

Universidad de Costa Rica
Escuela de Estudios Generales
Sección de Historia de la Cultura

Un acercamiento al curso de Historia de la Cultura desde una perspectiva humanista

Daniel Isaac Montero Segura



17

Serie Cuadernos de Historia de la Cultura



EDITORIAL
UCR

**Un acercamiento al curso de
Historia de la Cultura
desde una perspectiva humanista**

EDITORIAL
UCR

Ejemplar sin
valor comercial





#QuedateEnCasa



Universidad de Costa Rica
Escuela de Estudios Generales
Sección de Historia de la Cultura

Consejo Editorial de Cuadernos de Historia de la Cultura

M. Sc. David Díaz Arias
Dra. Carmen Fallas Santana
M. Sc. Luis Enrique Gamboa Umaña
Dr. Roberto Marín Guzmán

**Universidad de Costa Rica
Escuela de Estudios Generales
Sección de Historia de la Cultura**

**Un acercamiento al curso de
Historia de la Cultura
desde una perspectiva humanista**

EDITORIAL
UCR

Daniel Isaac Montero Segura

Ejemplar sin
valor comercial

17

Serie Cuadernos de Historia de la Cultura



901.908

M778a

Montero Segura, Daniel Isaac, 1945-

Un acercamiento al curso de Historia de la Cultura desde una perspectiva humanista / Daniel Isaac Montero Segura. – 1. ed., 1.^a reimp. – [San José], C.R.: Edit. UCR, 2015.

x, 46 p.: il. – (Cuadernos de Historia de la Cultura ; 17)

A la cabeza de la port.: Universidad de Costa Rica. Escuela de Estudios Generales. Sección de Historia de la Cultura.

ISBN 978-9968-936-30-9

1. CULTURA – HISTORIA. 2. HUMANISMO. 3. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. 4. HISTORIA. I. Título. II. Serie.

CIP/2807

CC/SIBDI.UCR

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica

Primera edición: 2006

Primera reimpresión: 2015

La EUCR es miembro del Sistema de Editoriales Universitarias de Centroamérica (SEUCA), perteneciente al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Diseño de portada: *Elisa Giacomini V.*

© Editorial Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

Apto. 11501-2060 • Tel: 2511-5310 • Fax: 2511-5257 • administración.siedin@ucr.ac.cr • www.editorial.ucr.ac.cr

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

Impreso bajo demanda en la Sección de Impresión del SIEDIN. Fecha de aparición, abril 2015.

Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

ÍNDICE

Presentación	ix
--------------------	----

PRIMERA PARTE

La Historia de la Cultura en los Estudios Humanistas

I. Introducción	1
II. Bases históricas y filosóficas de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica	3
III. La importancia de una filosofía de la historia de la cultura dentro de los estudios humanistas.....	8
IV. El perfil del historiador.....	15
Conclusión	19

SEGUNDA PARTE

Vivamos la Historia. Una experiencia pedagógica en el apostolado de la Historia de la Cultura

I. Introducción	21
II. Planteando las reglas de juego	22
III. Una invitación a conocer a su profesor de forma personal, juntamente con sus enfoques particulares del curso	24

IV. El desarrollo de la asertividad y del pensamiento propio	26
V. El adversario: la herencia recibida de una educación deficiente	29
VI. El reto: Responsabilizarse de su papel en la historia.	31
VII. Continuando con la primera clase.....	32
VIII. Las clases siguientes.....	34
IX. La primera evaluación.....	35
X. El desarrollo del curso	37
XI. La evaluación final.....	38
XII. Resultados	39
Bibliografía	43
Acerca del autor.....	45

EDITORIAL
UCR
Ejemplar sin
valor comercial

PRESENTACIÓN

El 24 de abril de 2002 –día en el cual se conmemora una fecha gloriosa en la historia de la Universidad de Costa Rica– la Sección de Historia de la Cultura acordó elaborar una serie editorial en coordinación con el Sistema Editorial y Difusión Científica de la Investigación (SIEDIN). Dicha serie recibió el nombre de **Cuadernos de Historia de la Cultura** y se concibió como un proyecto que se nutriría con el aporte de las investigaciones realizadas por los profesores de la Sección de Historia de la Cultura para fortalecer el quehacer docente.

La primera edición de esta serie constó de seis textos que se refieren a temáticas básicas del programa de Historia de la Cultura: nacionalismo, islamismo, tratados de libre comercio, migraciones forzosas de africanos, política latinoamericana. Todos los temas son acompañados de una amplia bibliografía que puede conducir a los estudiantes y profesores a profundizar en los aspectos tratados.

La Sección de Historia de la Cultura de la Escuela de Estudios Generales propone –siguiendo a Arnold Toynbee– que *“nuestro principal objetivo debe ser conocernos mejor, y este es el primer paso para ganar la confianza y el afecto de los unos para con los otros. Por otra parte, no podemos pretender conocer a un ser humano solo por lo que vemos de él en un momento determinado; lo importante es saber cómo ha llegado a ser lo que es. Y lo que sucede con los individuos, ocurre también con las naciones, civilizaciones y religiones, y para comprenderlas en su más íntimo significado, debemos compenetrarnos de su pasado histórico al igual que de su presente”*. Este afán de conocernos y de conocer a los otros, a los que consideramos diferentes, alimenta los escritos de esta serie. Por ello, se invita a los lectores a un encuentro (o reencuentro) con los otros y con ello se procura

hacer realidad un ideal humanístico: adquirir una visión universal que supere los aislacionismos aldeanos.

Uno de los principales objetivos de la Historia es el cuestionamiento de los mitos. Por ello, se pretende reconstruir el pasado, sobre todo aquel que interroga y que sacude prejuicios. Se busca que las experiencias del pasado, como insiste Witold Kula, adviertan “*lo que no hay que hacer y no lo que debe hacerse. Casi siempre permiten prever las dificultades, en lugar de ofrecer los medios preventivos. ¿Esto es poco?, siempre es mejor que nada. Y sin la historia, la sociedad humana nada sabría de sí misma*”. Entonces, pasado y presente se acercan y reducen las distancias entre los seres humanos y entre las regiones geográficas. ¿Puede decirse que se está lejos de África, del Medio Oriente o del Lejano Oriente? Podría ser. Pero también está al lado, y, en muchas ocasiones en la misma sangre, en el inobjetable mestizaje genético según los recientes estudios de historiadores, antropólogos y biólogos.

Finalmente, un agradecimiento a los otros integrantes del Consejo Editorial de la serie: Dra. Carmen María Fallas Santana, Dr. Roberto Marín Guzmán y M. Sc. David Díaz Arias. La tarea de lectura y crítica de documentos fue ardua y se procuró que las críticas sirviesen para mejorar los textos. Además, se quiere expresar un agradecimiento a la Dra. Annie Hayling Fonseca, directora de la Escuela de Estudios Generales, por su apoyo al proyecto. Del mismo modo, se reconoce la contribución de todos los personeros del SIEDIN por su profesionalismo y compromiso en la tarea de iniciar este proyecto. No se puede dejar de reconocer el entusiasmo de los profesores de la Sección de Historia de la Cultura, quienes asumieron el reto de sistematizar sus investigaciones y someterlas al proceso de aprobación del Consejo Editorial.

Se integran ahora a esta Serie nuevos títulos, a los que seguirán otros, como una contribución al proyecto humanístico asumido por la Universidad de Costa Rica y cuyo inicio se encarga a la Escuela de Estudios Generales.

Máster Luis Enrique Gamboa Umaña

Coordinador de la Comisión Editorial

y de la Sección de Historia de la Cultura (2001-2002).

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 11 de diciembre de 2003

PRIMERA PARTE

LA HISTORIA DE LA CULTURA EN LOS ESTUDIOS HUMANISTAS

Dr. Daniel Isaac Montero Segura

*“Es obra de misericordia suprema despertar al dormido
y sacudir al parado, y es obra de suprema piedad
religiosa buscar la verdad en todo y descubrir
donde quiera el dolo, la necedad y la inepecia”.*
(Miguel de Unamuno)

I. INTRODUCCIÓN

El presente documento refleja una experiencia. Un riesgo por responder a la pregunta: ¿Cuál es el papel que debe jugar dentro de los estudios humanistas la enseñanza del curso de Historia de la Cultura? La respuesta a esta duda nos guía hacia un proceso de reactivación de antiguos principios metodológicos. Son tan antiguos como las propias raíces de estos estudios. Se toma como punto de partida la enseñanza del curso Historia de la Cultura articulada alrededor de un eje medular: la importancia de la filosofía de la educación y de la historia. El consignar por escrito estos pensamientos, busca un mayor aprendizaje por parte de los estudiantes y con éste un cambio de actitud hacia el estudio de la historia. Por otra parte, el profesor de este curso sentirá una mayor realización de su misión de vida y apostolado. Es, pues, un intento por romper antiguos paradigmas y ajustarlos a una visión renovada de la enseñanza de las humanidades y, más concretamente, de

este curso instalado en el plan de estudios humanistas, al inicio del siglo XX.

En este sentido, no me separo del postulado pedagógico antiguo: el aprendizaje debe implicar un cambio en la vida del educando. Roberto Brenes Mesén lo expresó literalmente así: “La educación produce un cambio o no es educación del todo”. (Brenes Mesén Roberto, “La Cultura Integral del Hombre” En: 1971, Ferrero Acosta Luis, *Ensayistas costarricenses*, p.103) A su vez, resalto que acepto como vigente el postulado que enfoca el proceso educativo como reflejo, desistematizado y, a la vez, sistemático o formal.

Desde esta orientación personal, entiendo que la labor del docente es tan amplia que trasciende el tiempo y el espacio de las aulas, para ampliar su misión educativa en la misma vida privada. Así, asumo que el accionar formativo debe ser totalmente transparente, sin temor a que la misma pueda traslucir los errores, los cuales conducen a los procesos de reparación que vivimos los humanos. Como se puede interpretar, el acento no se encuentra en los errores, sino en el rectificar, característica de calidad humana. Así es como también se desarrolla la historia. Este aspecto fue comprobado cuando al inicio de este segundo semestre del 2004, un grupo de estudiantes me planteó entre sus expectativas para el curso: “que el profesor sea auténtico”.

En un mundo vertiginosamente cambiante, ¿qué entendemos por cada uno de esos términos técnicos? ¿Cómo se pueden aplicar estos criterios teóricos de manera radical a la problemática educativa de ese mundo dinámico? Y más aún, ¿cómo aplicarlos dentro del contexto de la enseñanza universitaria?

En la vida de los Educadores, las posibles respuestas a estas preguntas conducen muy frecuentemente, a la radicalización de la experiencia docente, a la búsqueda de “nuevos” paradigmas desde los cuales desarrollar dicho aporte. Mi labor personal no escapó a esa realidad. El marco actual del que parto en mis reflexiones y praxis, es el de profesor de Historia de la Cultura en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.

II. BASES HISTÓRICAS Y FILOSÓFICAS DE LOS ESTUDIOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

De esta forma, en primer lugar, hay que destacar la necesaria identificación del docente con el marco filosófico de la Institución y, de manera inmediata, con el de la Escuela o Facultad en la que enseña. Así se aúnan la misión del marco institucional general e inmediato, con la misión de la vida del ser humano que ejerce la docencia universitaria. En esta imbricación de vida personal e institucional emerge entonces la vocación y el apostolado en la docencia.

