

## LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION Y SUS PROBLEMAS FUNDAMENTALES

Jacinto Ordóñez P.

Parece evidente la importancia que se ha querido dar a la educación en Costa Rica. Basta leer al profesor Luis Felipe González Flores para darnos cuenta de esta importancia desde los primeros tiempos de la Colonia (1). En la historia de la educación de Costa Rica también constatamos una preocupación permanente por la formación pedagógica del educador. La primera Escuela Normal fue fundada en Heredia, la "ciudad de maestros", desde los comienzos de la vida independiente de nuestro país (1838) (2). La necesidad de implementar adecuadamente la enseñanza de las ciencias de la educación pasó por decretos que exigían al magisterio de las Escuelas Públicas no solo estudiar las ciencias que debían enseñar sino la pedagogía que debía aplicar (3). Esta necesidad también pasó por la fundación de otras Escuelas Normales, algunas de ellas de muy corta existencia. Para mencionar los esfuerzos más significativos del siglo pasado, menciono como ejemplo la Escuela Central de San José (1846), la Escuela Normal para Niñas (1849), la Escuela Secundaria que funcionaba como Escuela Normal en Cartago (1864), la Escuela Normal de San José (1870) y la Escuela Normal de Desamparados (1880) (4). Sin embargo, el problema de la enseñanza de las ciencias de la educación no ha consistido en la ausencia de un interés especial en la educación ni en la ausencia de una preocupación por enseñar cómo educar, sino en la ausencia de abordar los problemas fundamentales de esa enseñanza. En otras palabras, ha hecho falta una filosofía de la educación que aborde los problemas fundamentales de la enseñanza y oriente la práctica educativa.

Es obvio que no se pueda enseñar ninguna disciplina, ni mucho menos preparar profesores, sin tomar en cuenta los principios que fundamentan el proceso educativo en general y aquellos principios que tienen especial importancia para el proceso educativo en una disciplina en particular. Esta obviedad no parece tan evidente en los círculos educativos del país. A nuestro educador le

basta comprobar que sabe su materia para sentirse capaz de enseñarla. Sin embargo, las exigencias de claridad en la experiencia docente están imponiendo, cada vez con mayor urgencia, la necesidad de hacer un estudio sistemático de los problemas fundamentales del proceso educativo. Esta necesidad obliga superar esa miopía filosófica de la visión educativa nacional. El presente trabajo no pretende discutir esta superación ni formular una filosofía de la educación. Mi propósito se limita a señalar tres problemas que considero fundamentales y que me parecen previos a toda discusión sobre una filosofía de la educación. Estoy consciente que estos problemas no son los únicos y que la sola mención de ellos sugieren una amplia investigación. Yo me daré por satisfecho si tan solo planteo estos problemas.

Desde un punto de vista negativo, yo diría que la práctica educativa debería ser menos dogmática, menos repetitiva y menos ideologizante. Sin embargo, una perspectiva negativa no sería suficiente para el planteamiento adecuado de estos problemas. Por esta razón, prefiero decir que la práctica educativa debería ser menos dogmática y más crítica, menos repetitiva y más creadora y menos ideologizante y más científica. Sin embargo, dejar hasta aquí estas afirmaciones podrían llevarnos a generalizaciones muy superficiales y a nuevos y muchos más equívocos. El resto del trabajo pretende clarificar estas afirmaciones.

### I. SOBRE EL DOGMATISMO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

En Costa Rica se ha enseñado las ciencias de la educación pensando en un conocimiento históricamente acumulado, previamente organizado y hasta institucionalizado en los sistemas curriculares de nuestra enseñanza. Para poner un ejemplo en el campo de mi especialidad, la práctica de la enseñanza de la filosofía como contenido data desde 1870, cuando la enseñanza de la filosofía a

América Latina ha repetido el historicismo español, el pragmatismo estadounidense y el positivismo lógico, la filosofía analítica y el marxismo europeos (15). Como dice Guillot, la filosofía latinoamericana ha sido "imitativa".

Por debajo de las fundamentaciones ontológicas aparece constituida esta filosofía, hecha en América Latina, como filosofía de *neto* corte europeísta retomando y descansando sobre la problemática filosófica del hemisferio norte, inmadura en la gestión de los problemas y "fácticamente" imitativa.

La filosofía imitativa aparece entre nosotros como tendencialmente más probable. Se leen filósofos europeos, se enseñan, se estudia en Europa, y fundamentalmente se trata de contribuir a una filosofía universal por medio de trabajos, que se supone, podrán ser leídos en aquel continente sin notar la diferencia (16).

Costa Rica, como parte de la América Latina, no ha sido una excepción. Nuestro maestro, don Constantino Láscaris, decía que "lo primero que tiene que hacer un país es saber copiar" (17). Lo que nosotros hemos aprendido, y seguimos practicando, es "copiar" en vez de "saber copiar", que es a lo que se refiere esta cita. El pasado filosófico costarricense ha repetido filosofías de España, Francia, Alemania, Suiza, Inglaterra, Italia y Estados Unidos (18). En términos de una filosofía de la educación, Costa Rica adoptó el krausismo español cuando se gestaron los colegios secundarios (1869) (19), el positivismo francés e inglés cuando se hizo la Reforma Educativa de don Mauro Fernández (1886-1889) (20), el herbartianismo cuando se quería mejorar los métodos de lectura (1890-1900) y el pragmatismo cuando se quiso actualizar la educación en la primera mitad de nuestro siglo (21).

