

---

---

# LA CRISIS NEOLIBERAL Y EL CONSTRUCTIVISMO RACIONAL EN LA EDUCACION COSTARRICENSE



Por  
*Eduardo E. Saxe Fernández*  
G.A.M.A.

Director  
Departamento de Filosofía  
Universidad Nacional de Costa Rica  
(UNA)

## I. INTRODUCCION

**I**.1 En estas consideraciones hago un primer planteamiento de una teoría que he llamado «constructivismo racional». Ofrezco dos aproximaciones para explicar la fundamentación del «constructivismo racional», elaborando este concepto desde los pensamientos de Sócrates y del filósofo francés Gastón Bachelard. Únicamente presento las bases del concepto de constructivismo racional, e intento desarrollar algunos aspectos de los componentes educativos implicados en él. Los dos principios del constructivismo racional pueden fundamentarse en la posición socrática sobre que «hay que buscar y aprender y no cansarse de buscar», así como en el «axioma de la epistemología» de Bachelard, que dice que «descubrir es la única manera activa de conocer y que, correlativamente, hacer descubrir es la única manera de enseñar». Finalmente, el supuesto de estos dos principios constructivistas es el descubrimiento -en el diálogo- de la necesidad de la racionalidad para poder buscar y descubrir.

Contra quienes sostienen la incompatibilidad entre constructivismo y racionalismo, mi tesis central es que diferentes formas de racionalismo y de constructivismo han sido históricamente complementarias interdependientes. No resulta difícil reexaminar el pensamiento de filósofos tan racionalistas como Descartes o Kant, para encontrar que sus pensamientos son constructivistas racionalistas. Efectivamente, la duda metódica cartesiana y el apriorismo de la sensibilidad kantiano, son aspectos constructivistas fundamentales para sus respectivas filosofías, incluso si en esta tradición el énfasis está puesto en la razón -hoy día el énfasis está puesto más en el constructivismo que actúa como «ambiente» de la racionalidad.

Los errores y las incompatibilidades surgen de concepciones extremistas de cada uno de estos dos conceptos o posiciones, reduciendo el racionalismo a un solo tipo, o bien llevando a límites pirrónicos el escepticismo

concomitante con ciertos aspectos epistemológicos del constructivismo. De estas concepciones estrechas de razón o de construcción mental se siguen visiones satanizadas de uno de los términos involucrados, racionalismos o constructivismos absolutos y excluyentes, lo cual resulta entonces en la negación lógica misma, tanto de la racionalidad como de la constructividad.

Finalmente, las supresiones o los intentos de supresión de uno de los miembros en esta pareja conceptual caracterizan varias mentalidades actuales, la capitalista posesiva tanto como la que exalta y promueve la criminalidad, o la apocalíptica, e incluso la de purismos escapistas neoestoicos (incluyendo new-new age-religiosismo por otra parte útil en sus gimnasias o etimologías).

I.2 Desde otro momento del análisis, la noción de «crisis neoliberal» nos precisa el entorno político-económico donde aparece, puede y debe desarrollarse el constructivismo racional en nuestra educación. El desarrollo del constructivismo racional se puede dar en (para) la resolución de esa crisis neoliberal que durante década y media ha creado el caos político, económico y social en la región latinoamericana. Es muy importante advertir, por otra parte, que en el actual desarrollo de la educación privada habría un intento por poner en práctica una versión neoliberal del constructivismo racional, y que esa versión, *ceteris paribus*, genera resultados mucho más adversos que los que hace una centuria el positivismo produjera en la educación y en la política de la región latinoamericana -y esta vez con muchos menos resultados beneficiosos- que no ya «positivos».

Los intentos neoliberales por desarrollar o utilizar un constructivismo racional, sin embargo, tienen el límite establecido por el carácter libertario de esta teoría. Porque, efectivamente, en la concepción socrática explícitamente, y en la bachelardiana implícitamente, el aprendizaje y la enseñanza radican en una práctica de la libertad, para crear, para rechazar construcciones existentes, para sacar implicaciones y conclusiones. La constructividad y la racionalidad que caracterizan al constructivismo racional tienen un componente «cívico» (utilizaría más este término si no fuera por las connotaciones causifascistoides que ha adquirido en Centro y Latino América), «público», «político» (relativo a la vida en una polis o república). En el caso de la educación privada, este componente hoy día, de forma similar a como ocurría en la época del imperio romano, ya no radica en una consideración/adhesión a una nación/patria (Atenas o Panonia, por ejemplo), sino que se sustenta en (y sustenta a) una lealtad más difusa y que en la antigüedad se denominaba «cosmopolita» (una polis y república con límites en el conjunto del mundo-cosmos), y que ahora se llama «globalista».

En el contexto de la crisis neoliberal y de contrarreformas aceleradas para disminuir los ámbitos públicos y garantizar mayores ganancias para cada vez menos personas, es posible pensar que el constructivismo racional no pueda llegar a desarrollarse completamente en el sector público de la educación, como siempre por falta de recursos. Y esos recursos pueden llegar a

disminuir todavía más, mucho más, cuando los poderosos tomen conciencia plena del peligro que se encierra en el fomento de la inteligencia, la creatividad y la intercomunicación intensas tanto a nivel local como nacional e internacional, por parte de infantiles o adolescentes personas y sus tutores. Pero esto, como señala Chomsky, es la paradoja de lo público, de lo estatal: mientras que en el mundo cerrado de una corporación se siguen normas dictatoriales emanadas de la directiva y los ejecutivos, en el mundo del estado no es posible completamente eliminar lo público, lo cívico, el interés de la colectividad.

## II. SOCRATES Y BACHELARD COMO FUENTES DEL CONSTRUCTIVISMO RACIONAL EN LA EDUCACION.

Al igual que quienes escribieron el documento **Política educativa hacia el siglo XX**, que ha servido de base para las políticas adoptadas en el Consejo Superior de Educación en esta administración, paso a destacar el aporte de un pensador que epitomiza un momento fundante del constructivismo racional, Sócrates de Atenas. Por motivos de tiempo no podré referirme al otro pensador que aparece en el citado documento como constructivista, ese renovador del constructivismo racional durante el período moderno, Immanuel Kant. Enseguida discutiré brevemente la posición bachelardiana a este respecto, posición que nos entrega una comprensión contemporánea del problema y que, además, tiene la ventaja de haber sido desarrollada en torno a la discusión de las ciencias modernas -particularmente la química, la física y la matemática.

**II.1 SOCRATES DE ATENAS.** El maestro de Platón es presentado en el documento referido, como figura central del humanismo, en tanto intérprete del *dictum* autognóstico délfico, y porque buscaba la oblicua transparencia del divino saetero en la virtud, «por medio del conocimiento intelectual y su razón» el hombre (i.e. ser humano; ESF) (2) es el animal racional (p. 31). Racionalismo apolíneo. Posteriormente, el documento del MEP menciona a Sócrates en relación con el concepto de «academia», institución que los/as autores/as conciben como un espacio público (no privado) donde es posible practicar la creatividad de la razón en dimensión colectiva y cívica (la academia es un ágora y una asamblea -*pnux*). De aquí se sigue necesariamente que **tiene** que existir una educación pública en cada persona, para cada persona, so pena de no tener república o lo que es lo mismo, que no haya ciudadanas/os y consecuentemente seres humanos que, en esos actos de aprender/hacer públicamente, ejerciten su libertad. Todo esto, según el supuesto ampliamente dominante en la antigua Hélade y que Aristóteles explicitara oportunamente, señalando que el ser humano (*anthropon*) es un animal cuya diferencia específica es la de ser un animal político. Definición que ahora en esta época se trata de cambiar, de forma similar a como se hiciera durante la época imperial romana o en la edad media, donde las virtudes privadas o transmuni-

danas y no las públicas, fueron exhaltadas, como consecuencia y como justificación de la dictadura cesarista o de la iglesia.

Pero precisemos el enfoque y amplíemos el análisis del caso Sócrates. El constructivismo racional en el pensamiento socrático se orienta a enfrentarse a las escuelas de los llamados «sabios» (sofistas), pero no en el sentido corriente de pensar que Sócrates abominó de todo lo planteado por esas escuelas de la sabiduría, sino observando que, más bien, este hijo de Fenarete incorporó mucha de esa sabiduría en su propio pensar.

Recordemos entonces que Pródico de Ceos, uno de estos sabios con los que Sócrates dialogaba, había reafirmado el principio ya presentado antes por Hesíodo y por Epicarmo, relativo a que ningún bien, ni tampoco por tanto el conocimiento, puede adquirirse sin esfuerzo y trabajo activos. Sócrates asume esta teoría voluntarista de la sabiduría (sofística), cuando procede a plantear una primera fase de-constructivista en el aprendizaje. Se trata de desmontar todo lo que pueda impedirnos conocer, razonar. Es una purga, una *catharsis*. Para la época, este tipo de procedimientos tenía un fuerte raigambre religioso, no solamente en los rituales dionisiacos sino **también** en el culto apolíneo, el cual desde su sede en Delfos había ya declarado a Sócrates el más sabio de todos los humanos, tanto porque Sócrates centraba su discurrir en torno al **gnothi theauton** (conócete a ti mismo/a) (que utilizan quienes escribieron las políticas del MEP), como porque ese conocerse a sí mismo **implicaba** que el punto de partida era la ignorancia. Y, siendo así que la mayor ignorancia es la falta de conciencia sobre la propia ignorancia, entonces se sigue que el conocerse a sí mismo debe partir de reconocerse como otro y/o como ajeno (o ajenidad, según diría Láscaris) en lo que se es (y cómo se es). Desde la perspectiva del desarrollo de la lógica, lo que Pródico y Sócrates hacen es continuar la tradición eleática, fundamentalmente zenónica, tan importante para la sofística y la dialéctica: la teoría de la refutación. También esto purgativo tiene, por supuesto, fundamento en prácticas pitagóricas. Quienes pertenecían a este grupo, tanto como los dionisiacos eleusinos (por ejemplo), y tomándolo a su vez de las varias escuelas médicas helenas, son los que desarrollan y popularizan la teoría de la purga, analogando la medicina del cuerpo con la del alma. Aristóteles hará otro tanto con la estética, la cual quedará también fundada en una catártica.