El fundamento que brinda la visión humanista en el momento histórico costarricense contemporáneo, brinda el soporte necesario para el desarrollo del apostolado de la enseñanza como misión de la vida. La relación en el aula entre este fundamento y la misión de vida del profesor, conduce frecuentemente a la práctica de un estilo y método de enseñanza que podría llegar a participar de una matización utópica. En ese dinamismo del tiempo que nos instala en un pasado remoto e inmediato que hay que imaginar, y en ese futuro que se debe recordar e interpretar con base en el pasado... (E. H. Carr, 1983 p.166), ¿cuáles son, en Costa Rica, las raíces histórico-filosóficas inmediatas de esos estudios humanistas? ¿Cómo considero su praxis dentro de la Escuela de Estudios Generales? ¿Cuál debe ser el papel que cumpla el curso de Historia de la Cultura dentro de ese programa?

Para los propósitos del presente trabajo, se requiere una apretada síntesis de esos aspectos. Ella emerge de la teoría y la praxis pedagógica en mi vida por más de 35 años: el ejercicio en la academia universitaria a un nivel transcultural, enriquecida con los estudios doctorales sobre una de las fuentes filosóficas más ricas: el krausismo español. Ésta, sostengo, fue ingrediente fundamental del proceso pedagógico costarricense del siglo XIX y principios del XX, que hoy por hoy cobra vigencia inusitada y fresca dentro del contexto histórico costarricense de la modernidad tardía. (1994, Montero Segura)

No menos importante es para mí el que ayer como hoy, el referente pedagógico latinoamericano para el ejercicio de la docencia, lo constituye la pedagogía concienciadora de Paulo Freire, juntamente con otros pedagogos que participan de esa filosofía.

El tema de los estudios humanísticos tiene plena vigencia aún hoy, cuando apenas hemos iniciado el siglo XXI. Los procesos globalizantes a que se ve sometida la realidad humana y, dentro de ésta, concretamente los educativos, permiten que la educación humanista sea considerada como uno de los elementos de la antinomia “antiguo”/“moderno”. En el contexto tecnológico en el que nos movemos, se promueve una filosofía de la educación que ofrece alta rentabilidad económica y acompañamiento sin condiciones a los proyectos que se desarrollan, como parte de la visión globalizante. A esto se reduce la educación “moderna”. Como contraparte, la humanista es la que considera al ser humano como su propósito central, en búsqueda de un desarrollo armónico. Por eso, a partir de la visión de la educación que hemos definido como “moderna”, la humanista es no sólo “antigua”, sino utópica. De ahí que al inicio del curso universitario, en una institución que se define como humanista, se hace imperioso asumir la labor docente, considerando la urgencia de retomar la andadura del humanismo. Esta tarea hay que realizarla a partir del reconocimiento de que el contexto histórico es dinámico y los desafíos constantes en todos los campos. Sólo así se pueden imprimir nuevos bríos al quehacer docente y particularmente al que se desarrolla en los Estudios Generales. Ernesto Sábato lo enfoca así: “La búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación” (Sábato, 2000, p. 67).

La Universidad de Costa Rica, anclada en el contexto histórico contemporáneo costarricense, es el fruto de procesos muy propios de nuestro país. No se hace difícil comprender que los Estudios Generales hayan emergido de una visión educativa madura, que interpretó aquella realidad nacional. Como respuesta histórica, nacen con un basamento humanista y se constituyen en la articulación entre la Universidad y la realidad costarricense.

El siglo XIX, cuando se manifiesta la tensión entre la Iglesia Católica y los políticos liberales, es el período en el que podríamos hallar uno de los hilos conductores iniciales que explican la presencia de los estudios humanistas en Costa Rica: el krausismo español. Esta corriente, en una de sus vertientes, posee una filosofía educativa de claros tintes ontometafísicos, que enriquece la realidad nacional. Su postulado central fue el libre examen. Todo conocimiento tiene que ser sometido a la razón. Por eso rechazó la fe como vía para el conocimiento. Acortó de esta manera la ingerencia de la Iglesia en el área educativa y coadyuvó a la formación de esa filosofía educativa “neutra”. Buscó el estudio de la filosofía, las bellas artes, los idiomas clásicos, las ciencias y la gimnasia. Es decir, se inspiró en los estudios clásicos, en los que el ser humano fue el eje central. Éste, a través de la educación, se desarrollaría y podría expresar su existencia en una bella forma, cuya característica sería la armonía: armonía consigo mismo, así como con la humanidad y la naturaleza. Emerge, de esta forma, otro pivote del fundamento educativo humanista: el aspecto ético. El énfasis espiritualista de esta corriente de pensamiento, matizó los elementos racionales del positivismo, dando a luz en Costa Rica al “krausopositivismo”.

El “krausopositivismo” es un término que sintetiza el proceso histórico que establece en Costa Rica la tensión entre positivismo y krausismo. Presenta además la imbricación de ambas posiciones filosóficas. En su vertiente política, el krausismo va a ser medular para la formación de un estado nacional, sustentado en un derecho de corte iusnaturalista, que modela el pensamiento de los políticos costarricenses de mediados del siglo XIX y principios del XX. He ahí uno de los elementos fundamentales en la formación de los políticos del Olimpo y en procesos históricos tan importantes en la formación del estado contemporáneo costarricense, como los eventos de noviembre de 1889.

En el área educativa se refleja el dominio que tuvo el positivismo en esa imbricación de ambos pensamientos, que se caracterizó por su pragmatismo y utilitarismo. La tensión no fue pequeña.

El positivismo intentaba sentar sus reales y desplazar la visión humanista krausista de una sociedad que podía, partiendo de su filosofía educativa y del derecho, armonizar sus contradicciones.

Éste es un apretado resumen del dinamismo histórico que da a luz la realidad costarricense a la que, a mi juicio, pretende responder la Universidad de Costa Rica con la gestación y alumbramiento de los Estudios Generales con una herencia genética humanista (Cfr. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica 1958, *Teoría de los Estudios Generales*). Así, éstos, a su vez, como ya reseñamos, son herederos directos del pensamiento costarricense de mediados del siglo XIX y principios del XX. En plena globalización, donde el utilitarismo intenta emplear al ser humano como un diente en su complejo engranaje, es imperativo retomar aquellos valores con más brío, a través de un ejercicio docente que implique la vivencia personal y la profesional.

Si los Estudios Generales han de seguir decantándose por sus contenidos humanistas su objetivo práctico debe ser el desarrollo integral del estudiante y ciudadano, para que madure una visión crítica de la realidad. Pero, en este momento en que se globaliza la miseria y se fortalece la educación masiva y utilitaria, para proveer de mano de obra fácil a las multinacionales, ¿qué significa guiar al educando a desarrollar una visión crítica de esa realidad? Conociendo que este es el estribillo con el cual se inician los cursos de Estudios Generales o humanistas, resulta consistente el preguntarse: ¿Bastará este consabido discurso curricular sobre el humanismo, en un divorcio ético con la vida personal y profesional? ¿Desaparecerá el humanismo, modelador inicial de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, en el engranaje corrupto del doble discurso y la doble moral que generalmente promueve la globalización?

El rescate de los contenidos humanistas como modeladores de los Estudios Generales debe promover, cada vez con mayor intensidad, el entendimiento de nuestro presente, a partir de estos ejes que los inspiraron. Ellos permiten un acercamiento crítico a las claves semióticas de ese ahora y sus elementos de su idiosincrasia.

El ahora exhibe con claridad características ilustradas por dos elementos producidos en ese período. Éstos se incorporaron como resultado de la industrialización para resolver algunas necesidades de consumo del día a día. Modelaron también una ética y una estética sin cuerpo: las del plástico y la silicona. Ambos productos nos recuerdan el supuesto origen en la antigüedad de la palabra “sincera”. El orfebre reparaba sus errores con cera que era difícil de detectar por el comprador. De ahí que en el mercado se ofrecieran productos que fueran “sin cera”. En el mundo de la modernidad tardía, la ética plástica del doble discurso y de la doble moral es el pan cotidiano. “El ser humano plástico” es el que sobrevive frecuentemente en la jungla de la posmodernidad. Por contraparte, el que practica y vive una ética “sin cera” es muy frecuentemente censurado y relegado. La silicona, sirve para construir, reparar y crear belleza. Lamentablemente, se usa para ponerle “cera” a la apariencia física humana, especialmente a la femenina que, siguiendo la estética machista, no reúne las características del modelaje de la belleza plástica y del “siliconialismo erótico”, mediatizado frecuentemente por una filosofía mal entendida de la “liberación femenina”.

Latinoamérica, posteriormente a su independencia y su ingreso a la modernidad y posmodernidad, ha sido dirigida por “políticos” que en su mayor parte, son políticos plásticos que complementan su modelaje con silicona. Sus discursos son discursos de plástico y silicona. Para ellos el ejercicio del poder no se encuentra inspirado en principios humanistas, sino todo lo contrario, por los criterios plásticos de las encuestas de popularidad y los escuálidos contravalores machistas del modelaje con la silicona física y política, así como también con la de la complacencia a las multinacionales –léase TLC–. Todo ello para afirmar su imagen –valga la reiteración– de una manera artificial. De este modo, se han prostituido los derechos humanos, homologándolos como “derechos plásticos”, propios de los intereses del sistema que modela su Estado liberal de derecho. Hoy por hoy, el ciudadano latinoamericano no tiene claro si es “Estado de derecho”, o “Estado de cohecho”; la

tercera edad, a pesar de su “ciudadanía de oro”, tiene claro que es un “Estado de deshecho”.

Por lo tanto, únicamente a través de la educación humanista con su sentido auténtico, se puede lograr una contextualización del pensamiento académico que afirme la praxis de derechos humanos y valores éticos, que se evidencien en una estética. Valores éticos contraculturales a esta “cultura” de la globalización. Éstos deben conducir a la dignificación del ser humano y coadyuvar a la realización de los fines de la vida en el marco de valores estéticos, de belleza y armonía, como expresión existencial integral. Es fácil deducir que esto no rima con lo plástico y la silicona. Por ello se hace imperioso retomar lo pertinente para este momento, de incorporar en el mejor sentido de la docencia, el ejercicio del libre examen, vía fundamental tanto del desarrollo del pensamiento crítico, como de la concienciación.

III. LA IMPORTANCIA DE UNA FILOSOFÍA DE LA HISTORIA DE LA CULTURA DENTRO DE LOS ESTUDIOS HUMANISTAS

Teniendo establecidos los aspectos filosóficos fundamentales del proceso educativo en su sentido más amplio, así como el estrictamente universitario, sostengo que el profesor del curso de Historia de la Cultura debe poseer una clara filosofía de la historia. Ésta es una arteria que pareciera se amputó en mucha de la labor histórica del docente, como del investigador. Una filosofía de la historia parte de lo que constituye en sí misma la historia y, en segundo lugar, del desafío que presenta al profesional docente o al investigador. Aquí puede radicar la esencia misma de la misión en estas labores profesionales y, a su vez, impartirlas a su entorno con sus propias emociones.

