GT 23: Filosofía de la Educación en el Uruguay del Siglo XX

Aportes de Vaz Ferreira a la enseñanza de la filosofía en educación media que conservan su vigencia

Andrea Gómez Adrover

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Filosofía, opción Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación

Estudiante de Profesorado de Filosofía en IPA

andreagomez_12@hotmail.com

Al leer los programas actuales de Filosofía de Educación Media, es natural encontrar en su fundamentación cometidos tales como: fomentar el espíritu crítico, generar condiciones a partir de las cuales el alumno transforme los saberes, contribuir a constituir una subjetividad autónoma, vincular la filosofía con otros saberes; y un sinfín de objetivos específicos que buscan romper con un modelo vertical de la enseñanza centrado en el docente y considerar a la Filosofía no como una disciplina sino más bien como una práctica.

Sin embargo, independientemente de que se logren o no estos objetivos, la forma en que se termina por evaluar al alumno es dentro de la lógica examinista que ha dominado los sistemas educativos de nuestro país desde los tiempos de Varela. La introducción de las instancias parciales y la posibilidad de exoneración no suprimen necesariamente la presencia del examen. Vistas de esta forma, la enseñanza en general y la enseñanza filosófica en particular entran en un juego de contradicciones que se vinculan directamente con el plano de la evaluación y la calificación, perdiendo de vista los fines esenciales que ella dicta.

La observación de esta contradicción no es para nada original, lo que da cuenta de que la problemática sigue existiendo aún después de haber sido discutida hasta el hartazgo. La lectura de la misma en la siguiente ponencia se hará a la luz de los aportes de Carlos Vaz Ferreira en sus estudios sobre la enseñanza de la filosofía en Secundaria. Es posible rastrear en toda la obra educativa de Vaz una relación entre los modos de

proceder en la enseñanza y los fines de la misma, estrechamente relacionados con tres ejes que articularán este trabajo, a saber: la forma de enseñar, la forma de evaluar y la presencia de la Filosofía en los programas de educación media. De este modo, se demostrará cómo, después de un siglo, los aportes de Vaz Ferreira siguen conservando su vigencia en el debate actual.

¿Cuál es el criterio que fundamenta la enseñanza de la Filosofía actualmente en nuestro país? Cabe detenerse en la fundamentación del programa de Filosofía y Crítica de los saberes de primer año de Bachillerato para visualizar el espíritu que la orienta. Este programa se basa en una reformulación del plan anterior que pretende, por un lado conservar la formación en *Filosofía* en educación media, de larga tradición en Uruguay; y por otro lado introducir un espacio curricular antes inexistente: *Crítica de los saberes*. En este espacio de una hora se busca integrar los distintos tipos de conocimientos que ocupan la formación de un individuo, rompiendo con la fragmentación e inconmensurabilidad entre ellos, ruptura que se genera a partir de la discusión sobre las metodologías, tesis y objetos de estudio de las distintas disciplinas. La formación en Filosofía, para la cual se dedican tres horas semanales, tampoco está acotada a la mera transmisión de contenidos, sino a una formación integral. El programa está centrado en la formulación de *ejes problemáticos* en lugar de *ejes temáticos*, lo que descansa sobre la base de la constante formulación de preguntas. Esta formulación es una guía para el docente, expresada en el mismo programa como «*ideas a tener en cuenta*», frente a los «*sistemas*», conceptos que el filósofo y pedagogo uruguayo Carlos Vaz Ferreira desarrolla en su *Lógica Viva.* Esta preocupación sobre el cuestionamiento de los contenidos es fundamentada desde la *función filosófica*, consistente en un hábito o modo de enfrentarse a los saberes, más que a aprender ciertas destrezas y conocimientos teóricos. En otras palabras, se procura no aprender Filosofía, sino aprender filosóficamente.

