



doi: 10.20396/rfe.v10i3.8653859

Encrucijada Epistemológica de la Filosofía de la Educación en Cuba

Eduardo Francisco Freyre Roach¹

Resumen

Profesionales cubanos perciben que en Cuba la Filosofía de la Educación es indispensable para entender y mejorar la política, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la investigación educacional. Empero, también hay gran consenso de que esta disciplina carece de atención y desarrollo. En este trabajo se explora la encrucijada epistemológica en la que se encuentra hoy, dada la situación problemática esbozada, la Filosofía de la Educación en Cuba. Se apuesta a que las cuestiones que clásicamente se plantean en Filosofía de la Educación no son marginales con respecto a las que corresponden a, por así decirlo, a la Filosofía pura o general.

Palabras clave: Filosofía. Educación. Marxismo. Cuba.

Epistemological Crossroads of the Philosophy of Education in Cuba

Abstract

Cuban professionals perceive that in Cuba the Philosophy of Education in the perspective of Marxism-Leninism is indispensable to understand and improve politics, the teaching-learning process, and educational research. However, there is also a great consensus that this discipline lacks attention, precision, application, and development. This paper explores the epistemological crossroads of the Philosophy of Education in Cuba, given the problematic situation outlined. The questions that classically arise in Philosophy of Education are not marginal with respect to those that correspond, as it were, to the pure or general Philosophy.

Keywords: Philosophy. Education. Marxism. Cuba.

¹ Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). doutorado em Ciências Filosóficas pela Universidade Estadual Mijail Lomonosov, Rússia, (1989). Mestrado em Estudos de Budismo por la Universidad de Hong Kong (HKU, 2014). Licenciatura em Filosofia e Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual Mijail Lomonosov de Moscou (MGU, 1983). Professor da Universidade Agraria de la Habana (desde 1983 a 2010). Pesquisador colaborador do Grupo de pesquisa "Filosofia e Educação" (Educogitans) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: freyre.roach2016@gmail.com

Introducción

En Cuba existe gran consenso en que Filosofía de la Educación (FE) contribuye al entendimiento y mejora de la educación. Pero también se percibe que a esta materia no le va bien.

Este debate tiene como premisa que en Cuba la educación es prioridad en la agenda económica, política, social y cultural del estado. No hay más que traer a colación el acceso gratuito a la educación en todos los niveles, el alto nivel de alfabetización de la población cubana, la expansión de las universidades hacia las localidades, y la importancia que se le concede a la educación en las relaciones de Cuba con otros países. Todo lo que contribuya a mantener e incrementar las conquistas en educación es muy recibida tanto desde el punto de vista académico como político. La FE resulta un factor clave en esta agenda.

Otra premisa es que Cuba cuenta con una masa crítica enorme de profesionales comprometidos directamente con el trabajo educacional y que ha ganado gran competencia científica y práctica durante más de cuatro décadas. El Ministerio de Educación (ME) y el Ministerio de la Educación Superior (MES) rigen importantes centros de ciencia, tecnología e innovación tecnológica. Aquellos que se subordinan a otros ministerios proyectan actividades de educación e investigación en función del desarrollo local. Al cambiar las circunstancias y demandas relacionadas con la educación, es lógico que emerjan replanteamientos en cuanto a la FE.

En Cuba, a partir de 1990, fecha en que colapsa el Socialismo eurosoviético, están aconteciendo cambios, que, obviamente implican al ámbito educacional, y demandan replanteamiento de asunciones epistemológicas, más adecuada a los cambios en los Planes de Estudios de las carreras. Por ejemplo, si en el pasado la docencia universitaria se centraba en la enseñanza, hoy en día colectivos de carreras, de disciplinas, y asignaturas, apuestan a la formulación de los objetivos instructivos y educativos, en términos del aprendizaje del estudiante. Tal enfoque le cierra

las puertas a la docencia paternalistas, y se las abre a la docencia activa, participativa, y colaborativa.

Finalmente, el debate sobre la FE en Cuba se realiza en un contexto en que el Marxismo-Leninismo (ML) continúa siendo el componente fundamental de la ideología oficial del estado, constituyendo el fundamento de su política educacional, y un contenido docente del plan de estudio y currículo de todas las carreras, a todo lo largo y ancho del país. A la Filosofía Marxista-Leninista (FML) se le endorsa el estatuto de ciencia. Al mismo tiempo, la FE aparece entre las Ciencias de la Educación. De ahí, que la reflexión sobre los derroteros de ambas disciplinas es bienvenida tanto desde el punto de vista académico como político.

No es difícil darse cuenta de que este contexto eclosionan las oportunidades y alternativas de miradas sobre la FE. Naturalmente los debates y controversias no se hacen esperar.

El presente trabajo explora la encrucijada epistemológica en la que se encuentra la Filosofía de la Educación en Cuba, dada la situación problemática esbozada.

El debate sobre la Filosofía de la Educación

Se afirma que en Cuba la Filosofía de la Educación (FE) ha sido una rama “desatendida durante las últimas cuatro décadas (MIRANDA, 2014, p.1), “poco precisada” y que “hay que recuperar “(PÉREZ, et. al., 2011, p. 4). Tal percepción emerge de múltiples fuentes o motivos.