Lo primero que tenemos que hacer para aprender, dirá Bachelard, es sacarnos de nuestras mentes las ideas ingenuas y simplistas de la realidad que obtenemos por la sensibilidad (mundo aristotélico newtoniano), para poder acceder a la realidad que estudia la ciencia, realidad que se encuentra «detrás» de esas apariencias, realidad que es compleja y difícil de comprender, realidad que solamente se puede comprender **trabajando los conceptos**.

Para Sócrates también, primeramente se hace necesario mostrar la falsedad de las opiniones recibidas o sostenidas comúnmente. En este sentido, la catártica en Sócrates adquiere las características de una **crítica**, lo cual lo hace mucho más contemporáneo nuestro -recordemos que durante el siglo XX

Bertold Brecht fundamenta la estética no en una catártica sino en una crítica. En la purificación del espíritu, quien educa se esfuerza por poner nuevamente a quien se educa en posesión de la capacidad activa de adquirir el conocimiento verdadero o de extraerlo de su misma interioridad, recurriendo a la imaginación, la abstracción, la inducción, la deducción, la comparación y la reflexión. (En el caso de Sócrates, en muchas oportunidades no se llega sin embargo a alcanzar el conocimiento buscado, sino que solamente resulta posible deshacerse del falso conocimiento). En su trabajo *El sofista* (230), Platón pone a Sócrates a decir que,

«Aquellos que los purgan (a los ignorantes que se creen sabios: ESF) piensan de la misma manera que los médicos del cuerpo, quienes no creen que éste pueda utilizar el alimento que se le ofrece, antes de haber expulsado el obstáculo que tiene dentro. De lo mismo se hallan persuadidos los médicos del alma, es decir, que ésta no puede utilizar la enseñanza antes que la refutación, llevando al refutado a sentir vergüenza, le haya sacado las opiniones que le impedían aprender, y le presente puro y convencido de saber sólo lo que sabe de verdad, y nada más».

El educador-médico no solamente nos hace educarnos por hacernos evidentes nuestros errores o daños y así impulsarnos al «arrepentimiento» o corrección que sigue a esa vergüenza y a esa desilusión, sino que nos hace educarnos sobre todo por la precisión y exactitud supremas que tiene que tener el educador en tanto médico. Es decir, el educador tiene que ser absolutamente riguroso y no puede limitarse a utilizar imágenes cotidianas (como denunciara Bachelard contra Montessori), por ejemplo, para explicar las leyes científicas a las gentes de pocos años de edad. Por eso Bachelard también va a afirmar que no es posible educar sin educarse, porque quien educa tiene que aprender en ese acto, so pena de no ser capaz de hacer que sus educandos puedan buscar y encontrar.

Ese «saber solamente lo que de verdad sabemos» tiene que ser racional, y **entonces** es de una rigurosidad que efectivamente abre un espacio propio a la dialéctica filosófica de los universales. Para esto, como sabemos, Sócrates utiliza la definición. Pues, según lo ha resumido Rodolfo Agoglia,

«Basándose en la confrontación minuciosa de los casos particulares, Sócrates procuraba establecer principios necesarios, forjándose por la vía inductiva, mediante los procedimientos racionales de la comparación y la abstracción, una idea general acerca de los seres» (3).

La purga tiene que establecer un deseo por estudiar en quien pretenda ser estudiante o estudioso/a. No se puede estudiar sin querer estudiar y se quiere estudiar únicamente cuando se tiene la docta ignorancia en el marco de

una urgencia ontológica permanente y base tanto de la purga como de la conciencia de sí.

El médico trata de ayudarnos a buscar y mantener la salud, y según Sócrates, la educación sirve para que busquemos y desarrollemos el conocimiento racional, tanto como la comprensión de la mortalidad que él mismo pasó a encarnar en esa imagen lógica venerada desde entonces, y que dice: «Todos los humanos son mortales, Sócrates es humano, luego Sócrates es mortal».

Por estos motivos, para Sócrates, «La forma de educación exhortativa a duras penas es algo provechosa» (Sofista, loc cit. Cf. también Menón, 84).

Sin embargo, hay que agregar algo fundamental de la racionalidad socrática y de su desarrollo mediante procesos de de-construcción/construcción, algo a lo que ya hice mención antes. Se trata de una racionalidad virtuosa, se trata de una virtud que únicamente puede practicarse cuando se es libre y consciente. Dice Sócrates en su defensa cuando enfrentaba a sus acusadores, que «la vida sin dignidad es indigna del ser humano» (Apología, 38a).

Alcibíades decía a los interlocutores del simposio de Agatón, que Sócrates lo hizo sentirse impulsado energicamente a tratar de salir de su condición de ignorante, y que gracias a él pudo entender que no vale la pena vivir en una situación de vacío espiritual y de humillación (4).

Esto que hace Sócrates con Alcibíades o Fedro o Menón o Teeteto hay que entenderlo como un examen (**dokimasia**). Esta es la razón de ser del examen. Entre los pitagóricos también se procedía a realizar exámenes para el ingreso y para el avance en las diferentes etapas de la vida en la escuela. Porque Sócrates como los pitagóricos a cada paso se examinaba a sí mismo (auto gnosis), continuamente se veía impulsado a examinar a sus interlocutores/as. Su **daimon** le ayudaba a distinguir entre diferentes disposiciones para la educación (Cf. Teeteto, 151).

En este examen socrático se trata de determinar la **voluntad** que cada quien puede y quiere utilizar para conocer y aprender, en determinado estadio o momento de su vida. La racionalidad y el conocimiento son para Sócrates la mejor guía y el mejor acicate de la voluntad. En primer término, la volición racional nos exige vencernos a nosotros mismos:

«El dejarse vencer por sí mismo no puede ser sino ignorancia, y el llegar a vencerse a sí mismo no es sino sabiduría» (Protágoras, 358c).

Otro estudiante de Sócrates, Jenofonte, nos lo explica de otra manera a como lo entendía Platón. Para él, lo que Sócrates dijo fue:

«Y ¿no te parece que la intemperancia aleja a los humanos de la sabiduría, que es el máximo de los bienes, y los arroja hacia su opuesto?... Solo los temperantes (auto dominio: **egkrateia**; ESF) pueden ver lo mejor de cada cosa, y distinguir las cosas según sus especies» (JENOFONTE, Memorabilia, IV, 5).

Sócrates es un constructivista. Esta generación activa del conocimiento, producida por la fuerza interior del espíritu y vinculada con la intervención de la voluntad, no se pierde en la teoría de la reminiscencia (**anamnesis**). La anamnesis no es un puro efecto y una especie de residuo pasivo de una contemplación anterior que ha dejado sus huellas en el alma, de la misma manera que las dejaría la impresión sensible en la imaginación pasiva y en la memoria. Si fuera así, el mismo principio mayéutico que anima el **Menon** perdería razón de ser y sentido.

Además, como hemos visto se trata de un constructivismo racional. En el **Menón** y el **Alcibíades I**, la adquisición de conocimientos queda supeditada al ejercicio de una actividad que puede referirse al aprendizaje que obtengo de otra persona (**manthanein**), o bien al aprendizaje que obtengo de mi propia investigación (**zetein**). En ambos casos se supone una conciencia previa de no saber, un malestar por no saber, y un deseo y un esfuerzo por saber.

La conciencia de la propia ignorancia no surge de hacer una comparación entre la opinión errónea (que existe en la conciencia de quien conoce o quiere conocer), y una idea perfecta y verdadera (que existe en el pre, sub, o in, consciente de quien conoce o quiere conocer). Y la conciencia de la propia ignorancia no puede surgir de la idea recordada, porque para ese sujeto la idea verdadera no sería sino una potencialidad aún no realizada, un conato de idea que no podría servir para comparar la opinión errónea. La conciencia de la propia ignorancia emerge, más bien, de la crítica o refutación directa de la propia opinión falsa, examinada respecto a su consistencia y coherencia y a sus relaciones con experiencias y nociones ya claramente reconocidas o aceptadas como verdaderas.

El constructivismo racional aparece en Sócrates (y Platón y el conjunto del pensamiento heleno antiguo) en una epistemología objetivista y política. El procedimiento para adquirir la docta ignorancia, en el **Menón** (81d) se explica y se justifica mediante el principio de la unidad orgánica de la realidad (la totalidad del mundo). Se afirma que es necesario postular esa unidad para poder explicar el hecho que experimentemos una vinculación recíproca entre las nociones que conocemos o sostenemos.

La unidad orgánica del sistema de las realidades es un supuesto fundamental de la unidad orgánica del sistema de los conocimientos. Posteriormente dice Platón (81c) que, puesto que toda la naturaleza está emparentada consigo misma, y dado que el alma ha contemplado (constitutivamente) todas las cosas, entonces nada impide que al recordar una sola cosa sea posible encontrar todas las demás, con tal que esa persona «sea valerosa y no se canse de buscar». Nuestras nociones constituyen un sistema orgánico y de esa organicidad nace la posibilidad de aprender y de investigar. Ese sistema es sin embargo abierto, porque siempre hay que partir de renovadas refutaciones y rectificaciones para poder llegar a nuevos conocimientos. El investigar y el aprender son entonces totalmente reminiscencia, como dice el académico, pero también la reminiscencia tiene o tendría que ser un investigar y un

aprender. Pues esto va bien con lo que añade Platón, cuando indica que mientras el discurso erístico, que sostiene la imposibilidad de buscar lo desconocido, nos tornaría apáticos y solo podría agradar a los perezosos, el otro, el discurso dialógico, en cambio, al sostener la vinculación mutua de todos los conocimientos, «nos convierte en activos e investigadores» (loc. cit.).

La reminiscencia no se da igual para todos/as ni de manera automática o mecánica. Más bien varía según la energía y la actividad que voluntariamente se ponen en la investigación y el aprendizaje. Por eso el lema socrático es «Buscar y aprender y no cansarse de buscar» (Idem).

Este constructivismo racional también aparece en el Teeteto. Se distingue allí entre lo que procede de impresiones pasivas de la sensibilidad, y los conocimientos que proceden del esfuerzo activo y trabajoso del espíritu. Primero se procede a afirmar la necesaria unidad de las diferentes percepciones sensibles de un ser humano, por y en el lenguaje que nos permite expresar lo general (aquello común a todas las cosas),

«aquello que llamas ser y no-ser, y los otros atributos de las cosas (185c); (así como también; ESF)» ...similitud y disimilitud, e identidad y diferencia, y también unidad y pluralidad en tanto referidos a esas cosas» (185c1-d4); (así como también; ESF) «lo igual y lo desigual y todo lo demás que está en esa categoría» (185d).

