

Estado de la Educación

TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010

Investigador:
Carlos Retana Padilla

2010



CONSEJO NACIONAL DE RECTORES

Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Tercer Informe Estado de la Educación en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

CONTENIDO

1. Introducción.....	3
2. Acciones para la transformación del currículo de la educación secundaria antes de 1950: Educación y currículo en la propuesta de la Misión Educacional Chilena de 1935.....	4
3. Legalización de las estructuras básicas de educación costarricense en la Constitución Política de 1949. Algunos hechos sobre educación secundaria.	10
4. Educación y currículo en la Ley Fundamental de Educación de 1957	12
5. Educación y currículo en la reforma de la educación media de 1964	19
6. Educación y currículo en el tercer ciclo y en el ciclo diversificado: Plan Nacional de Desarrollo Educativo, 1970-1972.....	22
7. Modificaciones posteriores al plan de estudios de 1971/72	32
7. Modificaciones posteriores al plan de estudios de 1971/72	32
8. Un análisis comparativo de los planes de estudio de 1964 a 2010	33
9. Innovaciones generales en el currículo de educación secundaria de 1950 a 2010	38
10. Evolución del diseño de los programas de estudio de 1951 a 2010.	40
CONCLUSIONES.....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	60

1. Introducción

El propósito fundamental de este trabajo es brindar un panorama general de la evolución del currículo de la Educación Media, con el fin de mantener la memoria colectiva sobre este nivel de la educación costarricense.

En el documento se aporta información sobre los cambios e innovaciones que han ocurrido en el currículo de la educación media costarricense. Se analiza la relación entre las concepciones de educación y el currículo con algunas aproximaciones al contexto histórico y a los cambios estructurales del país que posibilitaron la introducción de nuevas concepciones educativas y curriculares. Para esto, se parte de una aproximación metodológica analítico-interpretativa, basada en el principio hermenéutico de que las particularidades adquieren significado en relación con los contextos estructurales que las posibilitan.

El trabajo investigativo, se inicia con los aportes de la Misión Educacional Chilena de 1935 con el fin de detectar qué de esos aportes fueron asumidos. Se pretende aclarar cómo la propuesta de los pedagogos chilenos en educación secundaria es una apropiación, en Chile, del enfoque de modernización de la educación secundaria que tenía su origen en los planteamientos europeos de la Escuela Activa y en la pedagogía pragmatista de los estados Unidos.

Para la década del 50, propiamente, el análisis busca establecer los nexos entre la legalización de las nuevas estructuras educativas y curriculares desde la Constitución Política de 1949, la Ley Fundamental de Educación y los procesos que desembocaron en la reforma del currículo de la educación media de 1964. En este punto se analiza también la relación entre educación y currículo en la Ley Fundamental de Educación y en la reforma de la educación media de 1964.

Se avanza, luego, hacia el análisis de la concepción de la educación y del currículo en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1970-1972.

Se hace un análisis comparativo entre los planes de estudio de la reforma de 1964, el plan de estudios de 1972/73, la modificación del plan en 1989 que llega a 2010, con el fin de determinar qué variaciones hubo y si estas fueron sustantivas.

Finalmente, se plantean las líneas generales de innovación curricular y se hace un análisis pormenorizado de los cambios en el diseño curricular de los programas de estudio de las asignaturas que conforman el plan de estudios oficial, desde 1951 hasta el 2010. El 2005 es el último año de una reformulación general de los programas de estudio.

2. Acciones para la transformación del currículo de la educación secundaria antes de 1950: Educación y currículo en la propuesta de la Misión Educacional Chilena de 1935

Es necesario resaltar que se parte de este trabajo por las repercusiones que tuvo durante la década del 50 en la estructuración de la educación secundaria costarricense, y en general en toda nuestra educación.

La preparación de la reforma a la educación secundaria se venía gestando en Costa Rica desde antes a la década de 1950. El intento más importante se dio en 1935, cuando el gobierno de turno trajo al país a un grupo de destacados pedagogos chilenos para estudiar nuestra situación educativa y generar propuestas de transformación. En el caso de la educación secundaria, el trabajo de la Misión Educacional Chilena se encuentra en: Informes y Trabajos. Vol. II. Educación Secundaria. En la primera parte de este volumen, el pedagogo chileno Arturo Piga presenta su informe sobre Educación Secundaria y en la segunda parte Luis Galdames lo hace sobre Educación Técnica.

En su informe, el profesor Piga anotaba: “La educación secundaria ... comienza a formarse apenas, como organismo educacional, esto es, como institución correlacionada en sus partes, con problemas y aspiraciones precisos en sentido didáctico, cultural y social...Más que un proceso educacional, la vida de los colegios del grado secundario corresponde a un conjunto de estudios tomados de los diversos sectores de la cultura y reunidos por dosis en planes y programas, sin que entre ellos exista la necesaria trabazón y correspondencia interna exigibles en toda auténtica organización escolar”(Piga, 1935,pp 2-3).

En el informe aparecen las opiniones de directores de los liceos del país, quienes coinciden en la necesidad de realizar diversos ajustes y reformas en los planes y programas de estudio.

¿Cómo se plantea en este informe la relación entre educación y currículo?

Primeramente, Piga propone una concepción de educación secundaria que se concreta en unas finalidades y aspiraciones, de acuerdo con las tendencias y criterios psicopedagógicos en boga en Europa y América, según su propia exposición. Esas tendencias a que hace referencia Piga estaban representadas fundamentalmente por los principios de la Escuela Nueva o Escuela Activa, como bien lo señalan Monge y Rivas (1978, pp75-76). Los pedagogos de la misión chilena eran seguidores de la Escuela Nueva, un gran movimiento que en Chile se concretaba en una amplia reforma educativa y en una nueva ley de educación en 1927 (Ver Ferrière, 1932?). En la educación secundaria, Chile establece en 1932 el Liceo Manuel de Salas, liceo experimental, orientado por la pedagogía pragmatista de John Dewey, anexo al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Caicedo, Revista Intramuros, N° 10, 2002).

Ahora bien, la Escuela Activa es un movimiento complejo que agrupa tendencias diversas tales como las ideas llegadas de Europa de Decroly, de María Montessori, de Adolfo Ferrière y Edouard Claparède, entre otros, o las ideas del pragmatismo de Dewey y del movimiento de la educación progresiva en los Estados Unidos. Todas estas ideas se estudiaban en la Escuela Normal de Costa Rica, y eran base en la formación de los/as educadores de la escuela primaria costarricense. No así en nivel secundario, porque antes de la creación de la Universidad de Costa Rica, en 1940, no había un ente formador de educadores para la Educación Secundaria (Monge y Rivas, 1978, p.94). El debate por la educación secundaria se daba en torno al plan de estudios, y la discusión giraba sobre qué enseñar y con cuánta extensión y profundidad, en un esquema de educación clásica, organizada por asignaturas, para la formación de la elite del país. Esto fue lo que encontró Piga y propone una visión diferente, a partir de la concepción funcionalista de la educación, que tiene sus antecedentes en la idea de Herbert Spencer de que la educación debe preparar para la vida completa, en las tesis de Claparède sobre educación funcional y en las ideas de los teóricos de la educación de los Estados Unidos de las dos primeras décadas del siglo XX que defienden las tesis de una educación fundamentada en la eficiencia social y en los intereses y necesidades de niños y adolescentes (cf. Kliebart, 1987).

Como se dijo, Piga propone varias finalidades para la educación: 1. Preparar al joven para mejorar y conservar su salud física. 2. Preparar para la eficiencia social y para la vida ciudadana. 3. Formar al hombre y la mujer de hogar. 4. Orientar hacia la utilización adecuada e inteligente del tiempo libre. 5. Desarrollar y cultivar las capacidades creadoras o actividades sui generis de la personalidad juvenil (Piga, pp 45-47). La comparación de estas cinco finalidades con los famosos siete objetivos establecidos en el informe Cardinal Principles of Secondary Education de los Estados Unidos, en 1918, permite ver una gran similitud entre ellos. En efecto, esos siete objetivos se orientaban hacia: 1. Salud. 2. Dominio de los procesos fundamentales. 3. Miembro digno del hogar. 4. Vocación. 5. Ciudadanía. 6. Digno uso del tiempo libre. 7. Carácter ético. (Ver Bossing, 1971, pp 214-218).

Educación funcional y educación para la eficiencia social son los dos conceptos claves de la concepción educativa que Piga propone.

El concepto de educación funcional establece que la educación es un proceso de desarrollo de las potencialidades de los niños/as y de los/as adolescentes y que debe partir de sus intereses y necesidades. Es un proceso que debe propiciar la acción y la actividad del educando/a (cf. Ferrière, 1930; Dewey, 1963). En cuanto a la eficiencia social, se plantea que la educación no puede estar al margen de los procesos productivos y del desarrollo social (cf. Dewey 1963; Kliebard, 1987).

Piga es un psicólogo de la educación, formado en las corrientes de la Psicología del Desarrollo. Sobre bases psicopedagógicas introduce el concepto de correlación y plantea el principio de unificación del proceso escolar desde la escuela de párvulos hasta la universidad, es decir, plantea el concepto de educación como proceso correlacionado (correlación entre educación primaria y secundaria, correlación del

liceo con la enseñanza especializada y las actividades productivas de la vida económica, correlación del liceo con la universidad) (pp 72-73). A finales del S.XIX y principio del XX los psicólogos del desarrollo plantearon las etapas evolutivas del ser humano. En esta línea están los trabajos de Baldwin y Claparède, de Stanley Hall y Binet, entre otros (Cf. Martí Sala, 1991). Se planteó que la educación debía tener correspondencia con las etapas de desarrollo y que los sistemas escolares debían organizarse atendiendo al desarrollo humano (Claparède). Se generaron las clasificaciones atendiendo a esas etapas. Una clasificación general basada en edades y sus características es: infancia, niñez, adolescencia (cf. Piga, 1935, p.56) Sobre esta base surgen los conceptos de niveles y ciclos educativos.

Ahora bien, en el planteamiento de Piga subyace otro concepto que a principios del siglo XX tenía gran arraigo entre quienes defendían las tesis de la democratización de la educación. Es el concepto de escuela unificada o escuela única (Luzuriaga, 1930). El magisterio alemán dio la lucha por la escuela unificada que es el origen del concepto sistema escolar, que es lo que Piga denomina con el término unificación del proceso escolar

La concepción educativa que propone Piga se puede enunciar como: Educación funcional para la eficiencia social, en un proceso escolar unificado y correlacionado por ciclos.

En dicha concepción se apoya la organización del sistema escolar en educación parvularia, educación primaria, educación secundaria y universidad.

Dentro de la coordenadas de esa concepción general de educación, Piga introduce una serie de especificidades para la educación secundaria en función de considerar la existencia de dos ciclos educativos para atender el desarrollo de los/as adolescentes. En efecto, plantea el concepto de correlación media de la siguiente manera: “La correlación del liceo con la enseñanza especial y las actividades productoras de la vida económica (correlación media) se debe establecer a lo largo de todo el proceso de la escuela secundaria, pero en forma muy particular al término de los primeros años de los estudios liceanos. En esta forma conviene distinguir dos ciclos para la segunda enseñanza. El primero de estos constituido por los tres primeros años; el segundo, por los restantes”(Piga, 1935,p.52). Y continúa: “por lo demás, esta subdivisión de la segunda enseñanza en dos ciclos obedece en el fondo a razones psicológicas, ya que el proceso de la adolescencia, que en términos generales va de los 13 a los 19 ó 20 (hay pequeñas diferencias según los sexos) admite una subdivisión: preadolescencias, de los 13 ó 14 a los 16 ó 17; y adolescencia propiamente dicha, de los 16 ó 17 a los 19 ó 20 (en las mujeres el proceso de la pubertad, y por ende el proceso psíquico de la adolescencia, se adelanta uno o dos años con relación al hombre).”

La correlación media es una forma de hacer efectiva la eficiencia social de la educación. Aclara: “...en los últimos tiempos se ha hecho sensible la necesidad con el carácter de urgencia, de orientar el primer ciclo de la escuela secundaria hacia la escuela práctica y vocacional (correlación media), mientras que el segundo ciclo se

orienta hacia la Universidad (correlación superior)”(Piga,1935,p.53). Y más adelante reafirma: “Pero no solamente es aconsejable la correlación del primer ciclo con la vida económica y las actividades productoras en general. También dicha correlación debe hacerse con las llamadas escuelas técnicas de orientación profesional y económica...”(Piga,1935, p.54)

Sobre la correlación superior afirma:

“Ciertamente el liceo no es una escuela preparatoria para la Universidad. No puede ser su fin transformarse en una antesala para la enseñanza superior. Sin embargo, la realidad dice que todos los jóvenes que continúan sus estudios de segundo ciclo, tienen en vista proseguir cursos universitarios.

“En esta emergencia y reconocida la situación de facto, la segunda enseñanza, a pesar de tener como finalidad esencial atender a los intereses de una etapa de la vida: la adolescencia, no ha podido por menos que tentar alguna solución frente a las exigencias que la atan a la Universidad.”(Piga,1935, p.55)

Ahora bien, el currículo de la educación secundaria debe corresponderse con las concepciones que se han señalado. Se puede afirmar que en la concepción de educación secundaria clásica, de cultura general humanística y científica, el currículo, formalizado en el plan de estudios y los programas respectivos, se venía estructurando sobre una pregunta: ¿Qué cultura o conocimientos se necesitan para proseguir estudios superiores y para formar la elite cultural del país? En la concepción educativa de la Escuela Nueva la pregunta debe variar y plantearse: ¿Qué de la cultura, de los conocimientos, se necesita para desarrollar los fines de la educación funcional y de eficiencia social? ¿Cómo se formaliza el currículo? Aquí, la posición de Piga adquiere matices y surge una propuesta conciliadora que no desplaza del todo al currículo organizado sobre parcelas de la cultura. Piga asume la formalización del currículo en un plan de estudios organizado por asignaturas con sus respectivos programas, en donde se mantiene la idea de una cultura general, pero en donde no aparece con claridad la orientación hacia las especialidades técnico-profesionales (educación especial), según los intereses y las necesidades de los/as adolescentes y de la sociedad. Sobre la selección del contenido curricular para los programas afirma:

“Siendo tan vastos y complejos los problemas de la cultura contemporánea, al confeccionarse los programas debe renunciarse a la pretensión enciclopédica que ha prevalecido tradicionalmente en la educación secundaria, procurando entresacar de la multitud de fenómenos, aquello que es esencialmente vital para el adolescente y que tenga un valor metódico o una relación más estrecha con las tendencias o intereses de la época”. Prosigue: “El proceso de revisión de la cultura en función de los intereses y problemas que se plantea cada época, aconseja en las diversas asignaturas un cambio de método y de contenido didáctico.”(Piga, 1935, p.105).

El plan de estudios por asignaturas, no se aleja, en estructura, del plan de estudios vigente en la época en Costa Rica. Es un plan menos recargado de asignaturas y pretende introducir una mejor organización atendiendo a principios curriculares. Se eliminan, del todo o por tramos, y fusionan asignaturas y se reduce la carga horaria a 31 horas lectivas por semana. Se clasifican las asignaturas en tres grupos: filológico-histórico, científico-matemático y el técnico-artístico. Propone transformar algunos cursos en opcionales, denominados trabajo voluntario del alumno. Los programas de asignatura o curso siguen el esquema de distribución de materias, según los sectores y las disciplinas culturales con que tengan relación. Se propone un 6° año de cultura general, diferenciado en Sección de Letras y Sección de Ciencias, preparatorio para la Universidad, con algunas asignaturas comunes o plan común. Quienes egresen del 6° año con el título de bachiller podrán ingresar a la Universidad.

Piga propone:

“Hasta donde las circunstancias lo permitan, debe procurarse dar en los tres primeros años, una visión general de la cultura, con el objeto de equipar al mayor número para la vida y suministrarle un medio de perfeccionamiento moral. En el segundo ciclo, en cambio, aprovechando el mayor desarrollo mental y la selección del alumnado, que va produciéndose a lo largo de los estudios, es conveniente desenvolver los mismos problemas y cuestiones afines con arreglo a ideas más generales y criterios más racionales y abstractos” (Piga, 1935,P.104).

Por eso, recomienda respetar algunos de los principios de organización curricular, tales como el principio de CONCENTRICIDAD (extensión y profundidad) y el criterio de SÍNTESIS, a lo largo del plan de estudios, y practicar la CORRELACION de materias de diversas asignaturas.

No obstante lo apuntado, se puede afirmar que el plan de estudios propuesto no presenta clara diferenciación estructural ni funcional entre ciclos, como teóricamente se proponía.

Por último, una cuestión importante que merece una reflexión sobre los planteamientos de Piga, está relacionada con el concepto de educación comprensiva tal y como se discutía en la década de los veinte en Europa y los Estados Unidos. Según Viñao (2002, p.60):

“El término comprensividad se introduciría en Europa, sobre todo en Gran Bretaña, procedente de los Estados Unidos en los años veinte del siglo pasado. Su modelo originario sería la High School estadounidense de seis años que integraba la educación secundaria en un solo establecimiento...”

Según Viñao (2002, p. 61) la comprensividad es:

“Una cuestión...que ofrece en su aplicación una amplia diversidad de estrategias tendentes a combinar, en especial en los últimos cursos, el principio de un tronco común para todos con la diversificación impuesta por la variedad de aptitudes, intereses y capacidades de los alumnos. Estrategias que, con el fin de conjugar uniformidad y diferenciación, van desde la agrupación por rendimientos...hasta la oferta de materias o vías opcionales, pasando por la implantación de ciclos de observación y orientación...o la introducción de adaptaciones y diversificaciones curriculares...”

En la actualidad, por ejemplo, en España, con la promulgación de la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el Anexo 06 de esta Ley, se establece:

“La escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los niños y jóvenes de un mismo tramo de edades (hasta los 16 años), retrasando a edades posteriores la oferta de caminos o itinerarios educativos distintos. Esta oferta de una cultura común a la que tenga acceso cualquier ciudadano, requiere, no obstante, una respuesta adecuada a las diferencias y características particulares de los alumnos y alumnas, tanto en relación con los aspectos personales como los sociales o culturales.”(España, LOGSE, Anexo 06, 1990).

De acuerdo con las ideas anteriormente expuestas, la propuesta de Piga manifiesta una clara tensión entre un currículo común, con asignaturas de educación general, para todos los/as estudiantes y planes variables o diferenciales para atender las necesidades e intereses de esos/as estudiantes y de la sociedad. El dilema de la comprensividad estaba claramente señalado.