Es el caso de especialistas que ven con preocupación que esta materia, aunque oficialmente instituida entre las llamadas Ciencias de la Educación, no tiene suficiente visibilidad y autonomía en currículos de formación y capacitación de profesores ni tampoco en el ámbito de la investigación educativa. Sin embargo, lo que quizás pese más es el hecho de que especialistas que por múltiples vías han ganado un gran acervo de información en FE, estén percibiendo que los profesores se están perdiendo un conocimiento importante, revelador y útil.

Probablemente se ha detectado cierto estancamiento en la producción de conocimientos en este campo de la FE o los nuevos conocimientos no encuentran aplicación práctica efectiva. Sin embargo, no encontramos estudios sistemáticos que aporten evidencias científicas que permitan hacernos de una opinión fundamentada en uno u otro sentido.

No obstante, debe tomarse en serio que hoy en día se promueven investigaciones con perspectiva inter-multi-trans disciplinar, lo cual demanda discutir si resulta atinado y posible demarcar en una investigación dónde comienza y dónde termina lo correspondiente a la FE.

En Cuba está estipulado que quienes aspiran a acceder a categorías han de trabajar y poner en claro el referencial filosófico del ML. Por lo tanto, un estudio de vigilancia epistemológica en materia de reflexión filosófica sobre la educación debe estar dirigido precisamente a cómo opera este presupuesto, con qué propósito, qué métodos y técnicas se usan, que datos (cuantitativos y cualitativos) se producen, y si tiene aplicaciones concretas.

En Cuba es muy usual invocar la necesidad de ordenar las cosas y mancomunar los esfuerzos en una dirección. De ahí que no es sorpresa que en materia de FE se reclame:

... defender la unidad de pensamiento, la coherencia en el enfoque de la pedagogía, frente a la incoherencia y al eclecticismo desorientador que predomina en la actualidad, que le permita asumir con criterio científico el tipo de hombre que va a educar, y el fin de la educación que proyecta sobre la base de dimensiones filosóficas (CHÁVEZ, et al., 2011, p.4).

No sabemos el uso que el autor hace del término, por demás polisémico de 'eclecticismo'. ¿De qué eclecticismo se habla? ¿Los autores desautorizan el sumar, integrar o conciliar diferentes visiones en materia de FE? ¿Qué piensan de evitar las asunciones rígidas? ¿O descartan la voluntad selectiva entre múltiples alternativas o enfoques?

La unidad, la cohesión, o unanimidad, han estado en la preferencia del discurso político oficial, lo cual, por un lado, ha sido un factor de organizativo

positivo de la gestión educacional. Pero, por otro lado, la sobredimensión de este factor proporciona oportunidad a las actitudes de dogmatismo, oportunismo, y censura de la discordancia.

En Cuba no hemos estado exentos de la percepción de que la diversidad de pensamiento es un error. La misma suele aflorar allí donde ciegamente opera a sus anchas el supuesto de que el criterio político siempre debe primar sobre el criterio científico. Y, por otro lado, que la solución de las discrepancias viene de mano del criterio científico.

Afortunadamente en Cuba se viene repensando este asunto, tanto en el ámbito académico como político.

La unidad de pensamiento es inoperante y entraña riesgos cuando se le entiende como fin en sí, y no como un proceso, que incluso pudiera emerger de la diversidad de pensamiento. Si aplicamos esta sugerencia al tema de la FE, entonces habría que considerar la alternativa de conocer y explorar la diversidad de perspectivas que se vienen proponiendo en este campo, por lo que no resulta atinado rechazarlas de antemano, de plano o por principio.

Como es obvio, en Cuba quienes se dedican a la filosofía y a la FE, siguen siendo convocados a realizar aportes que satisfagan demandas de la política oficial y la ideología ML. Si bien no se trata de una petición descabellada, no es menos cierto, que pudiera ser un escollo ante la FE.

Por ejemplo, autores cubanos especialistas en Pedagogía y en la FE indican esta circunstancia en los siguientes términos:

Para el docente es necesario conocer y profundizar en la categoría hombre y en su educabilidad, en la educación como categoría más general, así como al por qué y para qué se educa al hombre. Este último particular ha estado más preciso, pero en el marco de la política educativa y no dentro de los principios filosóficos propiamente dichos (CHÁVEZ et al., 2011, p. 1-2)

El ML se establece como enfoque directriz fundamental de tal política, y con ello emerge la siguiente situación que otros autores ya venían señalando:

La concepción del marxismo leninismo como una metodología general de la pedagogía, como filosofía en general, lo que determinó en años anteriores que se le diera poco tratamiento teórico a los problemas esenciales - de orden filosófico - de la educación (COLECTIVO DE AUTORES, 2002, p. 47).

Esta acotación coloca en la mesa del debate, que un aspecto es pensar esas cuestiones y asunciones de FE desde la política establecida, y otro es, desde la perspectiva filosófica. Sin embargo, si tal perspectiva se reduce a la búsqueda y aplicación de ciertos principios o afirmaciones, no parece haber espacio para ventilar cuestiones filosóficas inéditas que van más allá de ese propósito.

