

HACIA UNA FUNDAMENTACION FILOSOFICA Y EPISTEMOLOGICA DEL CURRICULO EDUCATIVO EN INDOAMERICA (Segunda Parte)

Jacinto Ordóñez P.¹

La primera parte de este trabajo explicó por qué la tarea del filósofo no es repetir sino hacer filosofía y por qué la filosofía del pasado solo cumple una función pedagógica. En la Grecia clásica, filosofía fue el conocimiento metódico (episteme); después, este saber se diferenció del revelado (Edad Media) y, más tarde, de los saberes particulares (las ciencias), hasta que en el "territorio" filosófico solo quedó el saber universal, del cual forma parte la epistemología.

El nominalismo medieval, el avance de la psicología, la semiótica y la matemática, de las ciencias exactas y naturales y la visión mecanicista y empirista del mundo (Locke, Berkeley y Hume) desembocaron en el saber empírico-analítico, en una antimetafísica y en un antisistematismo: el positivismo de Comte (1798-1857), el positivismo crítico alemán (siglo XIX) y el neopositivismo de este siglo; así también nació un quehacer filosófico y epistemológico de las ciencias exactas y naturales y, aún, de las ciencias humanas, históricas y sociales. La pedagogía -como ciencia humana y social- y el currículo educativo -en particular- reclaman la fundamentación filosófica y epistemológica a la cual nos vamos a referir en esta segunda parte del presente trabajo.

¹ Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Costa Rica.

BITACORA

Setiembre

INTERNOS

- Se inauguró el programa de Maestría en Comunicación, en nuestra Facultad de Ciencias Sociales, con una primera matrícula de veinticinco estudiantes. Este programa persigue consolidar el desarrollo de especializaciones académicas que promuevan la apertura de nuevos espacios de realización profesional así como estimular la investigación en las diferentes formas de comunicación social.

- La Comisión de Cambio Administrativo rindió su informe ante el señor Rector recomendando, entre otros, que éste retome el papel que se le otorga estatutariamente en cuanto a los roles interpersonales, de recepción y trasmisión de información y de negociador, así como el liderazgo académico en el Consejo de Rectoría, instancia que debería de asumir, además de su carácter consultivo, responsabilidades en las decisiones que favorezcan la aplicación de una agenda común que garantice el trabajo en equipo del rector y vicerrectores. Asimismo, propone la creación de consejos académicos que vigilen la

calidad de los servicios administrativos de la universidad y el desarrollo de un sistema de información que permita recopilar resultados de estudios de todas las instancias universitarias para su uso institucional en el proceso de toma de decisiones.

- El Ing. Salomón Lechtman, quien coordinó la Comisión de Cambio Administrativo, fue nombrado Vicerrector de Administración. El rector presentó a su nuevo colaborador como una persona que percibe el cambio administrativo en función de las personas, es decir, de los "administrados".

- El informe que la Contraloría Universitaria presentó desde el pasado 26 de abril sobre eventuales anomalías en la Fundación para el Desarrollo de la Facultad de Ingeniería (FUN-DAFAC) sigue a niveles confidenciales. Este informe es producto del análisis de un contrato por 26 millones de colones que firmó esta fundación, que aún no cuenta con el aval de la Universidad de Costa Rica, con el Ministerio del Ambiente y Energía.

- La Dra. Susana Trejos, el Dr. Luis Estrada y el M.Sc. Marco Vinicio Fournier fueron electos representantes ante el Consejo Universitario de las áreas de Artes y Letras, Ciencias Básicas y Ciencias Sociales, respectivamente.

LA FUNDAMENTACION EDUCATIVA

La rebelión del positivismo¹ en contra de la metafísica ha seducido a las conciencias dogmáticas hasta el punto que se ha negado la filosofía y se ha evadido toda teoría. Esto no fue lo que afirmó el positivismo, pues éste afirmaba que la filosofía tenía sentido siempre y cuando se basara en proposiciones lógicas empíricamente comprobadas. La filosofía no sería filosofía a menos que fuera empírico-analítica, es decir, científica en el sentido positivo. Este tipo de filosofía tendría como eje la epistemología como teoría del conocimiento científico positivo. Sin embargo, las proposiciones empíricamente comprobadas dejan fuera otro tipo de proposiciones como las significativas, por ejemplo; es más, se deja por fuera toda aquella realidad que no pueda ser expresada en forma de proposiciones lógico-formales. Todo lo significativo y comprensivo fue sustituido por enunciados formales y empíricos. La ética, la estética y la axiología, por ejemplo, abarcan dimensiones que no pueden ser expresadas en lenguaje proposicional, lo mismo pasa con la historia y las ciencias humanas y sociales entre las cuales se ubica la educación.

Aunque la educación ha tenido un lento y retrasado aprovechamiento de los adelantos científicos positivos, hubo precursores que advirtieron la importancia del desarrollo científico natural en el campo educativo. La primera reacción educativa ante el despertar de las ciencias empíricas quizá fue Wolfgang Ratke, quien sostuvo que la enseñanza debía seguir el orden de la naturaleza, especialmente el "experimento y la observación" (Cf. Francisco Larroyo, 1970: 359-360)².

