

LA INVESTIGACION FILOSOFICA DE LA EDUCACION COSTARRICENSE

La práctica como objeto de estudio y punto de partida metodológico

Jacinto Ordóñez

El presente trabajo es parte del marco teórico-metodológico propuesto para un "Programa de Investigación sobre la Filosofía de la Educación de Costa Rica" que parta prioritariamente de la práctica y no del discurso (Cf. Ordóñez, 1986). Tanto el Programa como el presente trabajo se ha hecho bajo los auspicios del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional.

Cuando se afirma que la investigación ha de partir de la práctica, no se ignora el valor del discurso sino que, por razones de método, se parte de la práctica, del *factum* diría Dussel (Cf. 1974, p. 16), o del discurso que se refiera a la práctica. Partir de la práctica educativa para saber cuál ha sido y cuál es la filosofía de la educación es el desafío que se le presenta a todo investigador que decide *hacer* filosofía y no solo *repetir* filosofías ya elaboradas, como sucede con frecuencia, al menos, en el campo de la filosofía de la educación (Cf. Ordóñez, 1983, pp. 99-110).

Una investigación como la que se propone levanta preguntas de obligada y previa aclaración, tales como ¿en qué sentido se usa el término "práctica"? ¿Cómo ella se convierte en objeto de estudio? ¿Cómo se da la práctica en la educación costarricense? y ¿Cómo se convierte en punto de partida de un método que indague la filosofía de la educación? Se intenta aclarar el término "práctica" como objeto de conocimiento, como punto de partida de un método que permita hablar de una filosofía de la educación, en nuestro caso, de Costa Rica. No es lo mismo tener como punto de partida el discurso explícito que aquello que realmente acontece.

I. La práctica como objeto de estudio y origen de conocimiento filosófico

Si el investigador se atiene al origen etimológico del término "práctica", encuentra que la raíz "pr" aparece en varias palabras griegas que se traducen como práctica pero que implican diferente sentido. Se señalan cuatro: *Prátto* (*práссо, prétto*) -la misma raíz de *prattén*- (*) que significa el obrar, hacer o realizar humano, *acentuando el sentido en el sujeto* que realiza la acción. Su acento es subjetivo. 2. *Potésts* (de *potéo, potéin*) que significa crear, es creación artística (un poema, por ejemplo), es fabricación. *El acento recae en el producto de la acción* humana que, mediatizada por la naturaleza, fabrica algo. Su acento es objetivo. 3. *Prágmata* que significa "lo que se hace", "el negocio", la acción útil más que el agente de la acción o el resultado de la misma. *Prágmata* es el sentido particular de *praxis*. Esta palabra *acentúa el sentido de la acción* por ella misma. Su acento es utilitario. 4. *Praxis* (resultado de *prátto*) que significa la acción humana motivada por el deseo de "poder ser" lo que todavía no se es, por el deseo de ser humano, de constituirse como algo único en el mundo, donde toda *prátto*, *potésts* y *prágmata* se ponen al servicio del "proyecto" humano y donde toda técnica e instrumento está al servicio de ese proyecto (Cf. Fontoynt, 1962, pp. 17, 37 y 99).

* Por supuesto, la palabra *praktikós* ya existía en griego para decir práctico, activo, eficaz, emprendedor, poderoso o valioso.

Esto significa que nuestra palabra práctica incluye diferentes sentidos: la que permite al ser humano sobrevivir, progresar y hacer su propia historia (*práttio*); la que domina la naturaleza, garantiza la propia existencia (social y la de la especie) y crea cosas nuevas (*potésts*); la que utiliza las cosas para beneficio del ser humano para que viva con mayor plenitud (*prágmata*); y la que transforma el medio natural transformando al mismo tiempo al que realiza la acción transformadora. Esa transformación ha sido física (la mano, por ejemplo) e intelectual (el desarrollo de la conciencia). Hay reciprocidad entre el mundo natural y la especie humana: a la vez que la naturaleza se transforma y desarrolla, el ser humano también se transforma y desarrolla (*práxis*) (Constantinov, 1981, p. 326).

La acción humana se ejerce sobre la naturaleza, -"fuerzas de producción"- pero también exige "relaciones de producción": división social del trabajo, intercambio de productos, desarrollo de la propiedad y nacimiento de clases sociales (Cf. Constantinov, 1981, pp. 453-459); esto es, la práctica se ejerce sobre otros seres humanos. Por eso, la *práxis* tiene mayor significado para la educación porque se ubica al nivel de la investigación social y cultural.

Cuando se afirma que el objeto de estudio es la práctica y no el discurso se quiere decir que el discurso interesa en la medida en que dice de la práctica. Lo que aquí se propone es hacer filosofía a partir de la práctica y no a partir de los planes a ser realizados aunque estén coherentemente elaborados ni del discurso que expresa lo que se debería ser, sin que por esto se menosprecie necesariamente la coherencia y la visión del deber ser en cualquier proyecto. Lo que se afirma es que el *punto de partida* es la práctica y las ideas que dicen de la práctica, esas ideas que algunos llaman ideas "práctico-teóricas", generadas por la actividad "práctico-espiritual" de una "conciencia práctica" (Cf. Kosik, 1967, pp. 39-52).

Lo que se quiere evitar es un equívoco que perpetúe el ocultamiento de la práctica, que se tenga el discurso como realidad, las ideas como objetos originarios del conocimiento, cuando lo urgente -al menos para Costa Rica- es ver nuestra realidad concreta. En el caso de la educación costarricense, tenemos un verdadero mosaico de ideas educativas enriquecidas

con nuevas ideas que hacen moda, ideas procedentes de muy distintas latitudes o de imaginaciones muy creadoras, que tienden a olvidar (ocultar) la propia realidad. Como bien lo dice el profesor Teixeira (Furter, 1970, p. 30):

Las filosofías de la educación tuvieron muchas veces, un papel de meras ideologías, es decir, de racionalizaciones o justificaciones de un estado de cosas que no se quería analizar, y aún menos cambiar.

No se está en contra de las ideas que llegan de otras latitudes, ni de las que son producto de imaginaciones creadoras, que mucho se necesitan en estos países, lo que se objeta es el papel que esas ideas -teorías o filosofías- desempeñan en relación con la práctica propia. Esas ideas son bienvenidas siempre que enriquezcan nuestra realidad o ayuden a hacer los correctivos que se necesiten. Lo que aquí se propone es conocer nuestra práctica en la cual va implícita nuestra verdadera filosofía que nos orienta y nos caracteriza. En términos metodológicos, la práctica viene primero y la filosofía después. Se trata de una filosofía de la práctica. Dice Dussel (1979, pp 76 y 77):

El "yo pienso" es una actitud *segunda*, porque pienso lo *ya dado* en mi mundo, que *antes* comprendí existencialmente y manipulé todos los días. Cuando me puse a *pensar*, por ejemplo, lo que era el martillo, lo hice *ya desde* mi mundo; puse entre paréntesis mi mundo práctico y me puse a pensar sobre algo. Ese pensar en una actitud *fundada*; no puede ser primera, sino que es *segunda*.*

Hay aquí una opción epistemológica donde el conocimiento científico y filosófico no nace del espíritu, como algo independiente de la realidad, como lo afirma el idealismo, sino de la acción del ser humano sobre la realidad objetiva. El idealismo sostiene que el conocimiento nace de las ideas puras y que la práctica es pálida expresión de esas ideas. En este contexto, la práctica no es fuente del conocimiento sino simple reflejo, "sombras" de las ideas (Cf. Platón, 1980, pp. 205-230). Una filosofía que parte de las ideas se aísla de la realidad porque no la necesita, genera ideas a partir

* Se constata que en el campo teológico latinoamericano también se habla de la teología como un "acto segundo", "la teología viene después", se afirma. Cf. Gustavo Gutiérrez. *Teología de la Liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1972. pp. 34-38.

de ellas y utiliza la práctica como una posibilidad pero no como una necesidad. En este, trabajo, observar la práctica, la realidad, es una necesidad.