De ahí, que el asunto no debe reducirse a conocer y aplicar ciertos conceptos, principios, o presupuestos generales. El desafío es producir generalizaciones, y no sólo a partir de las ya concebidas. Se trata de situar el debate en FE en el campo de la filosofía, y prever que este no sea secuestrado por la política o la intención de turno pragmática o normativa apresurada.

Ciertamente, en el ámbito académico cubano se tiende asociar el éxito de una acción a la aplicación de algo que se sabe. Pero aun siendo alta la demanda en aplicar resultados, resulta un peligro abandonar la producción de nuevos conocimientos.

No han faltado discusiones de esta índole en la academia cubana. Por ejemplo, el debate de si debe primar las investigaciones fundamentales o las aplicadas. Ya hoy, se hay consciencia de la producción de logros científicos que terminan siendo engavetados. Algunos porque no van más allá de servir como tesis para el acceso a categorías docentes y científicas superiores. Otros, porque ha existido resistencia u obstáculos (como la falta de incentivos) para su introducción en la práctica.

En ámbito de la reflexión sobre la FE en Cuba se ha venido reclamando mayor atención al pensamiento filosófico cubano y 'tercermundista' sobre la educación. Una autora dice al respecto:

Sí bien la filosofía marxista-leninista y sus principios han constituido hasta ahora el fundamento teórico y metodológico de la pedagogía socialista, no es menos cierto que han resultado demasiado abstractos y generales, al no haberse imbricado adecuadamente a la tradición nacional en el terreno del pensamiento filosófico y educacional y tampoco a problemas más particulares y específicos de la ciencia y la práctica pedagógica cubanas (MIRANDA, 2015, p.1).

Los trabajos que en Cuba se declaran tributar al campo de la Filosofía y la FE suele hacerse énfasis en la necesidad de la recuperación del pensamiento educacional cubano (Martí, Luz y Caballero, Varela, Agüero, Vitier, Varona, etc.). Y también es recurrente decirse que el ML es continuidad de esa tradición nacional. Este quehacer ¡a lo cubano! en materia de FE se ha planteado de esta forma:

La elaboración de una filosofía de la educación con un enfoque cultural e identitario, como parte de los retos actuales de las Ciencias Sociales, que sirva de sustento a la concepción, proyección y realización de una educación para la emancipación y el trabajo creador, en defensa de la vida y de la condición humana y de los valores éticos superiores que le son consustanciales al proyecto social cubano. Se trata de otra mirada al problema (MENDOZA, 2016, p.2).

Desde este enfoque han de ser, según la autora citada, la educación, sus fines, elementos, así como la relación entre la acción comunicativa, la acción social, y la concepción del hombre en tanto ser educable, etc. En su opinión, al construir una FE con tal enfoque:

...deberá concebirse como un saber, esencialmente humanista, acerca de la educación como proyecto cultural para la formación humana, es decir, para la emancipación y el trabajo creador, en defensa de la vida y de la condición humana y de valores éticos superiores; enraizada en la tradición de pensamiento y práctica filosófica, pedagógica, ética de cubana y latinoamericana, que parte de la aplicación de un método

reflexivo-crítico desde la dialéctica materialista, que reconoce el valor metodológico de la cultura, una filosofía de la educación esencialmente humanista y abierta a la incorporación de nuevos saberes. Solo así se expresaría en una mirada de desalienación de la educación, ajena a todo tipo de dominación, dirigida a la transformación de hombres y mujeres, a la formación de la niñez, la adolescencia y la juventud para el presente y el porvenir (MENDOZA, 2016, p. 12).

Cabe deducir de este planteamiento la sugerencia de una FE abierta a la multiplicidad de enfoques y referencias. Empero, no es posible saber en el texto el enfoque (¿esencialista, relacional o posmoderno?) de la identidad cultural- categoría analítica por demás polisémica (EJEA, 2015) - que la autora tiene en mente. Planteamientos de esta índole a veces sugieren un compromiso con una visión sustancialista, eternalista o metafísica de la supuesta identidad cubana. O la idea invertir nuestro esfuerzo reflexivo solo en lo que supongamos que tenga valor exclusivo para Cuba.

El tema Filosofía y Filosofía de la Educación

Los debates sobre FE plantean la cuestión de su relación identidad o *status* epistémico propio, su relación con la Filosofía en general o pura, así como el tema de la educación como objeto de interés filosófico, y como objeto de la FE. En tal sentido, alertando el riesgo de la polarización. Esto se refiere al caso en que un trabajo de FE resulta relevante desde el punto de vista práctico, pero “filosóficamente débil”. O que sea “filosóficamente sofisticado”, pero irrelevante para resolver problemas prácticos concretos (MOORE, 2015, General editor’s note, p. IX).

Un autor analizando esta problemática en los Estados Unidos plantea, que:

Esta materia ha sufrido recientemente una pérdida de visibilidad y presencia, en la medida en que muchos, y tal vez la mayoría de los

filósofos generales y estudiantes de posgrado no lo reconocen como parte de la cartera de la filosofía” (SIEGEL, 2010, p. 4).