> El punto clave que permite captar esta función (…) , tiene que ver con un modo específico de articular y reformular la relación entre enseñanza y aprendizaje, donde no se apunta a trasmitir conocimientos ya hechos, a ser preservados y repetidos por los estudiantes, sino a poner en movimiento el proceso de constitución de la subjetividad autónoma del alumno.[1]

Aquí es posible hacer la siguiente pregunta: ¿cómo un profesor de Filosofía evalúa el «proceso de constitución de la subjetividad autónoma del alumno»? La autonomía está ligada a la capacidad del individuo de generar sus propias interrogantes, de autoevaluarse y de autocorregirse. Este proceso de metacognición es fundamental para

1 Programa: Filosofía y Crítica de los Saberes. Primer año de Bachillerato. Reformulación 2006, p. 26.

la actividad filosófica, por lo que, sosteniéndose en este principio, el programa ofrece pautas de evaluación. Una de ellas es la elaboración de un ensayo argumentativo para evaluar el proceso de Crítica de los Saberes, basado en un problema elegido por el estudiante, lo que permite que se compenetre en la investigación de un tema, la formulación de preguntas, el desarrollo de la argumentación. En cuanto a Filosofía, se proponen ciertos lineamientos al docente de acuerdo con la apropiación del estudiante de ciertos conceptos elementales y la adquisición de ciertas habilidades lógico-metodológicas.

El punto es ver en qué medida estos lineamientos son tenidos en cuenta y aplicados en el ejercicio docente diario. Una característica observable en el aula, es el predominio de la oralidad sobre la escritura en las propuestas de clase. Los docentes proponen un tema, un problema, una pregunta disparadora o el análisis de un texto, y se comienza a discutir en forma oral. Sin embargo, a la hora de evaluar, se proponen escritos, sean presenciales o domiciliarios. La presencia de la evaluación escrita tiene una enorme tradición en Uruguay, llegando al punto de que el escrito en la mesa de un examen pese en la calificación de un estudiante más que el trabajo de todo un año.

Tratando de evitar este problema, los sistemas de evaluación han introducido variables como la posibilidad de exoneración, o el caso citado de presentación de trabajos ensayísticos. Esto se da sobre todo en Formación Terciaria. Por citar dos ejemplos de esta última, la formación en Filosofía en la Facultad de Humanidades cuenta con un régimen de exoneración a partir de una calificación mínima de seis promediada a partir de dos pruebas parciales. Sobre el tramo final, se requería en el viejo plan la aprobación de cuatro seminarios mediante monografías, en el Plan del 2010 mediante la elaboración de una tesina. En el Instituto de Profesores Artigas, la resistencia del plan de 1986 muestra la fuerza que tenía el método de evaluación examinista, al margen del proceso que el estudiante realizara sobre el año, volviéndose condición exclusiva de egreso. Recién e partir de 2008 se implementó el régimen de exoneración, a partir de la aprobación de dos parciales que promedien una calificación de nueve.

Ahora bien, las comisiones de formulación de planes de educación media debieron tener en cuenta otro fenómeno: los adultos o jóvenes trabajadores que desean continuar con sus estudios y difícilmente pueden cumplir con las exigencias de los planes de estudio de bachillerato tradicionales. Para estos casos, un grupo de docentes liderado por la profesora Martha Averbug, diseñó en 1994 el plan de Bachillerato Nocturno, con el fin de contemplar las dificultades de estudiantes con condicionamientos laborales, sobre la siguiente base:

> Es preciso disponer de un completo modelo y sistema de educación de adultos que asegure el derecho de todos al acceso a la educación y a la formación que mejore y actualice las cualificaciones de hombres y mujeres.
>
> Un currículo integral e integrador con calidad de educación de adultos debe contar con determinados requisitos como ser: abierto, flexible, modular, en ocasiones adaptado y otras veces específico, respondiendo a los ideales de una sociedad democrática.[2]