Nuestra enseñanza no solamente ha repetido la orientación de la práctica educativa de otros pueblos sino también el contenido que nos es "externo". Una enseñanza repetitiva tiene muy diversas repercusiones en la formación de las nuevas generaciones, entre las cuales están las siguientes:

En primer lugar, una enseñanza repetitiva perpetúa la dependencia en lugar de resolverla. Nuestra filosofía, un "árbol trasplantado" como decía Salazar Bondy (22), desarrolla características ajenas a lo nuestro. El trasplante no expresa nuestra historia ni nuestra cultura, no responde a nuestra situación económica, social y política ni tampoco se plantea nuestros problemas ni mucho menos

los resuelve. Una educación repetitiva nos hace vivir la tradición europea o norteamericana y repetir las épocas de pensamiento que corresponden, por supuesto, a la historia de esos pueblos. La simple repetición de una teoría o práctica educativa desarrolla, acentúa y perpetúa nuestra dependencia haciéndonos tributarios a otras culturas, e impide y posterga el surgimiento de un pensamiento nuestro.

En segundo lugar, una enseñanza repetitiva la hace incomprensible y, por lo mismo, poco relevante para nuestra realidad cultural, histórica y social. Esto se ve con mucha claridad en el campo filosófico. La descontextualización nos hace repetir —por ejemplo— "el ser es" y "el no ser no es" parmenídeo solamente en su carácter formal eliminando su contexto griego —tiempo y lugar— donde esta expresión fue formulada. Como bien lo dice Enrique Dussel, el "ser" que "es" de Parménides expresa el ser griego y el "no ser" que "no es" expresa aquello que estaba más allá del horizonte ontológico del ser griego, esto es, el bárbaro (23). Un trasplante mecánico de la filosofía solamente podrá ser superado cuando se lea, estudie e interprete —como ya lo hemos dicho— dentro de su contexto. Renunciar al contexto es repetir sin sentido y sin relevancia en relación con las necesidades y las expectativas de nuestra realidad cultural, histórica y social.

En tercer lugar, una enseñanza repetitiva de la teoría y la práctica educativas lo que más ha logrado ha sido una adaptación de los sistemas originales. Se han cambiado, recortado o ampliado sistemas europeos y norteamericanos para poder satisfacer las necesidades de nuestra realidad. Se ha seguido aquello de que "copiar no es repetir, sino adaptar" (24). Desde este punto de vista, si nuestro filosofar ha tenido momentos creadores ha sido en la adaptación de sistemas de otras latitudes. Don Constantino Láscaris cree que el talento de un pueblo consiste precisamente en "saber" copiar "con inteligencia". En su opinión, ese fue uno de los genios de la Grecia clásica.

Es absurdo, sin sentido, pretender la autarquía, por dos motivos: uno doctrinal, que es la afirmación de la Humanidad por encima de los egosmos locales; el segundo, de hecho, pues si hoy un pueblo lo pretende, hace el ridículo y se subdesarrolla (25).

Me parece que ya he insistido lo suficiente al decir que no se trata de ignorar la historia ni el aporte de otros lugares; de lo que se trata es de



fueron reflexión crítica y no fórmulas estáticas, respuesta lúcida a desafíos concretos y no contenidos "fosilizados" para su "consumo" acrítico.

En tercer lugar, el dogmatismo en la enseñanza elimina la adecuada contextualización de los autores que se estudian y coloca la explicación, la discusión y el aprendizaje fuera de la realidad histórico-social en la cual los contenidos tuvieron origen. Esta eliminación, consciente o inconsciente del contexto histórico-social en la explicación del pasado es paralelo a la ignorancia, también consciente o inconsciente, del contexto propio en el momento en que se realiza la práctica educativa. Se tiende una especie de "velo de ignorancia", como lo entiende Rawls (9), en relación con las circunstancias tanto de los pensadores que son explicados como de los educadores que explican a esos pensadores. Cuando se practica la enseñanza, por lo general no se toma en cuenta nuestro propio proyecto educativo, se minimizan los problemas existenciales de la acción pedagógica y se ignora el proyecto universal de vida que determina esa acción.

En cuarto lugar, el dogmatismo en la educación genera un pensamiento dependiente. Se aprende las ciencias de la educación, en el mejor de los casos, adoptando una escuela específica o adhiriéndose a alguna tesis novedosa. Se recibe, casi en forma irrestricta, la creación teórica que procede de Europa o de los Estados Unidos. Como bien lo ha dicho Salazar Bondy, refiriéndose a la filosofía:

Filosofar para los hispanoamericanos es adoptar un ítem extranjero, suscribir ciertas tesis preexistentes, adoptarlas al hilo de la lectura y la repetición más o menos fiel de las obras de las figuras más resonantes de la época. A este propósito, Gómez Robledo ha hablado de la existencia entre nosotros de una suerte de "entreguismo filosófico", correlato, en el orden del espíritu, del entreguismo político (10).

