
HACIA UNA FUNDAMENTACION FILOSOFICA Y EPISTEMOLOGICA DEL CURRICULO EDUCATIVO EN INDOAMERICA

Jacinto Ordóñez¹

Profesor Departamento de Filosofía, UNA



En las últimas décadas, las instituciones educativas han sentido la necesidad de hacer una revisión curricular de sus programas educativos y de poner al día la planificación general de la educación, sea a nivel institucional como nacional. La necesidad de «adecuar» el currículo educativo ha sido preocupación, inclusive, de las instituciones universitarias. El problema con el cual se ha tropezado es no solo con un «analfabetismo» de la ciencia curricular sino también, una vez conocido algo de currículo, nos encontramos con una falta de criterios fundamentales -filosóficos- que hagan comprensivo y orienten la acción curricular educativa.

Dados los criterios con los cuales se ha venido trabajando en la educación actual, nos encontramos con un problema mucho más grave, que ya no se le da valor a la dimensión teórica de la práctica que se realiza, sea porque el tipo de teoría educativa con el cual se encontraron -si es que algún día se encontraron con una teoría educativa-haya sido una teoría abstracta y lejana a la práctica que se realizaba o sea porque el tipo de pragmatismo que nos envuelve, poco a poco, ha ido interiorizando una educación simplemente técnica hasta el punto que, desde esta perspectiva, la teoría resulta no solo superflua sino una pérdida de tiempo para el desarrollo de nuestros pueblos.

Por eso me parece importante comenzar explicando la forma como se comprende el quehacer filosófico, teoría de los fundamentos por excelencia. Esta explicación tiene un interés específico que es el de explicar lo que es epistemología, uno de los quehaceres filosóficos más inmediatos a la práctica educativa. Para, en tercer lugar, relacionar la filosofía y la epistemología a la práctica especialmente curricular.

I. LA FUNDAMENTACION FILOSOFICA

Parece importante comenzar explicando la forma como se comprende el quehacer filosófico, la práctica teórica de los fundamentos por excelencia. Aunque parezca obvio, pero no por ello menos importante, se debe advertir que el primer requisito de esta tarea es pensar el universo en el cual se vive y el lugar que tiene el ser humano y su práctica en ese universo. Pensar ese universo -en el cual vive y actúa el ser humano- tiene el propósito de comprenderlo, explicarlo, mejorarlo y transformarlo si es necesario, para que la vida en general -y especialmente la humana- sea más plena.

Hacer filosofía no consiste entonces en repetir sistemas filosóficos -y sus filósofos- que han existido sino en pensarlo todo desde la perspectiva de lo universal. El quehacer filosófico no ignora los sistemas filosóficos y sus filósofos que han pensado, en otros tiempos y en otras latitudes, el universo en el cual vivieron y la práctica que el ser humano realizó en ese tiempo y en ese contexto; pero el quehacer filosófico no consiste en repetirlos, mucho menos si su repetición impulsa a olvidar consciente o inconscientemente nuestro propio universo.

Entonces ¿qué papel juega la filosofía ya hecha en el quehacer filosófico? El conocimiento de esos sistemas y sus filósofos se impone al que quiere aprender a filosofar. La formación del pensamiento filosófico encuentra su educación en los más grandes filósofos de la historia, el conocimiento de la filosofía anteriormente hecha es necesario para poder aprender a pensar el universo, la forma como esos sistemas -o esos filósofos- se plantearon sus problemas, cómo los resolvieron, cada uno en su época, en su situación y a su manera. Mucho se puede aprender de los filósofos griegos, alemanes, ingleses, franceses, norteamericanos, orientales, etc. Por eso, su estudio se hace imperativo para el filósofo.

El quehacer filosófico no consiste entonces en simple repetición de lo ya dicho -y pensar que repitiendo se está haciendo filosofía- sino en crear formas de comprensión de un universo diferente, que es el nuestro, que por supuesto no fue pensado por los filósofos que nos antecedieron. El quehacer filosófico implica crear formas de comprensión desde perspectivas diferentes, nuestra perspectiva, desde nuestro aquí y ahora. Para realizar la tarea filosófica, ese quehacer necesita ser menos repetitivo y más creador, sin que por eso se ignore la filosofía que hasta ahora se ha hecho. De lo contrario, se podría caer en una filosofía repetitiva que, en el mejor de los casos, podría conducir a pensar -por ejemplo- a la manera de algún filósofo importante -Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Kierkegaard, etc.- lo que sería no solo una manera de repetir sino también una manera de reproducir otra forma de ser, ocultando lo propio o negándolo voluntaria o involuntariamente. La reproducción de filosofías de otras latitudes podría conducir a que, ignorando la época, el lugar, el idioma y la cultura del autor en cuestión, sumando a la ignorancia de los problemas que entonces interesaban en el mundo general, especialmente