Para ello se diseñó un plan que puede realizarse según las modalidades presencial (semestral o anual) y libre-asistido (cuatrimestral). Lo novedoso del plan es que cuenta con una división de la currícula según *Horas Pizarrón*, es decir, horas de clase; y *Horas de apoyo,* las cuales se ubican dentro del horario pero requieren que el docente modifique la metodología y ofrezca un seguimiento personalizado a los estudiantes. Con respecto a la evaluación del curso, está pautada por una serie de pruebas que los estudiantes deben superar para lograr eximir una parte o todo el curso. Los estudiantes cuentan con una Prueba Sumativa al principio del curso de carácter no obligatoria, luego la primera Prueba Parcial, que permite eximir la primera parte del curso a quienes tengan una calificación mayor a seis. Una Prueba Complemento que permite a quienes obtuvieron cuatro o cinco en la primera Prueba Parcial, una nueva oportunidad para eximir. Luego una segunda Prueba Sumativa a partir de los contenidos de la segunda parte del año, y la segunda Prueba Parcial, cuyo resultado permitirá exonerar a quienes promedien seis. La Administración liceal se encarga de la organización del calendario, asegurando que el docente dedique una clase entera a horas de apoyo previo a estas pruebas. Si bien el objetivo de este plan es permitir al estudiante que logre superar pasos y eximir contenidos, tiene como contrapartida el problema de que al ser cursos de poca frecuencia —como por ejemplo el curso presencial— anual que implica un encuentro semanal de dos horas de reloj, al haber tanta cantidad de pruebas y clases dedicadas al apoyo, así como suspensión de clases en semanas de parciales, se genera una discontinuidad en el eje conductor del curso, pasando semanas entre encuentro y encuentro. Como es evidente, esta discontinuidad vuelve a las clases artificiosas, las centra nuevamente en una lógica de adquisición de contenidos y aprobación sin más. Concretamente para el caso de la enseñanza de Filosofía, cabe preguntarse hasta qué punto propicia la formación autónoma y crítica de la que tanto se habla en las formulaciones de los programas.

Echar un vistazo a la formulación de los programas vigentes y sus fundamentaciones, así como las propuestas de evaluación que en ellos se proponen, permiten visualizar el

2 Programa: Martha Averbug. Bachillerato para estudiantes adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales. Reformulación 2009, p. 2.

panorama de la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria, o más bien, las condiciones de posibilidad de la enseñanza filosófica. Si la permanencia de la filosofía como práctica o ejercicio es uno de los objetivos de la tradición educativa uruguaya, y dicha práctica se gesta en nuevos espacios de discusión, nuevos planteamientos, nuevas metodologías y nuevas propuestas de evaluación del curso, es inevitable preguntarse cómo es posible que siga sosteniéndose un sistema de exámenes.

Para analizar las repercusiones que tiene el régimen examinista en la enseñanza de la filosofía, es fructífero remontarse a los estudios de Vaz Ferrerira, ya que es posible encontrar en sus argumentos elementos propiamente filosóficos, no sólo didácticos o pedagógicos.

¿Cuál es el principal argumento que esgrimió Vaz en contra del examinismo? Si bien se pueden rastrear en varias de sus obras, el principal desarrollo aparece al comienzo de *Moral para Intelectuales*[3], en donde el autor se preocupa por establecer una serie de recomendaciones de orden moral para quienes han de dedicarse a actividades meramente intelectuales, a fin de beneficiar y propiciar el enriquecimiento de la cultura. En la primera parte, subtitulada «Deber de cultura en los estudiantes», se ocupa de mostrar los procedimientos de enseñanza y evaluación de los docentes y, como contraparte, los hábitos de aprendizaje y aprobación de los estudiantes. De este modo, cataloga a los exámenes como productores de un efecto estrechante e inmoral, es decir, de un doble mal. El primer mal es de *orden intelectual*, manifestándose concretamente a nivel psico-pedagógico. Consiste en el afán de los estudiantes de estudiar para mostrar que se sabe y no para saber. Esta distinción está profundizada en una de las conferencias de sus *Estudios Pedagógicos,* «Un exclusivismo Pedagógico» [4], en la cual el autor enumera tres modos de enseñar: hacer recordar, hacer descubrir y hacer entender. El primero consiste en hacer que el alumno repita un contenido suministrado por el docente. El segundo está centrado en el alumno y en su capacidad de creación; el tercero implica una organización de los contenidos y la utilización de ejemplos. En base a esta distinción, el problema que ve Vaz es que las evaluaciones por medio de exámenes conducen a los estudiantes a dedicarse exclusivamente al ejercicio de la memoria. No hay una aprehensión de los contenidos (una interiorización), sino una suerte de simulación, una exteriorización del saber frente al evaluador.