Conviene hacer un señalamiento crítico. A pesar del transfondo humanista y democrático de las tesis de la educación que Piga propuso, y que venían siendo defendidas por los pedagogos desde finales del S.XIX y principios del S.XX, a todas ellas subyace una clara visión positivista y empirista de la ciencia y de la fundamentación científica de la educación; pero, sin menoscaba de los aportes realizados para explicar muchos de los fenómenos educativos, con esa visión científicista no se lograba explicar ni fundamentar, adecuadamente, los procesos educativos, tal y como se pretendía. Por otra parte, a todas ellas subyace el dominio de la lógica y de la racionalidad del capitalismo que en lo esencial convierte en mercancía todo producto humano y toda producción o actividad se mide en términos de rentabilidad y de ganancia. Esa lógica y esa racionalidad rige, casi de manera natural, en la economía cotidiana en que vivimos y por esto penetró, también casi de manera natural, en los planteamientos de los teóricos de la educación y del currículo a principios del siglo XX bajo la concepción de la eficacia social, tal y como muy agudamente lo ha estudiado Kliebard (1987). Por esto, se generan contradicciones de difícil resolución entre igualdad de oportunidades educativas y realidad socio-económica, entre valores para la dignidad humana y valores mercantilistas, entre formación integral del ser humano y formación de mano de obra calificada para los

puestos de trabajo de la economía, entre mundo del ocio creativo y mundo del trabajo mercantilizado, entre otras.

3. Legalización de las estructuras básicas de educación costarricense en la Constitución Política de 1949. Algunos hechos sobre educación secundaria.

Como es sabido, la década del 40 fue de grandes transformaciones políticas y sociales en Costa Rica. No es este el lugar para desarrollar todos los alcances de esas transformaciones. Sin embargo, es necesario señalar algunos acontecimientos de carácter estructural para comprender la legalización de nuevas, consideradas así para nuestro país, estructuras educativas y curriculares.

La reforma social introducida por la administración del Dr. Calderón Guardia, al iniciar la década del 40, implicó una recomposición de las fuerzas sociales y políticas en el país ya que posibilitan una mayor distribución de la riqueza y del poder, lo cual debilitó el dominio hegemónico de la oligarquía cafetalera costarricense; sin embargo, la estructura económica siguió siendo agroexportadora.

En 1948, un conflicto político originó la guerra civil en el país. Venció un grupo ideológico emergente, con un proyecto de modernización, tanto del Estado como de la estructura económica, bajo el enfoque de Estado de bienestar interventor, al modo keynesiano. La Junta de Gobierno de la Segunda República, como se denominó, estaba dominada por un grupo ideológico socialdemócrata, encabezado por José Figueres. Convocó a una constituyente para reformar la constitución que regía al país desde finales del S. XIX con el propósito de crear las bases de un nuevo Estado, en pos de la modernización capitalista del país, dentro de la visión de Estado benefactor e interventor.

Dentro de muchos aspectos, la modernización capitalista de Costa Rica implicaba necesariamente crear una fuerza de trabajo intelectual y manual más calificada. De aquí el propósito de los socialdemócratas de fortalecer todos los niveles de la educación, dentro de una política de ensanchamiento de las oportunidades educativas para toda la población costarricense, política que tendría repercusiones en lo social, pues ensancharía la clase media del país, aspiración socialdemócrata en todo el mundo.

Dentro del grupo socialdemócrata había desatacados educadores entre los que estaban Carlos Monge Alfaro, constituyente del 49, quien tuvo un importante papel en la redacción del Título VII Educación y Cultura del proyecto de la nueva constitución política y Uladislao Gámez Solano, quien fungió como Ministro de Educación de la Junta de Gobierno de la Segunda República. Ambos educadores eran defensores de las tesis de la Escuela Nueva, ambos impulsaban la concepción de escuela unificada, ambos seguían los pasos de los pedagogos chilenos. Monge había estudiado con los chilenos en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Gámez, quien por formación en la Escuela Normal de Costa Rica, estaba imbuido de las tesis de la

Escuela Activa y de la pedagogía pragmatista dentro de la visión de la democracia. Así, en 1948 el Ministro Gámez afirmaba:

“La escuela de la Segunda República será una escuela del pueblo y para el pueblo. Una escuela de sentido social. Una escuela que prepara para la vida económica. Una escuela con sentido creador. Una escuela que viva la cooperación, la solidaridad, la libertad(...) Estamos obligados a pensar en escuelas de diversos tipos y la evolución educacional que pretendemos, nos obligará también a dar a la escuela primaria una orientación que hasta el momento le ha faltado.

“Conforme los medios económicos lo permitan, tendremos que ir abriendo escuelas de capacitación, escuelas vocacionales, escuelas de artes y oficios, colegios de segunda enseñanza para obreros y así llegar finalmente, con toda la seriedad y responsabilidad necesarias a la universidad obrera. Además, procuraremos el establecimiento de salas de bibliotecas, concierto, recitales, etc.”(Gámez, 1948, La Nación, p.8)

En ese marco, la Constitución Política de 1949, establece la gratuidad de la enseñanza media (art.78). Y en su artículo 77, introduce, por primera vez en el país, una articulación integral del sistema escolar, siguiendo la concepción de escuela unificada, que subyace al enunciado: “La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria”.

Sobre la escuela unificada, Luis Beltrán Prieto (1952,p.), quien presidió la primera misión de asistencia técnica de la UNESCO que llegó al país en 1951, señalaba:

“Los maestros alemanes en sus declaraciones de 1918(...) hacen una clara distinción entre la estructura orgánica de la escuela unificada, que es un concepto técnico, que alude a la forma como se organiza el proceso integral e integrado de la educación, desde el kindergarten hasta la universidad, y los derechos de orden social, que dentro de esa estructura han de tener realización. Estos constituyen la segunda idea contenida en el término “escuela unificada” y que se refiere a su contenido: obligatoriedad, gratuidad, neutralidad, etc.”

En el enunciado constitucional sobre la organización del sistema educativo hay algunos conceptos que interesa resaltar: educación como proceso correlacionado, ciclos educativos, niveles educativos. Se puede afirmar que la Constitución Política del 49 introdujo conceptos claves que proponía la Misión Educacional Chilena en 1935, haciéndose eco de las ideas educativas desarrolladas en Europa y en los Estados Unidos.

Algunos hechos importantes relacionados con la evolución de la educación secundaria habían sucedido en la década del 40. Por primera vez en el país, la formación de profesores de segunda enseñanza se hizo de manera sistemática desde la Universidad

de Costa Rica, fundada en 1940, por medio de la Facultades de Ciencias y de la Facultad Filosofía y Letras (Dengo, 2007, p.153). A mediados de la década se abrieron tres nuevos liceos de secundaria: El Instituto de Guanacaste en Liberia (1945), el Liceo José Martí en Puntarenas (1946) y el Liceo de Limón (1945) (Dengo, 2007, p.157). El país pasó a tener ocho colegios oficiales.

Durante la gestión de Gámez en la Junta de Gobierno de la Segunda República, la segunda enseñanza se incorpora en la organización técnico-administrativa del Ministerio de Educación (Gámez,1959). Anteriormente dependía de la Junta de Directores de los Liceos.

Los principales acontecimientos relacionados con los desarrollo de la educación secundaria en Costa Rica, a inicios de la década del 50, están claramente señalados en los libros de Dengo (2007) y de Monge y Rivas (1978). Sí conviene resaltar la creación del Liceo Nuevo de San Pedro, en 1951, luego denominado Liceo José Joaquín Vargas Calvo, pues en él se practicaron los cambios curriculares del futuro liceo costarricense dentro de las concepciones que luego quedarían plasmadas en la Ley Fundamental de Educación de 1957. Dengo señala que el Liceo Nuevo de San Pedro "...se inició con la aplicación de un plan de estudios novedoso en el que, por primera vez, se practicó la integración curricular de las Ciencias y de los Estudios Sociales, en el ciclo de los tres primeros años, experiencias extracurriculares para los alumnos y metodologías innovadoras. En gran parte esta experiencia serviría de laboratorio para la reforma a la enseñanza media que se realizaría en la década siguiente." (Dengo, 2007, p.163)

El país tuvo que esperar casi 10 años para tener una nueva ley de educación que estuviese acorde con la Constitución Política de 1949 y con el desenvolvimiento que, en los hechos, tenía el sistema escolar costarricense(ya se podía hablar de sistema escolar). Esta nueva normativa educativa está contenida en La Ley Fundamental de Educación, aprobada en 1957. En su redacción jugó papel importante don Carlos Monge Alfaro y, su gran impulsor fue Uladislao Gámez Solano, quien fue nuevamente el Ministro de Educación de la época (1954-1958).

4. Educación y currículo en la Ley Fundamental de Educación de 1957

Una ley educativa plantea, entre otros aspectos, una síntesis de la orientación educativa y curricular que asume un país. En la Ley Fundamental de Educación, la concepción educativa se desprende de los fines (art. 2) y de los grandes objetivos (art.3). Esta concepción educativa se sustenta en los principios desarrollados por los teóricos de la Escuela Activa y de la pedagogía pragmatista, en lo fundamental, pues hay una coordenada conceptual que se aparta de esas orientaciones. En concreto, esta coordenada esta constituida por la aspiración idealista-humanista (art. 2, incisos a, c, d, e; art. 3, incisos b, c) que Prieto teorizaba bajo la denominación de humanismo democrático.

La orientación pragmatista-activa (que apunta a la educación funcional) está evidenciada por los objetivos que buscan:

- 1) Atender las necesidades e intereses del niño y del adolescente acorde con su desarrollo biopsicosocial (art. 2, b; art. 3, b, d, e; art. 7, inciso b) y atender las diferencias individuales (art.3, inciso e). A la base de estos objetivos están teorías psicológicas de corte asociacionista-conductista y evolucionista.
2. Formar ciudadanos (art. 2, inciso c).
3. Mejorar la salud (art. 3, inciso a).
4. Desarrollar valores (art. 3, inciso b)
4. Desarrollar la vida familiar (art. 3, inciso c).
5. Transmitir conocimientos y técnicas (art. 3, inciso d)
- 6). Desarrollar la capacidad productora y la eficiencia social de los educandos (art. 3, inciso f). Como se ha señalado más arriba, este objetivo tiene como sustento la teoría de la eficiencia social.

En síntesis, la Ley Fundamental de Educación postula una concepción general de educación que tiene dos coordenadas: educación humanista y educación funcional, centrada en las/os educandos y en la eficiencia social.

Esa concepción general orienta también el concepto de educación media que introduce la Ley Fundamental de Educación (que deja por fuera, oficialmente, el concepto de educación secundaria). El concepto de educación media hace hincapié en la atención de las necesidades educativas generales y vocacionales de los adolescentes (art. 14). Las finalidades que se establecen en el artículo catorce están definidas en relación con la formación general humanista y el desarrollo de los intereses y necesidades de los/as adolescentes.

Con base en lo anterior, la Ley Fundamental de Educación plantea un currículo, concretado en el plan de estudios, que debe atender la educación general humanista y la educación funcional con una duración de 5 años. Los artículos 15 y 16 definen las estructuras curriculares básicas que rigen la educación media desde 1957 hasta el momento actual. Estas estructuras atienden al concepto biopsicosocial de ciclo educativo y a una estructura curricular que tiene tres componentes: a) materias o asignaturas de educación general, b) asignaturas complementarias, c) actividades complementarias. Se definen dos ciclos para la educación media y los dos tienen la misma estructura curricular, que es la base para coordinar los planes de estudio de cada ciclo.

En el primer ciclo de la educación media se define que el currículo estará estructurado por un plan común de educación general, de carácter formativo (educación general humanista) y que las asignaturas y las actividades complementarias tienen carácter exploratorio de aptitudes e intereses del/a adolescente (educación funcional). El segundo ciclo debe continuar con los estudios generales del primer ciclo e introducir planes variables para intensificar el desarrollo de los intereses y necesidades de los educandos (art.16, incisos, a y b).

El artículo 9 introduce un concepto técnico importante, el concepto de flexibilidad curricular. Se establece que los planes y programas de estudio deben ser flexibles y

que deben variar conforme lo indiquen las condiciones y necesidades del país y el progreso de las ciencias de la educación.

La Ley Fundamental de Educación de 1957 buscó suprimir el liceo tradicional o liceo clásico con su plan de estudios asignaturista, de corte enciclopedista, que regía en Costa Rica desde el siglo XIX. Ese tipo de plan de estudios responde a la concepción academicista del currículo que estructura las asignaturas a partir de las disciplinas científicas y humanistas. Recuérdesse que los procesos de selección y organización curricular responden, en este enfoque a la pregunta ¿Qué cultura o conocimientos se necesitan para proseguir estudios superiores y para formar la elite cultural del país? En principio, esta pregunta no tiene cabida dentro de la orientación que asume en la Ley Fundamental de Educación. Más bien la pregunta que adquiere validez es: ¿Qué de la cultura, de los conocimientos, se necesita para desarrollar los fines de la educación funcional? En otras palabras, las disciplinas científicas y humanistas no deben ser la base de la selección y organización del currículo, sino los intereses y necesidades en el desarrollo de los/as educandos. Pero, es necesario apuntar que en la Ley Fundamental de Educación, tanto en la concepción general de la educación que se plantea, como en las estructuras curriculares que se establecen, se siente una tensión no resuelta entre concepción académica del currículo y la concepción funcionalista de éste. Nuevamente hay una especie de propuesta conciliadora que no desplaza del todo al currículo organizado sobre parcelas de la cultura. La Ley plantea la estructuración del currículo en un plan de estudios organizado, en su columna vertebral, por asignaturas que mantienen la idea de una cultura general, y asignaturas y actividades que apuntan al desarrollo de los intereses y las necesidades de los/as adolescentes y de la sociedad

Como se ha venido apuntando, es importante esclarecer los antecedentes de las concepciones que se plantean en la Ley Fundamental de Educación y sus diversas fuentes. Si bien Monge y Rivas (1978, p. 135 y sgte) indican las fuentes inmediatas, cabe hacer algunas acotaciones no especificadas que permiten una mejor comprensión del origen de esas ideas. Concretamente, señalan como fuentes los trabajos de Rodríguez Bou en Puerto Rico sobre educación media y universidad, el proyecto de Ley de Educación Francesa de 1953, las experiencias del “liceo renovado” en la década del 40 en Chile y los desarrollos del Seminario Interamericano de Educación Secundaria celebrado en Santiago de Chile en diciembre de 1954 y enero de 1955. También se señala la influencia del psicólogo de la educación, de orientación conductista, Charles Skinner del que se ocupa en sus investigaciones María Eugenia Venegas (Ver Venegas, 2004, p.22 y sigtes). En relación con el ensayo pedagógico del “liceo renovado” Monge y Rivas destacan la ayuda de educadores norteamericanos y la traducción de experiencias pedagógicas realizadas en los Estados Unidos de América. En este punto cabe una primera acotación esclarecedora. Se ha mencionado, más atrás, que Chile fue un país en donde pedagogos formados en Europa y en Estados Unidos introdujeron y desarrollaron, en momentos tempranos del S.XX, las tesis de la Escuela Activa y del pragmatismo pedagógico en la educación secundaria. El “liceo renovado” es producto de estas orientaciones y una adaptación del modelo del “high school” que impulsó el movimiento de educación progresiva de orientación pragmatista en Estados Unidos, desde la década del 20 del siglo pasado.

Efectivamente, el liceo renovado fue una especie de experiencia demostrativa que repercutió en diversos países de América Latina y específicamente en Costa Rica. En nuestro país, con la fundación del Liceo Nuevo de San Pedro en 1951, también se asumió el modelo del “high school” de Estados Unidos y, a la vez, se consideró la experiencia del “liceo renovado” chileno. En relación con las fuentes que alimentaron las ideas sobre la enseñanza media Monge y Rivas (1978, p.137) afirman:

“En la elaboración del Proyecto de Ley Fundamental de Educación el capítulo relacionado con la enseñanza media y su articulación con la primaria y la universitaria tiene como fuente casi única los planteamientos y conclusiones del Seminario de Chile.”

Interesa hacer una relación sobre las bases pedagógicas que orientaron el Seminario de Chile. Los autores citados también informan que el liceo renovado fue analizado como experiencia pedagógica, válida científicamente, en dicho Seminario. Esta experiencia tuvo como fuente, se reitera, la pedagogía de orientación pragmatista. El nexo con esta corriente pedagógica fue muy fuerte en el Seminario Interamericano de Educación Secundaria, pues fueron educadores de los Estados Unidos, todos representantes del movimiento de educación progresiva de orientación pragmatista, quienes tuvieron a cargo las conferencias de fondo de los temas del Seminario. Así, Thomas H. Briggs disertó sobre Naturaleza y Fines de la Educación Secundaria; Galen Saylor sobre Organización y Administración; Nelson Bossing sobre Planes y Programas y Thomas Risk sobre Métodos y Técnicas (Unión Panamericana, División de Educación, 1955).

Sintetizando, la concepción de educación y del currículo que hay en la Ley Fundamental de Educación de 1957 tienen un fuerte origen en la pedagogía de orientación pragmatista que está articulada por una psicología educacional de claro origen asociacionista y conductista y de la teoría sociológica de la eficiencia social que respondía a las demandas de expansión de la economía capitalista y que se apoyaba en la teoría política de la democracia liberal.

Las concreciones de esa visión general, en lo que al currículo se refiere, están documentadas en: MEP (Abril de 1958) Informe sobre el Estado Actual de los Trabajos de Reforma de la Segunda Enseñanza Costarricense. Este informe es el producto de los trabajos realizados bajo la asesoría de la segunda Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO que, por solicitud oficial estaba en el país desde 1955 y cuyo jefe era el educador chileno Hernán Vera Lamperien, de formación pedagógica pragmatista, quien fue director del liceo renovado Darío Salas en Chile.

El informe da cuenta, entre otros puntos, de los avances de los trabajos de reforma curricular de la educación secundaria que se proponían al país, con la asesoría de los miembros de la Misión. Es necesario aclarar que en el documento no aparece el término currículo, pues, en general, en América Latina dicho término solo se usó, en la década del 50, en los documentos sobre educación ni en las traducciones que se hacían de los libros escritos en lengua inglesa, en donde el término curriculum había adquirido connotaciones teóricas y prácticas precisas desde principios del S.XX.