En quinto lugar, el dogmatismo en la enseñanza ha producido un pensamiento inauténtico; asumiendo como imagen propia la imagen del ser del otro, sea éste europeo, asiático o norteamericano, creemos pensarnos lúcidamente cuando realmente nos ignoramos. Como lo señala Salazar Bondy, recordando a Ortega y Gasset, el filósofo que es "el novelista de sí" cae con frecuencia en el plagio: tratando de perfilarse a sí mismo "toma como imagen suya la del otro. Entonces, creyendo conocerse se ignora", se enajena (11). Leopoldo Zea dice que en América Latina se sueña con una cultura, una filosofía y una educación "nacional"

semejante a la norteamericana y la de Europa Occidental (12). Basta leer la *Historia de la Influencia Extranjera en el Desemvolvimiento Educativo y Científico de Costa Rica* de don Luis Felipe González Flores para darnos cuenta que nosotros no nos hemos escapado de estos sueños (13). El resultado ha sido "una literatura afrancesada, sajonzada y germanizada", una práctica educativa que pone al día un positivismo a lo francés o a lo inglés y un pragmatismo al estilo norteamericano que sustituye un escolasticismo también al estilo europeo. Dice Leopoldo Zea:

La educación, apoyada en esta preocupación y en esta filosofía, tenderá a formar un nuevo tipo de hombre latinoamericano, un hombre semejante al que habrá hecho posible una cultura y una civilización como la europea y la estadounidense (14).

En Costa Rica se han enseñado contenidos en forma preferentemente dogmática, con muy poca actitud crítica. Esta práctica ha dado preferencia al pasado como su a-priori absoluto, ha eliminado la contextualización de lo que se enseña, ha generado dependencia y ha producido pensamiento pedagógico que es de otros. Este dogmatismo, tributo absoluto a una autoridad externa, es uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de las ciencias de la educación y de la filosofía de la educación. Lo que quiero subrayar es que para superar el pasado, para ubicar convenientemente el conocimiento que nosotros no hemos producido, para pensar desde nuestras "raíces" que se alimentan de nuestra realidad histórico-social, para hacer una educación que sea nuestra, es necesario que la enseñanza sea menos dogmática y mucho más crítica.

## II. SOBRE LA REPETICIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

En términos generales, la América Latina ha repetido problemas y soluciones de otros tiempos y de otras latitudes. En términos filosóficos, nuestro subcontinente ha vivido como suyas la escolástica y las filosofías antiescolásticas europeas, ha trasplantado el positivismo, experimentalismo, evolucionismo, vitalismo, neotomismo, fenomenismo y existencialismo sea de Alemania, Francia o Inglaterra. La

América Latina ha repetido el historicismo español, el pragmatismo estadounidense y el positivismo lógico, la filosofía analítica y el marxismo europeos (15). Como dice Guillot, la filosofía latinoamericana ha sido "imitativa".

Por debajo de las fundamentaciones ontológicas aparece constituida esta filosofía, hecha en América Latina, como filosofía de neto corte europeísta arromando y descansando sobre la problemática filosófica del hemisferio norte, inmadura en la gestión de los problemas y "fácticamente" imitativa.

La filosofía imitativa aparece entre nosotros como tendencialmente más probable. Se leen filósofos europeos, se enseñan, se estudia en Europa, y fundamentalmente se trata de contribuir a una filosofía universal por medio de trabajos, que se supone, podrán ser leídos en aquel continente sin notar la diferencia (16).

Costa Rica, como parte de la América Latina, no ha sido una excepción. Nuestro maestro, don Constantino Láscaris, decía que "lo primero que tiene que hacer un país es saber copiar" (17). Lo que nosotros hemos aprendido, y seguimos practicando, es "copiar" en vez de "saber copiar", que es a lo que se refiere esta cita. El pasado filosófico costarricense ha repetido filosofías de España, Francia, Alemania, Suiza, Inglaterra, Italia y Estados Unidos (18). En términos de una filosofía de la educación, Costa Rica adoptó el krausismo español cuando se gestaron los colegios secundarios (1869) (19), el positivismo francés e inglés cuando se hizo la Reforma Educativa de don Mauro Fernández (1886-1889) (20), el herbartianismo cuando se quería mejorar los métodos de lectura (1890-1900) y el pragmatismo cuando se quiso actualizar la educación en la primera mitad de nuestro siglo (21).

Nuestra enseñanza no solamente ha repetido la orientación de la práctica educativa de otros pueblos sino también el contenido que nos es "externo". Una enseñanza repetitiva tiene muy diversas repercusiones en la formación de las nuevas generaciones, entre las cuales están las siguientes:

En primer lugar, una enseñanza repetitiva perpetúa la dependencia en lugar de resolverla. Nuestra filosofía, un "árbol trasplantado" como decía Salazar Bondy (22), desarrolla características ajenas a lo nuestro. El trasplante no expresa nuestra historia ni nuestra cultura, no responde a nuestra situación económica, social y política ni tampoco se plantea nuestros problemas ni mucho menos

los resuelve. Una educación repetitiva nos hace vivir la tradición europea o norteamericana y repetir las épocas de pensamiento que corresponden, por supuesto, a la historia de esos pueblos. La simple repetición de una teoría o práctica educativa desarrolla, acentúa y perpetúa nuestra dependencia haciéndonos tributarios a otras culturas, e impide y posterga el surgimiento de un pensamiento nuestro.