C E D I P

el académico, y los intereses personales del filósofo, podrían caer en ejercicios intelectuales muy rigurosos pero descontextualizados que muy pocos podrán entender, mucho menos aprovechar. La reproducción de filosofías adecuadamente contextualizadas en su momento histórico es una tarea árdua y difícil porque se realiza desde nuestra ubicación y nuestra época que es distante de la ubicación y de la época de esas filosofías. Esos filósofos filosofaron en otra época, en otro lugar, en otro idioma y en otra cultura y, además, abordaron problemas que fueron importantes en su época y que no nos son ahora tan inmediatos como lo fueron para los filósofos de ese momento. A esta dificultad se suma la más o menos dificultad del tema y los problemas de traducción de los textos originales.

Para Aristóteles, por ejemplo, hacer filosofía es pensar el mundo físico (física), los animales (zoología), las plantas (botánica), la vida (biología), los números (matemática), el alma (psicología), el mundo más allá de la física (metafísica), etc. Todo esto era filosofía y por eso lo pensaba todo y lo estudiaba todo, deseando saberlo todo. Para nosotros, hacer filosofía es pensar nuestro universo en el cual vivimos. Cuando se habla del universo no nos referimos sólo al mundo físico y natural -que es muy importante- sino que también al universo económico, social, político y cultural que el mismo ser humano ha creado y que es parte del universo en el cual el ser humano nace, se reproduce, se realiza y muere. El quehacer filosófico es una tarea que supone no solo la «vivencia» de ese universo sino también las investigaciones que las ciencias particulares han hecho de él. Se trata de un trabajo no solo explicativo sino también hermenéutico -de interpretación-, comprensivo -de demostración- y creativo -de realización de nuevas teorías-. En otras palabras, se supera la repetición y la memorización.

La convergencia entre lo que se ha dicho en filosofía hasta el día de hoy y el quehacer filosófico, sin que necesariamente se caiga en una repetición descontextualizada del pasado, lo ilustra García Morente en sus *Lecciones Preliminares de Filosofía*, producto de un curso dado en Tucumán hace más de medio siglo. Dice este autor que si se repitieran expresiones de Hegel tales como «todo lo racional es real y todo lo real es racional» -expresión que a su juicio resume el sistema filosófico hegeliano- no se entendería más allá de la simple relación entre lo racional y lo real. Pero si leyéramos los difíciles libros de Hegel en una lectura que nos haga pasar por los caminos por donde el filósofo pasó -sus diferentes deducciones, razonamientos, caminando de la mano con el filósofo-, entonces se irá viviendo lo que Hegel vivió y comprendiendo lo que él comprendió, entonces «todo lo racional es real y todo lo real es racional» tendrá un «contenido vital» y cobrará muchos sentidos y «resonancias infinitas» que antes no se habían percibido.

Para el autor citado, la filosofía es algo que el ser humano ha hecho y que sigue haciendo; por eso, la filosofía no se puede explicar -ni mucho menos definir- sin antes hacerla. Para explicar lo que es filosofía o dar definiciones de ella, como tradicionalmente se esperaría que se hiciera en una introducción a

la filosofía, no tendría sentido, porque primero hay que filosofar para poder hablar de filosofía. Su ejemplo clásico: no es lo mismo conocer París a través de la información que haya sobre esa ciudad que «20 minutos de paseo a pie por París». No es lo mismo tener una versión informativa de la filosofía que estar en el campo filosófico viviendo la filosofía. La filosofía es como un «territorio» que se puede recorrer comenzado con alguna de sus «provincias». Por eso, en los primeros momentos, sólo se podrá tener idea de algunos aspectos de lo «recorrido» y de algunos de sus problemas; con el tiempo y, en la medida en que ese recorrido avance, se irá conociendo mayor territorio filosófico, sus principales problemas y simultáneamente se irá comprendiendo lo que es filosofía. Esta es la razón por la cual hay varias formas de definir y explicar la filosofía, definición que se referirá al territorio conocido. Entre más territorio filosófico se haya recorrido, más claridad se tendrá de lo que es filosofía (García Morente 1980: 13-15).

II. LA FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGIA

En tiempos de la Grecia clásica, cuando, filosofía era «amor a la sabiduría» o la «sabiduría misma», todo conocimiento racional se incluía en la filosofía, pero todo conocimiento «epistémico» -que entonces se consideraba como «el saber buscado»- para distinguirlo de la «dóxa», la «opinión» no buscada, que se adquiría espontáneamente. Desde entonces, se consideró la «episteme» como el conocimiento científico que incluía todo el saber intencional y metódicamente buscado, saber que se reconocía como filosofía. Esto prevaleció hasta que las ciencias particulares comenzaron a «declarar su independencia» con respecto a la filosofía.