El siglo XIX presencia el desarrollo científico y técnico de la Revolución Industrial, hija del liberalismo y de la filosofía que le acompañó: el positivismo. Éste sostuvo que todo conocimiento debía provenir de la observación, así como sucedía en las ciencias

naturales o exactas. La historia que iniciaba su andadura como disciplina sufre su crisis de identidad y aspira a convertirse en una ciencia como las naturales. El camino que asume es el que le marca el positivismo. Esta senda le conduce a enfocar su quehacer en varios ejes:

- 1) Los hechos son el centro de su estudio.
- 2) Estos deben ser estudiados por el historiador de manera *objetiva*. Es decir, adopta una de las principales características de las ciencias exactas, al asumir que el método experimental se desarrolla dentro de un marco de total objetividad. De este modo, la objetividad se convierte en baluarte de la historia positivista y repudia uno de los aspectos más importantes del ser humano: su subjetividad, su característica de originalidad. Estos hechos, para llenar la expectativa del positivismo, deben ser narrados, pues la interpretación puede llevar en sí misma el “pecado original” de la subjetividad.

Si analizamos esta perspectiva desde la temática de historia de la cultura, ¿cómo puede un historiador realizar su labor historiográfica ignorando que él mismo es resultado, dentro de otros factores, de su propia cultura? Este enfoque positivista ignora la realidad que la cultura en que vive equivale a unos anteojos que le son colocados al ser humano desde el momento en que nace. El niño recibe en nuestro medio unas palmadas en la sala de parto para que respire; en otra cultura, sería diferente. Desde ese momento, su interpretación del mundo es resultado de su observación del mismo a través de esas gafas culturales.

- 3) Este enfoque en el campo de la historia va a sostener que ésta se mueve en un sentido horizontal, buscando *el progreso*. Éste es entendido dentro del marco general, científico e industrial, que hemos señalado. Es un progreso que experimentan las sociedades sajonas, primordialmente Inglaterra y, posteriormente, los Estados Unidos. “Progreso” dentro del entorno

de los países latinoamericanos, significó pagar un precio, es decir, hipotecar su futuro ante esas naciones, para disfrutar, según ellas, la comodidad y el avance que aquellas sociedades experimentaron. Por este sueño de opio nuestra soberanía fue cada vez más débil. En Costa Rica cabe citar, entre otros casos, la compañía bananera y el ferrocarril al Atlántico.

Por otro lado, el estilo de vida de estas sociedades económicamente poderosas, se presentaba ante nuestras sociedades como “la civilización” frente a “la barbarie” de las culturas latinoamericanas. Esto se conoce en la filosofía positivista como “el dato dado”: ellas son el “dato dado”, el referente constante que conduce a nuestros políticos a considerarnos a los latinoamericanos como incapaces, frente a los sajones vistos como inteligentes. He aquí la razón por la cual se les debe abrir las puertas de nuestras economías para que ellos sienten sus reales y desempeñen sus actividades comerciales sin ninguna restricción de consideración ni impuestos que beneficien al país. Se generan así los enclaves económicos. Por otro lado, las culturas autóctonas latinoamericanas son vistas como “barbarie”, incluso por los propios latinoamericanos. Ellos adoptan la cultura y estilo de vida de este referente. Esto podría explicar datos cotidianos como los cabellos teñidos de rubio para cubrir lazos genéticos a partir de alguna cultura autóctona. ¿Hemos logrado revertir en algo este proceso?

- 4) Es una historia *heroica*. Los héroes y, muchas veces, sus vidas privadas, constituyen la atracción fundamental de la labor histórica. Los hechos heroicos son *narrados*, según este enfoque, de manera objetiva. De ahí que, por ejemplo, se destaque la gesta de Costa Rica al enfrentar y derrotar a los filibusteros. Pocas veces se le explica a los niños y jóvenes de enseñanza media el significado del término “filibustero”. Es un riesgo muy grande, que alguno pueda llegar a la conclusión de que los filibusteros todavía existen, y se pregunten si nuestros políticos no han conducido a nuestra región, en pleno siglo

XXI, a una rendición de sus países ante el filibusterismo contemporáneo. Claro, el enfoque positivista diría que eso es “subjetividad”.

- 5) Este enfoque conduce a que la historia sea narrada destacando las cualidades nacionales particulares y que distinguen a un país de sus vecinos: “Costa Rica: la Suiza Centroamericana...”.

Iniciado el siglo XX, se gesta un quehacer historiográfico que resalta la centralidad del ser humano ante los hechos y propone la explicación e interpretación de los procesos históricos. Es una historia que estudia problemas tomando como centro al ser humano. Corre el riesgo de aceptar que en dicho estudio interpretativo se pueda leer el pensamiento del historiador modelado por su cultura. Así, en dicha labor se da la confluencia de dos culturas, la estudiada e interpretada por el historiador y la suya propia, a través de la cual explica su mundo y su labor profesional. Son los anteojos culturales que le colocaron en la sala de partos.

De esta forma, es importante conocer estos aspectos cuando ingresamos al curso de Historia de la Cultura. Ella debe desarrollarse según una dinámica que facilite el enfoque histórico contemporáneo. Este desea potenciar la explicación y la interpretación de los procesos por encima de la narración de los hechos. Se asume también que esa misma labor historiográfica se debe centrar en el ser humano. Reconocerá como medular en esta tarea la importancia de poseer una filosofía de la historia. Ello implica, a nuestro entender, el abrir la puerta para que el docente, el investigador, el estudiante y cualquier otra expresión existencial ¿racional?, se sienta parte de la historia y asuma su responsabilidad en ella. El profesor de Historia de la Cultura abandona su posición en la sala de disección anatómica. La fétida autopsia es sustituida por las responsabilidades de guía en lo frondoso del presente histórico, lleno de movimiento. Así, historia y vida personal, dinamizada por su propia misión de la vida, se imbrican en una misma experiencia existencial. Los

sentimientos forman parte también de esa como de cualquier otra experiencia humana.

A mi entender, “historia de la cultura” no es una expresión retórica. Historia de la cultura es el terreno interdisciplinario que brinda un enfoque interpretativo, integrador y dinámico de la evolución histórica del ser humano en su unidad psicobiosocial. “El historiador, –dice Ballesteros– (...) no actúa fríamente como un sabio de laboratorio, sino que es a la par filósofo, político y psicólogo, todo lo cual sólo puede ser hermanado con arte: el arte de la reconstrucción de la historia” (1952, Ballesteros p.37.) En la primera oración del texto anterior, su autor antepone dos imágenes: La del científico en su laboratorio, que cree firmemente en la objetividad de sus hechos científicos, desvestido de su condición inherente de ser humano. Un científico especialista. Como contraparte, Ballesteros resalta la figura del historiador con su enfoque unitario del ser humano, que se contrapone al “bárbaro especialista”.

En los años 1917 a 1920, Albert Schweitzer madura las ideas de su filosofía de la civilización. En algún momento de su pronunciamiento, el médico y músico Schweitzer, nos brinda una descripción de lo que considera su propio perfil. En sus labores en la selva africana resulta ser el de un humanista. En el momento concreto de escribirlas, nos brinda el perfil de un historiador de la cultura.

“Me tengo, sin embargo, por artista e historiador en grado suficiente como para ser capaz de asimilar los elementos estéticos e históricos de la civilización, y supongo que como médico y cirujano moderno lo soy como para poder apreciar el brillo de las conquistas técnicas y materiales de nuestra época”. (1962 Schweitzer pp. 11-12)

Vale también entonces preguntarse: ¿No es este también el perfil del humanista que reclama el siglo XXI?

Es viable entender que la historia de la cultura, dentro del esquema de estudios humanistas, constituye un eslabón fundamental para el logro de esa visión totalizadora de la realidad en que debe interactuar el hoy estudiante y ciudadano. Por lo tanto,

el profesional en este campo no puede permanecer ajeno a esta labor inclusiva... Él mismo es su materia de estudio y a la vez su protagonista, en la primera línea de combate del día a día.

La historia fue y es existencia, por lo tanto, yo, al existir, soy historia. Esta respuesta ante la interrogante ilativa de: “¿qué es la historia?”, permite al docente en este campo abandonar la complicada posición decimonónica de la objetividad y reemplazarla por una dinámica de identificación entre su misión de la vida y su misión como profesional de este campo. La labor docente de la historia de la cultura no es un mero acto en el teatro de la vida. Es parte importante en la historia nacional y mundial, en la cual debe estar comprometido el profesional en esta disciplina. Esta responsabilidad singular amerita seriedad y vehemencia ante la tarea por ejecutar. Ésta supera el dogmatismo, para convertirse en una experiencia pedagógica, donde el discípulo aporta su existencia en historia personal y permite el enriquecimiento mutuo. La existencia a través de la cual podemos atestiguar el fluir de la historia, no se da en un vacío llamado “Melmak” (el planeta de Alf). Todo lo contrario, es vida en un espacio natural. Es un espacio geográfico modelado por el ser humano a través de actos conscientes, con componentes ideológicos. Algunas veces reflejo de la envoltura cultural de la sociedad que se desenvuelve en ese espacio vital. Otras veces es producto de la ignorancia o bien del automatismo, así como de la mala intención dentro del entorno cultural de la sociedad moderna. Son realidades históricas, pero son también realidades culturales. El nivel óptimo de población y la superpoblación, por ejemplo, reflejan un diálogo entre la cultura y el aspecto geográfico. ¿Cuál es esa relación? ¿Cuál es la evolución histórica de la misma y cuáles son los factores que intervienen en esa realidad presente? Esas y otras preguntas son las que el historiador de la cultura está obligado a responder en el cumplimiento de su tarea. Éstas, sin artilugios, conducirán a un conocimiento de la realidad histórica, muy posiblemente a partir de un desenmascaramiento ideológico. ¿Cómo, pues, admitir el desvestir al estudio histórico de la cultura? ¿Cómo amputarle a

la historia uno de sus elementos integradores y cederle este protagonismo exclusivamente a las ciencias de la cultura? ¿Cómo pretender que la historia es insípida y artificial? ¿Cómo, entonces, admitir la afirmación positivista desenfocada y académicamente muy pobre, que “historia es historia” y que internarse en la problemática cultural pertenece exclusivamente a la antropología cultural? ¿Cómo escapar a formular la siguiente pregunta que emerge de las posibles respuestas a las interrogantes anteriores?: ¿Cuál es la concepción antropológica de tal historiador? En estas circunstancias... ¿Cómo, entonces, eludir el imperativo a definir como retórico el enfoque, que en pleno siglo XXI afirma que la historia debe de explicar?

De esta forma, las respuestas a esas preguntas metodológicas, dentro de un programa de humanidades, entendido en los parámetros de una visión integradora e interpretativa, con los ejes filosóficos o teóricos propuestos, podrían conducir a una explicación: el por qué un curso de Historia de la Cultura, impartido con la ausencia de tal basamento humanista, carece de una visión –valga la redundancia– auténtica o verdaderamente humanista. Todo lo contrario, no pasa de ser únicamente “un libreto humanista” –un flujo cerebral– o una dinámica para el entretenimiento y el arribar a otros puertos que no sean necesariamente humanistas ni históricos, pero sí se corre el riesgo de desarrollar una actitud sofista.

