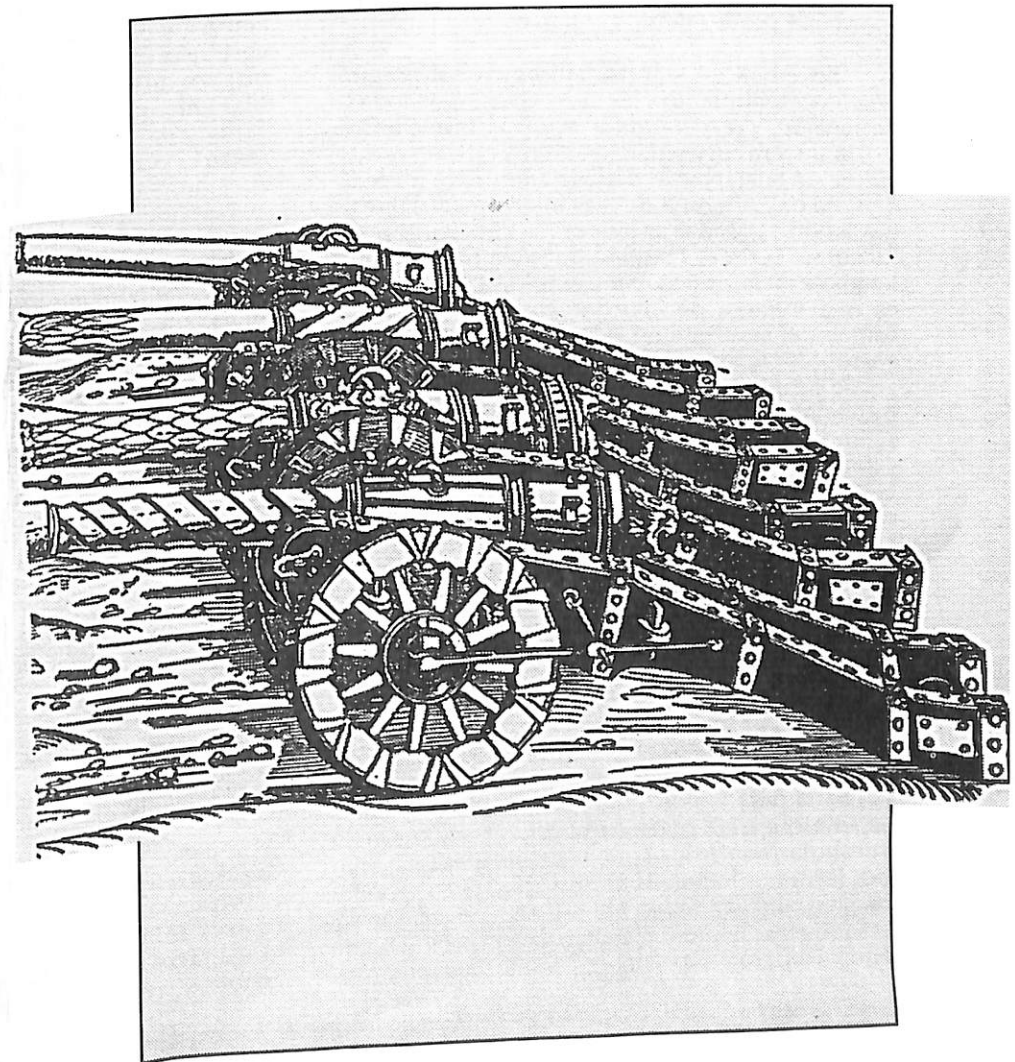


23

TOPICOS DEL HUMANISMO

Mayo de 1997

Nº 23



LA FILOSOFIA COMO METODO PARA DESARROLLAR DESTREZAS DE PENSAMIENTO EN NIÑOS Y JOVENES

Katty Arroyo Guerra

Filosofía ¿para niños? Me he encontrado con frecuencia esta pregunta enfática e incrédula en las voces de aquellos a los que he contado mi experiencia de impartir lecciones de Filosofía a un grupo de personas que oscila entre los 6 y 17 años de edad. ¿Por qué -me pregunto yo- les parece tan extraño? Pienso que para quienes les es fácil comprender las muy citadas frases de Aristóteles tales como *Todo ser humano tiene por naturaleza el deseo de saber* o *La Filosofía nace del asombro*, no deberían sorprenderse que los niños también encuentren una gran afición por los cuestionamientos filosóficos. ¿Quiénes, si no, tienen más capacidad para asombrarse que los niños? ¿Hacia qué propósito, si no el de saber, mueve al niño desde su más tierna edad a investigar cuanto objeto está a su alcance (y aún más el que no lo está)?

Para algunos esa curiosidad infantil podría no ser más que una cuestión funcional, llamativa sí, pero sin ninguna relación con la natural trascendencia y profundidad de los cuestionamientos filosóficos. Pero aquí también creo que se suele caer en una apreciación muy superficial de las interrogantes que se suelen plantear los niños. Por ejemplo, podríamos encontrarnos con preguntas como las siguientes:

1. ¿De adónde vino la primera mamá del mundo?
2. ¿Cómo puedo saber que lo que vivo ahora no es un sueño y mis sueños no son realidad?
3. ¿Por qué mi lápiz se llama lápiz?
4. ¿Por qué un helado es un helado?