Como evidencia empírica de esta situación, no faltan quienes traer a colación que los grupos de especialistas en FE suelen emigrar hacia departamentos de Educación, Pedagogía, y Ciencias de la Educación, y tener casi nula presencia en los departamentos de filósofos generalistas. Y, por lo mismo, las publicaciones filosóficas que implican a la educación terminan siendo acaparadas por los *journals* especializados en educación y cuestiones pedagógicas.

No es un secreto que los filósofos clásicos como Sócrates, Platón, y Aristóteles, así como Rousseau, Voltaire, Dewey, etc., le concedieron a la reflexión sobre la educación un lugar central. Sus contribuciones demuestran fehacientemente que:

El trabajo en cuestiones educativas también puede dar vida y arrojar nueva luz sobre antiguos problemas de la filosofía. La concentración, por ejemplo, en la difícil situación particular de los niños puede arrojar nueva luz sobre los problemas de castigo y responsabilidad (MOORE, 2015, General editor’s note, p. IX).

Ahora bien, en Cuba hay especialistas que se han detenido a pensar profundamente en este asunto. Un autor que le ha prestado merecida atención a esta problemática, anuncia que en nuestro país,

(...) es necesario e indispensable no abandonar la reflexión filosófica sobre la educación, ya que esta perspectiva teórica de analizar dicha forma de actividad social de los hombres puede y debe contribuir al perfeccionamiento tanto de su armazón teórica como de su accionar práctico; más para ello se precisa superar aquellas formas tradicionales y declarativas de asumir a la filosofía de la educación y concebir dicho estudio como un instrumento efectivo de la comprensión y transformación de la actividad educacional desde el enfoque filosófico,

a lo cual hemos llamado los fundamentos filosóficos de la educación, entendidos como el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente (RAMOS, 2015, p 296).

El autor citado parte del entendimiento de la filosofía como teoría universal o disciplina científica de la actividad humana compleja y su relevancia para el entendimiento de la propia actividad educativa, en la medida de que ofrece fundamentos filosóficos o teórico-metodológicos: cosmovisivos, gnoseológicos, lógicos y sociológicos. Poniendo un ejemplo de cómo el fundamento lógico funciona, plantea:

La importancia de tal tipo de fundamento filosófico de la educación puede apreciarse claramente por ejemplo mediante la significación de la demostración, entendida como la capacidad de asumir conscientemente una posición, explicación o actitud, sobre la base de comprender y argumentar consecuentemente la misma. A partir de ello emerge toda la trascendencia de reconocer y llevar a la práctica la exigencia de que la enseñanza debe atender, más que a la descripción y la transmisión acrítica de información, a la demostración teórica y práctica de los contenidos; que el aprendizaje auténtico incluye ante todo aprender a demostrar; la necesidad de instrumentar un sistema de actividades docentes que viabilicen e implementen la formación de la capacidad de demostración; la importancia de la creación de un clima propicio de libertad y respeto que facilite y estimule esta labor; así como que la evaluación debe tomar en consideración la realización de la capacidad de demostración por el estudiante como un elemento central (RAMOS, 2015, p. 5).

Es decir, que esos presupuestos filosóficos indican un *modus operandi* educacional. Pero resulta que una vez que hemos decidido encausar la educación por un supuesto derrotero filosófico, no cabe asumir que la labor

filosófica ha tocado fin. ¿Acaso el autor está pensando en que la centralidad de la demostración está libre de cuestionamiento? ¿Qué se va a entender por demostración: solo lo que se advenga a la lógica o a la teoría o paradigma cognoscitivo predominante? ¿La demostración práctica es suficiente? ¿Hay lugar aquí para la imaginación? Estas y otras preguntas salen a la luz por el simple hecho de que por delante de la voluntad de demostrar hay mucha tela por donde cortar.

Lo que plantea el autor citado es educacionalmente relevante, aunque docentemente haya un momento en que sea necesario postergar las demostraciones, y permitir que el pensamiento vaya mucho más allá. Por otro lado, quizás sea más relevante desde el punto de vista filosófico discutir la actitud (obsesiva, dogmática o crítica) que se asuma ante la demostración, sea si se le toma en sentido lógico, teórico, empírico o práctico.

De todas formas, la buena noticia que trae el planteamiento del autor citado estriba en la advertencia de que la reflexión filosófica sobre la educación y en educación no termine siendo secuestrada por la referencia a las Pedagogía, las Ciencias de la Educación, y la política educacional.

El giro epistemológico en la educación cubana.

Por todo lo dicho hasta aquí, la FE en Cuba viene explorando varios caminos, enfoques o perspectivas. Hay autores que apuestan a precisar y configurar en el universo de las Ciencias de la Educación. Otros apuestan a la aplicación de presupuestos, principios o fundamentos filosóficos generales en educación. Si bien es notable que se acepte que todo desarrollo en esta dirección ha de transcurrir asumiendo el referencial de la FM, hay consenso de que eso no significa renunciar a tomar en cuenta otras perspectivas. En este contexto, el ojo se coloca en la apertura hacia otras versiones del ML y la recuperación del pensamiento filosófico cubano sobre la educación.