La historia, por el contrario, es vida presente que se escapa hacia el pasado y deviene en un presente que fue futuro. No es posible por lo tanto, hacer del proceso memorístico el corazón de esa labor dentro del aula. Su curso, sus lecciones son presente, pasado y futuro a la vez, dentro del “paquete” cultural. De esta manera, se complica al entender que su quehacer; entonces, trasciende las aulas para articularse con el entorno personal, y por lo tanto existencial, nacional y mundial. Éstos son también, presente del futuro y pasado del presente. He aquí algunos de los ejes filosóficos sobre los cuales ha de cimentarse la labor del profesor de Historia de la Cultura. Ésta en una existencia plena donde la ética, la estética de la vida y su entorno se encuentran imbricadas.

No es entonces casualidad. Trasciende la finalidad del fin de mes. Explica el por qué, en el programa de estudios humanistas, se integran con la historia, la filosofía, la comunicación, la realidad nacional, las artes en sus diversas expresiones, las ciencias naturales, las ciencias exactas y la educación física. Todas ocupan un primer lugar, todas en igualdad de condiciones, para lograr el desarrollo integral del educando.

Una labor tan comprometida con su entorno, retroalimenta a la Universidad como conciencia de la sociedad costarricense y latinoamericana, en sus tres áreas de trabajo: investigación, docencia y acción social.

IV. EL PERFIL DEL HISTORIADOR

Hasta aquí las reflexiones sobre lo singular de lo que entendemos por Historia de la Cultura y su articulación dentro del plan de estudios humanistas. Resaltamos, entonces, la importancia que reviste la tarea del profesor en este curso.

Resta únicamente plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuál ha de ser el perfil del profesional que debe realizar la docencia de este curso? En este sentido, el aporte de Jacques Maritain es contundente, al definir de manera prístina esas características:

“Para el historiador es un requisito previo que posea una profunda filosofía del hombre, una cultura integral, una aguda apreciación de las diversas actividades del ser humano y de su comparativa importancia, una correcta escala de los valores morales, políticos, religiosos, técnicos y artísticos. El valor, quiero decir, *la verdad*, de la labor histórica estará en relación con la riqueza humana del historiador... presupone en él una verdadera sabiduría humana...” (Jacques Maritain, 1960 pp. 22, 23)

Este alto perfil profesional contiene muchos de los elementos que, según Taylor, constituyen la cultura. (Taylor citado por M.J. Herskovits p.29.) Ellos en su manifestación, según este científico, forman una realidad, un “conjunto complejo”. Así, no se hace difícil colegir que el docente en la historia de la cultura debe ser alguien que domine todos los aspectos, o por lo menos la mayor

parte, de esa *riqueza humana*. Entonces, no es difícil concluir que el perfil trazado por Maritain es el de un humanista; en éste brillan nítidamente una praxis ética y estética de la vida. Coincide con el perfil del historiador de la cultura planteado por Ballesteros.

Esta semblanza entonces, enfoca también la importancia de la integridad intelectual en su sentido más amplio. Ella conduce a una labor que no puede menos que enfrentar la realidad tal como es, con sus claros y oscuros. Sin ningún revestimiento sintético. Una realidad con rasgos de crueldad, y donde la violencia es el común denominador. Una realidad que, además del problema ambiental, refleja un conjunto de otros asuntos macro-culturales, tales como lo referente al género, la evolución de la problemática familiar, las cargas semióticas que se reciben por diversos medios de “comunicación” y, a través de la “educación sistemática”, instrumentalizadas por los intereses de la modernidad tardía.

Se trata de una realidad presente que tiene su explicación en una evolución conducente a la estética y ética del envase desechable, que son extendidas a las relaciones humanas: “use y deseche”. Su extensión establece, por ejemplo, significados específicos para acciones complejas. Es un reduccionismo semántico que obedece a intereses políticos y de dominación cultural y económica. Así, por ejemplo, “terrorismo” implica los atentados contra las vidas y haciendas de los ciudadanos de un país que se ha autodefinido como “el defensor de la libertad y la democracia”, amparado por un fundamentalismo de corte protestante. No se concibe como terrorismo el acaparamiento de recursos que impiden una calidad de vida digna para la mayor parte de los habitantes del mundo. Tampoco es terrorismo el estrangular a un pueblo o a una nación con el propósito que se asuman las reglas del juego “democrático” que impulsa dicho gobierno transnacional. No se reconoce como terrorismo la estructura económica por cuya causa mueren niños de hambre. No es dable entender por terrorismo el juego con el precio del petróleo que implica la pauperización de la mayor parte de las economías del mundo. Se deniega el calificativo de terrorismo

al mantener privados de libertad sin causa conocida a personas en una isla u otra dependencia gubernamental.

Se entiende por droga, únicamente el producto sintético elaborado en el laboratorio o extraído de las plantas. Éstas usualmente cultivadas en países con hambre. “Narcotraficante” es el adjetivo aplicado a las personas que comercian ilegalmente con estos productos. No es droga el usar términos, entre otros, como libertad, amistad, sacrificio, vida, derechos humanos, con el propósito de alienar a los pueblos. No es narcotraficante el que ejecuta tal acción. Su manipulación política y económica cristaliza los objetivos perseguidos por la “economía libre” y se fortalece la concentración de las riquezas en muy pocas naciones. De este modo se eluden sus imperativos éticos.

El profesor latinoamericano de Historia de la Cultura con integridad ética, debe potenciar su cultura autóctona sobre “el dato dado” de la sajona. Debe desenmascarar la dominación cultural. Dicha identificación personal con su cultura debe ser expuesta a través de un discurso existencial. Así, Maritain traza el camino que conduce a reclamar del docente de la Historia de la Cultura, una consistencia en su vida profesional y personal.

Conforme avanzó el siglo XX, algunos valores morales se relativizaron y fueron resaltados como despojos de la sociedad tradicional. La posmodernidad reclamó esa evolución para facilitar la instrumentalización del ser humano en función de la producción y del consumo. En fin, todo ello en beneficio de una sociedad materialista, hedonista y violenta: la sociedad del poliuretano. Hace su aparición en la historia de la cultura el ser humano “light”. Ahora no nos extraña, más aún es explicable, que emerja la cultura del placer de los sentidos, el consumo y del erotismo mal entendido.

¿Cómo dejará de lado el profesor de Historia de la Cultura el profundizar en el análisis existencial (psicobiosocial) de este ser? Al hacerlo, estará estudiando su cultura. ¿Cómo limitar su enfoque únicamente a su presencia “heroica”?

Este hombre “light” desplazó a uno de los goces que caracterizó al humanismo del renacimiento: el placer de usar la razón. El

placer de pensar. El placer de “caminar individualmente sin ataduras ideológicas”. Aquellos humanistas, al descubrir que podían “caminar solos”, rompiendo la tutela de la Iglesia Católica, disfrutaron el placer de pensar por sí mismos. Desarrollaron el libre examen. Se regocijaron en expresiones estéticas que les permitieron “verbalizarse”, encontrarse a sí mismos y asumir el riesgo de ser humanos por valor propio y no por los parámetros religiosos con vestidura de teología. Algunos debieron pagar un alto precio por el ejercicio de estos derechos racionales.

La educación neutra de finales del siglo XIX y principios del XX, potenció tanto los valores espirituales como los de la naturaleza. Ésta fue contestataria a la medieval pintarrajeada con el gnosticismo. Ésta primó un espiritualismo desenfocado y desvalorizó la naturaleza.

La educación neutra, antitética a la medieval, evolucionó y se decantó por los valores relativos de la presente época. Se pronunció contra lo que podría entenderse como un doble discurso y una doble moral. No es de extrañar que se hable de “formación”, pero se potencien las actividades y cursos tecnológicos, descuidando ¿discriminando? los aspectos para el desarrollo espiritual a través de los estudios clásicos y las bellas artes. De los primeros, únicamente nos quedan su reminiscencia; de los segundos, el bastión es sostenido en el plan de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Así, este doble discurso conduce a sostener que un educador puede “formar ciudadanos” con valores éticos y estéticos contradictorios en la vida privada con los que afirma poseer en el ejercicio docente. Surgen los ropajes que visten ese doble discurso. Es un discurso básicamente ético. Es el intento por superar algo que definen como “tradicional” o “mojigatería”.

La belleza del Renacimiento y épocas posteriores es sustituida por el discurso estético artificial del plástico y la silicona. La belleza interna del ser humano, la belleza espiritual que debe potenciar la educación humanista, es descalificada, descontada por la estética del artilugio. Poner en evidencia estas contradicciones. El desenmascaramiento estético de este juego ideológico

de nuestra cultura contemporánea, es la tarea primordial del historiador de la cultura.

CONCLUSIÓN

Hasta aquí las reflexiones sobre la relación del curso de Historia de la Cultura con el programa de estudios humanistas. Ellas se cierran con lo que, a nuestro entender, debe caracterizar el perfil del docente en esta área, interpretadas a la luz del pensamiento de Maritain. Subrayamos la importancia particular del mismo para el docente que se encuentra comprometido con un programa que se precia de humanista. Es todo un tesoro a rescatar.

El profesor, al igual que el investigador que posee esta semblanza, no puede ser, como lo llamaría Roberto Brenes Mesén “un hombre color de niebla” o “un avestruz”. Este perfil del profesional descrito por Maritain y Ballesteros se ejemplifica con el que encarnó Schweitzer con su talante, misión de vida, apostolado y servicio a la humanidad. Son la praxis de los valores del profesional antitético al “light”. Es el humanista con una ética y estética definidas. Son los valores reclamados a los educadores, –en especial a los docentes de un plan de estudios humanistas– en las obras de los escritores costarricenses –entre otros– Roberto Brenes Mesén y Carlos Luis Fallas. Ellos también con su vida y obra los plasmaron (1994 Bustabad Ugalde, Lidia). Éstos estuvieron presentes en el ejercicio académico de la mayoría de los padres fundadores de la Escuela de Estudios Generales de esta casa de estudios, y modelaron este proyecto desde su inicio. Es la filosofía de un plan de estudios humanistas y el perfil del docente que lo debe cristalizar. Ambos aspectos adquieren relevancia especial al inicio del presente siglo, para la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica.

SEGUNDA PARTE

VIVAMOS LA HISTORIA.

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL APOSTOLADO DE LA HISTORIA DE LA CULTURA

Dr. Daniel Isaac Montero Segura

“A la juventud que trabaja y que aspira: a la que no siente vacilar su inteligencia ante las bellas y serenas investigaciones de la Filosofía; a la que se sabe deleitar con el severo encanto de la Ciencia, en cuyo altar consume devotamente algunas horas de su vida, ardientes y olorosas como sahumerio de eucalipto; a la juventud que anhela el ejercicio de la divina tolerancia, como la más durable forma de la fraternidad intelectual; a ella están dedicadas estas páginas.”

Roberto Brenes Mesén.

I. INTRODUCCIÓN

Las siguientes reflexiones ofrecen una serie de pautas metodológicas para el desarrollo del curso de Historia de la Cultura. Estas han sido fruto de una vivencia pedagógica de casi treinta años. Su inicio fue tímido en un contexto de educación teológica a nivel latinoamericano. Sentimos la necesidad de practicarlos al vincularnos de nuevo con la Universidad de Costa Rica posterior a la conclusión de los estudios doctorales. En el presente texto analizaremos esa experiencia docente, que se ha ido perfilando mejor en los últimos dos años. Contemplada la labor pedagógica del historiador de la cultura desde los parámetros teóricos de la filosofía de la educación latinoamericana y filosofía de la historia, se hace viable entender que su ejecución debe conducir a una experiencia

muy dinámica y que rompa muchos de los postulados de la educación tradicional. Ésta, sin lugar a dudas, modeló o, mejor dicho, traumatizó, a la mayoría de los estudiantes universitarios de primer ingreso, matriculados en el plan de estudios universitarios.