¹ Me refiero al positivismo en general como un rechazo a la metafísica y una defensa del valor de las ciencias exactas y naturales, común denominador del proto-positivismo, del positivismo de Comte y sus discípulos, del positivismo crítico alemán del siglo XIX y del neopositivismo del siglo XX.

² Los postulados de Ratke sostenían que la enseñanza debía hacerse de acuerdo con el "orden y curso de la naturaleza", debía ir "de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido", no se debía aprender más de una cosa a la vez, se debía comenzar con el aprendizaje de la lengua materna; en todo aprendizaje se debía enseñar primero la esencia y después las maneras de ser y de uso, el aprendizaje debía ser sin violencia, con uniformidad y armonía, mediante la experimentación y la observación, buscando comprensión y presentando los contenidos en forma resumida para después desarrollarlos.

Quien tuvo poderosa influencia fue Juan Amós Comenio (1592-1671) con su *Didáctica Magna* en la cual abogó por una enseñanza que debía partir de las cosas como son y buscar su conexión causal, la relación de ambos factores daba el criterio de verdad. Por eso, se debían ejercitar los sentidos, la memoria, la imaginación, la razón, el juicio y la voluntad del educando. El método educativo debía tener como ejes fundamentales la naturaleza, la intuición y la autoactividad: la naturaleza objetiva y subjetiva del niño -las leyes del espíritu y el desarrollo de sus facultades-, la observación de sí mismo (intuición o autopsia), el ejercicio de lo aprendido (autopraxia) y su aplicación (autocresia). La intuición debía partir de lo esencial y lo accidental de las cosas. Este método conducía a la organización de un currículo de acuerdo con la edad del educando y la autopsia y la autopraxia eran los dos aspectos de la autoactividad (Larroyo, 1970: 361-368). El interés naturalista fue seguido por Rousseau quien vio en la naturaleza el fin último de la enseñanza y se pronunció en contra de toda forma artificial de la educación. El ser humano traía en sí aptitudes originarias que el educador debía dejar "brotar, crear y devenir", se trataba de un dejar hacer, de apoyar con prudencia y tacto el desarrollo espontáneo.

A pesar de estos tempranos intentos, las ciencias humanas y sociales en general tuvieron un desarrollo tardío; no fue sino hasta después de la Revolución Francesa que se generalizó su estudio sistemático; es decir, las ciencias humanas y sociales tienen una experiencia científica reciente en relación con las ciencias exactas y naturales. La educación, como parte de las ciencias sociales, se quedó mucho más rezagada. Herbart (1776-1841), heredero de Fichte en el campo educativo fue quien sostuvo que los problemas fundamentales de la educación eran de carácter psicológico y ético. La psicología mostraba el camino, los medios y los obstáculos; lo ético -filosofía práctica- mostraba los fines últimos (Joaquín G. Carrasco, 1978: 31-34). El objeto de la educación era la "educabilidad humana" (dimensión psicológica) que estaba en función de fines (la dimensión ética). Quizá haya sido Dewey (1859-1952), en la primera mitad del siglo XX, quien vuelve a darle importancia a la cientificidad de la educación y con él otros educadores europeos como Froebel y Montessori. La influencia de Dewey va a darle sentido al positivismo norteamericano que desembocó en un pragmatismo educativo reconstruccionista por una parte y una educación conductista y operativa por otra.

TESIS FCS

- Bolaños Bolaños María Francisca: El nuevo modelo de atención en salud en los servicios de Trabajo Social de la Caja Costarricense del Seguro Social. Trabajo Social (1 agosto).
- Araya Sánchez Ana Teresa, Rohrmoser Saravia Ana Virginia, Vargas Gómez Pablo José: Abordaje sistémico sobre la dimensión de adaptabilidad en familias de jóvenes de noveno año en un colegio semi-oficial del área metropolitana de San José, que presenten bajo rendimiento académico. Psicología (5 agosto).
- Cordero Pérez Pedro, Durán Vargas Denis, Ureña Calderón Heriberto: Comprobación y adecuación de la metodología para la selección y mantenimiento de pequeñas reservas forestales privadas en las cuencas de los Ríos Tabarcia y Picagres, cantones de Mora, Acosta y Puriscal. Geografía (5 agosto).
- Ortiz Rehnitz Ana María: Elecciones 1994, la prensa escrita y su influencia en la opinión pública. Ciencias Políticas (6 agosto).
- Miranda Sandí Miguel: La política internacional centroamericana sobre integración regional, 1990-1994: análisis político-económico. Ciencias Políticas (6 agosto).
- Vargas González Mauricio: Procesos electorales y

luchas de poder en Costa Rica. Estudio sobre el origen del sistema de partidos (1821-1902). Historia (6 agosto).

- Jiménez Borrás Mariela: Influencia de la coyuntura electoral en la prioridad de la toma de decisiones en la Asamblea Legislativa. Ciencias Políticas (7 agosto).

- Solís Del Vecchio Luis Felipe: Asentamiento y costumbres funerarias en la zona Cañas-Liberia durante el período Bagaces (300-800 d.C.). Antropología con énfasis en Arqueología. (9 agosto).