El Informe da cuenta de los objetivos por ciclo de la educación media que el Consejo Superior de Educación había aprobado, como un mayor nivel de concreción curricular, a partir de las finalidades de la Educación Media establecidas en la Ley Fundamental de Educación. A partir de esos objetivos por ciclo se establecieron los planes de estudio para cada uno, los cuales también fueron aprobados por el Consejo Superior de Educación (MEP, 1958, p.p.33-34). La estructura curricular que rige en estos planes de estudio tiene correspondencia con la estructura curricular general establecida en la Ley Fundamental de Educación. En efecto, tanto para el primer ciclo como para el segundo ciclo, se definió una estructura curricular que debía atender, por una parte, la formación del educando por medio de una educación general y, por otra parte, las necesidades e intereses de los educandos por medio de una educación diferenciada, así como el desarrollo armonioso de su personalidad por medio de las actividades educativas generales (MEP, 1958, pp.35-36). La estructura curricular que hace viable esos principios es la siguiente:

- A. Plan común
- B. Plan variable
- C. Actividades Educativas generales.

En el Informe se afirma (MEP, 1958, p.36) que el primer ciclo tiene un carácter eminentemente formativo y que debe acentuar la consecución de los fines de la primera enseñanza para mantener la continuidad educativa por medio de una educación general (plan común). En este ciclo, el plan variable debe buscar la exploración y el desarrollo de las aptitudes e intereses de los educandos, impartiendo conocimientos teóricos y prácticos de tipo pre-vocacional.

El plan común del segundo ciclo es continuidad del plan común del ciclo primero, mientras que el plan variable ofrece opciones de diversas áreas de estudio, “que los estudiantes elegirán de acuerdo con sus diferencias individuales, sus intereses u expectativas”. Se establecieron áreas relacionadas con ciencias sociales e históricas, lingüística, ciencias físico - matemáticas, ciencias biológico - químicas (MEP, 1958, p.37).

En ambos ciclos, las actividades educativas generales (consejos de sección, asambleas, comités, clubes, orientación) se concibieron como medios para el desarrollo armonioso de la personalidad de tal manera que permitan a los educandos expresarse y organizarse libremente, crear hábitos de autodisciplina y fortalecer su sentido de la responsabilidad.

El Informe avanza primeramente hacia la concreción curricular relacionada con las características y la estructura que deben tener los programas de estudio. Establece, en consonancia con la teoría del diseño curricular desarrollada en los Estados Unidos por los teóricos del currículo, que los programas de estudio deben ser funcionales, coordinados, correlacionados, graduados y flexibles. Ante la práctica tradicional del programa de asignatura, centrado en el desarrollo de la disciplina, que se organizaba como una secuencia graduada de contenidos por medio de temas y subtemas, propone

una estructura para cada asignatura o materia del plan de estudios con los siguientes elementos (en la teoría funcional del diseño curricular, llamados elementos del currículo): Fines de la asignatura, descripción de contenidos programáticos, mínimos de aprendizaje exigibles, indicaciones metodológicas, indicaciones de evaluación, ayudas bibliográficas, organización de los contenidos programáticos por unidades (que también tienen una estructura curricular particular) (MEP, 1958, pp.43-45). Seguidamente, el Informe establece los lineamientos generales sobre los métodos de enseñanza y de la evaluación (MEP, 1958, p.41 a 50). En estos niveles el Informe perfila con claridad la tendencia pedagógico-curricular que anima en los planteamientos y que confirma su fundamento pragmatista-conductista. En efecto, al caracterizar los métodos de enseñanza se afirma que estos deben ser consecuentes con el principio:

“La educación pretende introducir o crear cambios en la forma de conducta del individuo, de manera que se le prepare para comprender mejor el medio en que vive.” (MEP, 1958, p.45)

En función de este principio, se recomiendan los denominados métodos activos; lo cual significa que son métodos por medio de los cuales los/as educandos actúan sobre el ambiente e interactúan entre sí (MEP, 1958, p.46).

Al avanzar hacia la evaluación, se afirma que ésta debe verificar “cómo se alcanzan los objetivos de la educación en función de modificaciones concretas de la conducta de los alumnos” (MEP, 1958, p.50). En esta línea, se plantea que las “pruebas y exámenes deben tener por lo menos, las siguientes características: validez, consistencia, objetividad y fácil empleo” (MEP, 1958, P.50). Por esta razón, se recomiendan las pruebas escritas objetivas.

En esta avanzada de principios educativo-curriculares de tendencia pragmatista-conductual el Informe enuncia (MEP, 1958, p.50):

“Los planes de estudio, los programas y los métodos de enseñanza señalan los tipos de experiencias que deben ofrecerse a los alumnos para que dichas modificaciones de conducta (cursiva, agregado nuestro] se produzcan en forma gradual y normal.”

En las citas hay dos términos por destacar: modificación de la conducta y experiencias que deben ofrecerse a los alumnos. Estos términos son la clave de la orientación pragmatista-conductista de la educación funcional. Por esto, es necesario aportar más elementos de juicio al fundamento de esta aseveración. Los conceptos remiten al origen y desarrollo de esta tendencia en los Estados Unidos que Bossing (1971) destaca en su obra, cuya primera versión en inglés es de 1949. Se podría citar a otro autor, a Ralph Tyler, por ejemplo, que sigue la misma línea conductista en su obra de 1950 *Basic Principles of Curriculum Development*, pero se escoge a Bossig porque fue un actor importante en el Seminario Interamericano de Educación Secundaria de 1954-1955. En *Principios de la Educación Secundaria* (Bossing, 1971, p.367 y sigte) enunciaba:

“ ¿Cuáles son los conceptos más nuevos sobre el curriculum? Durante una cantidad de años un concepto radicalmente distinto del curriculum ha estado en boga entre los dirigentes educativos de vanguardia. Los modernos autores sobre educación, a menudo, definen al curriculum simplemente como “las experiencias que el estudiante adquiere bajo la dirección de la escuela”...”

Y continuaba:

“Los psicólogos modernos nos dicen que aprendemos por medio de una acción recíproca de todo nuestro cuerpo, no solo del cerebro, con el ambiente que nos rodea. Cuando una persona trata de adaptarse satisfactoriamente a las situaciones que la enfrentan, tienen lugar modificaciones en su norma total de conducta, imperceptibles o grandes. Este cambio en la norma de conducta se llama aprendizaje. El proceso total en el cual nos adaptamos a una situación se llama experiencia.

Como consecuencia, el plan de estudios ahora centraliza la atención en la clase de experiencias que el alumno debe adquirir, más que en las asignaturas que debe estudiar. Esto requiere una reorientación completa de nuestros pensamiento sobre el curriculum y de la manera como se realiza el aprendizaje.”

Más adelante (Bossing, 1971, p.390) enfatiza:

“...la aceptación general de la idea de que el aprendizaje es el cambio de conducta como resultado de las propias experiencias (más bien que la acumulación de grandes cantidades de conocimientos), ha cambiado radicalmente la teoría de la elaboración del curriculum. Un plan de estudios que se basa en las experiencias ya no puede ser definido en términos de asignaturas.”

La radicalidad evidenciada en la anterior cita indica cómo ser consecuente con las ideas y sus implicaciones para la práctica. Evidencia el dilema que se presenta a quienes elaboran planes y programas de estudios, según pese la tendencia académica del currículo o la tendencia conductista.

En las propuestas de los planes y programas de estudio de 1958 es claro que teóricamente se asumió la tendencia conductista del currículo. No obstante, la visión académica del currículo también permeó en esa propuesta y se hizo patente tanto en las asignaturas del plan común como las del plan variable de los dos ciclos. Hay una clara tensión entre las dos tendencias del currículo, tensión que se concreta en la disyuntiva de privilegiar o el desarrollo de los contenidos de las asignaturas y evaluar la adquisición de contenidos o privilegiar las experiencias de aprendizaje y evaluar los aprendizajes como modificación de conductas. Esta disyuntiva y esta tensión están a la base de la Ley Fundamental de Educación y se mantienen al presente.

5. Educación y currículo en la reforma de la educación media de 1964

Los planes de estudio propuestos en el Informe de 1958 no fueron puestos en práctica. Un nuevo gobierno asumió la dirección del país en mayo de 1958, dejó en suspenso la reforma de la educación media y se continuó con el plan tradicional basado exclusivamente en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas. En 1962 asume el país una nueva administración y el Ministro de Educación Vargas Bonilla reinicia los trabajos de reforma a la educación media. En marzo de 1963 se aprueba el nuevo plan de estudios y su ejecución paulatina se inicia con el ciclo escolar de 1964 (Ver Monge y Rivas, 1978, p. 144).

Por fin, el país iniciaba la transformación de la educación secundaria tradicional y la nueva educación media se iniciaba bajo el enfoque de educación funcional y del currículo de orientación pragmatista-conductista. En lo fundamental este nuevo plan de estudios para la educación media seguía los mismos planteamientos sobre educación y currículo que orientaron la propuesta de 1957-58. En efecto, ya en el denominado primer boletín de la reforma (MEP, junio de 1963, p.3) se anunciaba:

“Es consecuente al nuevo plan de estudios con los fines de la Ley Fundamental de Educación, y es el diseño específico de los fines de la enseñanza media...al ofrecer mediante un nuevo plan las experiencias educativas que se destinan a atender las necesidades académicas, de exploración vocacional y de formación democrática.”

Esas experiencias educativas surgen de las actividades educativas generales que se integraban al plan de estudios tales como actividades de grupo y de formación democrática, el gobierno estudiantil, los consejos de curso, los clubes y los laboratorios.

El segundo boletín (MEP, agosto de 1963 a, p.8) estuvo destinado a la presentación, dentro de la metodología activa, de algunas de las técnicas de enseñanza que propician la actividad de los/as educandos, bajo la siguiente consideración:

“Es difícil suponer a servidores docentes, dentro de un cuadro de renovación, insistiendo en métodos poco eficaces o rutinarios que, por fáciles para el profesor, no permitan oportunidades valiosas para que las experiencias educativas se realicen con un alto grado de rendimiento, y que hagan de la labor educativa una tarea fundamentalmente humana, eficaz y agradable.”

En el tercer boletín (MEP, agosto de 1963 b, p.20) se hace hincapié en la necesidad de renovación de la educación media, según algunos de los criterios sociológicos y psicológicos que fundamentan la educación funcional:

“El aumento cada vez mayor del número de estudiantes y por consecuencia la heterogeneidad de la población escolar; los avances psicológicos en el estudio de la naturaleza del adolescente y la redefinición de sus necesidades; la naturaleza del aprendizaje que propende a una psicología organicista en vez de mecanicista; las necesidades de vida que buscan extender las oportunidades educativas, atender las diferencias individuales, atender el desarrollo integral de la personalidad, preparar para la vida, exigen la transformación del liceo.”

Como se ve, la orientación pragmatista-conductual de la educación y del currículo se reafirma en estos documentos de capacitación del profesorado nacional. Esto lleva al consecuente diseño del plan de estudios, aprobado en marzo de 1963, con una nueva estructura curricular como se ve a continuación (MEP, agosto de 1963,b,p.25):

CUADRO 1
PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
(Aprobado en marzo de 1963 por el CSE)

MATERIAS ACADÉMICAS	Ciclo común			Ciclo diferenciado					
				Sección bachillerato				Sección vocacional	
				Área de letras		Área de ciencias			
	I año	II año	III año	IV año	V año	IV año	V año	IV año	V año
Castellano	5	4	4	8	8	3	3	3	3
Estudios Sociales (1)	5	5	5	5	5	2	2	2	2
Ciencias (Biología, Física, Química)	5	5	5	2	2	6	6	2	2
Matemáticas	5	4	4	2	2	6	6	2	2
Sicología y Lógica				2	2	2	2		
Inglés	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Francés		3	3	3	3	3	3		
Religión (optativa)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ACTIVIDADES									
Educación musical	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Educación física	2	2	2	2	2	2	2		
Actividades complementarias de exploración (trabajos de taller y de campo) (2)	6	6	6						
Especialidades vocacionales (3)								20	20
Biblioteca y laboratorio	2	2	2	6	6	6	6	1	1
Actividades de grupo y de formación	2	2	2	4	4	4	4	4	4

MATERIAS ACADÉMICAS	Ciclo común			Ciclo diferenciado					
				Sección bachillerato				Sección vocacional	
				Área de letras		Área de ciencias			
	I año	II año	III año	IV año	V año	IV año	V año	IV año	V año
democrática (4)									
Orientación escolar	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total horas lectivas/semana	40	40	40	40	40	40	40	40	40

- (1) Geografía e Historias Universales; Geografía, Historia e Instituciones democráticas de C.R.
- (2) Educación para el hogar, Mecanografía, Modelado, Trabajos en madera, cuero y cobre, Encuadernación, Cestería, Agricultura, Artes Plásticas.
- (3) Secretariado, Bibliotecología, Agricultura, Comercio, Artes Industriales.
- (4) Asambleas, Clubes, Consejo de Curso y Gobierno estudiantil

Fuente: MEP (agosto de 1963, p.25)

El plan estableció un total de 40 horas lectivas semanales, de las cuales 25 ó 26 horas correspondían a las materias académicas (educación general) en la sección de bachillerato y 13 horas lectivas a las materias académicas (educación general) en la sección vocacional. Las actividades tenían 15 ó 14 horas lectivas semanales en la sección bachillerato y 27 horas semanales para las actividades en la sección vocacional, de las cuales 20 correspondía a las especialidades vocacionales.

Con esa estructura se buscaba dar respuesta a la diferenciación de las oportunidades y experiencias educativas de acuerdo con las necesidades e intereses de los/as educandos y de la calificación de la fuerza de trabajo que la diversificación económica del país requería. Pero la estructura es un reflejo de la tensión y la disyuntiva entre orientación conductista y orientación académica del currículo. Es cierto que las actividades integradas al plan (aproximadamente un 38% del total de horas lectivas) generan experiencias que modifican la conducta de los/as educandos, y con ellas adquieren nuevos roles activos en el proceso educativo. Esto fue un salto positivo en la formación de los/as estudiantes. Para algunos críticos, se bajó en demasía el tiempo dedicado a las materias académicas (aproximadamente un 62% del tiempo lectivo semanal del plan) y han considerado, antes y ahora, que trabajar las materias académicas desde el enfoque funcional-conductual debilita el aprendizaje de los conocimientos. Aunque este enfoque no permeó del todo a las materias académicas, sí se empujó en esta dirección al introducir en todas las materias académicas las actividades de investigación y en otras las actividades de laboratorio. Además, con el uso de métodos activos para una enseñanza centrada en la acción de los/as estudiantes también se presionó para hacer más coherente el plan con su orientación pragmatista-conductista.

Específicamente, el impacto de la reforma de la educación media de 1964 surgió de los nuevos enfoques que se asumieron para la enseñanza de las asignaturas académicas

del plan de estudios. Así, hay un nuevo enfoque de las ciencias, fusionadas o integradas, en el tercer ciclo que partía de la enseñanza del método científico, como eje, en todos los años del plan de estudios; un nuevo enfoque de los Estudios Sociales, fusionados o integrados como nueva forma de organización curricular y su enseñanza activa; un nuevo enfoque de la enseñanza de la Matemática que se estructuró desde la teoría de conjuntos; igualmente, un nuevo enfoque en la enseñanza funcional del Español, estructurado desde la teoría de la comunicación.

6. Educación y currículo en el tercer ciclo y en el ciclo diversificado: Plan Nacional de Desarrollo Educativo, 1970-1972

En 1970 se presenta al Consejo Superior de Educación una reforma integral de la educación costarricense, que este ente acogió (MEP; nov. de 1971, presentación). Esta reforma fue concebida inicialmente bajo la concepción de planeamiento integral de la educación, en boga en América Latina en la década de los años sesenta. En las discusiones de 1970, y con la asesoría de expertos de la UNESCO, varió la visión de reforma integral hacia un plan de desarrollo educativo de mediano plazo (década del 1970 a 1980), en apego a las concepciones desarrollistas del momento (teorías económico sociales desarrollistas en el marco de la modernización capitalista) que concibieron a la educación como uno de los factores del desarrollo económico y social de los países y al educador como agente de cambio social.

Dentro de esa concepción socio-económica más amplia de la educación, el plan de desarrollo educativo articuló coherentemente la concepción de educación funcional que el país había asumido oficialmente desde la década del 50. En efecto, en el plan nacional de desarrollo educativo los planteamientos de educación funcional, bajo la orientación pedagógica pragmatista-conductista, fueron continuados e instrumentados técnicamente con más eficacia.

No obstante que la orientación de educación funcional venía introduciéndose en el país desde la década del 50, dentro en el documento de plan nacional de desarrollo educativo se indicaron problemas y puntos débiles que evidenciaban que dicha orientación no estaba teniendo éxito. Así (MEP, 1971, p.8, 9,10) se afirmó:

-“...nuestro sistema (todo el sistema, desde el primer grado) es selectivo, debido a las actuales concepciones anticuadas y rígidas de evaluación y de promoción...”

-“...existe en general una desconexión notoria entre la escuela y la sociedad...se considera unánimemente que los resultados de la enseñanza formal tienen muy poco que ver con las necesidades de la sociedad.”

-“Frente a un mundo que cambia con extrema rapidez...la enseñanza actual se contenta con transmitir los conocimientos ya hechos, que en gran parte de los casos serán anticuados e inútiles en el mundo del futuro; no estimula el espíritu de descubrimiento, de observación, de análisis, de aplicación de lo

aprendido a nuevas situaciones; en una palabra, la enseñanza actual no permite la creatividad.”

Se enfatiza la educación funcional (MEP, 1971, p.12 y 13):

-“El primer propósito del Plan consiste en poner la educación al servicio de las necesidades reales del país.”

-“...la escuela debe tener siempre presente su objetivo básico actual: capacitar a los alumnos para actuar fuera de la escuela, y no solo para proseguir estudios dentro de ella. Esto exige un cambio fundamental determinado por los llamados objetivos “funcionales”(sic) de cada ciclo escolar...”

Concomitantemente con lo anterior, y como una política general, se establece democratizar aún más la educación, eliminando el sistema de evaluación elitista y flexibilizando el sistema de promoción de los/as estudiantes, que pasa de una promoción por año a una promoción por ciclo (MEP, 1971, p.17). En segundo lugar, se establece elevar la educación general básica a nueve años (MEP; 1971, p.16). Esto implicó, en primer lugar, variar la estructura de ciclos y, en segundo lugar, modificar la concepción de educación media, con la consiguiente repercusión en la estructura curricular y en la organización de los planes de estudio.