Este "giro epistemológico" toma en cuenta el desarrollo del espíritu cuyo origen no está en el espíritu mismo, sino en la práctica, en la acción humana, en su producción. Pensar la filosofía como el quehacer del "espíritu absoluto" que tiene su origen en el espíritu, y solo en él (Cf. Hegel, 1982) es pensar la filosofía como actividad aislada de la realidad, así como la vida de los dioses en el Olimpo. La filosofía que surge del espíritu, se desarrolla en el espíritu y tiene su fin en el espíritu, es un conocimiento sobre el espíritu y no sobre la realidad, es un tratado sobre ideas -su objeto de estudio son las ideas-, es ideología. Aquí se entiende por filosofía la expresión teórica de la realidad, la sistematización racional, unitaria y universal de la práctica sobre la realidad, teoría y sistematización que pueden ser corregidas o profundizadas siempre que ellas tengan su referencia primigenia en la práctica y su desarrollo.

Dado que existen distintas significaciones de la palabra práctica, se considera necesario distinguir, con mayor detalle la práctica como objeto de estudio de la investigación de la filosofía: el pre-filosófico, el escolástico, el positivista, el pragmático y el revolucionario.

1. La práctica pre-filosófica

Asumir la práctica como punto de partida conduce a una obligada advertencia: evitar volver a un sentido pre-filosófico del concepto y quedarse en él. La pre-filosofía regresa a la práctica como simple dato que no exige explicación coherente, que no se mueve en un universo teórico, que no siente la necesidad de cuestionar los prejuicios, los hábitos mentales y la multiplicidad de las relaciones en los espacios y en los tiempos en los cuales se realiza.

A pesar de esto, la pre-filosofía no se da en forma pura porque coexiste, se "cruza", con el pensamiento cotidiano (la *dóxa* de Platón). No se puede decir, por ejemplo, que la práctica es absolutamente atórica, pero tampoco se puede decir que es teórica. El pensamiento prefilosófico vive inmerso en un espacio y en un tiempo concreto: su acción, lo mismo que

su conciencia, se nutren de ideas, valores, juicios, prejuicios, hábitos mentales, etc., que lo orientan para que la práctica sea, al menos, útil para la sobrevivencia de la especie. La pre-filosofía no se confronta con la práctica pura sino con la práctica ideológica que la condición histórico-social de su espacio y de su tiempo le impone. La práctica "está cargada y traspasada por ideas que están en el ambiente, que flotan en él y que, como sus miasmas, aspira" (Sánchez Vásquez, 1972, p. 18 y ss.). La "conciencia ordinaria" no vive sin un nivel de "teoría", aunque esté asumida en forma burda, simplista y elemental, y la haya adoptado inconscientemente, como "eco oscuro y lejano" de tesis filosóficas. La "teoría" de la "conciencia ordinaria" se halla en relación directa e inmediata con las cosas, relación que no deja de ser consciente pero que no llega a separar la práctica como objeto de observación. En esto radica la afirmación de que la práctica (su observación) es el punto de partida del pensamiento y, por eso, de la filosofía.

Partir de la práctica es volver a lo pre-filosófico, no para quedarse allí sino para observar y superar esa práctica, para incorporarla como parte de la realidad total: se trata de volver al "cruce" de lo cotidiano y lo teórico en su forma más rudimentaria, de partir de la práctica que se nutre de ideas, valores, prejuicios, hábitos, mitos, etc. y de la explicación que no es científica pero que quiere serlo, inconscientemente. Esta es la primera comprensión de la práctica, la prefilosófica.

2. La práctica escolástica

La concepción escolástica de la práctica se fundamenta en un realismo metafísico, donde las cosas existen independientemente de la conciencia y la práctica es el quehacer racional del sujeto frente a esas cosas. Hay tres distintos tipos de realismo: el "ingenuo" que no distingue los contenidos de la percepción (en la conciencia) de los objetos percibidos (fuera de la conciencia), considera las cosas como las percibe. El "realismo natural" que distingue el contenido de la percepción de los objetos percibidos pero sostiene que esa percepción y los objetos percibidos se corresponden plenamente. Y el "realismo crítico" que distingue los contenidos de la percepción de los objetos

percibidos: los contenidos de la percepción solo existen en la conciencia y se forman por estímulos externos a través de nuestros sentidos; este realismo afirma que los contenidos de la percepción corresponden al objeto pero tienen carácter subjetivo (Cf. Hessen, 1979, pp. 74-81).

El típico representante del realismo crítico es Aristóteles quien sostuvo que los seres reales, tal como se ven y se sienten, se organizan en orden de perfección, desde lo más elemental que es la materia hasta lo supremo que es Dios (*théus*), de la potencia asciende al acto, de la materia a la forma, de todo lo que se mueve al Motor Inmóvil, de lo cambiante a lo permanente, de lo accidental a lo esencial, de lo impreciso a lo perfecto, de lo contingente a lo necesario y de lo temporal a lo eterno. El conocimiento científico es de la forma, de lo inmutable, de las causas primeras, de lo permanente, de la esencia, de lo perfecto, de lo necesario y de lo eterno (la metafísica) que *explica* la materia, lo móvil, lo contingente, lo accidental y lo imperfecto. Esta concepción de la *explicación* científica del mundo fue adoptada por la Escolástica de la Edad Media (Alberto Magno y Tomás de Aquino, por ejemplo). La Escolástica es la convergencia entre el pensamiento griego, especialmente aristotélico, y el pensamiento cristiano, especialmente tomista (Cf. Abbagnano v. II. 1978, 303-569).

Las cosas sensibles son objeto de conocimiento porque se presentan a la razón como problemas y exigen *explicación* que habrá de tomar en cuenta todos los elementos que componen las cosas (Cf. García Morente, 1980, pp. 80-91). Tanto Aristóteles como Tomás de Aquino hacen un esfuerzo por lograr un realismo crítico; sin embargo, la práctica corresponde a la actividad de la razón que intenta *explicar* el mundo de los objetos que es estático. La materia está sujeta a la generación y corrupción, en cambio la forma está ahí, inamovible, para ser aprehendido con actitud *contemplativa*, para ser descrito, interpretado y explicado. La *contemplación* del aristotelismo se acentúa en la escolástica. Este problema está expresado cuando, refiriéndose a la escolástica, Charles Beard dice (Childs, 1959, p. 19):

Quizás estas tradiciones pueden resumirse en una sola palabra: "contemplación". Las universidades europeas fueron originariamente lugares para la preparación de monjes"

y los monjes, aunque labrasen la tierra, existían, ante todo, para la vida contemplativa. Un profesor europeo moderno no labra la tierra pero continúa creyendo en la contemplación. Esta creencia toma en él la forma de una admiración por el estudio puro, sin preocuparse de sus aplicaciones prácticas.