Según mi experiencia con distintos adultos y educadores, estas preguntas suelen tener un seguimiento muy modesto. Al principio atienden a los niños con simpatía y tratan de dar una respuesta sencilla, al «alcance» de su entendimiento. Pero cuando sus respuestas son recibidas con rostros insatisfechos y con más preguntas (lo cual ocurre la mayoría de las veces), los adultos van perdiendo la paciencia y despachan a los niños con alguna broma u otra respuesta simplona. Generalmente, no dan oportunidad a los niños de explorar sus propias conjeturas, más bien tienden a adoptar una actitud paternalista, vertical. Para contestar la pregunta # 1, por ejemplo, en el mejor de los casos los pequeños podrán escuchar una versión abreviada de la teoría de la evolución o de algún punto de vista religioso de su preferencia. Para la # 2, algún adulto dará el sabido consejo de que se pellizquen cuando tengan duda de que están despiertos y no están soñando. A la # 3 la podrían estar esperando respuestas más económicas: ¡porque a alguien se le ocurrió hace mucho tiempo!, ¡yo qué sé! Y la # 4: ¿para qué perder tiempo con lo obvio?

Sin embargo, si considerásemos esas preguntas con detenimiento y las apreciásemos en toda su dimensión, y respetásemos, además, desde un inicio, la sincera curiosidad del niño, podríamos establecer un sustancioso diálogo filosófico. En realidad, no hay ninguna de esas interrogantes que no hayan sido tratadas antes por los mismos grandes filósofos. Todo es cuestión de saber interpretar el lenguaje de los niños. Por ejemplo, la pregunta # 1 es una manera de abordar el amplio tema del origen del ser humano, de entrar al terreno de la antropología filosófica. La # 2 nos lleva a las puertas de algunos de los temas esenciales de la Epistemología: ¿cómo distingo realidad de apariencia?, ¿cómo funciona la mente?, ¿cómo sé que mis percepciones no me engañan? Por su parte, la pregunta # 3 nos puede introducir al campo de la filosofía del lenguaje: ¿por qué y cómo llegamos a nombrar las cosas del mundo? Y la interrogante # 4, quizá la más inocente de todas, nos lleva nada menos que a una de las preguntas esenciales de la metafísica: ¿qué es lo que hace que algo sea lo que es?

Ahora bien, ¿podrán los niños ser consecuentes con la conversación filosófica que inician? ¡Claro que sí! Por lo menos esto es lo que hemos visto en los últimos cinco años, quienes nos hemos dedicado a enseñar con el método del programa de Filosofía para Niños. Por supuesto, no podremos esperar que ellos manejen su conversación con un vocabulario sofisticado ni de una manera sistemática (esto por lo menos al principio) pero sí podemos esperar un constante interés por aclarar las cosas de una manera racional. Con el programa de Filosofía para Niños, del que vamos a hablar más

adelante, los pequeños tienen la oportunidad de buscar respuestas de una manera creativa también, considerando que los juegos y las expresiones artísticas son formas eficaces de explorar el mundo. Y, al contrario de muchos adultos, los niños ofrecen la ventaja de que no se sienten incómodos al explorar los temas en muchas direcciones y, eventualmente, obtener una respuesta concluyente pero no definitiva; después de todo, ¿qué conocimiento puede ser definitivo?

Un ejemplo del tipo de diálogo que se puede dar en una lección de Filosofía puede ser el siguiente. Este se planteó con base en un ejercicio sobre lo que es real, que a su vez surgió de una conversación de los niños sobre los sueños. He aquí la conversación:

- Maestra: ¿Cómo sabes que tu cabeza es real?
Daniel: Porque la veo y la puedo tocar.
Maestra: ¿Y si no pudieras verla ni tocarla?
Daniel: Le pregunto a alguien que me diga si la tengo o no.
Lizzy: Pero yo puedo saber que mi cabeza es real porque pienso, y porque pienso me puedo dar cuenta de que tengo cabeza y las otras partes de mi cuerpo.
Maestra: ¿Qué te parece lo que dice Lizzy, Daniel?
Daniel: Está bien, creo que tiene razón.
Maestra: Ahora díganme, ¿pueden ser reales las tiras cómicas?
Alejandro: ¡Claro! Porque yo las puedo ver y tocar, y otras personas también.
Luis Andrés: Pero lo que uno puede ver y tocar es el papel y los dibujos, porque uno sabe que en realidad las caricaturas no existen.
Mariana: ¡Sí existen! Si usted las imagina sí existen porque están en su pensamiento, en su cabeza.
Maestra: ¿Puede ser real todo lo que se imagina?
Mariana: Mmm... Tal vez no... pero mientras uno lo piense sí, para uno sí.
Maestra: ¿Puede ser real un hoyo en el suelo?
Alejandro: Pero ¿qué es un hoyo? ¿El círculo de afuera, la parte de abajo o los lados? Y si el hueco está en el piso de arriba y se ve en el techo de nosotros, ¿dónde comienza el hoyo?