Así, se consideró (MEP, 1971, p.19):

“Renovar totalmente el tercer ciclo de enseñanza (actual “ciclo básico” de la enseñanza media), con un sentido moderno de introducción humanizadora en el mundo tecnológico, y de apertura tanto hacia el aprendizaje y la vida del trabajo como hacia todas las opciones de los estudios formales.”

La estructura del sistema educativo varió en lo sustancial, de manera que los conceptos de educación primaria y de educación media fueron eliminados. Desde 1971, las nuevas estructuras se introdujeron oficialmente con el acuerdo del Consejo Superior de Educación de sesión N° 139, del 30 de noviembre de 1971 (Ver Decreto N° 3333-E, MEP, 1974, p.91, que confirma ese acuerdo).

Para los efectos, se definió (MEP, 1971, p.23-24):

“El sistema formal o regular comprende cuatro niveles: la educación preescolar, por ahora de un año de duración; la educación general básica de nueve años divididos en tres ciclos; la educación diversificada, con una serie de opciones de dos o tres años de duración según los casos; y la enseñanza superior.”

Entre las concepciones que orientan la nueva estructura cabe destacar (MEP, 1971, p.25 y 26):

-“La concepción básica de que el sistema educativo no es un mecanismo de selección para ir eliminando a los candidatos que no logren superar ciertas

pruebas, sino una manera sistemática de suministrar a los individuos los conocimientos y la formación más adecuada a sus circunstancias.”

–“El cambio de la nomenclatura de enseñanza primaria y media, basada históricamente en un sistema clasista y en la orientación exclusiva a la Universidad, y que se reemplaza por una división en cuatro ciclos, los tres primeros de enseñanza general y el último diversificado.

–“Los dos primeros ciclos del sistema formal cumplirán esencialmente la misma función que la actual escuela primaria...Sin embargo, sus contenidos cambian parcialmente, sobre todo en el segundo ciclo, debido a: La necesidad de armonizarlos con los contenidos del tercer ciclo, dentro de un sentido de continuidad y...aliviarlos en su frondosidad, dado que la mayoría de sus alumnos continuarán sus estudios en el tercer ciclo, y por otra parte el cambio metodológico habilitará a los demás para continuar también adquiriendo por sí mismos la información que necesiten.”

–“El tercer ciclo, que reemplaza el actual ciclo básico, cambia totalmente de sentido: deja de ser la primera parte de una enseñanza media orientada a la Universidad, para transformarse en la culminación de una enseñanza general, dirigida sobre todo a preparar para la vida, sea esta activa o de estudios, de tal modo que todos sus egresados puedan contribuir inteligente y creativamente al desarrollo del país.”

Se continúa (MEP, p.27):

“Los contenidos de este ciclo (tercero) ya no tendrán por eje un simple agregado de materias académicas. Por una parte, tenderán a suministrar técnicas de información y motivación para utilizarlas, más que a acumular conocimientos...Por otra parte, la enseñanza en este ciclo tenderá sobre todo a capacitar para un aprendizaje futuro, entendido este en su forma más amplia: prosecución de estudios especializados, o preparación formal o informal para una gran diversidad de empleos y ocupaciones. Esto requiere una correcta introducción en el mundo tecnológico, el aprendizaje del trabajo cooperativo, y el desarrollo de la capacidad de “transferencia” de lo aprendido frente a nuevas situaciones.”

La propuesta de educación diversificada descansa en un diagnóstico del segundo ciclo de la educación media, realizado en 1972, que en lo esencial señala (MEP, 1973, p.114):

“No existe, pues, una concepción global de lo que significa esta etapa en su conjunto, con una prescindencia de la distinción entre lo académico y lo profesional o técnico. En otros términos, hasta ahora no se cuenta con una “educación diversificada” propiamente dicha, sino con un ciclo diferenciado académico y con varios ciclos profesionales paralelos.”

De acuerdo con tal valoración y con la concepción de educación funcional que priva en el plan nacional de desarrollo educativo, se propone el ciclo de educación diversificada dirigido a la población adolescente de 15 a 18 años, que se caracteriza por las siguientes finalidades generales (MEP, 1972, p.1):

- 1- *“Continuar su educación humana y cívica, capacitando para incorporarse creativamente a la sociedad presente y futura.*
- 2-*“Habilitar para el ingreso a estudios superiores.*
- 3- *Capacitar para desempeñar en la vida activa un papel adecuado en el nivel sub-profesional.”*

En función de esas finalidades, se establecen en la educación diversificada las ramas académica, técnica y artística.

La educación académica se caracteriza por profundizar “los aspectos de preparación para los estudios superiores, sin dejar de dotar a los estudiantes de elementos técnico-teóricos-prácticos, suficientes para ingresar en la vida activa.”(MEP, 1972, p.1)

Además, se señala (MEP, 1971, P.31):

“...todas las diversificaciones contarán con un importante núcleo de estudios básicos comunes. Se tratará inclusive de que el primer año del ciclo diversificado tenga la suficiente proporción de asignaturas comunes, como para facilitar la reorientación horizontal en el segundo año con un mínimo de equivalencias especiales”.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, en el plan nacional de desarrollo educativo se mantiene la concepción general de una educación funcional democratizadora, que se visualiza con claridad a partir de la caracterización de los ciclos de la educación general básica y de la educación diversificada. En esta concepción se mantiene nuevamente la tensión entre educación general académica y educación general funcional que es un nivel más general de la tensión-disyuntiva entre currículo académico tradicional y currículo pragmatista-conductista.

Es interesante resaltar que quienes elaboraron el Proyecto de Ley General de Educación (MEP, julio de 1973), que naturalmente participaban en la elaboración del plan nacional de desarrollo educativo, eran plenamente conscientes de esa tensión, y la plantearon con diferentes matices valorativos.

En efecto, en el proyecto de ley se considera que el cambio estructural en el sistema de educación escolar propuesto: “Viene a dar solución valedera a un problema fundamental de la educación contemporánea, manteniendo a la vez la necesaria continuidad con nuestras tradiciones” (MEP, julio de 1973, p., 38).

Continúa el texto (MEP, julio de 1973, p.38 y sigte):

“El problema básico de las estructuras escolares, en Costa Rica, como en casi todo el mundo, deriva de la tensión entre varias necesidades de las sociedades modernas que aparecen como contradictorias, o por lo menos poco compatibles entre sí.

*“Por una parte, la necesidad de elevar lo más posible el nivel educativo básico de toda la población, más allá del nivel primario, que antes era suficiente, entra en conflicto con la imagen arraigada de una educación secundaria establecida para preparar a la Universidad, y que por lo tanto era esencialmente **selectiva** (sic). Por falta de un suficiente análisis, este problema es percibido como un conflicto entre **cantidad y calidad**. (sic)*

*“Por otro lado, se advierte cada vez mejor la necesidad de prolongar la educación general dentro del sistema regular, e incluso, de que los niveles diferenciados incluyan un fuerte núcleo de enseñanza general. En efecto, ante los avances casi imprevisibles de la tecnología, que repercutirán en rápidos cambios en Edmundo ocupacional, es preciso dotar al educando de una gran adaptabilidad ante sucesivas situaciones de empleo, y no limitarlo prematuramente a una sola dirección; es decir, prepararlo a aprender toda la vida, más bien que dotarlo de conocimientos especializados. Pero a la vez hay un clamor generalizado por **especialistas** (sic), y al nivel del sistema escolar, por gente que al salir de la escuela sepa hacer algo, y que no esté preparada solamente para continuar más estudios. Este problema se percibe como un conflicto entre los componentes “académicos” y “técnicos” de las estructuras escolares.”*

Los redactores del Proyecto de Ley general de Educación identificaron el origen de “las dos tensiones internas de la educación regular” en dos antecedentes históricos. Primeramente remitieron a la Europa del S.XIX, cuando se articularon y se unificaron todas las formas de enseñanza en los sistemas escolares, de acuerdo con las aspiraciones de la burguesía ascendente, como clase dirigente, y la función que se asignó a los estratos sociales inferiores en la estructura económica-social (MEP, julio de 1973, p. 39). En segundo lugar, remitieron a la evolución de la educación en Costa Rica de 1949 a 1970 y consideraron que los siguientes dos factores principales originaron la modificación de las estructuras escolares en el país: por una lado, la presión de las aspiraciones democráticas que buscaban eliminar desigualdades y crear oportunidades educativas para todos; por otro lado, los requerimientos del incipiente desarrollo económico y particularmente industrial del país, que requería fuerza calificada de trabajo de nivel medio profesional (MEP, julio de 1973, p.40)

En esa tesitura, y con fundamento en las orientaciones sociopolíticas y económicas que apuntaban hacia un proceso de modernización capitalista incipiente, se opta por eliminar los conceptos de educación media y por ende, de educación secundaria en las estructuras educativas del país. Enfáticamente se afirma (MEP, julio de 1973, p.45):

“...ninguna “reforma de la enseñanza media” podía aportar soluciones de fondo; porque lo que estaba en tela de juicio (aunque en ese momento no se percibiera) era el concepto mismo de enseñanza media. Ya no es el estar en

*el “medio” entre otros dos niveles lo que caracteriza a esta etapa de la educación; sin dejar de servir de puente hacia la universidad, lo que interesa es que **por sí sola** (sic) tenga utilidad para la vida, que pueda servir de enseñanza **terminal** dentro del sistema formal.”*

Tales concepciones generales de la educación determinan, a su vez, las estructuras generales que rigen en el currículo costarricense desde 1971 al momento actual. Pues todo lo expuesto implica elaborar un currículo por ciclos para la educación general básica y un currículo para el ciclo de la educación diversificada, según las diversas ramas de educación que el sistema regular ofrece.

El currículo de la educación general básica está perfilado en la concepción de educación general, la caracterización general de cada ciclo y sus objetivos diferenciales. Las estructuras curriculares específicas de estos ciclos se configuraron de la siguiente manera:

-un plan de estudios de I-II ciclos que se estructuró en área científico-matemática, área de educación del lenguaje y estudios sociales, área de educación estética, área de actividades prácticas y área de actividades opcionales, atendiendo a los principios de globalización pedagógica y correlación curricular (MEP, noviembre de 1971, p.46).

- un plan de estudios del tercer ciclo siguió la estructura clásica por materias o asignaturas.

El currículo de la educación diversificada está perfilado en las finalidades generales del ciclo y en sus objetivos diferenciales. Las estructuras curriculares específicas de la educación diversificada se concretan en un plan de estudios con tres núcleos (que rigen tanto para la rama académica como para las ramas técnica y artística, en diferentes proporciones), a saber (MEP, 1972, p.6): núcleo común, núcleo tecnológico y núcleo complementario.

Los núcleos, de alguna manera, buscan responder a la concepción de educación funcional, pero en la práctica constituyen simples términos clasificatorios, y ordenadores de asignaturas, con poco rigor conceptual pedagógico y lógico. Ninguno de los documentos del plan nacional de desarrollo aclara su fundamento, simplemente se introducen y se describen.

En relación con el núcleo común, se establece que está constituido por un conjunto de materias, comunes a todas las ramas del ciclo, aunque se afirma que “la existencia de una materia, asignatura o actividad adquiere su verdadera razón de ser, no tanto por la disciplina en sí, como por el servicio que presta para el logro de un objetivo establecido.” (MEP, 1972, p.7).

En lo específico, el núcleo común simplemente constituye una denominación que agrupa las materias o asignaturas de Español, Estudios Sociales, Matemática, Biología, Química, Física, idioma extranjero, Psicología y Filosofía.

En relación con el núcleo de tecnología se define que tiene propósitos muy particulares, según las ramas educativas. En la rama académica el núcleo de tecnología pretende que el educando obtenga capacitación con miras a la incorporación a la vida activa; habilidades útiles para la vida doméstica y técnicas para una futura vida profesional (MEP, 1972, p.8).

En lo específico, el núcleo de tecnología fue un término que simplemente agrupó las materias de artes industriales, educación para el hogar, mecanografía, etc.

El núcleo complementario tiene una caracterización más precisa (MEP, 1972, p. 8):

*“El **Núcleo Complementario** (sic) está constituido por un conjunto de actividades de carácter eminentemente formativo y recreativo. Su razón de ser estriba en la necesidad de ofrecer al educando posibilidades de participación activa dentro de un conjunto de actividades en donde pueda encontrar respuesta positiva a sus inquietudes cívicas, morales, deportivas, artísticas, canalizándolas adecuadamente.*

“Se trata de cambiar el rigor programático para sustituirlo por un quehacer en donde el interés y las necesidades estudiantiles van a generar el programa de las actividades a realizar.”

En lo específico, la denominación de núcleo complementario simplemente fue un nombre que agrupó la educación artística (música y artes plásticas), la educación física, la educación religiosa y las actividades de grupo.

Ahora bien, la concepción pedagógica curricular que orienta la ejecución de los planes de estudio de educación general básica y del ciclo de educación diversificada en sus distintas ramas continúa siendo la pragmático-conductista. Los objetivos diferenciales de ciclo, los elementos del esquema de los programas de estudio, la metodología y la evaluación tienen esa orientación.

La definición de nuevos objetivos por ciclo educativo buscó mantener la coherencia curricular vertical, como paso intermedio entre los fines de la educación y los objetivos generales de nivel (pareciera que en la reforma del 1964 no se establecieron objetivos por ciclo, como sí se hizo en la propuesta de plan de estudios de 1957-58, según se indicó más arriba y que aparecen en MEP(1958) Informe sobre el Estado Actual de los Trabajos de Reforma de la Segunda Enseñanza Costarricense). En lo que interesa, y que evidencia la clara orientación pragmático-conductista que rige en los objetivos diferenciales de ciclo, se afirma (MEP, noviembre de 1971, p.41):

“En otras palabras, los objetivos funcionales y diferenciales permitirán que el maestro guíe a sus alumnos a través del programa de estudios para que recorran ellos su “currículum”; vale decir, el conjunto de las experiencias que vivirán personalmente en el transcurso de su aprendizaje. Porque el “currículum” estrictamente hablando, no puede confundirse con los planes y

programas de estudio, ni siquiera incorporándoles los aspectos metodológicos: planes, programas y métodos – necesariamente comunes, y establecidos centralmente- son tan solo la “guía del viaje”. El viaje mismo, con las experiencias personales que cada uno saca de él (es decir, el “currículum”), es propio de cada educando.”

Salta a la vista el enfoque técnico conductista de base: de los objetivos (conductuales) se pasa a las actividades que son las que en concreto posibilitan las experiencias de los/as estudiantes. Por esto, las actividades se convierten en el eje del enfoque técnico curricular (MEP, noviembre de 1971, p.43):

“Por consiguiente, desde el punto de vista del alumno, que es lo que más importa, la integralidad del “currículum” comprende todos los aspectos que de una u otra manera afectan a su actividad...”

La integralidad del currículum está en función de la actividad de los/as alumnos/as: los contenidos, el material a disposición, la ayuda que el profesor da (metodología), la información acerca de los resultados del aprendizaje (evaluación), el tipo de organización escolar, las relaciones de la escuela con el medio, etc. En definitiva “el currículum” es el recorrido de las actividades del alumno concreto y los planes y programas de estudios son instrumentos para guiar el “currículum” de los alumnos (MEP, noviembre de 1971, p.44-45). Y son las actividades, más bien que los conocimientos, las que deben ser materia principal de la evaluación (MEP, noviembre de 1971, p.47).

Las personas que orientaban el plan nacional de desarrollo son conscientes que la concepción que impulsan no se concretaba totalmente en los instrumentos curriculares. Afirman (MEP, noviembre de 1971, p.45):

“Así pues, los planes y programas de estudio que se proponen para la primera etapa del Plan-hasta 1975- no reflejan totalmente las concepciones aquí expuestas.”

Apelaban a la progresividad del desarrollo educativo y a la flexibilidad curricular como principio para que la acción docente concretara, en cada institución y cada grupo de estudiantes la guía que planes y programas señalaban. Los docentes tenían que descubrir cuál era el sentido de la guía y las posibilidades de acción que esta les brindaba para que ellos la concretaran con su propia guía (el plan de enseñanza diario), traducida como guía de actividades que sus estudiantes debían recorrer.

Sobre tales presupuestos, en 1972 se modificó el plan de estudios que regía desde 1964 y se plantea un plan de estudios para el tercer ciclo y otro plan para el ciclo diversificado tal y como aparecen a continuación.

CUADRO 2
PLAN DE ESTUDIOS DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
(Propuesta de 1971 para iniciar en 1972)

Materias	Períodos semanales
Español	4
Estudios Sociales	4
Inglés	3
Francés	3
Matemática	4
Ciencias	4
Artes Industriales o Educación para la Vida en Familia	3
Artes Plásticas	2
Educación Musical	2
Educación Física	2
Religión	2
Actividades opcionales	5
Total de horas lectivas	38

Fuente: MEP, noviembre de 1971, p.50

Las actividades opcionales contemplan horas de recuperación, para el refuerzo, se dice, de ciertas disciplinas y para actividades de formación democrática, etc.

CUADRO 3
PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA RAMA ACADÉMICA
(Propuesta de 1972 para iniciar en 1973)

Asignaturas	Número de lecciones semanales			
	Décimo año		Undécimo año	
NÚCLEO COMÚN	(1)	(2)	(1)	(2)
Español 1	4		4	
Español 2		5		4
Estudios Sociales 1	3(a)		3	
Estudios Sociales 2		5		4
Matemáticas 1	3		3	
Matemáticas 2		5		4
Ciencias 1	7(Q.B.)		3 (F)	
Ciencias 2		5(LAB)b		4(FQB)
Idioma extranjero(c)	4		4	
Psicología	3			
Filosofía			3	
NÚCLEO DE TECNOLOGÍA				
Grupo de materias	4		4	
NÚCLEO COMPLEMENTARIO				
Educación Artística	2		2	

Asignaturas	Número de lecciones semanales			
	Décimo año		Undécimo año	
Educación Física	2		2	
Actividades de grupo	1		1	
Educación religiosa	1		1	
Total horas lectivas/semana	39		38	

Fuente: MEP(1973, p.168)

Observaciones: (a) Estudios Sociales 1. Décimo año. Se estudiarán preferentemente las instituciones democráticas costarricenses y los Deberes y Derechos ciudadanos.

(b) Ciencias 2. Décimo año. Se impartirá un curso laboratorio de 5 lecciones semanales únicamente en las instituciones que tengan instalaciones mínimas adecuadas, destinadas a esta actividad.