El realismo metafísico desemboca en un idealismo: Kant pone en vigencia otro idealismo de gran influencia contemporánea que sigue la misma línea escolástica. Kant supone una teoría del conocimiento donde el objeto existe fuera de la conciencia, "en sí y por sí" más allá del sujeto y al margen de él; considera el mundo del objeto distinto al mundo de la "razón pura". Los fenómenos son los que producen impresiones en los órganos sensoriales, impresiones diversas, caóticas y contradictorias, que la razón ordena, y les da forma. Esa malformación obedece a leyes universales y necesarias que corresponden al espíritu. Desde la perspectiva del objeto, los fenómenos caóticos y contradictorios no son las "cosas en sí", hay una separación entre los fenómenos y las cosas, lo que convierte al conocimiento científico como un conocimiento solo de las formas (los fenómenos), las cosas en sí no se pueden conocer (Cf. Kant, 1961).

Por eso, los "juicios sintéticos" son *a priori*, porque satisfacen las formas de la razón. Las leyes del pensamiento se imponen a las leyes de la realidad cognoscible. Este idealismo ha tomado el nombre de fenomenalismo que admite las cosas reales como existentes fuera de nuestra conciencia pero no se pueden conocer las "cosas en sí" sino solo sus fenómenos. La expresión famosa, "sabemos que las cosas son pero no lo que son" (Cf. Hessen, 1979, pp. 86-88).

La práctica es, naturalmente, la actividad del sujeto cognoscente, pero actividad pura de la conciencia, el acento lo tiene el sujeto y por eso práctica como *pratto*. Sobre la poderosa influencia de Kant, Ortega y Gasset dice lo siguiente (1961, pp. 3 y 4):

Durante diez años he vivido dentro del pensamiento kantiano: lo he respirado como una atmósfera y ha sido a la vez mi casa y mi prisión... Con gran esfuerzo me he evadido de la prisión kantiana y he escapado a su influjo atmosférico. No han podido hacer lo mismo los que en su hora no siguieron largo tiempo su escuela. El mundo intelectual está lleno de gentiles hombres burgueses que son kantianos sin saberlo, kantianos a destiempo, que no lograrán nunca dejar de serlo porque no lo fueron antes a conciencia. Estos

kantianos irremediables constituyen hoy la mayor rémora para el progreso de la vida y son los únicos reaccionarios que verdaderamente estorban.

La teoría del conocimiento de Kant fue perfeccionada por Fichte y Hegel, este último llamado el "Aristóteles Contemporáneo". Feuerbach, queriendo superar la influencia escolástica en los filósofos modernos, específicamente en Hegel, hizo una crítica al cristianismo. El principio de la filosofía no es Dios, el Absoluto, el Ser o la Idea sino lo finito, lo determinado, lo real. Sin embargo, Feuerbach se mantiene aún en un sensualismo: su esfuerzo consiste en distinguir los objetos reales de los conceptuales pero no se libera de la contemplación de lo real, se limita a su *explicación*. La simple distinción del objeto del conocimiento fuera del sujeto conduce al pensamiento abstracto, que se aísla de la realidad y que cae en el idealismo. La práctica es la actividad de la razón. Dice Marx (Marx y Engels v. I. 1978, p. 7):

El defecto fundamental de todo materialismo anterior - incluido el de Feuerbach - es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de *objeto* o de *contemplación*... Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales... No contento con el *pensamiento abstracto*, apela a la *contemplación sensorial*...

3. La práctica positivista

El positivismo inicia el estudio sistemático de la sociedad (la sociología) y se guía por el principio de positividad (Comte). Existe una ley universal que determina el conocimiento y la sociedad: la ley positiva que supera el estadio teológico (ficticio y mitológico) y metafísico (especulativo y abstracto), se atiene a la ciencia (positiva y empírica).

Si la ciencia es empírica (*empeiría*), la concepción positiva de la práctica es la *experientia*, ésta supera toda influencia metafísica. La experiencia es la única y suficiente práctica para el conocimiento científico. Al amparo del progreso de las ciencias naturales y de sus frutos tecnológicos, esa experiencia se consagró como método científico y relegó como obstáculo cualquier otro sentido de práctica.

La práctica que se reduce a la experiencia como *experimentación* enfatiza la acción por ella misma. Para el empirismo, todo conocimiento,

incluso los más generales y abstractos, procede de la experiencia con las cosas concretas. El espíritu está vacío, es *tábula rasa*, y en ella la experiencia escribe. Hay dos clases de empirismo, el interno o reflexivo que se percibe a sí mismo y el externo o sensualista (*sensus*) que percibe por medio de los sentidos (Cf. Hessen, 1979, pp. 57-61). Las sensaciones solo provocan impresiones pasivas en la conciencia. Esto recuerda a Epicuro, Condillac, Locke, Berkeley y Hume.

Durkheim, hablando del conocimiento social, dice que debemos descartar, en forma sistemática, toda prenotión, toda metafísica diría Comte. La actitud científica consiste en renunciar intencionalmente a toda idea que no provenga de la percepción sensible. Por la proximidad de las ideas groseramente construidas por la reflexión acerca de las cosas, reflexión que sirve para regular la conducta de acuerdo con ellas, caemos en la tentación de partir de las ideas, de la razón, y sustituir la realidad concreta por la realidad eidética. El conocimiento científico debe observar las cosas, descubrirlas y compararlas, no contentarse con las ideas que, en forma equivocada, la metafísica toma por cosas.

Dentro de este contexto, se argumenta ir de las cosas a las ideas y no de las ideas a las cosas, es un esfuerzo por ver la práctica desde la perspectiva de la *ptésis*, pero mediatizado por la experiencia. Popper señalará las limitaciones de un positivismo sin teoría, puesto que, si bien el pensamiento puede inventar explicaciones burdas de las cosas, el pensamiento también hace posible la creación de las teorías.

El empirismo sensualista reduce la práctica a la experiencia sensible, la considerada solo como vivencia del sujeto. Reducida la práctica a la experiencia se torna subjetiva, metafísica, otra forma de ser idealista, porque no se refiere a una práctica material, sino a la vivencia del ser humano en su conciencia.

4. La práctica del pragmatismo

Se puede optar también por una concepción *pragmática* de la práctica (*prágmata*) que reduce la experiencia a la *acción*, pero en su concepción utilitaria (Hessen, 1979). La práctica adquiere significación pragmática cuando la

"conciencia ordinaria" asume los objetos como fuentes de satisfacción inmediata para las necesidades de la vida cotidiana. El pragmatismo considera la "significación práctica" como virtud inmanente en las cosas y que, a su vez, existen independiente de la conciencia y de la actividad humana. El pragmatismo da a las cosas una significación utilitaria material, que solo saca del objeto alguna ventaja, algún beneficio inmediato. El utilitarismo del pragmatismo, inclusive, tiene sus implicaciones al nivel de las ideas cuando ellas son revisadas para comprobar su utilidad, su funcionalidad, a fin de adaptarlas al sentido material y social en el cual se vive (Cf. Childs, 1959, p. 140).