La segunda consecuencia se deriva de la primera y es de *orden moral*. El interés del alumno por lo que va a preguntar el examinador y no por cuestiones más relevantes, el

3 Vaz Ferreira, C. (1909): Moral para intelectuales. Edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., Tomo III, Montevideo, 1963.

4 Vaz Ferrerira, C. (1904- 05): Estudios Pedagógicos. Edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., Tomo XVII, Montevideo, 1963, pp. 235 y ss.

desarrollo de nuevas actitudes de defensa ante la proliferación de materias, así como la exigencia de un esfuerzo antinatural a la memoria, conducen a la construcción de una nueva moral. Las estrategias que llegan a desarrollar y legitimar los estudiantes son comparables según Vaz a los estados de guerra, en los que se desarrolla una nueva moral que admite hábitos y técnicas de supervivencia antes inadmisibles.

Los criterios de enseñanza se han concentrado en el suministro de una serie de conocimientos extensos en superficie, lo que permite generar aptitudes tales como la organización, la claridad conceptual, el rigor metódico, aptitudes que satisfacen la *función organizadora* o fin reglado de la educación; pero han pasado por alto una función fundamental para Vaz, la *función fermental*. Esta función implica superiorizar, elevar las almas, ahondar los espíritus. Ambas son expuestas en profundidad en *Lecciones de Pedagogía y cuestiones de enseñanza* en un trabajo titulado «Los dos fines de la enseñanza»[5]. Profundizando en el asunto, es posible entrever que Vaz está pensando en estas ideas cuando enuncia los males del examinismo en «Deber de Cultura de los estudiantes». La pregunta: ¿cómo es posible evitar la superficialidad de la cultura como consecuencia del doble mal que producen los exámenes?, podría traducirse como: ¿qué puede hacer el estudiante para alcanzar esta función fermental? Vaz dice no pretender para los estudiantes una exigencia alejada de la realidad, prescindiendo de estudiar lo que pregunten los examinadores. Tampoco pretende caer en el extremo opuesto de estudiar en profundidad todo, ya que esto es humanamente imposible. Entonces el primer consejo práctico de Vaz es que el estudiante de Bachillerato tenga en cuenta que haber aprobado, no implica haber cumplido plenamente desde el punto de vista intelectual ni moral. Si bien no se puede estudiar todo en profundidad, esto no implica estudiar superficialmente. Para ello, hay que ahondar en un aspecto que le interese al estudiante, en un área del conocimiento, sea cual sea. Lo importante no es sobre qué se profundice, sino el hábito que se adquiere al profundizar. El segundo consejo práctico tiene sus raíces filosóficas en «Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo» de *Estudios Pedagógicos*[6]. En aquella conferencia Vaz estudia dos tendencias pedagógico-didácticas de enseñanza y sus consecuentes modos de organización de los materiales. La idea directriz de *escalonamiento*, consistente en la organización del conocimiento en etapas sucesivas de acuerdo a la edad del estudiante, y por ende, la organización de los materiales según el nivel académico alcanzado. Y la idea directriz de *penetrabilidad,* orientada a la aprehensión paulatina del conocimiento. Sobre la base de que no se puede caer en el error de evitar conocer lo no totalmente inteligible para cierta edad, se debe