(c) Idioma extranjero. Décimo y Undécimo año. Se impartirán cuatro lecciones semanales de inglés o francés. El escogimiento del idioma lo hará el alumno al momento de matricularse en décimo año.

Otras dos observaciones que se hacen a este plan son:

-En décimo años el alumno elegirá una materia o asignatura entre los cuatro cursos opcionales que se le ofrecen (cursos 2).

-En décimo año el alumno elegirá dos de los cursos opcionales entre los cuatro (cursos 2) que señala el plan de estudios (MEP, 1973, págs. 171-172)

Como se aprecia, por razones de concepción educativa, el plan de estudios de la educación media de 1964 fue modificado y dividido en dos planes. El plan del tercer ciclo se concibió como culminación de la educación general básica y el plan del ciclo diversificado, rama académica, correspondió a una de las opciones de la diversificación. El plan del ciclo diversificado se estructuró, para todas las ramas, en los tres núcleos ya comentados.

En el plan del tercer ciclo hay actividades opcionales y en el plan del ciclo diversificado hay asignaturas opcionales en Español, Estudios Sociales, Matemática, Ciencias. Estas opciones buscaban introducir en los planes de estudio algún grado de flexibilidad, dentro del concepto de currículo flexible, con la intención de brindarle a los estudiantes oportunidades de profundizar en algunas actividades y disciplinas, según sus intereses, necesidades y proyecciones futuras

7. Modificaciones posteriores al plan de estudios de 1971/72

El plan de estudios del tercer ciclo, que rigió desde 1972, ha tenido tres modificaciones. Una, que en lo substancial no alteró su contenido, consistió en sacar los temas de educación cívica de los Estudios Sociales, y especificarlos como una asignatura más con dos horas semanales. Una segunda modificación consistió en el aumento del número de lecciones, aprobadas en 1989, al igual que para el plan del ciclo diversificado, de las asignaturas Español, Matemática, Ciencias e Idioma extranjero, las cuales pasaron a tener 5 horas lectivas semanales cada una. Estudios Sociales pasó de tener tres horas a tener 4 horas lectivas. El otro cambio sí es una innovación sustantiva, pues por acuerdo del Consejo Superior de Educación, sesión 76-97, del 14 de octubre de 1997, se integró por fin al plan, como asignatura, el Laboratorio de Informática Educativa con dos horas lectivas semanales. Los laboratorios de informática educativa habían funcionado con carácter experimental en varios liceos, desde fines de la década del ochenta.

El plan de estudios de la rama académica de la educación diversificada, que rigió desde 1973, se ha mantenido, en lo substancial, igual en estructura, en asignaturas y en las actividades que lo conforman, salvo la especificación de la Educación Cívica que se incorporó, de manera similar al tercer ciclo, como asignatura. En 1989, el Consejo Superior de Educación acordó modificar el número de lecciones, que pasó a 5 por semana, de las asignaturas académicas del núcleo común: Español, Estudios Sociales, Matemática, Idioma extranjero. Además, se aprobó que las asignaturas Física, Química y Biología fueran obligatorias en décimo y undécimo años y que cada una tuviera tres lecciones en la semana.

Los dos planes con las modificaciones señaladas son los que rigen al 2010. Estas modificaciones respondían a un planteamiento que el Ministro de Educación de la época, lideró con vehemencia. El planteamiento giró en torno a dos ideas, la vuelta al aula y la vuelta a lo esencial (MEP, 1986, p.37). Este giro replanteaba la orientación general de la educación hacia el enfoque pedagógico esencialista-académico, que da prioridad al dominio de los contenidos de las materias de estudio como punto de partida para la formación de los/as estudiantes. Nuevamente la tensión entre visión académica y visión funcional de la educación se ponía de manifiesto.

Para dar permanencia al enfoque pedagógico esencialista, el Consejo Superior de Educación aprobó el programa de pruebas en Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales, con carácter de promoción, para aplicar a los estudiantes al finalizar el primer ciclo, el segundo y el tercero de la Educación General Básica. También aprobó en 1987 (MEP, 1987, p.9) el restablecimiento de los exámenes de bachillerato para iniciar su aplicación en 1988.

8. Un análisis comparativo de los planes de estudio de 1964 a 2010

Para efectos comparativos, se reitera la presentación de los planes de estudio de cuatro épocas, a partir de 1964, con sus especificaciones de asignaturas, actividades y número correspondiente de lecciones. Se busca determinar si hay diferencias marcadas entre unos y otros.

CUADRO 1
Plan de Estudios para la Educación Media
(Aprobado en marzo de 1963 por el CSE) ^{a/}

MATERIAS ACADÉMICAS	Ciclo común			Ciclo diferenciado					
				Sección bachillerato				Sección vocacional	
				Área de letras		Área de ciencias			
	I año	II año	III año	IV año	V año	IV año	V año	IV año	V año
Castellano	5	4	4	8	8	3	3	3	3
Estudios Sociales (1)	5	5	5	5	5	2	2	2	2
Ciencias (Biología, Física, Química)	5	5	5	2	2	6	6	2	2
Matemáticas	5	4	4	2	2	6	6	2	2
Sicología y Lógica				2	2	2	2		
Inglés	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Francés		3	3	3	3	3	3		
Religión (optativa)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ACTIVIDADES									
Educación musical	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Educación física	2	2	2	2	2	2	2		
Actividades complementarias de exploración (trabajos de taller y de campo) (2)	6	6	6						
Especialidades vocacionales (3)								20	20
Biblioteca y laboratorio	2	2	2	6	6	6	6	1	1
Actividades de grupo y de formación democrática (4)	2	2	2	4	4	4	4	4	4
Orientación escolar	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total horas lectivas/semana	40	40	40	40	40	40	40	40	40

a/ Con fines ilustrativos se repite este cuadro.

(1) Geografía e Historias Universales; Geografía, Historia e Instituciones democráticas de C.R.

(2) Educación para el hogar, Mecanografía, Modelado, Trabajos en madera, cuero y cobre, Encuadernación, Cestería, Agricultura, Artes Plásticas.

(3) Secretariado, Bibliotecología, Agricultura, Comercio, Artes Industriales.

(4) Asambleas, Clubes, Consejo de Curso y Gobierno estudiantil

Fuente: MEP (agosto de 1963, p.25).

CUADRO 2

Plan de Estudios del Tercer Ciclo de Educación General Básica (Propuesta de 1971 para iniciar en 1972) ^{a/}

Materias	Períodos semanales
Español	4
Estudios Sociales	4
Inglés	3
Francés	3
Matemática	4
Ciencias	4
Artes Industriales o Educación para la Vida en Familia	3
Artes Plásticas	2
Educación Musical	2
Educación Física	2
Religión	2
Actividades opcionales	5
Total de horas lectivas	38

a/ Con fines ilustrativos se repite este cuadro.

Fuente: MEP, noviembre de 1971, p.50

CUADRO 3

PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA RAMA ACADÉMICA (Propuesta de 1972 para iniciar en 1973) ^{a/}

Asignaturas	Número de lecciones semanales			
	Décimo año		Undécimo año	
NÚCLEO COMÚN	(1)	(2)	(1)	(2)
Español 1	4		4	
Español 2		5		4
Estudios Sociales 1	3(a)		3	
Estudios Sociales 2		5		4
Matemáticas 1	3		3	
Matemáticas 2		5		4
Ciencias 1	7(Q.B.)		3 (F)	
Ciencias 2		5(LAB)b		4(FQB)
Idioma extranjero(c)	4		4	
Psicología	3			
Filosofía			3	
NÚCLEO DE TECNOLOGÍA				
Grupo de materias	4		4	

Asignaturas	Número de lecciones semanales			
	Décimo año		Undécimo año	
NÚCLEO COMPLEMENTARIO				
Educación Artística	2		2	
Educación Física	2		2	
Actividades de grupo	1		1	
Educación religiosa	1		1	
Total horas lectivas/semana	39		38	

a/ Con fines ilustrativos se repite este cuadro.

Observaciones: (a) Estudios Sociales 1. Décimo año. Se estudiarán preferentemente las instituciones democráticas costarricenses y los Deberes y Derechos ciudadanos.

(b) Ciencias 2. Décimo año. Se impartirá un curso laboratorio de 5 lecciones semanales únicamente en las instituciones que tengan instalaciones mínimas adecuadas, destinadas a esta actividad.

(c) Idioma extranjero. Décimo y Undécimo año. Se impartirán cuatro lecciones semanales de inglés o francés. El escogimiento del idioma lo hará el alumno al momento de matricularse en décimo año.

Otras observaciones (MEP, 1973, págs.171-172):

En décimo años el alumno elegirá una materia o asignatura entre los cuatro cursos opcionales que se le ofrecen (cursos 2).

En décimo año el alumno elegirá dos de los cursos opcionales entre los cuatro (cursos 2) que señala el plan de estudios

Fuente: MEP (1973, p.168)

CUADRO 4

Modificación del Plan de Estudios de la Educación Diversificada Académica Diurna (Acuerdo del Consejo Superior de Educación en sesión 11-89, 9 de febrero de 1989)

NÚCLEO COMÚN Asignaturas	LECCIONES	
	Décimo	Undécimo
Español	5	5
Estudios Sociales	5	5
Educción Cívica	2	2
Matemática	5	5
Física	3	3
Química	3	3
Biología	3	3
Idioma extranjero	5	5
Psicología	3	
Filosofía		3
NUCLEO COMPLEMENTARIO		
Educación artística (Educación musical, Artes Plásticas)	2	2
Educación Física	2	2
Actividades de grupo	1	1
Educación religiosa	1	1
NÚCLEO TECNOLÓGICO		
Grupo de materias		

NÚCLEO COMÚN	LECCIONES	
	Décimo	Undécimo
Asignaturas		
(A escoger una por año)	4	4
Total horas lectivas/semana	44	44

Fuente: Acuerdos del Consejo Superior de Educación.

CUADRO 5

**Plan de Estudios de III Ciclo y Educación Diversificada Académica
(Plan con las modificaciones introducidas en 1989 y 1997 y que rige al 2010)**

ASIGNATURA	N° DE LECCIONES SEMANALES				
	7°	8°	9°	10°	11°
1. Artes industriales	3	3	3		
2. Artes Plásticas	2	2	2	1	1
3. Ciencias	5	5	5		
4. Biología				3	3
5. Química				3	3
6. Física				3	3
7. Club	1	1	1		
8. Consejo de curso (hora guía)	1	1	1	1	1
9. Educación Cívica	2	2	2	2	2
10. Educación Física	2	2	2	2	2
11. Educación Musical	2	2	2	1	1
12. Educación para el Hogar	3	3	3		
13. Educación Religiosa	1	1	1	1	1
14. Español	5	5	5	5	5
15. Estudios Sociales	4	4	4	5	5
16. Filosofía					3
17. Fortalecimiento áreas específicas	1	1	1		
18. Francés	3	3	3		
19. Idioma extranjero				5	5
20. Informática educativa	2	2	2		
21. Inglés	3	3	3		
22. Matemática	5	5	5	5	5
23. Psicología				3	
24. Tecnología*				4	4
TOTAL	45	45	45	44	44

*Lecciones de 60 minutos.

Fuente: MEP. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo (febrero 2008).

Un análisis comparativo de los distintos planes de estudio se hace a partir del siguiente cuadro.

CUADRO 6

Variación cuantitativa de asignaturas y del número de lecciones en los planes de estudio

Plan de estudios	III ciclo		IV ciclo diversificado	
	N° asignaturas	N° lecciones semanales	N° asignaturas	N° lecciones semanales
1964	12	40	13	40
1972/73	12	38	13	39/38
Modificación de 1989	13*	40*	15(1)	44(2)
Actual(2010)	17(3)	45	15(4)	44

Fuente: Planes de estudio de Educación Media y de III ciclo y Educación Diversificada Académica

**Con la incorporación de la Educación Cívica, con dos horas semanales, como asignatura nueva en tercer ciclo, el plan pasa a tener 13 asignaturas y 40 horas lectivas semanales.*

(1)(2) En el ciclo diversificado, núcleo común, se incorpora Educación Cívica como nueva asignatura, y las disciplinas de Ciencias (Química, Biología y Física) se separan como asignaturas lo cual lleva al plan modificado en 1989 a 15 asignaturas, dos más respecto del de 1972/73. El núcleo complementario y el núcleo de tecnología permanecen iguales en ambos planes. Por la incorporación de la Educación Cívica con dos horas lectivas y la asignación de más lecciones semanales a algunas materias académicas, se pasa de una carga horaria de 39/38 horas semanales en el plan de 1972/73 a una carga de 44 horas lectivas semanales en el plan modificado en 1989.

(3) En el tercer ciclo del plan actual, aparece Fortalecimiento de áreas específicas, que en realidad no es una asignatura, sino una hora lectiva por usar en alguna asignatura que se considere que requiere de mayor atención para mejorar los rendimientos. Aparece como nueva asignatura Informática Educativa con dos lecciones y como actividades independientes Club y Consejo de curso (hora guía) que estaban agrupadas bajo el nombre de Actividades opcionales y también aparecen como asignaturas separadas Artes industriales y Educación para el Hogar que estaban agrupadas con 3 lecciones para llegar a 17 cursos en este ciclo y una carga horaria semanal de 45 horas lectivas.

(4) En el ciclo diversificado, las asignaturas del núcleo común del plan actual son las mismas diez que aparecen en el plan modificado de 1989. En el núcleo complementario desaparece Actividades de grupo y aparece Consejo de curso y aparecen como asignaturas separadas Educación Musical y Artes Plásticas con 1 lección semanal cada una, las cuales, en la modificación de 1989, aparecían agrupadas en la asignatura Educación artística, con dos lecciones. Esto hizo que el plan actual del ciclo

diversificado tenga 15 asignaturas en este ciclo y 44 lecciones semanales en total.

Otro cuadro que permite establecer algunas relaciones importantes es el siguiente:

CUADRO 7

Relación porcentual del número de lecciones del bloque académico y del bloque de actividades en los planes de estudio

	% de lecciones de asignaturas del bloque académico	% de lecciones de actividades
Plan estudios 1964	60 (ciclo común)	40 (ciclo común)
	63 (ciclo diferenciado)	37 (ciclo diferenciado)
Plan de estudios 1972/73	58 (III Ciclo)	42 (III Ciclo)
	74 (Ciclo Diversif. Ac.)	26 (Ciclo Diversif. Ac.)
Plan estudios 1989	64 (III Ciclo)	36 (III ciclo)
	77 (Ciclo Diversif. Ac.)	23 (Ciclo Diversif. Ac.)
Plan actual	64 (III Ciclo)	36 (III ciclo)
	77 (Ciclo Diversif. Ac.)	23 Ciclo Diversif. Ac.)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los planes anteriores, el plan de estudios actual incrementó, a partir de la modificación de 1989, el peso porcentual de lecciones para las asignaturas del bloque académico (educación general común), disminuyendo el peso relativo de lecciones para el bloque de actividades generales, sobre todo en el ciclo diversificado. Pero, en general las variaciones porcentuales entre número de lecciones del bloque de educación general y los bloques de actividades se mantiene dentro de límites parecidos a lo largo de más de cuatro décadas. Sí cabe hacer ver que en el bloque de actividades (núcleos actuales) hay una gran cantidad de actividades y asignaturas con escaso número de lecciones (una o dos lecciones semanales) lo cual indica algún grado de dispersión.

9. Innovaciones generales en el currículo de educación secundaria de 1950 a 2010

Como se ha visto, en la década del 50 se comenzaron a introducir algunas innovaciones en el currículo de la educación secundaria con carácter experimental, cuya avanzada fue el Liceo Nuevo de San Pedro. Fundamentalmente esas innovaciones introdujeron en el plan de estudios las actividades de formación democrática (consejo de curso y gobierno estudiantil), actividades de club (periodismo, teatro, baile, literatura, recreación, etc.) y actividades de orientación. En la parte académica, se trató de reducir el número de asignaturas, siguiendo el esquema que ya había sido ensayado en los Estados Unidos desde décadas atrás, mediante lo que allí se conceptualizó como fusión curricular, una modalidad de integración curricular. Hubo dos áreas en las que esta innovación surtió efectos: ciencias naturales y ciencias sociales. En el plan de estudios de los años 50 se enseñaba, en el área de Ciencias naturales, como asignaturas independientes, Zoología, Botánica, Anatomía e Higiene,

Geología, Cosmografía, Física, Química y Biología. Esas asignaturas se fusionaron en los primeros años de la secundaria en el curso de Ciencias generales o simplemente Ciencias. En el área de ciencias sociales se enseñaban las asignaturas de Historia patria, Historia universal, Geografía de Costa Rica, de América y de Europa como asignaturas separadas, lo mismo que Educación Cívica. Todas estas asignaturas se fusionaron en los primeros tres años del colegio, en la asignatura Estudios Sociales.

Esas innovaciones fueron las que se pusieron en práctica oficialmente en el plan de estudios de 1964, que además, en el ciclo diferenciado, tuvo una bifurcación de los estudios y creó el bachillerato en ciencias y el bachillerato en letras.

Con esas innovaciones se pretendía superar el esquema rígido del plan de estudios tradicional que imperaba en los años 50, de corte enciclopedista y academicista; es decir, un plan cuyo centro de interés era la enseñanza exclusiva del contenido de las asignaturas, contenido de cultura general y universal. Las innovaciones buscaban acercar el plan de estudios a los principios de la educación funcional, de dar respuesta a los intereses y necesidades del desarrollo de los/las adolescentes y a las necesidades de adaptación a una sociedad cambiante (educación para la vida), y poner la educación al servicio del desarrollo económico y social del país.

No obstante que la estructura básica del plan de estudios del III ciclo y de Educación Diversificada no ha variado desde 1972, ha habido innovaciones educativo-curriculares posteriores con la aparición de un plan de estudios para colegios científicos (educación académico-científica) en 1987, un plan de estudios para colegios humanísticos en 2003? (educación académico-humanista), así como un plan de estudios para colegios deportivos(educación académico-deportiva que da origen al Colegio Deportivo de Grecia y al Colegio Deportivo de Limón. Igualmente, fue una innovación educativa-curricular la fundación, en la década del 50, de un colegio de educación académica-artística, el Colegio Castella. Posteriormente, se funda el Colegio Artístico Felipe Pérez en Liberia.