- Alfaro Solano Karla, Araya Cordero Viviana, Díjeres Castañeda Raquel, Elizondo Herrera Iza Geanina, Reyes Ledezma Beatriz: Las formas de atención y gestión asistencia, terapéutica y socioeducativa de los programas públicos dirigidos a la infancia en Costa Rica, en el período 1992-1995. Trabajo Social (9 agosto).

- Hernández Guzmán María Isabel, Martínez Quesada Laura: El periodismo de humor en Costa Rica: antecedentes, situación actual, análisis y proyecciones. Ciencias de la Comunicación Colectiva (13 agosto).

- Reynoard Baungarten Margarita: El papel del jade en las sociedades antigua de Costa Rica. Antropología con énfasis en Arqueología (14 agosto).

En Indoamérica, la historia de la educación tiene su antecedente en los franciscanos, dominicos y jesuitas quienes, al amparo de la conquista, de la colonización y de las tensiones entre la Reforma Protestante y la Contrarreforma católico-romana (disposiciones del Concilio de Trento), iniciaron el proceso educativo cristiano-occidental de estas tierras. Se trasplantó una educación medieval en su versión española, actualizada al calor de la Contrarreforma y en contraposición a la *Didáctica Magna* protestante de Comenio. En otras palabras, la educación que tenemos en nuestras instituciones educativas es un producto de la Conquista y la Contrarreforma que le dio prioridad a la repetición y transmisión de las normas sociales traídas e impuestas por decreto, en desmedro de las comunidades indígenas que también tenían su tradición educativa y que fue violentada y silenciada por el espíritu y la fuerza militar del conquistador.

En estas condiciones, y bajo el ojo de la temible Inquisición, en estas tierras no hubo una educación con intención científica, en el sentido positivista, ni mucho menos una educación que persuadiera por su racionalidad. La inquisición que fue violenta en España, funcionó en términos ideológicos en la Indoamérica “descubierta”. Las corrientes científicas europeas no llegaron en el tiempo de la Colonia indoamericana y, por supuesto, no fueron tomadas en cuenta en la práctica educativa. Hubo una verdadera ignorancia de la “rebelión” de las ciencias ante la metafísica y la filosofía especulativa.

Por eso, nuestra educación fue -desde el tiempo de la Colonia- más prescriptiva, repetidora, transmisora de normas sociales y superficial, que le dio importancia a lo inmediato y a lo aparente. Esto ha hecho que la práctica de la educación haya sido, a partir de la Colonia, dispersa, desordenada, confusa y poco reflexiva; es por esto que lo científico ha llegado a estas tierras más como ideología que como ciencia, al margen de las pretensiones del positivismo en el campo de la historia, de la sociología, de la filosofía, de las ciencias humanas y de la educación. Por eso, se ha caído fácilmente en una concepción instrumental de la educación, sin reflexión, sin autocrítica, sin teoría del conocimiento científico, con afirmaciones simplistas y asumida más como técnica.

Lo anterior explica por qué el objeto de la educación ha caído en una situación difusa en toda Indoamérica, por falta de hábito reflexivo. Por eso, el objeto de la ciencia de

la educación pareciera que se evaporara. Esta situación ha conducido a Escolano a explicarse por qué la palabra "pedagogía" ha sido sustituida, cada vez con mayor frecuencia, por la expresión "ciencias de la educación", lo que parece mucho más exacto a la realidad que ahora vive la educación (Miguel Escolano 1978: 16 y 17), especialmente en el así llamado "Tercer Mundo".

Lo que sí se debe advertir es, al menos, tres aspectos fundamentales de "la ciencia" de la educación o "las ciencias de la educación": que el objeto de la educación no ha quedado definido en forma absoluta sino que está en construcción (Carlos Angel Hoyos Medina, 1992: pp. 9-15), que una teoría filosófica -concretamente epistemológica- ha de partir de esa práctica y que la educación es una ciencia social. En el primer caso, el objeto de estudio educativo está en proceso continuo de construcción y cambia de acuerdo con la dinámica de la sociedad a la cual pertenece esa educación. La búsqueda constante del objeto de estudio educativo podría pensarse como la situación más crítica de la educación como ciencia; sin embargo, quizá sea esta construcción permanente su virtud más grande. En una situación de rápidos cambios económico-sociales, la práctica educativa no admite recetas ni trasplantes acrílicos sino que levanta el desafío del trabajo científico que descubra nuevas situaciones y proponga formas alternativas de la práctica educativa.

En el segundo caso, que una filosofía de la educación no debe partir de los discursos sobrepuestos y muchas veces contradictorios de lo que se dice sobre la educación, sino de la práctica misma que se realiza. La imposición de una educación prescriptiva, repetidora, transmisora, superficial, inmediateista, separó desde sus inicios la teoría de su propia práctica. no ha sido un hábito del filósofo ni del educador reflexionar sobre lo que acontece. Al advertir esta situación, lo primero que habría que hacer para iniciar un proceso de sistematización filosófica y epistemológica de la educación es pensar la práctica misma.

En el tercer caso, que la educación -por la naturaleza de su objeto de estudio- no es una ciencia exacta y natural, que sea fácilmente aprehendida. Por eso, su teoría rebasa las proposiciones empíricamente comprobables y la lógica formal. Esto se debe a que el objeto de estudio educativo -lo que Herbart llamaba "educabilidad"- no pertenece a las ciencias experimentales -como sucedería con las ciencias

- Cubillo Guevara Patricia: Reformas Constitucionales. Ciencias Políticas (16 agosto).