Se trata de la **episteme**, el proceso de razonar sobre lo sensible (**ekeino syllogismo**) (186d), el tener una opinión (**doxazein**) (187a-b), probablemente una opinión verdadera que seguramente ya es conocimiento (**alethes doxa episteme einai**) (187c).

Sócrates y Teeteto desarrollan una serie de análisis de la falsa opinión, para después continuar con el estudio de si el conocimiento procede de/por la verdadera opinión acompañada de razón (**doxan alethe meta logu epistemen einai**), y posteriormente transitan largamente haciendo diversos análisis del lenguaje, hasta llegar a la «recta opinión» (**orthe doxa**) que ya incluye «camino» para el conocimiento (la imagen vocal de lo pensado, la aproximación ordenada al todo desde sus elementos, la diferencia específica que sustente la creación racional o definición **-logon to toiuton**). Sin embargo, también aquí con la recta opinión la construcción no alcanza para llegar a definir qué es exactamente conocer y conocimiento (**episteme**). Sin embargo, después de hacer notar a Teeteto que el conocimiento no puede definirse con base en la percepción, o en la opinión verdadera, o en la razón y la explicación combinadas con la opinión verdadera, Sócrates escucha al muchacho decir que, de todas maneras, pese a esas limitaciones, considera que ha aprendido conversando con él:

«SOC. Nos encontramos entonces, amigo mío, todavía preñados y en labores de parto con el conocimiento, o ¿hemos procreado algo?»



TEET. Sí, hemos procreado y, por Zeus, Sócrates, con tu ayuda ya he dicho más de lo que había en mí.

SOC. ¿Pero sin embargo nuestro arte de comadrona nos indica que todo lo que ha nacido son puras pajas y nada que merezca ser cuidado y alimentado?

TEET. Sí, ciertamente.

SOC. Si después de esto alguna vez decides emprender la concepción de otros pensamientos, Teeteto, y lograras concebir, te encontrarás preñado de pensamientos mejores que estos de hoy, por razón de la presente investigación o búsqueda, y si permaneces estéril, serás menos duro y muy gentil con tus asociados, porque tendrás la sabiduría de no pensar que conoces aquello que no conoces. Esto y nada más es lo que mi arte puede lograr... Este arte... tanto mi madre como yo lo recibimos de dios, ella para las mujeres y yo para los varones jóvenes y nobles así como para todos los hermosos» (210b-c).

La erótica pedagógica socrática es proverbial y fundamento del culto a la memoria. No quiero ahora incursionar en esto, pero es un momento inevitable cuando se estudia, tanto a Sócrates y Platón, como al constructivismo racional. Me limito a indicar que sí es importante indicar que, en el **Symposio**, la conquista del saber es presentada bajo la amenaza permanente del olvido, porque la actividad humana tiene lugar en el ámbito de la mortalidad, en el devenir del mundo, en procesos continuos de cambio. Por tanto, el saber tiene que ser una creación continua, renovada incesantemente. No basta con engendrar un conocimiento. Hay que renovar esa creación. Si no hay renovación de la creación, el olvido cubre con sus tinieblas cualquier conocimiento. La luz del conocimiento sólo se conserva si se encienden incesantemente nuevas luces (207e-208a).

Este texto agrega luego que el cuerpo de cada persona cambia constantemente. Que también cambian sin parar el alma, los modales, las costumbres, las opiniones, los deseos, los placeres, los dolores, los temores. «Y mucho más asombroso que estas cosas, es que aún de los conocimientos científicos (**epistemai**) no sólo unos se engendran y otros perecen para nosotros, y nosotros nunca somos los mismos tampoco en lo referente a los conocimientos científicos, sino que cada uno de los conocimientos padece la misma vicisitud» (loc. cit.).

Esta **fluidez crítica del conocimiento** no conduce a la pérdida de sistematicidad o unidad epistemológica, al contrario:

«Lo que se llama meditar, se aplica de cierta manera a la ciencia, pues el olvido es la partida de la ciencia, y la meditación a su vez, un nuevo

recuerdo que reemplaza al que se ha ido, salva a la ciencia, de suerte que ésta siempre parece ser la misma» (Idem).

II.2 GASTON BACHELARD. Brevemente voy a presentar dos aproximaciones al constructivismo racional bachelardiano, dejando de lado mucho de su obra que resulta pertinente, pues una de las dos vertientes de su obra (la «científica») es completamente constructivista racional, mientras que la otra vertiente (la «poética») se refiere más a los constructivismos imaginarios -sin que esto quiera decir, ni mucho menos, que la imaginación no esté fuertemente involucrada en el constructivismo racional.

II.2.1 Bachelard opina que la formación que se nos inculca en la sociedad patriarcal conduce a la muerte del alma. La creatividad es contenida por la formación que impone la sociedad, la familia y la escuela posesivas:

«El niño nace con un **cerebro inacabado** y no, como postulaba la antigua pedagogía, con un **cerebro desocupado**. La sociedad «acaba» (termina; ESF) verdaderamente con el cerebro del niño; y lo acaba por el lenguaje, por la instrucción, por el vestido» (*La philosophie du non*, PUF, París, 1966 (4c edit), p. 128).

Necesitamos una educación que constituya el cerebro de cada persona,

«... como un organismo abierto; como el organismo de las funciones psíquicas abiertas» (idem).

El desarrollo natural del cerebro multiplica las diferenciaciones, las segmentaciones y las ligazones de las neuronas. De la misma manera, la enseñanza y la ciencia deben multiplicar los conceptos y las relaciones entre los conceptos. Para poder comprender entonces científicamente, «físicamente» (del griego *futo*: crecer, lo vivo) la realidad.

El principal obstáculo para la creatividad y el aprendizaje es el educador y la educadora magistrales exhortativos que han perdido la capacidad de aprender y de recuperar la multiplicidad de la realidad:

«Hace falta psicoanalizar a los educadores; romper el sistema de bloqueo psíquico que los caracteriza casi siempre; para que aprendan la técnica de la segmentación, y para que lleguen a considerar su ideal de identificación como una obsesión que se debe sanar» (Idem).

El educador y la educadora convertidos en correa de transmisión de una sociedad patriarcalista y excluyente, hacen que las y los estudiantes también desarrollen una configuración psicosocial autoritarista. Esta configuración autoritaria se caracteriza por la unilateralidad y el monolitismo. Para referirse a esto Bachelard utiliza la noción de **shifting character** (división espiritual, carácter cambiante, carácter capaz de cambiar) desarrollada por Korzybski.

Según este autor, es importante entrenarse en la des-identificación, pues esto tiene resultados terapéuticos. Según Korzybski, los idiotas y los imbéciles pierden completamente su capacidad de **shifting character**. En términos cooperianos (Cf. D. COOPER *La muerte de la familia*), diríamos que se tornan **eknoicos**, en tanto contrapuestos a la criticidad que surge de desarrollar niveles de **para-noia**. A esto agrega Bachelard que,

«...todo educador que vea bajar su **shifting character** debe pensionarse. No es posible educar mediante la simple referencia a un pasado de educación. El maestro debe aprender al enseñar. Aunque se sea muy instruido, sin un **shifting character** en práctica no puede ofrecer la experiencia de la apertura (Idem., pp. 128-129).

Hace falta que las funciones espirituales sean activadas y activas. Hace falta dinamizar verdaderamente el psiquismo en la educación. El bloqueo intelectual es tan nocivo como el bloqueo afectivo:

«Sin cesar, el psiquismo humano, cualquiera que sea el nivel educativo, debe centrarse en su tarea esencial de invención, de actividad, de apertura» (Idem, p. 130). (5).

II.2.2 Georges Canguilhem, en su presentación del libro póstumo de Bachelard *Etudes*, indica que la vida filosófica bachelardiana se alcanza,

«...por dos temporalidades muy diferentes: el tiempo acelerado de la impaciencia epistemológica, ansiosa por la idea de irse distanciando debido a la renovación dialéctica del saber, y el tiempo perezoso de la entonación, no atormentado por las censuras. Hace falta inventar en filosofía el dualismo sin excomunicación mutua entre lo real y de imaginario. Gastón Bachelard es el autor de esta invención».(6)

Se trata de un nuevo pensamiento dialéctico, que se declara abiertamente opuesto a la dialéctica hegeliana y que sobre la crítica de la máscara -lo superficial engañoso- nos permite igualmente criticar lo real percibido, lo simple organizado por el principio de identidad. Antes que lo percibido y las dimensiones abstractas de eso percibido, Bachelard busca el objeto construido más allá de lo real percibido, el constructivismo racional, la dialéctica de la ciencia en construcción:

«...apenas se realiza una reducción a la identidad recomienzan las búsquedas de diversificación. Sobre la identidad hará falta entonces vivir sin cesar la dialéctica de la identidad y de lo identificado y de lo diversificado. Sobre la realidad se multiplicarán entonces las dialécticas del análisis y la síntesis, de desmantelamiento y de construcción, de

selección y de realización. Una ciencia rectificadora sin cesar, en sus principios y en sus materias, no puede recibir designación filosófica de unitaria. Es más bien dialéctica, no solamente en la minucia de sus procedimientos, sino también en el doble ideal de su coherencia teórica y de su precisión experimental» (7).

De aquí se sigue el principio central de la pedagogía constructivista racional, y que Bachelard llega a proponer en su «axioma de la epistemología»:

«...descubrir es la única manera activa de **conocer**. Correlativamente, hacer descubrir es la única manera de enseñar». (*Idem.*, p. 29).

De este principio se sigue, a su vez, el carácter imaginario de la construcción racional del conocimiento. Pide Bachelard que la «razón experimental» se aventure por nuevos ámbitos como «sueño experimental». En consecuencia, quien se educa tiene que arriesgar su pensamiento en cada paso, a cada momento. Bachelard nos pide una pedagogía del riesgo, un racionalismo abierto que hay que desarrollar **contra** los/las maestros/as. Porque el «sueño de la inteligencia» es un sueño contra quienes saben y por este motivo pretenden imponer su saber y su poder. En este sentido Bachelard exige desterrar de la educación el paternalismo que conduce al «infantilismo del maestro».

