no latinoamericanos), según la sensibilidad dominante, Estados Unidos (concretado en el bloqueo y en la ley Helms Burton) y los países de la Unión Europea (concretado en las tensiones con José M. Aznar). De este modo, ninguna acción contra el gobierno y el pueblo cubano son valorados en el texto como una agresión sistemática, sino como hechos aislados que se han generado (incluso, la valoración de la ley Helms Burton se hace en cuanto afecta a los países democráticos, y no como parte de la violencia contra la isla).

El otro modelo político que se ha generado en América Latina, tampoco homologable con la democracia (según el texto), pero que se ha abierto a la misma, es el militarismo autoritario. En el texto desarrolla cuatro ejemplos: los procesos políticos de Argentina, Chile, Paraguay y Nicaragua. De estos, al menos el caso de Paraguay, presenta la particularidad de mantener *largas dictaduras* desde su independencia, por lo que el texto caracteriza las mismas, desde Gaspar Rodríguez a Alfredo Strossner. Cierra, por supuesto, con la promulgación del Código Electoral de 1990 que lleva a elegir como presidente en 1993 al primer candidato civil: Juan Carlos Wasmosy.

Con respecto a Argentina, Chile y Nicaragua, la lectura es más compleja. Tratando de presentar los procesos históricos de las dictaduras militares, parece que la ubicación y descripción de los textos puede llevar a una igualar procesos no militares con procesos que, por sus prácticas e ideologías dan un papel preponderante a las Fuerzas Armadas.

En el caso de Argentina hay más interés en desarrollar el gobierno de Perón, el papel político de su compañera, Eva Duarte, y algunos aspectos del justicialismo, que en los años del dominio militar. De ahí que la valoración que se hace al gobierno de la junta militar de 1976 a 1983 fue que tuvo "*algunos altibajos*" y la mención de dos hechos: la guerra sucia, caracterizada como una guerra ideológica de la derecha militar contra los socialistas (negando así la valoración de una guerra contra el pueblo argentino) que llevan a las manifestaciones (no luchas por la justicia) en la Plaza de Mayo; y la guerra de las Malvinas, como un intento fallido de la exaltación del nacionalismo. Ni el carácter fascistoide, ni la agresión prolongada al pueblo, ni el deterioro progresivo de la economía y la sociedad argentina son tomadas en cuenta. De ahí pasa (sin mayor indicación) a las elecciones que llevan a la presidencia a Raúl Alfonsín, e indica al presidente actual, Carlos Menem. La incidencia actual de las Fuerzas Armadas en la política argentina se considera *latente*.

Para el caso chileno, el texto explica la toma de poder por parte de las Fuerzas Armadas como un paso de la democracia a la dictadura militar. Cuestiona, en todo caso, el triunfo electoral de Salvador Allende ("*obtuvo la mayoría, aunque no la exigida por la constitución*") y su origen político ("*pertenecía al partido **Frente de Acción Popular** formado por comunistas, socialistas y radicales*")⁶².

Señalar la irrupción violenta de las Fuerzas Armadas como un "*paso*", relativiza el sentido de agresión a los sectores populares, el carácter oligárquico militar de la misma. En todo caso, esto tal vez presentaría esta *toma del poder* como un mal necesario ante la posibilidad de que Chile fuera convirtiéndose en otro foco comunista,

⁶² Aquí el proceso histórico es simplificado. Por ejemplo, no menciona la coalición que la oposición y otros sectores políticos realizaron en la UP, que fue el grupo ganador de las elecciones; ni que el triunfo se debió a las condiciones de deterioro social, infraestructural, económico, etc. El carácter alternativo y particular que supuso la experiencia socialista chilena, es reducida al momento (o hecho) previo al régimen militar.

por lo que el texto considera la invasión de "*asesores cubanos castristas, rusos y revolucionarios de todo el mundo comunista*".

La descripción generalizada de los rasgos antidemocráticos de la Dictadura militar chilena (desapariciones, tortura, exilio, destierro, violación a los derechos humanos) se contrasta con los rasgos positivos: eficiencia económica y apertura a la democracia desde 1980 con el referéndum por una nueva Constitución Política que indicaba la realización de elecciones en 1989. Nada dice del referéndum de 1988, cuando se le negó a Pinochet su autoafirmación en el poder. El fracaso del neoliberalismo económico, enunciado pero no analizado, lo plantea como uno de los rasgos finales de la dictadura militar. De ahí "pasa" a la democracia con Patricio Aylwin y, después, con Eduardo Frei R. Cierra el estudio con una referencia al carácter paradigmático del país: Chile se consolida como economía sólida y en proceso de fortalecer su democracia.

El proceso nicaragüense es planteado ambiguamente. Es como una dictadura en dos etapas: la dictadura de los Somoza y la dictadura Sandinista, para cerrar con el paso a la democracia. La apreciación es en extremo ideologizada y deshistorizada. En el caso de los Somoza lo describe como una dictadura militar, familiar, dinástica y de enriquecimiento, además de ser patrocinada por los Estados Unidos. El complejo proceso de insurrección popular nicaragüense es descalificado o minimizado como un movimiento guerrillero (sandinistas) de ideas marxistas y entrenados en Cuba que, coyunturalmente, tuvo el apoyo de grupos de ideologías políticas diferentes.

El proceso de consolidación de la Revolución es también descalificado, a partir de la deserción de Violeta Barrios y otros representantes de la Junta de Reconstrucción Nacional instituida en 1979, asumiendo el marxismo, pro sovietismo y monopolización de los cargos gubernamentales por parte del sandinismo. Esto se

verifica por la similarización que hace la autora entre los rasgos de Nicaragua y Cuba, así como su complicidad en el financiamiento de otros "movimientos antidemocráticos" (un modo de designar a las fuerzas insurgentes salvadoreñas de la década del ochenta).

La validez democrática o electoral en Nicaragua se considera a partir de las elecciones de 1990 (descalificando, también, las elecciones de 1984), previa intervención de la democracia costarricense, con las que obtuvo el triunfo Violeta Barrios, y reafirmada por el triunfo reciente de Arnoldo Alemán.

Se evita cualquier asociación de los gobiernos estadounidense y costarricense en la agresión sistemática hacia Nicaragua, la desestabilización y desarticulación de su proceso revolucionario popular (sólo menciona que Estados Unidos financiaba a los "contras" y la posición de la Iglesia Católica contra el proceso revolucionario, sobre todo en lo concerniente a la educación y a la cultura).

Al menos en esta parte del texto, que se quiere crítica sobre las dictaduras militares, no presenta ni menciona el fundamento ideológico de estas por su nombre: Seguridad Nacional, su vinculación con los intereses imperialistas y su lugar dentro de la guerra fría. Paralelo a esto, la autoconsideración ideológica de estos regímenes como democráticos no es valorada, ni siquiera mencionada, y más bien parece favorecerla, al colocar, seguido a la descripción de estos, la consolidación de regímenes electorales.

El tercer modelo político es la democracia reformista. De alguna manera es propuesta en el texto como paradigma y niega cualquier asociación con los otros dos modelos, es decir, se plantea como justo medio (política "virtuosa") entre los extremismos de la derecha (militar) y de la izquierda (marxismo-revolucionario). Su

caracterización lleva a la autora a describir a la democracia costarricense (sin descripción histórica, sin proceso. Se presenta como un *hecho*) como forma políticamente madura, deseable para todos los otros países, que de por sí han ido adoptando ("*a excepción de Fidel Castro en Cuba*").

b.3. La diferencia como ideal: Costa Rica.

En el texto Costa Rica representa lo *distinto*, políticamente, en América Latina. Su democracia y sus instituciones son "*bellezas*" (así afirma la autora) comparadas con los otros países. Esta valoración no es sorprendente, pues pertenece a una sensibilidad que se ha encargado de construir una imagen de la Costa Rica *pacífica, democrática...* una "Suiza Centroamericana", que debe distinguirse de los otros países.

Es así como Costa Rica, cuando el texto se refiere a los movimientos guerrilleros, es presentada como una "verdadera excepción", afirmación que puede interpretarse hacia una negación a cualquier tipo de violencia y una consolidación del estereotipo pacifista del "ser costarricense" (que, dentro de la interpretación de esta investigación, llega a tener resonancias más complejas en el subtema referente a la *identidad cultural*).

Por otro lado, como parte de los procesos de democratización en el área centroamericana, particularmente en Nicaragua, Costa Rica (*la* democracia de Costa Rica) es presentada como ejemplo y guía dentro del proceso. Incluso lo personificados en el expresidente Oscar Arias. De ese modo, los procesos democráticos-electorales nicaragüenses que llevan a derrotar al sandinismo (dentro del texto todo lo que representa el sandinismo es señalado como no-democracia, primero por su carácter revolucionario, y segundo por sus "rasgos" dictatoriales). En todo caso,

Costa Rica es presentada como *víctima* de los problemas de Nicaragua, según el texto, pues los indocumentados y la inmigración de nicaragüenses (apocados como *nicas*, denominación que es transformada por los sectores dominantes de Costa Rica en una categoría peyorativa) repercuten negativamente en los índices económico - sociales del país. Sin embargo, no es algo sobre lo que se insista mucho en el texto.

A nivel político-democrático, según el texto, Costa Rica cuenta con el sistema más *desarrollado de América Latina*. El ejercicio comparativo es peyorativo hacia la región. Se constata que tanto para los modelos políticos revolucionario socialista y militar autoritario, la autora trata de contextualizar o por lo menos mencionar las causas que llevan a una consolidación de ese modelo. En el caso de *la* democracia de reformas (costarricense) la plantea como natural (sólo en una ocasión menciona que "*desde 1949 el país tiene los mejores mecanismos electorales...*"). Hay un centramiento en los mecanismos de una democracia *formal* (elecciones, reformas generadas desde los grupos en el poder, pluralismo de partidos...), y sin embargo no se plantean los límites del gobierno democrático, en tanto que pueda no responder a las necesidades y expectativas de los seres humanos y, por tanto, estar sometidos a mecanismos de control y participación activa de la sociedad civil⁶³.

b.4. La constatación de la hegemonía: una posición acrítica.

Desde el inicio de la unidad, y en otros lugares del texto, la autora hace referencia al lugar que ha tenido la hegemonía de Estados Unidos en la *determinación* de políticas en América Latina. Sin embargo, la percepción de esto se reduce a una

⁶³ El papel paradigmático de Costa Rica, como gobierno y régimen democrático, tenía mucho sentido durante la Guerra Fría, por los intereses geopolíticos de Estados Unidos. Hoy su sentido es otro. Internamente, hay que consolidar el encantamiento político de los costarricenses, que se muestran apáticos e indiferentes ante las elecciones, y externamente, la adecuación de los planteamientos de los organismos internacionales que favorecen las nuevas democracias y su empatía con las dinámicas económicas de la globalización bajo esquema neoliberal.

constatación. No se valora ni se critica políticamente⁶⁴. De modo que son legitimados el bloqueo a Cuba, el apoyo a la dictadura somocista, en el pasado, el financiamiento a la "contra" en Nicaragua o la ley Helms Burton. O la justificación del derrocamiento de Salvador Allende, por mencionar procesos históricos que se estudian en el texto. Es decir, la hegemonía se constata, pero no se cuestiona. Más allá, podría verse *natural*.

La tensión, por ejemplo, del poder ideológico estadounidense con respecto a Cuba, como régimen no democrático (desde la concepción del texto), estaría justificada, puesto que este régimen no respeta los derechos humanos, ni las libertades particulares. Además, no se somete a elecciones populares. Desacredita, así, a la isla, su gobierno y su pueblo, y el ejercicio de la hegemonía sobre el subcontinente queda justificado.

El proceso revolucionario popular en Nicaragua se reduce a ser expresión de un campo de batalla de la Guerra Fría, es decir, los sandinistas (con Cuba y la URSS, por tanto, descalificados y estigmatizados como *comunistas*) con la "contra" (financiada por Estados Unidos. Pero además de eso asesorada técnica y militarmente. Tampoco menciona la vinculación de los sectores dominantes de Costa Rica en este proceso).

No se trabaja la función de *la* democracia, como sistema político, en el marco de la globalización bajo esquema neoliberal. Es decir, interesa describirla como forma idónea de gobierno, apropiada para los distintos países de la región superada la tensión de la guerra fría, no así como mecanismo que facilita la expansión de sectores que se favorecen asimétricamente con la globalización.

⁶⁴ La crítica que hace la autora es más de orden cultural. Estados Unidos, como generador de un emporio cultural que afecta los rasgos generales de la identidad latinoamericana en general, costarricense en particular a partir de aspectos como las modas, las comidas, los productos de los medios de comunicación (TV, Cine)

B. Tema 2: El problema de la identidad latinoamericana:

Afrontar el tema de la identidad cultural supone una capacidad de diálogo y pluralismo. Un aspecto particular de esta es que no puede entenderse como *la* identidad, sino en diálogo y tensión con identidades creadas históricamente. Este elemento es seguramente el que sirve como base a la autora para proponer una formación de la identidad tomando como referencia exclusiva la nacionalidad (olvidándose de problemas, crisis, dominación y agresión de carácter regional, que son también factor de identidad). Esta se expresa desde la simbología nacionalista y desde ciertos elementos culturales (comidas, música, baile...).

El carácter de crisis lo plantea en relación con la hegemonía actual de EUA y, en el fondo, con los procesos de globalización.

Esos dos contenidos son desarrollados en el texto bajo el título *El problema de la identidad latinoamericana*.

a. Análisis de los contenidos:

Este segundo análisis de contenidos del libro de texto utiliza la misma metodología y estilo que en la unidad estudiada anteriormente. Los contenidos han sido divididos por unidades de análisis equivalentes a párrafos con sentido y se han sistematizado con base a las categorías de estudio. Se transcribe la nomenclatura con la que se ha designado a cada unidad de análisis (Ver cuadro 10):

CUADRO 10
SISTEMATIZACIÓN (POR CATEGORÍAS) DEL TEMA:
EL PROBLEMA DE LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA.

Categoría	Conceptualización es explícitas sobre América Latina	Modelos políticos y democratización	Presencia de instituciones de la civilización occidental	Particularización de Costa Rica
Referencias	(1), (1.1.), (1.1.1)-(1.1.3), (1.1.4.1), (1.1.4.1.1), (1.1.4.1.2), (1.1.5), (1.1.5.3)-(1.1.5.6), (1.1.6).	(1.1.5.1), (1.1.5.2).	(1.1.5.7), (1.1.5.8), (1.2.), (1.2.1), (1.2.2), (1.2.2.1)-(1.2.2.4), (1.2.3).	(1.1.4), (1.2.3.1.1.), (1.2.3.1.2).

a.1. Categoría: Conceptualizaciones explícitas sobre América Latina

La formación de las identidades nacionales en Latinoamérica es considerada como una problemática a estudiar (1.1.). El punto de partida, según la categorización hecha, señala la vinculación de la identidad latinoamericana con "*las luchas y sangrientas guerras por la independencia*" en los primeros años del siglo XIX (1.1.1.).

Ahora bien, el texto deja claro que a pesar de los rasgos comunes de los países latinoamericanos, hay "*muchas diferencias, que las hacen únicas, de características propias*" (1.1.2.). Esto lo ejemplifica partiendo de la comparación entre Costa Rica y Nicaragua, que "*tienen en común el idioma español, pero el acento, la forma de pronunciarlo, es diferente*". En el mismo sentido sigue ejemplificando: "*México y Centro América, con un origen común, tienen el maíz como base de la alimentación, pero la forma de prepararlo varía en los diferentes países. El detalle puede observarse en las tortillas*" (1.1.3.).

Añade la autora otros factores de diferenciación de los países de la región, pues lo que identifica al Estado-Nación es "*su gobierno, su bandera, su sistema económico,*

su moneda (...) su estratificación social y especialmente por su cultura" (1.1.4.1). Aquí hace necesariamente referencia a una forma de entender la cultura de los países como factor de identidad. Y ahí señala tanto la música (rancheras, tangos, cumbias, vallenatos, regué, zamba, etc.) (1.1.4.1.1.) como las comidas típicas, trajes, costumbres (1.1.4.1.2.).

Después de describir lo que es "propio" de cada país, el texto señala los problemas o limitantes para la consolidación de las identidades. De ese modo la deficiencia o ausencia de comunicación entre distintos países (1.1.5.3.), la escasa población (1.1.5.4.), presentar todas las características del subdesarrollo económico (1.1.5.5.) y el fracaso del panamericanismo, siendo este último descalificado como un "sueño de Bolívar, que trató de concretar en 1826" que ni actualmente puede ser realizado pues "a pesar de la OEA, de tratados de libre comercio entre países de una misma región, las diferencias y el separatismo continúa (sic)" (1.1.5.6.).

La meta, en última instancia, para cada nación latinoamericana sería, desde la perspectiva de la autora, "lograr verdaderos gobiernos democráticos", aún enfrentándose a problemas como el narcotráfico, la inseguridad ciudadana, el desempleo, protección del ambiente... al parecer, lo que puede ser entendido bajo el concepto de "desarrollo sostenible, pero con justicia social" (1.1.6).

a.2. Categoría: Modelos políticos y democratización

Sobre este tema apenas se encuentran referencias o textos que clasificar bajo esta categoría. Se plantean como parte de los problemas de los países de la región para consolidar su identidad.

Los procesos políticos (¿los tres modelos del tema anterior?) fueron definidos y consolidados desde guerras civiles y luchas por el poder (1.1.5.1.) así como el establecimiento de los límites territoriales que *"todavía se presentan en la actualidad"* (1.1.5.2.).

a.3. Categoría: Presencia e impacto de las instituciones de la civilización occidental



Falta aún reseñar dos problemas más de los que fueron planteados en la primera categoría. Son los que corresponden a *"la influencia de las potencias europeas y Estados Unidos, que con el fin de dominar, propiciaron la separación apoyando guerras civiles o gobiernos dictatoriales"* y la entrega de estos países de su soberanía económica (1.1.5.7). A esto se añade un último problema: el neocolonialismo, en el que los nuevos estados fueron *"dominados por un nuevo colonialismo o imperialismo económico. Primero se cayó bajo la órbita de Inglaterra y luego la de Estados Unidos"* (1.1.5.8.).

La crisis de identidad latinoamericana (1.2.) se entiende como función de las influencias ajenas, desde los bloques hegemónicos. Remitiendo a una cita del escritor uruguayo Eduardo Galeano *Las venas abiertas de América Latina*, la autora suscribe la posición del escritor con respecto a la situación de América Latina como *"una América de segunda clase"* por el ejercicio hegemónico estadounidense (1.2.1.).

Con respecto a la "crisis de identidad", la autora señala las causas de esta, entonces, en la marginación de los latinoamericanos que "residen" en Estados Unidos donde *"ocupan la escala más baja de la sociedad, por debajo de los negros norteamericanos, que anteriormente ocupaban esa posición"* (1.2.2.2.); o las catalogaciones en el ámbito mundial de un país o región (ejemplifica con Colombia,

descrito como "un pueblo honesto, deseoso de eliminar esta lacra [el narcotráfico] y que además ha sufrido la guerra de estos delincuentes con secuestros, asesinatos a periodistas, jueces políticos entre otros") (1.2.2.3.); o el simple desconocimiento de los países en el ámbito mundial... y recuerda la referencia a las "repúblicas bananeras" para identificar al equipo de fútbol costarricense en el Mundial de Italia 90 (1.2.2.4.).

El texto, finalmente, señala la crisis de identidad personal por las influencias culturales del país del Norte, en la asunción del *american way of life*, en la conocida crítica contra las modas, canciones, estilo de vida (1.2.3.).

a.4. Categoría: Particularización de Costa Rica.

Para referir de una manera concreta la identidad de cada país, la autora propone una analogía con las características propias de cada persona o algún documento que cumpla esa función. Para ello señala como muestra a las cédulas de identidad elaboradas para los costarricenses (1.1.4.).

Los otros textos donde se hace referencia directa y preferente a Costa Rica, tratan de dar respuesta a un interrogante hipotético ¿cómo responder ante la "crisis" de identidad?. Allí la autora apela a "lo nuestro", entre lo que incluye "*la ecología de costa Rica y la calidad humana de su gente, o por los destacados científicos, escritores, artistas*", resaltando, al hablar de identidad, una concepción de lo "nuestro" como aquello que *nos* diferencia dentro del contexto latinoamericano, lo que hace al costarricense *distinto* (1.2.3.1.1.); apelando a la "autenticidad" personal, que se expresa amando y defendiendo "*lo autóctono, lo nuestro*" (1.2.3.1.2.).