II. PLANTEANDO LAS REGLAS DE JUEGO

El primer día de clases, siguiendo la pauta reglamentaria, el profesor debe leer el programa de su curso y establecer la mecánica de evaluación y su calendarización. ¿Cómo lograr el máximo aprovechamiento de esta rutina inicial? ¿Cómo lograr que ella consistiera en algo más que lo que su nombre indica: una rutina? ¿Cómo lograr que se convirtiera en un verdadero instrumento de aprendizaje humanista, y no únicamente en un instrumento para proteger al profesor al cumplir sus responsabilidades reglamentarias? Esas preguntas carcomían mi pensamiento cada vez que se iniciaba el semestre. Al mismo tiempo, la decepción de practicar los exámenes despersonalizados y en los cuales se tenía que pasar por alto la escasa formación en el manejo del idioma escrito, la lectura, la expresión oral y la ausencia de reflexión. Ello complicado, además, por parte del universitario, a raíz de una aversión hacia el estudio de la historia, heredada de la metodología anterior, totalmente memorística y superficial.

Se me presentaban dos opciones para enfrentar la situación: Una posibilidad se encaminaba a un esfuerzo por completar esas lagunas de la educación anterior. Dicha labor se me planteó como arar en el mar. Un accionar por poner parches. Desembocaría entonces en la impotencia del profesor, su frustración y la ausencia de éxito académico satisfactorio por parte de los estudiantes. Tomé conciencia de que esta acción escapaba a un curso de humanidades y, más concretamente, al de Historia de la Cultura.

Una segunda vía se perfiló como la posibilidad de reorientar el proceso didáctico con un sustento filosófico que permitiera la agilización del curso, así como la formación del estudiante en áreas no sólo del conocimiento en sentido estricto, sino también

en su sentido amplio, comprendiendo cuestiones éticas y estéticas. Además, partiendo de la concepción de que el profesor juntamente con los estudiantes hacen y son historia, se hizo posible abarcar en nuestras reflexiones, el área existencial en su sentido existencial total donde se resaltan los valores éticos. Es un axioma: sin ésta no hay historia de la cultura.

La situación integral construyó a considerar esta segunda vía y la desarrollé inicialmente de forma muy tímida, tomando como punto de partida mi experiencia anterior. Luego, apliqué esta posición a todas las áreas de la dinámica del curso, en la cual resaltaba una evaluación en un continuo proceso. Ésta implicó tanto al estudiante por el profesor y del profesor por el estudiante. En el primer aspecto, no separándome de las pautas establecidas en el programa oficial. En el segundo, toqué las puertas de la oficina de orientación y asesoría estudiantil, en la Escuela de Estudios Generales. Ésta permitió la retroalimentación mutua y facilitó el servicio de orientación al estudiante que lo necesitó. Sin embargo, sentí que hacía falta una guía lo más detallada posible, que sirviera de parámetro para el discípulo y el profesor. Emergió entonces el documento que constituye las “reglas de juego”. En el momento que escribo estas líneas, éste evolucionó a un documento más integrador. El mismo es presentado con el título de “Prolegómenos al curso de Historia de la Cultura”. Es el detonante a partir del cual el estudiante es involucrado directamente en el desarrollo del programa.

Este documento introductorio recoge la experiencia docente adquirida hasta el momento y responder a la necesidad de encauzar diáfano el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, una de las misiones que persigue es hacer desaparecer toda ambigüedad que pudiera desvirtuar la dinámica del proceso. Por otro lado, establecía la flexibilidad necesaria que requería una actividad pedagógica inspirada en redescubrir los aportes en el campo de la pedagogía de Freire y de los Institucionalistas españoles. Aquél en las fabelas brasileñas, con su labor de concienciación a la que aportaba su accionar pedagógico, luego del desenmascaramiento ideológico. Los segundos, con su referente elitista español, abrían

la posibilidad de realizar el sueño utópico, la transformación de la sociedad a través de la educación del ser humano: una educación humanista. Esta corriente de pensamiento aspiró a fundar relaciones de discipulado en un marco pedagógico inspirado en el humanismo clásico.

La aplicación de esta guía hasta el presente, refleja lo complejo del ser humano. Su revisión constante es imperativa, así como el incluir nuevos aspectos al inicio de cada ciclo lectivo. Nunca se encuentra completa. Los estudiantes presentan constantemente situaciones e inquietudes que no son enfocadas en “los prolegómenos.” Desde otro ángulo, la “herencia” “pedagógica bancaria” con que arriban a la Universidad, les impide entender asuntos tan importantes y sencillos, a la vez como la calendarización de actividades. Es frecuente que cuando se apreste a una actividad de fijación de conocimientos, los estudiantes pregunten vehementemente: profesor, ¿cuándo se calendarizó eso? Con paciencia hay que referirlos a: Prolegómenos, página dos, y recordándoles que este documento se discutió durante un mes, y que se estudió detalladamente en el aula. Además, les recuerdo que les pregunté si tenían inquietudes o aspectos que desearan modificar.

Del estudio del documento, se pueden observar los principales movimientos por los que atraviesa esta *experiencia de incluir a los estudiantes en la planificación del programa del curso*. Esta aspiración debe partir del contexto histórico personal del educando universitario de primer ingreso. Éste refleja diáfananamente las huellas en su personalidad con las experiencias positivas o negativas de su hogar de origen, así como las del proceso educativo anterior.

III. UNA INVITACIÓN A CONOCER A SU PROFESOR DE FORMA PERSONAL, JUNTAMENTE CON SUS ENFOQUES PARTICULARES DEL CURSO

Para profundizar en este aspecto, podría plantear una generalización con bastante posibilidad de que el margen de error sea

pequeño. Los estudiantes que provienen de hogares con experiencias negativas, tienen un mayor grado de dificultad para cristalizar su relación con el profesor. Creo que las ciencias sociales comprueban esta observación. El inconsciente le juega una mala partida al estudiante. Ahí, en lo profundo de su vida y emociones, tiende a confundir al profesor con el progenitor o familiar que les afectó negativamente. Por más que el educador se esfuerce, el muro en las relaciones interpersonales estará levantado. De ahí que sea explicable su indiferencia al estímulo de aprecio e interés por parte del profesor. No siempre se recibe del catecúmeno la respuesta positiva que confiaba recibir. En algunas ocasiones es todo lo contrario. Este asunto se agrava con el elemento cultural estudiantil. Ellos sancionan socialmente al compañero que rompe los paradigmas tradicionales que determinan una relación con el profesor distante. El que se abre a un acercamiento es señalado como “brocha”.

Para dobligar este marco de referencia, el primer momento por donde pasa este accionar en su inicio, es la invitación al estudiante a conocer a su profesor, no únicamente en su dimensión académica, sino también en la personal. Se dan los datos básicos y luego se invita a los presentes en el aula a realizar sus preguntas, para conocer a su guía (profesor) en los aspectos que el estudiantado considere conveniente. En este diálogo se trata de romper otros paradigmas. La cultura ha enseñado tradicionalmente que es falta de respeto hacerle al profesor preguntas “sobre su vida personal”.

Aquí es donde se reflejan en un primer momento los antecedentes históricos y personales del educando. Ellos modelarán positivamente esta experiencia. En otros casos, y no siempre reconocidos por el catecúmeno, plantean un desafío por superar en conjunto. Algunas veces, no es reconocida su existencia por el educando y éste queda dentro de la conformación de la educación bancaria, resistiéndose a la toma de conciencia.

IV. EL DESARROLLO DE LA ASERTIVIDAD Y DEL PENSAMIENTO PROPIO

Dentro de estas situaciones planteadas por el bagaje de la herencia personal, el profesor de Historia de la Cultura puede ayudar al estudiante en el desarrollo de la asertividad, animándolo así a asumir un papel activo en el curso. El legado educativo con que se presentan al plan de estudios humanistas se caracteriza en lo general, por la carencia de la misma. Tanto la educación informal, desistematizada, como la formal o sistemática, cultivan y luego explotan el sentimiento de culpa en el ser humano (1992, Smith J. Manuel).

Un alumno me narra su experiencia en el colegio donde se egresó como bachiller. Su profesor le interrogó, ¿increpó? después de una respuesta que el estudiante brindaba a una pregunta que éste había realizado: “¿Pero qué le pasa, es usted tonto...?” Me explicó que luego de esto él no deseaba participar. Me aclaró que sí celebraba con risas juntamente con este profesor, –¿buscando aprobación de su profesor?– el apodo que el docente en referencia, les imponía a sus compañeros. Sin embargo, me explicó que conocía que no era correcto. Este estudiante me inquiría : “¿cómo voy a preguntar u opinar en sus clases, profesor?”

Hace algunos años, al concluir el curso, otro estudiante que ya había roto la “ley del hielo”, me explicó: “Profe... nunca pude entender cómo quince minutos después de iniciados mis estudios universitarios, usted me preguntó ¿qué pensaba? y cuál era mi opinión sobre lo que usted estaba exponiendo. Había pasado más de diez años en el aula, y nunca supe que se interesaran por mi opinión o mi pensamiento.” Este es uno de los ejemplos donde el aprendizaje cambió las estructuras mentales, impregnadas de pasividad y temor, por unas de apertura estudiantil. Pero... cuando prevalecen otros factores como al que me referí al inicio de este apartado, las experiencias no son tan gratificantes. El inquirir: “¿Qué piensa?” “¿Cuál es su opinión?” O: “¿Está pensando en el asunto?”, son detonantes que amargan al educando, pues no tienen la asertividad para expresar su criterio, y mucho menos si el

suyo es diferente al del “profe”. Quizás realizan el “inside” de que nunca han pensado por cuenta propia y se sienten acorralados. La interpretación de las mismas las realizan partiendo de sus paradigmas elaborados en su historia personal y familiar, en la que su proceso educativo anterior tiene un papel relevante.

En otras ocasiones, empero, la respuesta es distinta. A través de la interrogante “¿Qué piensa?” O: “¿Cuál es su opinión?”, el estudiante realiza la toma de conciencia en su reflexión silenciosa. Se ve enfrentado a asumir su papel y su responsabilidad sobre el asunto enfocado. Unos se percatan del cielo en que han vivido: han gastado en una semana en gasolina, “gozar” y venir a la universidad, los mismos recursos que la familia de un compañero de clase, necesita para solventar sus necesidades básicas. Otros caen en la cuenta de la causa, de la injusticia estructural que sufren. Se hace entonces presente el sufrimiento por asumir el cambio o por desenmascarar la realidad histórica en que viven.