Bachelard desarrolla las nociones de «obstáculos epistemológicos» que redundan en obstáculos pedagógicos. (8)

Al igual que Sócrates, este autor considera que antes de fundar hay que destruir, cambiar, «hacer borrón y cuenta nueva», con el propósito de constatar el error, la ignorancia y la falta de reflexión, pero también para poder comprender. Critica a los profesores de ciencias,

«...que no han reflexionado sobre que el adolescente llega a la clase de física con los conocimientos empíricos ya constituidos: se trata entonces no tanto de **adquirir** una cultura experimental, sino más bien de **cambiar** de cultura experimental, de revertir los obstáculos previamente erigidos por la vida cotidiana» (*Idem.*, p. 18).

La tarea en los procesos educativos es entonces la de cambiar radicalmente de mentalidad, incluyendo la mentalidad de quien enseña. Porque el mayor obstáculo pedagógico es la pretensión -consciente o no- de los maestros, de mandar porque saben, y de saber porque mandan o creen mandar: «lo sé porque yo soy el maestro».

Sucesivamente, después, Bachelard sostiene que no se conoce más que «contra» o «pese a». Se opone a que nos quedemos en los datos inmediatos y en lo simple, y propone practicar la actividad espiritual y la actividad de la imaginación, para poder revertir los errores inducidos por la experiencia

inmediata. Pide hacer un esfuerzo para aproximarse a la complejidad de la experiencia (o la experiencia compleja), y a la complejidad en general del mundo. Está contra la ciencia enseñada y no construida, contra los manuales, contra las imágenes muertas, contra el lenguaje «ya apropiado» (**deja appris**), contra los «padres» y los maestros y a favor de enseñantes enseñados; contra una educación «suave», contra «una sociedad sin vida donde uno es libre de hacer cualquier cosa pero donde uno no tiene nada que hacer» y en fin y sobre todo contra uno mismo.

Para poder vivir inteligentemente en el mundo moderno ya no es posible quedarse en el puro realismo inmediato que nos ofrecen las apariencias de la sensibilidad, de la cultura y de las costumbres sociales. Particularmente si de lo que se trata es de construir conocimientos científicos, resulta hoy día posible y necesario que vivamos en otros universos, porque tenemos que pensar otros pensamientos:

«...la cultura científica nos exige vivir **un esfuerzo del pensamiento**. No he dudado en presentar a este rasgo dinámico de la **dificultad** como un carácter fundamental de la ciencia contemporánea. La dificultad está en la ciencia misma, del hecho de su carácter inductor, creador, dialéctico. No puede ser **simple**. Hay que desconfiar de las simplificaciones y saber dialectizar la **simplicidad**. El esfuerzo de síntesis se encuentra por todo, en el detalle y en los sistemas. Los conceptos científicos no tienen más sentido que en un interconceptualismo. El espíritu científico construye conjuntos coherentes de ideas o, siguiendo la bella expresión de Alfred Jarry, 'poliedros de ideas'. Las bellezas del pensamiento científico no son bellezas que se ofrecen a la contemplación. Resultan más bien contemporáneas del esfuerzo de construcción.

Para seguir a la ciencia contemporánea, para ser sensibles a esta dinámica de la belleza construida, resulta entonces necesario amar la dificultad. Es la dificultad la que nos ofrece la conciencia de nuestro yo cultural. Nos concentramos frente a un problema. El problema remueve la dispersión y determina una unidad de ser. En una novela muy sencilla de George Sand (*Le Chateau Pictordu*, p. 48...) leemos esta bella observación: Un maestro habla con un niño: «¿No te fatiga mucho estar poniendo tanta atención? -Al contrario, esto me produce descanso». (*Le rationalisme appliqué*, p. 214-215)

### **III. EL CONSTRUCTIVISMO RACIONAL Y LAS DUDAS DEL MAGISTERIO NACIONAL**

La problemática que suscitan en el magisterio nacional las nuevas políticas educativas del MEP es al menos tripartita. Hay aprensiones o hipótesis relativas al carácter neoliberal y opresivo de **todas** las políticas que

emanen de un Ministerio liderado por Eduardo Doryan. También hay dudas y críticas porque en el documento de políticas del MEP se sustentan tesis de tinte racionalista, en momentos cuando vivimos un posmodernismo que no solamente desconfía de la racionalidad, sino que con justicia hace ver su utilización para **fomentar** la desigualdad y la intolerancia, la opresión, la miseria y la destrucción de todo lo vivo. Finalmente, la nueva política educativa ha hecho que algunos filósofos de la educación afirmen la existencia de una incongruencia **ex definitione** entre racionalismo y constructivismo, y que resulta entonces imposible mezclarlos porque siempre vamos a obtener, como dice el pueblo, «arroz con mango».

Para estos teóricos, tanto racionalismo como constructivismo son dos sistemas conceptuales con principios y métodos diferentes y **sui generis**, que **lógicamente** no se pueden ni deben combinar. Sin embargo, conviene hacer notar que, entonces, resulta que los críticos del (proto) constructivismo racional que está en la base de las nuevas políticas del MEP, parten de una concepción moderna y racionalista de los sistemas de pensamiento (científicos o no). Y como de alguna manera en el desarrollo de su racionalismo habrán de incorporar también aspectos constructivistas, entonces resulta que esos/as críticos/as **también** encontrarán compatibilidades entre racionalismo y constructivismo, aunque no vislumbren un constructivismo racional.

#### **IV. LA RAZON Y SUS ENEMIGOS EN NUESTRO TIEMPO**

En Sócrates y en Bachelard encuentro aspectos fundantes de un constructivismo racional. Pienso que el constructivismo racional se encuentra utilizado en gran medida, y casi explícito, en el documento de políticas del MEP. Allí se presenta a estas dos orientaciones epistemológicas (constructivismo y racionalismo) como si fueran complementarias, en un momento y en una situación costarricense y mundial en donde se ha puesto a «la razón» en la picota, desde todos los ámbitos donde la racionalidad instrumental occidental ha hecho estragos y producido poder y ganancias para los pocos, los escogidos, los poderosos; o bien desde donde ha fallado o ha encontrado resistencia.

IV.1 En primer término, y por un lado, la(s) razón(es) viene(n) siendo atacada(s) desde el mismo patriarcalismo posesivo y apocalíptico, que se la ha apropiado y que la ha empleado con resultados cada vez más catastróficos: los dos peligros ontológicos, el termonuclear y el ecosocial; la violencia institucionalizada e internalizada (se trata de esos «monstruos» con los que ahora aherrojan y marcan la imaginación de la infancia y la juventud), la política en el estrato inferior del trasmundo dantesco, aquel sitio tormentoso en donde la premisa para franquear la puerta de entrada es «abandonar toda esperanza», ser criaturas servidoras del cancerbero que protege a, y que auspicia, la

Así, la «razón» viene siendo esclavizada en la realidad cotidiana y puesta al servicio exclusivo de una «voluntad de poder» que justifica la multiplicación de la violencia, la discriminación, el odio y su consecuente egoísmo - y viceversa. Entonces esa racionalidad de la irracionalidad (o irracionalidad racionalizada, instrumentada o tecnologizada, como dicen los neofrankfortianos, sirve para validar, para propiciar y para convocar actos finales y desesperados de los poderosos: la destrucción universal actual que promueven esos varones patriarcales, sus aliados y sus servidores. (En lo personal, es de aquí de donde me surge la imposibilidad de volver a creer y ser al modo nietzscheano).

Porque, si por algo ha de ser recordado el siglo XX será por ser la centuria de mayor violencia humana en la historia de la humanidad. Tiene razón el arquitecto y filósofo del arte Roberto Villalobos Ardón, al señalar el Guernica picassiano como la representación paradigmática de la época. Esa obra nos hace tener conciencia también que esa violencia de la época ha tenido un impacto sobre el planeta, de envergadura similar a los impactos provocados por transformaciones de decenas de millones de años de acciones naturales (no humanas), o bien precipitados en pocas decenas o centenas de años por cataclismos cósmicos.

El presente período posterior a la llamada Guerra Fría es también, nuevamente, portador de un gran conflicto mundial ahora por la difícil **supervivencia** individual, social y colectiva, entre actores privilegiados y actores oprimidos/marginados. Existe una civilización dominante que constitutivamente es hostil a cualquier alternativa y que opera según criterios de exclusión o de sumatorias cero (es decir, donde para que alguien gane alguien tiene que perder). La tecnologización patriarcal de la realidad degrada **terminalmente** los sociosistemas y sus entornos naturales globales, incluyendo las mismas fuentes del poder patriarcalista. La actual conciencia del carácter terminal del mundo patriarcal capitalista provoca la emergencia de la criminalidad suprema en quienes tienen poder y por tanto verdaderos privilegios que defender. Esa conciencia no hace sino exacerbar las tendencias a precipitaciones en cascada de extrema (asesina) y creciente violencia económica y psicosocial, desde quienes tienen poder contra quienes tenemos hambre de justicia -como se dice.

IV.2 Pero la racionalidad moderna y patriarcal, esa que los patriarcalistas ahora revisten de irracionalidad neofascista y re-neo-colonialista (o conservadurismo neoliberal, que es la forma que ha adoptado en los últimos veinte años en nuestra región), también es repudiada por sus víctimas, nos **morituri**, en primer lugar y liderando, las mujeres, fuente de vida y esperanza de la humanidad para propiciar un futuro y no la nada. La liberación de la mujer y la lucha por la liberación social han suscitado también la crisis de la racionalidad patriarcal opresiva. El «discurso racional» dominante ha sido criticado y desmantelado. Pero esto no ha significado abandonar la racionalidad, todo lo contrario. En lugar de la racionalidad patriarcal explotadora

hemos estado buscando y cultivando la imaginación creadora como nuevo centro psicosocial. Sin embargo, porque desde el feminismo se construye un conocimiento, es claro que lo que se ataca es la(s) razón(es) instrumental(es) o patriarcal y se fomenta la(s) razón(es) creadora(s) ecuménica(s), tan afines a la imaginación -lo que se observa en las formas más abstractas de racionalidad como las matemáticas. Por estar basada en, y dirigida a, apoyar la imaginación (se trata de una razón **socia**, no sierva de la imaginación), esta nueva racionalidad es una razón constructivista y crítica, es decir, una razón de amor, de la misma manera que la nueva filosofía no sería únicamente un amor por la sabiduría sino también una sabiduría del amor. Por eso la virtud cardinal de la época, permítaseme el paréntesis, es la compasión. Hoy requerimos practicar una racionalidad creatriz, imaginante en, y producto de, un constructivismo racional que ilustre a, y que se apoye en, esa máxima virtud de Gautama.