La concepción funcionalista de la práctica es una expresión positivista que reduce la experiencia a la acción utilitaria; la acción tiene valor en la medida en que es útil, que funciona. Sin embargo, la palabra funcionalista adquiere muchos sentidos. Por eso conviene aclarar la importancia de la función asumida como criterio cognoscitivo. La función es una concepción "primitiva" y "farmacéutica" (Ernst Mach, 1922). Aunque James, Dewey, Mead y otros tienen rasgos funcionalistas, ha sido la psicología de Chicago la que pone en moda el funcionalismo contemporáneo como modo de vivir adaptándose y conformándose con satisfacer las necesidades elementales del individuo (Cf. Angell, 1903). El ser humano tiene mecanismos de acción y reacción para adaptarse a su medio, la adaptación es su razón de ser. Por ello el conductismo -una teoría del aprendizaje- ha jugado un papel funcionalista cuando el estímulo y la respuesta juegan un papel de adaptadores. En el campo sociológico se ha tenido como funcionalista la tendencia de considerar toda institución social bajo el criterio de su funcionalidad (Durkheim, Parson y Malinowski): todo ha de ser visto por la función que cumplen (edificios, instituciones sociales, educación, etc.) en su contexto social. En el campo filosófico, la crítica al concepto de causalidad ha conducido a un funcionalismo. El hecho que los filósofos hayan recurrido a la noción de causa y efecto para explicar los fenómenos (metafísica) se debe a que no han conocido la idea de función (Cf. Russell, 1918).

5. La práctica revolucionaria

La concepción revolucionaria concibe la práctica como transformadora del objeto de estudio, no como simple dato sin explicación teórica, pues no se da en forma pura, sino como acto que coexiste con lo teórico, que se "cruza" con ella. En la práctica subyace una teoría que juega un papel justificador, encubridor, ideológico, que incorpora prejuicios, hábitos mentales y relaciones.

La teoría revolucionaria de la práctica incorpora la práctica pre-filosófica porque en ella corren "venas" filosóficas; sin embargo, va más allá de la teoría prefilosófica porque la teoría revolucionaria existe para transformar la práctica y superarla. La transformación es posible si antes pasa por la "práctica práctica", la comprende y la convierte en punto de partida del pensamiento, en "práctica teórica".

La teoría revolucionaria de la práctica también incorpora la práctica escolástica para conocerla y superarla, considera la existencia de las cosas reales independientes de la conciencia pero va más allá de una actividad individual contemplativa, descriptiva y explicativa de la razón, cuyo objeto permanezca estático "por naturaleza", sin ser transformado por el sujeto. La teoría de la práctica revolucionaria se interesa por el realismo escolástico porque el objeto necesita ser contemplado, descrito y explicado, aunque se va más allá de la sola contemplación, descripción y explicación. La concepción revolucionaria de la práctica se interesa también por la práctica idealista (kantismo, neokantismo, hegelianismo, neo-hegelianismo, etc.) que contempla fenómenos creados por la razón pura o el Espíritu Absoluto porque señala los límites de la razón pura (Kant) y las posibilidades del Espíritu Absoluto (Hegel; pero la práctica revolucionaria pretende ir más allá del idealismo, superándolo).

El concepto revolucionario de la práctica incluye la práctica positivista empírica y la pragmatista funcionalista, pero va más allá de la experiencia sensorio-individual en el sentido empírico (positivismo) o utilitario (pragmático). La práctica pragmática tiene la desventaja de que su referente básico es la experiencia como acción del sujeto y, por tanto, subjetiva y también idealista. La práctica positivista interesa

porque aclara la dimensión lógica y psicológica del sujeto frente al objeto. La percepción sensible es el nivel más inmediato que pone en contacto al sujeto con el mundo, que lo expone a "experiencias" sucesivas, a espacios y tiempos y, por eso, valioso y necesario, pero limitado porque solamente percibe lo particular y se le escapan las relaciones entre las distintas experiencias, la visión unitaria, racional y universal del mundo. El concepto revolucionario de práctica, sin negar los distintos sentidos de la experiencia -aún su sentido más reducido-, va más allá de la práctica psicológica y lógica, de la utilidad y la funcionalidad, de la simple adaptación del sujeto a lo sensible y utilitario, adaptación ingenua o lúcida pero cubierta por un "velo de ignorancia" como diría Rawls (Cf. Rawls, 1978, pp. 136-142).

La práctica revolucionaria es acción transformadora al nivel social e individual: social porque la práctica individual no se puede dar sin lo social; aunque la práctica se defina como solo individual, en aislamiento y aún contra la sociedad, ella sigue siendo social; mucho más cuando la práctica no solo se ejerce sobre la naturaleza sino sobre otros seres humanos. Como bien lo dice Guy Besse (1975, p.12):

Sea lo que sea un individuo y haga lo que haga, existe, obra, siente, piensa en tanto que ser social, hasta si se cree solo en el mundo y liberado de toda influencia del medio. El sujeto más "individualista" no puede por otra parte comportarse en individualista más que oponiéndose sistemáticamente a los otros: por consiguiente el individualismo más fanático es él mismo la expresión de una relación social: "los otros" están presentes en la conciencia del que se cree "solo". Lo queramos o no, lo sepamos o no, nuestra participación en la vida social es lo que nos hace "humanos", y el paso de la animalidad a la humanidad es el paso, de la horda a la vida social. Un individuo enteramente desocializado sería enteramente deshumanizado.

Por otra parte, la práctica es individual porque lo social no se puede dar sin la participación de los individuos. La práctica revolucionaria es la acción sobre la naturaleza y la sociedad para transformarlas. La dinámica de esa práctica es la que pone en movimiento el pensamiento, genera los conceptos y da origen al conocimiento. Ese es "el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento", (Lenin *Obras* v.IV, 1973, p. 132) la práctica que modifica el medio natural y social y que genera teoría siempre referida a la práctica. En la medida en que la práctica progresa, se

corrige, se amplía, se diversifica, se profundiza y se perfecciona, también corrige, amplía, diversifica y perfecciona el conocimiento, pues este es progreso y conquista que acompaña la práctica histórico-social. Por eso, la práctica revolucionaria es práctica histórico-social que va más allá de la contemplación y percepción sensible, individual y utilitaria. Es en el contexto del concepto de esta práctica donde tiene sentido decir que "todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica" (Marx, *Obras* v. I. 1978, p. 9).

La práctica como experiencia sensible es superada, no ignorada cuando ella pretende transformar la realidad, cuando separa y descompone (analiza) y cuando une y recompone (sintetiza), cuando crea cosas nuevas. Cuando lo racional va más allá de lo empírico es cuando se generan las relaciones abstractas y generales de unas percepciones con otras, cuando los datos se organizan en un todo coherente dejan de ser experiencias particulares y anecdóticas y se convierten en pensamiento coherente, en teoría y teoría filosófica.