Unos y otros están convencidos de que sus propuestas ayudarían a entender y mejorar la política, el currículo, y la investigación en educación. Nos sumamos a este propósito. Empero, a esta encrucijada epistemológica,

resaltamos el camino oblicuo de recuperar la importancia de pensar la educación y la FE no sólo para la educación sino para la filosofía en general. ¿Cómo explorar este aspecto que tiende a opacarse cuando se mira el compromiso de la FE volcado directa y totalmente a las demandas de la educación?

Más arriba ya habíamos llamado a la atención a lo que autores consideran que un trabajo de FE pudiera ser relevante desde el punto de vista práctico, pero irrelevante desde el punto de vista filosófico. Y que en alguna medida los filósofos generalistas (por decirlo crudamente) han abandonado la reflexión sobre la educación. Ahora pudiéramos agregar otros criterios.

Suele presentarse la FE como una rama netamente experimental, práctica, normativa, y hasta axiológica, y que trata no de tal o más cual aspecto de la educación, sino de la educación en general, es decir, como un todo. Por lo tanto, aun cuando se trate de reflexionar o debatir los problemas filosóficos que plantea la educación, lo que está en juego (filosóficamente pensando) es la problemática de qué cuál ha de ser el sentido de la vida o, como también se dice, el criterio del buen vivir, de la buena vida, o *good life*, así como del concepto de la dignidad del ser humano o la condición humana. Este objeto es compartido por la Filosofía y la educación.

Inclusive, si deseamos claridad en este asunto tendríamos que revisar las múltiples acepciones de decir que hay “Filosofía Pura” y “Filosofía Aplicada” (como se acostumbra a decir en el caso de FE). La asunción de estas nociones como “mutuamente excluyentes...sugiere que la Filosofía Pura no tiene objeto” (Lippert, 2016, p 4), y que el concepto de lo aplicado es homogéneo. Sin embargo, sería atinado considerar que en Filosofía suele establecerse una pauta general para pensar los objetos de su interés. Entonces, todas las ramas de la Filosofía (la metafísica, la antropología filosófica, la gnoseología, la ética, la estética), habría que colocarlas en el conjunto de Filosofía Aplicada.

Una opinión que a nuestro entender da en el clavo del asunto, dice así:

... la aplicación real de la filosofía a los problemas sociales no es el mapeo irreflexivo de una teoría filosófica particular sobre un problema, sino sacar a la luz los supuestos de valor oculto definitivos de diferentes sociedades y sacudir a la base sus reclamos de legitimidad (NOONAN, 2003, abstract).

El trabajo filosófico en tal dirección va más allá de la supuesta aplicación de la Filosofía para resolver problemas concretos.

En Cuba existen perfectas condiciones u oportunidades para desarrollar esta perspectiva, pero a nuestro modo de ver, necesitamos promover un giro epistemológico en varios sentidos.

Primero, tomar muy en serio la declaración, incluso oficial – véase las *Tesis y Resoluciones del I Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975)* -, de que el ML no es un dogma o catecismo, y que permite la apertura (selectivamente) a otras perspectivas. Quizás ya hoy en día sea obsoleta la estipulación de que aunque hay que propiciar libertad y condiciones para el trabajo de los filósofos y científicos sociales, no se admitirá la divulgación de concepciones que contradigan la línea política del estado y el ML. No hay por qué temer a las divergencias. Estas suelen ser iluminadoras. ¿Quién lo negaría?

Segundo, el entendimiento del trabajo filosófico como ciencia, oculta el hecho de que hay diferentes imaginarios de ciencia, de formas de hacer trabajo científico, diferentes paradigmas, y diferentes criterios de científicidad. En Cuba está muy enraizada la percepción del ML en términos de una ecuación que integra términos como: ciencia-principio-leyes objetivas-categorías-método-esencia-verdad-guía de acción. El punto que queremos resaltar es que esta fórmula o ecuación que aparece en los documentos oficiales, así como en los contenidos docentes de ML, pudiera muy bien ser cómplice de una visión de la racionalidad – estamos pensando aquí en la crítica de Weber, la Escuela de Frankfurt, Heidegger, Habermas (basándose incluso en Marx) – que promueve simplificación de los procesos sociales y las personas, a través de interés de la estandarización, taylorización, e instrumentación.

En tan sentido es muy probable que nuestro quehacer en las ciencias sociales – quedaría por analizar más a fondo – esté sin saberlo sucumbiendo las exigencias metódicas de la “ciencia empírico-analítica” (HABERMAS, 1962 p. 2) que precisamente promueve esa racionalidad. El autor citado nos dice al respecto:

En el texto citado Habermas plantea:

En las ciencias empírico-analíticas el sistema de referencia, que prejuzga el sentido de posibles enunciados científicos de tipo empírico, establece reglas no sólo para la reconstrucción de teorías, sino también para su constatación crítica. La teoría consta de conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten deducir hipótesis legales pregnantes de contenido empírico. Estas hipótesis son susceptibles de ser interpretadas como enunciados sobre la covarianza de magnitudes observables: bajo condiciones iniciales dadas, permiten hacer pronósticos, vale decir, su viabilidad técnica, se sigue exclusivamente de las reglas según las cuales aplicamos las teorías a la realidad (p. 4).