- Gómez Brizuela Kattia, Góngora Meza Kattia, Me-sén Fonseca Roxana: La influencia de los incentivos orientados a la calidad de vida laboral en los funcionarios administrativos de la Universidad de Costa Rica. Trabajo Social (19 agosto).

- Obando Garrillo Iris, Silesky Jiménez Raúl Francisco: El periodismo investigativo en Costa Rica: las informaciones sobre los dos partidos mayoritarios en el período de las Convenciones Electorales en 1993. Ciencias de la Comunicación Colectiva (20 agosto).

- Chacón Sandí Kemly, Chinchilla Morera Marisol: Los procesos forestales y la calidad de vida de los pequeños y medianos agricultores de la Región Huetar Norte. Trabajo Social (23 agosto).

- Lopardo Solano Mari Lisandra: Televisión, infancia y educación: propuesta de un serial televisivo pedagógico para preescolar. Ciencias de la Comunicación Colectiva con énfasis en Publicidad (23 agosto).

- Segura Chaves Pompilio: Historia de la música en Costa Rica en el Siglo XIX: Bandas y Músicos. Historia (26 agosto).

• Antillón Salazar Alvar: Contadora, simples buenos oficios o formal mediación. Ciencias Políticas (26 agosto).

• Garro Rojas Lidieth, Valverde Chaves Jenny: La Patada: lo popular y el humor en una propuesta política. Ciencias de la Comunicación Colectiva con énfasis en Relaciones Públicas, la primera y Periodismo, la segunda (27 agosto).

NACIONALES

• El Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), está ofreciendo tres nuevos servicios que implican apoyo a trabajadores, a otras entidades de enseñanza y la contratación de cursos a empresas, según declaraciones de la presidenta ejecutiva de la institución, Clara Zomer. Uno de los servicios introducidos es la certificación, en la que el INA somete a examen a personas que han adquirido alguna habilidad pero no cuentan con un título que lo demuestre. El interesado debe acudir a la entidad y ésta emite el certificado sin ningún costo. Otro de los servicios, también gratuito, es el de la acreditación, mediante la cual el INA respalda un programa de alguna entidad pública o privada. Para ser acreditado, el programa debe cumplir con varios requisitos, con lo que se asegura el que se impartan

naturales- sino a las ciencias histórico-hermenéuticas, de la significación y de la comprensión, a las ciencias que necesitan otros paradigmas científicos. La educación va más allá de la experimentación y del lenguaje proposicional.

Esto significa que una epistemología -una teoría del conocimiento científico- que se ocupe de la educación, tendrá necesariamente que asumir un concepto diferente de ciencia, es decir, un concepto que no tiene un objeto fijo y que, por lo mismo, no tiene un método fijo. El objeto de las ciencias empírico-analíticas se supone estático, que genera un método único, al cual se puede reducir todo objeto. El objeto de "la ciencia" o "las ciencias de la educación" es dinámico porque se ubica en la esencia misma del ser humano y está permanentemente en construcción. Que el objeto educativo esté en permanente construcción no significa un defecto, sino que es precisamente su virtud.

Si aprovechamos el sentido histórico de la advertencia positivista, una epistemología de las ciencias sociales debería crear una filosofía social, o para ser más exactos, una filosofía de las ciencias sociales, de la misma manera como la epistemología de las ciencias exactas y naturales se ubica en una filosofía de las ciencias naturales y formales. Una filosofía social debería partir de los hechos histórico-sociales, de los problemas epistemológicos que plantea el conocimiento de esos hechos que incluyen hechos empíricamente comprobables pero que no se limita a ellos porque los hechos histórico-sociales están envueltos en una dinámica que no sólo demanda descripción y explicación sino interpretación y comprensión. La educación tiene un conjunto de hechos -objetos de estudio- que interactúan dinámicamente bajo factores no sólo individuales sino también colectivos.

Esto no significa una desvalorización de las ciencias exactas y naturales. Estas ciencias -en el campo humano y social- pueden dar muchos aportes; y de hecho ya los están dando. Lo que se dice es que esos aportes, aunque valiosos, no son suficientes porque el objeto de estudio educativo que es dinámico y pertenece a la dimensión humana es mucho más compleja. No cabe duda que nos seguiremos ayudando con las investigaciones empírico-analíticas y que la cuantificación y la lógica formal seguirá siendo un instrumento importante; pero una epistemología de la educación corresponde a una ciencia que, aunque incluya lo empírico-analítico, va más allá de ella.