Este concepto de práctica revolucionaria es más claro cuando lo explicamos desde la perspectiva del trabajo, que es individual y social. El trabajo, la forma por excelencia en que se da la práctica humana, obliga a señalar que la práctica tiene su origen en la necesidad humana, que responde a esa necesidad y que es eficaz cuando la satisface. La necesidad es satisfecha cuando se logra transformar el objeto, las condiciones que hacen posible la necesidad, cuando se logra realizar adecuadamente la práctica. La transformación se da cuando actuando sobre el objeto logra conocer la estructura del mismo, adecuar las formas de pensar a esas estructuras, integrarse a ellas -no adaptarse- (Cf. Freire, 1970, 37-72) para que, conociendo el objeto en su esencia, pueda transformarlo. El proceso de transformación va acompañado de la reflexión, la conceptualización y la sistematización continua que hace posible que, a partir del conocimiento adquirido de la práctica, se vaya haciendo más eficaz y posible la transformación del objeto(*).

* Freire explica este proceso de conocimiento (Cf. Paulo Freire "A propósito del tema generador y del universo temático", 1968) y establece la diferencia entre *adaptación* e *integración*. Son los animales los que se *adaptan* a su medio, la característica exclusiva del ser humano es que se *integra* en vez de adaptarse.

El objeto de investigación educativa es la práctica, pero la práctica transformadora, la que hace historia. No se ignoran los otros conceptos de práctica porque considera que ellos son aspectos parciales de la práctica y forman parte de la totalidad del concepto, pero la práctica educativa no puede reducirse a uno de sus aspectos.

Cuando se habla de la práctica como objeto de investigación, se ha de tomar en cuenta que existe este criterio epistemológico: en la práctica pre-filosófica será posible ver la filosofía en la práctica misma, la "práctica práctica", su dificultad consistirá en que no se tienen documentos que hayan intentado conceptualizarla previamente, excepto la analogía, la metáfora y el mito (que suponen una filosofía implícita, pocas veces explícita); en la práctica escolástica dominará un criterio descriptivo, en la positivista dominará la experiencia sensorial, en la funcionalista se observará con mayor énfasis el criterio pragmático utilitarista y, en la práctica histórico-social, se podrá observar el trabajo, la producción o la acción transformadora como criterio epistemológico.

II. La práctica de la educación como objeto de investigación

Si la educación es el objeto de investigación filosófica, interesa la práctica más que el discurso y, en cuanto al discurso, aquel que se refiera a la práctica. Se trata de la práctica educativa como objeto de investigación a partir de la cual se irán buscando los elementos filosóficos, implícitos o explícitos, que han orientado, y aún orientan, esa práctica. De las ideas en Costa Rica ya se han hecho estudios (Cf. Láscaris, 1975) pero de la observación de la práctica, especialmente la educativa, muy poca.

Al afirmar que la práctica es el objeto de estudio de la investigación educativa, se levantan, al menos, tres preguntas: ¿qué es la práctica educativa? ¿En qué condición la encontramos en Costa Rica? ¿Cuáles son los niveles de observación científica de esa práctica? Se considera importante una aproximación a las posibles respuestas de estas preguntas.

1. El sentido social de la práctica educativa

¿Qué es la práctica educativa? Es la producción y reproducción de conocimientos en el

aula y fuera de ella, en las instituciones educativas y fuera de ellas, conocimiento que necesita la sociedad en situaciones concretas y en momentos históricos específicos de producción social. La educación es la reproducción de lo que necesita la sociedad y, por eso, también es parte de la reproducción de la sociedad porque prepara las fuerzas de producción, y perfecciona y renueva las que ya están en servicio.

Toda sociedad, al mismo tiempo que produce -y para poder producir precisamente- necesita reproducir las condiciones que hacen posible su producción. Se reproducen los medios de producción (materia prima, máquinas, energía eléctrica, etc. y, obviamente, esa reproducción tiene lugar fuera de la empresa productora. También se reproducen las fuerzas de producción, la fuerza de trabajo, por medio del salario (para alojarse, vestirse, alimentarse, mantener la familia, etc.) a fin de poder seguir trabajando. Se reproduce la calidad de las fuerzas de producción y en forma diversificada, de acuerdo con las exigencias de la producción. Esta reproducción se hace también fuera de las empresas productoras, en las instituciones educativas que proveen mejores conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas, comportamientos de acuerdo con la división del trabajo vigente. La educación es parte de la vida productiva de la sociedad (Cf. Althusser, 1975, pp. 107-141). Por esta razón Jether Pereira Rarmalho dice (1976, p. 24):

Se torna por tanto imposible una teoría de la educación o una práctica educativa sin una teoría de la sociedad o fuera de una práctica social global, a la vez que la sociedad y el proceso social correspondiente articula las distintas actividades sociales. La vida en la sociedad será, por tanto, una configuración compleja de prácticas sociales.

La educación no es una práctica autónoma sino subordinada y al servicio de la estructura social donde se da esa práctica. Por estar condicionada por la sociedad, la práctica educativa también hace su aporte a ella en la medida en que responde a las exigencias de la misma; es más, si bien es cierto la educación no está en capacidad de producir los cambios sociales, ella prepara para que esos cambios tengan lugar.

Siendo la práctica educativa parte de la reproducción de las fuerzas de producción social no puede estudiarse a espaldas de esa

producción social ni de la estructura de la sociedad: la sociedad es dinámica y está en constante proceso de realización, hace historia. Dentro de este proceso es donde la educación habrá de ser comprendida. La práctica educativa es una función social en un punto determinado del proceso histórico. Por esta razón, la investigación de la práctica educativa, tanto la realizada en el pasado como la actual son comprensibles, en todas sus implicaciones, solo si se estudia en su contexto histórico-social.

2. La práctica en la educación costarricense

Un estudio exploratorio realizado sobre la historia de la educación de Costa Rica condujo a identificar los distintos sentidos de la práctica educativa que han estado en vigencia en este país; este estudio propuso los conceptos de práctica discutidos en el primer punto de este trabajo como hipótesis que se van confirmando en la medida en que avanzan las investigaciones. Lo dicho sobre la práctica se estudia para aclarar esas hipótesis y sus distintos sentidos se presentan ordenados cronológicamente para que coincida con la vigencia que esa práctica ha tenido -según suponemos- en la historia de la educación costarricense.

En la época precolombina de Costa Rica se encontró la práctica educativa pre-filosófica, en la Colonia y en los primeros años de la República la práctica educativa escolástica, a fines del siglo pasado y principios del presente siglo la práctica educativa positivista, a partir de 1948 la práctica educativa funcionalista y, a principios de siglo, pasando por "La Generación de los Veinte", comenzó la práctica educativa revolucionaria.