Este es un fragmento de una sesión con niños de 2º grado, es decir niños entre los 7 y 8 años de edad. Podemos apreciar que, sin duda, la comprobación de la existencia o la realidad de algo suele obtener en primera instancia una respuesta empírica, lo cual suele suceder incluso entre adultos. Sin embargo, ellos pueden ascender a un nivel más abstracto, como es el caso de Lizzy (¿no les parece un poco cartesiana su respuesta?), o bien, el caso de Mariana, que reconoce con claridad la tesis de Lizzy y es consecuente con ella al comentar lo de las tiras cómicas. Y también tenemos el caso de Alejandro, que apela a la definición del elemento en cuestión antes de mirar sus atributos respecto a su realidad. De hecho, este pequeño diálogo sirvió de base para muchas conversaciones y dinámicas con los niños, que en todo momento se mantuvieron como peces en el agua con las situaciones filosóficas que se suscitaban en el aula.

Como el anterior, son muchísimos los diálogos que podemos recordar de nuestras lecciones de Filosofía. Es lastimoso ver todo lo que los niños son capaces de concebir y lo poco que se les estimula. Lo común es que, tanto en la escuela como en el hogar, los adultos no sean consecuentes con las preguntas de los niños. Es más, el niño muy inquisitivo con facilidad se vuelve repelente y se suele desestimular su actitud filosófica con frases como: ¡Qué niño más preguntón! ¡Qué chiquita más necia! ¡Qué pereza: todo lo quiere saber esta criatura! Lo cierto es que muchos adultos se fastidian con los niños inquisitivos por el solo hecho de que ellos mismos no saben qué responder o no sienten deseos de buscar una respuesta más completa para el problema que se les plantea.

Así, el mensaje que comúnmente recibe el niño es que preguntar, investigar, ver alternativas, es una molestia. Deseoso de no ser rechazado (pues detrás de la crítica del adulto, viene el «choteo» de los amigos y compañeros) el niño termina acomodándose a una actitud pasiva, conformista, acrítica.

La tolerancia a la originalidad, a las ideas propias, a la exploración de nuevas ideas se hace imposible.

Como podemos advertir, esto no sólo resulta en un obstáculo en el desarrollo intelectual de los niños, sino también en un gran deterioro de su autoestima. Al no verse valorados en su individualidad, los niños van sintiéndose anulados, sin nada importante que dar. Esforzarse por opinar no tiene objeto cuando las autoridades inmovibles de aquel adulto o de aquel programa educativo ya lo han definido todo de antemano. Por eso no es extraño que, desde sus primeros años escolares, encontremos niños que nunca desean opinar en clase aunque estén deseosos de hablar, o bien, que se copien sus redacciones y hasta sus dibujos. Por consiguiente, tampoco nos debe extrañar que a los jóvenes que recibimos en la secundaria les dé pavor las preguntas llamadas de «desarrollo», o sea, aquellas donde tienen que exhibir una opinión propia. ¿No sería lo más natural que estas fueran las preguntas más atractivas pues es donde pueden hablar de lo que les es más familiar, a saber, sus ideas? No podemos soslayar el impacto que semejante educación produce en la sociedad: creamos de una manera sistemática e indiferente un grupo de seres vacíos, apáticos, imposibilitados para el diálogo, para construir una convivencia democrática.

Justamente, este tipo de cavilaciones fueron las que llevaron al filósofo estadounidense Matthew Lipman a plantearse una manera de recuperar y mantener la actitud inquisitiva, espontánea y creadora de los niños a través de un programa educativo. Fue a finales de los años sesenta y basado en las entonces novedosas teorías del desarrollo de la inteligencia de Piaget y las ideas del educador John Dewey, que el Dr. Lipman empezó a crear una serie de novelas donde se exploraba de manera incipital problemas filosóficos y que podrían servir de base para iniciar un diálogo sustancioso con escolares. Su primera novela, *El Descubrimiento de Harry*, fue dirigida a niños entre los 11 y 13 años, edad en la que, según Piaget, empezaba a despuntar el pensamiento abstracto. La acogida de la primera experiencia ameritó crear algo para dirigir de manera consistente el diálogo en el aula, de manera que se creó un manual con actividades y comentarios explicativos para el maestro. Un tiempo después, se presentaron otras novelas para niveles superiores: *Lisa* (Manual: *Investigación Ética*), *Mark* (Manual: *Investigación Social*), y *Suki* (Manual: *Por qué, sobre qué y cómo escribir*). Esto representó un paso importantísimo en la educación formal, pero lo que verdaderamente fue revolucionario fue cuando Lipman incursionó con su novela *Pixie*, para niños entre los 9 y 10 años. El gusto que encontraron los niños en los temas que discutieron y la notable mejora que se dio en su rendimiento académico, convirtió al programa, en unos pocos años, en una alternativa eficaz para el mejoramiento de la educación de su país, Estados Unidos, y unas 45 naciones más.