IV.3 De manera que hay razones fundadas (si cabe la expresión que tanto utilizan mis amistades posmodernas), para entrar en sospechas cuando el MEP propone políticas «racionalistas» en la educación. A estos motivos propios del debate político-epistemológico para dudar (en espíritu cartesiano, supongo) de la razón, tenemos que agregar motivos histórico-políticos que SAVIANI (1984) caracteriza indicando que se trata de un tipo de razón, de la racionalidad típica de la **educación tradicional**:

«A constituição dos chamados «sistemas nacionais de ensino» data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se em princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos a educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática Para superar a situação de opressão, própria do «Antigo Regime», e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado «livremente» entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira de ignorância. So assim seia possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino... A escola surge como um antídoto a ignorância, logo, um instrumento para equacionar a problema de marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente» (pp. 9-10).

Como hemos visto en Sócrates y en Bachelard, sin embargo, la razón que ahora relacionamos con el constructivismo no es esa racionalidad tradicional, ni tampoco la racionalidad del patriarcado. Se trata más bien de la racionalidad de la liberación, de la racionalidad feminista, de la racionalidad constructivista.



## V. CREATIVIDAD EN LA EDUCACION, NO PRODUCTIVIDAD

Sin embargo, debido a que esta teoría del constructivismo racional no se había explicitado antes del presente texto que estoy escribiendo, es posible encontrar una serie de problemas conceptuales en el documento que ha preparado el MEP para orientar las políticas educativas costarricenses. Esos problemas, sin embargo, pueden subsanarse y una vez corregidos vienen a reforzar el carácter constructivista racional que en gran medida ya aparece en las referidas políticas. Voy entonces a discutir dos de esos problemas: primero el que se refiere a si quienes se eduquen en Costa Rica en estos años resultarán seres humanos «productivos» o más bien «creativos». Y, en segundo lugar, en el siguiente apartado (VI) comentaré brevemente el asunto de la educación privada en el país, tanto en su significado general dentro de la crisis neoliberal como en lo que toca al constructivismo racional.

Disiento de la conceptualización y de la terminología que se utiliza en el documento del MEP, donde en vez de imaginación creadora o, más específicamente, de la creatividad, se ha puesto la «productividad», término ciertamente amplio pero desafortunadamente cargado actualmente de denotaciones y connotaciones tanto teóricas como políticas y económicas. La «creatividad» en tanto **generación en alguna instancia ex nihilo**, divina, es la principal capacidad humana. La producción es una propedéutica o un resultado de la creatividad, porque la producción es fácilmente reducible a formas opresivas, mientras que la creatividad tiende a ser incompatible con la opresión, pero en cambio muy compatible con la racionalidad crítica y la imaginación, y también con las actuales formas avanzadas de procesamiento y uso de la información y la comunicación. En la llamada «era de la información», la producción **tiende** a ser hecha por mecanismos y no por seres humanos, mientras que la creatividad **tiende** a universalizarse como función humana por excelencia. El problema central del sistema socioeconómico e ideológico-político patriarcal capitalista es poder utilizar la información sin verse obligado a reducir o cambiar el control social, económico, ideológico y político, tal como lo demanda la universalización de la creatividad. Depende de las acciones humanas que esas tendencias puedan detenerse, imponerse, reemplazarse o reorientarse. Quienes acaparan el poder tienen que tratar de manipular y contener la tendencia universalizante de la creatividad individual y social. Quienes queremos libertad y justicia tenemos que cultivar la imaginación creadora y la creatividad constructiva y racional, para tratar de apropiarnos la información, y para propiciar consecuentemente el desarrollo **interminable** de la creatividad universalizada.

Por otro lado, la utilización de «producción» o «productividad» en lugar de «creación» y «creatividad», va a resultar sospechosa, por el uso que la llamada «pedagogía tecnicista» ha hecho de esa noción, y que tantos daños ya ha causado en su exaltación absoluta y exclusiva de la eficiencia instrumental. La pedagogía tecnicista parte de afirmar la neutralidad y objetividad científi-

cas y de buscar «racionalidad», entendida instrumentalmente como eficiencia y productividad. En esta pedagogía se quiere que la educación sea planeada de modo que se eviten las influencias subjetivas, pues supuestamente estas influencias reducen la eficiencia. Hay que emplear entonces los famosos «objetivos operacionalizados» y la «educación programada», en la que los/las participantes del proceso educativo se convierten en meros ejecutores de un programa cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan en manos de especialistas supuestamente neutros, objetivos e imparciales. Es el proceso el que define qué tienen que hacer enseñantes y enseñados/as. La falta de educación, según esta pedagogía, produce personas ineficientes e improductivas, incapaces de dar un poco de sus conocimientos para el incremento de la productividad social. Según Saviani (1984, p. 18), esa pedagogía tecnicista tiene,

«...su base de sustentación teórica (en; ESF) la psicología behaviorista (conductista; ESF), en la ingeniería del comportamiento, en la ergonomía, la informática, la cibernética, todas las cuales tienen en común una inspiración filosófica neopositivista y un método funcionalista».

Tendremos entonces que determinar en qué sentido y medida el constructivismo racional también tiene o no tiene su base teórica en la filosofía neopositivista, el método funcionalista y la psicología conductista.

Mi comprensión de lo que es el constructivismo racional lo aparta del positivismo, del neopositivismo y de la pedagogía tecnicista, porque en el constructivismo racional se recupera fundamentalmente el sujeto, la racionalidad crítica y la psicología de la imaginación, sin por eso tener que abandonar el uso de la informática y la cibernética, precisamente al contrario, utilizando las posibilidades que abren estas disciplinas de la información. Pues me parece incorrecto de Saviani establecer que la base teórica de la teoría de la información sea neopositivista, incluso en el caso que esa teoría pudiera incluir aspectos positivos y neopositivistas.

Consecuentemente, propongo que el pensamiento y las intenciones de quienes escribieron y aprobaron las políticas actuales del MEP quedarán mejor servidos proponiendo la «creatividad» en vez de «productividad» como rasgo fundamental de la *mathesis* que se propicia. Pienso que el problema surge porque, como quienes escribieron ese documento de políticas no utilizaron conscientemente, explícitamente, la teoría del constructivismo racional, entonces no lograron inferir ciertos aspectos que, al explicitarse - como aquí lo hago refiriéndome a las nociones de «creatividad» y «productividad» -, como que hacen que todas las piezas encuentren su lugar y el resultado se aclare, convenza, complazca y también genere nuevas dudas. La creatividad, por otra parte, es practicada en/desde nuestras construcciones (y de-construcciones), es estimulada o inducida -es en todo caso **precipitada**- por el ejercicio (con buena memoria) de la inteligencia, la previsión y la prudencia,

tres aspectos característicos de muchos tipos de racionalidad; y, en fin, la creatividad es, como dije, lo **humano mismo**.

Además, la creatividad no «fue vista» por quienes escribieron el documento en referencia, se me ocurre, porque a cada una de las tres corrientes filosóficas que utilizan le pusieron al lado, como sendas funciones, tres de las cuatro causas aristotélicas, es decir, las preguntas por el «¿qué?» (racionalismo/academicismo), el «¿cómo?» (constructivismo) y el «¿para qué?» (humanismo). Con esto establecieron unos límites funcionales a cada uno de estos tres conceptos, que reducen o impiden la fertilización recíproca entre ellos y consecuentemente el desarrollo de una concepción verdaderamente integradora del constructivismo racional. Hay circunstancias en que (incluso para un admirador de Aristóteles como el que esto escribe), conviene recordar los peligros que se corren cuando implícita o explícitamente discutimos con críticos existentes o posibles y cuando, tratando de evitar que se consideren incongruentes determinadas construcciones o ensamblajes teóricos que uno postula o utiliza, se van agregando esquemas que, como el de las causas estagiríticas, nos llevan a ocultarnos dimensiones importantes de nuestro propio discurso (como se diría ahora). Pues puede concebirse que «la principal función» del humanismo sea teleológica o proyectiva, y de forma similar respecto al racionalismo y el constructivismo con sus respectivas «funciones principales». Esto podría estar bien, pero es incompleto, y no bastaría con postular especies de epiciclos neoptolemaicos en la existencia de «funciones adicionales» o «complementarias» ni mucho menos «subsidiarias». El resultado sería incompleto en un sentido sistemático, porque en el documento en referencia esas tres «fuentes filosóficas» son consideradas complementarias, en tanto aquellos aspectos que se toman de cada corriente filosófica son definidos como partes que no entran en conflicto entre sí» (p. 31). Es decir, en **algún sentido importante** (importantísimo), el «¿qué?», por ejemplo, **también** tiene necesariamente que ver con el aspecto principal del constructivismo, etc.

## **VI. EL CONSTRUCTIVISMO RACIONAL Y LA EDUCACION PRIVADA**

El otro problema que encuentro en el documento de políticas del MEP es la falta de referencia a la educación privada. Ya resulta inaplazable, y por consiguiente urgente, imperativo y por consiguiente inexcusable, que en todo el sector público de la educación, y el país entero, estudiemos a fondo lo que sucede en la educación privada costarricense, así como los efectos formativos/ deformativos de la programación que se ofrece en la televisión (tanto la «aérea» como la que llega por cable). (Procedo a hacer una breve referencia a la educación privada y dejo para otro documento la discusión de la temática televisión-educación).

Para ser breve voy a utilizar un ejemplo. Se trata de un joven de quince años con quien converso de tanto en tanto. Es un muchacho de gran

inteligencia y que tiene un talento que veremos si logra desarrollar. Se ha educado en escuela y colegio privados donde ha llegado a saber casi tanta astronomía como yo y donde ha podido desarrollar un apasionamiento por las matemáticas. Le ofrecí regalarle un libro sobre historia de Costa Rica porque con costos sabe la fecha de la independencia y por supuesto no conoce la epopeya nacional de 1856. ¿Culpa de sus padres? En parte por supuesto, pero en medida muy importante responsabilidad de la escuela y del colegio. En cambio ya ha llevado uno o dos años de historia de los Estados Unidos.