LA FUNDAMENTACION DEL CURRÍCULO EDUCATIVO

La epistemología educativa es la teoría del conocimiento científico de la educación. Siendo esta disciplina una ciencia social, su epistemología no se puede quedar al nivel de lo empírico-analítico, pues el objeto de estudio de la educación se ubica en la naturaleza misma del ser humano y sus relaciones con la cultura social. Por eso mismo, una epistemología educativa no puede ignorar, además, la convergencia de diferentes disciplinas en el estudio del hecho educativo. Uno de los desafíos del educador contemporáneo es aceptar esta interdisciplinariedad para lo cual ha estado poco preparado. Esta falta de preparación se manifiesta en la competencia y complejo que siente el "científico" educativo cuando se ubica a la par de profesionales de otras ciencias, pues no se ha preparado para trabajar en campos abiertos a otras disciplinas. Conozco facultades de educación donde la sola palabra "interdisciplinariedad" es subversiva, por la inseguridad que siente el "científico" de la educación al exponerse frente a científicos de otras disciplinas.

La filosofía conduce a pensar y analizar todo lo que converge en el "hecho educativo" y las condiciones que lo hacen posible. Para pensar filosóficamente la educación hay que tomar en cuenta todos los actores que participan en la reproducción y producción del conocimiento, profundizar los fundamentos que sostienen ese proceso, sean internos o externos al mismo, tomar en cuenta los diferentes factores que se relacionan, incluyendo las diferentes disciplinas presentes en el "hecho educativo". El proceso educativo tiene una dimensión tan amplia que, desde los tiempos de Platón, se ha creído que es una disciplina universal, es decir, filosófica.

Una de las áreas de análisis filosófico y epistemológico de la educación es el currículo. Muchas cosas se podrían analizar a este nivel. Por las limitaciones de este trabajo, me refiero únicamente a algunos aspectos de carácter general. Por ejemplo, el currículo se ha considerado como un recurso técnico que pudiera aplicarse a la planificación de los estudios en general y a la programación de un curso o una clase en particular. Esta forma de ver el currículo sigue manejando el concepto de ciencia como empírico-analítico, pues el objetivo de las ciencias exactas y naturales es, como diría Habermas, el control de la naturaleza y la sociedad

cursos de calidad. hasta ahora han sido acreditados programas en mecánica agrícola, mecánica de vehículos pesados y livianos, construcciones metálicas y enderezado y pintura. El tercer servicio ofrecido es la contratación de servicios de capacitación mediante el cual el INA negocia con empresas el uso de la planta física, equipo, material y profesor de éstas, para un curso específico. De acuerdo con Clara Zomer, con este acuerdo se amplía la capacidad de la institución y se brinda respuesta más rápida a las necesidades de capacitación. Además, con estos nuevos servicios se persigue promover el mercado de empresas que imparten cursos, supervisar la calidad de la enseñanza, reducir los costos de la institución, aumentar y mejorar la capacitación y mantener al INA como la entidad rectora de la formación profesional del país. El programa que comprende el ofrecimiento de estos servicios constituye uno de los tres pilares de la nueva estructura asumida por el INA desde enero pasado; los otros dos son la gestión tecnológica y de formación y el área regional, la cual fue fortalecida para que más cursos sean impartidos fuera de San José.

- En el informe final sobre las apelaciones presentadas contra el acto de adjudicación de la licitación pública número 39-94,

promovida por la Junta Administrativa para el Desarrollo de la Vertiente Atlántica (JAPDEVA), la Contraloría General de la República anuló la adjudicación para que la empresa Procesos de Carga del Atlántico (Procat S.A.), opere en funciones de estiba en Puerto Limón, debido a que JAPDEVA incurrió en irregularidades durante el trámite. Por otra parte, la resolución de la Contraloría ordenó asimismo a JAPDEVA volver a estudiar la oferta de la empresa Compañía de Estiba S.A., a la que se le había negado la adjudicación. La denuncia presentada ante la Contraloría por dicha empresa reveló la relación familiar entre uno de los miembros de la Junta Directiva de Procat S.A. y el gerente portuario Carlos Nelson Banton. Mediante el estudio realizado en este caso, se determinó que Carlos Nelson incurrió en irregularidades debido a que irrespetó la prohibición establecida en la Ley de Contratación Administrativa en cuanto a beneficiar a parientes. En el informe final de la Contraloría también se ratifica la adjudicación a las catorce empresas restantes y se le ordena al Gobierno que esas firmas asuman los servicios en el muelle dentro del menor tiempo posible.

- El Ministerio de Industria y Comercio (MEIC), rechazó las solicitudes de los industriales para

(Habermas, 1989: 159-181). El currículo como técnica o conjunto de técnicas es simplemente un recurso para dominar situaciones y controlar el proceso educativo, es decir, destruir o al menos deformar el proceso educativo.

Sin embargo, llevamos dicho que la educación es una ciencia social y que su objeto de estudio es dinámico y no admite recetas sin el riesgo de deformar el proceso o domesticar al estudiante, como diría Freire. Un análisis epistemológico del currículo debería plantearse los fundamentos científicos de la planificación y dentro de este proceso la programación: el qué y el por qué, el cómo, el quién, el para quién y el para qué se planifica y se programa. Esto obligaría a plantearse el currículo como un proceso científico y no meramente técnico. El “qué” se planifica y programa tiene que ver con el objeto de estudio que ha de manejarse. El “por qué” tiene que ver con aquello que justifica la selección de cultura social que vale la pena estudiar, que justifica todo el proceso curricular. El “cómo” planteará necesariamente los métodos que se utilizan en el estudio del objeto planteado, estudio realizado tanto por el profesor como por el estudiante. El “quién” tiene que ver con el sujeto del conocimiento que interviene en la planificación y en la programación, su ubicación y sus instrumentos teóricos y metodológicos de conocimiento, los sujetos que intervienen a todo nivel del proceso, incluyendo a los estudiantes. El “para quién” y el “para qué” tiene que ver, desde los propósitos para los cuales se planifica y se programa hasta los objetivos más inmediatos de la acción docente, con la utopía que la educación persigue. La tarea curricular es una tarea científica, pero una tarea científica que tiene que ver con seres humanos y no con cosas estáticas. Por eso, un análisis epistemológico del currículo ha de ubicarse en las ciencias humanas y sociales y, por lo mismo, al menos en una perspectiva curricular histórico-hermenéutica.