En segundo lugar, una enseñanza repetitiva la hace incomprensible y, por lo mismo, poco relevante para nuestra realidad cultural, histórica y social. Esto se ve con mucha claridad en el campo filosófico. La descontextualización nos hace repetir —por ejemplo— "el ser es" y "el no ser no es" parmenídeo solamente en su carácter formal eliminando su contexto griego —tiempo y lugar— donde esta expresión fue formulada. Como bien lo dice Enrique Dussel, el "ser" que "es" de Parménides expresa el ser griego y el "no ser" que "no es" expresa aquello que estaba más allá del horizonte ontológico del ser griego, esto es, el bárbaro (23). Un trasplante mecánico de la filosofía solamente podrá ser superado cuando se lea, estudie e interprete —como ya lo hemos dicho— dentro de su contexto. Renunciar al contexto es repetir sin sentido y sin relevancia en relación con las necesidades y las expectativas de nuestra realidad cultural, histórica y social.

En tercer lugar, una enseñanza repetitiva de la teoría y la práctica educativas lo que más ha logrado ha sido una adaptación de los sistemas originales. Se han cambiado, recortado o ampliado sistemas europeos y norteamericanos para poder satisfacer las necesidades de nuestra realidad. Se ha seguido aquello de que "copiar no es repetir, sino adaptar" (24). Desde este punto de vista, si nuestro filosofar ha tenido momentos creadores ha sido en la adaptación de sistemas de otras latitudes. Don Constantino Láscaris cree que el talento de un pueblo consiste precisamente en "saber" copiar "con inteligencia". En su opinión, ese fue uno de los genios de la Grecia clásica.

Es absurdo, sin sentido, pretender la autarquía, por dos motivos: uno doctrinal, que es la afirmación de la Humanidad por encima de los egoísmos locales; el segundo, de hecho, pues si hoy un pueblo lo pretende, hace el ridículo y se subdesarrolla (25).

Me parece que ya he insistido lo suficiente al decir que no se trata de ignorar la historia ni el aporte de otros lugares; de lo que se trata es de



la forma en que nosotros asumimos la teoría y la práctica que no es nuestra. No se trata entonces de un autarquismo ni mucho menos de un egoísmo local, sino de lo que se trata es de la inteligencia con la cual vemos lo que no es nuestro. Para nosotros, adaptar otros sistemas ha sido quizá nuestro mayor mérito, pero nuestro único esfuerzo creador y una creación obviamente muy limitada. Se adapta en función de necesidades muy concretas sin tomar en cuenta nuestro proyecto global. Adaptación ha querido decir, por una parte, la ignorancia intencional del sentido original que esos sistemas tuvieron en su contexto en aras de las necesidades inmediatas de nuestra realidad y, en segundo lugar, la modificación de esos sistemas sin tomar en cuenta la profundidad de la reflexión original o su coherencia interna. En otras palabras, la adaptación en sí, sin la perspectiva del proyecto que le da contexto a los sistemas que se adaptan ni la perspectiva del proyecto propio, convierte la repetición en una mala copia.

En cuarto lugar, una enseñanza repetitiva ha conducido a la superficialidad de nuestra reflexión teórica. Por lo general se hacen resúmenes y reseñas sin expresión de ninguna inquietud teórica. No hay análisis metódico que revele nuestro propio estilo y nuestra propia orientación pedagógica. No tenemos tradición pero tampoco intentamos incrementarla. Se hace más exposición anecdótica que planteamiento de los problemas fundamentales y más oratoria que estudio a fondo de esos problemas. Esta superficialidad impide la producción del conocimiento y cuando ella aparece exhibe su pobreza. Nuestro quehacer educativo, por ser repetitivo, se hace estéril y en vez de expresar nuestro propio ser lo oculta.

Costa Rica, así como el resto de la América Latina, ha repetido problemas y soluciones de otros tiempos y otras latitudes y su quehacer docente no ha ido más allá de la simple adaptación de teorías educativas que le son extrañas. La enseñanza repetitiva ha perpetuado nuestra dependencia y ha hecho incomprensible y poco relevante el quehacer educativo para nuestra situación cultural, histórica y social. Si bien es cierto los sistemas de otros pueblos nos han ayudado en nuestra necesidad inmediata, su adaptación no solamente ha incrementado una superficialidad sino que también ha ocultado nuestro propio ser y ha ignorado nuestro propio proyecto de vida.