Ahora bien, de acuerdo con la evolución de la educación costarricense, se puede afirmar que donde se dieron y se han sentido las mayores innovaciones curriculares es en el enfoque de la enseñanza de las asignaturas y en el consecuente diseño de sus programas de estudio. Concomitantemente, se introdujeron los métodos activos en la enseñanza, y como se vio con la reforma de 1964, se introdujo el enfoque funcional en la organización de las asignaturas, que de alguna manera ha llegado al presente. La evaluación de los aprendizajes y la promoción estuvieron regidas por el enfoque de la medición de origen conductista. Las tecnologías de la educación se introdujeron como apoyo de los métodos activos. A lo largo de las décadas se han incorporado nuevas áreas temáticas específicas en los programas de estudio. Por ejemplo: educación vial, educación ambiental, educación sexual, educación preventiva (1990), temas transversales(2003), lógica en el programa de Español y de Matemática (2007-2008), un nuevo enfoque de la ética, la estética y la ciudadanía y su incorporación en varios programas de estudio (2009), etc.

Mención aparte merece lo concerniente a los textos educativos o textos escolares. En principio, los textos constituyen un apoyo al desarrollo de los programas de estudio. En Costa Rica y en otras latitudes, quienes están elaborando textos para la educación tratan de que esos textos se apeguen a lo establecido en los programas de estudio y esto no es conveniente desde el punto de vista pedagógico porque muchas veces se convierten en la fuente curricular exclusiva y el docente cae en la educación libresca. Otro inconveniente es que se supone que el texto debe responder a la metodología activa y al enfoque funcional de la educación, pero en la realidad esto no ha sucedido plenamente. Ha habido textos en los que predomina el mero desarrollo de temas con algunos ejercicios de verificación de la asimilación memorista del contenido. Otros textos se presentan con claros vacíos metodológicos y aunque predominan las actividades (actividades centradas en el sujeto de aprendizaje, se dice) que los/as estudiantes deben realizar, estas no responden a un claro desarrollo metodológico y el texto propicia más bien el activismo pedagógico. Esto se verifica cuando se pregunta el para qué de una actividad o de un conjunto de actividades y no hay respuesta clara a ese para qué o la respuesta remite a un aprendizaje puntual, desvinculado de un proceso.

En el campo de las innovaciones curriculares, es importante profundizar más en los cambios ocurridos en la estructuración de los programas de estudio, pues son los instrumentos inmediatos que orientan el trabajo docente y constituyen su fuente curricular y normativa inmediata.

10. Evolución del diseño de los programas de estudio de 1951 a 2010.

De acuerdo con la teoría, el currículo se hace operativo en una serie de niveles con instrumentos técnicos diferentes. No importa el nivel, ni el instrumento, en todos se hacen presentes cuatro conceptos básicos, que algunos textos los denominan elementos del currículo. Estos cuatro elementos son: objetivos, contenidos, metodología y evaluación (OCME). Dichos elementos constituyen la base de todo diseño curricular en el que intervienen, además, dos procesos: el proceso de selección y el proceso de organización curricular. El significado de los elementos del currículo varía de acuerdo con la orientación pedagógica-curricular que se asuma.

En la educación costarricense la estructuración de los programas de estudio, desde la década del 50 hasta el año 2010, ha pasado por diversos esquemas en los que los cuatro elementos curriculares han tenido diversa interpretación y diversa concreción que, en algunos momentos, denotan poca rigurosidad sobre la teoría y el marco conceptual curricular que los respalda, como se constatará.

El diseño de programas de estudio en la propuesta de 1951

En 1951 la Dirección General de Segunda Enseñanza y el Consejo de Directores buscan introducir criterios pedagógicos y técnico-curriculares para la reformulación de los programas de las asignaturas del plan de estudios vigente. El producto de este trabajo, conocido como Programas Mínimos para la Segunda Enseñanza, entró en

vigencia en el ciclo lectivo de 1951 y fue el referente a lo largo de la década del 50. No obstante, con el paso del tiempo y con el crecimiento del número de colegios (su número sobrepasaba los 80 colegios al iniciar la década del 60 (MEP, agosto de 1963, p.20)), en 1959 se vio la necesidad de retomar en su totalidad el documento y que el Consejo Superior de Educación lo aprobara como el documento oficial de programas de estudio. Así se aprobó y se hizo una nueva edición del documento de 1951: MEP, (1959). Programas Mínimos para la Segunda Enseñanza. Supervisión General de Enseñanza Media. Sección de Publicaciones. San José, Costa Rica.

En 1951 la teoría curricular y los cuatro elementos del diseño curricular no fueron asumidos cabalmente. En la reformulación de los programas mínimos para la segunda enseñanza había noción sobre cuáles eran los elementos que debían estructurar los programas de estudio, pero no había conceptualización clara sobre su articulación. También los dirigentes de la educación del 51 tenían claro que los elementos de un programa debían responder a una concepción pedagógica. Esto se puede verificar con la lectura de los lineamientos que se establecieron para formulación de los programas (MEP, 1951, p.6):

- a) Simplificación de la materia.
- b) Coordinación con ramos afines...
- c) Vitalización mediante referencias a actividades y realizaciones.
- d) Propósitos sociales, vocacionales y de desarrollo de la personalidad..."

El fundamento de tales lineamientos se explicita (MEP, 1951, p.7):

"...hay que empezar por abandonar el punto de vista tradicional, empírico, de que la materia es lo primero. Lo primero es el individuo concreto, el alumno, con sus necesidades, sus intereses y sus problemas de desarrollo."

Y sobre la enseñanza y el aprendizaje se afirma (MEP, 1951, P.7 y 8):

"El Consejo de Directores ha insistido en que la actividad del profesor debe tender a algo más que transmitir conocimientos. La concepción moderna del aprendizaje señala este principio esencial; solo hemos aprendido verdaderamente algo, cuando se ha modificado nuestra conducta. Si el conocimiento adquirido me sirve para comprender mejor el mundo en que vivo, si además he formado un hábito nuevo, he desarrollado una habilidad más, he creado una actitud, he forjado un ideal de vida, entonces el proceso de aprendizaje se ha cumplido verdaderamente: me he educado."

En esas dos citas se puede evidenciar cómo, en 1951, los dirigentes de la educación costarricense tenían claridad del enfoque educativo y pedagógico curricular en que basaban el trabajo técnico-curricular para la reformulación de los programas mínimos de la segunda enseñanza, y que, según se ha visto a lo largo de este trabajo, ha orientado por décadas, en forma oficial, nuestra educación: el enfoque pragmático-conductista.

Técnicamente, se trataba de introducir los elementos del currículo, pero no había claridad que los cuatro elementos se articulan como un todo, en un conjunto de interrelaciones. Así, se planteaba la necesidad de: “Fijar los propósitos específicos que ha de alcanzar la enseñanza de cada materia...definidos en términos de conocimientos, hábitos y actitudes.” Claramente se hacía referencia a los objetivos. Más adelante hay una indicación sobre las actividades a que el desarrollo del programa debe o puede dar lugar y a los criterios generales para aprovechar el progreso de los métodos, lo cual constituye una alusión al elemento metodología. No hay mención del elemento evaluación. El contexto del documento indica que el término programa se refiere básicamente al contenido de materia. La visión de que el programa era el contenido de las materias, el conocimiento, no pudo ser desplazada del todo. Y en el año 1959 se acogió, nuevamente, esta visión, a pesar de que al avanzar la década del 50 ya se introducía, con más criterio teórico-técnico el diseño del programa de estudios, bajo la guía de la segunda Misión Técnica de la UNESCO.

El diseño de los programas de estudio en la propuesta de 1957

Como se indicó más atrás, los programas de estudio propuestos con la asesoría de la Misión Técnica de la UNESCO, en 1957/58, debían tener los siguientes componentes: Fines de la asignatura, descripción de contenidos programáticos, mínimos de aprendizaje exigibles, indicaciones metodológicas, indicaciones de evaluación, ayudas bibliográficas, organización de los contenidos programáticos por unidades (MEP, 1958, pp.43-45). Se puede notar cómo esta estructura ya responde a un diseño basado en los cuatro elementos del currículo. El elemento objetivos está concretado por los términos fines de la asignatura y mínimos de aprendizaje exigibles. El elemento contenido es especificado en tres dimensiones: descripción, organización por unidades y ayudas bibliográficas. El elemento metodología está muy bien definido por el término indicaciones que necesariamente tiene, para este nivel, carácter de enfoque general, sin entrar en concreciones de métodos, técnicas o actividades. Algo similar ocurre con el elemento evaluación que se plantea en el nivel de indicaciones generales. Desde el punto de vista de la organización curricular se introducen las unidades atendiendo al criterio de integración curricular.

Se ha afirmado que el significado de los elementos curriculares varía de acuerdo con la orientación pedagógica-curricular que se asuma. Esta orientación fundamenta la forma en que sean planteados los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Ya se ha señalado que la orientación pragmático-conductista fundamentó en 1951 la reformulación de los programas mínimos. Esta misma orientación está a la base, como se analizó en su momento, del diseño de los planes y programas de estudio de la propuesta de 1957/58.

El diseño de programas de estudio en la reforma de 1964

En la reforma del currículo de 1964 era de esperar que el diseño de los programas de estudio respondiera también al esquema propuesto en 1958. En lo fundamental así sucedió. En el Boletín de la Reforma N°3 (MEP, agosto de 1963, p.30) se afirma:

“Las comisiones de estudio y elaboración de los programas han tenido buen cuidado de señalar los objetivos que los preceden, las actividades, las guías metodológicas y la bibliografía recomendable. Muy especialmente, se ha pensado en señalar las correlaciones necesarias entre las diversas asignaturas.”

Desde el punto de vista de la organización del contenido programático se siguió con el criterio de organizarlo en unidades programáticas. Así, a manera de ejemplo, el Programa de Ciencias. Primer Año (MEP, 1964) presenta:

- a- Objetivos generales
- b- Habilidades (relacionadas con desarrollo del pensamiento)
- c- Actitudes de apreciación
- d- Unidades o áreas de contenido (todas tienen un mismo esquema estructurante: objetivos, comprensiones, método científico, sugerencia de actividades y bibliografía).

De igual manera, el Programa de Estudios Sociales. Primer año (MEP, 1963) fue estructurado con los siguientes elementos:

- a- Objetivos (clasificados en objetivos de información y conocimiento, objetivos de habilidades y destrezas y objetivos de actitudes e ideales).
- b- Áreas de contenido (área geográfica, área histórica y área social y democrática).
- c- Indicaciones metodológicas.
- d- Posibles actividades (por área).
- e- Bibliografía.

En ambos casos, hay señalamientos generales en torno a la evaluación. En la aparente diferencia, ambos programas tienden a un diseño en el que están presentes los cuatro elementos curriculares y la organización del contenido por unidades o áreas.

Es importante señalar, lo cual reafirma el hilo conductor que orientaba los trabajos de reforma educativa, que en ambos programas hay alusión clara a la funcionalidad de la educación que se hace efectiva en lo que denominan aprendizaje funcional y cambio funcional de conducta. En el Programa de Estudios Sociales (MEP, 1963, p.13) se afirma:

“El aprendizaje entonces es funcional, porque se logra un efectivo desarrollo de la personalidad del individuo, para que se desempeñe con eficiencia en la sociedad de que forma parte.”

El diseño de programas de estudio en la reforma de 1972 (PNDE)

Los nuevos planes de estudio para el III ciclo y el Ciclo Diversificado, rama académica, implicaron nuevos programas de estudio. Como se ha visto, en los documentos oficiales del Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) se acentuó la orientación

pragmático-conductista de la educación y el currículo, lo cual impactó en la manera de concebir los elementos del diseño.

En noviembre de 1970, primer año de inicio del Plan Nacional de Desarrollo Educativo, ya se dan orientaciones en torno al currículo, los planes y los programas de estudio. En efecto, se pone en conocimiento de los funcionarios técnicos el documento: MEP (noviembre de 1970). “Algunos criterios y recomendaciones para la elaboración de los planes de estudio y programas de enseñanza”. En este documento ya se habla de “comisiones de curriculum”, de la nueva “estructura cíclica” del sistema educativo, de la división del tiempo lectivo, para la calificación del rendimiento de los estudiantes, en semestres, y de la promoción por ciclos (MEP, noviembre de 1970, p.p. 2-7).

El documento cita dos fuentes inmediatas que orientaron las ideas en torno a currículo y programas de estudio (MEP, noviembre de 1970, p.10) que, naturalmente, tienen otras fuentes teóricas mediatas. En efecto, una fuente inmediata es el trabajo del pedagogo argentino Ricardo Nassif sobre planes y programas de estudio en América Central y la otra fuente explicitada, con problemas de cita, es el trabajo: Cuadernos de la Superintendencia, Relación sobre programas de estudio de 5° a 8° años básicos, N° 15, Chile. Partir de lo que se hacía en Chile en torno a la educación media volvió a ser fuente de inspiración para quienes lideraban la educación en los años 70. Tal es así, que en 1971 se envió a un grupo de educadores costarricenses, en el marco de su capacitación para enfrentar las tareas del plan nacional de desarrollo, a una pasantía al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en Lo Barnechea, Santiago de Chile (MEP, Memoria, 1972, p.13). Este Centro estaba dirigido por Mario Leyton Soto, quien había estudiado en la Universidad de Chicago, en donde Ralph Tyler era un teórico del currículo conductista de gran prestigio y con quien Leyton Soto tuvo gran interrelación a tal punto que tradujo, y adaptó a Chile, por vez primera al español, en 1969, la obra de Tyler: Principios Básicos del Curriculum y del Aprendizaje (Leyton Soto, 1972). Esta traducción y adaptación presenta incertidumbres terminológicas pues se usan los términos curriculum, pedagogía, objetivo educacional, programa de estudio, etc., sin precisar diferencias conceptuales, lo cual ha sido una constante de ambigüedades hasta el presente en el campo educativo, como consecuencia de tratar de integrar la tradición latina, en estudios sobre educación, con la tradición anglosajona.

Durante la pasantía de los educadores costarricenses, Leyton Soto tuvo a cargo algunas exposiciones en las que expuso el sistema de programación curricular de Tyler y les hizo conocer la taxonomía de los objetivos conductuales de Benjamin Bloom (testimonio del Lic. Arnoldo Montero, Asesor de Filosofía de la época y participante en la pasantía).

En ese marco de influencias, se propuso (MEP, noviembre de 1970, p.8):

“6.2- Los programas de enseñanza han de concebirse como unidades integradas o esquemas de selección de experiencias de aprendizaje.

6.3- Los programas tendrán pautas generales para todo el territorio nacional, pero deben ser flexibles, a fin de que puedan incorporarse

experiencias, tomando en cuenta la naturaleza de la población estudiantil y las peculiares características de las regiones o comunidades costarricenses.

6.4- Los objetivos de los contenidos programáticos, deben expresar claramente los procesos básicos de conductas (actitudes, intereses, valores, ideales, hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, comprensiones) que se deseen obtener, según las diversas situaciones del proceso enseñanza-aprendizaje.

6.5- La integración de unidades programáticas funcionarán a nivel del ciclo correspondiente, debidamente correlacionadas según las experiencias significativas del aprendizaje.

6.6- Los contenidos programáticos deben llevar claramente establecidas las sugerencias metodológicas generales y específicas, los criterios y formas generales de evaluación, así como el campo de la exploración y orientación vocacionales y las perspectivas ocupacionales, especialmente en el cuarto y quinto ciclo de la enseñanza.

...

6.10- Los contenidos programáticos deben ser consecuentes con los principios curriculares de integración, flexibilidad, correlación horizontal y socialización.”

En consonancia con ese enfoque, un año después se enuncia (MEP, noviembre de 1971, p.43):

“Al establecer los planes y programas de estudio, se trata entonces de orientar el recorrido del alumno (su “currículum”), buscando permanentemente aquellas actividades que más lo van a enriquecer, en vista de unos objetivos que deben dialogarse progresivamente con el alumno mismo, sin más límites que su capacidad evolutiva de diálogo y comprensión.”

En esta orientación conductista se enuncia, en el marco de la cita del documento chileno, que sigue el diseño de Tyler, (MEP, noviembre de 1970, p.17):

“La elaboración técnica de estos programas de Estudios continúa presentando en su estructuración general los sets fundamentales ya conocidos:

- a) la proposición de los objetivos integrales del área y generales de las especialidades;*
- b) la formulación de conductas deseables del área y especialidades, generales y específicas;*
- c) la selección y organización de contenidos culturales relevantes y*
- d) la nómina de sugerencia de actividades.*

Se amplía:

“Contenidos y actividades han de configurar una situación de aprendizajes intencionadamente creadora a objeto de que en el alumno ocurran ciertas experiencias significativas de aprendizajes (modificaciones positivas en los planos cognoscitivos, afectivos y motrices) que favorezcan el normal desarrollo de su personalidad integral.

Además de los aspectos estructurales ya citados, se atiende igualmente a loas demás expresiones curriculares siguientes: fundamentación de las áreas y especialidades; sugerencias metodológicas generales y específicas; criterios y formas generales de evaluación; campo de exploración y orientación vocacionales y perspectivas ocupacionales.”

Sobre esas bases, en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) se propuso un diseño de programas de estudio con los siguientes elementos:

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación

Este diseño debía tener como base:

- a) Los objetivos diferenciales por ciclo
- b) Los objetivos generales de asignatura, que debían responder a los objetivos de ciclo.
- c) El enfoque de la asignatura.

En ese esquema de diseño se planteó que los objetivos fuesen enunciados en términos conductuales, es decir, que indicaran la conducta que se deseaba debían alcanzar o desarrollar los estudiantes. Para especificar esas conductas se recurrió a la taxonomía de Bloom (1971), la cual se presentaba en documentos mimeografiados sin ninguna explicación. Además, el objetivo debía indicar el contenido general sobre el que versaba la conducta. Este contenido general se desglosaba en la columna de contenidos. Teóricamente, las actividades presentan experiencias de aprendizajes potenciales para el logro de la conducta planteada en el objetivo. En otros términos, las actividades generan experiencias que llevan a practicar la conducta planteada en el objetivo en relación con el contenido. Más aún, “las experiencias ocurren por el hecho de existir las actividades” (Leyton, 1972, p.p.126-127). En otro nivel, las actividades son la forma de concretar el método o la técnica de enseñanza. No constituyen la metodología de enseñanza, sino la forma de concretarla. Por esta razón, no puede haber actividades sin enfoque metodológico, so pena de caer en el activismo pedagógico, algo que se ha sucedido y sigue sucediendo en la educación costarricense.

En la columna de evaluación se debía hacer sugerencias generales sobre el tipo de pruebas (pruebas objetivas, de respuesta corta y de ensayo) para evaluar los aprendizajes, en el entendido que estos aprendizajes eran los especificados en la columna de objetivos.