Si este interés del conocimiento prima en nuestro quehacer en Filosofía o FE, no hay chance para un conocimiento significativo y emancipador. Y estaríamos sin quererlo, siendo cómplice del orden capitalista hegemónico, su imaginario de la gobernabilidad, subjetividad y espiritualidad.

La racionalidad instrumental da poca probabilidad que se pueda implementar un proceso (incluso, cooperativo, activo, y participativo) que realmente atienda esas diferencias en cuanto potencialidades y estilos de aprendizaje. Pero, más aun, el interés filosófico crítico y profundo termina a la corta y a la larga siendo ahogado por no acomodarse a la misma.

En tercer lugar, se impone evaluar con más rigor que Filosofía y que FE se hace en Cuba. E se hace en Cuba. Si tomamos a Thomas Kuhn como referencia, es muy probable que nuestra comunidad profesional se encuentre

en lo que bautizó como 'ciencia normal'. Recordemos que en su *The Structure of Scientific Revolutions* la definía como la investigación firmemente basada en logros científicos pasados. Se incluye aquí las teorías aceptadas y sus aplicaciones exitosas comparadas con las observaciones y experimentos (KUHN, 1962, p.10). Todo esto sería el 'paradigma' que guía a los miembros de la comunidad profesional en su trabajo dentro de la correspondiente tradición.

El autor llama la atención de que la ciencia normal se basa en 'consensos aparentes'. Que los problemas y observaciones que no están estipuladas de ante mano por el paradigma, simplemente se evaden o postergan. Dado en que hay confianza en el paradigma, la visión de la comunidad se restringe. Es decir, que la atención se centra en un rango menor de "relatively esoteric problems" (p. 24). El objetivo de la ciencia normal no consiste en descubrir "novedades significativas" (p. 35). Un análisis a lo Kuhn de los que nos pasa en FE, pudiera arrojar una salida al riesgo de conservadurismo que pende sobre nuestro quehacer filosófico en esta materia.

Finalmente, un salto epistemológico transcendental sería colocar la reflexión todo caso no se trataría fundamentalmente de acomodar la indagación filosófica (a través del tema de la educación) a una determinada filosofía o presupuestos filosóficos ya establecidos o instituido, sino propiciar el desenvolvimiento o activación del pensar filosófico en ese contexto. Las oportunidades que brinda esta perspectiva tienden a desaprovecharse allí donde el filosofar es secuestrado por un determinado paradigma o ciencia normal que hace valer la racionalidad instrumental y el interés empírico-analítico del conocimiento. Una vez más tenemos en mente a Kuhn, Weber y Habermas.

La Filosofía se puede ver desde los problemas y aportaciones que han hecho los filósofos, digamos, profesionales o expertos. Empero, también se puede ver en la perspectiva del modo o proceso de pensar filosófico mismo, que lo diferencia del proceder científico. Por solo apuntar a una distinción, una generalización filosófica siempre va más allá de del acervo de datos o

informaciones empíricas, incluso dado el caso en que un material sirva de inspiración, ilustración, o referencia.

Para muchos el pensar filosófico termina cuando se llega a un concepto, para otros, esta llegada es una rampa para seguir pensando. He aquí el reto de esta perspectiva del filosofar en general y en el ámbito del aula.

Algunos ejemplos ayudarían a comprender nuestro punto de vista. Tomemos, por un lado, algunos problemas que suelen asociarse tanto a la Filosofía en general y la FE en particular. Por otro, algunas experiencias prácticas.

Supongamos que en el tiempo que dura una carrera, en los cursos, o una clase, se plantee sistemáticamente el problema de ¿qué es, cual es el propósito y la finalidad de la educación, del educar y ser educado?

Sabemos muy bien que esta pregunta tiene por delante otras como, por ejemplo, si el ser humano es transformable para bien o para mal. A nivel de política o de trabajo de experto suele o tenerse una visión sólida de esto o el desespero por poseerla e implementarla. Sin embargo, cuando se plantea esta pregunta a nivel áulico, puede resultar importante que el profesor se interrogue a sí mismo: ¿por qué, para que, y como debo entregar mi vida a la educación, a tratar de mejorar a la gente y a mí mismo? Lo mismo por lo que al estudiante le toca: ¿dejar que me transforme, que cambie, que sea otro, o mantenerme tal y como soy?

Véase, que el filosofar comienza aquí no con una respuesta, sino con una pregunta que nos lleva a revisar nuestras asunciones ya no solo de la educación, sino precisamente de la capacidad de transformarnos y de la condición o dignidad humana. Entonces, se pone en claro, que la cuestión de los fines o propósitos de la educación es filosófica en tanto nos lleva a remontarnos a preguntas más radicales.