5 Vaz Ferreira, C. (1918): Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza. Edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., Tomo XIV, Montevideo, 1957, pp. 64 y ss.
6 Op. Cit. Tomo XVII, pp. 39 y ss.

procurar al menos, la penetración de lo parcialmente inteligible. En función de estas ideas se seleccionan los materiales de estudio. Si bien Vaz Ferreira sostiene que una buena educación toma en cuenta ambas tendencias, no opina lo mismo con respecto a los materiales de lectura, ya que aquellos organizados en base a textos (manuales), descansan sobre la base de la idea de escalonamiento, y conducen a estrechar los espíritus, sirviendo sólo para cumplir las exigencias de los programas. No es así con la lectura de libros, que se abocan a lo parcialmente inteligible. En virtud de esta distinción, Vaz sugiere como segundo consejo práctico la lectura de al menos un libro de cada autor representante de cada área de conocimiento, refiriéndose a los grandes autores de la humanidad, o, en palabras de Vaz, los *espíritus superiores*. El tercer consejo práctico resulta interesante a los efectos de que puede ser relacionado con las críticas que recibió Vaz Ferreira por parte de Jesualdo Sosa. En el capítulo IV de *Vaz Ferreir, Pedagogo burgués*[7], Jesualdo analiza los argumentos que Vaz sostiene en cuanto a la estructuración de la Enseñanza Secundaria. En función de las ya citadas misiones de la educación (la organizadora y la femental), Vaz traza un cuerpo curricular ideal que garantice ambas funciones, basada en un núcleo de formación integral de cuatro años dedicado a la cultura general (lo que satisface la misión fermental), y un período de especialización de dos años. Jesualdo nota en Vaz un agudo rechazo a todo lo que tuviera tufo utilitarista. La especialización se concentra en la preparación concreta del estudiante para su solución económica inmediata, es decir, lo materialmente útil. Pero para Vaz, el desarrollo o elevación del espíritu se da en la formación cultural que había sido históricamente dejada de lado, tomada no como complementaria, sino como contradictoria. Jesualdo sostiene que esta defensa conduce a Vaz a caer en el mismo paralogismo que él intentó erradicar, tomando la formación especializada como contraria a un desarrollo del espíritu[8]. El crítico observa que esta formación muchas veces conduce al desarrollo de un espíritu transformador, y que la formación meramente cultural —el saber por saber—, puede conducir a la inacción y a la teorización exacerbada y meramente especulativa. Teniendo en mente esta crítica, cabe mencionar el tercer consejo práctico: éste consiste en dedicar al menos una hora diaria a

7 Sosa, J. Vaz Ferreira Pedagogo Burgués. Editorial El siglo Ilustrado, Montevideo, 1963.

8 Dice al respecto Vaz: "La industria, la práctica, en el sentido que aquí se les da, precisamente viven de la cultura teórica. Si los declamadores de que me ocupo conocieran un poco mejor esos medios europeos que se señalan justamente por el desarrollo colosal y admirable de su industria y de sus descubrimientos de orden práctico, comprobarían fácilmente que casi toda esa práctica se alimenta de la cultura teórica, que la industria y la práctica son, digásnoslo así, parásitos de la ciencia; que no pueden vivir mucho tiempo por sí mismas; y que si la ciencia y la cultura teórica se debilitan, decaen correlativamente todas las manifestaciones prácticas del pensamiento y de la actividad humana." Op. Cit., Tomo III, p. 44.

algo que, siendo del orden intelectual, no se relacione con la vida profesional inmediatamente utilitaria del estudiante o profesional:

> Que nuestras condiciones de trabajo intelectual son inferiores a las del investigador europeo, cuya existencia puede generalmente consagrarse fácilmente a una sola cosa, es bien cierto; pero, ¿a quién entre nosotros faltará una hora diaria, media hora diaria, para consagrarla a un trabajo o investigación, de un orden cualquiera, que no estén subordinados a nuestra profesión material? Empecemos por ser, con nosotros mismos, suficientemente sinceros. [9]

En base a esto, Vaz sotiene que la carencia en cuanto a la producción del conocimiento no es material, sino psicológica y moral: es una limitación de la voluntad, de reconocerse como aptos para descubrir algo. Es un estado del espíritu pasivo.