Además, hay un elemento tradicional de gran relevancia que menciono brevemente pero que conviene discutir y estudiar muy bien. La educación privada es confesional no solamente en lo político (las nuevas generaciones dirigentes del país se educan bajo las banderas de las grandes potencias y no ya bajo la bandera costarricense), sino también en lo religioso. Por este motivo este joven no tiene buena opinión de las teorías evolutivas de la vida y tampoco tiene una buena base en biología (está un poco mejor en química), pero en cambio tiene abundantes visitas a la iglesia y rezos cotidianos, aparte de lecciones sobre sagradas escrituras y sus dogmas.

Pues bien, en el referido documento del MEP inútilmente busqué arriba y abajo siquiera una mención al sector privado de la educación costarricense o a la televisión!!!, y siendo así que esto es lo más importante que ha ocurrido y que ocurre en la educación costarricense en prácticamente la historia republicana!!!!

Aparece ciertamente la problemática del género y un esbozo de análisis y discusión del patriarcalismo, así como la problemática de las diferencias de calidad entre la escuela rural y la urbana (o metropolitana). También aparece, y este MEP ha puesto empeño en enfrentarlo, el contraste entre la escuela de las periferias metropolitanas («bolsas» de pobreza extrema) y la escuela de las barriadas o sectores «desarrollados».

Volviendo a la educación privada, es posible preguntarse si practica un constructivismo racional y yo respondería que sí, que tiene la pretensión de practicar formas constructivistas racionales y que es posible hasta cierto punto un constructivismo racional fondomonetarista para el sector público, como habría que decir en parla de tertulia de profesores. Es posible instaurar y consolidar el régimen neo-oligárquico neoliberal aunque, claro, los costos sociales tienden a perpetuar y a profundizar crisis socioeconómicas que necesariamente encuentran articulación política y militar. En lugar de ir al campo a matar a esclavos potencialmente rebeldes (como espigas demasiado altas que había que eliminar), ahora se les quiere impedir nacer o crecer. Sería el triunfo definitivo de las tecnologías de control psicosocial. El fin de la historia, porque el hieratismo histórico resultante podría constituir una civilización tan duradera como la egipciaca.

El localismo, el nacionalismo y la política que están en la base del constructivismo racional (que no por ello es anti internacionalista, todo lo contrario), en la educación privada se ven sustituidos por remedos **sumamen-**

te peligrosos para Costa Rica. En vez de historia costarricense se estudia historia norteamericana o europea. En vez de Juan Santamaría se conoce a Jorge Washington o a Napoleón Bonaparte, etc. En vez de cultura latinoamericana y nacional, se inculca (conjuntamente con la televisión y en general los medios de comunicación) una cultura hegemónica igualmente emanada de Estados Unidos y Europa. No es que no convenga conocer estas culturas, sino que hay que poder ubicarlas desde una perspectiva cultural costarricense y latinoamericana. Y, en fin, la creatividad y constructividad racional del conocimiento científico se ven reemplazados por el dogmatismo religioso que, hay que indicarlo, en muchos casos va muy bien con una utilización «mágica» de la tecnología hoy dominante del entorno psicosocial.

## VII. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO RACIONAL

En esta orientación constructivista racional de la educación pública por parte del MEP se sigue una tendencia hoy prevaleciente en el conjunto de las ciencias humanas y sociales, que podría concebirse como eclecticismo o sincretismo. El caso más importante es por supuesto la psicología, en donde la práctica clínica tiende a utilizar conjuntos (**arrays**) de técnicas y estrategias, provenientes de **diversas y divergentes** corrientes y sistemas teóricos. Algo similar adquiere creciente importancia en muchas ramas de la medicina. El supuesto de base en esta nueva postura y teoría social y educativa es la afirmación y búsqueda de la comprensión comprensiva como característica y necesidad humana, una **polymathia** que demanda la utilización de una variedad de estrategias y aproximaciones. En el currículo se utilizan entonces **diversas y divergentes** estrategias y procedimientos que quienes aprenden utilizan para configurarse (ellos/ellas mismos/as) una comprensión holística de aquello que se aprende y del aprender mismo. Toda estrategia curricular por separado únicamente nos permite comprender una parte, un aspecto, una dimensión de aquello que estamos conociendo al aprender. Tenemos formas teóricas, metodológicas, e instrumentales, para realizar aproximaciones y exploraciones diversas y divergentes sobre temáticas, asuntos, preocupaciones. En este sentido, creo que conviene entender el constructivismo racional como una forma para posibilitar el uso de aproximaciones curriculares que pueden incluir componentes no solamente sistémicos, intelectualistas o humanistas, sino incluso algunos aspectos conductistas. Las teorías y principios de la psicología del aprendizaje pueden utilizar, tal vez pero con extrema precaución, aspectos de la «ley de efecto» (Thorndike), el condicionamiento clásico (Pavlov-Watson), o el condicionamiento operante Skinneriano. Son más afines a nuestro constructivismo racional: las aproximaciones de las etapas cognitivas del desarrollo y los procesos de asimilación, acomodamiento y equilibrio de Piaget; la teoría de la estructura del intelecto y el pensamiento convergente-divergente de Guilford; la noción del pensamiento reflexivo de

Dewey; el pensamiento crítico de Lipman y Sternberg; la teoría de las necesidades humanas de Maslov; el «devenir persona» y la libertad para aprender de Rogers; la clarificación de valores de Raths; la psicología crítica de Cooper, Laing o Mannoni; la sociología y la filosofía de las instituciones de Goffman y de Foucault; la teoría del desarrollo lógico de Korzybski; y numerosas otras aproximaciones y desarrollos contemporáneos, incluyendo los latinoamericanos.

En la noción de «constructivismo racional» conviene distinguir dos momentos epistemológicos. En uno de estos momentos cada término tiene un valor o presencia similar; es el ámbito de estructuras y secuencias. En el otro momento, el constructivismo tiene un papel ambiental respecto al racionalismo, en un doble sentido: por tratarse de un momento histórico fundamentalmente constructivista y neoidealista, pero, sobre todo, porque se trata de procesos educativos que necesariamente tienen que enfatizar lo **edificante** (sin connotaciones moralistas), es decir los «procesos de **construcción**» (*bildung process*) y de **autoconstrucción** (autognosis) de seres humanos en tanto entes **en/formación**, y **formantes de-formantes** (de si mismos / as, de los otros, del mundo), por excelencia.

Instrumentalmente, se trata de realizar un esfuerzo por asimilar el impresionante abanico de opciones tecnológicas para el desarrollo, almacenamiento y procesamiento de información que caracteriza fundamentalmente el nuevo paradigma tecnoeconómico. Es esta base tecnológica, precisamente, el instrumento que nos permite potenciar extraordinariamente la concepción y los usos de la racionalidad, y entonces encarnar la imaginación creadora en construcciones donde no operen las sumatorias cero únicamente, sino que prevalezcan procesos de comunicación, cooperación y multilateralidad. Y esto es posible porque efectivamente se trata del funcionamiento de inúmeras, pequeñas, grandes y universales individualidades y colectividades y comunidades pensantes-discurrentes, que tienen la posibilidad de hacer acopio y uso de los datos y el conocimiento acumulados (y salvados o posibles aún de rescatar o reconstruir) por el conjunto de la humanidad durante su devenir histórico.

La ruptura con el etnocentrismo decimonónico o europeísmo exclusivista (A. ROBLES, 1995), la puesta en crítica de las bases de la sociedad industrial y del capitalismo (E. LANDER, 1995), el posmodernismo filosófico y el feminismo, o la filosofía de la liberación latinoamericana (H. CERUTTI, 1983), plantean el reto de **enfrentar** el exclusivismo de la cultura occidental, los mecanismos y procesos destructivos del capitalismo y el industrialismo, las normas y principios del patriarcalismo y la intolerancia, la invisibilización de nuestra propia identidad.

El constructivismo racional nos puede permitir realizar esas síntesis de diversidades convergentes, es decir, actuar como el **logos** que reclama con insistencia Heráclito de Efesos para no ser presa del relativismo absoluto que muchos le achacan a este oscuro filósofo, pero que él mismo atribuía a quienes

únicamente se dedicaban a aprender muchas cosas, a la **polymathia abandonada de razón/sabiduría política (fronesis)**.

Por supuesto que se trata de todo el constructivismo, el de-constructivismo y el regionalismo teórico y epistemológico que se han desarrollado para interpretar y para responder a la crisis del patriarcalismo capitalista global «tardío». Esto incluye posmodernismos, como se le han llamado, en tanto la imaginación se utiliza como **órgano**. Mas sin glorificar, ni la thanatología compulsiva ni el egocentrismo universal resultantes de la crisis misma, que nos lanzan a un suicidio universal porque desprecian la inteligencia y la racionalidad. Pues la razón y la inteligencia **suscitan** la imaginación, y nuestros actos imaginantes necesariamente son resoluciones a las preguntas por posibilidades de cumplir deseos en y del ensueño.

Desde otra perspectiva se trata del neoidealismo, pues el neorealismo que dominara el mundo desde el comienzo de la Segunda Guerra Mundial hasta el fin de la llamada Guerra Fría, nos ha llevado a concluir en la necesidad de re-constituir y re-construir un mundo que bajo el régimen histórico del patriarcalismo en sus diferentes formas (pero especialmente en su fase capitalista tardía), tiene una resolución terminal a corto plazo histórico (50/150 años).

Esto del neoidealismo puede entenderse fácilmente si hago una referencia a nuestra historia reciente, y pasamos a recordar la mundovisión que manifestara y compartiera prácticamente todo el país durante la administración del Presidente Arias, en la noción de «paz». En la teoría de la política internacional, los neorealistas partían de concepciones hobbesianas y maquiavélicas «burdas» (según J. DONNELLY) del ser humano, o de un entorno sistemático que se organizaba por los principios de la estabilidad hegemónica. La noción de paz (o la de multilateralidad o la de integración horizontal o simétrica) proviene de un desideratum individual y colectivo por superar las situaciones de sumatoria cero. La búsqueda por, y la afirmación de, la paz, son neoidealistas porque parten de la necesidad de terminar con una situación o condición de guerra, confrontación o dominación (10).