El desarrollo histórico-social hizo posible que, cuando sucumbió la cultura greco-latina en manos de los bárbaros surgiera la filosofía escolástica que a la postre separó la teología de la filosofía natural y cuando se agotó la Edad Media se separaron las ciencias particulares que desembocaron en una actitud antiescolástica, y especialmente antimetafísica de la cual es fiel exponente el positivismo. A la vez, el antecedente histórico de las ciencias también condujo, por parte de las áreas del conocimiento que se quedaron en el ámbito de la filosofía, a considerarse como «madre de las ciencias». De manera que la antimetafísica de las ciencias particulares fue un continuación de la «rebelión» de las ciencias particulares ante las pretenciones de la filosofía.

La influencia del nominalismo medieval, los adelantos en los estudios psicológicos, semióticos y matemáticos, el surgimiento de las ciencias exactas y naturales y la presencia de una concepción mecanicista y empirista del mundo desembocaron en un primer positivismo que le dio importancia a la explicación científica y a la actitud antimetafísica y antisistemática. La influencia del empirismo inglés es un ejemplo de esa antimetafísica. Veamos:

Locke (1632-1704) partió de la metafísica cartesiana e interpretó la *res cogitans* como fenómeno psíquico, la *res extensa* como sensación y negó las

ideas innatas, «residuo metafísico» -pues el pensamiento era un white paper (tabula rasa)-² El pensamiento y las ideas tenían su origen en las sensaciones -a través de la percepción de los sentidos- y en la reflexión, las primeras eran percepciones primarias y correspondían a los cuerpos materiales observados y las segundas eran secundarias que pertenecían al espíritu, primero venía la sensación que modificaba el pensamiento, después venía la reflexión que era cuando el pensamiento se daba cuenta de la modificación que se había dado en el pensamiento. Berkeley (1685-1753) objetó la diferenciación de percepciones, pues ambas eran vivencias psicológicas. Desaparecía el objeto de las percepciones, «residuo metafísico» y sólo existía el ser vivido y percibido; esto es, negaba la res extensa cartesiana y lo que no podía ser visto, oído, gustado, olido o tocado, no existía. Lo que existía era el yo y su percepción, negando el ser material y afirmando el ser interno, el psicológico. Hume (1711-1776) destruyó el «residuo metafísico» de Berkeley -que arrastraba la existencia del ser espiritual, remanente de la res cogitans cartesiana- y afirmó que las «impresiones» -huellas que las percepciones dejan en el pensamiento- y los fenómenos psíquicos -representaciones, pensamiento sobre las impresiones, el recuerdo y la reproducción de ellas- son el origen del pensamiento y de las ideas. Las impresiones son lo dado y estas generan las ideas simples cuya validez está dada por la realidad -la impresión- a la cual corresponden. Las ideas compuestas -tales como la sustancia, el yo y la causalidad- no corresponden a ninguna impresión y, por lo mismo, son ficticias, metafísicas, invento del pensamiento, invento que se fundamenta en la creencia. Se niega la validez de toda invención del pensamiento, léase metafísica, cualquier idea que no tenga su origen en la experiencia sensible, aunque esa idea venga de Dios o del pensamiento.

Así surgió el positivismo que desembocó en Comte (1798-1857) y sus discípulos y que se quiso aplicar a la historia y a la sociedad, el positivismo crítico alemán del siglo XIX y el neopositivismo que tuvo su origen en el Círculo de Viena -filosofía analítica-.³ Este Círculo se ocupó -en la década de los 30s y 40s de este siglo- de problemas filosóficos en las matemáticas, en la física y en las ciencias sociales. El esfuerzo del positivismo ha sido poner a todas las ciencias por el camino de las ciencias exactas y naturales, incluyendo a la misma filosofía. La siguiente cita de Hume (1711-1776) hecha por Ayer es elocuente para tener una idea de la antimetafísica positivista:

Cuando persuadidos de estos principios recorreremos las bibliotecas, ¡qué estragos deberíamos hacer! Tomemos en nuestra manos, por ejemplo, un volumen cualquiera de teología o de metafísica escolástica y preguntémonos ¿contiene algún razonamiento abstracto acerca de la cantidad y el número? ¿No? ¿contiene algún razonamiento experimental acerca de los hechos y las cosas existentes? ¿Tampoco? Pues entonces arrojémoslo a la hoguera porque no puede contener otra cosa que sofismas y engaño. (A. J. Ayer, 1981)