Considera un regreso a *lo nuestro*, suponiendo que *lo nuestro* es lo antiguo, lo tradicional, lo folklórico. Esto puede deducirse del siguiente párrafo:

"Igualmente sucede con las comidas: imitamos el estilo de comidas rápidas, y se deja de lado "el pinto", los gallitos de picadillo, el agua dulce... sin duda más alimenticios y menos dañinos al organismo. Aunque es la moda... no es difícil ser auténtico, analizar lo que es más conveniente y decidir, libre de presiones de la propaganda, del medio, lo que mejor convenga en forma personal y a nivel de cada país... ¡inténtelo!" (1.2.3.1.3.)

b. Lectura Ideológica:

Hecho el análisis de los textos correspondientes al subtema siete de la Unidad *América Latina en el siglo XX*, a saber, *El problema de la identidad latinoamericana*, se procede a la interpretación de los textos ubicados en las categorías analíticas para lograr una aproximación a los elementos que la autora quiere proponer como fundamentos del conocimiento sobre América Latina.

Colocar este subtema, como cierre de la Unidad, no es casual. La identidad latinoamericana como objeto de estudio ha ocupado el interés de científicos sociales, filósofos, artistas y distintos actores sociales que, en principio, se sienten interpelados por comprender y legitimar el lugar del pensar⁶⁵. La unidad, que inició planteando la consolidación de los Estados Nacionales (primer subtema), cierra constatando la crisis de la identidad (después de atravesar distintos procesos históricos, adoptar modelos políticos...).

⁶⁵ En Costa Rica, por ejemplo, se han creado espacios de reflexión sobre la identidad latinoamericana, directamente: Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA) de la Universidad de Costa Rica y la Cátedra Rigoberta Menchú, de la Universidad Nacional, e indirectamente el Instituto de Estudios Latinoamericanos y el Programa de Doctorado en Estudios Latinoamericanos en el mismo centro de estudios. Algunas publicaciones importantes al respecto son: Ortiz (comp.), 1996; Rojas-Mix, 1997; España (comp.), 1997 (referencias completas en la bibliografía).

Este tema viene a responder al contenido programático del mismo nombre y al siguiente objetivo:

"Identificar las causas de la crisis de la identidad latinoamericana para reencontrar la memoria y revitalizar la identidad cultural, bastante confusa en el presente, por las condiciones actuales de la interdependencia económica y la transculturación" (MEP, E.S. IV 1995: 13)⁶⁶.

Según esto, el estudio que se hace en el subtema tiene que llevar a *identificar las causas de la crisis*, para posteriormente reencontrar la memoria (¿histórica?) y revitalizar la *identidad cultural*. Da además, claves parciales para *identificar* esas causas: si la crisis implica *confusión*, la crisis está causada, en parte, por la interdependencia económica y la transculturación. Si el texto se desarrolla en clave de este objetivo, se obtiene el desarrollo de un tema complejo, no solo por lo que supone (estudio de causas) sino por su planteamiento humanista (el *para qué* del objetivo, es decir, el reencuentro con la memoria y la revitalización de la identidad).

b.1. La identidad: aspectos fundamentales en el texto.

El texto plantea, como vinculación necesaria, la comprensión de la identidad de los Estados-Nación, paralela al proceso de consolidación del mismo desde las luchas por la independencia.

Sin embargo, las referencias a la identidad son reductivas: unas corresponden a la simbología construida por los grupos dominantes de las naciones ("*su gobierno, su bandera, su sistema económico...*") (1.1.4.1.), o bien por los factores *pintorescos* de su gente, es decir, todo lo que cabe bajo la categoría de folklore, tradiciones y

⁶⁶ En el presente informe de investigación este objetivo tiene la clave numérica (10.A.b).

costumbres. Entre esto cita el modo de preparar los alimentos y las formas típicas de hacer música (1.1.4.1.1s).

El planteamiento sobre la identidad no relaciona elementos identitarios más complejos, como el modo en que internamente (nacionalmente) se inventa la identidad nacional, los procesos complejos en que esta es recreada, asumida (o negada) por los actores sociales y las repercusiones que esto tiene en las relaciones con los *otros* (autoexaltación, marginación, explotación, discriminación, caricaturización). Por otro lado, margina o reduce el lugar de la *espiritualidad* popular como factor de identidad. Finalmente ni siquiera plantea los procesos de hibridación cultural como característica significativa en las identidades (como acepción o como traspasos).

Esto desde las identidades nacionales. Si del texto puede desprenderse algo relacionado con las identidades latinoamericanas (desde uno o varios modos de *sentirse, identificar-se* como latinoamericano), el texto lo comprende como una yuxtaposición que la casualidad geográfica e histórica se han encargado de asemejar. Pero no plantea la posibilidad de articulación. Ni siquiera desde la perspectiva de los grupos dominantes (que es la única perspectiva que maneja), pues no se logra la integración de América Latina desde la OEA o los tratados de Libre Comercio. Los planteamientos de Bolívar son descalificados como "un sueño" (1.1.5.6.).

b.2 La causa de la crisis:

El objetivo programático le ha dado a la autora una clave para relacionar el problema de la crisis de identidad con sus causas. El factor-causa de la crisis sería la marginación desde los grupos o países poderosos que se expresa básicamente de dos maneras: la explotación o discriminación en las sociedades poderosas, como es el caso de los latinoamericanos que emigran a los Estados Unidos, o el estereotipo que

internacionalmente se le ha impuesto al pueblo colombiano (narcotraficante), o el otro estereotipo con el que identifican en ciertos países a Centroamérica ("*banana republics*").

El texto referente a este aspecto es precedido por una cita de Galeano, tomada de *Las venas abiertas de América Latina*, que presenta a esta como una "*América de segunda clase*". El texto, emotivo y significativo, es tomado para reafirmar la crisis de identidad. Sin embargo, esta no es aprovechada, en el texto, para presentar los distintos estereotipos sobre América Latina como una forma de agresión, que a largo plazo va generando identificación no con las raíces históricas, sociales y culturales, sino con las identidades internacionales hegemónicas, que absorben las identidades nacionales, incapaces de mostrar ante esta su autonomía.

Esto lleva a los países, desde la perspectiva del texto, a indefinirse culturalmente. Esto invisibiliza otras acciones creadoras de identidad.

b.3. La revitalización de la identidad y el reencuentro con la memoria histórica:

El objetivo que el programa de estudios plantea se quiere revitalizador de la identidad, desde un reencuentro con la memoria. La identidad, desde la perspectiva del texto, se consolida con lo *propio*, con lo *autóctono*, con lo *tradicional*⁶⁷. Es decir, se ficciona sobre la identidad nacional como un referente al *ser costarricense*, un concepto abstraído del anhelo por la época dorada del país, deshistorizada y manipulada por los mismos sectores que tratan de consolidar *la* identidad nacional.

⁶⁷ Sin embargo, las "tradiciones", del modo como han sido presentadas en el sistema formal de educación, más que una re-lectura de las raíces de los pueblos, los sectores o identidades, más parecieran ser anhelos bucólicos inoperables, que se mantienen ajenos a la dignidad humana.

Visto así ¿en que consiste el revitalizar la identidad, según el texto? En ser autóctono - auténtico. ¿Y cómo se logra esto? Si bien no lo revela, lo plantea como una posición crítica a las modas del vestir y del hacer... y comiendo alimentos "nutritivos" (que en este contexto corresponden a las comidas *típicas*) y no las comidas rápidas. Aquí parece que va a hacerse una disertación crítica, pero ahí es donde termina el subtema y la unidad temática (¿se le agotó el espacio a la autora?), y la revitalización de la identidad se ha reducido a una propuesta de mantenerse en *lo nuestro*. Y este *lo nuestro* entendido por encima de los modelos económicos, políticos, religiosos, etc., de un país. Es decir, separa la identidad cultural de los procesos históricos y la identidad revitalizada que se propone en el texto a los y las estudiantes es fácilmente relativizada a un aspecto más de lo pintoresco y folklórico (y por lo tanto, ocasional y distante), o en el peor de los casos, como entidad que otorga a cada creyente consistencia ontológica (p. e. el *ser costarricense*).

Se encuentran, en este sentido, factores que reducen la posibilidad no sólo de revitalizar la identidad, sino de recrearla desde los desafíos y necesidades que se viven en América Latina. Esto porque ninguna identidad puede ser revitalizada manteniéndose ajena al proceso de globalización bajo esquema neoliberal. O bajo la incidencia del cristianismo fundamentalista y proselitista . O ajeno a la incidencia de los medios⁶⁸.

Es notable, pues, una carencia de información o análisis con respecto a las *identidades* que desde América Latina son constantemente recreadas por sus actores

⁶⁸ Ya se ha mencionado que las identidades no son estáticas (son construcciones del imaginario social, y se entienden como producciones histórico-sociales en constante transformación). El valor simbólico de una identidad nacional (o grupal, o provincial, o internacional...) se reconstruye ante los nuevos desafíos que se producen desde otros sectores sociales, ante la agresión, la violencia, la amenaza de destrucción. Se podría pensar como una *estrategia -tácita- de sobrevivencia* (pueden recordarse reconfiguraciones identitarias tanto el proceso violento y genocida hace más de 500 años en lo que hoy se llama continente americano como en el modo en que grupos religiosos, nacionalistas, reaccionarios, fascistas, publicistas y comerciantes del sexo confluyen en el Internet y toda esta información es accesible a estudiantes, jóvenes, adultos y adultas mayores en centros educativos, oficinas y hogares.

sociales populares. Dentro de estas pueden señalarse las de los grupos ecologistas, feministas, y las de las luchas y resistencias de los pueblos originarios de América Latina. ¿Es la omisión de esto tal vez porque signifique cuestionamiento, lucha y resistencia a procesos que se quieren hegemónicos?

4. SÍNTESIS CAPITULAR:

A manera de síntesis, después del análisis del texto tomado del TAPESB, pueden señalarse los siguientes aspectos con respecto a los procesos históricos de América Latina en el siglo XX:

- El material presenta explícitamente la tesis de que no puede establecerse una categoría plural de América Latina, bajo el entendido de que se conforma de Estados - Nación yuxtapuestos. Esto, aparentemente, desdice que el sistema educativo, al menos en los Estudios Sociales, legitime las prácticas de globalización. Sin embargo, no niega ni critica la globalización, sino la articulación posible que los actores sociales, en el ámbito oficial o popular puedan hacer bajo la categoría de latinoamericanos.
- Cuando se aceptan puntos de vinculación común, que si permiten pensar América Latina como categoría de análisis, lo hace describiendo ciertos "problemas latinoamericanos", que bajo la forma de subdesarrollo, corrupción, pobreza, etc., son comunes a los países del área. Dicho de otra forma, América Latina puede pensarse como carencia, limitación, insuficiencia.
- El estudio de los modelos políticos permite legitimar el sistema democrático restrictivo, expresado desde la pluralidad de partidos políticos, elecciones y gobiernos representativos como perspectiva de futuro para los Estados -

Nación de América Latina. Se entiende que las prácticas democráticas no son contradictorias con los procesos mundiales, y más bien muestran *evolución o desarrollo*. Esto también permite descalificar cualquier práctica política alternativa que haya surgido o pueda surgir.

- El sistema político costarricense, que se ha constituido ideológicamente como privilegiado y paradigmático, es enseñado como tal en referencia a los procesos históricos políticos de los países latinoamericanos en general y centroamericanos en particular. Consecuentemente, sus modelos, oficiales y alternativos, son descalificados por su separación del régimen político costarricense.

La crisis de la identidad cultural latinoamericana, o de cada Estado latinoamericano, como parece deducirse del texto, es también objeto de estudio en este capítulo. A continuación, algunas anotaciones al respecto:

- La construcción de la identidad cultural en tiempo de globalización, muestra las identidades globales como viables y realistas, sin que necesariamente entren en contradicción con cierto modo de identidad local (patriótica, simbólica, folklórica). La insistencia en la utilización de los Estados - Nación como referente político-social podría parecer una expresión reaccionaria a las prácticas ideológicas-culturales de los procesos de globalización; sin embargo, precisamente el auge de los discursos de la identidad (territorial/nacional) son consecuentes y complementarios a las identidades globales.
- El discurso oficial de la educación costarricense con respecto a la identidad nacional, expresado en la *Política Educativa hacia el siglo XXI*, en lugar de articular críticamente las identidades nacionales, las diluye en las exigencias

contemporáneas, que para la lógica actual se comprenden como *fórmulas de capacitación para la inserción en el Mercado Mundial*. Este factor no es tenido en cuenta por el texto, y pretende que la identidad nacional se exprese de una manera tradicional y folklórica.

- Si bien el programa de estudios propone, de manera genérica, la importancia de reencontrar la memoria histórica de los pueblos latinoamericanos, esta se relativiza o trivializa en el texto al focalizarse en lo típico, exótico y pintoresco. La folklorización de las producciones culturales como única muestra de revitalización de identidad, limita esta y no le permite constituirse como interlocutor apropiado para los procesos de globalización.



CAPÍTULO VI.

AMÉRICA LATINA DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA

En este capítulo se muestra otro nivel de *análisis de resultados*. Para este se toman las respuestas dadas por los y las estudiantes a los cuestionarios abiertos. Estos, se recuerda, han participado como "informantes claves", y se trata de mostrar, analizando los criterios exteriorizados por estos, la percepción con respecto a "América Latina", es decir, el concepto construido y las sensibilidades con las que le forman, asimilan y reconstruyen. La utilización de porcentajes **no** se hace con afán demostrativo alguno, sino como instrumento ilustrativo para el análisis de las respuestas dentro de los grupos de estudiantes con los que se realizó la investigación.

De una manera complementaria, se añaden algunos elementos ilustrativos tomados de observaciones que cotidianamente se han realizado en los centros de estudio donde se llevó a cabo la mayor parte de la investigación.

1. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS RESPUESTAS:

El cuestionario abierto aplicado a los y las estudiantes fue hecho con nueve preguntas. Si bien aparentemente no hubo dificultad para la resolución del mismo, sí se debió acudir a aquellos para la aclaración de algunas respuestas, de manera que estas fueron profundizadas por los informantes. En algunos casos fueron convocados según el centro educativo, en períodos extra-clase, se explicó la pretensión de la investigación y los posibles alcances de esta. Se les aclaró que la resolución al cuestionario debía hacerse sin consultar *directamente* los materiales didácticos con los que contaron o cuentan para la preparación de la prueba de Bachillerato. Una primera lectura de los cuestionarios contestados mostró que no recurrieron a tipo alguno de material ni se *copiaron* entre sí, por lo tanto es posible afirmar que no cabe contaminación en las respuestas obtenidas.

Para las referencias de contenido, se agruparon las respuestas en las categorías reseñadas en las consideraciones metodológicas. Sin embargo, no se restringe al ámbito de las categorías a las preguntas asignadas previamente. La interconexión de elementos presentes en otras respuestas enriquecieron los elementos conformadores de las categorías.

Las unidades de análisis reseñadas en cada categoría son ampliadas o reforzadas con anotaciones correspondientes a la *observación etnográfica*, realizada particularmente en actos, expresiones o valoraciones externadas por los y las estudiantes espontáneamente, o en distintos actos "curriculares".

Con el fin de respetar la privacidad de cada participante, se han asignado los siguientes pseudónimos para manejar con toda libertad la información brindada por cada uno de los veinte estudiantes que aportaron para la consecución del proceso investigativo: Luisa, José, Pedro, Hugo, Isabel, Adriana, Juan, Antonio, Iván, Santiago, María, Raúl, Carlos, Gabriela, Paula, Sandra, Ana, Ligia, Marta y Claudia.

A. Concepto general de América Latina

Son constatables una serie de elementos comunes a la hora de conceptualizar América Latina, que es fruto del sistema educativo formal, pero también de las interacciones que los actores sociales mantienen con otros medios comunicativos.

Los dos elementos principales sobre los cuales los y las estudiantes conceptualizan América Latina son: el *idioma español* y la *ubicación geográfica*. Así lo constatan Luisa, Hugo, Isabel, Adriana, Pedro, María, Raúl, Ana, Ligia, Paula, Iván, Marta y Claudia (un 65% del grupo de trabajo).

Para otros estudiantes son diferentes los aspectos que consideran característicos, como el ser *países subdesarrollados*. Esta característica también aparece en varios estudiantes. Raúl, que estudia en un colegio privado, señala: *"Son los países de América no desarrollados. Tienen los recursos para ser desarrollados, pero no la mano de obra calificada o tecnología para aprovecharlos"*. Carlos, que estudia en la misma institución expresa casi la misma posición. De una opinión similar es Hugo. Un poco más dura es la opinión de Luisa, para quien los países latinoamericanos tienen *"poco deseo de desarrollo, son muy conformistas"*. Finalmente, entre los y las estudiantes que exponen esta opinión, Santiago señala que *"les hace falta esforzarse y trabajar, además, manifiestan un complejo de inferioridad con respecto a los países desarrollados"*.

Ana, aunque también de esta concepción, expresa posibilidades de desarrollo a partir de la *unión*. De ahí que para ella, América Latina

"Encierra a todo aquel conjunto de países que poseen rasgos similares y que desean una superación, pues de ella se tiene un concepto no muy positivo, creen que son países perdedores, que no pueden salir adelante, pero en realidad si pueden hacerlo si existe unión".

Este criterio es compartido por Ligia, que en un grupo significativo de sus respuestas deja entrever que para ella en América Latina tiene un lugar muy importante los elementos comunes y la unión entre los distintos países:

"Porque toda Latinoamérica es unida por uno y otro rasgo semejante. Historia forjada a través de guerras por libertad con un mismo ideal de paz hacia el futuro"

También señala como elementos relevantes en la historia del subcontinente:

“La unión de América Latina con México para buscar la solución a problemas que se dan en estos países.// La unión al GATT el cual le da derecho al libre comercio con países de todo el mundo.// Cuando países latinoamericanos se unen para afrontar sus problemas económicos y buscar el desarrollo en el que gobiernan”.

Sin detenerse en la precisión histórica de los planteamientos reseñados, es claro que para esta estudiante es de mucha importancia el factor *unión* para entender a América Latina.

La lucha por el desarrollo, como característica común y propia de los países latinoamericanos es señalada también por Marta, Claudia y Ligia (un 15% del grupo de trabajo). Mientras tanto, para Juan la situación de subdesarrollo es explicable por ser *“dominada y controlada por los diferentes imperios del mundo en el ámbito capitalista: el yanqui o el asiático”*, pero que su valoración vendrá por el esfuerzo de su población y su *“desarrollo a nivel socio-moral y lógicamente el comercial”*.

Hay también consideraciones sobre América Latina como *grupos culturales particulares*, aunque lo conceptualizan más desde el recuerdo de culturas originarias, al menos así lo expresan Antonio, Luisa, Raúl y Marta (el 20% del grupo de trabajo). Los dos últimos incurren en una confusión (Raúl estudia en un colegio privado y Marta en uno público) al considerar las raíces de las culturas originarias en la *latina* y con el idioma *latín* como raíz de los otros idiomas que se hablan en el subcontinente, excluyendo otras raíces culturales en América Latina para orientarla a un único modo europeizado:

“América Latina es cuna de antiguas civilizaciones y culturas diferentes (la latina pura y la europea después de la colonización)” (Raúl).

“América Latina... se distingue por tener en sus raíces un lenguaje común: el latín” (Marta).

En un sentido similar, pero mejor orientado, se expresan Sandra y José. De este último se resalta la siguiente afirmación en la resolución del cuestionario:

"Significa unión, cosas en común, luchas, tristezas, felicidades, victorias, derrotas, costumbres, causas con consecuencias... todo en el espacio y en el tiempo. Su valor es lo que se perdió, lo que hay, lo que hay que quitar y lo que hay que recuperar y lo que hay que dejar"

Hugo es de la opinión de que las raíces de América Latina se encuentran en Europa desde la siguiente perspectiva:

"América Latina es en sí una raza única, derivada en especial de los españoles, con un poco de portugueses, italianos, etc."

Para Carlos es una característica relevante que América Latina haya sido *"descubierta en 1492"*.

En uno de los centros educativos, en los actos realizados para la celebración del *12 de octubre* se pretendió realizar una conferencia de reflexión, de carácter crítico, hacia las versiones *estereotipadas* con respecto a la fecha. Curiosamente, esa conferencia, dictada por un profesor de la Universidad Nacional, pasó desapercibida para la mayoría de los y las estudiantes, y les llamaron más la atención los actos previos a la conferencia, particularmente una representación del "encuentro de culturas", donde se destacaba el *aporte* que los europeos (civilizados) hicieron a los grupos originarios (bárbaros).