Finalmente, la imaginación es la parte mental de la creatividad, y la base de la educación organizada según los principios del constructivismo racional. La psicología fundamentada en la imaginación puede ser considerada como función secundaria, únicamente cuando se define una imaginación no creadora, como solamente reproductora de la realidad externa y entonces como sobredeterminada por (y no constitutiva de) la sensibilidad.

## **VIII. LA COMPATIBILIDAD ENTRE CONSTRUCTIVISMO Y RACIONALISMO Y LA TRADICION EDUCATIVA COSTARRICENSE**

Pero veamos con mayor detalle lo que dicen quienes escribieron el documento de políticas educativas del MEP. Después de enumerar las fuentes filosóficas y sus funciones (aristotélicas), indican que:

«Parece importante aclarar aquí que se trata de rescatar de cada fuente filosófica los aspectos que interesan a la Política Educativa, y que no entran en conflicto entre sí (énfasis ESF), de manera que la coherencia interna de la Política se sustente y fortalezca» (loc cit.).

Es decir, advierten que podrían recibir críticas por intentar combinar en una única construcción discursiva humanismo, racionalismo y constructivismo. No previeron que sus críticos se solazarían mostrando otros aspectos que sí entran en conflicto entre sí, para falsear los fundamentos teóricos de esas políticas.

Los motivos de sus críticos pueden ser epistemológicos y metodológicos, y a esto ya hice referencia en el apartado anterior. La discusión del constructivismo racional puede permitir refutar esas dimensiones epistemológicas y metodológicas.

En este momento ya podemos pasar a considerar los usos que el establishment neoliberal hegemónico globalizante pudiera hacer del constructivismo racional (9). Ya me referí a los usos que tienen lugar en la educación privada. Pero, ahora es necesario considerar los posibles usos del constructivismo racional para terminar de desmantelarnos nuestras conciencias y nuestra nación. La aclaración de esto es también importante, para que algunos críticos bien intencionados no se conviertan en instrumentos de intereses que ellos mismos rechazan. Pues no se sigue necesariamente que el constructivismo racional tenga que ser neoconservador (i.e. «neoliberal») y antinacional, porque haya sido presentado por una administración pública comprometida con los todopoderosos organismos financieros internacionales y el G7. Es posible, y así pienso, que este constructivismo racional sea una trinchera desde donde podemos precisamente enfrentar esas orientaciones que han estado destruyendo el llamado Tercer Mundo, incluyendo nuestro país, y que nos han sumido en una gran crisis de largo alcance.

Porque la crítica de los críticos tiene necesariamente también raíces políticas. Raíces en la sospecha y el repudio que suscita entre muchos educadores costarricenses una administración que golpea las ya magulladas identidades psicosociales pedagógicas con una ley de pensiones que compromete la calidad de su vida en la vejez- la vida misma-. Este acto simbólico, más aún, en el contexto de la sumisión cada vez mayor frente a las exigencias de las grandes potencias y los oligopolios globales, y en el correspondiente contexto de asalto contra el estado nacional mismo, incluyendo específicamente la promoción y desarrollo de la educación privada desnacionalizante, en esta novena década del siglo veinte parece poner fin a la tesis relativa a que la educación es el fundamento de la construcción nacional misma, porque es en la educación donde y como puede darse la conciencia y consecuentemente la posibilidad, de libertad.

La educación ha constituido uno de los elementos principales de nuestra nacionalidad desde al menos la octava década del siglo diecinueve. Esta



aspiración nacionalista educativa fue impulsada por lo que llamaré la primera oligarquía republicana costarricense, que tuvo rasgos nacionalistas incluso cuando, como con el banano, la nación debió soportar la afrenta de un odioso enclave. Por contraste, la actual segunda oligarquía (todavía esta por ver si sigue siendo republicana) tiende a conformarse justamente bajo un ideario antinacional.

Al igual que en el resto de la América Latina, en Costa Rica la formación de la primera república oligárquica sucede a, y emerge desde, un contexto político dominado por enfrentamientos militares entre facciones de la clase dominante agro (o primario) exportadora y mercantil financiera. En Costa Rica la inestabilidad militar (continuos intentos de golpe de estado y revueltas y cuartelazos) tiene un período particularmente fuerte después de la gesta nacional (período del dominio de «los coroneles») y concluye paradójicamente con la dictadura de otro militar, el General Tomás Guardia. A partir de la segunda mitad del siglo XIX Inglaterra y luego Estados Unidos articulan al país dentro del mercado mundial como proveedor de postres (café y banano). Se hace una reforma estatal y educativa para que el país se adapte a su nuevo papel en el sistema internacional. Se crea así la llamada primera república o república oligárquica, en la que los llamados «barones del café» y la United Fruit Company tienen en sus manos los intereses económicos y políticos que el estado costarricense va a promover, a representar y a defender. En el caso del banano se trataba de una economía de enclave que, en importante medida, constituía un tipo de *apartheid* político respecto del resto del país, mientras que, en el caso del café, además de los barones existían productores de menos envergadura, incluyendo los gamonales y numerosos pequeños productores. Incluso los «peones» de las haciendas disponían de minúsculas parcelas para su aprovechamiento familiar. Sin embargo, no cabe glorificar ese régimen patriarcal oligárquico donde el pueblo estaba obligado al servilismo y donde los varones miembros de la élite eran quienes tenían verdaderos derechos políticos. Pero sí hay que indicar que las directrices para realizar los cambios en el estado y en la educación surgieron *motu proprio* de las mentes ilustradas de costarricenses miembros de la élite, educados, eso sí, preferentemente en Europa y, particularmente, muy influenciados por el entonces triunfante positivismo.

Para la América Latina y para Costa Rica, el imperialismo inglés operó básicamente como neocolonialismo, es decir, sin tener que instalar una administración directa, a cargo de funcionarios ingleses, para manejar el país y la región (lo que, en cambio, ahora se está poniendo en práctica, porque ante las repetidas resistencias por ejemplo de los gobiernos costarricenses, los organismos financieros internacionales envían «misiones» fiscalizadoras que se encargan de evaluar la situación y de establecer las metas y medidas que el gobierno de turno tiene que adoptar). Durante el hegemonismo inglés y gran parte del norteamericano, las directrices surgían indirectamente, como parte de un entorno cultural y político ideológico que ciertamente emanaba de la

metrópolis, pero que incluso encontraba formas adaptadas: en el Krausismo español que tan fuertemente impactó, en especial a través del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago, o bien en la educación afrancesada que instauró doña Mariam LeCapellain de Fernández para las adolescentes en el Colegio de Señoritas o, en fin, en la orientación nacionalista misma de la nueva educación costarricense, desde el anticlericalismo de don Mauro hasta el antiimperialismo abierto de Gagini con posterioridad. Es decir, que aunque ese sistema educativo desarrollado entre los 1880 y el fin de la república oligárquica en los años cuarenta del siglo XX, siempre resultó funcional a los intereses de la oligarquía cafetalera, no obstante tuvo un carácter *sui generis*, nacionalista, que por la presencia del enclave bananero y por la moderación del régimen político nacional, permitió el crecimiento de una conciencia, una identidad y un orgullo patrios, resultantes en nuestra más amplia y más democrática segunda república fundada por Figueres Ferrer y que hoy se intenta derrumbar y retrotraer a una fase neo-oligárquica.

Pues lo que se hizo en educación después de la posguerra y hasta la administración Carazo, se hizo siguiendo las mismas orientaciones y principios que la habían guiado ya desde la administración fundadora de Castro Madriz.

Esa Costa Rica «clásica» de la república oligárquica (circa 1840-1940) tuvo como pilar institucional el sistema educativo. Esto se fue perdiendo poco a poco en primaria y secundaria durante la última fase de la segunda república (1940-1990), con la «universalización» (en la primaria y con la dramática ampliación de la terciaria; la secundaria y vocacional se ampliaron mucho, pero el país todavía no tiene los altos porcentajes de escolaridad de países más avanzados en esto, incluyendo muchos latinoamericanos) de la educación en los 60s y 70s, la masificación de la misma durante los 80s y su descenso abrupto precipitado por las reducciones presupuestas de los ajustes estructurales. Conjuntamente con la salud pública, la parte dedicada a la educación en el PIB cae casi un 50% durante la década de los 80s y todavía no recupera los niveles anteriores al comienzo de la crisis. A la vez, la educación pública, **pilar** de la nación, se ve atacada furiosamente por la expansión de la educación privada para las élites y miembros de las coaliciones hegemónicas. Al nivel **simbólico** embargo, la educación ha continuado siendo el **locus** por excelencia de las constelaciones ideológicas de la república costarricense y de su estado. Y ha habido esfuerzos heroicos por sostener esta función histórica y por «modernizar» (no neoliberalizar, que no son lo mismo) el sistema educativo público.

Este aspecto fue muy importante durante el ministerio del Dr. Francisco A. Pacheco. Porque la administración Arias tuvo que pasar por las horcas caudinas fondomonetaristas y reducir casi en la mitad la parte del producto interno bruto dedicado a la educación, el Dr. Pacheco y la Dra. Clotilde Fonseca viable pero no conservadora neoliberal, a la educación pública costarricense,

impulsando la actualización pedagógica acelerada y la utilización de los nuevos instrumentos y posibilidades generados por un nuevo paradigma tecnoeconómico fundamentado en la información.

Durante la administración calderón Fournier hubo un cambio de política educativa. Se puso un énfasis en reforzar las universidades, pero los programas impulsados a nivel primario y secundario por el Ministro Pacheco no fueron eliminados pero tampoco fueron apoyados.

La presente administración ha pretendido continuar en esta senda que abriera Pacheco, en una situación de agravamiento de la crisis y enfrentando unos organismos financieros internacionales más intransigentes, y una educación privada muchísimo más agresiva. El país se ve sumido en una coyuntura de desmantelamiento forzoso de las instituciones nacionales y aguda crisis económica. Para los neoconservadores que dirigen los organismos financieros internacionales, cualquier administración populista o nacionalista es mal vista (los mismos conceptos de populismo y nacionalismo son cotidianamente satanizados en la gran prensa), el presente gobierno figuerista se encontró ante la clásica disyuntiva que ya padecieron tantos gobiernos latinoamericanos recientemente: o no aceptar las políticas y recetas fondomonetarias y lanzar al país al abismo inflacionario generado por el entorno de vacío que esos organismos internacionales se encargan de crear (por «desconfianza financiera internacional»), o bien, aceptar los términos que imponen los organismos internacionales y, al traicionar sus ideales, sufrir una caída en las simpatías populares que los sectores conservadores (y más afines al fondomonetarismo) se encargarían de prolongar hasta la próxima elección.