Ello implica que en algunas ocasiones estallen de manera agresiva y con el mecanismo de proyección hacia el profesor, sin asumir responsabilidades. “El profesor no enseña,” “Es un profesor grosero”. El esfuerzo del diálogo se pierde y no puede sentir la buena intención del formador. Las preguntas, que impliquen una crítica constructiva –académica– de parte del profesor o de algún otro compañero a la opinión vertida, así mismo las que desenmascaren la indiferencia o “pasotismo”, son asumidas por los discípulos como agresiones: “me está humillando”. La alternativa que se plantea entonces el educador a sí mismo, es: ¿se acepta el reto de motivar al estudiante a romper los paradigmas de esa instrucción deformadora con la cual lo han venido “educando”? o: ¿se asume la educación bancaria como mecanismo sofista (en el sentido socrático) para “pasarla más tranquilo en la expectativa de que llegue el final de mes”? La respuesta determina su consistencia ética y personal.

Por otro lado, la educación tradicional les ha enseñado a los estudiantes que el que pregunta es “tonto” y más “tonto” es decir: “no sé”. Así, preguntar es sentirse culpable de su “tontería”. De

manera similar el afirmar “no entiendo”. En este aspecto, la educación bancaria le ha impedido al joven dar el salto hacia la interrogante que debe plantear el diálogo pedagógico; ¿No entendí o el profesor no se explicó bien? Verbalizarle esta idea a un profesor “color de niebla”, –bancario por antonomasia– significa desatar las iras de Zeus. Estas se pueden manifestar de una manera clara, a través del discurso verbal, o ignorando sutilmente al estudiante, el cual se siente en ambos casos destrozado. Por consecuencia de ello, la autoimagen del estudiante como tal y como ser humano se erosionó sensiblemente. Se le culpabilizó de ser ignorante. Éste proceso condujo a la pérdida de la asertividad. He aquí la razón fundamental por la que no puede establecer un diálogo con el profesor universitario.

El curso de Historia de la Cultura se convierta en una vía por la que el educando puede desarrollar su asertividad. En un primer momento, el profesor asume en la planificación del curso una dinámica contracultural en la cual establece claramente los delineamientos y comunica que en su vocabulario existe la palabra “NO”. Se sustituye así la ambigüedad frecuente de la cultura costarricense que se pone de manifiesto con el “pobrecito”: “Está equivocado, pero pobrecito, no lo contrariemos”. “La evaluación no llena los requisitos académicos, pero aprobémoslo... pobrecito”.

Siguiendo la orientación del documento “Prolegómenos al curso de Historia de la Cultura”, los estudiantes tienen la posibilidad de conocer a su profesor. Se les informa del horario de atención y se abre un espacio para que planteen las preguntas de cualquier tipo que les permitan conocerlo. En este momento se pone en evidencia la importancia de la historia personal del alumno imbricada en la académica. Este contexto apunta hacia las razones por las cuales algunos estudiantes no corren el riesgo de conocer a su profesor. Muchos no conocen a sus padres... ¿cómo creerán que podrán conocer a su profesor? ¿Cómo creer que un profesor tiene interés personal en ellos cuando en otras relaciones similares anteriores, los han ignorado? En este sentido, se presenta todo un reto para el docente. El reto de que su estudiante lo conozca tal como

es y pueda medir así su consistencia ética. También se resisten a asumir el curso de Historia de la Cultura como *su* curso, en el cual se espera *su* participación y aporte. Estas experiencias condicionan en gran medida el proceso de aprendizaje. Pero sí se convierten en un desafío para el que discipula. Éste puede tener como eje central el diálogo a partir de preguntas directas que permitan el desarrollo de esa asertividad. No es nada fácil.

De vez en cuando, sorprende alguno de mis discípulos en la finalización de su viaje astral: Se encuentra instalado en “la luna”. Me complace preguntarle: “¿dónde está?” Pero me complace mucho más cuando tiene la asertividad y me responde: “fuera del aula”. Él se sorprende cuando le contesto: “bienvenido a la clase”, y ahí termina todo. Queda perplejo al enterarse que no se le “pasa factura”. La mayor parte lo niega, pues se le enseñó que eso es “pecado”. Otro sorprendido me interrogó: ¿se está burlando de mí? Es claro que esperaba una reprimenda como se es normal dentro la educación alienante. Guión que ha ido acompañado de la hipocresía tanto de los padres como de los profesores que hacen creer que ellos nunca experimentaron este *viaje interplanetario*, “siempre pusimos atención”.

En otra ocasión, un miembro del grupo me expresó lo siguiente: “estoy totalmente ausente... no puedo pensar”. Entonces se abrió la oportunidad de brindarle apoyo y respondí: “quédese después de terminar y si considera que el profesor le puede ayudar, él lo hará”. Esta disponibilidad a interesarse sinceramente por el estudiante es la baza del profesor para superar los obstáculos descritos en los párrafos anteriores, para derribar los muros que aquel pueda haber levantado frente a su docente y frente al desarrollo de un pensamiento propio, objetivo de toda educación humanista.

V. EL ADVERSARIO: LA HERENCIA RECIBIDA DE UNA EDUCACIÓN DEFICIENTE

El segundo aspecto de la herencia educativa que se hace presente al universitario de primer ingreso, es el propio que brinda

el proceso de enseñanza de la historia dentro de un enfoque positivista y principalmente “positivista desenfocado”. Se trata en el mejor de los casos de una enseñanza memorística. En otros, el recibir fotocopias o folletos que se “estudian” en grupo, para luego verter un “informe”. Esto sucede mientras “alguien” goza con la lectura del periódico en su sección de tiras cómicas, horóscopo o tiene sus fantasías... predilectas...

Al concluir la secundaria les esperan para el bachillerato, unos papeles que en nuestro tiempo de juventud definíamos como “totogol” o rémora de alguna manera de los juegos de bingo.

¿Pesimista? ¿Profanador académico? De ninguna manera. El profesor de Historia de la Cultura debe realizar preguntas que guíen las reflexiones. Las respuestas que los estudiantes brindan a esas interrogantes, unidas a la vivencia y el diálogo en el aula universitaria, conducen a esas metáforas anteriores.

¿Cómo responden los estudiantes cuando les pregunto su opinión sobre algunos tópicos? “¿Es usted machista?” La respuesta es “No, yo no soy machista” la segunda pregunta: ¿Qué quiere decir usted con eso? O... en el campo de la historia... ¿por qué murió Juan Santamaría? La respuesta: “por quemar el mesón de los filibusteros” Otro por ahí grita: “No se sabe si existió”. Pero cuando se les pregunta : “¿Qué quiere decir filibustero?”, lamentablemente sienten que el piso que creían firme se les movió.

La enseñanza de la historia en el contexto anterior a la universidad se realiza con el propósito de mantener los mitos que les convienen a los grupos de poder. La principal tarea de la historia y del historiador de la cultura, es el de examinar esa cultura. Ello conduce, más frecuentemente de lo que se piensa, al desenmascaramiento ideológico. El sistema dominante posterga estas preguntas a la enseñanza universitaria, y más concretamente, al curso de Historia de la Cultura. De ahí que es requisito para el que la enseña, contrastar su perfil académico con el que nos plantea Maritain, y así sufrir –en el mejor sentido de la palabra– un constante renovar de la experiencia académica, cultural y por antonomasia humana. En este último resalta la matización deontológica.

He aquí la importancia que se deriva de la exposición, por parte del profesor, de su filosofía de la educación y su filosofía de la historia. Es una cara de la misma moneda del conocerlo personalmente. Es un paso más por correr riesgos. Éste consiste en que el estudiante pueda evaluar la consistencia de quien enseña. Es todo un peligro. Por eso algunos se pueden ver tentados a asumir la alternativa de instruir desde el balcón de “las bolitas” o de las respuestas cortas. Se daría la imagen de “progresista”, utilizando preguntas ambiguas o totalmente abiertas en las que cualquier respuesta es correcta. Así se evadiría el duro y constructivo trabajo de corregir los exámenes. Se procedería posteriormente a repartir el opio académico de las excelentes calificaciones, e ingresar a la popularidad estudiantil. Ésta última experiencia daría la impresión al instructor de haber abandonado aquel balcón y transitar en la procesión del populismo. Populismo; sí... pero de muy bajo cuño académico y humanista.

VI. EL RETO: RESPONSABILIZARSE DE SU PAPEL EN LA HISTORIA

Es significativa entonces, la invitación por parte del que guía a la toma de conciencia a su discípulo, a responsabilizarse de su papel en la historia, esa que es mi historia y que yo la construyo, así como la de asumir el papel de verdadero estudiante universitario. Esta no es la invitación de un profesor de Historia de la Cultura. Esta es la invitación que realiza la Escuela de Estudios Generales con su filosofía humanista que heredó de sus fundadores. (Véase Teoría y práctica de los Estudios Generales) Esta es la invitación que realiza la Universidad de Costa Rica, a todos sus estudiantes de primer ingreso a través de la Escuela. En este aspecto me pregunto sobre este tópico sin intentar responder en este momento. ¿Es la Universidad de Costa Rica en su filosofía, humanista de manera vivencial? ¿Será el discurso universitario de humanismo en la actualidad, una cara del doble discurso moral que se mantiene dentro de la globalización?

¿Habrán sufrido la Universidad cambios en su filosofía, se puja por una enseñanza de corte privatizante y utilitaria y, por lo tanto, la calidad académica sufre desgaste? Y hay que resaltar que este aspecto, podría ser secundado por una mentalidad estudiantil de bajo cuño académico. Ésta, en lo que he observado y experimentado frecuentemente, pareciera ser que presiona no por la excelencia, sino por la degradación en todo sentido. Así, el profesor humanista está cada vez más indefenso. El interinazgo profesional es un síntoma de ese posible discurso ambiguo, donde se persigue una universidad “barata” y no de excelencia académica. Es un atentado contra la dignidad personal y académica. No ignoro que son muchos los estudios sobre el último asunto. Poco, o quizás para algunos nada, se ha logrado para la reconquista del humanismo en estos contratos laborales. Me pregunto si no se ha complicado la labor universitaria con el cinismo más burdo: Tesis que se elaboran sobre ésta gran miseria humana universitaria. Éstas únicamente sirven para lograr un título y ningún cambio positivo por la dignificación del profesor interino. Lo que sí está claro es que no colabora en nada para lograr la excelencia académica dentro de un marco humanista.

VII. CONTINUANDO CON LA PRIMERA CLASE

Siguiendo la dinámica de esa primera lección, se realiza la invitación a establecer nexos de amistad y compañerismo que perduren por el resto de la vida. Esta convocatoria se ejecuta a través de la organización de grupos y equipos de trabajo, donde se busca también resaltar la capacidad de la mujer para el liderazgo. Toda una confrontación para la ideología machista de algunos jóvenes estudiantes de ambos géneros, que su condicionamiento cultural les impide reconocerla, sintiéndose seriamente amenazados o amenazadas. La experiencia enseña que frecuentemente los miembros de ambos géneros rehuyen la toma de conciencia en este problema cultural y hacen una proyección hacia el profesor. En algunas ocasiones son peligrosas,

pues canalizan sus inquietudes disfrazándolas de maltrato por parte del docente.

A partir de este momento, con el programa del curso, el documento titulado “Prolegómenos al curso de Historia de la Cultura” y uno o varios textos para comentar, se inicia el desafío de brindarle al estudiante la experiencia de contribuir con sus criterios a la construcción y desarrollo de ese programa.