Al impartir Filosofía a niños, Lipman no sólo desmanteló la teoría piagetiana de que los niños no pueden comprender y trabajar con ideas abstractas, sino que corroboró su idea de que el niño es naturalmente filosófico. A su vez, Lipman supo aplicar muchas ideas pedagógicas esenciales: el diálogo, la tolerancia, el respeto ante la opinión ajena y la idea de que se debe partir de lo que es significativo para el estudiante, es decir, de sus vivencias. En breve, el método utilizado para lograr todo esto es el siguiente:

- a. Los niños leen por turnos una porción de la novela.
- b. Se les da un tiempo para que mediten sobre el texto, lo repasen y pregunten o comenten lo que les parece interesante.
- c. La (el) maestra (o) escribirá en la pizarra lo que los niños quieren preguntar o comentar, y escribirá el nombre del autor de la pregunta o comentario. Aquí se pone especial énfasis en que los niños formulen preguntas; aunque se aceptan sus comentarios, se espera a que más bien el niño formule una interrogante a partir de su opinión, de modo que se acostumbre a problematizar las situaciones.
- d. Una vez tomadas todas las preguntas del grupo, el docente procede a promover su

contestación a través del diálogo o de actividades (juegos, dinámicas, debates, dibujos, canciones) que permitan ver de una manera más concreta y personal el tema que se ha escogido para discutir.

- e. Durante las discusiones se tratará que los niños participen de manera espontánea, sin presiones, sólo siguiendo su interés. Se evitará en todo momento de ridiculizar una respuesta extraña, y, si la respuesta es a todas luces equivocada, se tratará de aclarar a través de la gestión de buenas explicaciones y argumentos.
- f. El educador será en todo momento un facilitador, cuya tarea es fomentar que los niños piensen por sí mismos y que expresen sus ideas de una manera clara y consistente, defendiendo siempre sus ideas por la verdad que sustentan, no simplemente por lo que dicen los demás.

Lo que Lipman busca con todo esto es formar en cada aula una «Comunidad de Cuestionamiento». Es decir, hacer que la clase de Filosofía sea un lugar donde se aplique el rigor del método filosófico y a su vez se respete a cada persona en toda su integridad.

Como pudimos advertir, el programa de Filosofía para Niños tiene mucho de original, pero también sigue la pauta de algunos pensadores modernos y antiguos. Este programa puede identificarse con la corriente de Pensamiento Crítico, que se iniciara hace unos veinte años en los Estados Unidos. También podría encontrarse cierta relación con el Constructivismo, sin embargo, tal relación es más incidental que intencional. Sería más adecuado hablar de ciertos autores que influyeron de manera sustancial en la concepción del programa para entender sus propósitos. Entre los pensadores clásicos encontramos, por supuesto, a Sócrates y su mayéutica, y entre los más modernos a Jean Piaget y John Dewey. Dada la influencia que en particular tiene este último y lo poco que se comenta de este autor actualmente en nuestro medio, vamos a referirnos un poco a su pensamiento.

John Dewey (1859-1952) fue uno de los primeros que, de una manera definida y sistemática, expresó que la educación debía dirigirse hacia el desarrollo del pensamiento y no meramente a la transmisión de conocimientos. Radical crítico de la educación memorística y autoritaria, Dewey señalaba lo siguiente en su libro *Democracia y Educación*:

«...la información separada de la acción reflexiva es algo muerto, una carga que aplasta el espíritu. Como aquella simula el conocimiento y con ello desarrolla el veneno de la vanidad, constituye el obstáculo más poderoso para continuar desarrollando la gracia de la inteligencia. La única senda directa a la mejora permanente en los métodos de instrucción y aprendizaje consiste en concentrarse sobre las condiciones que exigen, promueven y comprueban el pensar. El pensamiento es el método de aprendizaje que emplea y recompensa el espíritu.» (Dewey, 1966, p. 152)

Dewey consideraba que el hecho de que el pensamiento creativo y crítico no se experimentara en las aulas no sólo hacía un daño irreparable en los niños como individuos, sino también en la sociedad misma. Pensando en la democracia como el sistema que verdaderamente permitía el buen desarrollo particular y social de cada persona, Dewey veía la educación tradicional enajenante por el mismo hecho de no fomentar la reflexión:

«...la capacidad obtenida aparte del pensar no está relacionada en ningún sentido con el propósito para el cual ha de utilizarse. Por consiguiente, deja al hombre a merced de sus hábitos rutinarios y del control autoritario de los demás...» (Dewey, 1966, p. 152)

Asimismo, Dewey señala a la filosofía como la disciplina que puede precisamente encauzar la educación hacia esa formación crítica y creativa que se plantea como necesaria:

«Si todos estamos de acuerdo en concebir la educación como el proceso de formación de disposiciones fundamentales, tanto intelectuales como emocionales, hacia la naturaleza y los demás seres humanos, la Filosofía podría ser definida como la teoría general de la educación. A menos que la Filosofía no se considere como algo simbólico, verbal, o como una indulgencia sentimental para unos pocos, o simplemente como un dogma arbitrario, su análisis de las experiencias pasadas y su programa de valores deben tener efecto en la conducta.» (Dewey, 1966, p. 328)

Estas ideas de John Dewey pueden resultar algo comunes para muchas personas hoy día, pero la verdad es que para el momento en que fueron

concebidas fueron realmente radicales. Dados los cambios y necesidades de la educación actual, sus teorías se están volviendo a estudiar y sus obras a reeditar. En cuanto a Lipman, él tiene el mérito de haber concebido el medio por el cual esas ideas se plasmaran en un método eficaz. Prueba de tal eficacia es que el programa se ha extendido a más de 40 países y que cuenta con su propio instituto (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) afiliado al Montclair State University, New Jersey.