Lo interesante y complejo de esta afirmación consiste en que esas hipótesis suponen que elementos importantes de la práctica pre-filosófica, escolástica, positivista, funcionalista y revolucionaria están simultáneamente presentes, en distintas formas y con distinto grado de influencia, en la práctica educativa actual. Parece obvio que la práctica de la educación costarricense se ha comprendido -a través de la historia- de distintas maneras y que los resabios de "esas prácticas" se superponen actualmente. Esto conduce a pensar que, si se identifican y

clarifican esas influencias, se podrá explicar mejor las distintas maneras que asume la práctica educativa actual y se podrá corregir y orientar con mayor acierto esa práctica. Para el propósito de las investigaciones educativas en Costa Rica, esas cinco influencias sugieren cinco categorías de investigación que ayudan al filósofo en el recogimiento y clasificación de los datos que le interesan y en la construcción de una filosofía a partir de la práctica educativa.

La práctica *pre-filosófica* de la educación costarricense se hace más evidente en la educación pre-colombina porque en ese contexto dominó el universo mítico, característica de lo pre-filosófico (Cf. Frankfort, 1954). Sin embargo, su estudio tiene importancia porque la práctica de la educación actual también se cruza con los mitos contemporáneos. Por esta razón, se considera importante la incorporación de lo pre-filosófico en la investigación educativa.

La práctica *escolástica* de la educación costarricense coincide históricamente con la educación de la Colonia. Una escolástica que mantiene el realismo metafísico de Aristóteles y el cristianismo tridentino que hizo posible el cruce entre Estado e Iglesia y, por eso, una Colonia donde ambos definieron el modo de vida y la filosofía de la educación. Esta filosofía dominó hasta buena parte del siglo pasado. El racionalismo y el realismo escolástico, que sigue vigente en muchas formas, ha sido fortalecido por el idealismo kantiano y postkantiano.

La práctica *positivista* de Costa Rica en sus dos vertientes (lógica y psicológica) se puede identificar en el siglo XIX con el énfasis en una educación liberal que desemboca en la Reforma de don Mauro Fernández y que se intenta perfeccionar en la primera mitad del presente siglo. El positivismo le quita el control de la educación a la Iglesia (liberalismo) e incorpora los adelantos científicos de la época.

La práctica de la educación *pragmático-funcionalista* de Costa Rica se identifica con la educación actual, a partir de la Constitución de la República de 1949. Las reformas posteriores no solo incorporan los adelantos científicos que en el momento tienen importancia para la educación sino que pretenden hacer de nuestro sistema educativo altamente funcional para el sistema político y para la democracia liberal vigentes.

La práctica de la educación *revolucionaria* de Costa Rica parece también obvia. La concepción de práctica revolucionaria de la educación la profesaron García Monge, Omar Dengo, Carmen Lyra, Luisa González, Emilia Prieto y otros. Se trata de una práctica educativa que no solo responde a las necesidades de la sociedad sino que también aporta a su transformación. Podríamos recordar el Centro de Estudios Germinal y la Universidad Popular.

En resumen, se sugieren cinco categorías para la observación filosófica de la práctica de la educación en la historia de Costa Rica: la pre-filosófica, la escolástica, la liberal-positivista, la pragmático-funcionalista y la revolucionaria. Estas categorías pueden identificarse en la práctica de la educación actual y coinciden con los sentidos etimológicos de la práctica señalados.

3. Niveles de observación de la práctica

La investigación filosófica ha de distinguir tres niveles de observación (Cf. Pereira Ramalho, 1976, pp. 25-27): el nivel de la práctica, el de la conceptualización y el de la reflexión filosófica.

El *nivel de la práctica* educativa se da en las instituciones y fuera de ellas, sugiere distinguir la educación de las instituciones educativas; es decir, la práctica educativa va más allá de los sistemas formales de la educación. La práctica se puede observar en el lugar y tiempo donde se dé, pero también se puede observar en el discurso que se refiera a la práctica.

El *nivel conceptual* es la práctica educativa ya conceptualizada, sea en forma analógica, metafórica o mítica, o sea en forma teórica, que deliberadamente intenta alcanzar ciertos propósitos, aunque ellos no estén tan definidos y explícitos, o en forma teórico-científica, conceptualización que puede ser llevada a la práctica por medio de programas e instituciones educativas especializadas.

El *nivel de la reflexión* es la práctica educativa en su elaboración sistemática y crítica, de orientación hacia la acción transformadora. Este es el nivel filosófico donde la teoría de la práctica educativa no puede divorciarse de una teoría de la sociedad y de una ideología conscientemente asumida.

La *práctica*, independientemente si ha sido pensada o no, es el punto de partida de la investigación filosófica. El *nivel conceptual y de propósito* es la teoría en general, tránsito hacia la filosofía (*via ad*). La *teorización* y sistematización filosófica de esa práctica es el punto de llegada. La filosofía viene después. Dice Pierre Furter (1970, p. 36):

La reflexión no es una condición de la acción. La práctica educativa existe antes de la reflexión; por lo tanto es posible actuar sin reflexionar. Por supuesto, que no es posible hacerlo sin pensar. Para actuar, solo pensamos en lo que hacemos, sin reflexionar.

III. La práctica como punto de partida del método

Lo dicho intenta clarificar la práctica como objeto de investigación, pero aún queda pendiente hablar del método. La práctica es *el punto de partida* del método de investigación filosófica, la reflexión filosófica es *el punto de llegada* y la dialéctica es la *opción metodológica*.

1. El punto de partida

La práctica es suficientemente específica y concreta para no caer en idealismos o agnosticismos, o para pretender que la verdad en un tiempo y un momento dado sea absoluta para todos los tiempos y todos los lugares (Cf. Lenin, *Obras* v IV. 1976, pp. 132 y 133). La práctica protege del dogmatismo y conduce al conocimiento; esto es, provee criterio científico.

La práctica genera un método que supera toda posibilidad de una respuesta mecánica y pasiva frente a los fenómenos, que insiste, en una forma recurrente, en volver al objeto, no se agota en el primer acercamiento. La práctica como objeto de estudio es punto de partida permanente, al cual hay que volver constantemente, y no punto de partida inicial, cronológicamente hablando, que después se olvide.

La recurrencia supone un objeto de estudio dinámico, que está en proceso, que cambia, que no siempre es encontrado en el mismo punto, con los mismos contenidos y en la misma forma. La práctica es un objeto en proceso que obliga a la investigación permanente, a la desmitificación de dogmas, a la relativización de absolutos fosilizantes que pretendan dar respuestas últimas, cuando la realidad

demanda respuestas apropiadas que han de ser siempre actualizadas, válidas para un momento pero no generalizables para todos los momentos, a menos que se sometan al juicio de la práctica que siempre irá alimentando el conocimiento y haciéndolo más preciso. Partir de la práctica significa habituarse a una constante revisión, a una constante búsqueda, siempre más rigurosa y más perfecta.

Asumir la práctica como punto de partida es estar frente a un objeto que aprovecha el conocimiento acumulado pero que no se cierra al nuevo conocimiento que exige la realidad del momento. La teoría que surge de la observación de la práctica se adecua a esa realidad y es transformadora y rectificadora de ella en lo que necesite. Por esta razón, la recurrencia es movimiento entre práctica-teoría-práctica, teoría que no es simple abstracción sino expresión de la realidad, filosofía que va más allá de la interpretación y la explicación, que sugiere la transformación que es posible realizar. Es en este contexto donde es válida la famosa expresión: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (Marx y Engels, *Obras* v. I. 1978, p. 11).