Es claro que "estar abierto a los cuatro puntos cardinales", adaptar las creaciones de otros pueblos, perfeccionar dichas creaciones de acuerdo con nuestras necesidades particulares y dar a conocer esas creaciones es parte de nuestra tarea. Sin embargo, también es claro que la tarea teórica y práctica de la educación no se reduce a la simple imitación, a la repetición y a la adaptación. Negarse a la apertura de nuestro pensar en relación con el pensar de otros pueblos es "racismo, enmascarado o sin enmascararse" (26), pero reducir nuestro pensar pedagógico a la repetición es "entreguismo" pedagógico, enmascarado o sin enmascarar, correlato de un entreguismo mucho más amplio. La tarea central de la educación como disciplinas pedagógicas consiste en producir y reproducir educación más que en repetir la educación de otros pueblos, en ser más creadores que repetidores. Como bien lo ha dicho Paulo Freire cuando, al referirse a los modelos importados de la educación, afirma:

Lo que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se las puede trasplantar puras y simplemente. Pueden y deben ser explicadas, discutidas y críticamente comprendidas por aquellos y aquellas que ejercen su práctica en otro contexto, en el cual no serán válidas sino en la medida en que sean reinventadas.

El contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúen en éste lo re-creen, rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple (27).

### III. SOBRE LA IDEOLOGIA EN LA PRACTICA EDUCATIVA.

La enseñanza dogmática y repetitiva que ignora la realidad contextual que ha dado origen a los sistemas y que también ignora la realidad contextual donde esos sistemas se enseñan o aplican, no cumple prioritariamente una labor científica sino principalmente una función ideologizante.

Por ejemplo, ignorar la realidad contextual de la teoría educativa que enseñamos es transmitir ideas sin ver las causas que las explican. Por esta razón, teorías que en su momento pudieron cumplir una función prioritariamente científica de su realidad llegan a ser solamente "ideas conscientes", y muchas veces "nebulosas" (Marx) que con dificultad se enseñan. Desde este punto de vista, la enseñanza en nuestro medio, en lugar de explicar una realidad que quisiéramos conocer,

la encubre; en lugar de ser una "alusión" llega a ser una "ilusión" de la realidad (Althusser). La enseñanza de una teoría sin contexto es la transferencia de una "visión del mundo" (Gramsci) más que una teoría, es una justificación de una realidad más que explicación metódica (científica) de esa realidad.

Cuando Europa expandió sus fronteras a ultramar y cuando más tarde los Estados Unidos hizo lo mismo, no solamente exportaron su humanismo y sus filosofías sino que reclamaron —y aún reclaman— de los pueblos invadidos la justificación de dicho humanismo y de dicha filosofía. Leopoldo Zea, hablando de esta expansión dice que, por una parte estaban los seres humanos (los Europeos) y, por la otra, estaban los otros pueblos "disminuidos en su humanidad", los cuales deberían aspirar a ser seres humanos incorporándose al arquetipo europeo. Los europeos, consciente o inconscientemente, negaron la plenitud del ser a aquellos que consideraron extranjeros, indios, ignorantes, híbridos y subdesarrollados (28). Desde el punto de vista filosófico y educativo, este colonialismo ha permanecido casi intacto hasta el día de hoy. La expresión más refinada del proceso de ideologización se ha dado precisamente en el campo filosófico y, por supuesto, en el campo de la filosofía de la educación. Nuestra práctica, al igual que nuestras instituciones educativas, se han convertido, como decía Althusser, en verdaderos "Aparatos Ideológicos", en este caso, de los centros de expansión (29).

El problema se hace más grave cuando descubrimos que la enseñanza dogmática y repetitiva no solamente justifica la visión del mundo (la ideología) trasplantada sino que también encubre nuestra propia realidad. Queriendo resolver nuestros problemas no se pensó a partir de nuestro proyecto de vida sino a partir de las ideas separadas, independientes, de su realidad originaria y de nuestra realidad. Nuestro pensar no da cuenta de nuestra realidad y, por lo mismo, nuestra filosofía o nuestra teoría educativa no llega ni siquiera a ser "el conjunto de ideas conscientes" (ideología) de nuestra realidad, sino que se mantiene en el nivel repetitivo de ideas que corresponden a otra realidad. Si el fundamento de nuestra práctica educativa ha sido una —o varias filosofías— que no son nuestras, tales filosofías han sido recibidas como un conjunto de ideas que no son nuestras y que, por lo mismo, han cumplido una tarea más ideológica

que científica. Un par de ejemplos podrían ilustrar estas afirmaciones: por una parte la Reforma Educativa de don Mauro Fernández (1886-1889) quien, inspirado en el positivismo Europeo (Comte, Spencer y Mill), intentó la primera reforma educativa global de la historia costarricense desde una perspectiva filosófica que da importancia a la ciencia y que rechaza toda metafísica y toda disciplina teórica. Esta reforma expresó la línea política de un gobierno liberal, de don Bernardo Soto, y coincidió con el dominio creciente del liberalismo en Centroamérica. El segundo ejemplo podría ser la Misión Pedagógica Chilena, la influencia directa de la así llamada Educación Nueva y, especialmente, el pragmatismo norteamericano, influencia que años más tarde es recogida por la Constituyente de 1949 (30). Esto coincidió con la consolidación del poderío de los Estados Unidos "mediante una penetración pacífica, de integración económica y de coordinación de las fuerzas políticas y militares dentro de un sistema "panamericano" (31).