Con el programa de Filosofía para Niños se ha dejado patente que es la Filosofía, y no otra disciplina, la que puede verdaderamente fomentar la reflexión sistemática. La Filosofía es problematizadora, de manera que siempre obliga a mirar todas las dimensiones de un evento o un enigma. Por su propia naturaleza, la Filosofía es dialógica, invita a todos a la confrontación de ideas. Además, como señala Lipman, «el tipo de preguntas propuestas por la filosofía es intergeneracional en cuanto a su alcance y universal en cuanto a su atractivo, porque se trata de interrogantes que tienen que ver con las experiencias normales de todo ser humano, e intenta iluminar los aspectos del mundo que más se suelen dar por sabidos.» (Lipman, 1988, p. 349)

Ha habido en los últimos años muchos intentos de crear métodos que desarrollen destrezas de pensamiento, incluso se han diseñado programas de lógica formal para niños. Sin embargo, ninguno ha dado el resultado de Filosofía para Niños. Sin el contexto humanístico y globalizante de todas las ramas de la Filosofía, tales técnicas para razonar o estudiar lógica no pasan de ser un simple conjunto de conocimientos y de procedimientos aislados. Tales técnicas también pierden el sentido al no estar relacionadas con las vivencias particulares de los estudiantes, aspecto que el programa de Filosofía para Niños promueve desde un inicio, al dejar que los niños propongan sus propias preguntas en clase. Justamente es este aspecto el que ha hecho este programa tan efectivo:

«...la autocorrección y la sensibilidad al contexto tienen una importancia fundamental en todos los libros del programa de Filosofía para Niños. No sólo se ejercitan destrezas de razonamiento sino también la disposición de ser razonable, a la vez que racional, respecto a las distintas perspectivas surgidas durante un cuestionamiento dado en clase. Ningún otro programa busca deliberadamente plantear tal cuestionamiento en el contexto de una tradición tan dedicada al desarrollo del buen juicio.» (Lindop, 1991, p. 35)

Es decir, el reflexionar partiendo de la realidad propia del niño y de sus cuestionamientos, de sus emociones y facultades, le permite a éste aplicar el buen razonamiento a sus problemas, no sólo a resolver ejercicios de un libro. Asimismo, la reflexión, el aprender a pensar por sí mismo, proporciona al niño algo invaluable para su crecimiento como persona: el desarrollo y fortalecimiento de su autoestima.

Por esta razón, nos atrevemos a decir con Lipman (1988, p. 43) que, fundamentalmente, toda verdadera Filosofía es educativa y toda verdadera educación es Filosofía.

Ahora bien, ¿cómo ha sido la experiencia de este programa en Costa Rica? Aquí nos vamos a referir, por un lado, a la experiencia ligada con las escuelas públicas, a través de un proyecto de Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.) de la Universidad de Costa Rica. Y por otro lado, a la experiencia en una institución privada, llevada a cabo en el Colegio Británico de Costa Rica.

La primera vez que se tuvo noticia del programa de Filosofía para Niños en Costa Rica fue en 1983, cuando el entonces asesor de profesores de Filosofía del Ministerio de Educación, Danilo Meneses, trajo de una conferencia internacional diversos materiales informativos y libros de texto del programa. Esto despertó el interés de varios de sus colegas, algunos de ellos todavía estudiantes, que se preocuparon por buscar un medio por el cual tratar de dar a conocer dicha información. Como la mayoría de ésta se encontraba en inglés, se planeó crear un proyecto de Trabajo Comunal Universitario que involucrara estudiantes de Filosofía e Inglés para que se tradujera todo ese material. Este proyecto fue presentado a la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica en 1986 y después de algunos cambios y trámites se hizo realidad en 1989. Para ese entonces, una servidora se encontraba especializándose en el programa de Filosofía para Niños en Montclair State University; al término de su posgrado, le fue encomendada la coordinación del proyecto desde 1990. Desde esa fecha, el proyecto no sólo se propuso la traducción y adaptación de materiales escritos, sino también la capacitación de profesores de Filosofía y de estudiantes de diversas carreras afines a la enseñanza para que impartieran Filosofía en las instituciones públicas del país.

Esta experiencia con el T.C.U. ha sido muy enriquecedora para todos aquellos involucrados en ella. Sabemos que en las escuelas públicas contamos con muchos obstáculos, que no sólo van desde la ausencia de una pizarra en buen estado y un aula donde no retumbe el tráfico de las calles, sino hasta el encontrar una conserje que retira a los niños del aula en medio de la lección y muchos días donde se cancelan las lecciones sin previo aviso. Pero a pesar de todo, hay algo especial que nunca nos ha fallado: el interés de los niños. Estos pueden ser muy difíciles de llevar al principio para los estudiantes pues, en la mayoría de los casos, éstos nunca han dado clases, y además, los grupos a los que se enfrentan son muy numerosos (de 38 a 42 niños, aproximadamente) y con frecuencia muy conflictivos, ya que a la par de niños de 10 años en un 4º grado pueden haber muchachos de 12, 13 y 14 años. Sin embargo, a final de cada año de práctica, los cambios de conducta y la actitud creadora y crítica de los niños son palpables. No podremos decir que se han transformado todos los niños ni que todo lo obtenido en ellos será permanente, pero por lo menos nos queda la satisfacción de que pudimos darle la oportunidad de ser ellos mismos, de hablar sobre las cosas que les interesa, de ser escuchados. En un programa escolar que se caracteriza por su rigidez y la ausencia de actividades artísticas (pocos reciben música o artes plásticas en forma regular), la materia de Filosofía ha venido a llenar un gran vacío.