No queremos decir que las asunciones académicas y políticas sobre la educación deban ser expulsadas o no tenidas en cuenta. Más bien, lo que reclamamos es que estas se pongan a prueba en el escenario áulico, y participen en igualdad de condiciones.

El consenso de que la FE sea una rama de la filosofía dirigida a las cuestiones concernientes a la naturaleza, los objetivos, y los problemas de la educación, puede interpretarse suponiendo que de lo que se trata es de pensar esos aspectos desde determinados problemas y presupuestos filosóficos ya preconcebidos fuera del contexto educacional. Este enfoque sobresale en las universidades cubanas, dado al arraigo de la orientación de filosofar dentro referenciales definidos: el ML, y, si acaso, la FE *made in Cuba*. Bajo esta narrativa general, no hay forma de que el profesor elabore hipótesis y conceptos de máxima generalidad desde su práctica concreta, experiencia y pensamiento autónomo.

Podemos tener en mente que hay determinantes sociales que pautan el comportamiento humano, y hay autores que nos hablan de esos determinantes, los definen, clasifican, y hasta pueden decirnos cómo funcionan. Ahora bien, si dogmáticamente partimos de un supuesto general, es decir, supra empírico, lo obvio es que la reflexión del caso (lo que ocurre en una institución o en el aula o una clase) de por sí pierde interés.

Nosotros, que pertenecemos a la generación que nació entre 1958 y 1961, ya sea como alumnos y profesores, hemos participado en debates que, a nuestro modo de ver ahora, se prestan para filosofar, y no simplemente resolver una situación práctica en educación. Por ejemplo, nos viene a la mente el debate sobre el fraude académico, donde la cuestión no quedaba reducida a la exigencia de no cometer fraude en el examen porque estaba prohibido o llevaba sanción, tampoco de que se trataba de una actitud que no correspondencia a la concepción del hombre nuevo que aprendimos del ensayo *El Socialismo y el hombre en Cuba* de Ernesto Che Guevara. Esto colocaba en el tapete de la discusión la problemática del fraude, la mentira, y el ayudar, más allá de la educación.

Más recientemente, se revive el problema, quizás enquistado, de si de alguna manera los estudiantes que profesan una religión pueden compartirla en el espacio de la universidad, sin violar las disposiciones que corresponden a una política estatal y educacional laica. Y de parte del profesor, la pregunta de si debe entregarse o no a reformar el sentido religioso de la vida del

estudiante. Ya hoy se observan y perfilan cambios en tal sentido – y pensemos también el tema de la homofobia y el respecto a la diversidad de elección social-. No es difícil darse cuenta que problemas tales que se plantean en el ámbito educacional, están apuntando a problemáticas más generales. ¿Cuál es la actitud que debe asumirse ante alguien que tiene opiniones distintas a las mías?

A Voltaire se le atribuye la siguiente frase: ¿Estoy en desacuerdo con lo que dices, pero defenderé hasta la muerte tu derecho a decirlo?, lo cual implica entre muchas, no solo el asunto de la libertad, sino también la espinosa cuestión de los límites de la tolerancia. Muy se conoce que la educación es una pieza importante en las reflexiones filosóficas de este filósofo francés del XVIII.

En cuanto a las experiencias concretas en se pudiera partir de la situación educacional a la reflexión de interés filosófico, llamamos la atención a lo en algunas institucionales educacionales denominan el *Educational Statement Philosophy* (COX, 2017), es decir, el planteamiento filosófico educacional, un ejercicio donde se exprese cómo usted articula el por qué y el cómo educar, su motivación y propósitos, y el enfoque que usted personalmente propone del modo en que otros se educan, son educados o educan, el concepto de educación de calidad y sus criterios.

Este tipo de ejercicio atiende cuestiones que entran en lo que pudiéramos llamar el ideal supremo de la acción educativa. En tal escenario se plantean problemas como: ¿aprender es un deber o un derecho? ¿Hay un punto en que la clase debe ser autoritaria o no ser participativa? ¿Es admisible en algún momento apelar al castigo? ¿Dar riendas sueltas a la curiosidad del estudiante fuera de currículo? ¿Y qué decirle al estudiante si nos podemos responderle a su pregunta? No pierda de vista que estas preguntas van más de la educación, aunque se planteen en sus confines

Consideraciones finales

Si no nos salimos a pensar fuera de lo que compete a la educación, no hay manera no solo de tributar a la filosofía sino tampoco a la educación desde el pensar filosófico.

El filosofar desde la educación es indispensable ya no solo para la filosofía, sino también para la práctica educativa.

Si estamos de acuerdo en que la filosofía puede ayudar a la práctica educativa, entonces se deduce la importancia de un filosofar con todas las de la ley, y donde tienen la palabra no solo los filósofos que obtenga el certificado de filósofos o especialistas.