Volviendo al análisis de las respuestas al cuestionario, algunos estudiantes mencionan también, como características de América Latina, la situación de

dependencia económica con respecto a potencias mundiales, en particular con Estados Unidos.

En la forma en que se consideran los procesos históricos relevantes del subcontinente, pueden observarse elementos que permiten una interpretación que de América Latina realizan los y las estudiantes. De ese modo, entre los principales procesos históricos que los y las estudiantes citan con respecto a América Latina, se tienen los siguientes:

- El proceso de descubrimiento, conquista y colonización, referidas por Luisa, Hugo, Iván, Antonio, Gabriela, Sandra, José, Isabel, Adriana, Pedro, Juan y Raúl (el 60% del grupo de trabajo).
- Los procesos de independencia (no se indica en particular de cuáles países, aunque se refieren a los procesos independentistas del siglo pasado). Estos son reseñados por Raúl, Ana, Iván, Paula, Marta y Claudia (el 30% del grupo de trabajo). Esta última hace la observación de incluir en esta misma línea *"la caída de dictaduras más recientemente en Nicaragua"*.
- *"La mezcla... de diferentes razas"*, según indica Hugo.
- Procesos referentes a la globalización actual, según el criterio de Luisa, Claudia y Ligia (un 15% del grupo de trabajo). De esta última en particular, se ha mencionado ya que señala la unión que debe darse entre los países y sus metas.

- Una sola estudiante (María) reseña procesos históricos de un carácter más “subversivo”, pues para ella hay todo un proceso de dependencia vital con los Estados Unidos (al que llama la “*hegemonía de Estados Unidos*”) y la relevancia de la “*representación de personajes que han marcado la historia como el Doctor Che Guevara el cual desempeñó un papel importante en Cuba*”.

Además de esto, como ha podido constatarse mediante la observación cotidiana, se considera a América Latina como lugar de simbolismos y expresiones “pintorescas”, cuyo valor reside en cuanto puedan añadirse al bagaje de tradiciones y costumbres que otros grupos humanos deben mantener.

B. Los procesos de democratización en América Latina

Los modelos políticos, particularmente los que corresponden a los *sistemas democráticos*, son una temática de estudio explícita en la Educación Diversificada, es motivo también de análisis para el trabajo con los y las estudiantes. En el contexto del estudio de la Unidad Didáctica “América Latina en el siglo XX”, se caracteriza a los procesos de democratización como relevantes para la actual coyuntura en América Latina.

Los y las estudiantes que respondieron el cuestionario hacen distintas conceptualizaciones sobre el proceso de democratización. Para Luisa esta se refiere a la autonomía y autodeterminación de los pueblos latinoamericanos:

“Es un proceso que tiene como principal objetivo evitar la dependencia de América Latina de los países desarrollados. Es decir que América Latina se gobierne y desarrolle por sí misma” (Luisa).

María, de una manera similar, indica que la democratización incluye el la posibilidad de seleccionar un régimen que dé el máximo beneficio social:

"Significa que cada país tiene un proceso mediante el cual adquiere la democracia para vivir libres bajo un régimen el cual beneficie a todos los habitantes" (María).

De una manera más amplia, Marta expone su posición:

"Pienso que la democratización de América Latina significa el arma que tiene su pueblo para luchar contra el dominio que quieren ejercer los gobiernos para su bienestar propio. En la democratización, se supone que el pueblo tiene derecho a escoger sus representantes y que estos gobiernen para sacar a su gente de la pobreza y dependencia de las grandes potencias... Mucho tiempo después de este proceso nos damos cuenta que somos libres políticamente, pero dependientes económicamente, lo que conlleva a este proceso a un fracaso, pues no tenemos la libertad de hacer lo que queramos, pues estamos ligados a instituciones internacionales o potencias" (Marta).

Antonio aporta la siguiente valoración con respecto al tema:

"No hay sistema político perfecto. Existe el ideal y el deseo de alcanzar metas superiores, pero la humanidad, al ser por naturaleza egoísta, no parece importarle destruir e irrespetar los intereses comunes que beneficiarían al todo, y no sólo a las partes. Luego de valorar las ventajas y desventajas de un sistema político democrático, especialmente del que nosotros, los costarricenses somos responsables, es mi opinión que la democracia, como realidad política, sigue siendo un mito. Cuando se logre concientizar y restituir los valores que nuestra sociedad ha perdido, quizá se pueda entonces aceptar la idea de que la democracia, en su forma pura, tiene una oportunidad de surgir" (Antonio).

También participan de esta interpretación Sandra, José, Pedro y Adriana (el 40% del grupo de trabajo); sin embargo, la posición más generalizada son la que exponen

Juan, Iván, Santiago, Gabriela, Paula, Raúl, Carlos, Isabel, Ligia, Claudia, Hugo y Ana (un 60% del grupo de trabajo). Hay procesos de democratización cuando se van logrando "libertades individuales". En palabras de los dos últimos, esto:

"Significa la paz en todas sus regiones, donde todas las personas puedan expresar su pensamiento, sin temor a represalias, donde los niños no tengan que vivir encerrados en sus casas, y lo más importante, que se cumpla la voluntad del pueblo" (Hugo)

"Es muy importante y significativo, ya que en este proceso se ha luchado porque cada persona posea el derecho de tomar decisiones, guiada por su criterio. Nos permite ver que en realidad es importante la opinión del pueblo, pues es éste el más afectado en todos los campos" (Ana).

A esto debe añadirse que la posición general que ha podido percibirse con respecto a la valoración de los y las estudiantes hacia la democracia es el de identificar este concepto con: bien, orden, justicia, libertad, elección, representantes. Así pudo constatarse en un foro organizado por un grupo de estudiantes de undécimo año, como parte de la evaluación de una de las asignaturas "académicas".

En ese mismo espacio de discusión fue notable la inmediata anulación de cualquier postura crítica o alternativa a la democracia. Asumen como identificables, el régimen democrático-partidista-representativo con la democracia como modo de vida.

Los casos que se consideraron representativos en América Latina, con respecto a los procesos de democratización, fueron:

- Costa Rica, señalada de manera particular por María, Antonio, Iván, Santiago, Raúl, Pedro y Carlos (un 35% del grupo de trabajo). Para alguno de ellos Costa Rica es *"el país de más democracia y donde hay más libertad para sus habitantes"* (Carlos). Más adelante se indicará que esto tiene que ver la concepción de que este país ha sido siempre "diferente" y de alguna manera tendiente a la paz y al consenso.
- Nicaragua: Conceptualizada como un proceso de democratización tardío, por la dictadura somocista y la "inadecuada" práctica política de los sandinistas. Se deduce que, para los y las estudiantes, la democracia comienza en Nicaragua con el gobierno de Violeta Barrios de Chamorro y así lo manifiestan Hugo, Gabriela, Ana, Ligia y Paula (un 25% del grupo de trabajo).
- Paraguay, señalado por su transición a la democracia después de largas dictaduras militares, según Ana, Iván, Ligia (un 15% del grupo de trabajo).
- Sólo una estudiante señala Cuba como caso democrático representativo *"porque tiene un gobierno en el cual no han permitido la dominación de Estados Unidos y son muy democráticos entre ellos mismos"* (María).
- México es también señalado como un caso representativo de los procesos de democratización *"porque tuvo muchas revoluciones en su proceso. Tuvo enfrentamientos con Estados Unidos, este país le quitó mucho territorio, y aún así estuvo dispuesto a salir avante"* (Marta).

El 40% de los estudiantes que participaron en la investigación destacaron procesos complejos como elementos relevantes para la democratización. De ese

modo, para Luisa son los tratados comerciales y los cambios en los sistemas de desarrollo económico; Hugo, Sandra, José, Isabel y Adriana se remontan a los procesos de independencia para citar los fundamentos de la democracia; para Juan es fundamental el proceso de pacificación de América Central (en el que resalta el protagonismo de Oscar Arias) y el bloqueo comercial contra Cuba. Para Claudia es la caída de dictaduras y la consolidación económica y comercial las que permiten la democratización.

En una actividad conmemorativa al 11 de abril, el director de una de las instituciones en observación hizo la siguiente acotación:

"debemos mantener nuestra tradición democrática. En América Latina no se han logrado los niveles de democracia que sí se han logrado en nuestro país. Más bien muchos desean lo que a nosotros nos sobra. Esto debemos aprovecharlo. Debemos mantenerlo. En Costa Rica no hemos tenido tantos héroes [como Juan Santamaría], pero debemos hacer que sigamos siendo un país democrático..."

Este tipo de alusiones son frecuentes en los discursos que hacen directores y profesores en los centros educativos y, sin duda, tienen un nivel de relativa influencia en los y las estudiantes.

Cuando correspondió referirse a los países que no participan de los procesos de democratización, se constataron cuatro posiciones: todos los países tienen algo de no-democráticos, todos los países son democráticos, Cuba no es democrática y Nicaragua no es democrática.

En primer lugar, los y las estudiantes que consideran que no hay *países* no-democráticos, sino que, en general, todos los países, de una manera u otra, violan la participación democrática de los ciudadanos. Este es el caso del 15% del grupo (Isabel, Adriana y Paula).

El 20% de los estudiantes, por otro lado, consideran que todos los países incursionan en el proceso de democratización (Antonio, Santiago, María y Marta). La posición de Marta es resaltable, con respecto a la valoración genérica que se hace con respecto al proceso revolucionario cubano, pues para ella *"hasta Cuba es parte de un proceso democrático, pues quieren que en su isla se viva bien, lo malo en este caso son las medidas para este logro"*.

El proceso histórico cubano, desde la interpretación que más se ha publicitado por distintos grupos de poder, es la que reproducen el 60% de los y las estudiantes (Luisa, Hugo, Juan, Raúl, José, Pedro, Carlos, Ana, Iván, Gabriela, Sandra, Ligia). Incluso hay quien considera como parte del proceso de democratización a la política de "bloqueo" a Cuba (Juan). Las opiniones que expresan más claramente la posición que excluye a la isla de los procesos de democratización son las de Ana y Carlos, pues para ellos Cuba es:

"...un país donde se hace notar el papel que juega el querer tener el poder. Un hombre que supuestamente iba a sacar al pueblo de una dictadura hacia algo mejor y en realidad creo que ha sido lo contrario. No se respetan en ese país los derechos que poseen las personas, además de estar sometidas a un sistema, no por elección propia, sino obligatoria" (Ana).

"Cuba es un país donde no hay democracia ni se respetan los derechos humanos. El poder está concentrado en un solo hombre: Fidel Castro, que es un dictador que busca su propio beneficio mientras el pueblo sufre" (Carlos).

Otro estudiante valora la situación cubana de la siguiente manera:

"Cuba [no participa de la democratización], a causa de su régimen y... ¡qué se quede así! La verdad es que es mejor penas a golpes silenciosos como los que dan las mentalidades y sistemas neoliberales que conducen a eso que nosotros vivimos de polifacetismo socio-cultural" (José).

Finalmente, para un 15% de los estudiantes es Nicaragua el país que no participa de los procesos de democratización, pues *"al estar sometido a dictaduras no podía apoyar dicho proceso"* (Claudia), tiene *"una organización social que no ha permitido el desarrollo democrático"* (Gabriela) y *"es un pueblo violento"* (Iván). Puede añadirse, según la observación cotidiana (no sólo entre los grupos de estudiantes de undécimo año, sino de todos los y las estudiantes las instituciones educativas a las que aquellos pertenecen) la relativa frecuencia con que se escuchan expresiones despectivas hacia todo lo que pueda representar lo nicaragüense, que seguramente incide en su sensibilidad cuando se estudian estos tópicos.

Hay, en estas posiciones, una clara incidencia no sólo de la posición expresada en el libro texto analizado, sino también en la información difundida por los medios de comunicación y la formación, que estos realizan de un supuesto "sentido común" que valora *la* democracia. Esta posición, que se ha vuelto un lugar común en algunos medios costarricenses, es frecuente entre estudiantes y algunos profesores. La *evidencia* que presentan los medios comunicativos es más que suficiente para tener la certeza de lo "inadmisible" del proceso revolucionario cubano.

C. La identidad Latinoamericana y la hegemonía de la civilización occidental

El complejo tema de la *identidad latinoamericana* es estudiado durante la Educación Diversificada. Distintos discursos identitarios se mezclan y reconstruyen

por los y las estudiantes, y crean un vínculo con lo *latino*, aún obediente a ciertos estereotipos.

La identidad latinoamericana es entendida como elementos distintivo en la sociedad mundial, una memoria permanente de costumbres y tradiciones, según un 45% del grupo de trabajo (Luisa, María, Hugo, Raúl, Carlos, Juan, Ana, Ligia y Marta). Es señalada también como los *valores* de un pueblo por un 20% de los y las estudiantes (Claudia, José, Pedro, Marta). Es un texto redactado por Marta el que expresa de una manera más completa ambas posiciones:

"[Es la] forma de ser de una región, pasado y presente, sus costumbres y vivencias, también abarca los factores que lo hacen destacarse, corromperse y perturbarse. Elementos que contribuyen a que esta decaiga y que su gente adopte otra, aunque no sea la mejor".

Al caracterizar lo *propio* de los latinoamericanos, aparte de señalar un vínculo como el idioma español, destacan también el "mimetismo". Consideran así que el deseo de imitar a otros (a los estadounidenses en particular) es un rasgo negativo pero constante en los habitantes de la región. Así lo consideran Luisa, Ligia y Marta (un 15% del grupo de trabajo). Para ellas, es propio del latinoamericano no estar satisfecho consigo mismo y por esto imita el modo de vida estadounidense.

Una versión más estereotipada de los rasgos identitarios es dada por un 25% de los y las estudiantes (Hugo, Iván, Gabriela, Juan y Adriana), al considerar elementos como:

*"Su color: A.L. se caracteriza por un color meztizo (sic) que no es blanco y tampoco negro en su mayoría de la gente.
Su música: otra característica especial, su música, es alegre, pegajosa, tropical y muy rítmica.*

Su forma de vivir: el latinoamericano tiende a vivir muy sencillamente y hasta a veces tiende a ser muy desordenado" (Hugo).

"Los distintos tipos de culturas, que tienen manifestaciones típicas y propias de cada pueblo" (Iván).

"La sexualidad como algo muy importante. Los latinos son calientes disen (sic) en el mundo" (Juan).

"Los latinos tienen muchos defectos que no han permitido su desarrollo en el mundo, y que son culturales. Uno de estos es el poco esfuerzo que dedican para alcanzar sus metas" (Gabriela).

"El hecho de que seamos muy fiesteros y disfrutemos lo bueno de la vida. // Nos consideramos inferiores a muchas otras naciones, lo cual no nos inspira a superarnos y si lo hace vamos al exterior de América Latina para lograrlo. Comemos bien rico, no nos negamos la cosas buenas, dándonos una vida muy saludable" (Adriana).

Un 10% de los y las estudiantes vuelven la vista al pasado lejano, en un recuerdo de las antiguas civilizaciones originarias o elementos pintorescos:

"La forma como se trata de mantener vivas antiguas razas, dueñas verdaderamente de Latinoamérica.

Permanencia en muchos países de las costumbres que han dejados sus antepasados (comidas, bailes, vestimentas)" (Raúl).

"Su forma de vestir, cada traje que los países poseen reflejan su identidad, sencillos, humildes. Una América Latina que a pesar de no tener estructuras económicas muy altas posee algo que otros no tienen, identidad propia, aunque ésta está siendo bombardeada por lo extranjero, pues se ve que muy pocas personas aún valoran lo que en realidad les pertenece" (Ana).

La asociación inmediata entre el concepto *latinoamericano* es una reducción a lo *latino* o *hispano* (formula norteamericanizada), que designa modos de comportamiento

inverosímiles, ritmos musicales y estereotipos con respecto a la intensidad de las relaciones interpersonales.

Una exposición, preparada separadamente por tres grupos de estudiantes de undécimo año (que no trabajaron con el cuestionario) de uno de los centros en observación, con respecto a la identidad latinoamericana, mostró sino como única, al menos como principal referencia, al texto analizado en el capítulo anterior. Además, al menos dos de los grupos describieron lo particular de *los latinoamericanos* a partir de los siguientes rasgos: vagos, mediocres, humildes, pobres y subdesarrollados. Puede interpretarse aquí una conceptualización *negativa* con respecto a la autopercepción como *latinoamericanos*.

Entre las posiciones críticas expresadas por los y las estudiantes al responder los cuestionarios, es común la que se refiere a la injerencia político-económica y cultural de Estados Unidos, de modo que al señalar la valoración personal que hacen sobre la influencia que ejerce este país sobre el subcontinente, se encuentra unanimidad en que esta sea negativa, por considerar la influencia *extranjera* como dañina.

En este sentido se hace desde al menos dos perspectivas. Para unos el impacto hegemónico de Estados Unidos se resiente aspectos **económicos, sociales y políticos**. Es la posición de un 45% de los y las estudiantes (Juan, Ana, Gabriela, Santiago, Isabel, Pedro, Iván, Ligia y Claudia). De estas, son destacables las opiniones de Ana y Claudia:

"En realidad posee efectos tanto positivos como negativos. Los que nos favorecen nos permiten un desarrollo para la estructura económica de cada país, ya que hay un concepto de la América Latina que no sale adelante, que está subdesarrollada, que no posee posibilidades de superación. Nos afecta en cuanto nuestros rasgos, ya que se quiere imponer en cada país las costumbres estadounidenses, su forma de vestir, de vivir, de comer, etc. hasta en las cosas más pequeñas quieren eliminar lo propio para imponerse ellos" (Ana).

"Las relaciones de América Latina con los Estados Unidos con respecto a la identidad latinoamericana en aspectos sociales no nos benefician, buscan opacar nuestra cultura y con ella nuestras creencias. Una potencia jamás tendrá la humildad y solidaridad de su pueblo porque maneja intereses económicos y políticos que articulan una sociedad nefasta, cuya vida en lo personal es artificial y vacía" (Claudia).



Para otros, la situación está focalizada en un aspecto más bien **cultural** (en tanto esta sea entendida como las costumbres y tradiciones propias de cada país). Son de esta opinión el 50% del grupo de trabajo (Luisa, Hugo, María, Sandra, José, Adriana, Raúl, Paula, Carlos y Marta). Precisamente cuando se hacía referencia al carácter "mimético" del latinoamericano, lo hacían en función de una serie de prácticas que pretenden reproducir el modo de vida "norteamericano"

De esta última posición se destacan las siguientes opiniones:

"Estados Unidos se a (sic) convertido en el país con más influencia en América Latina. Al grado que los latinos tratan de adoptar todos los aspectos propios de la cultura estadounidense (sic) sustituyéndola por su propia cultura lo cual hace que esta pierda su valor día con día" (Luisa).

"Uno de los mayores problemas que tiene América Latina es la influencia de Estados Unidos, mediante las películas, series, modas. Lamentablemente la gente latinoamericana sigue considerando que es lo mejor para vivir" (Paula).

"Cuando se relaciona América Latina con los Estados Unidos, Latinoamérica pierde poco a poco sus rasgos culturales, ya que se tiene la equivocada idea de que solo en EU se puede lograr sobresalir y se deja atrás todas nuestras raíces y costumbres. Con esto se va perdiendo nuestra identidad" (Raúl).

Hay, al parecer, un doble discurso, en el que se condena la adopción constante e indiscriminada de los productos culturales estadounidenses, pero que al mismo tiempo, es vehículo de identificación. El primer discurso es matizado con añoranzas de un pasado idílico, al que *hay* que volver (pero al que, a la larga, no se quiere volver), mientras que el segundo se evidencia con las prácticas personales-grupales de consumo simbólico.

D. Costa Rica y América Latina.

Al tratar de establecer nexos y diferenciaciones entre Costa Rica y América Latina, es notable la insistencia en la separación y particularización del país en el despliegue histórico de la región, elemento que consolida una identidad nacionalista y con tendencia desvinculadora.

Pueden deducirse cinco modos de relacionar a Costa Rica con América Latina, dos por identificación negativa, una de identificación positiva y dos por diferenciación, que se exponen a continuación.

Hay una tendencia a identificar al país con América Latina desde los rasgos considerados *negativos*, como son el subdesarrollo y la pérdida de identidad. Puede deducirse esta posición en Isabel, Luisa, Gabriela, Hugo, Santiago, Antonio y Juan (un 35% del grupo de trabajo). Su opinión señala a Costa Rica como *"un país con una economía muy dependiente de los países desarrollados"* (Luisa).