El gobierno parece haber optado por esta segunda opción, con algunas reservas. Es decir, con la idea de utilizar parte de los fondos «internacionales» que se van a «liberar» a corto plazo, para llevar a cabo una serie de programas que vengán a mejorar la situación socio-económica nacional, y que, al mismo tiempo, le permitan al gobierno recuperar las simpatías populares.

Sin embargo, queda por ver cuánto de esos fondos se podrán utilizar para impulsar programas que se salgan de lo exigido por los organismos financieros internacionales. Es más, como es costumbre en la región, para evitar protestas y desarrollo de alternativas, los organismos financieros internacionales también le prohíben al gobierno dar a conocer el conjunto de medidas que se han acordado dentro del nuevo PAE (en inglés SAP). Sin embargo, en el gobierno hay optimismo sobre lo que se podrá hacer.

Ahora bien, en la educación, ¿qué se va a impulsar? ¿Es este constructivismo racional al que hoy hago referencia una pieza más del engranaje montado por los poderosos de la tierra para mejor dominarnos y explotarnos?

Ya contesté negativamente esta última cuestión, al menos en términos teóricos y epistemológicos. Desde la perspectiva política, mencioné que en la educación privada es posible desarrollar una especie de pseudo-constructivismo racional al menos de corto plazo, sustituyendo el amor a Costa Rica por el amor a alguna gran potencia o a un vago «globalismo», y sustituyendo, por

otra parte, el amor al conocimiento racional por afanes religiosos y dogmáticos.

En la educación pública también es posible que algunos sectores traten de reforzar la orientación antinacional, globalista, irracionalista, reemplazando la responsabilidad social por un afán de lucro desmedido, y todo combinado con un fundamentalismo religioso muy oportuno en momentos donde los cataclismos provocados por el actual régimen socio-económico y político, se ven como resultado de una voluntad divina que operaría cada mil años. En este sentido sería posible cooptar el constructivismo racional y la educación pública nacional. Pero esto sólo tendría resultados a corto plazo, y resultados contradictorios.

SI (y subrayo este condicional), quienes educamos y quienes nos educamos en este país, logramos apropiarnos y utilizar las herramientas conceptuales y tecnológicas a disposición, ENTONCES es posible que todavía la nación costarricense tenga una oportunidad, y que esta sociedad pueda sobrevivir los grandes cataclismos socioeconómicos, políticos, y ambientales, que esperan a la humanidad en los próximos decenios. Es decir, la práctica del constructivismo racional, si es asumida personalmente por cada uno/a de nosotros, puede ayudarnos a salir adelante.

Es un acierto del ministro Doryan y de sus colaboradores/as afincar el marco conceptual de la educación pública en el constructivismo racional. Es de esperar que este gobierno y particularmente este ministro y sus colaboradores/as, como anteriormente lo hicieron otros gobiernos costarricenses, pueda ayudar construir alternativas frente a las formas hegemónicas neoliberales que tratan de imponernos.

Claro está que podemos esperar ataques contra estas políticas y sus posibles resultados, cuando los nuevos amos del mundo y sus aliados locales se percaten de que el constructivismo racional de la educación costarricense nos permite desarrollar personas con conciencia crítica, con creatividad y rigurosidad, y poseedoras de un sentido nacional y patriótico hondo e igualmente crítico.

Pero estamos advertidos/as y, sobre todo, sabemos qué es lo que tenemos que hacer.

El constructivismo racional es una base importantísima para el cada vez más cercano día cuando un gobierno decida junto con otros gobiernos de la región ya no seguir aceptando el diktat del llamado primer mundo y sus instituciones, y para continuar desarrollando la conciencia alternativa y la praxis de la liberación.

No afirmo, pues, que podamos utilizar el constructivismo racional sin riesgos. Al contrario, al momento la educación nacional continúa padeciendo no solamente deterioros notables en el sistema estatal, sino que además está extranjerizada y enmarcada por lo que aparece en los (incontrolados por el estado o el país) teledios.

## NOTAS

1. Los pensadores de la antigüedad hablaban y escribían del **anthropos** (ser humano) para referirse al ser humano, nunca escribieron **andros** (varón) para hacer tal cosa. Los traductores ubicados dentro del machismo desde la época romana sin embargo han traducido **anthropos** por varón u hombre.
2. R. AGOGLIA (1967). **Platón**. Centro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires, pp. 11-12.
3. «Cuando escucho sus discursos el corazón me salta en el pecho mucho más que a los coribantes, y estallo en lágrimas... Los discursos de este Marsias muchas veces me han impresionado de tal manera, que me parecía que no valía la pena vivir mi condición. Solo con él me ha ocurrido avergonzarme de algo» (**Symposium**, 261).
4. Esta sección resume opiniones que aparecen en E. SAXE FERNANDEZ (1974) **Poética en Bachelard**, Editorial de la Universidad de Costa Rica, pp. 40-45.
5. G. GANGUILHEM, «presentación» de G. BACHELARD (1970). **Etudes**, Librairie Philosophique J. Vrin, París, pp. 9-10.
6. G. BACHELARD (1966). **Le rationalisme applique**, PUF., París, pp. 8-9.
7. G. BACHELARD. (1938). **La formación de l'esprit scientifique**, J. Vrin, París, p. 14.
8. Véase E. SAXE (1995). «Fundamentos teóricos de la integración», en A. GUERRA, E. SAXE & W. SOTO (1995). **Hacia una teoría de la integración**, Editorial Fundación UNA, Heredia, pp. 69-142; esp. III. «Fundamentos teóricos del neoidealismo en política internacional», pp. 101-142.

## REFERENCIAS ADICIONALES

Aparte de las referencias bibliográficas que aparecen en el texto y en las notas, en el texto también menciono otras obras que paso a consignar:

- D. AUSUBEL (1968). **Educational Psychology. A Cognitive View**. Holt, Rinehar, N.Y.
- A. BANDURA (1971). **Social Learning Theory**. General Learning Press, N.Y.
- J. S. BRUNNER (1959). **The Process of Education**. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- De H. CERUTTI véase su **Filosofía de la liberación latinoamericana**. (1983), Fondo de Cultura Económica, México.
- De David COOPER el trabajo más relevante para el tema es **La muerte de la familia**, pero también puede consultarse su **Psychiatry and Anti-Psychiatry**.
- J. DEWEY (1910). **How we Think**. D. C. Heath, Boston.

- J. DEWEY (1929). **My Pedagogic Creed**. National Education Association, Washington, D.C.
- De FOUCAULT consúltese al menos su **Historia de la locura en la época clásica**, así como su **Historia de la Sexualidad**.
- R.M. GAGNE (1985). **The Conditions of Learning**. (4th Ed.) Holt, Rinehart, N.Y.
- R. GLASER (1984). «Education and Thinking: The Role of Knowledge». **American Psychology**. (February), pp. 93-104.
- De E. GOFFMAN cf. **Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates** (1968), así como su **Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity** (1964).
- B. JOYCE & M. WEIL (1986). **Models of Teaching**. (3ra Ed.) Prentice-Hall, N.J.
- De R.D. LAING véase (1965). **The Divided Self**, Pantheon Books, N.Y. (1966) **Self and Others**. Tavistock Publications, Great Britain. (1967) **The Politics of Experience and the Bird of Paradise**. Pantheon Books, N.Y., así como (1969). **The Politics of the family**. CBC Publications, Toronto.
- E. LANDER (1995). «América Latina: historia, identidad, tecnología, y futuros alternativos posibles». En E. LANDER (Ed.) (1995). **El límite de la civilización industrial**. ALAS/FACES (UCV)/Nueva Sociedad, Caracas, pp. 99-134.
- De O. MANNONI (1969). **Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scene**. Editions du Seuil, París.
- I. P. PAVLOV (1972). **Conditioned Reflexes**. Trad. G.V. Anrep. Oxford University Press, London.
- J. PIAGET (1948). **Judgement and Reasoning in the Child**. Harcourt Brace, N.Y.
- W.J. POPHAM & E.J. BAKER (1970). **Systematic Instruction**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. N.J.
- De A. ROBLES véase (1995). «Antropocentrismos persistentes. Releyendo a M. Foucault», **Praxis**, N. 49, febrero, pp. 51-62., así como su (1992) **La religión: de la conquista a la Modernidad**, San José.
- D. SAVIANI (1984). **Escola e democracia**. Coleção Polémica do nosso tempo. Cortez Editora/Editora Autores Associados, Sao Paulo, 2da edición).
- E. SAXE FERNANDEZ (1995). «Demostración filosófica de la necesidad de regular el uso de los ecosistemas de bosques tropicales» **Praxis** N. 49, febrero, pp. 135-148).
- Sindicato de Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), **Política educativa hacia el siglo XXI**, Consejo Ejecutivo Nacional, 1994).

- B.F. SKINNER (1953). **Science and Human Behavior**. MacMillan, N.Y.
- B.F. SKINNER (1978). **Reflections on Behaviorism and Society**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- B.F. SKINNER (1954). «The Science of Learning and the Art of Teaching». **Harvard Educational Review**. Spring, pp. 86-97.
- B.F. SKINNER (1968). **The Technology of Teaching**. Appleton-Century-Crofts, N.Y.
- H.D. THORNBURG (1985). **Introduction to Educational Psychology**. West Publishers, Saint Paul.
- E.L. THORNDIKE (1911). **Animal Intelligence**. MacMillan, N.Y.
- E.L. THORNDIKE (1913). **Psychology of Learning** (3 vols.) Teachers College Press, N.Y.
- E.L. THORNDIKE (1932). **The Fundamentals of Learning**. Teachers College Press, N.Y.
- R.W. TYLER (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago University Press, Chicago.
- J.B. WATSON (1939). **Behaviorism**. Norton Co., N.Y.

*Trabajo preparado para el  
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA  
y que fue presentado públicamente en  
San José, Costa Rica  
el 18 de octubre de 1995  
en el INS.*