En el Colegio Británico de Costa Rica iniciamos nuestra experiencia de forma paralela a la de la Universidad de Costa Rica, puesto que empezamos también en 1990. Aquí el proyecto fue más ambicioso puesto que los directores de la institución deseaban poner el programa de forma permanente en todos los niveles. De esta manera, se invitó a la Dra. Ann Margaret Sharp, colaboradora de toda una vida de Lipman y coautora de muchos de los textos del programa, para que impartiera, junto con una servidora, un taller de capacitación para todos los docentes del Colegio Británico. Esta institución contó también con elementos óptimos para que estos docentes desarrollaran bien su tarea: libros de texto, manuales, materiales didácticos diversos y grupos de 20 a 25 estudiantes. Ante condiciones tan favorables, el programa no podía menos que surgir. Por supuesto, hemos tenido que enfrentar nuestros problemas. No todos los grupos ni todos los maestros han respondido de una manera positiva, la dinámica de participación o los mismos temas que surgen en la clase han incomodado a algunos. Sin embargo, los efectos positivos superan en mucho los problemas. Por un lado, los educadores han mencionado lo importante que ha sido el impartir Filosofía para conocer mejor a sus alumnos o simplemente para plantearse muchos temas de manera diferente. Por otro lado, están los estudiantes, que con sus constantes preguntas han llegado a discusiones que han hecho historia. El desarrollo que han tomado temas como la pena de muerte, la eutanasia, el concepto de persona, la guerra en Bosnia, el funcionamiento de la mente o el racismo podrían dejar perplejo al más escéptico filósofo.

Ya sea en el ámbito de una escuela pública o en el de una privada, podemos afirmar que el programa de Filosofía para Niños produce beneficios palpables en el desarrollo intelectual y social del niño. Estamos claros que este programa no tiene la respuesta para todos los problemas que hay en el sistema educativo, pero sí estamos seguros de que ofrece una alternativa muy efectiva. A través de nuestra experiencia hemos quedado convencidos de que, verdaderamente, la Filosofía proporciona a los estudiantes una gran sensibilidad y una gran agudeza racional. Tal vez la mejor manera de concluir este artículo y de expresar lo que la Filosofía ha significado para nuestros niños y jóvenes, es este comentario que nos dio un estudiante de Noveno Año:

«En Filosofía yo aprendí a poner más cuidado con lo que oigo, ya que no todo lo que se dice es cierto. También aprendí a razonar y a analizar las cosas. Aprendí sobre mí mismo; aprendí a desenvolverme más y a explicar mis ideas, tanto como a escuchar las opiniones de mis compañeros. También he aprendido que no siempre tengo la razón.»

BIBLIOGRAFIA

- Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: Free Press, 1966.
- Lindop, Clive. «Critical Thinking and Philosophy for Children: The Educational Value of Philosophy». *Thinking*, V. 9, N. 3, 1991.
- Lipman, Matthew. *Philosophy goes to School*. Temple University, 1988.
- Matthews, Garret. *Philosophy and the young child*. Mass.: Harvard University Press, 1980.

HISTORIA DE BRONCE

(CUANDO LOS PUEBLOS NO TIENEN HEROES LOS INVENTAN)

Idalia Alpízar Jiménez

La Historia es una de las formas culturales más utilizadas para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que permiten cohesión. (1)

Los grupos en el poder invocan el pasado como fuente de legitimidad de su privilegio, en ese sentido la Historia se convierte en un instrumento que colabora en el mantenimiento del poder establecido y justifica la estructura de dominación.

La forma que adopta la enseñanza de la Historia en la escolaridad básica y media, los actos conmemorativos oficiales de pasadas luchas y conquistas, la difusión que hacen los medios de comunicación de ese saber histórico son pruebas de esa utilización ideológica de la Historia.

El papel de la Historia como ideología se eleva así como un obstáculo al papel de la Historia como ciencia, cuyo propósito fundamental es buscar las causas de los fenómenos históricos. Resulta más fácil centrar el examen del proceso social en un núcleo apologético o denigrativo que buscar seriamente las verdaderas causas de dicho fenómeno. Se privilegia la exaltación o la condenación de un personaje sobre el análisis, lo que empobrece la función teórica de la Historia.

La Historia se convierte así en uno de los instrumentos mediante el cual la clase dirigente mantiene y reproduce las relaciones de poder. El Estado organiza y maneja así el pasado, con el fin de construir imágenes que representen intereses del sector dominante vinculado al poder.

La Historia llega a ser concebida así como si su tarea consistiera únicamente en mantener vivo el recuerdo de acontecimientos memorables. Su función se limita así a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de instituciones político-eclesiásticas así como de valores y símbolos populares. Así los gobiernos buscan transmitir sus propias visiones de la historia a través de las festividades y conmemoraciones.