Estos textos buscan introducir al estudiante universitario de primer ingreso en la dinámica del quehacer académico universitario, en la cual es indispensable el pensamiento crítico, la actitud asertiva para expresar sus puntos de vista y la disciplina de la lectura, reflexión, discusión y escritura sobre los asuntos enfocados. Además, presenta al estudiante la filosofía de la educación humanista que posee su profesor, así como su teoría o filosofía de la historia, con la cual enfocará el desarrollo del contenido del programa del curso.

Este mecanismo, aplicado en una actividad que pretende brindar continuidad a la anterior, por ejemplo el curso que se inicia en el segundo semestre, debe ser precedido de una actividad que permita al maestro tener un diagnóstico de la situación de sus catecúmenos. Así, la labor inicial citada podría cumplir la función de elemento nivelador. De esta guisa, el grupo poseería un punto de referencia común.

El profesor de Historia de la Cultura instrumentaliza este ejercicio para que el programa planteado por el Departamento quede bien claro en sus puntos estructurales desde el primer día. Partiendo de la periodización, se realiza un primer acercamiento a cada unidad y a cada subpunto de las mismas que correspondan a los tópicos culturales por estudiar. Se establecen relaciones entre éstos y el título del programa y sus objetivos primarios y secundarios. Así, el estudiante se sentirá dentro de un marco histórico concreto, determinado por una estructura de tiempo y con los temas dentro de los cuales se ofrecerán variaciones, que podrán incorporarse a sugerencia de ellos mismos. Hay flexibilidad pero *no permisividad*. La cultura se desarrolla en un marco histórico

y geográfico. Ambos deben quedar claros para los matriculados en el curso y no dar la sensación que el profesor se encuentra instalado en “Melmak”. Peor aún, podría dársele al estudiante la sensación de estar realizando labores de investigación para beneficio del educador. Estas reflexiones las sometí a consideración de un grupo de integrantes del bloque 03, segundo semestre, del 2004. Ellos me indicaron que, en este sentido, se habían sentido utilizados en el pasado.

En esta dinámica inicial, es cuando el catecúmeno universitario de primer ingreso, se convence de que su mundo comienza a girar y de lo corto de los criterios con que lo han deformado. Se produce la toma de conciencia que posee poca autonomía de pensamiento crítico, y el dolor se hace presente. Es un dolor por el imperativo establecido de evolucionar para entender la realidad desde otros paradigmas históricos. Éstos son dinámicos. En ellos la verdad absoluta resulta un mito o un instrumento de alienación. Se hace presente el sufrimiento de sentirse engañado por aquellos que afirmaron “que los estaban formando”. Es cuando el profesor de Historia de la Cultura ratifica los diferentes enfoques, sus contenidos ideológicos y fortalece el proceso de crítica y autocrítica, antitéticos al dogmatismo con que se han venido deformando. El educador debe intentar por todos los medios posibles no alimentar el resentimiento en la vivencia de sus discípulos.

VIII. LAS CLASES SIGUIENTES

Para superar los obstáculos derivados de la historia personal y académica que se han enfocado, recurrimos al concepto de discipulado. Éste tiene sus dificultades para poderlo realizar a este nivel de los estudios universitarios, así como un fuerte componente utópico, pero también debe asumirse como otro de los retos. Así, se continúa con la formación de grupos pequeños y diferentes con varias rotaciones. Se reflexiona sobre la diferencia entre formar grupos de trabajo y equipos de trabajo. Finalmente, se llega a la estabilización de equipos de trabajo. Ello se logra con

estudios dirigidos o programados para comprender y desarrollar la problemática general y particular del programa del curso. Los equipos formados por afinidad que posibilite los objetivos académicos. Luego el profesor nombra a una persona para que actúe como la coordinadora del equipo y él o ella nombra sus ayudantes. Frecuentemente se le asigna las responsabilidades de coordinadora a una persona de género femenino. Esto con el propósito de romper el paradigma cultural que por lo general asigna el papel de secretaria al género femenino con sus implicaciones profesionales y éticas desvalorizantes. He aquí nuevamente la labor de concienciación a partir del desenmascaramiento ideológico de la cultura.

El equipo, bajo la responsabilidad del profesor, participan en el desarrollo del programa del curso sugiriendo tópicos, material impreso y audiovisual, modalidad de la fijación de conocimientos y sus coordinadores, dependiendo de la seriedad y responsabilidad con que hayan asumido sus labores, podrán hasta participar en la evaluación del trabajo en clase de sí mismos, autocrítica, y de sus compañeros y del profesor. Lo hacen responsablemente, y en ocasiones de una manera más ¿severa? que el maestro.

En la dinámica del desarrollo del programa, pueden desarrollar también entrevistas con especialistas sobre el tema que han escogido. Dicha labor les otorga la oportunidad de salir del ámbito universitario y establecer diálogos con otros profesionales de alto nivel académico, asunto que no siempre es sencillo. Luego un “conversatorio” con el profesor les permite ir modelando su talante profesional. Todo ello los conduce a desarrollar su imaginación y creatividad, y por otro lado, en muchos casos, en un encontrarse con el mundo exterior que desconocían.

IX. LA PRIMERA EVALUACIÓN

El equipo, en una reunión con el profesor, no menor a una hora y media de duración, revisa el trabajo. Luego el docente inicia un diálogo con sus discípulos sobre los contenidos del mismo. Se conversa de una manera crítica sobre puntos positivos y negativos

del documento. Se enfatiza el aporte para la formación de ellos en el campo profesional o personal.

Como contraparte a esta metodología de *fijación de conocimientos*, se abre la posibilidad de que los que lo deseen así, continúen por una rutina del examen tradicional correspondiente a la instrucción que Freire llamaba “bancaria”. Éstos en la realidad, se constituyen en el reto más difícil para el profesor humanista. Es el esfuerzo por convencerlos y animarlos a asumir una experiencia de aprendizaje diferente, que pueda resultar en una auténtica diversión y en un cambio en el entendimiento de su realidad.

De esta manera se cierra la primera comprobación de aprendizaje que sustituye al instrumento de tortura académico que tradicionalmente se ha denominado como examen. Basado en el documento escrito que presenta el grupo, se asigna un puntaje que se fortalece o se mantiene igual con el diálogo entre profesor y cada uno de los estudiantes: crítica y autocrítica, en la cual también interviene la presencia del grupo que vertirá también su criterio cuando lo estime conveniente. Posteriormente, se procede a evaluar la metodología utilizada en el curso hasta el momento y el mecanismo de la fijación de conocimientos.

De acuerdo con lo que reza el reglamento académico de vida estudiantil, el documento escrito se toma como base para llegar a una calificación. Éste es el resultado de la reflexión en equipo. La acción oral tiende a darle una mayor sustentación para la misma al docente. La flexibilidad entendida como empatía caracteriza esta dinámica. Flexibilidad y empatía no son sinónimos dentro de este proceso, de indiferencia o poca exigencia académica. El concepto de justicia subyace. Algunos tienen limitaciones de diferente género en la expresión o coordinación de ideas escritas. Aún los hay que tienen estas dificultades y otras... no pueden expresarse oralmente con facilidad. Esto comprueba lo difícil de la docencia. Asimismo facilita la aplicación en algunos casos de la Ley 7600.

X. EL DESARROLLO DEL CURSO

Concluida esta primera etapa, se continúa el diálogo crítico-constructivo, sobre el posible aporte que el grupo pueda brindar para el desarrollo del programa del curso. Este aspecto es el eje y sirve de fundamento a la segunda evaluación. Aquí es vital la conversación que se haya dado sobre la primera experiencia que se define como comprobación o fijación de conocimientos. El enfoque del estudiante permite constatar cuál es su visión y las limitaciones que observa en este ejercicio académico, y por superar en el segundo. Quizás algunos lectores de estas reflexiones antepondrían la “inmadurez del estudiantado”. Ésta es una realidad, pero... seamos sinceros... ¿no fuimos nosotros semejantes a ellos en alguna forma? ¿Cómo llegarán a madurar si no son inmaduros? Por lo general, se plantean estos esfuerzos metodológicos como aportes o esfuerzos que intentan borrar la experiencia académica anterior, en cuanto a continuar siendo agentes pasivos. Una invitación constante para que deseen asumir un papel más activo y asertivo, exponiendo sus puntos de vista aunque sean antitéticos al criterio del profesor. Lo importante en este sentido es que se exprese una base en la cual establecer el diálogo de igual a igual.

Se busca entonces que la evaluación se decante por otra alternativa la tradicional o a la de la complacencia carente de autoridad académica. Se mantienen conversaciones centrándolas en posibles nuevas experiencias que sean viables. Se plantea la posibilidad de salir del aula a investigar, de la Escuela y aún de la Universidad. El asumir el riesgo de dialogar con especialistas de diferentes posiciones sobre el tema o problema escogido y, si es necesario, de invitarlos a impartir una lección; es toda una experiencia transformadora. Todo ello conduce a la toma de conciencia que una metodología participativa y eminentemente dinámica que requiere de una fuerte inversión de tiempo, y la inspiración teórica de una filosofía del discipulado. Esto se refleja tanto por parte del estudiante como del pedagogo, que sienten el agotamiento físico y emocional. Sin embargo, es muy emocionante. En los estudiantes que permanecen indiferentes, pretendiendo ignorar lo que se está viviendo a su alrededor, el cambio

puede darse... depende en gran parte del profesor, de un profesor con mucha mística, pero que no es perfecto.

En la primera dinámica con la formación de grupos y equipos, se buscó que el estudiante conociera muy bien todas las unidades del programa desde una perspectiva estructural. Es importante que comprenda su relación con los objetivos de ese documento oficial del Departamento. Se entrelazan la exposición del profesor, reuniones de grupos y equipos con el material programado sobre lecturas específicas, muchas de ellas “descubiertas” por los mismos estudiantes. Se usa también como material de apoyo cintas con documentales sobre los asuntos enfocados. Éstos no necesariamente deben mirarse en el tiempo de clase. Pueden asignarse para ser vistos en el tiempo fuera del aula, en coordinación con el Departamento de Audiovisuales de las bibliotecas universitarias. Luego, el docente realiza la labor de fijación de conocimiento dentro del aula. Ello constituye un acercamiento general.

En la segunda dinámica se trata de cubrir los puntos del programa que ofrezcan mayor interés para el estudiante. Los equipos propondrán los temas o problemas a estudiar, juntamente con el material bibliográfico y audiovisual que estimen pertinente. Ellos realizan su propuesta al profesor en una sesión extraclase. Es otra forma de aprender sobre el tema. Luego, los coordinadores se reúnen con el profesor y se negocian las fechas en las que el grupo realizará la labor pedagógica que ha planificado. Todo lo que suceda ahí, en el aula, de tipo académico o disciplinario, podrá ser decidido en una reunión consensuada entre el docente y el equipo de coordinadores. Esto es *democracia participativa*.

XI. LA EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final podría consistir en una reunión de cada grupo con el profesor. Es un acto más de aprendizaje, de crítica y autocrítica.

Es fácil deducir que esta última actividad de fijación de conocimientos debe contener un elemento que confirme que el arte es

parte de la historia, que con éste se puede expresar aspectos de la misma. Por lo tanto, en esta actividad final debe existir un espacio para la expresión de esa realidad existencial e histórica, a través de una creación artística.