Mi tercera afirmación ha sido que la enseñanza debería ser menos ideologizante y más científica. Sin embargo ¿en qué sentido menos ideologizante y en qué sentido más científica? ¿Habremos de contraponer la ideología a la ciencia? ¿No es acaso cierto lo que nos dice Adam Schaff que "tiene sentido hablar de ciencias ideológicas y de ideologías científicas" (32)?

El concepto de ideología es, desde Marx, uno de los términos más ambiguos y más controverbiales, ambigüedad y controversia que no pretendo discutir. El concepto de ciencia nos llevará también a amplias indagaciones, tarea que tampoco pretendo realizar en este trabajo. Una discusión un poco más profunda sobre estas relaciones quizá deba abordarse en un trabajo diferente. Lo que sí quisiera advertir es que una explicación de las relaciones entre ideología y ciencia depende no solamente de la comprensión de lo que se entiende por ideología o por ciencia sino de la forma como se plantea el problema. En este sentido, Eugenio Trías dice que "la gran originalidad de Marx consiste en cruzar ambos problemas", esto es, cruzar las "representaciones nebulosas" y por tanto no verdaderas —comprensión negativa de la ideología— y las "representaciones verdaderas", esto es, la ciencia (33). La dificultad ha consistido en que el planteamiento de un cruce, en vez de clarificar, oscurece el problema. Sin embargo, a pesar de este oscurecimiento parece ser la dirección más afortunada de dicho planteamiento. Un cruce que



no podría despojarse, de ninguna manera, de las "representaciones nebulosas" a la vez que entendería la ideología como un universo siempre presente en toda actividad humana y, por eso, en toda actividad científica. Un cruce tampoco podría despojarse de las "ideas verdaderas" a la vez que entendería la ciencia como un servicio siempre necesario para toda ideología.

Si este planteamiento es válido, y reconociendo que resta una profundización del problema así planteado, desde ya podríamos decir al menos que nuestra afirmación de una enseñanza menos ideologizante y más científica no necesariamente argumenta a favor de una ciencia sin ideología. Nos parece falsa la pretensión de hacer una educación sin ideología: no hay educación neutra ideológicamente, toda educación es ideológica. Sin embargo, lo que pretendo afirmar es que cuando enseñamos nuestro propósito no es hacer ideología sino hacer ciencia, aunque se tenga que reconocer, por razones de honestidad profesional, que nuestra ciencia siempre está determinada por una ideología, sea esta conservadora, liberal o revolucionaria. Insisto, la enseñanza no tiene la prioridad de ser ideologizante, mucho menos de promover ideologías foráneas, sino de hacer ciencia, buscar la verdad, y buscarla metódicamente.

La práctica educativa que es dogmática y repetitiva está condenada a jugar un papel ideológico más que científico puesto que no explica nuestra propia realidad. Si los sistemas educativos que nos han llegado de otras latitudes fueron altamente científicos en su momento porque explicaron su realidad —que obviamente no es nuestra— dicho contexto es ignorado por nuestro educador. "Cuando viví en Francia —decía Láscaaris con propósitos distintos— aunque yo me declaraba, y me sigo declarando, sartriano, no traté de conocer a Sartre; me interesaban sus ideas y no su biografía" (34). Supongo que tampoco le interesaba el "contexto mayor" en el cual nacieron esas ideas.

Ignorar la realidad contextual de sistemas que enseñamos es negarnos a comprender la profundidad de sus afirmaciones y, algo más, es negarnos a ver el papel que ha jugado la educación —en el caso de Europa y los Estados Unidos— en la expansión y dominio de otros pueblos. Esta enseñanza ha traído sistemas de pensamiento claramente definidos que corresponden a sistemas económicos, sociales y políticos también claramente definidos. Tales sistemas, tanto como su enseñanza, cumplen propósitos ideologizantes

cuando esperan nuestra incorporación a sus arquetipos así como los sistemas económicos, sociales y políticos esperan nuestra incorporación a su "concepción del mundo", su ideología.

Mucho más grave es ignorar nuestra propia realidad, pues ignorándola, nuestro quehacer educativo no solamente legitima la ideología que nos llega sino que nos impide hacer ciencia desde nuestra realidad; más aún nos impide formular nuestra propia ideología, el "conjunto de ideas conscientes de nuestra realidad", como Trias comprendería el término ideología (35).

Ignorar nuestra propia realidad nos impide un quehacer educativo que explique nuestra realidad y que parta de ella.

#### IV. TRES PROBLEMAS DE CARACTER FUNDAMENTAL.

La ausencia de una filosofía de la educación es un problema que no puede ser ignorado, dada la importancia que ha tenido la educación en Costa Rica, desde fines del siglo pasado. Esta ausencia es tributaria a una ausencia mucho más amplia de un pensamiento nuestro, a pesar de los esfuerzos hechos por respetables educadores y teóricos de la educación tales como Nicolás Gallegos, José María Castro, Bernardo Calvo, Rafael Ramírez, J.V. Lastarria, Valeriano Fernández Ferraz, Juan Fernández Ferraz, Otto Littman y otros en el siglo pasado y Justo A. Falcó, Roberto Brenes Mesén, Joaquín García Monge, Luis Felipe González Flores, Omar Dengo, Emma Gamboa, Moisés Vincenzi y otros en lo que va del presente siglo (36). La contribución de estos teóricos de la educación atiende preferentemente, con algunas excepciones, no a un planteamiento sistemático sino a un deseo por estar al día en relación con la teoría, los métodos y la filosofía desarrollados en Europa y en los Estados Unidos.