Lo que se ha dicho es válido para la práctica educativa. El problema que la filosofía de la educación ha confrontado, al menos en Costa Rica, es una visión equivocada de la tarea de la filosofía en la vida real. Se ha vivido creyendo que la filosofía es una reflexión *a priori*, que prevé la acción sin tener idea de la realidad concreta, socio-histórica, en la cual se ha dado o se espera que se dé esa acción. Se ha pensado la filosofía como reflexión pura, por su coherencia y claridad lógica, que se impone a la realidad necesariamente como un dogma. Pero no nos hemos percatado que la reflexión filosófica puede ser "clara y distinta" (Descartes), y ser totalmente estéril porque no tenga nada que decir a la realidad concreta. Por supuesto que una filosofía de este tipo tendría su propia dinámica, la dinámica del idealismo, con su propio "interés y encanto", pero no estaría en condiciones para responder a la urgencia filosófica que parece surgir de la práctica educativa. Es un problema de carácter metodológico que, en nuestro caso, cambia su punto de partida sin que por eso deje de tener coherencia y claridad lógica, ser filosofía, que

piensa que los problemas que se ha de plantear son los problemas de la práctica real y que la reflexión filosófica surge de esa práctica.

Por esta razón decimos que hacer filosofía desde la práctica de la educación, sea histórica o actual, sacará a la luz los conceptos centrales que han orientado y aún orientan nuestra práctica educativa nacional.

2. El punto de llegada

Hay una concepción distinta de la filosofía en relación con lo que hasta ahora ha sido la filosofía en nuestro medio. La filosofía de la educación nace de la práctica educativa: son los educadores los que interrogan a los filósofos y son los problemas que surgen en la práctica los que el filósofo discute. La filosofía de la educación tiene su punto de partida en la acción pedagógica, no en el deber ser, lo que sería partir de postulados ideales que con facilidad se convierten en dogmas. Partir de la práctica es asumir, necesariamente, la propia realidad y una actitud lúcida y crítica que renuncia a ser dogmática.

Esta filosofía buscará coherencia en los componentes internos de la práctica educativa, verá su totalidad y su contexto, será rigurosa y universal, será pertinente al momento histórico-social en el cual ella se inserta, buscará resolver problemas para posibilitar acciones transformadoras, no por el hecho de transformar simplemente, sino porque las necesidades de la educación así lo exijan. La filosofía, así concebida, jugará un papel acompañador del proceso práctico, donde el filósofo piensa y repiensa lo que se hizo, lo que se hace y lo que es posible hacer. Por ser punto de llegada, esta filosofía es un segundo momento, punto de constante llegada, sin que sea consagrado como definitivo. A la dinámica de la práctica corresponde un punto de llegada siempre provisional y siempre sujeto a revisión.

La reflexión filosófica estará atenta a las ilusorias representaciones y falsas justificaciones; será creadora porque señalará rutas de acción transformadora, cada vez en forma distinta por ser su objeto siempre cambiante; buscará ser objetiva, tomará distancia de la práctica cotidiana para mejorar la acción y hacer más lúcida. Esta filosofía clarificará "situaciones límite" y señalará posibilidades reales de superación (Cf. Freire, 1968, pp. 119-129).

La filosofía tiene su punto de partida en la práctica cotidiana, realidad cambiante y multifacética. El investigador tiene como objeto la práctica que demanda búsqueda constante, actualización renovada, desmitificación de dogmas y revisión de lo hecho y dicho. La tarea filosófica tendrá que ser coherente, rigurosa, racional, universal y unitaria en todos los elementos concretos (nivel micro) y las relaciones globales (nivel macro). La investigación se comprometerá con la transformación necesaria y oportuna de la práctica para que sea cada vez más certera y más productiva para el beneficio social. La filosofía presentará el desafío de ser creador porque estará vigilante ante cualquier repetición mecánica, copia impuesta en un nuevo contexto y por tanto encubridora y manipuladora, ideológica. Tal filosofía buscará rigurosidad en la sistematización de los datos y en la construcción de la ciencia, o ciencias, de la educación. Este es el desafío del filósofo actual y, específicamente, del filósofo de la educación. La tarea no podrá ser hecha a solas, tendrá que ser de equipo e interdisciplinaria. Solo socializando el objeto de estudio y el método se logrará una comprensión más plena y más completa de la práctica.

3. El método dialéctico

La práctica es el punto de partida del método, punto al cual hay que recurrir constantemente pues es un objeto de investigación dinámico, que está en proceso y que hay que seguirlo en la medida en que se desplaza y asume nuevos contenidos y nuevas formas. La reflexión filosófica es un momento segundo - punto de llegada - que objetiviza la práctica, la describe, la explica, la sistematiza de tal manera que esa práctica sea enriquecida, corregida o radicalmente modificada si es el caso; es una tarea permanente. La práctica informa a la reflexión y la reflexión informa a la práctica, correlación dialéctica.

Pero, ¿qué tipo de dialéctica? Sabemos que hay muchas dialécticas (platónica, hegeliana, marxista, etc.). La dialéctica a la que aquí se refiere es aquella que parte de lo propio, la cotidianidad, no de las otras latitudes sino de la práctica propia, la que crea cultura también propia. Por esto es que se puede afirmar que es posible plantear una filosofía de la educación

costarricense, porque es una filosofía desde la práctica costarricense. La dialéctica es aquí la relación entre la práctica y la reflexión sobre esa práctica.

Esta dialéctica tiene sus antecedentes en la historia de la filosofía universal. Tales de Mileto consideraba que la "filosofía no era una cosa inútil" y buscó un método para medir la distancia de los navíos en el mar y de observar las estrellas para lograr una mejor cosecha de aceitunas (Cf. Fraile v. I. 1982, pp. 137-149). Admitiendo las razones por las cuales se ha criticado a los sofistas, hay que reconocerles su preocupación por la práctica humana, aunque ella se redujera a los problemas de la *pólis* (Cf. Fraile v. I. 1982, 124-225). Las motivaciones radicales de la práctica eran el triunfo en los negocios de Estado y en la vida política (Cf. Jaeger, 1980, pp. 263-302).

Sócrates también se interesó por la práctica política en tanto justa, buena y virtuosa. Atenas necesitaba buenos ciudadanos y gobernantes para evitar la destrucción definitiva de la ciudad (Cf. Fraile v. I. 1982, pp. 237-264). A Platón lo cautivó, desde muy joven, la práctica política, pero la muerte de Sócrates lo alejó de ella. Aún así, no pudo evitar los temas políticos y a ellos dedica sus diálogos más extensos. Intentó varias veces que su ideal de Estado se implantara en Siracusa, lo que le costó muchos problemas y el peligro de su vida. Fracásó en la práctica política quizá porque su punto de partida fueron las ideas y no la práctica (Fraile, v. I. 1982, pp. 281-413). Aristóteles considera necesario conocer la opinión, lo generalmente admitido en la vida cotidiana, lo "poiético" (*poiésis*), la producción humana y la *praxis*, y a ello se dedica en los *Tópicos* (Fraile, v. I. 1982, pp. 414-556).