Alguien pudiera objetar que no se puede filosofar fuera de una filosofía ya establecida y aplicada, por ejemplo, realismo, idealismo, perennialismo, experimentalismo, existencialismo, etc. Y realmente, cada una de esas tendencias filosóficas sugiere principios de ontología, epistemología y ética, que, a su vez, proponen una visión del estudiante en cuanto a su capacidad de aprender; del profesor como paradigma; del currículo y sus contenidos; del método de enseñanza o de absorción de ideas; y de la política social de la institución educacional como conservación o reproducción de cierto legado (DOLHENTY, 2012).

Empero, lo que reclamamos es que con la aplicación de estos referentes no termina la empresa filosófica (ni en filosofía ni en FE), a no ser que renunciemos a oír lo que nos dice la empresa educativa concreta.

Por otro lado, concordamos con siguiente planteamiento:

La mayor apertura de la filosofía a la diversidad metodológica y la diversidad en los temas, especialmente los temas aplicados, supondrá un tipo de progreso distinto: en la amplitud e integridad de las preguntas formuladas, los fenómenos investigados y las teorías generadas. Tal apertura también puede hacer que la filosofía sea más hospitalaria para los profesionales más diversos. Esto también conduciría al progreso, en el sentido de alcanzar respuestas verdaderas a cuestiones filosóficas: una mayor diversidad de practicantes filosóficos tiene beneficios epistémicos, tales como el aumento de la objetividad (BRAKE, 2017, p. 40).

Es decir, que lejos estamos de opinar que las preguntas de FE sean marginales con respecto a las que corresponden a, por así decirlo, a la Filosofía pura o general. Por el contrario, todo lo dicho aquí encaja muy bien con esa apertura y hospitalidad de la filosofía.

Referencias

BRAKE Elizabeth. Making philosophical progress: the big questions, applied philosophy, and the profession. *Social Philosophy and Policy*, Vol. 34, Issue 2, 2017, pp. 23-45.

<https://doi.org/10.1017/S026505251700019X> Acceso, 31 de Agosto de 2018

CHÁVEZ Rodríguez Justo; Fundora Simón Ramón; PÉREZ Lemus Leonardo. *Filosofía de la Educación para maestros*. Sello Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011. www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2778.pdf Acceso 24 de Octubre 2018.

COLECTIVO DE AUTORES. *Compendio de Pedagogía*. Grupo de pedagogía del ICCP. Instituto Cubano de Ciencias Pedagógicas. Habana, 2002.

COX Janela. How to Write an Educational Philosophy Statement. *ThoughtCo*. September, 2017. <https://www.thoughtco.com/educational-philosophy-sample-statement-2081504>

DOLHENTY Jonathan. Philosophy of Education: An Example of Applied Philosophy . *Self-educated America*, 2012-08-03.

<https://selfeducatedamerican.com/2012/08/03/philosophy-of-education-an-example-of-applied-philosophy-2/> Acceso, 31 de Agosto 2018.

EJEA Mendoza Tomás. Tres visiones del concepto de identidad cultural en la reflexión acerca del arte latinoamericano. *Pragmatizēs - Revista Latino Americana*

de Estudos em Cultura. Ano 5, número 9, semestral, abr/2015 a set/ 2015.

<http://www.pragmatizes.uff.br> . Acceso 19 de Agosto 2018.

HABERMAS Jurgën. *Conocimiento e Interés.*

www.posgrado.unam.mx/musica/.../Habermas-conocimi-interes.pdf Acceso

19 de Agosto 2018.

LIPPERT-Rasmussen. *The Nature of Applied Philosophy - Wiley Online Library.* 2016

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/97811118869109.ch1>

Acceso 30 de Agosto de 2018

MENDOZA Portales Lissete. *¿Filosofía de la educación hoy? Acerca del objeto, principios y desafíos. Una mirada desde Cuba.* Club Martiano de Ponencias, Cuba, 2016 www.cubaeduca.cu/media/.../CLUB-MARTIANO-PONENCIA.pdf ...

Acceso 19 de Agosto 2018.

MIRANDA, O. L. *La filosofía de la educación en Cuba: sus orígenes.* Instituto de Filosofía de Cuba. 2014. Disponible en:

<http://hottopos.com/vdletras4/olga.htm> . Acceso en 15 de marzo de 2016.

MOORE T.W. *Philosophy of education: an introduction.* Routledge & Kegan Paul London, Boston, Melbourne and Henley. 1982.

NOONAN, J. “Can There be Applied Philosophy Without Philosophy?”

Interchange (2003) 34: 35. <https://doi.org/10.1023/A:1024562602770>

PÉREZ Lemus Leonardo; CHÁVEZ Rodríguez Justo; ROJAS Arce Carlos; KEELING Mercedes. *Aportes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” a la obra educacional de la Revolución Cubana.* Sello Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011.

RAMOS Serpa Gerardo. La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. En: Irasema Edith

Ramírez Hernández (compiladora). *Voces de la Filosofía de la Educación*. CLACSO-Ediciones del Libro, 2015.

SIEGEL Harvey. Introduction: Philosophy of Education and Philosophy. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* . Edited by Harvey Siegel. 2010. <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001/oxfordhb-9780195312881-e-001> Acceso 28 de Agosto 2018.

Submetido em: 15/01/2018

Aceito em: 15/02/2018

Publicado em: 04/04/2018