La ausencia de una filosofía de la educación plantea una tarea de mayor envergadura para los educadores, especialmente para aquellos que pretenden enseñar a profesores. El presente trabajo solamente ha señalado tres problemas que sugieren tres respuestas correspondientes: el dogmatismo, la repetición y la ideología en la educación y sus respuestas de criticidad, creatividad y científicidad. Tres problemas que sugieren tres respuestas que habrán de ser discutidas y superadas antes de plantear una filosofía de la educación que sea nuestra, esto es, que responda a nuestras necesidades y a nuestra realidad.

En primer lugar, afirmo que la práctica educativa ha de ser menos dogmática y más crítica. La afirmación no pretende ser absoluta: lo que se afirma es ser *menos* dogmático y *más* crítico. Los sistemas educativos se enseñan como contenidos que se asumen con alto grado de dogmatismo y se intenta transmitir con muy poca actitud crítica. Se admite que podría haber excepciones. Lo que se afirma es el problema generalizado que tiene diversas repercusiones en la formación de las nuevas generaciones: tomar el contenido acumulado a través de la historia como *a priori* absoluto, centrar el quehacer educativo en el pasado, distorsionar el planteamiento gnoseológico y descontextualizar el pensamiento que se enseña, genera un pensamiento dependiente e inauténtico.

En segundo lugar, afirmo que la práctica educativa ha de ser *menos* repetitiva y *más* creadora. Nuevamente la afirmación no pretende ser absoluta porque no se trata de ignorar la historia sino de señalar la repetición como tarea central de nuestra educación. No se trata de repetir filosofías o teorías sino de hacer filosofía y hacer teoría, de hacer ciencia. Una enseñanza repetitiva perpetúa la dependencia y la hace oscura y poco relevante para nuestra realidad. Si se adaptan sistemas que nos son ajenos, ciertamente nos hacemos creadores en esa adaptación; sin embargo, su producto es superficial, oculta la realidad originaria y no expresa nuestro proyecto de vida.

En tercer lugar, la práctica educativa dogmática y repetitiva no cumple con una labor prioritariamente científica sino principalmente ideológica. Lo que afirmo es que toda práctica educativa y toda filosofía de la educación debe ser *más* científica y *menos* ideológica. Otra vez, la afirmación no pretende ser absoluta porque ideología y ciencia, a mi entender, se sobreponen y creo imposible hacer ciencia sin ser tributario a una ideología y que no es posible tener una ideología sin incorporar en ese universo toda la práctica científica. Al hablar de una práctica educativa que ha de ser crítica y creadora me refiero a una tarea científica que se niega a transmitir ideas sin indagar las causas que explican esas ideas. El quehacer educativo no es un ejercicio al nivel de las "ideas conscientes" que expresan una visión del mundo" (ideología) y que no tienen su explicación racional en sí mismas, sino que es un esfuerzo científico que busca —para decirlo en términos clásicos— las "causas primeras", los "primeros principios", las "esencias" de una reali-

dad concreta. De lo que se trata es, entonces, de hacer una práctica educativa crítica, creadora y altamente racional, esto es, científica. De lo que se trata es de enseñar superando dogmatismos, evitando las tendencias a la repetición mecánica y haciendo más racional la educación.

Como se ha visto, estos problemas se relacionan entre sí: no es posible discutir uno sin referirse a los demás. Pareciera que fueran tres aspectos de un solo problema fundamental. Lo que se pone a discusión para futuros estudios es la comprensión misma de lo que entendemos por una filosofía de la educación que sea nuestra y una práctica educativa que responda a nuestro aquí y a nuestro ahora.

#### BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. *Escritos*. Barcelona: Editorial Laíá, 1975.
- Ardiles, Osvaldo; Assmann, Hugo; Casalla, Mario; Gerutti, Horacio; Guillén, Carlos; De Zan, Julio; Dussel, Enrique; Fornari, Anibal; Kinen, Antonio; Kusch, Rodolfo; Pro, Diego; De la Riega, Agustín; Roig, Arturo; Scannone, Juan C. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial BONUM, 1974.
- Dussel, Enrique D. *Método para una filosofía de la liberación, superación dialéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Ediciones Sigweme, 1974.
- Furter, Pierre. *Educación y Reflexión*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.  
*Educación y Vida*. Montevideo: Tierra Nueva, 1972.
- Freire, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1979.
- Gallardo, Helio. "Del quehacer filosófico". *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. Vol. XVIII, Num. 47 (Enero-Junio, 1980): 61-77.
- González Álvarez, Carlos. *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1977.



González Casanova, Pablo. *Imperialismo y liberación, una introducción a la historia contemporánea de la América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982.

González Flores, Luis Felipe. *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1978.

*Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1976.

León, Edwin. *Una Universidad en una ciudad de maestros*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional, 1982. pp. 99-167.