El diseño de programas de estudio en la Política Curricular 1990-1994

En 1990 el Consejo Superior de Educación, en sesión N°77-90, del 16 de octubre de 1990, aprobó la Política Curricular 1990-1994 (MEP, 1990). En este documento están las ideas que orientaron la elaboración de nuevos programas de estudio para los distintos niveles de la educación costarricense que entraron a regir en 1991.

Tal política curricular se da en el marco de un país muy diferente al país de la década del 70, no obstante en el documento no hay referencias al nuevo modelo de país que se está impulsando. En efecto, se ha atravesado la crisis generalizada del sistema capitalista que sumergió a Costa Rica en la profunda crisis económico-social de fines de los 70 y principios de la década del 80. En este mismo período, en la dimensión geopolítica, el país se ve envuelto en la guerra centroamericana y es territorio del enfrentamiento bélico-ideológico de las dos grandes potencias de la época: USA y URSS. A principios de la década del 80 quienes dirigen el país resisten las imposiciones de los organismos internacionales en materia económica, especialmente del Fondo Monetario Internacional (FMI), pero a mediados de la década el FMI impone sus condiciones por medio del Primer Programa de Ajuste Estructural que luego potencia con un segundo programa de ajuste al inicio de la década del 90. En la década del 80, desde el punto de vista geopolítico, los Estados Unidos e Inglaterra impulsan el plan de desregulación del capitalismo bajo la consigna del libre mercado y de la globalización de los mercados, desde el denominado Consenso de Washington que no es otra cosa que la imposición de las tesis de la ideología neoliberal y del pensamiento neoconservador (Dubiel, 1993), como ideología hegemónica. Concomitantemente, al final de la década del 80, colapsaba la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS y el bloque de repúblicas del denominado socialismo real. Los años 80 también son el escenario del inicio de la explosión informática con la mundialización de la INTERNET y el acceso de la población a los computadores personales (PC), dentro de lo que se ha denominado la nueva era digital y era de la información.

En ese marco de acontecimientos conflictivos y novedosos, hay una transición del país que pasa del proyecto político-económico de estado benefactor y de economía regulada, al proyecto de estado liberal y de economía de libre mercado, desregulada, bajo el denominado modelo de promoción de exportaciones, iniciado en 1982. Este proyecto es el que impulsan los políticos y los sectores dominantes del país, pero al cual no hay alusión en la política curricular 1990-1994, a pesar que el grupo político gobernante de la época estaba coaligado con el proyecto. Tan es así que se continuó con la aplicación del segundo Programa de Ajuste Estructural (PAE II) y el desarrollo del país se planteó en términos de modernización del país, que fue continuar con el programa económico neoliberal en el marco de la promoción de exportaciones y apertura comercial.

La concepción de educación que priva en el documento de política curricular está sesgada en tanto que, esencialmente, se plantea en el horizonte del desarrollo del individuo en tanto persona y deja de lado, explícitamente, el vínculo funcional con el

desarrollo del país. Así: “la educación es el proceso formativo permanente, que es inherente a la persona humana.”(MEP, 1990, p.11). Y se enuncia :

“Desde esta perspectiva, la educación se preocupa por el desarrollo de las potencialidades individuales de la persona como un medio de estimular su dignidad y de perfeccionar la calidad de la vida en colectividad; por otra parte, el proceso educativo debe rescatar los aspectos más valiosos de la cultura, que refuerzan el espíritu gregario, para interpretarlos críticamente e interiorizarlos como un instrumento de promoción personal y social.”

Esa visión de la educación se pone en relación con el enfoque cultural del currículo (Magendzo, 1986; Gimeno Sacristán, 2002), al conceptualizar el currículo de la siguiente manera (MEP, 1990, p.12):

“Se trata de un proceso que consiste en analizar, seleccionar y comunicar la cultura.”

Se enuncia que “la educación es un proceso de apropiación crítica de la cultura” y que “la cultura se presenta en dos expresiones culturales: las sistematizadas y las cotidianas (MEP, 1990, p.13). Y se continúa:

“Ambas expresiones culturales son valiosas, sin duda, pero el currículo actual ha valorizado únicamente las primeras; esto es, a las sistematizadas. Precisamente el contenido y la estructura de las asignaturas o disciplinas de estdúi, están cargadas de este tipo de expresiones. El enfoque propuesto plantea la incorporación d las expresiones culturales cotidianas, como un elemento fundamental para aumentar la pertinencia del currículo”

La propuesta es clara, hacer que el currículo sea pertinente y lograr una educación pertinente de calidad. Pero la educación de calidad tiene otra dimensión que está relacionada con un proceso de aprendizaje que también sea de calidad. Por esta razón se hizo una relación entre educación de calidad y aprendizajes de calidad en la línea de procesos cognitivos o de procesos de pensamiento (MEP, 1990, p.12):

“La calidad de la educación se orienta hacia la producción de aprendizajes también de calidad. Esto supone una educación en la cual aprender significa: explorar, experimentar, descubrir, comprender, reconstruir, construir...”

En esa línea de concepciones, los programas de estudio se estructuraron con cuatro componentes:

1. El enfoque curricular que fundamentó el diseño de los programas con los tres elementos señalados.
2. Un perfil educativo básico general para el I, II, III y IV ciclos con 30 rasgos, del que derivaron los perfiles por ciclo.
3. Los “procesos” de aprendizaje por desarrollar con los educandos.

4. El diseño propiamente, con sus elementos

En el componente enfoque curricular del programa de estudios, punto 1. qué es un programa de estudios, se entrecruzan dos posiciones sobre el currículo: la que tiene que ver con el diseño y la que tiene que ver con la conceptualización. Se afirma (MEP, 1991,a, p. III):

“Todo programa de estudios debe contestar cuatro preguntas básicas:

- a. ¿Para qué se aprende y se enseña?*
- b. ¿Qué se aprende y se enseña?*
- c. ¿Cómo se aprende y se enseña?*
- d. ¿Cómo determinar el logro en términos de aprendizaje?”*

Claramente esas preguntas aluden a los cuatro elementos que intervienen en el diseño del currículo: a. objetivos, b. contenidos, c. metodología, d. evaluación.

A continuación de las preguntas se enuncia:

*“De lo anterior se desprende, que el Programa de Estudios se constituye en el instrumento que orienta al educador y a los educandos en la ejecución del currículo, o sea, en la **planificación, vivencia y evaluación de las experiencias de aprendizaje** (sic), que pueden ser llevadas a cabo tanto dentro, como fuera de la institución educativa pero siempre orientadas por ésta.”*

En ese enunciado ya hay otra conceptualización general del currículo como “las experiencias de aprendizaje que pueden ser llevadas a cabo tanto dentro, como fuera de la institución educativa...” y que recuerda el enfoque funcional-conductista que dio origen a tal conceptualización. El dilema aquí está en saber si el término experiencia tiene una connotación diferente a la señalada por Bossing (1971, p.367), que ya se citó, pero que se reitera pues tiene implicaciones en el contexto que se comenta. Afirmaba Bossing:

“Los psicólogos modernos nos dicen que aprendemos por medio de una acción recíproca de todo nuestro cuerpo, no solo del cerebro, con el ambiente que nos rodea. Cuando una persona trata de adaptarse satisfactoriamente a las situaciones que la enfrentan, tienen lugar modificaciones en su norma total de conducta, imperceptibles o grandes. Este cambio en la norma de conducta se llama aprendizaje. El proceso total en el cual nos adaptamos a una situación se llama experiencia.

El dilema estriba en que el documento de Política curricular 1990-1994, no aclara el sentido en que se usa el término experiencia y su relación con el aprendizaje. Da por sentado que al haber experiencia hay aprendizaje. Pero el aprendizaje ha sido caracterizado en términos de proceso cognitivos como se vio, por lo que el término experiencia estaría concebido en sentido diferente al dado por el conductismo.

El término proceso usado en la Política Curricular 1990-1991 merece también atención, pues está usado en tres dimensiones diferentes, que no quedan suficientemente clarificadas en el documento. Así, se afirma (MEP, 1990, p.12):

*“En el currículo o en su desarrollo intervienen, de una manera u otra, sujetos, procesos y elementos.
Se trata de un proceso que consiste en analizar, seleccionar y comunicar cultura.”*

La primera dimensión del uso del término proceso está planteada en la primera oración de esta cita. Aquí el término procesos está referido, como se puede verificar en el documento (MEP, 1990, p.p., 20-23) a los procesos de investigación, diseño y programación, implementación, ejecución y evaluación que, en teoría, son los procesos de la planificación social, adaptados a la planificación del currículo.

El proceso al que se alude en la segunda oración de la cita es de otra índole. Está referido, Leyton Soto (1972, p. 65), a los procesos básicos del diseño curricular que son selección, organización y evaluación, y que entran a funcionar en la fase de diseño y programación de la planificación.

La tercera dimensión del uso del término proceso está planteada en el componente enfoque curricular del programa de estudios, que vale para todos los programas. Se indica (MEP, 1991^a, p.VII):

“...los objetivos no se proponen como conductas por lograr por todos los alumnos al mismo tiempo. Más bien se plantean como “procesos” (sic) que deben ser vividos a manera de encuentros educativos en los cuales cada cual obtenga un enriquecimiento personal producto de la experiencia de aprendizaje.

El proceso se conceptualiza como un conjunto de pasos o procedimientos que permiten adquirir, recrear o utilizar el conocimiento, desarrollar la capacidad de pensamiento, las destrezas, actitudes y valores. Implica entonces que para lograr cada uno de los objetivos señalados la persona pasa por un proceso que utiliza y retiene, y que por lo tanto, puede ser empleado en el futuro.”

En la cita anterior el término proceso está usado como proceso cognitivo asociado a los planteamientos constructivistas del aprendizaje.

Aclarado lo anterior, el diseño de los programas de estudio siguió el formato columnar introducido desde la década del 70, que facilita la articulación horizontal entre los elementos y la articulación vertical (secuencia y continuidad) de cada elemento.

No obstante las cuatro preguntas planteadas que aluden a los cuatro elementos del currículo, se definieron solo los siguientes tres elementos (MEP, 1991a) (MEP, 1991b) para el diseño de los programas.

Objetivos	Situaciones de aprendizaje	Estrategias de evaluación

Se plantea que los objetivos se deben enunciar como “procesos”. Se define proceso (MEP, 1991a, VII):

“El proceso se conceptualiza como un conjunto de pasos o procedimientos que permiten adquirir, recrear o utilizar el conocimiento, desarrollar la capacidad de pensamiento, destreza, actitudes y valores.”

Situaciones de aprendizaje. Están definidas operacionalmente (MEP, 1991a, VIII):

“...la columna de situaciones de aprendizaje presenta, las técnicas, procedimientos y recursos que aplicarán los docentes y los educandos para desarrollar actividades didácticas que permitan llevar a cabo los pasos que implica cada “proceso.” (sic)

No obstante, hay un intento de conceptualización que posibilite saber en qué consisten las situaciones de aprendizaje:

“Dicho de otra manera, las situaciones de aprendizaje constituyen la planificación de lo que serán las experiencias de aprendizaje que los alumnos vivenciarán bajo la tutela del centro educativo”

Se afirma que en esas situaciones se pretende concretar experiencias de aprendizaje que los alumnos deben vivir en la construcción de un determinado aprendizaje (MEP, 1991a, p.VIII),

Estrategia de evaluación. Definida también operacionalmente:

“Se trata de describir los procedimientos para evaluar cada uno de los objetivos y obtener retroalimentación inmediata. En este sentido se debe evaluar el aprendizaje logrado y el proceso mediante el cual se logra. Esto implica optar por técnicas de evaluación de proceso o formativa, así como por procedimientos que permitan la autoevaluación y la coevaluación.”

En la práctica el diseño operó con objetivos enunciados bidimensionalmente: el proceso y el contenido del proceso). Por eso se eliminó la columna de contenidos. En los programas, la columna de estrategias de evaluación presenta imprecisiones sobre qué es lo que realmente se pretende evaluar. Igualmente, hay imprecisiones que no permiten visualizar adecuadamente el proceso por desarrollar.

A modo de conclusión, el diseño de los programas de estudio de 1991 se presenta como un desplazamiento de los diseños elaborados desde el enfoque, el enfoque conductista e introducen un significado a los elementos del diseño dentro de una orientación constructivista.

El diseño de programas de estudio en la Política Educativa hacia el Siglo XXI de 1996 a 2010.

En 1996 el Consejo Superior de educación aprobó nuevos programas de estudio para las asignaturas del III ciclo y de Educación Diversificada. Estos programas se diseñaron bajo el enfoque de la educación y del currículo que introdujo el documento “Política Educativa hacia el Siglo XXI” que el Consejo había aprobado en noviembre de 1994. Los programas de 1996 se reformularon en dos oportunidades, en el 2000 y en el 2005, pero en ambos casos bajo las orientaciones de la Política Educativa hacia el Siglo XXI. Los programas modificados en 2005 son los que rigen al 2010.

La Política Educativa hacia el Siglo XXI se enmarca en el nuevo modelo económico-social que el país ha asumido desde la década del 90, el modelo de apertura y liberalización comercial que es una profundización del modelo de promoción de exportaciones iniciado en la década del 80, y que sigue la línea del Consenso de Washington y de la Organización Mundial del Comercio (OMC), brazo del proyecto de globalización económica de desregulación de los mercados. En Costa Rica, el modelo de apertura y liberalización comercial es impulsado con algunas particularidades que, en lo esencial, buscan ligar la inversión productiva y la transferencia tecnológica con la innovación, posibilitada por una infraestructura de investigación de alto nivel y una concepción de sostenibilidad (bienes y servicios sostenibles) en la que exista una estrecha relación entre economía, comercio y ambiente, de acuerdo con el principio de desarrollar una economía baja en carbono. Estas particularidades constituyen un marco para la educación del país y así es plasmado en la Política Educativa hacia el Siglo XXI, lo cual necesariamente impacta en los nuevos programas de estudio que se diseñan en 1995 y se ponen en ejecución en 1996.

En efecto, esas concepciones sobre el modelo económico adquieren manifestaciones en la presentación que se hace de los programas de estudio de 1996. Así (MEP, 1996a):

“El umbral del tercer milenio ha traído consigo la revolución científico-tecnológica, la globalización del planeta y la urgencia de hacer sostenible el desarrollo...Es la manera de buscar un nuevo humanismo, calidad de vida y competitividad.

“Costa Rica no puede permanecer pasiva ante los acontecimientos mundiales...

“Para tomar la delantera...debemos desarrollar una actitud activa ante el cambio y ante la forma en que pensamos sobre el mundo. Por un lado, es importante que, más que solamente adaptarnos, podamos anticiparnos a los cambios. Y por otro lado, es necesario que asumamos un pensamiento integrador.”

Igualmente, La Política Educativa hacia el Siglo XXI (MEP, setiembre de 1994, p.18) plasma desde el paradigma de la ética del desarrollo (con los ejes de sostenibilidad ambiental, sostenibilidad del recurso humano, sostenibilidad social y política y

sostenibilidad económica y productiva) la visión de sostenibilidad que el modelo de apertura y liberalización comercial propicia desde la educación, visión de sostenibilidad que a su vez se convierte en orientación del quehacer educativo.

Por otra parte, La Política Educativa hacia el Siglo XXI (MEP, setiembre de 1994, p.28) plantea, con base en el marco jurídico, tres corrientes filosóficas como fuentes orientadoras del quehacer educativo: humanismo, racionalismo y constructivismo.

Sobre esos fundamentos se plantea lo que en el documento se denomina la práctica de la política educativa (MEP, setiembre de 1994, p.43 y sigtes) y que básicamente alude a tres componentes: 1. El currículo (planes y programas de estudio, mediación docente, recursos didácticos, evaluación en el nivel micro). 2.- La administración (intermediación gerencial con la evaluación de nivel meso y macro). 3. La formación, capacitación y educación continua de docentes.

El documento de Política Educativa hacia el Siglo XXI no hace referencia al término currículo, pero es insoslayable que los principios establecidos en relación con la elaboración de planes y programas de estudio son principios del diseño curricular.

Por lo anterior, pero no claramente precisado, en diversas partes del documento aparecen los conceptos y procesos del diseño curricular y su operatividad en diferentes niveles.

Así, se usan los conceptos de articulación vertical y horizontal que efectivamente son algunos de los conceptos que rigen en el proceso de organización del currículo (Ver Leyton, 1972, p.144) y cuya función es mantener la coherencia en el diseño. Se afirma (MEP, setiembre de 1994, p. 10):

“La calidad de la educación se define como una vinculación que debe existir entre el QUÉ, el COMO, y el PARA QUE, con base en la coherencia interna de un eje vertical constituido por lo FILOSÓFICO, lo TEORICO y lo PRACTICO, en donde lo uno sirve de sustrato a lo otro, y por la articulación de ese eje vertical con un horizontal conformado por la coherencia interna entre planes y programas; recursos didácticos; procesos de evaluación, formación, capacitación y educación continua; la mediación docente (didáctica) y la intermediación gerencial”

Más adelante, en el nivel del planeamiento didáctico (concreción también del diseño curricular) se enuncia (MEP, setiembre de 1994, p.11):

“Los conceptos básicos de cada disciplina, más la interacción entre los ámbitos de la correlación y la integración de las disciplinas se plasman en todos y cada uno de los instrumentos didácticos. Para lograr esta estrategia didáctica, es necesario elaborar cada instrumento utilizando un esquema orientador que involucre un núcleo central: la disciplina (los contenidos básicos) que se desarrollarán mediante procesos de correlación e integración, según sea la pertinencia y considerando que debe

mantenerse concordancia entre lo que se presenta el programa de estudios y las orientaciones y estándares que exige el reglamento de evaluación”

El término estrategia didáctica no es el adecuado para hacer referencia a lo que se denomina ámbitos de la correlación y la integración. Lo adecuado es plantear la correlación y la integración como opciones de diseño curricular, regidas por el proceso de organización curricular.

Sin especificar que correlación e integración constituyen opciones del diseño curricular se afirma (MEP, setiembre de 1994, p.44):

“Sobre la base de un dominio de lo “disciplinario”, es posible en la realidad educativa costarricense, incursionar en lo correlacionado y lo integrado... Lo que se propone es fortalecer en los planes y programas lo disciplinario y avanzar en el proceso de mediación hacia la correlación y la integración.”