El otro modo de identificar al país con el subcontinente corresponde a la aplicación de ciertos elementos culturales y otros rasgos más bien *estereotipados* sobre el "ser" latinoamericano. Entran aquí las opiniones de Hugo e Iván (un 10% del grupo de trabajo), pues para el primero, *"el tico, al igual que el resto de A.L. se identifica mucho con la música tropical, se derivó de otros rasgos, son mestizos, etc."*, mientras que para el segundo:

"Nuestro país, al igual que el resto de América Latina se ve fuertemente influenciado por las culturas de el norte, especialmente de EU, y se da dependencia económica. Aunque no vivimos una situación como la de Cuba".

Un grupo significativo de estudiantes consideran que Costa Rica se *diferencia* de América Latina. Un 35% lo hace por una concepción de la organización socio-política del país. Esta es la posición de María, Raúl, Pedro, Paula, Sandra, Ana y Ligia. Aquí llama la opinión la posición de Ana, para quien el país

"ha tenido un proceso muy diferente al resto de países latinoamericanos, su forma de gobierno ha sido muy distinto al de estos países, desde su inicio ha tenido gobiernos democráticos, su elección a sido por decisión del pueblo, no como en países donde han existido dictaduras. Socialmente, Costa Rica lleva una gran ventaja, tomando en cuenta que posee uno de los más altos índices en cuanto a salud y una baja escala de mortalidad infantil".

Para un 10% de los y las estudiantes, Costa Rica (sus procesos históricos, su organización política) se diferencia también del subcontinente, pero van más allá, pues consideran que debe asumir un papel paradigmático. Es la posición de Carlos y Claudia. Para esta última, *"Costa Rica puede ser un impulso a la superación de América Latina, tratando de compactar un modo de vida que beneficiará a un gran pueblo: América Latina"*.

Finalmente, la *identificación positiva* que expresa el sentir de lucha y construcción de la dignidad y autoestima de los pueblos latinoamericanos es desarrollada solamente por un 15% de los estudiantes:

"... tanto nuestro país como el resto de América Latina luchan por su desarrollo, por lograr el bienestar de su pueblo. Se han hecho organizaciones en busca de lograr un mañana mejor. También su gente es similar, amable y solidaria" (Marta).

"No entiendo bien la "comparación" que me pide hacer, pues Costa Rica forma parte activa de América Latina y si me pide compararla con ésta, sería lo mismo que compararme yo conmigo misma. No creo que vaya a encontrar diferencias y las semejanzas sobran" (Adriana).

Puede señalarse, además, una posición crítica a las actitudes de los costarricenses en lo referente a América Latina, y este es el caso de la posición de José, quien ante la interrogante por la posibilidad de aspectos que permitieran comparar a Costa Rica con América Latina respondió:

"Creo que en algunas cosas sí y en otras no (que bonita respuesta, verdad?) [sic], pero algo que no me gusta es que el costarricense, a causa de la "dicha" y muy entre comillas, de no haber tenido tantos problemas como otros países, de curar y luchar por su identidad ha ido perdiendo su autoestima y empieza a cubrirse con águilas y estrellas engañosas buscando luces en un cielo con nubes y alas de cartón".

Estas posiciones con respecto a la relación América Latina - Costa Rica hacen ver que existe una tendencia a diferenciar los procesos históricos de los grupos sociales costarricenses con respecto al proceso latinoamericano, en el sentido de crear un particularismo que debe mantenerse y consolidarse.

2. LECTURA IDEOLÓGICA:

Sistematizadas las respuestas, se trata de responder a la pregunta: ¿Cuál es el concepto que de América Latina expresan los y las estudiantes que están por egresarse del sistema de educación formal?

La interpretación / respuesta se estructura en cuatro elementos que se construyen a partir de las respuestas y su sistematización categorial en *conceptualizaciones* que expresan formas particulares de ver, sentir y vivir América Latina.

No se han construido *conceptos*, sino *conceptualizaciones*, que pluralmente expresan puntos de vista diversos que, según los sujetos que participaron en la investigación, expresan el producto del proceso de *estudiar y entender* América Latina. Además, debe enfatizarse en que esto constituye una *abstracción sobre abstracciones* (conceptualización sobre conceptualizaciones), de modo que no se esperaba ni un concepto único sobre América Latina, ni proponer *el* camino en que esta *debe-ser* conceptuada en el sistema educativo formal, sino, simplemente, describir y valorar el contenido ideológico.

A. América Latina: un contexto no beneficioso para Costa Rica:

De la lectura de las respuestas y de la observación que a estos y a otros estudiantes se fue haciendo, puede deducirse que hay una generalización de la insistencia en la *distinción efectiva* de Costa Rica con respecto a América Latina. En ocasiones esta distinción es explícita (v.g. respuestas de Claudia), mientras que en otras es implícita (el caso de Raúl).

Pero hay en esto una tendencia no solo a crear la distinción, sino a consolidar ésta como *mejor-ser* o *paradigma* en relación con los procesos históricos sociales del continente. El "estar mejor" es relativo a los índices de crecimiento económico, o una difusión progresiva que de esa afirmación pueden estar haciendo los medios de comunicación.

La percepción de *compartir problemáticas históricas* es casi un reproche al contexto. Como si las "carencias" en el desarrollo se achaquen a un vicio continental. Puede interpretarse que consideran desafortunado el "pertenecer" a América Latina. Un contexto poco feliz para Costa Rica y los costarricenses.

**B. La identidad cultural latinoamericana:
algunas consideraciones desde los planteamientos
de los y las estudiantes.**

Compartir los *problemas latinoamericanos* (como llama la autora del libro analizado en el capítulo anterior a la degradación del espacio político, al subdesarrollo económico y a la incapacidad de participar de los procesos de globalización) no es considerada necesariamente, por ejemplo, como una cuestión de tensiones políticas, sino, para varios estudiantes, una deficiencia cultural (recuérdese lo que señalan con respecto al conformismo, la constante práctica del sexo, la entrega al baile, la mezcla de razas son "rasgos" del latinoamericano que, a la postre, le perjudican). De ese modo, se manifiestan estereotipos con respecto a la política y la cultura, que no necesariamente están del todo explícitos en la educación formal y que hallan su expresión en los planteamientos de los y las estudiantes.

Al reflexionar sobre alguna posible *identidad latinoamericana*, hay una reducción a elemento programático o contenido aprendido (pues curiosamente forma parte del

plan de estudios de décimo año). Es posible que esto disminuya una virtual interlocución que forme en el estudiante una sensibilidad latinoamericana y esta se disuelva en los quehaceres escolares.

En ese sentido es que alrededor de la identidad se crean consideraciones de tipo "arqueológico", es decir, se buscan rasgos de identidad en un pasado y en un contexto que, por lejanos, resultan *abstractos*. Por ejemplo, se plantean opiniones valorativas de las culturas originarias (como lo planteó Raúl), o apelación a las tradiciones *propias* del *ser* costarricense también como fundamentos valiosos en los procesos históricos.

De ese modo, una dimensión conceptual de América Latina y lo latinoamericano es justificado en el pasado, su sentido es meramente rememorativo y no tendría incidencia alguna en el actuar concreto de cada uno.

Existe también la tendencia a la crítica contra *modas y patrones culturales* extranjeros en general, pero particularmente estadounidenses. Contrario a un aparente sentido de identificación con los sistemas de ideas y representaciones estadounidenses, que suele ser publicitado en los medios masivos, los y las estudiantes se muestran críticos a todo lo que signifique *traspaso e imposición cultural*. Esto se resuelve, según teorías y prácticas discursivas educativas, manteniendo las tradiciones *de nuestros abuelos*, buscando lo propio. Sin embargo, esta práctica se vuelve estéril, sobre todo en momentos en que la interculturalidad forja nuevos modos de conducta y nuevas cosmovisiones. Más que por una defensa e identificación con sus raíces, tal vez por una tendencia más o menos reaccionaria, temerosa a la interpenetración cultural, incapaz de dialogar.

C. El discurso democrático: sentido y fin en América Latina:

Al plantear elementos y criterios referentes a modelos políticos en América Latina, en cuanto que esta es conceptuada parcialmente por esto, se desarrollan también una serie de estereotipos o reproducciones de caracterizaciones publicitadas no necesariamente en el sistema educativo.

En este sentido es que el proceso revolucionario cubano, o la *situación cubana*, a excepción de dos estudiantes, es considerado como antiejempló de las prácticas democráticas, por centrarse en un régimen "dictatorial" y en "un sólo hombre". Aparte de eso, se considera una práctica política caduca.

Una situación similar se plantea en el caso de la Nicaragua sandinista. La identificación de *sandinismo* con *dictadura-que-sustituyó-el-somocismo* es frecuente (y también planteada en el libro de texto de Quirós). Se constatan también errores de información, pues se sigue señalando como *sandinista* (con sentido peyorativo) a los nicaragüenses, y por ello, predispuestos (¿naturalmente?) a la violencia y agresión⁶⁹.

Hay una valoración de los regímenes democráticos como los únicos viables para constituir *sujetos humanos*. Esto implica una imagen de la democracia como sistema de partidos, electoral y representativa, donde se facilitan, desde la autoridad *legítimamente instituida*, libertades particulares restrictivas. En este sentido, de una manera más o menos difusa, permanece un discurso oficial que presenta a Costa Rica (su régimen político) como paradigma para América Latina. Esto es reforzado, al

⁶⁹ La vigencia de estereotipos tipo "guerra fría", que en algunos medios continúan siendo publicitados, dan sentido a las concepciones parcializadas de un no-deber-ser político para América Latina. Los y las estudiantes (a excepción de una, con respecto al caso cubano) plantearían que no es válido pensar en prácticas políticas alternativas y consideran como paradigma *democrático* el sistema político-social costarricense.

término de la administración Figueres Olsen, bajo la identificación que se hace del país (su lugar y su gente) como centro de transferencia tecnológica.

América Latina debe democratizarse totalmente. Esto es, en el discurso educativo - estudiantil, permitir una participación plural de partidos políticos y realizar procesos electorales periódicamente. Esto se identifica con la formulación del respeto a los Derechos Humanos-Individuales.

D. La lucha por una renovación de América Latina.

Se encuentra este último aspecto como una actitud hacia América Latina, que modifica el ejercicio por el que se elabora el concepto de la misma. En este sentido, se muestra una propuesta de lucha y crecimiento a partir de la articulación de los pueblos latinoamericanos como fórmula de mejoría, crecimiento y cambio para la región (Cf. las argumentaciones de Marta).

Hay un reconocimiento de carencias y problemas que se resuelven bajo la fórmula de *problemas latinoamericanos* o, simplemente, como subdesarrollo. Esta perspectiva es generalizada, y difundida por el libro de texto. La renovación de América Latina es, en cambio, desde la perspectiva de unos pocos estudiantes, una forma de *desarrollarse*, de superarse como región.

Se constata la coexistencia de perspectivas estudiantiles que no permiten alternativas a las establecidas por las lógicas dominantes, es decir, que han adoptado y se han apropiado de los discursos dominantes, con la *esperanza* de consolidación de sociedades latinoamericanas humanizadas y humanizantes, que desde la lucha y solidaridad sean capaces de crecer por sí mismas, con una acción crítica hacia las instituciones hegemónicas occidentales.



Esta última interpretación permite constatar, con mayor razón, que no hay uniformidad en el concepto de América Latina. Si bien se puede observar la incidencia de los elementos programáticos, hay también elementos que provienen de los medios de comunicación (incluso los que podrían denominarse como *alternativos* o *críticos*), fuentes familiares e incluso intereses particulares e identificaciones de los y las estudiantes con América Latina.

3. SINTESIS CAPITULAR

Ha sido evidente que el campo educativo, por ser plural en su constitución, tener autonomía relativa con respecto a otros campos sin dejar de ser influenciado por estos, es un espacio donde se generan múltiples conceptualizaciones de América Latina. Desde la perspectiva particular (pero a la vez compleja) de los y las estudiantes, el concepto de América Latina es polisémico. En ese sentido, estos reconocen:

- Un contexto particular desde el cual ubicar Costa Rica, pero también referente comparativo, en el sentido de ser *mejor* o de autodenominarse como *modelo político*. Hay una separación efectiva, desde la perspectiva de la mayoría de estudiantes de Costa Rica con América Latina.
- Las identidades latinoamericanas, desde la perspectiva de la educación formal, son "arqueológicas" y tradicionalistas, cuyo fundamento está en el pasado y en la imposición de tradiciones dogmatizadas y legitimadas desde el mismo campo educativo. Si bien aparenta ser chocante con los procesos de globalización (legitimado desde otro sector del campo), le es inofensiva por consolidarse en aspectos identitarios trivializados.

- Se despliegan posturas críticas con las institucionalizaciones hegemónicas occidentales, particularmente los productos culturales que son traspasados o impuestos a las sociedades latinoamericanas, a la par de un discurso que pretende separar de lo propio a la sociedad de consumo, de modas, de televisión, que parece ser una adaptación de discursos religiosos-cristianos al campo educativo.
- La elaboración de un concepto de América Latina del que se desprenda la posibilidad de que sus sociedades crezcan en lucha, solidaridad y esperanza parece ser fruto de posturas aisladas, y por tanto poco probable que se desprenda de las prácticas del sistema educativo formal.

TERCERA PARTE

CONSIDERACIONES FINALES

TERCERA PARTE:

CONSIDERACIONES FINALES

**EL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA
EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL COSTARRICENSE**

CONCLUSIONES

Del concepto de América Latina que se genera en el campo educativo costarricense, en particular en el sistema educativo formal, puede señalarse que, lejos de ser una formación específica impuesta mecánicamente a los actores educativos (en particular los y las estudiantes), es una construcción compleja de estos que incluye contenidos explícitos en el ámbito académico, y también elementos y estereotipos cuya construcción es por la incidencia de las relaciones en y con otros campos.

La metodología empleada para el proceso investigativo ha mostrado ser un recurso analítico para el problema en cuestión. Los niveles de investigación planteados han facilitado la generación de categorías válidas para un proceso tanto de análisis de discurso como de análisis de *respuestas*. Si bien tiene la limitación de no permitir una generalización a todo el sistema educativo por ser *focalizada* a ciertos ejes temáticos de una asignatura específica, con grupos de estudiantes concretos, sí permite una valoración de los productos de los elementos que inciden en la conceptualización que los actores del sistema educativo hacen de América Latina.

Al mismo tiempo, se han encontrado una serie de contradicciones en el discurso "oficial" del sistema educativo. Las contradicciones específicas residen en los siguientes aspectos:

- Hay una inconsistencia entre los postulados planteados en la ***Política Educativa hacia el siglo XXI***, los programas de estudios y los libros de texto. La primera indica su preocupación eje: la formación de costarricenses capaces de insertarse (adecuarse) en el proceso de globalización, entendida esta como una realidad/necesidad; mientras que el desglose de los programas de estudio (y como ha podido apreciarse en el caso particular de décimo año) y en los ejes temáticos desarrollados por el libro de texto, muestra el interés

en continuar formando costarricenses con identidad nacional desde una perspectiva según los planteamiento de García Canclini, sería tradicionalista y telúrica.

- De la anterior pareciera desprenderse otra contradicción: la práctica educativa formal-oficial o legítima los procesos de globalización, desarticulando las identidades locales regionales, o más bien reestructura y “rescata” las segundas, como una acción crítica y una respuesta a la “crisis de identidad latinoamericana”. Ninguna de las dos situaciones pareciera darse en el campo educativo de una manera aislada o pura. Se constatan más fácilmente, en las prácticas educativas, dinámicas en orden a la reconstrucción de una identidad cultural-nacional que pareciera ir en orden a lo tradicional, a lo propio (“nuestro”), paralelo a la formación funcional a la globalización, por ejemplo, la intensificación de la enseñanza del inglés y la computación.
- Por último, no se percibe una coherencia entre el discurso teórico del sistema educativo formal (fundamentación epistemológica entre el racionalismo, el humanismo y el constructivismo) y la implementación práctica del mismo, como se constata en el libro de texto y en las modalidades evaluativas (falsa memorización, conductualismo, concepción de la historia a partir de sus hechos y personajes). ¿O acaso el tipo de “racionalismo”, “constructivismo” o “humanismo” postulados por el discurso oficial del MEP era insuficiente e incapaz de calar hondamente en la sensibilidad de los actores de los procesos educativos?

Tomando en cuenta estas consideraciones básicas, y realizado el proceso investigativo propuesto, se señalan las siguientes conclusiones particulares:

1. CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS ELEMENTOS PROGRAMÁTICOS:

Los elementos programáticos de los Estudios Sociales en general, pero particularmente los referentes a la conceptualización de América Latina, se han mostrado como aspectos cuantitativos-conductistas en la formación de conocimientos (qué y cuánto se propone ser enseñado sobre América Latina). Una acción educativa, al menos desde una perspectiva constructivista, debería tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- los actores educativos son latinoamericanos y no sólo generan una conceptualización de América Latina y una identificación con ésta a partir de la interacción formal, sino también a partir de su contextualización socio-histórica y cultural (que no sólo geográfica);
- los actores educativos interactúan entre sí y con actores de otros campos fuera del ambiente escolar, y ahí se reconstruyen y resemantizan las conceptualizaciones planteadas escolarmente;
- los individuos, independientemente de ser actores educativos, realizan sus prácticas de consumo de productos culturales, en los que se incluyen fórmulas de latinoamericanidad: a) comercializada, estereotipada y trivializada; b) artística, estética e híbrida; c) comercial, geo-política y socio-cultural;
- hay un interés explícito, desde las lógicas hegemónicas, por reforzar la conceptualización local-particular, expresada bajo la forma de identidad nacional. Este modo de hacer *identidad* se constata como funcional para los intereses de los sectores sociales hegemónicos (local/global).

De los programas de estudio se desprenden dos consideraciones (que fueron analizadas a profundidad en la investigación aplicada al libro de texto), a saber, que América Latina se transforma *positivamente* desde los procesos de democratización (democracia bajo la forma representativa-electoral), que son funcionales a los cambios del mundo contemporáneo; y que se constata la crisis de la identidad cultural (latinoamericana / costarricense), identidad entendida como autopercepción operacionalizado en el folklore, tradiciones, costumbres, lo propio, lo "nuestro". Para que este último aspecto se revitalice, según los discursos educativos, se deben "rescatar" los valores propios del ser costarricense.

La aceptación sin más de *la* democracia (restrictiva) como natural y necesaria para América Latina tiene al menos dos consecuencias: los pueblos y sociedades latinoamericanas se encuentran con una única forma válida de constituirse históricamente como tales (toda práctica política que no sea democrática-electoral-representativa es descalificada), negando toda alternativa; y la consolidación del supuesto paradigma democrático que es Costa Rica, generando una sensación de particularidad y superioridad con respecto a América Latina.

El intento de solución a la crisis de identidad desde el rescate de tradiciones, costumbres, folklorización, puede llevar a una trivialización de la identidad, al menos dentro del sistema formal de educación. Esto sigue siendo, aparentemente, contradictorio con la reconstrucción de las identidades nacionales-globales. Si supuestamente la consolidación de una identidad se fundamenta en el sentido de "proyecto", de "futuro social", el sistema educativo, al menos en sus instrumentos y en las conceptualizaciones de sus estudiantes, sigue manteniéndose en un ámbito meramente arqueológico, telúrico y tradicionalista.

En todo caso, los programas de estudio, aunque propongan una serie de elementos específicos, al ser concretados en el proceso educativo, toparán con las particularidades que les imprime la interacción específica de educador-educando, y la aceptación que los ejes temáticos tengan en ciertos ambientes.

2. CONCLUSIONES CON RESPECTO AL ANÁLISIS DE LOS TEMAS DEL LIBRO DE TEXTO

El TAPESB concreta los elementos programáticos y, por la valoración que hace la autora del mismo, es funcional a la consolidación de la identidad local de manera tradicional. Esta identidad local (hegemónica) es difundida por los sectores dominantes en el ámbito local (campo político, comunicación, religioso) y utiliza acciones e instrumentos educativos para legitimarla (libros de texto, actos cívicos).

Del análisis realizado a los temas del libro de texto, se debe tomar en cuenta que:

- da validez al Estado-Nación como referente geopolítico, tanto para el despliegue analítico que hace de la sociedad costarricense, como para considerar las complejas situaciones de América Latina. Desde esta consideración, es que se conceptualiza que América Latina es *yuxtaposición de Estados*, y por tanto, no puede plantearse su unidad (ni socio-política, ni cultural, ni comercial...).
- Las únicas formas bajo la que explícitamente se admite América Latina son: referente geográfico, referente histórico cómodo (sin embargo, la historia depende de los "hechos" y "personajes" de cada país) y carencias comunes (los llamados por la autora "problemas latinoamericanos").