Esta Historia aspira a recuperar valores del pasado: buscando en personajes de otras épocas la lección para los de hoy: es lo que algunos teóricos denominan la Historia como industria encargada de hacer héroes nacionales (historia de bronce); que recaba para la historia nacional los «buenos ejemplos» a seguir. (2)

Y es aquí donde se hace manifiesta la célebre frase: «cuando los pueblos no tienen héroes los inventan».

La celebración de la gesta de 1856 exaltando en forma desmedida la figura de Juan Santamaría ilustra claramente esa utilización ideológica de la Historia, en la creación del héroe en cuya popularización se utilizan diversos medios so pretexto de exaltar el sentido cívico y nacionalista.

Esa proyección de la Historia, en la creación de héroes, queda muy bien plasmada en la letra que esboza el himno a Juan Santamaría, que por su alto contenido histórico se oficializó:

«Cantemos ufanos la egregia memoria de aquel de la Patria soldado inmortal a quien hoy unidos la Fama y la Historia entonan gozosas un himno triunfal».

Al popularizarse esas gestas heroicas hay toda una ritualización del pasado que se focaliza mediante la conmemoración de fechas patrias y aniversarios solemnes.

Todas las manifestaciones ritualistas que alimentan o actualizan figuras, héroes o acontecimientos sociales funcionan de la misma manera.

Para el caso en particular de Juan Santamaría, el discurso oficial se ha encargado de la

exaltación y legitimación del acto histórico de Juan Santamaría. La consolidación de la imagen de «héroe nacional, la institucionalización del 11 de abril convirtiéndolo en feriado y la consagración de un monumento son parte de ese propósito. Aunque los estudios realizados no dan total fe de tan merecido reconocimiento para Juan Santamaría, se continúa ritualizando.

Existen versiones muy encontradas que ponen en tela de duda la leyenda que se le atribuye a Juan Santamaría: unos señalan que él no murió propiamente quemando el Mesón sino a consecuencia del cólera que lo atacó; otros que resaltan que existieron más personas involucradas en la gesta y que no son tomadas en consideración.

En su intento por explicar el culto que se le ha rendido a este personaje, algunos estudiosos han llegado a las siguientes conclusiones: (3)

1. Que la conversión de héroe local a héroe nacional responde más bien a la necesidad del Estado de configurar una nacionalidad y mantener la cohesión de la población costarricense.
2. Que con la figura rescatada por el sector dominante se buscaba opacar otras figuras relevantes en el proceso.
3. La elección de Juan Santamaría responde al interés de ascenso al poder de una elite contraria al morismo que le precedió.
4. Se constituía en un mecanismo de dominación de dicho sector quien buscaba ganar apoyo popular y legitimarse en el poder.
5. Con esta figura se buscaba legitimar los gobiernos de turno mediante el apoyo que el pueblo brinda a un héroe.

Estas explicaciones guardan sentido a la luz del contexto histórico en que se oficializó dicha celebración, que fue el del ascenso de los liberales al Estado costarricense. La figura de Juan Santamaría se veía así beneficiada debido al esfuerzo que emprendieron los liberales vinculados al poder estatal, quienes tenían el propósito de consolidar la nacionalidad costarricense. De esta forma, el intento de promover a esta figura tenía por objetivo básicamente legitimar el ascenso del liberalismo al poder; y ello sería posible gracias a la creciente aceptación que tenía un héroe de extracción «popular», rescatado y promovido por los nuevos actores políticos dominantes: los liberales. (4)

A la popularización de esta gesta heroica han contribuido los medios de comunicación al proceder a explotar connotaciones como: soldado inmortal, héroe glorioso, mártir sublime, héroe legendario, entre otros. Con estos rasgos se ha buscado resaltar virtudes de sacrificio y entrega por la patria que lo convierten en símbolo o ejemplo a imitar.

De esta forma el héroe ha pasado a convertirse progresivamente en arquetipo o modelo a imitar: donde los medios de comunicación y la educación han sido los difusores de ese arquetipo de héroe.

Esto se evidencia muy bien en las publicaciones que se han hecho sobre él:

«Una verdadera educación nacional fijaría un día para el culto a Juan Santamaría: miles de jóvenes conducidos por maestros, marcharían en la noche a Alajuela, donde el monumento del heroico tambor estaría adornado de coronas; al amanecer el día, cañonazos anunciarían la fiesta, las trompetas y los cantos de la juventud saludarían al inmortal Juan Santamaría. Eso sí tiene un valor pedagógico... hay que mirar hacia atrás.» (5)

Con esa tónica se procede a organizar una serie de actividades de orden memorial tales como: desfiles, flores, monumento, aclamaciones, himno, peregrinaciones, que si bien tienen

un alto contenido cívico el rasgo fundamental es su naturaleza ritual, cuyo único propósito es mantener vigente ante la sociedad costarricense a la figura de Juan Santamaría.

Realmente es un estar volviendo al pasado para deificar dicha figura. Y efectivamente ha sido un culto que ha permitido proyectar los valores derivados de la figura del héroe sobre los demás aspectos de la vida del pueblo.