Esta tarea obliga a ubicarse en el contexto en el cual se ha de educar: el pueblo, el país, la comunidad, el ser humano al cual se va a servir y sus relaciones dinámicas. Este punto de referencia obliga a que estas mismas preguntas se hagan a todo autor que se estudie en el campo curricular. Por ejemplo, el estudio del pensamiento de Tyler hay que ubicarlo en las condiciones en las cuales se dio para poder comprender no solo el modelo que propone sino los propósitos últimos que intenta y aquello en lo cual pueda aportar o no aportar a nuestra realidad. Lo mismo pasa con los

promovida por la Junta Administrativa para el Desarrollo de la Vertiente Atlántica (JAPDEVA), la Contraloría General de la República anuló la adjudicación para que la empresa Procesos de Carga del Atlántico (Procat S.A.), opere en funciones de estiba en Puerto Limón, debido a que JAPDEVA incurrió en irregularidades durante el trámite. Por otra parte, la resolución de la Contraloría ordenó asimismo a JAPDEVA volver a estudiar la oferta de la empresa Compañía de Estiba S.A., a la que se le había negado la adjudicación. La denuncia presentada ante la Contraloría por dicha empresa reveló la relación familiar entre uno de los miembros de la Junta Directiva de Procat S.A. y el gerente portuario Carlos Nelson Banton. Mediante el estudio realizado en este caso, se determinó que Carlos Nelson incurrió en irregularidades debido a que irrespetó la prohibición establecida en la Ley de Contratación Administrativa en cuanto a beneficiar a parientes. En el informe final de la Contraloría también se ratifica la adjudicación a las catorce empresas restantes y se le ordena al Gobierno que esas firmas asuman los servicios en el muelle dentro del menor tiempo posible.

- El Ministerio de Industria y Comercio (MEIC), rechazó las solicitudes de los industriales para

(Habermas, 1989: 159-181). El currículo como técnica o conjunto de técnicas es simplemente un recurso para dominar situaciones y controlar el proceso educativo, es decir, destruir o al menos deformar el proceso educativo.

Sin embargo, llevamos dicho que la educación es una ciencia social y que su objeto de estudio es dinámico y no admite recetas sin el riesgo de deformar el proceso o domesticar al estudiante, como diría Freire. Un análisis epistemológico del currículo debería plantearse los fundamentos científicos de la planificación y dentro de este proceso la programación: el qué y el por qué, el cómo, el quién, el para quién y el para qué se planifica y se programa. Esto obligaría a plantearse el currículo como un proceso científico y no meramente técnico. El “qué” se planifica y programa tiene que ver con el objeto de estudio que ha de manejarse. El “por qué” tiene que ver con aquello que justifica la selección de cultura social que vale la pena estudiar, que justifica todo el proceso curricular. El “cómo” planteará necesariamente los métodos que se utilizan en el estudio del objeto planteado, estudio realizado tanto por el profesor como por el estudiante. El “quién” tiene que ver con el sujeto del conocimiento que interviene en la planificación y en la programación, su ubicación y sus instrumentos teóricos y metodológicos de conocimiento, los sujetos que intervienen a todo nivel del proceso, incluyendo a los estudiantes. El “para quién” y el “para qué” tiene que ver, desde los propósitos para los cuales se planifica y se programa hasta los objetivos más inmediatos de la acción docente, con la utopía que la educación persigue. La tarea curricular es una tarea científica, pero una tarea científica que tiene que ver con seres humanos y no con cosas estáticas. Por eso, un análisis epistemológico del currículo ha de ubicarse en las ciencias humanas y sociales y, por lo mismo, al menos en una perspectiva curricular histórico-hermenéutica.

Esta tarea obliga a ubicarse en el contexto en el cual se ha de educar: el pueblo, el país, la comunidad, el ser humano al cual se va a servir y sus relaciones dinámicas. Este punto de referencia obliga a que estas mismas preguntas se hagan a todo autor que se estudie en el campo curricular. Por ejemplo, el estudio del pensamiento de Tyler hay que ubicarlo en las condiciones en las cuales se dio para poder comprender no solo el modelo que propone sino los propósitos últimos que intenta y aquello en lo cual pueda aportar o no aportar a nuestra realidad. Lo mismo pasa con los

planteamientos de Lemke, Taba, Briggs, etc. El problema radica en ubicarse como sujetos de la planificación educativa y la programación curricular en las necesidades que tiene la situación concreta en la cual se trabaja y en el trabajo científico que demanda esta situación.