- La democratización y la consolidación de la democracia en América Latina (países latinoamericanos) es equiparado por la autora como soberanía nacional, y no resalta la funcionalización de esta para los procesos de globalización neoliberal.
- El referente paradigmático por excelencia, como Estado-Nación democrático, es Costa Rica. Esto es paralelo al desarrollo temático que busca formar la identidad nacional desde la particularidad local.

Lo anterior muestra una vinculación con la hipótesis de trabajo. Si bien la consolidación de esa identidad local pareciera no ser funcional a los intereses que se generan en los procesos de globalización neoliberal, las identidades globales se forman a partir de otros canales (por ejemplo prácticas de consumo, prácticas políticas), en las que se resalta más la individualidad, y deja de tener menor importancia la formación de una identidad global desde el sistema educativo.

La formación de una identidad local desde el sistema educativo se vuelve "idiosincrásica", pero inofensiva a los procesos de globalización. Es más, si lo costarricense es entendido como se ha planteado de manera tradicional ("esforzado", "individualista", "pequeño-propietario", "amante de la democracia"...), es que puede encontrarse la funcionalidad de estos rasgos identitarios a los procesos de globalización.

Esta forma de pensar podría encontrar otro espacio de legitimidad al declarar al filósofo costarricense, de origen español, Constantino Láscaris como benemérito de la patria en abril de 1998, en cuanto estudioso del *ser costarricense* (sólo recuérdese que **El costarricense**, es frecuentemente señalado en los campos político, cultural y

educativo como *paradigmático y necesario* para el estudio y comprensión de los costarricenses).

Puede verse un mayor aporte del sistema educativo a los procesos de globalización, más que en el desarrollo de los contenidos de estudio, en la formación del *capital humano* y en los modos en que esta formación, en general, es "adecuada" a las "demandas" de mercado. Esto permite solo conceptualizar lo *costarricense*, no así con lo *latinoamericano*. Al no generarse una identificación latinoamericana, el concepto de América Latina pasa al ámbito de lo *otro*, lo *extraño*.

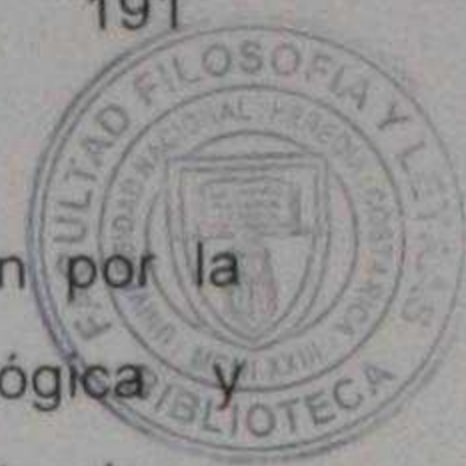
3. CONCLUSIONES AL EJERCICIO CONCEPTUALIZADOR.

VALORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES:

Analizar la perspectiva de los y las estudiantes con respecto a América Latina implica desplazar la idea de que se encontrará la expresión simple del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje (cumplimiento de los objetivos planteados en el programa, desarrollo de contenidos y conocimientos textuales), pues estos, en cuanto actores particulares, entran en tensión no sólo con el campo educativo, sino también con otros campos.

Entre las apreciaciones de los y las estudiantes, destacan las siguientes conceptualizaciones:

- América Latina se dice como contexto geográfico de Costa Rica. Esta postura es no sólo políticamente geocéntrica, sino que puede tener implicaciones etnocéntricas, pues del contexto no se desprenden particularidades sociales, históricas o culturales, más que para destacar la particularidad de Costa Rica.



- Los y las estudiantes evidencian una respuesta a la preocupación por la identidad nacional-local. Esta es expresada como arqueológica y tradicionalista, en la que se apela al pasado (con las tradiciones y costumbres, así como las fechas y los héroes) así como al sentido de “nostredad” (referido al *nosotros*, a lo *nuestro*, a lo que *excluye sistemáticamente a los otros*). Sin embargo, sus intereses prácticos e inmediatos, como se evidencia en celebración de efemérides, se desentienden y desidentifican de lo celebrativo, lo heroico, lo propio.
- Hay una crítica hacia lo foráneo. Tanto lo estadounidense (en sus productos culturales y modas) es criticado como lo latinoamericano (particularmente lo mexicano y lo nicaragüense, el primero en sus productos culturales y el segunda en su pueblo social en migración). A esto contraponen las tradiciones, el folklor y el “vestir” nacional, que debe ser rescatado y practicado. La estructura crítica hacia los núcleos de dominación, sin embargo, son bastante significativos.
- Se hace una asociación entre democracia y libertad, valorada en el caso costarricense, y constatada como insuficiente o totalmente carente en los casos de Cuba y Nicaragua. Hay, entonces, una postura general reaccionaria a todo aquello que no sea la democracia electoral representativa.

Pero también se ha constatado que América Latina es particularizada y entendida a partir de estereotipos (negativos o positivos) que se difunden comercial y culturalmente. Hay, entonces, una relativa aceptación de las imágenes y comentarios difundidos masivamente, que fluctúan entre lo *latinoamericano* como sinónimo de simple, lúdico, imaginario, real-maravilloso hasta lo latinoamericano como subdesarrollo, primitivo, retraso, sexoide.

Existe una posición que podría representar la influencia de cierta "izquierda", sobre todo desde el ámbito familiar, en que América Latina es entendida desde unidad y lucha, alternativa social y política y constitución futura solidaria.

4. OBSERVACIONES FINALES:

Los Estudios Sociales, como asignatura específica del currículo nacional básico, cumple una función especial en la legitimación de los procesos históricos y las prácticas culturales. No lo hace de manera aislada, pues hay que entender su papel correlacionado con las otras asignaturas y dinámicas internas de las instituciones educativas.

El análisis inicial del programa de Estudios Sociales evidenció el *qué* y el *cuánto* se enseña, a partir de los objetivos específicos por nivel, y el análisis de contenidos y lectura ideológica propusieron una perspectiva referente al *para qué* se enseña. En este sentido hay una conceptualización ideológica de América Latina, como región-contexto para Costa Rica, y como región-contexto con problemas particulares (problemas latinoamericanos: subdesarrollo, pobreza, vagancia, corrupción política, dictaduras...).

Además, se resaltan los procesos de democratización como transformación de América Latina y la crisis de identidad cultural. Pero es en el desarrollo de estos temas en el libro de texto analizado que estos aspectos tienden a destacar el papel histórico de Costa Rica (sus *personajes* políticos, sus *hechos* históricos) tanto como paradigma democrático, como por su proceso de revitalización de la identidad nacional, que se concreta bajo la forma de una *identidad tradicional y folklórica* por un lado, y como una caracterización idiosincrásica del "ser costarricense", de lo "nuestro".

Con las opiniones expresadas por los y las estudiantes en el cuestionario abierto, se generan conceptualizaciones de América Latina no uniformes, aunque en ocasiones relucen los elementos y conceptos asimilados en el proceso educativo. De ese modo, América Latina es entendida tanto como una región subdesarrollada por su ineficiencia colectiva (vagancia o indisposición a salir adelante), o como región de esperanza y posibilidad de lucha en solidaridad por una superación más que económica, humana. Esta última conceptualización, aunque minoritaria, llama la atención en un momento histórico en el que pensar alternativas sociales no está "permitido".

Se constató que pocos estudiantes establecen una relación conceptual entre Costa Rica, América Latina y Globalización. Sin embargo, sí generan una identificación entre *crisis latinoamericana* y *hegemonía estadounidense*, aunque esta última pasa a ser "criticada" por ser categorizada como influencia foránea, reforzando una vez más el sentido de particularidad y de nostredad enfrentada al sentido de diferencia y otredad. Esto será al final contradictorio con las prácticas de consumo cultural simbólico, pues estas son sobre todo de orden norteamericano-occidental.

Si en los primeros años de educación formal busca reforzarse o formarse en los y las estudiantes el nacionalismo/patriotismo, este se va desarticulando con el paso del tiempo, siendo notorio en los y las estudiantes de Educación Diversificada. Esto explicaría parcialmente el desinterés de generar un concepto crítico de América Latina.

América Latina es, entonces, un contexto (poco grato, dados los "problemas latinoamericanos") para Costa Rica y la sociedad costarricense, pues esta genera necesidades y exigencias "occidentalizadas/globalizadas", mientras generan un

desplazamiento de América Latina al ámbito arqueológico-histórico, o provocan un estereotipo pintoresco-exótico, o limitan las relaciones y la integración al libre comercio.

Los objetivos y contenidos desarrollados en la educación formal costarricense, en el caso de los Estudios Sociales, presentan a América Latina como espacios, temporalidades y simbolismos selectos de culturas histórico-territoriales, cuya función ideológica no es formar conceptos o identidades *regionales*, sino desplazar estos al pasado, a lo exótico, a lo extraño. Se genera así una concepción de América Latina en cuanto Estados-Nación, reforzando *identidades nacionales*. En el caso costarricense, este genera un sentido de particularidad y diferencia que le faculta para integrarse (o para disponerse a integrarse) en los procesos de globalización neoliberal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FUENTES.

- CR. MIDEPLAN (1993), **Costa Rica: Balance del ajuste estructural, 1985/1991**, Edita el Ministerio, San José.
- CR. MIDEPLAN (1994), **Plan Nacional de Desarrollo, 1994-1998**, Edita el Ministerio, San José.
- CR. MIDEPLAN (1997), **Plan Nacional de Desarrollo en Marcha**, Edita el Ministerio, San José.
- MEP (1994), **Política Educativa hacia el siglo XXI**, Edita el Ministerio, San José.
- MEP (1995 a) **Programa de estudios sociales, I ciclo**, Edita el Ministerio, San José.
- MEP (1995 b) **Programa de estudios sociales, II ciclo**, Edita el Ministerio, San José.
- MEP (1995 c) **Programa de estudios sociales III ciclo**, Edita el Ministerio, San José.
- MEP (1996 a) **Programa de estudios sociales, Educación Diversificada**, Edita el Ministerio, San José.
- MEP (1996 b) **Programa de español, Educación Diversificada**, Edita el Ministerio, San José.

2. LIBROS, ARTÍCULOS, TESIS

- Alfaro, Isabel (1985), **Análisis filosófico de las políticas educativas en Costa Rica. El caso de la educación pública (1960-1975)**, Tesis de Licenciatura en Filosofía, Escuela de Filosofía de la UCR, San José.
- Althusser, L. (1986) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en **La filosofía como arma de la revolución**, Cuadernos del pasado y del presente, México.
- Apple, M. (1995) "La política del saber oficial ¿Tiene sentido un curriculum nacional?" en AAVV, **Volver a pensar la educación, Vol. I**, Morata Ed., Madrid.

- Arroyo, J. (1996), **Análisis metodológico de la evaluación de la educación pública y su incidencia en la práctica educativa: el caso del proyecto de las escuelas líderes**, SEP-UCR, San José.
- Ausubel, David y otros (1989), **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**, Trillas, México.
- Banco Mundial (1990), **El gasto público en los sectores sociales (Costa Rica)**.
- Barahona, Manuel (1997), "El desarrollo económico" en **Costa Rica contemporánea: raíces del Estado de la Nación**, Edita el Proyecto Estado de la Nación, San José, pp. 62-68.
- BID (1996 a), "Educación: la dinámica de los monopolios públicos" en **Progreso Económico y Social de América Latina**, Edita el Banco, EUA.
- BID (1996 b), "**Reforma del sector público: punto focal de la evaluación en 1995**" Edición Electrónica, dirección del BID en Internet.
- Bourdieu, Pierre (1975), "Campo intelectual y proyecto creador", en **Problemas del Estructuralismo**, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre (1990), **Sociología y cultura**, Grijalbo Editorial, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977), **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Editorial LAIA, Barcelona.
- Castro, Carlos (1995), **Estado y sectores medios en Costa Rica: redimensionamiento de un Pacto social**, Cuaderno de Ciencias Sociales (n. 81), FLACSO, San José.
- Cerdas, Rodolfo (1997), **América Latina, Globalización y Democracia**, FLACSO, San José.
- Colás, María y otros (1994), **Investigación educativa**, ALFAR, Sevilla.
- Cuevas, Rafael (1994), **Políticas culturales del Estado Costarricense (1948-1990)**, Tesis de Maestría en Historia, SEP, UCR, San José.
- Cuevas, Rafael (1995), **Traspatio florecido. Tendencias de la dinámica de la cultura en Centroamérica (1979-1990)**, EUNA, Heredia.

- Cumbre de las Américas, 1994 (1995), "Declaración de principios y plan de acción de la cumbre de las Américas", versión oficial en español, en **Cuadernos de Nuestra América**, vol. XII, n. 24, p.80-108.
- Dengo, María E. (1995), **Educación Costarricense**, EUNED, San José.
- Dierckxsens, Wim (1997), **Los límites de un capitalismo sin ciudadanía**, DEI-EUCR, San José.
- Dieterich, Heinz (1995), "Globalización, educación y democracia en América Latina" en Chomsky y Dieterich, **La sociedad global**, Ed. Voz de los sin voz, Madrid
- Doryan, Eduardo (1993), "Diez preguntas sobre el PAE III", en **La Nación**, 24-VII-93.
- Doryan, Eduardo (1994), **La formación del ciudadano de la era de la sustentabilidad**, Edita el MEP, San José.
- Duverger Maurice (1980), **Métodos de las ciencias sociales**, Editorial Ariel, España.
- España, Olmedo (1997), **Cultura y contracultura en América Latina**, EUNA, Heredia.
- Fernández, Mario (1988), **La educación como instrumento ideológico**, Editorial Fernández Arce, San José.
- Ffrench, Davis y Devlin Robert (1993), "Diez años de crisis de la deuda latinoamericana" en **Comercio Exterior**, enero 1993, México.
- Figueres, José (1995), **Tiempo para el entendimiento y la solidaridad**, discurso ante la Asamblea Legislativa, 1ero de Mayo de 1995, Ministerio de Información, San José.
- Fischel, Astrid (1990), **Consenso y represión**, ECR, San José.
- Fischel, Astrid (1992), **El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica**, EUNED, San José.
- Fuentes, Margarita y Vargas, Renson (1995), **Efectos de los Programas de Ajuste Estructural en el mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza General Básica**, Tesis para optar a la Licenciatura en Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Sociales, UCR, San José.

- Gallardo, Helio (1982), "Elementos fundamentales de una lectura ideológica" en **Revista de Filosofía de la UCR**, n. 52, pp. 181-186
- Gallardo, Helio (1985), **Cultura, política, Estado**, Editorial Nueva Década, San José.
- Gallardo, Helio (1992) "Radicalidad de la teoría y sujeto popular en América Latina", en **Pasos Especial**, n. 3., pp. 27-42.
- Gallardo, Helio (1993) "Actores sociales, movimiento popular y sujeto histórico en la América Latina de la década de los noventa", en **Resistir por la vida**, REDLA-DEI, San José.
- Gallardo, Helio (1994), "Notas sobre la situación mundial observada desde América Latina" en **Pasos**, DEI, n. 54 Julio - Agosto, pp.16-25.
- Gallardo, Helio (1995), "América Latina en la década de los noventa" en **Pasos**, DEI, San José, N. 59 Mayo-Junio, pp. 11-25.
- Gallardo, Helio (1996), "Democracia y Democratización en América Latina, en **Pasos**, n. 68, DEI, San José, p. 10-19.
- García, Néstor (1990), **Culturas Híbridas**, Grijalbo, México.
- García, Néstor (1995), **Consumidores y ciudadanos**, Grijalbo, México.
- Giglioli, Giovanna (1996), "¿Mito o idiosincrasia?. Un análisis crítico de la literatura sobre el carácter nacional" en **Identidad y producciones culturales en América Latina**, EUCR, San José.
- Gobbi, C. (1997), "La educación es un quehacer político" en **Brecha**, Uruguay, 25 de abril de 1997 p. 24-25.
- González, Alfonso (1994), **Costa Rica, el discurso de la patria**, EUCR, San José.
- González, Jaime (1988), **Comunicación social y dominación ideológica**, EUNA, Heredia.
- Hamilton, Roger (1992), "América Latina. Diez retos de los años noventa" en **Temas de Nuestra América**, IDELA-UNA, Heredia, N. 17, ene-jun.

- Hernández, Olivier y Ávila, Franklin (1995), **La política curricular del MEP; el abordaje de los contenidos y los textos editados por particulares como base de la enseñanza-aprendizaje: El caso de "Aprendamos Estudios Sociales de 7^{mo} año"**, Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales, Escuela de Historia, UNA, Heredia.
- Hernández, Omar (1995), "Cultura y educación: rupturas y encuentros en la reelaboración cultural", en **Revista de Ciencias Sociales**, EUCR, San José, n. 69, pp. 7-20.
- Hernández, Roberto (1996), **Metodología de la Investigación**, McGraw Hill, México.
- Jiménez, Alexander (1997), "Los países también están en otra parte. Cultura y discurso filosófico en Costa Rica", en **Cultura y contracultura en América Latina**, EUNA, Heredia, pp. 327-353.
- Jiménez, Alexander -comp- (1998), **Costa Rica imaginaria**, EFUNA, Heredia.
- Jiménez, Oscar (1993), **Como hacer análisis ideológico**, Centro de estudios y publicaciones Alforja, San José.
- Láscaris, Constantino (1985), **El costarricense**, EDUCA, San José.
- Lechner, Norbert y otros (1996), **Globalización, política y partidos**, FLACSO, San José.
- Lizano, Eduardo (1994), **Notas sobre el PAE III**, Academia de Centroamérica, San José.
- Martin-Barbero, Jesús (1995), "La Comunicación plural: paradojas y desafíos" en **Nueva Sociedad**, 140, p. 60-69.
- Martínez, Miguel (1991), **La investigación cualitativa etnográfica en Educación**, Texto SRL, Caracas.
- Marx, Karl y Engels F. (sfe), **La ideología alemana**, Editorial IMCUSA, San José.
- Mattelart, Armand (1976), **Los medios de comunicación de masas. La ideología de la prensa liberal en Chile**, Editor El Cid, Buenos Aires.
- Molina, Zaida (1998), **Planeamiento didáctico**, EUNED, San José.



- Mora, Arnoldo (1997), **La identidad nacional en la filosofía costarricense**, EDUCA, San José.
- Mora, Jorge (1989), "Propuestas metodológicas para el estudio de las políticas estatales" en **Sociología: teoría y métodos**, EDUCA, San José, pp. 11-45.
- Mora, Minor (1996), **La identidad ecológica de los miembros de grupos juveniles abocados a la protección del ambiente en Costa Rica**, Licenciatura en Sociología, Escuela de Sociología, UNA, Heredia.
- Mora, Sonia (1996), Ponencia presenta en la Segunda Jornada de Reflexión Omar Dengo, en **La Educación: Diagnóstico y perspectivas**, FUNA, Heredia, p. 41.
- Motta, Cecilia (1994), **La formación y la vivencia de los valores en las escuelas costarricenses**, MEP-SIMED, San José.
- Ordóñez, Jacinto (1998), "Empirismo y realismo en la epistemología genética, su aporte a la práctica educativa" en **Conmemoración académica del centenario del nacimiento de Jean Piaget**, EUNED, San José.
- Ortiz, María -comp.- (1996),. **Identidades y producciones culturales en América Latina**, EUCR, San José.
- Pardo, Marta (1997), "Análisis crítico del 'Proyecto de ley de fundamentos y garantías para el desarrollo y mejoramiento continuo del sistema educativo nacional'", en **Reflexiones**, EUCR, San José, marzo, p.15-30.
- Pacheco, Francisco (1997), **Educación y sociedad en Costa Rica**, EFUNA, Heredia.
- Pérez, María y González, Yamileth (1996), "Identidad de identidades: ¿Hacia una identidad hegemónica?" en **Identidades y producciones culturales en América Latina**, EUCR, San José, p. 3-28.
- Pérez, María y González, Yamileth (1992), "Entre lo escolar y los medios informativos: Políticas Neoliberales y Educación", en **Revista de Ciencias Sociales**, EUCR, San José n. 57, 41-55.
- Pérez, Rafael y otros (1993), **Los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en una sociedad democrática**, Edita MEP, San José.
- Pérez-Yglesias, María (1990a) "Costa Rica: las comunicaciones al ritmo del mundo" en **El Nuevo Rostro de Costa Rica**, Ed. ICEP, San José.