Ciertamente, los positivistas lógicos no condenaron libros a la hoguera pero condenaron la metafísica como sofisma, engaño, expresión emotiva, que no aportaba nada a un conocimiento nuevo. Y ¿qué es aquello que aporta nuevo conocimiento? Las proposiciones fácticas de las ciencias exactas y de la naturaleza, proposiciones verificables empíricamente, es decir, con los sentidos. Los razonamientos metafísicos carecían de sentido porque no tenían relación con los hechos, no estaban fundamentados en enunciados primarios, verificables. El Círculo de Viena y sus seguidores -que es la expresión positivista del Siglo XX- se interesaron por las ciencias formales y naturales, mantuvieron simple la diferencia entre filosofía y ciencia pero se quejaron que la filosofía se mantenía en una abstracción inútil, la filosofía era un conjunto de afirmaciones abstractas no correspondientes a la experiencia humana y que era necesario una filosofía que contribuyera al progreso del conocimiento científico. Se hacía necesaria una filosofía que partiera de las ciencias exactas y naturales, que se ocupara de los fundamentos de las ciencias positivas. Se hacía necesaria una teoría filosófica del conocimiento científico, es decir, una epistemología.

La condena científica de la metafísica condujo a la afirmación de que no hay filosofía útil para las ciencias empíricas y analíticas si no es filosofía de las ciencias y que no hay teoría del conocimiento en general válido (gnoseología) a menos que fuera teoría del conocimiento empírico y analítico (epistemología). Estas afirmaciones establecen una distinción, que una cosa es gnoseología y otra es epistemología, porque la primera discute los problemas generales del conocimiento mientras que la segunda discute el conocimiento estrictamente empírico-analítico, es decir, científico natural y formal. Por supuesto, lo que se ajustaba al criterio positivista era la epistemología. Esta diferenciación no se da antes de la fundación del Círculo de Viena (1927).

III. LA FUNDAMENTACION EDUCATIVA

La rebelión del positivismo⁴ 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. 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). 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 peyes del espíritu y el desarrollo de sus facultades-, la observación de sí mismo (intuición o *autopsia*). 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: pp. 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.

En la América Latina, la historia de la educación tiene su antecedente en los jesuitas y franciscanos quienes, al amparo de la conquista, de la coloniza-

ción y de las tensiones entre la Reforma protestante y la Contrarreforma católico-romana (disposiciones del Concilio de Trento), iniciaron el proceso educativo medieval occidental de estas tierras. Se trasplantó una educación medieval en su versión española, actualizaba 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 evapora. 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»: 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 económicos-sociales, la práctica educativa no admite recetas ni trasplantes acríticos 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, inmediatista 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 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 solo demanda descripción y explicación sino interpretación y comprensión. La educación tiene un conjunto de hechos

-objetos de estudio- que interactúan dinámicamente bajo factores no solo 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 complejo. 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.

IV. LA FUNDAMENTACION DEL CURRICULO EDUCATIVO

La epistemología educativa es la teoría del conocimiento científico de la educación. Siendo esta disciplina una ciencia social, su epistemología no puede quedarse 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 sienta 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 (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 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 con 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 de la planificación educativa, del tipo de ser humano que se contribuye a formar con esa planificación curricular. 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 cuándo 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 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 solo 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 o 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.

NOTAS

1. El Dr. Jacinto Ordóñez Peñalónzo es catedrático de la Universidad Nacional (Departamento de Filosofía) y profesor de la Universidad de Costa Rica (Facultad de Educación) en el campo de filosofía de la educación y filosofía social. El Dr. Ordóñez ha escrito artículos en revistas especializadas tanto nacionales como internacionales y un libro sobre la filosofía de la educación precolonial (*La Educación Precolonial de Indoamérica, su filosofía*. Heredia: Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional, 1992). En los últimos años el autor ha investigado la filosofía de la educación costarricense.
2. Descartes hablaba de las ideas «adventicias» que son las puestas por la sustancia eterna, las «ficticias» que eran construidas por la imaginación de la sustancia pensante -la *res cogitans*- y las «innatas» que son las que existen en la sustancia pensante sin que nadie las haya puesto.
3. Los miembros del Círculo de Viena fueron Moritz Chlick, Rodulf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Friedrich Waismann, Edgar Zilsel y Victor Kraft especializados en filosofía, Philipp Frank, Karl Menger, Kurt Gödel y Hans Hahn especializados en las ciencias y la matemática. También han sido relacionados con este círculo, aunque no fueran miembros de él, los nombres de Wittgenstein, Reichenbach, Popper, Russel, Moore y muchos otros que han representado la filosofía analítica.
4. Me refirieron al positivismo en general como un rechazo a la metafísica y una defensa al 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.
5. 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.

BIBLIOGRAFIA

- Agustín, San. *Confesiones*. Barcelona: Editorial Ibereia, 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, 1978.
- Einstein, Albert e Infled, 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.
- Fraile, Guillermo. *Historia de 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.
- 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, 19662.
- Wahl, Jean. *Introducción a la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.