La cuarta y última recomendación práctica que sostiene Vaz vincula este último consejo con la idea de profundización. Se trata de ahondar en los temas seleccionados durante los estudios de Bachillerato, una vez que se ha obtenido el título, con el fin de que los intereses de los individuos no se vean plagados por las necesidades de la especialización. Este paso indicaría la necesidad de continuar desarrollando la misión fermental a lo largo de toda la vida, esta vez desde una posición autónoma.

Si bien el intento de encontrar la vigencia de las ideas de Vaz Ferreira es permanente, es fácil observar cómo se difumina ante la realidad del sistema educativo actual, un sistema caracterizado por cursos masificados, hiperespecializados, adaptados a la organización vital de los estudiantes actuales y llevados a cabo en instituciones transformadas en espacios de contención. En los tiempos de Vaz Ferreira, el acceso a la educación media era escasamente menor, y a pesar de que él consideraba que sus esfuerzos por una formación humanizadora eran truncos, habría que elaborar un paralelismo entre ambas épocas y estudiar qué tan humanizadora es la educación actual. Se pueden ver contradicciones por doquier: por un lado, se apela a una formación no memorística, a una educación no bancaria como en los esquemas modernos, centrada en la formación de sujetos críticos y autónomos. No obstante, la forma más eficaz de calificar al gran número de estudiantes es a través de los exámenes, lo que conduce nuevamente al hábito de «demostrar que se sabe». Y en el caso concreto de la filosofía, su propia naturaleza se opone a la lógica de la meritocracia que opera en los sistemas educativos. ¿Hay alguna solución ante esta omnipresencia de los exámenes? Muchos pensadores han discutido esto, llegando a planteos tales como eliminar la evaluación de la filosofía y mantenerla simplemente como práctica, o más radicalmente, eliminar la

9 Op. Cit. Tomo III, p. 42.

enseñanza de la filosofía de los espacios académicos, llevándola a la práctica en otros espacios. El debate sigue en pie.

Bibliografía

Sosa, J. (1963): *Vaz Ferreira, Pedagogo Burgués*. Editorial El siglo Ilustrado, Montevideo, 1963.

Vaz Ferrerira, C. (1904- 05): *Estudios Pedagógicos*. Ediciones Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., Tomo XVII, Montevideo, 1963.

Vaz Ferreira, C. (1909): *Moral para intelectuales*. Edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., Tomo III, Montevideo, 1963.

Vaz Ferreira, C. (1918): *Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., Tomo XIV, Montevideo, 1957.

Planes de estudio

ANEP, Instituto de Profesores Artigas. - Plan de estudios del tronco común, 1986. Disponible en: www.dfpd.edu.uy

- Plan de estudios del tronco común, 2008. Disponible en: www.dfpd.edu.uy

- Profesorado de Filosofía, Plan de estudios, 2008. Disponible en: https://sites.google.com/site/dptofilosofiaipa/

CES- Filosofía- Crítica de los saberes, Primer año de Bachillerato, Reformulación 2006. Disponible en: www.ces.edu.uy

- Plan «Martha Averbug», 1994. Disponible en: www.ces.edu.uy

Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. - Licenciatura en Filosofía, Plan de estudios, 1990. Disponible en: www.fhuce.edu.uy

- Licenciatura en Filosofía, Plan de estudios 2010. Disponible en: www.fhuce.edu.uy