- Pérez-Yglesias, María (1990b), "Pensar la democracia: Valores y medios de comunicación social" en **Revista de Ciencias Sociales**, EUCR, San José, n. 48, p. 67-77.
- Piaget, Jean y otros (1973) **Tendencias de la investigación en ciencias sociales**, Ed. Siglo XXI, México.
- Piaget, Jean (1986) "Los dos problemas principales de la epistemología de las ciencias del hombre" en **Lógica y conocimiento científico**, s.e.
- Pinto, Angel (1983), **Análisis ideológico de los planes y programas de las escuelas nocturnas y su relación con los postulados de la UNESCO y la realidad costarricense**, Tesis para optar a la Licenciatura en Sociología, UNA
- Proyecto Estado de la Nación (1995), **Informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible (I)**, Edita el proyecto, San José.
- Proyecto Estado de la Nación (1996), **Informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible (II)**, Edita el proyecto, San José.
- Proyecto Estado de la Nación (1997), **Informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible (III)**, Edita el proyecto, San José.
- Quirós, Angela (1997), **Temario, Actividades y Prácticas de Estudios Sociales para Bachillerato**, Impresos LIL, San José.
- Ramírez, Mario (1986), "Notas para el estudio de las políticas estatales en Costa Rica", **Revista de Ciencias Sociales**, EUCR, San José, n. 31, pp. 9-37.
- Ramos, Douglas y Murillo, Hugo, **Propuesta teórico metodológica para el mejoramiento de la calidad de los libros de texto de Estudios Sociales basada en el desarrollo de las habilidades cognitivas de la historia**, Tesis de Licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales, UNA.
- Raventós, Ciska (1997), "De la imposición de los organismos internacionales al 'ajuste a la tica'", en **Revista de Ciencias Sociales**, n. 76, EUCR, 115-126.
- Rodríguez, Miguel (comp.) (1992), **Ajuste estructural y progreso social**, Libro Libre, San José.
- Rojas, Manuel y Sojo, Carlos (1995), **El malestar con la Política**, FLACSO, San José.

- Rojas Gómez, Miguel (1997), "La mundialización y la necesidad de re-construcción de la identidad cultural" en **Seminario de mundialización y filosofía** (Universidad de Centroamérica), <http://www.uca.ni/ellacuria/mundial.htm>.
- Rojas Mix, Miguel (1997) **Los cien nombres de América**, EUCR, San José.
- Rosenthal, Gert (1989), "El desarrollo de América Latina y el Caribe en los años ochenta y sus perspectivas", en **Revista de la CEPAL**, n. 39, Chile.
- Santamaría, Marco y otros (1996), **La enseñanza de los estudios sociales en I y II ciclo**, EUNED, San José.
- Saxe-Fernández, Eduardo (1996), "La crisis neoliberal y el constructivismo racional en la educación costarricense" en **Praxis**, EUNA, n 51, p. 29-30.
- Sojo, Carlos (1991), **La utopía del Estado mínimo**, CRIES, Managua.
- Soto, Willi (1985), **La manipulación de la información. Polonia en la prensa dominante costarricense**, Editorial Alma Mater, San José, pp. 73-86.
- Steichen, Regine (1989), "Ideología y Cultura" en **Sociología: teoría y métodos**, EDUCA, San José, pp. 131-150.
- Suárez, Luis (1995) "Texto y Contexto" en **Cuadernos de Nuestra América**, CEA, Cuba, vol. XII, n 24, pp. 9-26.
- Torres, Juan (1995), **Desigualdad y crisis económica: el reparto de la tarta**, Ed. Voz de los sin Voz, Madrid.
- Torres-Rivas, Edelberto (1993), "La democracia y la metáfora del buen gobierno", en Steichen Regine (comp.), **Democracia y democratización en Centroamérica**, EUCR, San José.
- Vega, Mylena y otros (1995), **Cambios en la estructura de clases costarricense (1987-1994)**, Informe final de Investigación, UCR, San José.
- Villalobos, Luis (1990), **Métodos de Investigación Social**, MEP, San José.
- Zúñiga, César (1995) "La Reforma del Estado durante la administración Calderón Fournier: el caso de la reforma institucional", en **Revista de Ciencias Sociales**, EUCR, San José diciembre, n. 70.

ANEXOS

ANEXO 1:

POLÍTICA EDUCATIVA HACIA EL SIGLO XXI

Este *Anexo* presenta dos textos extraídos de la Política Educativa hacia el siglo XXI, uno de sus *considerandos* y otro de las *declaraciones*. Se ha asignado a cada párrafo una clave numérica para efectos de referencia.

Aunque en un principio el planteamiento investigativo se orientaba hacia este documento, la especificación paulatina del objeto de estudio implicó dedicar menos esfuerzo a este documento y más hacia otros aspectos. En todo caso, es en las consideraciones teóricas donde se constatan los elementos correspondientes hacia la Política Educativa.

CONSIDERANDOS (p. 3)

A. EN CUANTO AL MOMENTO HISTÓRICO.

1.

1.1. El cambio de paradigma que se ha dado a finales del siglo XX, significa una nueva manera de ver el mundo y ha afectado la forma en que las naciones perciben su desarrollo.

1.2. Costa Rica debe realizar su propia lectura de los cambios en el ámbito internacional.

1.3. Esto implica transformar las concepciones de desarrollo desde

1.3.1. una perspectiva deshumanizada y deshumanizante,

1.3.2. del uso irracional de los recursos naturales,

1.3.3. del desarrollo tecnológico como un fin en sí mismo,

1.3.4. del incremento del capital físico como única fuente de riqueza y

1.3.5. de una estrategia de desarrollo y competencia internacional con base, simplemente, en la estructura de mercado,

1.4. hasta

1.4.1. una concepción espiritual - humanista y humanizadora,

1.4.2. de sostenibilidad de los recursos naturales,

1.4.3. de la tecnología al servicio de la persona,

1.4.4. del incremento y mejoramiento en las habilidades y destrezas y

1.4.5. una estrategia de desarrollo centrada en cada ser humano del país.

1.5. Es obvio de que la Educación debe asumir la responsabilidad histórica de ocupar el plano protagónico que le concierne para concretar con éxito esta tarea.

2.

2.1. La transición del siglo XX al siglo XXI enfrenta al ser humano consigo mismo y le permite cuestionar el rumbo por el que debe seguir.

2.2. Esto incluye un ajuste de cuentas con deshumanizadas concepciones y un replantearse una acción más integrada de Humanismo.

2.3. Problemas de carácter vital, relacionados con las posibilidades de sobrevivencia y calidad de vida futuras, esto es su sostenibilidad dentro de la Tierra, obligan a mujeres y hombres a revisar su interacción con el entorno.

2.4. El periodo de transición no es sólo

2.4.1. un hecho cronológico, sino también

2.4.2. un cambio paradigmático,

2.4.3. reflejado en nuevas opciones de relación económica entre países y bloques,

2.4.4. particularmente, en el giro hacia una concepción integradora de los fenómenos de las ciencias de la naturaleza con los que han configurado a las ciencias sociales y las humanidades.

3. En resumen,

3.1. el cambio de paradigma en la transición hacia el siglo XXI se caracteriza por una concepción de "transdisciplinariedad",

3.2. en donde las disciplinas de naturaleza científica tradicional y las ciencias sociales y humanas se interconectan y se afectan mutuamente.

3.3. El dominio de las disciplinas es un paso necesario

3.3.1. para manejar la transición hacia formas innovadoras de correlación e integración del conocimiento,

3.3.2. hacia una ética del desarrollo y

3.3.3. a un Humanismo renovado que ubique al ser humano en el centro de las tareas del desarrollo y de la búsqueda del conocimiento.

DECLARACIONES (p. 8):

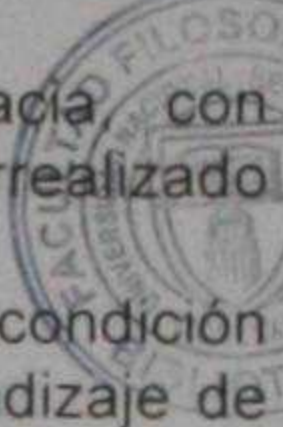
A. EN CUANTO AL MOMENTO HISTÓRICO:

4.

4.1. La Política Educativa, amparada al Marco Jurídico vigente, propicia la búsqueda y concreción de un costarricense del siglo XXI que,

4.2. consciente de las implicaciones éticas del desarrollo,

4.3. sea PERSONA con rica vida espiritual, digna, libre y justa;

- 
- 4.4. CIUDADANO formado para el ejercicio participativo de la democracia con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad;
- 4.5. PRODUCTOR para sí mismo y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento;
- 4.6. SOLIDARIO por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones, a partir de un desarrollo sustentable, ecológico (sic) y socialmente y
- 4.7. CAPAZ DE COMUNICARSE CON EL MUNDO DE MANERA INTELIGENTE de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos.
- 5.
- 5.1. La época de transición de paradigmas, definida desde una visión transdisciplinaria de estrecha conexión e interacción entre el ser humano,
- 5.2. demanda del país el replanteamiento de una política educativa que, a la luz del Marco Legal que la rige,
- 5.3. propicie la búsqueda de un ser costarricense que valore no solo la biodiversidad, sino también la cultura diversidad como factores que enriquecen su persona y a la sociedad

ANEXO 2:

**TEMAS SELECCIONADOS DEL
TEMARIO DE ACTIVIDADES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIOS SOCIALES
PARA BACHILLERATO.**

El texto a continuación es una transcripción de las páginas 117-126 del libro **Temario, Actividades y Prácticas de Estudios Sociales para bachillerato**, según la edición de 1997. Lo único que se ha añadido es la numeración del texto (para la sistematización necesaria del análisis de contenido). Al realizar la lectura del mismo se topa con una serie de errores ortográficos, históricos e incluso de redacción y estilo. Estos se han "respetado", pues son una característica de este libro en particular.

**(1) F. LOS PROCESOS DE
DEMOCRATIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA:**

(1.1.) En la segunda mitad del siglo XX a nivel mundial se produce la descolonización y la guerra fría entre los países capitalistas y comunistas.

(1.2.) En América Latina la realidad política tiene 3 modelos: revoluciones socialistas, gobiernos militaristas autoritarios y el democrático reformista.

(2) Revoluciones socialistas.

(2.1.) Revolución Cubana:

(2.1.1.) Cuba fue el primer país latinoamericano donde triunfó una revolución socialista que se declaró marxista - leninista.

(2.1.2.) **Antecedentes.** Este país nació a la independencia en vida política muy dependiente de los Estados Unidos. Además, el gobierno era corrupto que propiciaba un marcado contraste entre ricos y pobres. Sin embargo, Cuba no era de los países más pobres de América porque se beneficiaba del auge azucarero, del turismo y de otras actividades económicas. Su ingreso per capita era alto en relación al promedio

latinoamericano. Tenía altos índices de alfabetización y urbanización, además de una numerosa clase media.

(2.1.3.) **Movimiento guerrillero.** Se inició por el descontento del pueblo con la política represiva de **Fulgencio Batista** (1952-1958).

(2.1.4.) **Fidel Castro** apoyado por estudiantes e intelectuales de clase media, inicia la guerrilla en la Sierra Maestra. El movimiento se proponía: Terminar con el latifundio. // Limitar la propiedad del capital extranjero. // Nacionalizar los servicios públicos. // Desarrollar la industria y extender la educación.

(2.1.5.) Todos estos planteamientos eran un reformismo con criterios nacionalistas. El movimiento tuvo el apoyo de vastos sectores de la población. Además Batista es abandonado por los Estados Unidos, factor decisivo, para que el 1º de enero de 1959, Fidel Castro toma el poder.

(2.1.6.) Entre sus primeras medidas están:

(2.1.6.1.) Confiscar las propiedades norteamericanas, que en conjunto, superaban los 1000 millones de dólares. Estados Unidos respondió en 1961 rompiendo las relaciones diplomáticas. Se inició así una serie de enfrentamientos.

- (2.1.6.2.) Castro buscó el apoyo de la Unión Soviética, que ante la expectativa de tener un aliado a 90 millas de la costa norteamericana, y en plena guerra fría, respondió con un apoyo rápido y total. El apoyo se concretó en ayuda técnica, préstamos, material bélico y apertura de mercado, especialmente del azúcar que dejaron de comprar los norteamericanos.
- (2.1.6.3.) Estableció la reforma agraria en 1959. Confiscó las grandes propiedades sin indemnización alguna. Las tierras fueron administradas por el Instituto Nacional de Reforma Agraria. Se mantuvo un sector de pequeños propietarios agrícolas que disponían de un tercio de la tierra y fueron agrupados en la Asociación de Agricultores Nacionales (**ANA**).
- (2.1.6.4.) La agricultura sigue con el predominio del cultivo de la caña de azúcar, pero han diversificado con arroz, café, algodón, tabaco, piña y cítricos. Además de ganadería de carne y leche.
- (2.1.6.5.) La dictadura ha logrado avances en educación, cultura y deportes. Existen instituciones educativas para todos los niveles y en todo el territorio. La educación formal se combina con el trabajo práctico y aplicado con función social. Es gratuita desde la pre-primaria a la universitaria. El analfabetismo está prácticamente erradicado. Existe una notable producción de libros y el estado apoya las artes, la literatura, la música y deportes. En ballet y cine han logrado grandes éxitos. Lo mismo que atletas en muchas ramas deportivas en diferentes eventos, entre ellos las Olimpiadas, donde obtienen muchas medallas de oro.
- (2.1.6.6.) En salud, tienen una red hospitalaria que cubre todo el país. Son notables los avances en operaciones de los ojos. Igual que Costa Rica, su población tiene un promedio de vida de más de 70 años.
- (2.1.7) Todos estos avances los paga el pueblo con la falta de libertad. Cuando Fidel llegó al poder todos sus enemigos políticos fueron fusilados en el paredón, encarcelados o desaparecidos.
- (2.1.8) La dictadura ejercida a través del simulacro de elecciones no permite crítica alguna al sistema.
- (2.1.9) Los llamados "comités de Defensa de la Revolución" instalados en barrios y caseríos controlan rigurosamente la vida del ciudadano. Existen presos políticos y las decisiones son duramente castigadas. Aunque se ha producido movilidad social de campesinos y obreros, existe la clase social de la alta burocracia que disfruta de los privilegios sociales y económicos.
- (2.1.10) La revolución cubana ha sido de gran impacto dentro de la política mundial.
- (2.1.10.1) Durante la década de los años 60 la mayoría de la clase alta y media emigró a los Estados Unidos, especialmente a la Florida. En estos años, el gobierno de USA estilizó la CIA para financiar e influir en las organizaciones de exiliados cubanos, para derrocar a Castro. De estos intentos es la invasión realizada en abril de 1961 y conocida como "Bahía Cochinos" o "Playa Girón". Tuvo el apoyo de los gobiernos dictatoriales de Idígoras Fuentes de Guatemala y de Anastasio Somoza en Nicaragua. La invasión terminó en una derrota y un triunfo para el gobierno revolucionario de la isla.
- (2.1.10.2) Estados Unidos utilizó su influencia en la OEA para provocar un bloqueo a Cuba, logrando que la mayoría de países latinoamericanos rompieran relaciones con la isla. Sin embargo Cuba se mantuvo por el apoyo de la Unión Soviética y de otros países comunistas, además de países del bloque Occidental como Canadá y España. Actualmente (1996), Europa apela a la Organización Mundial del Comercio (OMC) contra Estados Unidos por la polémica **ley Helms - Burton** que restringe el comercio con Cuba.
- (2.1.10.3) Esta ley impone medidas punitivas (castigos) a las empresas de otros países que comercien con la Habana.
- (2.1.10.4) La ley fue aprobada en medio de las críticas de México, Canadá, Japón y la Unión Europea, los mas fuertes socios comerciales de Washington.
- (2.1.10.5) La Legislación permite a ciudadanos estadounidenses querellarse ante sus tribunales, con las compañías extranjeras o individuos, que se hayan lucrado por

- inversiones en propiedades cubanas, confiscada desde la revolución socialista de 1959.
- (2.1.10.6) Todos los países en general, consideran que la ley atenta contra la soberanía, porque cada nación es libre de comerciar con quién quiera. En Costa Rica esta ley afecta a algunas empresas que han iniciado un comercio con la isla.
- (2.1.10.7) A raíz de la Cumbre de las Américas, en Chile (nov-96) el Presidente español José María Aznar solicitó a Fidel Castro una apertura democrática y el respeto a los derechos humanos. Ante la actitud intransigente de Castro y de rechazo al embajador español en la Habana, Aznar de ideología conservadora (Partido Popular) no ha ocultado sus críticas a la falta de libertades en Cuba. Logró en Bruselas ante la Unión Europea (UE) revertir el apoyo incuestionado que la Habana recibía, haciendo que el grupo de los 15 adoptara una postura hacia Cuba más parecida a la que Estados Unidos ha mantenido por 37 años, de bloqueo unilateral a la Isla. Ahora la UE condiciona toda ayuda a actos concretos por parte de la Habana, que conduzcan a una apertura democrática pluralista, en la que se respeten plenamente los derechos humanos.
- (2.1.11.) La revolución cubana tuvo gran impacto en los grupos revolucionarios.
- (2.1.11.1.) En la década de los 60, movimientos guerrilleros apoyados y entrenados por Cuba y ésta a su vez por la Unión Soviética, se hacen sentir en Guatemala, Venezuela y Ecuador.
- (2.1.11.2.) Posteriormente se produjeron movimientos de mayor envergadura en Bolivia, dirigido por el médico argentino **Ernesto Che Guevara**, uno de los más importantes héroes de la revolución cubana. La guerrilla fracasó con la captura y ejecución del Che Guevara. También hubo guerrillas urbanas de los **montoneros** en Argentina y los **tupamaros** en Uruguay. Los de **Sendero Luminoso** en Perú de orientación hacia la China Comunista de Mao. En realidad los movimientos guerrilleros se expandieron a lo largo de toda América Latina.
- (2.1.11.3.) siendo verdaderas excepciones los países como Costa Rica, que no tuvieron estas guerrillas.
- (2.1.11.4.) Después del fracaso de las guerrillas comunistas, 20 años después de la revolución cubana, el 19 de julio de 1979 triunfó la revolución del **Frente Sandinista de Liberación Nacional**, en Nicaragua. Derrocaron a la dinastía de los Somozas. En el resto de Centroamérica, en Guatemala y Honduras se presentaron cierto grado de actividad guerrillera y en el Salvador, el **Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional** contra el ejército y la oligarquía mantuvieron una larga y sangrienta guerra civil.
- (2.1.12) Este **modelo revolucionario socialista** tiene como **características** más importantes:
- (2.1.12.1) Es producto de movimientos guerrilleros en sociedades con pasado autoritario.
- (2.1.12.2) Énfasis en reforma agraria, educación (alfabetización), desarrollo cultural y de salud.
- (2.1.12.3) Nacionalizaciones. Confrontación con la política norteamericana. Tendencias pro-soviéticas.
- (2.1.12.4) Solidaridad internacional con movimientos guerrilleros de izquierda.
- (2.1.12.5) Manejo autoritario del poder. Restricciones severas a la libertad individual y los derechos humanos. Existencia de un único partido político: el partido comunista.
- (2.1.12.6) Los casos en que llegaron al poder fueron Cuba y Nicaragua.
- (3) **Militarismo autoritario.**
- (3.1.) Es el tipo de gobierno de los gobiernos más conservadores, de los militares que no solo combatieron los movimientos guerrilleros, sino también los gobiernos democráticos, resultado de elecciones libres. Sus **características** más importantes son:
- (3.1.1.) Tendencias anticomunistas y reacción ante los movimientos progresistas y reformistas.

- (3.1.2.) Papel preponderante del ejército, apoyando a las oligarquías y al capital extranjero.
- (3.1.3.) Aplican restricciones a la política económica y social de intervención del estado y dan apoyo a la economía "neoliberal" de mercado libre.
- (3.1.4.) Es un sistema autoritario y antidemócrata con restricciones a los derechos humanos.
- (3.2.) Este tipo de gobierno lo tuvieron: Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Haití, Guatemala, Honduras, El Salvador y Paraguay.
- (3.3.) **Caída de algunas dictaduras.**
- (3.3.1.) **Argentina y el peronismo**
- (3.3.1.1) Durante la Segunda Guerra Mundial, en 1943, en Argentina se produjo un golpe militar que derrocó al gobierno civil de Ramón S. Castillo. Era un gobierno desprestigiado por la corrupción, por lo que el golpe fue bien recibido por el pueblo. Muchos países, entre ellos, Estados Unidos reconocieron al nuevo gobierno.
- (3.3.1.2) Sin embargo, algunos analistas políticos, advirtieron del retroceso democrático, confirmado posteriormente por las actuaciones del general.
- (3.3.1.3) **Pedro Ramírez.** Asumió la presidencia en un gobierno de facto, disolvió el Congreso y gobernó por decretos. Las elecciones programadas para setiembre de 1943 fueron canceladas. Las personas que integraron su gabinete y otros cargos importantes eran simpatizantes de las potencias del Eje (Alemania, Italia y Japón).
- (3.3.1.4) Estados Unidos y Gran Bretaña acusaron a Ramírez de colaborar con el espionaje alemán, aprovechándose de la inmunidad diplomática Argentina. Ante esta acusación, los oficiales del ejército, en febrero de 1944, hicieron renunciar a Ramírez y que asumiera el poder, el vicepresidente Edelmiro Farrell.
- (3.3.1.5) El nuevo gobernante, sin personalidad, dejó la autoridad en manos del jefe de un grupo de oficiales: **Juan Domingo Perón.**

Este militar se encargaría de dirigir la inestable revolución.