Descartes también sintió esta necesidad cuando abandonó el Colegio de La Fleche para leer la sabiduría en el "gran libro del mundo". La duda carcomió su confianza en esa sabiduría y lo separó definitivamente de la realidad (Cf. Descartes, 1967). A los empiristas les preocupó la realidad de las cosas y de lo humano, por eso cayeron en la excesiva confianza en los sentidos. Lo que contaba era la observación sensible, la experiencia (Locke), las "percepciones" y la vivencia de las cosas (Berkeley), las sensaciones, pasiones y emociones que penetraban con fuerza, viveza y violencia en la

mente humana y que producían impresiones en ella (Hume). (Cf. Fraile, v. I. 1966, pp. 754-792, 821-859). El empirismo quería volver a la realidad del mundo; sin embargo cae en la trampa del psicologismo.

Kant hizo esfuerzos por incorporar al empirismo en sus "juicios sintéticos" (Kant, v. I. 1961, pp. 147-166), Hegel puso la "certeza sensible" como punto de partida de la fenomenología del Espíritu Absoluto (Hegel, 1982, pp. 63-70), dialéctica que se va separando de esa realidad en la medida en que se acerca al "reino del entendimiento". Kierkegaard insiste en la realidad intramundana: la existencia (Collins, 1976, pp. 258-285) aunque sea paradójica, no pueda ser sistematizada. Toda reflexión, entendimiento o sistema de pensamiento viene después de la existencia, ésta impone sus propias demandas. Marx y Engels llevan hasta la "actividad sensorial humana", la práctica en el sentido histórico-social. Conciben con nitidez la práctica como punto de partida de todo pensamiento. Le sigue Lenin en el desarrollo más elaborado de la práctica, como criterio de verdad y punto de partida de todo conocimiento.

Esta revisión histórica parece suficiente para sentir que no se está solo en esta empresa. El método parte de la práctica para llegar a la reflexión filosófica. La intención no es ignorar la contribución que ha enriquecido la historia de la filosofía, pero los filósofos de otras latitudes no sustituyen el quehacer filosófico propio, lo que hacen es ayudarnos a encontrar una filosofía propia.

Conclusiones

Para los propósitos del "Programa de Investigación Sobre la Filosofía de la Educación en Costa Rica", las conclusiones a las cuales se llega son las siguientes:

Primero: La periodización de la investigación de la filosofía de la educación costarricense incluye la pre-filosofía para la práctica de la educación precolombina, la filosofía escolástica para la educación colonial, la positivista para la educación de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la filosofía pragmático-funcionalista para la

educación de la segunda mitad del siglo XX y la revolucionaria para la educación más progresista de nuestro siglo.

Segundo: La hipótesis general que orienta la investigación es que, en la práctica de la educación actual se encuentran, en forma implícita o explícita, elementos importantes de la práctica prefilosófica, escolástica, liberal-positivista, pragmático-funcionalista y revolucionaria, elementos presentes y sobrepuestos simultáneamente. Será difícil explicar la educación actual a menos que se comprendan las influencias filosóficas presentes.

Tercero: Los niveles de observación de la práctica son: la práctica, la conceptualización y el propósito de esa práctica y la reflexión filosófica sobre ella. La investigación filosófica tendrá que ubicarse en el nivel de la reflexión, pero no podrá ignorar los niveles anteriores, pues la reflexión parte de ellos.

Cuarto: La estructura del método a seguir tiene como punto de partida la práctica educativa, su punto de llegada será la reflexión filosófica y el método será la relación dialéctica entre ambos polos.

Quinto: Estas conclusiones están inscritas en la más clásica tradición filosófica, como se ha intentado demostrar en la historia de la filosofía universal.

Bibliografía

- Abbagnano, Nicolás. *Historia de la filosofía*. 3v. Barcelona: Montaner y Simón, S. A., 1978.
- Althusser, Louis. *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Ediciones Laia, 1975.
- Aristóteles. *Obras*. Madrid: Aguilar S. A., de Ediciones, 1964.
- Artur, Meier. *Sociología de la educación*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984.

- Azevedo, Fernando. *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Barahona Jiménez, Luis. *Las ideas políticas en Costa Rica*. San José, C.R.: Departamento de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1977.
- Besse, Guy. *Práctica social y teoría*. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1975.
- Childs, John L. *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1959, p. 19.
- Collins, James. *El pensamiento de Kierkegaard*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Descartes, René. *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Aguilar, 1967.
- Dussel, Enrique. *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1979.
- Fainhild, Beatriz. *Introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1979.
- Fallas, Luis Carlos. *Orígenes del capitalismo dependiente en Costa Rica*. Aspectos fundamentales del desarrollo socio-económico costarricense desde el período precolombino hasta el siglo XIX o primera fase de la República. San José, C.R.: Ediciones Zúñiga y Cabal, S. A., 1987.
- Fontoynt, V. *Vocabulario Griego*. Santander: Editorial "Sal Terrae", 1962.
- Fraile, Guillermo. *Historia de la filosofía*. 3. v. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, MCMLXXXII.
- Freire, Paulo. *Contribución al proceso de conscientización en América Latina*. Suplemento de *Cristianismo y sociedad*. Montevideo: Departamento de publicaciones de ISAL. 1968.
- _____ *Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- _____ *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1968.
- Furter, Pierre. *Educación y reflexión*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- García Morente, Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1980.
- Gramsci, Antonio. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península, 1978.
- Gutiérrez, Gustavo. *Teología de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1972.
- Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Hessen, Johan. *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 1979.
- Jaeger, Werner. *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Kant, Manuel. *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 1961.
- Konstantinov, F. V. *Fundamentos de filosofía marxista*. México: Editorial Grijalbo S. A., 1975.
- Kosic, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1967.
- Láscaris, Constantino. *Desarrollo de las ideas en Costa Rica*. San José, C. R.: Editorial Costa Rica, 1975.
- Lenin. *Obras escogidas en doce tomos*. Moscú: Editorial Progreso, 1976.
- Levitas, Maurice. *Marxismo y sociología de la educación*. México: Siglo veintiuno editores, S. A., 1974.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial Fontamara, S. A., 1983.

- Marx, C. y Engels, F. *Obras escogidas en tres tomos*. Moscú: Editorial Progreso, 1978.
- Ordóñez, Jacinto. "Programa de Investigación: Práctica Educativa y Filosofía de la Educación en Costa Rica". Presentada en la Universidad Nacional, Heredia: Versión mecanografiada, 1986.
- Ordóñez, Jacinto. "A propósito de los problemas fundamentales de la enseñanza de la filosofía". En *Práxis*. n. 27. 28. (Julio-Diciembre de 1983): 99-110.
- Ortega y Gasset, José. *Kant, Hegel, Dilthey*. Madrid: Revista de Occidente, 1961.
- Ortega y Gasset, José. *Kant, Hegel, Dilthey*. Madrid: Revista de Occidente, 1961.
- Pereira Ramalho, Jether. *Prática educativa e sociedade. Um estudo de sociologia educação*. Río de Janeiro: Zahán Editores, 1976.
- Rawls, John. *A theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Sánchez Vásquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1972.
- Sheptulin, A. P. *El método didáctico de conocimiento*. México: Editorial Cartago, 1984.
- Suchodolski, B. *Teoría marxista de la educación*. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1966.