Es cierto que la correlación y la integración tienen, necesariamente, implicaciones metodológicas y epistemológicas. En efecto, la interpretación que da la epistemología a las interrelaciones disciplinarias remite a plantearse cómo opera lo disciplinario, cómo lo interdisciplinario y cómo lo transdisciplinario. Pero, es necesario establecer con claridad que es desde la dimensión del diseño curricular que se pueden hacer operativas las relaciones disciplinarias interpretadas desde la Epistemología.

Eso aclarado sobre algunos criterios de organización curricular que aparecen en el documento, en este también se hace referencia a otros elementos del diseño curricular. Así, al elemento metodología, interpretado desde la orientación del constructivismo como mediación del docente o medición del educador (MEP, set.1994, p.52).

Igualmente, la referencia general la evaluación y sus funciones en relación con el logro de los aprendizajes (MEP, set.1994, p.50):

“El proceso de evaluación en el aula tiene implícita las funciones diagnóstica, formativa y sumativa; estas funciones son independientes de los instrumentos que se usen para la medición y la evaluación, puesto que la función se determina por el uso que se dé a los resultados obtenidos.”

En relación con los recursos didácticos (textos, multimedios, materiales concretos, computadoras, etc.), se afirma, en orientación constructivista, que se debe enfatizar “su papel para la construcción del pensamiento” (MEP, set.1994, p.51).

En ese marco de referencias teórico-conceptuales y de diseño curricular se establecieron los siguientes componentes para el diseño de los programas de estudio, los cuales se desarrollaron en forma vertical:

1. Fundamentación
2. Objetivos generales de la asignatura
3. Unidades programáticas que se organizan con los siguientes elementos: Contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación.

La fundamentación sintetiza el marco teórico de la política educativa, las orientaciones generales para la mediación docente y las sugerencias para la evaluación (MEP, 1996^a).

El elemento “contenidos” en este diseño está referido el contenido conceptual de la asignatura. El elemento “procedimientos” al contenido procedimental y el elemento “valores y actitudes” al contenido actitudinal y valórico.

Sobre el elemento “criterios de evaluación”, se enuncia (MEP, 1996^a, p.16): “Los criterios de evaluación representan el parámetro determinante del nivel de logro de los objetivos...”

En el 2000, se hace una reformulación de los programas de estudio que en lo fundamental tiene que ver con ajuste al diseño y con la introducción de los ejes transversales. En la presentación de estos programas se establece (MEP, 2001a):

“Modificar la anterior estructura curricular de los programas de estudio, con el propósito de que en la acción docente haya una mejor articulación entre los postulados teóricos expresados en el diseño y la práctica pedagógica del educador. Dichos cambios se operacionalizan en una estructura que consta de objetivos estratégicos formulados de manera general y luego un planteamiento de coordinación horizontal en el que se incluye una columna de objetivos, contenidos, una de procedimientos, una de actitudes y valores y otra con los criterios de evaluación.”

En esta reformulación se conservan los mismos elementos del diseño, solo que varía el esquema que pasa de la estructura vertical a una estructura columnar horizontal, que efectivamente facilita la articulación horizontal y vertical del diseño.

El contenido de los ejes transversales debía integrarse a los programas de estudio. Se postula que los cambios del entorno educativo le plantean nuevas exigencias y demandas en la formación integral de los/las educandos y que:

“Esa demanda social se ha constituido en una serie de asuntos de interés para la educación, que se presentan en el conjunto de las áreas curriculares como temas transversales.”(MEP, 2001^a)

En el 2005 se realiza otra reformulación de programas de estudio, la vigente al 2010. En esta reformulación se mantienen los elementos y el esquema de diseño del 2000, salvo en lo que tiene que ver con el elemento evaluación que pasa de enunciarse como “criterios de evaluación” a enunciarse como “aprendizajes por evaluar” (MEP, 2005).

En 2009, bajo la orientación del mismo diseño, se introducen modificaciones a algunos programas de estudio con un nuevo enfoque de la ética, la estética y la ciudadanía.

En general, en el diseño de programas de estudio introducido en 1996, y que en lo sustantivo se mantiene al 2010, la orientación constructivista de la educación es la que ha tenido mayor impacto en la estructuración de los elementos, sin que esto implique dejar de lado el peso de la orientación esencialista académica. Por esto, los elementos del diseño (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) fueron reenfocados en línea constructivista y esta ha sido la intención a lo largo de estos 15 años de práctica pedagógica-curricular. No obstante, el diseño de programas resiente de mayor precisión y rigor conceptual en la presentación del contenido procedimental y del contenido actitudinal y valórico. Asimismo, en los programas de estudio se nota una ambigüedad en el desarrollo del elemento evaluación; sobre todo se evidencia una falta de claridad sobre la generalidad o la particularidad con que se debe trabajar este elemento en el nivel de programa de estudios, considerando que el reglamento de evaluación condiciona lo que se establezca. Quizás esta sea la preocupación del Consejo Superior de Educación que ha analizado el tema del diseño de los programas de estudio, como problema, en dos oportunidades al menos: en Acta N° 15-2004, del 29 de marzo de 2004 y en el Acta N° 24-2008, del 23 de junio de 2008. En ambas actas se discute sobre cuáles deben ser los elementos del diseño de planes de estudio con acuerdos que tienen carácter general que dejan espacio para la interpretación técnica.

Sin desplazar del todo otras orientaciones pedagógico-curriculares, sobre todo la esencialista académica, la práctica de la educación costarricense discurre, en los últimos quince años, sobre la orientación constructivista, orientación que concreta la mayoría de principios de la Escuela Activa. Al fin y al cabo uno de los grandes impulsores del constructivismo, Jean Piaget, siendo un joven investigador fue llamado por Pierre Bovet y Edouard Claparède (Munari, 1994), teóricos de la educación funcional e impulsores de la Escuela Activa, para que trabajara en el Instituto Juan Jacobo Rousseau, y realizara estudios sobre cómo se desarrollan los niños y las niñas y los/las adolescentes y cómo la educación debe estar no solo al servicio del desarrollo económico social, sino también, y en primer lugar, al servicio del desarrollo de los/las educandos.

CONCLUSIONES

Se proponen unas conclusiones específicas relacionadas con planes de estudio y programas de estudio y una conclusión general.

Conclusiones relacionadas con los planes de estudio.

El análisis global de los distintos planes de estudio que se han ejecutado en los colegios de Costa Rica desde 1964 a la actualidad (con los problemas de nomenclatura que existe por el conflicto entre la práctica y la normativa) permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. La estructura básica de los planes de estudio de 1964, 1972/73, 1989 y 2010 se mantiene en los lineamientos fundamentales que los originaron. Por una parte, hay un bloque de asignaturas de educación general que corresponden a diversas disciplinas científico-humanísticas y, por otra parte, hay un bloque de actividades que pretenden dar respuesta a las necesidades e intereses del desarrollo de los/as adolescentes (físicos, socio-emocionales y político-sociales).

2. La concepción de educación funcional de orientación pragmatista-conductista está a la base de la estructuración de tales planes de estudio bajo la pregunta ¿Qué de la cultura, de los conocimientos, se necesita para desarrollar los fines de la educación funcional?, concepción que en lo fundamental no ha sido revisada ni variada.

3. El bloque de asignaturas académicas (núcleo común de educación general) y las áreas disciplinarias que les dan origen, son los mismos desde 1964 a la actualidad: 1. Español (Castellano) 2. Estudios Sociales 3. Matemática 4. Ciencias Generales (Biología, Física, Química).6. Idioma Extranjero (Inglés, Francés, Italiano o Alemán), 6. Psicología 7. Filosofía. Es excepción la Informática Educativa que es una innovación que se incorpora, como asignatura, al plan de estudios del tercer ciclo en 1997.

4. El bloque de actividades del plan de estudios de 1964 se mantiene básicamente igual en 1972/73. En el ciclo diversificado esas actividades se clasifican en actividades del núcleo complementario y actividades del núcleo tecnológico, las cuales se mantienen en el plan actual (2010), que corresponde al plan modificado de 1989. Las relaciones porcentuales entre el número de lecciones asignadas a esos dos bloques de los planes de estudio se ha mantenido dentro de límites parecidos desde 1964, y con la modificación de 1989 se altera un poco esa relación a favor del bloque de asignaturas académicas.

5. La separación entre el tercer ciclo y el ciclo de educación diversificada afectó la concepción de Educación Media planteada en la Ley Fundamental de Educación y por consiguiente, en la estructuración del plan de estudios. Se concibió el tercer ciclo con un plan de estudios en el que culmina la educación general básica y se concibió el ciclo diversificado, con planes de estudio diversificados, de acuerdo con las opciones

educativas diversificadas, que buscaban responder a las demandas de desarrollo del país y a los intereses y necesidades de desarrollo de los/as adolescentes. Sin embargo, esta separación no ha operado en la realidad educativa.

6. No obstante ese planteamiento teórico-normativo, en la práctica no se logró articular el plan de estudios del tercer ciclo con el plan de estudios de I y II ciclos. Las instituciones educativas en que se esperaba que funcionara esa articulación, las Unidades Pedagógicas, con el paso del tiempo dejaron de existir y se convirtieron en liceos.

7. El liceo sigue siendo una institución de Educación Media en donde se articula el plan de estudios del tercer ciclo y de educación diversificada como una unidad. Su separación normativa es superada por la realidad.

Conclusiones relacionadas con programas de estudio

1. Las innovaciones más impactantes en el currículo de la Educación Media, acaecidas durante el período 1950-2010, están relacionadas con el enfoque funcional que se adoptó para la enseñanza de las asignaturas del plan de estudios, con la introducción de los métodos activos de enseñanza y con el predominio del enfoque de medición objetivista en la evaluación de los aprendizajes.

2. En el diseño de programa estudio se pueden visualizar dos momentos en función del enfoque pedagógico- curricular que ha predominado:

a. Diseños con predominio del enfoque funcional-conductista: programas de 1951, 1964, 1974 hasta 1990. En 1986 se privilegia el enfoque esencialista académico. Se le da prioridad al elemento “contenidos”, pero no se altera el diseño.

b. Diseños con predominio de la orientación constructivista: programas de 1991, programas de 1996, 2000, 2005 hasta 2010. Se asume, a la vez, el enfoque esencialista académico.

3. Desde la propuesta de los programas de estudio de 1957 y los programas de 1964, 1972, 1991, 1996, se plantea su articulación con los objetivos del ciclo correspondiente. En efecto, en el 57 se definieron los objetivos para tercer ciclo y el ciclo diferenciado que valieron para el 64; en 1971 se definieron los objetivos diferenciales por ciclo; en 1991, también hay nuevos objetivos por ciclo a partir de un perfil básico general, y nuevamente en 1996, se definieron objetivos de ciclo. No se encuentra relación de continuidad en el establecimiento de esos objetivos en los distintos años, ni relación comparativa.

Conclusión general

En la Educación Media costarricense y su currículo ha existido una tensión permanente, desde la década del 50 hasta el año 2010, entre la concepción de educación funcional y la concepción de educación esencialista-académica, que no ha sido resuelta de manera satisfactoria a lo largo de estas cuatro décadas.

Esa tensión se visualiza cuando hay polémica o hay posiciones encontradas que inculpan a unos de impulsar el activismo pedagógico y a otros de impulsar el memorismo mecánico. Por un lado, enfoque funcional de la educación puede caer, y de hecho ha caído, en el activismo. Esta situación se da cuando los/las estudiante realizan actividades que no tienen el para qué claramente definido y cuando realizan actividades sin conexión entre ellas. En nombre del constructivismo también se puede caer, y de hecho se cae también, en un mero activismo. Por otro lado, el enfoque esencialista académico puede caer, y ha caído de hecho, en el memorismo mecánico de la información y de los conocimientos que se supone deben dominar los/las estudiantes. Estos extremos no son necesariamente inherentes a los enfoques. Ha faltado una mayor labor de síntesis y clarificación pedagógica. En este sentido, el Consejo Superior de Educación no ha logrado dar una directriz clara para superar la tensión, pues hay ausencia de relación integral entre el acuerdo 139-71 y el decreto ejecutivo 3333, que privilegian el conductismo, los acuerdos de 1989, en donde se privilegia el esencialismo académico, el acuerdo 77-90, que enfatiza el currículo cultural pertinente, y el acuerdo 82-94, que busca equilibrar esencialismo académico y constructivismo.

BIBLIOGRAFÍA

Bossing, Nelson (1971). Principios de la Educación Secundaria. Buenos Aires, Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Tercera edición.

Bloom, Benjamin y colaboradores (1971). Taxonomía de los Objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales. Editorial El Ateneo. Buenos Aires. 1ª edición.

Caicedo, Jaime (2002). El Instituto Pedagógico y el sistema educacional chileno. En: INTRAMUROS, Año2, N° 10

http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n10_indice.html

Dengo, María Eugenia (2007). Educación costarricense. San José, Costa Rica. EUNED. Decimotercera reimpresión

Dewey, John (1963). Democracia y educación. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada, S.A.

Dubiel, Helmut (1993). ¿Qué es neoconservadurismo? Barcelona, España. Editorial Anthropos

España, LOGSE, Anexo 06, 1990. En:

<http://www.internen.es/opositor/or/RESANE/RES06L.htm>

Ferrière, Adolfo (1930?). La educación nueva en Chile, (1928-1930). En:

http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0030457

Gámez Solano, Uladislao (1948). Declaraciones. En: Diario La Nación. San José, Costa Rica. 22 de agosto de 1948, p.8

Gámez Solano, Uladislao (1959). Labor Educativa de la Administración Figueres. En: Diario La República, 15 de noviembre, p.2

Gimeno Sacristán, José (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Ediciones Morata, octava edición.

Kliebard, Herbert (1987). The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958. New York. USA. Routledge & Kegan Paul.

Leyton Soto, Mario (1972). Planeamiento Educativo. Un modelo pedagógico. Santiago, Chile. 2ª edición. Editorial Universitaria.

Magendzo, Abraham (1986). Currículum y cultura en América Latina. San José, Costa Rica. Editado por: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación con el auspicio de la OEA-CEMIE y MEP de Costa Rica

MEP (1958). Informe Sobre el Estado Actual de los Trabajos de Reforma de la Segunda Enseñanza Costarricense. San José, Costa Rica. Sección de Publicaciones del MEP. Imprenta Las Américas.

MEP (1959). Programas Mínimos para la Segunda Enseñanza. Supervisión General de Enseñanza Media. San José, Costa Rica. Sección de Publicaciones

MEP (1963) Programas de Estudios Sociales. Primer Año. S. editor, s.lugar.

MEP (junio de 1963). Boletín de la reforma N° 1. Actividades Educativas Generales. San José, Costa Rica. Inspección General de Enseñanza Media.

MEP (agosto de 1963a). Boletín de la reforma N° 2. Algunas Técnicas de Enseñanza. San José, Costa Rica. Inspección General de Enseñanza Media.

MEP (agosto de 1963,b). Boletín de la reforma N° 3. Algunos Antecedentes Bases del plan de estudios. Procedimientos de preparación. San José, Costa Rica. Inspección General de Enseñanza Media.

MEP (1964). Programa de Ciencias. Primer Año. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José. Publicaciones Universidad de Costa Rica.

MEP (noviembre de 1970). Algunos criterios y recomendaciones para la elaboración de los planes de estudio y programas de enseñanza. Oficina de Planeamiento Integral de la Educación. Documento de Trabajo N° 6. Mimeografiado.

MEP (noviembre de 1971). Plan Nacional de Desarrollo Educativo. San José, Costa Rica.

MEP (1972). Educación Diversificada y educación de Adultos. Documentos básicos. San José, Costa Rica. Departamento de Publicaciones.

MEP (1972b). Sugerencias metodológicas para la aplicación de los programas del Plan Nacional de Desarrollo Educativo. San José, Costa Rica. Departamento de Publicaciones.

MEP (1973). Memoria 1972. Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Segunda Etapa. San José, Costa Rica. Departamento de Publicaciones.

MEP (julio de 1973). Proyecto de Ley General de Educación. San José, Costa Rica. Departamento de Publicaciones.

MEP (1974). Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Decreto N° 3333-E. Departamento de Publicaciones. San José, Costa Rica.

MEP (1986). Memoria de 1986. Departamento de Publicaciones. San José, Costa Rica.

MEP (1987). Memoria de 1987. Departamento de Publicaciones. San José, Costa Rica

MEP (1990). Política Curricular 1990-1994. San José, Costa Rica.

MEP (1991a). Programa de Español. II Ciclo. Departamento de Publicaciones. San José, Costa Rica.

MEP (1991b). Programa de Estudios Filosofía. Educación Diversificada. Departamento de Publicaciones. San José, Costa Rica.

MEP (mayo de 1994). Marco de referencia para una política educativa nacional. Despacho del Ministro.

MEP (Setiembre de 1994). Política Educativa hacia el Siglo XXI. Despacho del Ministro.

MEP (noviembre de 1995). El Reto del Tercer Milenio. Una Propuesta de un Proyecto Educativo Nacional hacia el 2005.

MEP (1996^a). Programas de estudio. Filosofía. Educación Diversificada. S.L. Imprenta de la Ciudad Hogar Calasanz.

MEP (2001a). Educación General Básica. Programas de Estudio. Español I ciclo.

MEP (2001b). Programas de Estudio. Biología. Educación Diversificada.

MEP (2005). Programas de Estudio. Español I Ciclo.

MEP (febrero de 2008). Estructuras curriculares. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo. San José. Costa Rica.

Monge, Carlos y Rivas, Francisco (1978). La Educación: Fragua de una Democracia. San José. Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica. 1^a edición.

Munari, Alberto (1994). Jean Piaget (1896-1980). En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994*

Piga, Arturo (1935). Educación Secundaria. Informes y Trabajos. Vol. II. Misión Educacional Chilena en Costa Rica. San José. Costa Rica. Editorial Borrásé Hnos.

Prieto, Luis Beltrán (1952). El humanismo democrático y la educación. En: Separata de la Revista de la Universidad de Costa Rica N°7. San José, Costa Rica.

República de Costa Rica. Constitución Política. En:
<http://asamblea.racsa.co.cr/proyecto/constitu/const2.htm>

Unión Panamericana. División de Educación (1955). La Educación Secundaria en América. Memoria del Seminario Interamericano de Educación Secundaria. Santiago de Chile 1954-1955. Washington D.C.

Venegas, María Eugenia (2004). La evolución del concepto formación en la dimensión educativa costarricense durante la primera mitad del Siglo. En:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/articulos.php>

Viñao, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid. Ediciones Morata S.L.