- (3.3.1.6) Inicialmente fue catalogado como un personaje sin importancia. Sin embargo en las elecciones de 1946, ganó la presidencia con una importante mayoría.
- (3.3.1.7) **Juan Domingo Perón. Presidente.** Su gobierno tuvo características diferentes y tuvo como principal colaboradora a su esposa: **Eva Duarte de Perón.** El pueblo le llegó a tener tanto cariño que era conocida como **Evita.**
- (3.3.1.7.1) Fue una super ministra de asuntos laborales y compró los principales periódicos del país, con fondos cuyo origen se desconocía.
- (3.3.1.7.2) Logró importantes conquistas para los pobres, los obreros llamados "descamisados". El fervor de esta clase social por Evita, hizo que en 1951 exigieron su nombramiento como vicepresidenta, sin embargo, el ejército se opuso.
- (3.3.1.7.3) Se encargó de la supervisión del ministerio de salud pública. Tuvo éxito en la lucha contra la malaria y la tuberculosis. Creó cantidad de hospitales y clínicas por todo el país.
- (3.3.1.8.) **Constitución de 1949.** Esta nueva constitución incluía todas las promesas que Perón hacía a los obreros, con un amplio programa social. Entre otras cosas establecía:
- (3.3.1.8.1.) Garantía de derechos y privilegios a todos los sectores de la sociedad.
- (3.3.1.8.2.) Confirmaba el derecho de la nación para intervenir en los asuntos económicos, como el control de comercio exterior.
- (3.3.1.8.3.) Establecía la reelección presidencial, anulando la tradición establecida de prohibir la reelección. Fue la forma en que Perón se aseguró la continuidad en el poder.
- (3.3.1.9.) Otros aspectos de la obra de gobierno de Perón fueron:
- (3.3.1.9.1) En lo económico fue innovador y estatizante.
- (3.3.1.9.2) Nacionalización de los principales servicios públicos que estaban en manos de

- Compañías extranjeras. Monopolizó el comercio exterior.
- (3.3.1.9.3) Se pagó la deuda exterior y saneó las finanzas públicas. Sin embargo al presentarse una crisis económica tuvo que pedir financiamiento externo.
- (3.3.1.9.4) El **justicialismo**. Fue el nombre dado a su doctrina en la que se fundamentó su movimiento. Establecía reformas orientadas a un "populismo", por la manipulación que hizo de la clase obrera y del sindicalismo. Favoreció la industria en detrimento del agro. En lo político fue un sistema autoritario porque destruyó gran parte de los procedimientos y sistemas democráticos de la época. El gobierno asumió el control de los centros e enseñanza, aboliendo la autonomía universitaria.
- (3.3.1.9.5) La muerte de Evita en julio de 1952 fue el inicio de la decadencia del gobierno de Perón. Evita era un símbolo de las masas desheredadas. Poco antes de la muerte de Evita, Perón había sido reelecto por un nuevo periodo de seis años. Sin embargo el descontento contra su gobierno era evidente en los sectores medios, urbanos y rurales, en la oligarquía agraria y hasta en la Iglesia. Fundamentalmente el ejército asume su papel de árbitro político y lo derrocan en 1955. El gobierno lo asumió una Junta presidida por el General Aramburú.
- (3.3.1.10) Posteriormente, Argentina ha pasado por profundas crisis económicas y políticas que no han podido ser resueltas por diferentes gobiernos, sean civiles o militares.
- (3.3.1.10.1) En 1973, por la renuncia de Héctor Cámpora que había ganado las elecciones, se realizan nuevamente y sale electo: Juan Domingo Perón como presidente y María Estela Martínez de Perón, como vicepresidenta. Esta nueva esposa quiso continuar la obra inconclusa de Evita, pero con la muerte de Perón, el 1º de julio de 1974, se sostuvo en el poder sólo 2 años. En 1976 es derrocada por un golpe militar y toma el poder una Junta de Gobierno, que con algunos altibajos, gobierna hasta 1983 en que se realizan elecciones y Argentina vuelve al sistema democrático.
- (3.3.1.10.2) Durante el gobierno de los militares hubo dos acontecimientos importantes: La llamada **guerra sucia** que se caracterizó por una represión de la derecha en contra de los socialistas. Desaparecieron miles de personas, hombres, mujeres y hasta niños cuyo paradero todavía se desconoce. Las madres y abuelas con fotos de los desaparecidos han hecho manifestaciones en la Plaza de Mayo, pidiendo una respuesta a los oídos sordos del gobierno.
- (3.3.1.10.3) El otro acontecimiento fue la **Guerra de las Malvinas** en abril de 1982. Los militares para despertar el nacionalismo inician una guerra contra Inglaterra, reclamando las islas Malvinas. Fue una forma de desviar la atención de los graves problemas internos provocados por la crisis económica y la enorme deuda externa. Fue una total derrota y en consecuencia el descrédito de las Fuerzas Armadas.
- (3.3.1.10.4) En las elecciones de 1983 se enfrentaron dos partidos: el **Justicialismo o Peronismo** y la **Unión Cívica Radical**.
- (3.3.1.10.5) Ganó el último de los partidos, cuyo candidato a la presidencia, **Raúl Alfonsín** gobernó de 1983 a 1989.
- (3.3.1.10.6) El actual presidente es **Carlos Ménem** que ha afrontado la crisis económica y la inflación. Logró equiparar su moneda, el peso argentino al dólar americano, pero existe desempleo y todos los problemas latinoamericanos. Además siempre es latente el intervencionismo militar en política.
- (3.3.2.) **Chile y su interrumpida trayectoria democrática:**
- (3.3.2.1) La historia de Chile se caracterizó por su estabilidad política y por el respeto a las normas democráticas.
- (3.3.2.2) En este siglo XX la década de los años 20 y 30 fue de formas sociales afectadas por la crisis económica mundial. Con algunos periodos en que renunció, la presidencia fue ejercida por Arturo Alessandri hasta 1938. En las elecciones ganó el **Frente Popular**, integrado por social demócratas y socialistas. Provinieron de la industrialización y con una política izquierdista moderada frenaron el poder de la oligarquía.

- (3.3.2.3) Después de la Segunda Guerra Mundial hubo muchos cambios en la situación política. En 1957 **Eduardo Frei** fundó el Partido Demócrata Cristiano, que llega a convertirse en el más importante de Latinoamérica de esta ideología. Logran el poder en 1964. El presidente Frei impulsó una reforma agraria y trató de mejorar las condiciones socioeconómicas de su país.
- (3.3.2.4) Para las elecciones de 1970, participaron 3 candidatos y obtuvo mayoría, aunque no la exigida por la Constitución, Salvador Allende. Pertenecía al partido **Frente de Acción Popular** formado por comunistas, socialistas y radicales. Allende era líder del socialismo marxista. Intentó socializar el país dentro del molde constitucional democrático. Pero tuvo una fuerte oposición de los demócratas cristianos, de las clases media y alta. También fue presionado por Fidel Castro y otros líderes comunistas para que realizara una revolución violenta. Chile fue invadida de "asesores" cubanos castristas, rusos y revolucionarios de todos el mundo comunista.
- (3.3.2.4.1) El gobierno de Allende nacionalizó los yacimientos de cobre, hierro y salitre que eran explotados por compañías norteamericanas. Se opuso a la oligarquía, mediante una radical reforma agraria.
- (3.3.2.5) Chile ante este panorama político, pasa de una democracia a una dictadura militar.
- (3.3.2.5.1) En 1973 las fuerzas armadas derrocan al gobierno socialista de Allende quién muere en el asalto al Palacio de La Moneda sede del poder ejecutivo. La Junta militar nombró a uno de sus integrantes, **Augusto Pinochet** como presidente de la república.
- (3.3.2.5.2) Durante los primeros años de gobierno Pinochet se eliminó todas las estructuras de la experiencia socialista, lo mismo que a sus dirigentes.
- (3.3.2.5.3) Fue corriente la desaparición de ciudadanos, la tortura, el destierro, el exilio para miles de personas, además de graves y numerosas denuncias sobre violación a los derechos humanos. La dictadura proscribió los partidos políticos, controló los centros universitarios y suprimió las garantías constitucionales.
- (3.3.2.5.4) Cuando la junta militar consolidó su poder, ante las críticas de la opinión pública mundial y especialmente, de Estados Unidos, permitió la salida de miles de presos políticos.
- (3.3.2.5.5) A nuestro país, en la década de los años 70, recibió a cantidad de chilenos, muchos profesionales universitarios que han dado valiosos aporte a la educación, salud y diferentes campos del conocimiento.
- (3.3.2.5.6) El gobierno militar de Chile, en lo económico siguió el mismo modelo de los militares argentinos, brasileños y uruguayos. A fines de los años 70 habían logrado disminuir el desempleo y reactivar la economía a través de las exportaciones y de las inversiones de capital extranjero.
- (3.3.2.5.7) En 1980 se celebró un **referéndum** (acto de someter al voto popular directo las leyes aprobadas o las gestiones administrativas ejecutadas por los representantes del pueblo para que este las ratifique) que aprobó una nueva Constitución Política.
- (3.3.2.5.8) La nueva Carta Magna estableció un sistema electoral restringido, que entraría en vigencia en 1989. Mientras tanto, la presidencia sería ejercida por Pinochet y el legislativo por la junta. Después del período de transición se elegiría a un candidato presidencial único.
- (3.3.2.5.9) El largo gobierno de la junta se caracterizó, igual que el resto de América Latina, por el fracaso del nuevo liberalismo económico: aumento de la deuda externa y de las importaciones, además de la disminución en la producción y exportación del cobre. Hacia 1983 el desempleo aumentó y el descontento se manifestaba públicamente. La Junta reaccionó con fuerte represión, especialmente contra los y las estudiantes.
- (3.3.2.6) En 1989 como lo establecía la constitución se realizaron las elecciones. A pesar de la intensa campaña de Pinochet financiada con recursos privados y del estado, ganó **Patricio Aylwin** que asume el

poder en 1990. De esta manera Chile retorna al sistema democrático.

(3.3.2.7) Su actual presidente es **Eduardo Frei Ruiz** y el país actualmente tiene una de las economías más sólidas de América Latina.

(3.3.2.8) Sin embargo la experiencia socialista de Allende y los 17 años de dictadura militar deterioraron las condiciones sociales, aspecto que debe fortalecer la democracia chilena.

(3.3.3.) Paraguay y sus largas dictaduras:

(3.3.3.1.) Este país suramericano nace a la independencia, bajo la más absoluta y cruel dictadura.

(3.3.3.1.1.) Inicialmente Paraguay fue gobernada por una Junta pero hábilmente el doctor en teología, **José Gaspar Rodríguez de Francia** se adueña del poder y logra que el Congreso le otorgue el título de **Dictador Supremo de la República**.

(3.3.3.1.2.) La dictadura duró 26 años de 1814 a 1840 en que muere Rodríguez en Francia. En este período Paraguay estuvo casi incomunicado del resto del mundo y sometido a la más horrible tiranía. Algunas características de esta dictadura fueron:

(3.3.3.1.2.1.) Suprimió el cabildo y nunca convocó al Congreso.

(3.3.3.1.2.2.) Tomó medidas en contra de la enseñanza y la cultura como: cerrar algunos centros docentes, suprimir las partidas para el pago de maestros, prohibir la entrada de libros al país. Sin embargo conservó y enriqueció su biblioteca particular.

(3.3.3.1.2.3.) El país estuvo en un aislamiento casi absoluto. Nadie podía entrar ni salir del país sin autorización. Restringió el comercio exterior, limitándolo sólo con algunos brasileños.

(3.3.3.1.2.4.) Rechazó a los próceres de la independencia que trataron de entablar relaciones con sus países. Entre ellos: Bolívar, Rivadavia, y O'Higgins.

(3.3.3.1.2.5.) El erario público se nutrió de las multas y confiscaciones que realizó. Trató que Paraguay económicamente fuera autosuficiente.

(3.3.3.1.2.6.) Manejó hasta la religión. A pesar de ser católico separó al país del Papa en

Roma. Suprimió los conventos y las procesiones, y las autoridades del clero paraguayo, debían consultar los movimientos eclesiásticos.

(3.3.3.1.2.7.) Su poder absoluto era evidente en detalles como la disposición que los paraguayos usaran obligatoriamente sombrero, para tener que quitárselo en señal de respeto cuando pronunciaba el nombre del dictador. Escogía las telas del uniforme de su ejército. Obligaba que se le pidiera permiso para contraer matrimonio o para trasladarse de un punto a otro dentro del territorio nacional.

(3.3.3.1.2.8.) Suprimió las fiestas y las reuniones públicas y hasta que los paraguayos tocaran la guitarra su instrumento favorito.

(3.3.3.1.2.9.) La oposición no existió porque a los sospechosos de deslealtad o quien no declarara sus disposiciones eran encarcelados, torturados o fusilados.

(3.3.3.1.2.10.) No se salvaron intelectuales, los miembros de la junta de gobierno, ni aún miembros de su propia familia, como hermanos, cuñados o sobrinos. Cometió toda clase de actos arbitrarios y de las más refinada crueldad.

(3.3.3.2.) Dictadura de Carlos Antonio López

(3.3.3.2.1.) Al morir Rodríguez de Francia hubo un corto período de confusión política, hasta que el poder ejecutivo se otorgó con el título de Primer Cónsul y después con el de **Presidente de la República** a **Don Carlos Antonio López**. Era un hábil y culto profesor, además de abogado. Su gobierno de 1841 a 1862 fue patriarcal y progresistas. Paraguay salió de su aislamiento, los puertos fluviales se abrieron a los barcos extranjeros y fueron enviados a Europa grupos de estudiantes. Fundó numerosas escuelas, el primer periódico (El Paraguayo Independiente) y mantuvo el orden público.

(3.3.3.2.1.1.) Se impuso a las tres fuerzas más poderosas del país: la iglesia, el ejército y la aristocracia española.

(3.3.3.2.1.2.) Gobernó con justicia, declarando a los indios ciudadanos de la república y declarando libres a los hijos de los esclavos

nacidos en el país, a partir de la mayoría de edad.

(3.3.3.2.1.3.) El país progresó con la construcción de ferrocarriles, caminos y edificios públicos. Se inició la explotación del hierro, industrias y astilleros.

(3.3.3.2.1.4.) Se consolida Paraguay como un poderoso estado militarista con un fuerte ejército muy bien equipado.

(3.3.3.3.) El sucesor del dictador Carlos Antonio López fue: **Francisco Solano López**.

(3.3.3.3.1.) La etapa de progresos materiales, culturales y de desarrollo económica se va a detener con Solano López. Quiso imitar las hazañas de Napoleón Bonaparte y sus ansias de gloria y poder lo llevaron a un conflicto sucesivo con Brasil, Argentina y Uruguay.

(3.3.3.3.2.) Inicialmente el ejército paraguayo a la ofensiva invadió la provincia de Mato Grosso en Brasil y de Corrientes en Argentina. También el gobierno paraguayo intervino en problemas internos de Uruguay. Los hechos dieron lugar a la guerra llamada de la **Triple Alianza contra Paraguay**. Hubo operaciones militares y navales a orillas del río Paraguay. El dictador Solano fue acosado por todos lados y sólo contaba con la lealtad de su compañera, la joven irlandesa-francesa **Elisa Lynch**. Tuvo que colocarse a la defensiva y engrosar su diezmado ejército con mujeres, con ancianos y hasta con jovencitos sin edad militar. Los ejércitos de los países aliados, después de encarnizadas batallas, toman la capital, Asunción. Solano López fue vencido y murió acibillado. Paraguay quedó arruinado y con casi toda su población masculina extinguida. Tuvo que pagar las indemnizaciones de guerra. Tanto Brasil como Argentina ampliaron sus territorios.

(3.3.3.4.) En los últimos años del siglo XIX Paraguaya promulgó la constitución de 1870, estableciendo una organización liberal.

(3.3.3.5.) En el siglo XX Paraguay tuvo la **Guerra del Chaco** que ganó, contra Bolivia. En realidad fue la disputa de Compañías petroleras extranjeras que por la explotación de petróleo. Posteriormente hubo dos revoluciones.

(3.3.3.5.1) La situación política fue semejante al siglo XIX. Hubo 2 partidos tradicionales: **Colorado y Blanco** con el activo papel de los militares. Todos los gobiernos han sido autoritarios, aún en civiles, como por ejemplo, **Natalicio González (1948)**

(3.3.3.5.2.) Los gobiernos fuertes y autoritarios no han cambiado, sino que se han fortalecido. Así, en 1954, con un golpe de estado, el ejército asumió el mando bajo el General **Alfredo Stroessner**, que ejerció la dictadura de las más largas en Latinoamérica, casi 30 años.

(3.3.3.5.2.1.) Igual que todos los dictadores reprimió las manifestaciones más elementales de libertad política y desconociendo toda clase de reformas sociales.

(3.3.3.5.2.2.) Stroessner sacó adelante la economía del país, explotando especialmente los recursos hidráulicos y creando centrales hidroeléctricas.

(3.3.3.5.2.3.) En 1983 se inaugura la **represa de Itaipú (Paraguay - Brasil)** para la que será la mayor central hidroeléctrica del mundo. Al año siguiente continúan los trabajos para la represa hidroeléctrica de **Yacyertá (Paraguay - Argentina)**

(3.3.3.5.3.) En 1989, un golpe de estado dirigido por el general **Andrés Rodríguez** expulsa del poder al presidente Stroessner. Posteriormente Rodríguez gana las elecciones presidenciales. Se promulga en 1990 un nuevo **Código electoral** que, entre otras cosas prohíbe la afiliación de los miembros de las fuerzas armadas y la policía a los partidos políticos. Además, Paraguay se integra al libre comercio con Brasil, Argentina y Uruguay. Se creó un mercado común, conocido como MERCOSUR.