Sucede con el culto a los héroes algo que no deja de alertar el sentido crítico: por el mismo hecho de ser objeto de culto, se acaba por no saber exactamente si el héroe crece en razón del perfeccionamiento de su culto o si este último deriva de la creciente significación propia del héroe.

Se buscaba ver en los hombres héroes, hombres de facultades superiores que por sus hazañas y beneficios amplificados fabulosamente en las épocas de entusiasmo logran que las generaciones postreras le rindan los honores de la deificación.

A pesar de su carácter cívico, estos ritos de orden conmemorativo lo que pretenden es introducir en el tiempo histórico los modelos de tiempos pasados, que quienes participan están llamados a respetar o imitar.

La repetición periódica de similares actos y actividades a través del tiempo constituye el núcleo central de estos ritos conmemorativos, pues permiten reactualizar al héroe frente a una población que asiste a las festividades que en honor al héroe se realizan. Y es ese carácter repetitivo lo que distingue al rito.

Así, a pesar de su carácter cívico de las celebraciones, sin duda, son de naturaleza ritual. Tanto es así que estas conmemoraciones mantienen vigencia; en la actualidad se continúan celebrando, conservando los mismos patrones.

El fortalecimiento de la imagen de Juan Santamaría como héroe nacional en pleno siglo XX es utilizado en ocasiones con fines político-electoral, ya que conscientes de la aceptación general del héroe emplean su imagen o para cuestionar ciertos hechos o para movilizar población en apoyo de personajes o acontecimientos políticos. (6)

La designación de una fecha determinada para celebrar a perpetuidad el recuerdo de un héroe como Juan Santamaría es el resultado del reconocimiento general de una población hacia ese héroe que representa y que simboliza un conjunto de luchas y gestas de un pasado común.

Es necesario hacer un alto, y que se dé un cambio en el saber histórico: que se deje de héroes y de combates y se ocupe de muchas otras cosas dignas de imitación del pasado.

BIBLIOGRAFIA

- Cazeneuve, Jean. *Sociología del rito*. Amorrurto Editores, Buenos Aires. 1972
- Chesneau, Jean. *¿Hacemos tabla raza del pasado? Siglo XXI*. México. 1977.
- Moreno Frajinals, Manuel. *La historia como arma y otros ensayos sobre esclavos y plantaciones*. Ed. Crítica, España. 1983.
- Carrera, Simón. *El culto a Simón Bolívar*. Grijalbo, 1989.
- Ciges, Aparicio. *Dioses, mitos, héroes de la humanidad*. México, S.F.
- Méndez Alfaro, Rafael. *Juan Santamaría: Una aproximación al estudio del héroe*. (1860-1915). Tesis, Escuela de Historia. UNA, 1993.
- (6) *Idem*.

(1) García-Conde Trelles, Adelaida. «Importancia y Necesidad de la Historia». En *Antología de Historia*. CEG. UNA. 1995, p. 16.

(2) Méndez Alfaro, Rafael. *Juan Santamaría: Una aproximación al estudio del héroe*. (1860-1915). Tesis. Escuela de Historia. UNA, 1983, p. 75.

(3) *Idem*, p. 105.

(4) *Idem*, p. 114.

(5) *Idem*.

TOPICOS DEL HUMANISMO

Universidad Nacional
Centro de Estudios Generales
Apartado 86-3000
Costa Rica, América Latina
Teléfono 277-3307

**MIEMBROS DE LA
COMISION EDITORIAL:**
Lic. Gerardo César Hurtado Ortiz,
coordinador
Dra. Zaida Fonseca Herrera
M.A. Ana Cecilia Sánchez Molina
Prof. Alfonso Chase Brenes

MECANOGRAFIA:
Sra. Olga Martha Rojas Bolaños



Impreso en
el Programa de Publicaciones e
Impresiones de la
Universidad Nacional

Presentación

Los motivos de la historia

El tema de la identidad y la institución de la historia nos permite ir al enfoque primordial de este trabajo. Nos coloca frente a la realidad de aquellos hechos del pasado, reivindicándolos como íconos presentes en el panorama mundial que avicinan nuevas corrientes de pensamiento, en épocas en que aparentemente se pierden las ideologías y nacen otras, es aquí que resulta el singular universal de postular nuevas interpretaciones de nuestro pasado más reciente, digamos, para situarnos en la gesta heroica que resalta los valores patrios de esa identidad y valores puestos en juego en lo civil, lo militar, y la pericia política para salvar la identidad más concedida al espíritu patriótico costarricense. El paradigma actual de las revoluciones nos lleva a un mundo próximo que no sabemos más sobre la pluralidad de teorías, desde la identidad, la ecología, las enseñanzas teóricas de cómo planear las nuevas formulaciones educativas para la enseñanza de ciencias y la epistemología en general.

De esta manera podremos situar nuevos estudios en la búsqueda ideal de conocimiento que nos abran las puertas al mundo si podemos señalarlo, como la globalización universal de todo tipo de conocimiento para bien de las sociedades propicias al advenimiento del 2000.

Ofrecemos dos ensayos interesantes, que pueden llevar al lector a importantes reflexiones.

Gerardo César Hurtado