Mientras los grupos preparan sus aportes, el docente brinda lecciones en las que predomina el diálogo. Se desarrolla la crítica, el refuerzo de los valores y el intento por leer “detrás de las fachadas”. Estos contenidos no deben apartarse del programa propuesto por el Departamento. Además, en las reuniones extraordinarias con los grupos o sus coordinadores, se fija la fecha y la modalidad de la evaluación al profesor.

Se concluye la experiencia con la reunión en equipos en las fechas que ellos convienen y la consecuente dinámica similar a la primera. Los estudiantes podrán presentar una expresión artística de lo aprendido en el curso. Esta debe partir de un marco teórico que el grupo ha de explicar. Se fija el puntaje correspondiente al trabajo en clase. De esta manera se intenta fomentar el autoexamen del universitario de primer ingreso, y sus valores éticos. Finalmente se establece el promedio, a través de la crítica y autocrítica con el estudiante.

XII. RESULTADOS

Considero que los resultados son muy satisfactorios. Abren una posibilidad para que el educador se sienta más realizado con la certidumbre de llevar a cabo su labor con tintes más personales. En un sistema universitario que se “populiza”, este factor viene a ser un determinante que exige una participación más activa y extenuante del profesional en la educación. Sería muy motivador tener en nuestras aulas a un grupo selecto de estudiantes. La realidad en este sentido no la podemos cambiar... Se nos impone el papel formativo, pero para ello tenemos que renovarnos, no importa nuestra edad.

Por otro lado, que nadie se llame a engaño. Este proceso tiene características propias. Tiende a desafiar la resistencia que proviene de la historia personal del educando, como la ilativa de su

experiencia a que estuvo sometido en los años de colegio, anteriores a la universidad. Además de un aspecto medular de la cultura costarricense: “el pobrecito”, que conduce a una falta de asertividad e hipocresía. La experiencia enseña que algunos, y no pocos, sucumben ante el temor a aventurarse en una nueva experiencia, y prefieren el cómodo banco de la educación tradicional.

Así mismo, requiere del profesor un esfuerzo mayor, no sólo académico, sino emocional y un incremento de la cantidad de tiempo dedicado a sus estudiantes. Existe mucha tensión derivada de la vertiginosa velocidad que se desencadena en el proceso. Hay tensión entre aspectos como programa y tiempo. También en poder determinar la prioridad entre el desarrollo del programa y el desarrollo de los valores y el pensamiento crítico.

Además, algunos colegas han estimado que podría carecer de la objetividad requerida para cimentar adecuadamente el resultado del promedio final. Este aspecto se complica cuando el docente tropieza con estudiantes poco comprometidos. Éstos, al estar responsabilizados en menor grado con la excelencia académica, asumen el rol de víctimas, con tal de aprobar el curso sin el menor esfuerzo. Para ellos, cualquier argumento es lícito, el del “pobrecito”, la enfermedad con un documento de segundo orden que lo avale, o el de cualquier otra sintomatología artificial. El entarimado legal de la reglamentación lo facilita y el profesor podría entrar... ¿entra? en el doloroso proceso de la indefensión. Ello como “premio” por estar cumpliendo sus labores de verdadero profesional humanista. Al noble objetivo de la educación humanista se le adhiere, por parte de algunos estudiantes, la expectativa equivocada, y de manera latente, de implicar carencia de autoridad –nihilismo dentro del aula– y la relación que exige poco del profesor y menos aún del estudiante, para que al fin... “todos terminen contentos”.

Se da entonces la tensión entre potenciar los números –la medida– o la formación personal, con criterios académicos universitarios. Éste se constituye en un punto de inflexión –dolorosamente– para el profesional en el aula.

Por otro lado, al abrir espacio para que los estudiantes puedan evaluar al profesor, la vía de acceso que utilicé en repetidas ocasiones fue coordinado por la Oficina de Orientación y Asesoría Estudiantil de la Escuela de Estudios Generales. La misma en este aspecto presenta resultados directos y de retroalimentación. No está exenta de limitaciones. Entre ellas podrían aducirse las que algunos otros resaltan: algunos de estos profesionales no han experimentado la docencia universitaria y menos aún la experiencia dentro del aula de los estudios humanistas, con el material humano y en las condiciones descritas. Me temo que la evaluación por otros medios “científicos”, aunque podría potenciar la objetividad positivista, debería requerir adaptar sus características a esta filosofía que se ha expuesto, para que sus resultados reflejen o se adapten a la innovación. Ante esta situación, colegas de diversas disciplinas han asumido la tarea de elaborar ellos mismos los propios instrumentos de evaluación sobre sus trabajos, lo que es también válido, pues en todo caso se busca la perfección en el cumplimiento de la labor.

Es consistente afirmar que cualquier evaluación y sus resultados será condicionada por la seriedad y responsabilidad con que los estudiantes la afronten. Con ésta no siempre se puede contar.

Entre los logros más sobresalientes se ha de resaltar el poder disfrutar de una relación más constructiva y personal. Se le puede brindar asesoría académica y a la vez respuestas a sus necesidades personales. Esta importante labor inherente a la docencia, se efectúa con la coordinación de los servicios estudiantiles de la Universidad. Además, se cuenta con la colaboración de profesionales fuera de ella que brindan su apoyo en este sentido. Considero que este logro no alude únicamente al docente. Implica la actitud del estudiante. Esto lo pude experimentar cuando en los diferentes bloques del segundo semestre del año 2003, me solicitaron una y hasta dos horas semanales adicionales de lecciones dentro del aula, a las que debían recibir por horario. Fue toda una experiencia de democracia participativa.

Una persona, en una nota aparte al concluir su segunda comprobación de conocimientos, resumió así su experiencia en

el curso: “Gracias por abrirme los ojos ante una realidad que no estaba viviendo, sino simplemente pasando, sin saber que era lo que ocurría a mi alrededor”.

La descripción de esta experiencia no debe leerse, ¿interpretarse? “como descubrir el agua tibia” o un intento de escribir historia “heroica” dentro de la educación humanista. Todo lo contrario, es un compartir. Es un acercamiento y una exteriorización de las experiencias históricas pedagógicas dentro de esa difícil andadura de los estudios humanistas. Proposición utópica, sí, pero realizable. Como utópicos son los estudios humanistas en el siglo XXI, con profundos contenidos éticos y estéticos que coadyuvan al desarrollo integral y armónico del ser humano que ingresa a ellos. Utópicos, pues deben cristalizarse en un entorno caracterizado por la posmodernidad. Nos cabe entonces la responsabilidad a los docentes humanistas de realizar esa utopía. He ahí nuestro compromiso. He ahí toda una misión de la vida.

EDITORIAL
UCR
Ejemplar sin
valor comercial

BIBLIOGRAFÍA

- Appleby Joyce, Hunt Lynn y Jacob Margaret, *La verdad sobre la historia*, Traducción de Oscar Luis Molina S., Editorial Andrés Bello, España, 1994.
- Bustabad Ugalde Lidia Esther, *El realismo social en la narrativa de Carlos Luis Fallas*, Tesis doctoral presentada en el Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad de Salamanca, 1992.
- Brenes Mesén, Roberto. *Metafísica de la Materia*. Lehman, San José, 1917.
- Carr E.H. *¿Qué es Historia?* Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1983.
- Ferrero Luis, *Ensayistas costarricenses*. Antonio Lehmann, 2ª ed. 1972.
- Finkielkraut Alan, *La derrota del pensamiento*, Editorial Anagrama, 4ª ed. Barcelona, 1988.
- Freire Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores S.A. 13ª ed. México, 1973.
- Herskovits Melville, *El hombre y sus obras*. Fondo de cultura económica, México 1952.

- Krause/Sanz del Río, *Ideal de la Humanidad para la vida*, Ediciones Orbis, S.A., Barcelona, 1086.
- Maritain Jacques, *Filosofía de la historia*. Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1960.
- Montero Segura Daniel Isaac, *Las proyecciones históricas del krausismo español en Costa Rica (1870-1936)*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense, Departamento de Historia de América, Madrid 1994.
- Olarte Teodoro, “Qué es eso de ser estudiante” *La Nación*, 12-1-70, p.15.
- Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, *Teoría de los Estudios Generales*. Edición conmemorativa 1957-2002, San José Costa Rica, 1958.
- Sábato Ernesto, *La resistencia*. Seix Barral Biblioteca Brece, España, 2000.
- Schweitzer Albert, *Decaimiento y restauración de la civilización*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1962.
- Smith Manuel J, *Cuando digo que no, me siento culpable*. Versión castellana de Héctor Vaccaro, Ediciones Grijalbo S.A., Barcelona 1977.
- Unamuno Miguel de. *Mi religión y otros ensayos breves*, Colección Austral N° 299, Espasa Calpe, S.A. 7ª ed. 1978.
- Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil*, Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio Brenes,” Marzo 2004.

ACERCA DEL AUTOR

Daniel Isaac Montero Segura, Nació en San José, y estudió en la Universidad de Costa Rica, donde obtuvo en 1977 su título de Licenciado en Historia y su doctorado académico en la Universidad Complutense de Madrid en 1994. Su disertación doctoral versó sobre la corriente filosófica que se proyectó en el siglo XIX desde Alemania hasta Costa Rica a través de España: el krausismo español. Previo a sus estudios doctorales laboró por algunos años en la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica, impartiendo el curso de Historia de la Instituciones de Costa Rica. Simultáneamente cumplía funciones docentes en el antiguo Seminario Nazareno de las Américas. Ahí también desempeñó responsabilidades administrativas como Vicerrector de Vida Estudiantil y Director de Trabajo de Campo. Así tiene a su haber una experiencia en la enseñanza de más de 35 años, desarrollada en diversos países de América Latina y también España. De esta forma su ejercicio profesional lo realizó en un marco intercultural. Durante algunos años de la década de los 70 del siglo anterior, ejerció labores en el servicio social con la niñez y la juventud en el Ministerio de Justicia. A su regreso a Costa Rica, después de sus estudios doctorales fue responsable del programa de rehabilitación del alcoholismo y otras sustancias adictivas en el Ejército de Salvación, además de dirigir las Relaciones Públicas de dicho departamento.

Posteriormente regresó a la docencia en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.

Cuenta con varias publicaciones en el área de Historia de las Instituciones de Costa Rica, con énfasis en el aporte del krausismo español a la historia del pensamiento de nuestro país.

La licencia de este libro se ha otorgado a su comprador legal.

Valoramos su opinión.
Por favor [comente esta obra](#).



Adquiera más de nuestros
libros digitales en la
[Librería UCR virtual](#).

LIBRERÍA
UCR

VIRTUAL

El presente trabajo recoge más de tres décadas de experiencia didáctica del autor. Es un intento por responder a la pregunta: ¿Cuál es el papel que debe jugar dentro de los estudios humanistas la enseñanza del curso de Historia de la Cultura? La respuesta nos guía en un proceso de reactivación de antiguos principios metodológicos. Propone que la enseñanza del curso Historia de la Cultura se articule alrededor de un eje medular: la importancia de la filosofía de la educación y de la filosofía de la historia. Al consignar por escrito estos pensamientos, se intenta también recoger muchas de las inquietudes expuestas en el aula y lograr un cambio de actitud por parte del educando en relación con el estudio de la historia. Es, pues, un intento por romper antiguos paradigmas y reinterpretarlos al inicio del siglo XXI, a la luz de una visión renovada de la enseñanza de las humanidades.