(3.3.3.5.4.) En 1993, **Juan Carlos Wasmosy**, candidato del partido Colorado, gana la presidencia de la república en elecciones multipartidistas. **Es el primer civil electo libremente en los 182 años de independencia del país.**

(3.3.4) Dictadura de Nicaragua:

- (3.3.4.1) **Nicaragua** es un ejemplo típico de dominación, ya que a partir de 1912, Estados Unidos realizó una intervención militar y financiera que duró hasta 1933. Los "marines" controlaban aduanas y aspectos claves de la administración y seguridad del estado. Aunque se retiraron en 1933, dejaron una **guardia nacional** bien entrenada para cumplir su papel. Dentro de ella se destacó como jefe el hombre fuerte de Nicaragua: **Anastasio Somoza García**. Gobernó su país con mano de hierro y lealtad incondicional al gobierno norteamericano, desde 1934 hasta 1956 en que fue asesinado.
- (3.3.4.1.1.) Su largo período se caracterizó por suprimir la libertad política, impedir el desarrollo de reformas sociales y liquidar a sus enemigos. Así lo hizo con **Augusto César Sandino**, líder guerrillero, formado en la ideología nacionalista de la revolución mexicana, y que luchaba con éxito, contra la agrupación norteamericana.
- (3.3.4.1.2.) La dictadura Somoza tuvo carácter de dinastía, porque continuó a través de sus hijos y parientes, desde 1956 a 1979 en que es derrocado por la revolución sandinista de izquierda. Fue la dictadura más larga de América Latina, duró 45 años.
- (3.3.4.1.3.) El poder de los somozas en Nicaragua no sólo fue con el control de la Guardia Nacional, sino por el vasto imperio económico que construyó.
- (3.3.4.1.4.) Adquirió tierras y establecimientos comerciales y llegó a ser el terrateniente más grande del país. Como la familia Somoza actuaba asociada a otras personas, era imposible conocer la magnitud de su fortuna. Se estima que en 1970, tenían el control de más de la mitad de la producción agrícola, además de las vastas inversiones en la industria, minería y comercio tanto en Nicaragua, como en el extranjero.
- (3.3.4.1.5.) La dinastía la inició Anastasio Somoza García que fue asesinado en 1956. Su hijo Luis asumió la presidencia en 1956-1963, y luego otros políticos allegados a la familia, aunque el verdadero poder lo ejercía Anastasio Somoza Debayle, jefe de la Guardia Nacional.
- (3.3.4.1.6.) Fue presidente de 1967-1972 y de 1974 a 1979, ganando el poder en elecciones fraudulentas.
- (3.3.4.1.7.) A raíz del terremoto de diciembre de 1971 en que se destruyó gran parte de Managua y millares de nicaragüenses se quedaron sin vivienda; los Somozas aprovecharon la situación para incrementar sus propiedades. Monopolizaron la reconstrucción de la capital y los bancos, produciéndose un enfrentamiento con los industriales y banqueros.
- (3.3.4.1.8.) En enero de 1978, **Pedro Joaquín Chamorro**, líder de la oposición, fue asesinado por agentes de Somoza y fue la causa inmediata que desató la rebelión contra la dictadura.
- (3.3.4.1.9.) Desde 1969 había surgido un movimiento guerrillero, inspirado en el nacionalismo de Augusto César Sandino. La mayoría de sus miembros eran de ideas marxistas y habían sido entrenados en Cuba. A pesar de esto, durante la lucha contra Somoza, grupos de ideologías políticas diferentes se aliaron a los sandinistas.
- (3.3.4.1.10.) Un hecho importante fue la toma del Palacio Nacional por Edén Pastora o "comandante Cero". Obtuvo un rescate de 1 millón de dólares y la libertad de numerosos presos políticos.
- (3.3.4.1.11.) Después de este hecho hubo una cruel represión de la Guardia Nacional, que culmina con una huelga indefinida. La guerra civil produjo miles de muertos, hogares destruidos y el colapso económico del país.
- (3.3.4.1.12.) Estados Unidos suspendió la ayuda militar a Somoza, y muchos países, entre ellos Costa Rica, Cuba, México y otros, reconocieron a la **Junta de Reconstrucción Nacional de Nicaragua**. Esta junta estaba formada por jefes del frente Sandinista y otros grupos de oposición.
- (3.3.4.1.13.) El 19 de julio de 1979 fue el triunfo de la revolución y la caída de Somoza. La junta se convierte en gobierno e inicia la tarea de restablecer el orden.
- (3.3.4.1.14.) No tomó represalias y en lo económico nacionalizó todos los bienes de Somoza, aproximadamente el 70% de las riquezas del país. También nacionalizó la banca, la industria pesquera, minera y el

comercio exterior. Somoza se exilió en Estados Unidos por poco tiempo y luego en Paraguay, donde fue asesinado al año siguiente.

(3.3.4.2) Gobierno Sandinista:

- (3.3.4.2.1.) La unidad de los sectores representados en la Junta no duró. Doña Violeta de Chamorro, viuda del periodista Pedro Joaquín Chamorro, renuncia junto con otro representante de la empresa privada. Acusan al Frente Sandinista de monopolizar los cargos del gobierno, limitan la libertad de expresión, además de su adhesión al bloque comunista de Cuba y la Unión Soviética.
- (3.3.4.2.2.) A Nicaragua llegaron cantidad de asesores cubanos y diferentes países del mundo comunista, para el adoctrinamiento político. Cuba proporcionó asistencia técnica y militar. Se establece el servicio militar obligatorio. Se organizó una campaña de alfabetización inspirada en los ideales de la revolución y del comunismo. Se prohibieron las huelgas y se crearon comités de defensa, semejantes a los de Cuba. Por medio de los medios de comunicación, como la radio y el periódico "Barricada" se insta a los ciudadanos a delatar a las personas desleales a la revolución, son las llamadas "orejas revolucionarias".
- (3.3.4.2.3.) El periódico "La Prensa", de los Chamorro, se constituyó en el principal medio para expresar las ideas de la oposición. Por esta razón, muchas veces fue clausurado.
- (3.3.4.2.4.) La represión sandinista hizo que se organizaran grupos guerrilleros de "contras". En el sur del país era jefado por Edén Pastora, líder de la revolución y que era financiado por el gobierno de Estados Unidos.
- (3.3.4.2.5.) También hubo choques con la Iglesia Católica, que se oponía a la educación socialista marxista y que los sacerdotes participan en política. Ocuparon ministerios o cargos importantes los sacerdotes Ernesto Cardenal, Miguel D'Escoto y Fernando Cardenal.
- (3.3.4.2.6.) El gobierno sandinista y Cuba también financiaron la guerrilla salvadoreña. Los hombres fuertes del sandinismo eran:

Daniel Ortega Saavedra, coordinador de la Junta y **Humberto Ortega Saavedra**, su hermano, jefe del ejército. Además **Tomás Borge** como ministro del Interior.

- (3.3.4.2.7.) En Nicaragua se produjo la confrontación de los dos bloques de poder en el mundo. El gobierno sandinista apoyado por Cuba y la Unión Soviética, y la guerrilla de los "contras" apoyado por el gobierno estadounidense de Ronald Reagan.
- (3.3.4.2.8.) En 1984 se realizan elecciones y con 7 partidos de oposición que quedan al margen de las elecciones, obtiene la victoria **Daniel Ortega Saavedra**.
- (3.3.4.2.8.1.) Al iniciar su gobierno viaja a Moscú para pedir ayuda económica, de esta manera obtiene un préstamo por 392 millones de dólares de varios países comunistas y de Europa Occidental.
- (3.3.4.2.9) En 1986 se crea la Unión Nicaragüense Opositora (**UNO**), luego eligen como candidata para las elecciones de 1990 a **Violeta Barrios de Chamorro** que gana las elecciones.
- (3.3.4.2.10) Este proceso electoral fue posible gracias a la intervención del presidente de Costa Rica Oscar Arias Sánchez y su canciller Rodrigo Madrigal Nieto, que través de varias reuniones con mandatarios centroamericanos lograron pacificar la región.
- (3.3.4.2.11) El gobierno de doña Violeta ha sido difícil, especialmente en lo económico, después de una larga guerra civil. Ha hecho los ajustes necesarios para que Nicaragua poco a poco entre en los diferentes procesos democráticos y de integración a las diferentes políticas en la región centroamericana. Su periodo termina en 1996.
- (3.3.4.2.12) Los electores de los candidatos que participan en la contienda, en orden de importancia consideran como principales problemas: el desempleo, la situación económica, la pobreza, la delincuencia y la corrupción política.
- (3.3.4.2.13) Los nuevos candidatos a la presidencia de la república son: **Arnoldo Alemán**, exalcalde de Managua y del Partido Liberal Constitucionalista. **Daniel Ortega Saavedra** del Frente Sandinista ahora coaligado a los "ex contras" sus antiguos enemigos. Las encuestas daban el triunfo al

candidato Alemán y evidenciaron el problema que más del 50% de la población no tenía cédula para votar. Sin embargo, las elecciones se realizaron en forma normal, bajo la supervisión de delegados internacionales.

(3.3.4.2.14) El tribunal electoral declaró a Arnoldo Alemán como el ganador. Daniel Ortega y los sandinistas no aceptan el resultado, especialmente porque tienen que devolver todas las propiedades que usurparon, de la llamada "piñata".

(3.3.4.2.15) Es de esperar que la democracia se fortalezca en el vecino país y poco a poco resuelva sus muchos problemas.

(3.3.4.2.16) En la medida que ofrezca mejor sistema de vida, en ese tanto, en Costa Rica desaparecerá el problema de indocumentados y la masiva inmigración, que tantos problemas presenta al sector salud, educación, vivienda, entre otros.

(4.) **Democracia Reformista:**

(4.1.) En la década de los 70 los regímenes militaristas dominaban la mayoría de la América Latina.

(4.2.) Este apogeo del militarismo limitó las opciones democráticas a causa del conflicto entre el militarismo de derecha y el marxismo de izquierda. Sin embargo, en medio de la crisis hubo logros importantes en varios países. Entre las características más importantes pueden citarse.

(4.2.1.) Desarrollo de la democracia política. Elecciones libres y periódicas. Libertad de prensa. Respeto a los derechos humanos. Sistema de partidos políticos.

(4.2.2.) Políticas de Reforma social y económica en la generalidad de los casos.

(4.2.3.) Tendencias civilistas y papel relativamente poco decisivo del ejército.

(4.3) Los casos más representativos son: México, Colombia, República Dominicana, Venezuela y Costa Rica.

(4.3.1.) **El desarrollo político y democrático de Costa Rica:**

(4.3.1.1.) Aparece como el más desarrollado de América Latina, especialmente si lo comparamos con los otros casos representativos.

(4.3.1.2.) Desde 1949 el país tiene los mejores mecanismos electorales, existe libertad de prensa, se respeta los derechos humanos, no hay ejército y se ha avanzado en lo económico y social.

(4.3.1.3.) Sin embargo todas estas bellezas tienen sentido en comparación con el resto de América Latina.

(4.3.1.4.) Se debe destacar que países como Chile y Uruguay, con un desarrollo democrático estable, sucumbieron entre las realidades sociales. De manera que una crisis económica puede llevar a una conmoción social.

(4.3.1.5.) Costa Rica a través de sus gobernantes ha tenido un papel protagonista en la democratización del área. El Dr. Oscar Arias Sánchez, Premio Nobel de la Paz 1987, logró la pacificación de Centroamérica a través del diálogo, lo mismo que la eliminación del ejército en Panamá y Haití.

(4.3.1.6.) En estos últimos años del Siglo XX los pueblos han escogido sistemas de gobiernos democráticos, con la excepción de Fidel Castro en Cuba.

(4.3.2.) Para esta sufrida región los problemas económicos y sociales no terminan, y además se debe agregar la corrupción y el narcotráfico. Pero se debe ser optimista y luchar por un futuro mejor para todos y cada uno de los habitantes de esta región del mundo.

(1) **PROBLEMÁTICA DE LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA:**

(1.1.) **La formación de identidades Nacionales en América Latina.**

(1.1.1.) Durante los primeros años del siglo XIX, el escenario en toda América Latina fueron las luchas y sangrientas guerras por la independencia. El proceso fue algo complejo, pero al final se perfilan numerosos países.

- (1.1.2.) Las nuevas naciones tienen un origen común y una evolución semejante, que las caracteriza como latinoamericanas, pero también muchas diferencias, que las hacen únicas, de características propias.
- (1.1.3.) Por ejemplo, países tan cercanos como Nicaragua y Costa Rica tienen en común el idioma español, pero el acento, la forma de pronunciarlo es diferente. Igual sucede con los mexicanos, argentinos, chilenos, etc. México y Centro América, con un origen común, tienen el maíz como base de la alimentación, pero la forma de prepararlo varía en los diferentes países. El detalle puede observarse en las tortillas. Puede ser: pequeñas o grandes, delgadas o gruesas, asadas o fritas... y todas las formas imaginables.
- (1.1.4.) La identidad de cada país es como las personas en que cada una tiene características propias. En Costa Rica la cédula de identidad indica nuestras características: nombre, padres, estado civil, fecha de nacimiento, etc.
- (1.1.4.1.) Una nación, un estado, se le identifica por su gobierno, su bandera, su sistema económico, su moneda, por su estratificación social y especialmente por su cultura.
- (1.1.4.1.1.) Entre los aspectos culturales está la música: las canciones rancheras de México, el tango argentino, la cumbia y el vallenato de Colombia, el reguá del Caribe, la zamba brasileña, entre otras.
- (1.1.4.1.2.) También sus comidas típicas, sus trajes, sus costumbres... en fin, una gama de particularidades que identifican a cada país.
- (1.1.5) Para que se formaran los nacientes estados y adquirieran paulatinamente su identidad, tuvieron que hacer frente a una serie de problemas, entre ellos:
- (1.1.5.1.) Definición de la forma de gobierno y consolidación del estado. Para lograrlo hubo guerras civiles de luchas por el poder.
- (1.1.5.2.) Establecimiento de su territorio y límites. En este proceso hubo guerras entre los países por el dominio de los recursos naturales. Conflictos que todavía se presentan en la actualidad.
- (1.1.5.3.) Falta de comunicaciones o muy deficientes, productor de las diferentes geografías de: cordilleras, desiertos, selvas, ríos, etc., además de las grandes distancias.
- (1.1.5.4.) Regiones de baja densidad de población que dificultaron la explotación de los recursos y el desarrollo.
- (1.1.5.5.) presentar todas las características del subdesarrollo económico.
- (1.1.5.6.) Fracaso del panamericanismo. Fue el sueño de Bolívar que trató de concretar en 1826, en el Congreso de Panamá. Pretendía la unión de los países americanos, en democracia y solidarios. El objetivo era enfrentarse al nacionalismo e imperialismo europeo. La idea no pasó de un sueño. Actualmente, a pesar de la OEA, de tratados de libre comercio entre países de una misma región, las diferencias y el separatismo continúa.
- (1.1.5.7.) La influencia de las potencias europeas y Estados Unidos, que con el fin de dominar, propiciaron la separación, apoyando guerras civiles o gobiernos dictatoriales. Los nuevos estados no tenían el concepto de soberanía económica y consideraban un beneficio, las inversiones extranjeras llenas de privilegios.
- (1.1.5.8.) Neocolonialismo. Después de lograr la independencia de España y Brasil, los nuevos estados fueron dominados por un nuevo colonialismo o imperialismo económico. Primero se cayó bajo la órbita de Inglaterra y luego la de Estados Unidos.
- (1.1.6.) Estos son algunos de los problemas, sin embargo, cada país lucha por resolverlos, por lograr verdaderos gobiernos democráticos, por la paz... se lucha contra el narcotráfico, la inseguridad ciudadana, el desempleo, por la protección del ambiente, en fin, por una mejor calidad de vida con un desarrollo económico sostenible, pero con justicia social.
- (1.2.) Crisis de identidad latinoamericana:**
- (1.2.1.) *"Se ha oído hablar de concesiones hechas por América Latina al capital extranjero, pero no de concesiones hechas por los Estados Unidos al capital de otros países... Es que nosotros no damos concesiones", advertía, allá por 1913, el presidente norteamericano Woodrow Wilson,*

El estaba seguro: 'un país -decía- es poseído y dominado por el capital que en él se haya invertido'. Y tenía razón. Por el camino hasta perdimos el derecho de llamarnos americanos, aunque los haitianos y los cubanos ya habían asomado a la historia como pueblos nuevos, un siglo antes de que los peregrinos del Mayflower se establecieran en las costas de Plymouth. Ahora América es, para el mundo, nada más que los Estados Unidos: nosotros habitamos, a los sumo, una sub América, una América de segunda clase, de nebulosa identificación".

(1.2.2.) Eduardo Galeano de su obra "Las Venas Abiertas de América Latina.

(1.2.2.1) Con esta cita del escritor uruguayo, se pone en evidencia la situación de América Latina en el contexto mundial.

(1.2.2.2) En los Estados Unidos los barrios de hispanos son marginados, se da nombres despectivos, como: "espaldas mojadas" y "chicanos" a los mexicanos que atraviesan la frontera o son hijos de mexicanos. Son discriminados y tienen acceso a los trabajos más bajos, más mal pagados. Además si la condición es de ilegales, son explotados, sin garantías sociales mínimas, la discriminación es tal, que ocupan la escala más baja de la sociedad, por debajo de los negros norteamericanos, que anteriormente ocupaban esa posición.

(1.2.2.3) A nivel mundial se cataloga a todos los colombianos como narcotraficantes, sin tomar en cuenta que también existen personas tan destacadas como el Dr. Elkin Patarroyo que contribuye a la salud del mundo, al inventar la vacuna contra la malaria y ceder sus derechos a la OMS. Además de un pueblo honesto, deseoso de eliminar esta lacra y que además ha sufrido la guerra de estos delincuentes con secuestros,

asesinatos a periodistas, jueces políticos, entre otros.

(1.2.2.4) Los países centroamericanos, incluyendo Costa Rica, son desconocidos. Cuando en el Mundial de Fútbol de Italia 90, nuestro país le ganó a Escocia, fue una gran sorpresa y la noticias, para identificarnos se referían como una de las "repúblicas bananeras".

(1.2.3.) A nivel de personas, los latinoamericanos estamos influenciados culturalmente por el país del Norte, en cuanto a sus modas, canciones en inglés, estilo de vida, entre otros.

(1.2.3.1.) Es importante hacer conciencia de esta falta de identidad:

(1.2.3.1.1.) a nivel de países hacemos sentir en los aspectos positivos, que nos hacen únicos, como por ejemplo, la ecología de Costa Rica y la calidad humana de su gente, o por los destacados científicos, escritores, artistas... de los diferentes países.

(1.2.3.1.2.) A nivel de personas ser auténticos, amar y defender lo autóctono, lo nuestro. No dejarnos influenciar por la sociedad de consumo, de marcas. Por ejemplo, antes los pantalones de mezclilla eran de trabajo, ahora por la influencia de la moda, son carísimos, depende de la marca o rotura que ostenten.

(1.2.3.1.3.) Igualmente sucede con las comidas: imitamos el estilo de comidas rápidas, y se deja de lado "el pinto", los gallitos de picadillo, el agua dulce... sin duda más alimenticios y menos dañinos al organismo. Aunque es la moda... no es difícil ser auténtico, analizar lo que es más conveniente y decidir, libre de presiones de la propaganda, del medio, lo que mejor convenga en forma personal y a nivel de cada país... ¡inténtelo!

ANEXO 3:

**INSTRUMENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS
UNIDADES DE ANÁLISIS (PARA PROGRAMAS - TEXTO)****INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO**

Colocar las claves numéricas con las que se ha organizado el texto en las columnas correspondientes.

EJE TEMÁTICO: _____

FUENTE: _____

CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2	CATEGORÍA 3	CATEGORÍA 4

OBSERVACIONES:

ANEXO 4:

CUESTIONARIO ABIERTO PARA ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD NACIONAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS.

CUESTIONARIO:

El concepto de América Latina en el sistema de educación formal.

El presente es un *cuestionario abierto*. Es un instrumento para realizar la investigación titulada "El concepto de América Latina en el sistema de educación formal costarricense".

Se le solicita resolver las preguntas del cuestionario en las hojas que se le proporcionan. Las respuestas deben ser totalmente construidas por usted, desde los conocimientos que maneja y su criterio personal. La información que usted proporcione será manejada con la más absoluta confidencialidad.

Su colaboración será de invaluable ayuda para el proceso investigativo, por lo cual se le agradece de antemano su tiempo y disponibilidad.

CUESTIONARIO:
EL CONCEPTO DE AMÉRICA LATINA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL.

1. Conceptualización de América Latina:

1. Elabore un breve texto donde usted exprese su concepto de **América Latina** (¿qué es?, ¿qué significa?, ¿cuál es su valor?, etc.).

2. Según sus conocimientos y su criterio personal, mencione los tres procesos históricos más importantes para América Latina.

II. Democratización en América Latina:

3. ¿Qué significado tiene para usted la expresión "democratización en América Latina"?



4. ¿Cuáles son para usted los dos casos más representativos de los procesos de democratización en América Latina? ¿Por qué?

5. ¿Cree usted que hay países latinoamericanos que no participan de estos procesos de democratización? De ser así: ¿Cuáles son para usted los dos casos más representativos que no participan de los procesos de democratización en América Latina? ¿Por qué?

III. La identidad latinoamericana y la hegemonía occidental:

6. Refiérase brevemente a 2 ó 3 rasgos particulares de la "identidad latinoamericana" que le llamen a usted la atención.

7. Haga una valoración sobre los efectos que tienen las relaciones entre América Latina y Estados Unidos con respecto a *la* identidad latinoamericana.

IV. Costa Rica y América Latina:

8. ¿Cree usted que Costa Rica puede compararse con América Latina en general? De ser así, refiérase por lo menos a dos aspectos. En todo caso, justifique su respuesta.

9. Según los conocimientos adquiridos y su criterio personal, diga que entiende por:
- nacionalismo.
 - solidaridad internacional.
 - revolución.
 - identidad cultural latinoamericana.

ANEXO 5:

**INSTRUMENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS
UNIDADES DE ANÁLISIS (RESPUESTAS A CUESTIONARIO)**

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Colocar el número de pregunta en la columna pequeña que corresponde a cada categoría y la cita relevante en cada una.

EJE TEMÁTICO: _____

FUENTE: _____

CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2	CATEGORÍA 3	CATEGORÍA 4

OBSERVACIONES:



SIDUNA



F114678