Monge Alfaro, Carlos y Rivas Ríos, Francisco. *La educación: Fragua de una democracia*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1980.

Láscais, Constantino. *Desarrollo de las ideas en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1975.

Láscais, Constantino. "Prólogo" a la *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*, de Luis Felipe González Flores. San José: Editorial Costa Rica, 1976.

Núñez Vargas, Benjamín. *Informe del Rector, 1973-1977*. Heredia: Editorial Universidad Nacional, 1977.

Salazar Bondy, Augusto. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* San José: Editorial Estudiantil, (sin fecha de publicación).

Schaff, Adam. *Ideología y marxismo*. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1980.

Triás, Eugenio. *Teoría de las ideologías*. Barcelona: Ediciones Península, 1975.

Zea, Leopoldo. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI Editores, 1974.

#### NOTAS

- (1) Dice don Luis Felipe que antes de 1594 ya se tenía una escuela elemental en Cartago. Esto era a los 19 años de fundada dicha ciudad. Cf. Luis Felipe González Flores. *Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1978. pp.40-51.
- (2) Cf. Edwin León. *Una Universidad en una ciudad de maestros*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional, 1982. pp.99-167.
- (3) Por ejemplo, el Reglamento de Instrucción Primaria del 10 de noviembre de 1869. Cf. Luis Felipe González Flores. *Op. Cit.* pp. 237-245.
- (4) Cf. *Ibid.* 352-368.
- (5) El primer colegio que funcionó cumpliendo la disposición de 1869 fue el Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago, fundado en enero de 1870. Cf. *Ibid.* pp. 384-388.
- (6) Helio Gallardo. "Del quehacer filosófico". *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. Vol. XVIII, Num. 47 (Enero-Junio, 1980): 62.
- (7) Cf. Pierre Furter. *Educación y Reflexión*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970, pp. 30-33.
- (8) Cf. Angel González Alvarez. *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1977. pp. 17-21.
- (9) John Rawls, en su discusión sobre justicia social en un sistema liberal capitalista, parte de un "velo de ignorancia" en cuanto a todas las circunstancias sociales y naturales para atenerse solamente a las consideraciones generales de una teoría modelo de justicia. Cf. John Rawls. *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971. pp. 136-142.
- (10) Augusto Salazar Bondy. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* San José: Editorial Estudiantil (sin fecha de publicación). pp. 39, 40.
- (11) Cf. *Ibid.* pp. 112-116.
- (12) Cf. Leopoldo Zea. *La filosofía Americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI Editores, 1974. pp. 9-51.
- (13) Cf. Luis Felipe González. *Historia de la Influencia Extranjera en el Desenvolvimiento Educacional y Científico de Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1976.
- (14) Leopoldo Zea. *Op. Cit.* p.23.
- (15) Cf. Augusto Salazar Bondy. *Op. Cit.* pp. 14-47.

- (16) Daniel E. Guillot. "La mala conciencia del filósofo latinoamericano" en Oswaldo Ardiles, et. al. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial BONUM, 1974. p.166.
- (17) Constantino Láscaris. "Prólogo" a la *Historia de la Influencia Extranjera* de Luis Felipe González. p.12.
- (18) Cf. dos obras: Luis Felipe González. *Ibid.* y de Constantino Láscaris. *Desarrollo de las Ideas en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1980.
- (19) Cf. Constantino Láscaris. *Ibid.* pp. 91-95 y 155-176.
- (20) Cf. *Ibid.* pp. 133-154. Además, Carlos Monge Alfaro y Francisco Rivas Ríos. *La Educación: Frutos de una democracia*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1980. pp. 23-38.
- (21) Cf. Constantino Láscaris. *Desarrollo de las Ideas en Costa Rica*. pp. 437-454.
- (22) Cf. Augusto Salazar Bondy. *Op. Cit.* p.37.
- (23) Cf. Enrique D. Dussel. *Método para una filosofía de la liberación, superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974. pp. 31, 260, 261.
- (24) Constantino Láscaris. "Prólogo". p.12.
- (25) *Ibid.*
- (26) Cf. *Ibid.* pp. 12 y 13.
- (27) Paulo Freire. *Cartas a Guineas-Bissau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1979. p.104.
- (28) Cf. Leopoldo Zea. *Op. Cit.* pp. 9-31.
- (29) Cf. Louis Althusser. *Escritos*. Barcelona: Editorial Laia, 1975. pp. 141-172.
- (30) Cf. Monge Alfaro y Rivas Ríos. *Op. Cit.* pp. 30-38, 70-107, 126-129.
- (31) Pablo González Casanova. *Imperialismo y Liberación, una introducción a la historia contemporánea de la América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982. p.20.
- (32) Adam Schaff. *Ideología y Marxismo*. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1980. p.16.
- (33) Cf. Eugenio Triás. *Teoría de las Ideologías*. Barcelona: Ediciones Península, 1975. pp. 9-41.
- (34) Constantino Láscaris. *Desarrollo de las ideas en Costa Rica*. p.12.
- (35) Eugenio Triás. *Op. Cit.* p.20.
- (36) Cf. Constantino Láscaris. *Desarrollo de las ideas en Costa Rica*. pp. 437-454.