A los educadores se les impone hacer filosofía de su propia práctica educativa y una epistemología de su práctica científica en todos los niveles de acción. Se han de plantear los fines últimos de la educación que se practica, sus "primeros principios", sus fundamentos. En el caso del currículo, se trataría de identificar los fundamentos de la planificación educativa y del tipo de ser humano que se forma con esa planificación. Es una tarea filosófica comenzar a pensar nuestra práctica educativa y hacer una teoría de ella; desde la perspectiva epistemológica, hacer una teoría del conocimiento científico que se realiza, si es que se demuestra que se actúa sistemáticamente o que su lenguaje es más palabrería superficial o copia más que expresión teórica de la práctica que se realiza. Se hace necesario identificar el qué y el por qué, el cómo, el quién, el para quién y el para qué se planifica y se programa. Esto obligaría a plantearse el currículo desde la perspectiva de su cientificidad, no meramente como problema técnico.

Tener una actitud filosófica y epistemológica en el campo educativo implica decidirse a pensar el universo propio, a renunciar a la imitación y a la transferencia acrítica que muchas veces es tomada como receta. La filosofía de la educación impone esta disciplina: pensar la práctica propia de la educación, lo que se hace a nivel preescolar, primaria, secundaria y universitaria; lo que se hace a nivel de país, de instituciones educativas y de aula; lo que se hace en la formación de las diferentes disciplinas. Una filosofía del currículo impone vivir todo el proceso educativo: éste es el imperativo de una actitud filosófica y epistemológica, pensar la propia práctica.

Se hace necesario pensar científicamente, con criterios claros de los principios fundamentales de la práctica científica, para poder distinguir cuándo se está haciendo ciencia o cuando se está simplemente especulando sin fundamento. Y si se está en el campo educativo, se hace necesario pensar científicamente pero no solo en el sentido empírico-analítico, sino ir más allá que la simple cuantificación, la simple experimentación o los simples enunciados proposicionales que se basan en la experiencia individual. Se hace

aumentar nuevamente el precio del arroz, ya que argumenta que el ajuste puesto en vigencia el 1º de marzo pasado cubre todo este año, tanto para el grano importado como para el que se produce en el país. Según Geovanny Castillo, viceministro de Economía, Industria y Comercio, el precio actual del arroz es un promedio para todo el año, debido a lo cual el ministerio considera que no existen razones para variarlo. De acuerdo con declaraciones de Maurilio Aguilar, asesor de los jefes del MEIC, el país se abastecerá en este período durante cinco meses con grano importado y siete con arroz local. Cuando en febrero anterior se realizaron los estudios para el alza del grano importado, se llevaron a cabo asimismo los cálculos con respecto a la cosecha nacional. Estos análisis dieron como resultado que el alza general combinada debía ser del 7,94 por ciento, la cual fue finalmente aprobada. Sin embargo, el quinto embarque de importación, que constituía el consumo de un mes, resultó ligeramente más caro de lo previsto, razón por la cual los industriales del arroz solicitaron al Ministerio de Economía una revisión del precio. De acuerdo con declaraciones del viceministro de Economía, Geovanny Castillo, el precio actual del arroz es un promedio para todo el año, por lo cual se considera

que no existe ninguna razón para alterarlo. Los técnicos del MEIC aclararon que el alza solamente afectó a una duodécima parte del consumo nacional, y que su impacto, repartido en todo el año, elevaría el precio del grano en únicamente alrededor de un uno por ciento. Debido a ello, Castillo afirmó que el valor para el consumidor se mantendrá en 249,40 colones por dos kilos empacados en bolsa plástica, y en 124,70 colones por el kilo a granel.

- Especialistas del Ministerio de Salud y de la Comisión Gubernamental del Ozono advirtieron acerca de un producto empleado por los hospitales en la esterilización de materiales quirúrgicos es sumamente tóxico y provoca severos daños en la capa de ozono. El diclorodifluorometano, también conocido como halacarbono, llega a la estratosfera, en donde el cloro es liberado y comienza a destruir la capa de ozono. Además, a la sustancia se le atribuyen propiedades carcinogénicas. El director del departamento de Sustancias Tóxicas del Ministerio de Salud, Roberto Castro Córdoba, y el coordinador de la Comisión Gubernamental del Ozono, Alvaro Brenes, manifestaron, por separado, que se está alertando a la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), acerca de la situación, con el propósito de que busque otros productos sustitutos

necesario reconocer que la dimensión dinámica del objeto de estudio educativo impone ampliar el concepto de ciencia que permita tomar en cuenta no solo la dinámica histórica y social sino también el sentido que esa dinámica tiene, una ciencia que incorpore el sentido de cada una de las partes que intervienen en los procesos, la comprensión de la totalidad del proceso, una ciencia hermenéutica que corresponde a un objeto de estudio dinámico que hunde sus raíces en la naturaleza humana y social.

Es más, pensar científicamente significa ir más allá de una comprensión y una interpretación que intente sólo incorporarse a la realidad propia para orientarse y, una vez incorporado, se cruce de manos. Pensar científicamente es pensar críticamente, de tal manera que se haga una selección de aquello que urge ser pensado, estudiado y sistematizado, aquello que se hace necesario consolidar, mejorar o cambiar radicalmente. Es decir, se hace necesario pensar la educación desde la perspectiva científica crítica que permita el cambio que sea necesario, supere comprensiones e interpretaciones "neutrales", residuos de planteamientos únicamente positivistas. Pensar científicamente significa inscribirse en propuestas donde lo empírico-analítico y lo histórico-hermenéutico adquieran su sentido emancipatorio, comprensión científica que deberá incorporar una acción que supere los problemas que han existido y que han sobrevivido crónicamente desde los tiempos de la Colonia. Para lograrlo, aquello que ha de ser pensado, estudiado y sistematizado ha de ser selectivo, estableciendo prioridades, poniendo lo más importante primero para poner algún nivel de racionalidad científica en esta selva de ideas que fácil e irresponsablemente se manejan, dando la impresión que son respuestas adecuadas a nuestra realidad y que pronto se descubre que esas propuestas o eran propaganda de partidos de turno en el gobierno, que obedecían a intereses que no tenían nada que ver con la vida nacional, o eran simplemente improvisaciones que obligaron a copiar soluciones que pueden ser apropiadas para otros contextos, pero que aquí no solo son ajenos sino que siguen jugando el papel ideológico que hace pensar que dichas soluciones van a resolver, de una vez por todas, nuestros problemas. La epistemología es la teoría emancipadora del conocimiento científico que no puede aislarse de la realidad concreta, que no puede perder el tiempo en especulaciones desprendidas de la realidad. Hay que renunciar a repetir filosofías y epistemologías de otras

latitudes y comenzar a pensar filosófica y epistemológicamente la práctica que se hace necesario consolidar, mejorar o cambiar. Se necesita con urgencia hacer filosofía.

Esto no significa aislarse de lo que dicen los autores que han pensado en otras latitudes, filósofos y pensadores de la educación de otras épocas y otros lugares. Lo que significa es que a todos ellos los estudiemos a la luz de las necesidades de nuestra propia práctica. Se hace urgente dejar de copiar porque tan absurdo es ignorar los adelantos de otros lugares como absurdo es copiarlos acríticamente (Freire, 1979:104).

BIBLIOGRAFIA

- Agustín, San. *Confesiones*. Barcelona: Editorial Iberia, 1964.
- Aristóteles. *Obras*. Madrid: Aguilar, S. A. de Ediciones, 1964.
- Ayer, A.J. "Introducción del compilador". En: *El positivismo lógico de A. J. Ayer*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981. Larroyo, Francisco 1970
- Carrasco, Joaquín G. "El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart". En: *Epistemología y Educación* de Agustín Escolano, et.al. Salamanca: Ediciones Sígueme, 19178.
- Einstein, Alberta e Infeld, Leopold. *La física. aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Losada, S.A., 1977.
- Escolano, Agustín. "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos". En: *Epistemología y Educación*, de Agustín Escolano, et.al. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1978.
- García Morente, Manuel. *Lecciones Preliminares de Filosofía*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1980.
- Freire, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1979.
- Fraile, Guillermo. *Historia de la la Filosofía*. vs. I, II y III. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, MCMLXXXII.
- Habermas, Jürgen. "Conocimiento e Interés". En: *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnós, S.A., 1989
- Hoyos Medina, Carlos Angel. "Pedagogía de la modernidad, Estudio Introductorio". En: *Epistemología y Pedagogía. ¿Es la Pedagogía una Ciencia?* de Carlos Angel Hoyos (Coordinador). México: Editorial CESU, 1992.

que no generen tantas alteraciones. Brenes admitió que desde hace dos años están tratando de hacer contacto con funcionarios de esa entidad para exponerles la situación, pero esos esfuerzos resultaron infructuosos. Asimismo, Brenes destacó que, de conformidad con el Protocolo de Montreal, pacto mediante el cual los países que lo suscribieron se comprometen a evitar la destrucción del ozono, el diclorodifluorometano debe salir de circulación porque en el mercado ya existen sustancias sustitutas. El funcionario explicó que en Costa Rica se prohibirá a partir de enero de 1997, y la CCSS se verá obligada a buscar otras opciones para la esterilización de sus materiales quirúrgicos. Actualmente, sólo en los países desarrollados se emplea esa sustancia, ya que en las naciones industrializadas salió de circulación.

- La comisión especial creada en el Ministerio de Hacienda y comandada por el economista Eduardo Lizano Fait, encargada de analizar el problema de la deuda interna, determinó que ésta asciende a los 504,072 millones de colones, un 32 por ciento más que en 1995. y representa un 26 por ciento de la producción nacional. La deuda interna la constituyen las obligaciones que tiene el Estado por la venta de títulos (en el país) de devolver el principal expresa-

do en dicho documento y los intereses respectivos. Esta comisión tiene el encargo de recomendar todas las opciones de solución al problema de la deuda que el fisco tiene con otras entidades públicas y con inversionistas privados. El ministro de Hacienda, Francisco de

Kant, Emmanuel. *La Crítica de la Razón Pura*. v. I y II. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1961. 1981.

Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

Marías, Julián. *Historia de la filosofía*. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente, 1962.

Wahl, Jean. *Introducción a la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.