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

El sistema (¿?) filosófico de Vaz Ferreira en su filosofía de la educación. Acerca de posibilidades e imposibilidades

Sofía Ache Tricot

Estudiante de la Lic. En Filosofía, opciones Investigación y Docencia.

sofiache@gmail.com

Sería una reiteración lindante con lo irrespetuoso volver a repetir la magnitud que una figura como la de Carlos Vaz Ferreira tuvo en nuestro país. En ese sentido, prefiero ahorrar ese tiempo de vana presentación para ir a lo que compete a este escrito, cuyo título quizás, sea demasiado pretencioso en relación a lo poco que puede agregar.

Y es que la crítica y exégesis acerca de Vaz es tan y tan abundante, que en este momento no queda otra opción que adoptar postura más que aportar algo que pueda considerarse auténticamente «nuevo».

No obstante, imagino que ya el título resulta innecesariamente provocador: «El sistema (¿?) filosófico de Carlos Vaz Ferreira en su filosofía de la educación». Seguramente, esta duda poco agradaría a nuestro autor, cuya declarada preferencia por abordar los problemas presuntamente de manera directa, mediante «ideas para tener en cuenta» pretende romper con el dogmatismo propio de cualquier «ismo».

Es por ello que Arturo Ardao, en el inicio de su célebre *Introducción a Vaz Ferreira* señala:

> Si la obra de Vaz Ferreira no configura de ningún modo un sistema filosófico, cubre en cambio, en sus principales cuadros, el sistema de la filosofía. En el vasto acervo de observaciones y meditaciones que la integran, están cumplidamente representadas la psicología, la lógica, la teoría del conocimiento, la metafísica, la ética, la filosofía de la religión, la estética, la filosofía jurídica y social, la pedagogía. Y en todos esos órdenes una profunda continuidad espiritual establece la secreta e indestructible unidad del conjunto (Ardao, 1961: 11).

Esta tesis resulta definitivamente débil en cuanto a la consideración de la filosofía de Vaz Ferreira como sistema.

Podría apelarse para poder hacerlo, a la pacata definición de sistema que nos proporciona el *Vocabulario Técnico y crítico de la filosofía* de André Lalande: «conjunto de ideas cientificas o filosóficas lógicamente solidarias, pero en cuanto se las considera en su coherencia más bien que en su verdad» (Lalande, 1953: 1223). En este sentido la pretensión baja, pero «sistema» sería casi cualquier explicación relativamente articulada. Y en base a ello, la presunta coherencia interna de las diferentes respuestas que dio nuestro autor a nivel filosófico y que poseen como núcleo basal las consideraciones explicitadas a lo largo de su obra cumbre, la *Logica Viva* podrían hacer incurrir a cualquier lector de Vaz en la tentación de pensar su planteo como un sistema.

No obstante, ello no quita que esa «ambigüedad» en la que se refugia continuamente en pos del rechazo del dogmatismo y la intoleracia presentes a su juicio en las escuelas imperantes en nuestro país en aquel entonces (positivismo, espiritualismo y materialismo) configurando su «estado de espíritu» no posea supuestos filosóficos constantes, permanentes e inamovibles, tan dogmaticos como aquellos, pero más peligrosos en la medida en que se encuentran ocultos bajo el halo de la negacion de su autor. Remito a la gran crítica interna que realizó Carlos Mato para confirmarlo.

Ahora bien, si el concebir como sistema la propuesta de Vaz resulta inadecuado, eso no quiere decir que el criterio metodológico al que apela continuamente (plagado de presupuestos inconfesos, como ya se ha dicho) sea perfectamente determinable. En ello la contundencia de Ardao al expresar que en *Lógica Viva* se encuentra «el núcleo dirigente del pensamiento filosófico de Vaz Ferreira» (Ardao, 1961: 30), establecido luego de la crisis intelectual que lo afectó y transformó su concepción de la psicología, desplazándolo a la incipiente creación de los elementos característicos de su psicológica, hacia 1903[1]. De hecho, la importancia del modo que asume en el tratamiento de lo «pedagógico» a través de sus ideas directrices en pedagogía, radica según Ardao en adelantar en su forma más cabal las conceptualizaciones que presentará en 1910.

Sin adentrarnos en las contingencias históricas de esta transformación, tan brillantemente estudiada por Ardao, conviene comenzar por trazar los rasgos principales de su planteo (más didáctico que pedagógico) a través de la problemática de las *Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo*.

Este trabajo (incluido en los *Estudios pedagógicos*) sigue la linea que dejaba planteada en *Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias*. Según Vaz, no hay postulados regentes en las cuestiones vinculadas a la enseñanza, sino tan solo ideas directrices a las que hay que tener en cuenta para llevar a cabo la tarea. Vaz establece la oposición polarizante entre dos tendencias -a su juicio- principales en pedagogía: escalonamiento y penetrabilidad.

1 Cfr. Ardao, A., "Génesis de la Lógica Viva", en *Cuadernos de Marcha, "Vaz Ferreira"*, n 64, 1972.

a. Escalonamiento (graduación, adaptación general): consiste en el suministro de «materia pedagógica preparada y adaptada» (EP, p 38) para la edad del niño. Esta forma de concebir a la enseñanza «alimenta el espíritu» solamente en el momento del desarrollo mental o físico al que es adecuado y en el cual es suministradao Es por ello que actúa en un solo plano.

La asimilación de conocimiento producida en este caso -el aprendizaje, para decirlo llanamente- se produce de forma «completa y sucesiva de las partes» (op cit, p 42).

De modo que, a la idea de escalonamiento no sólo corresponde la selección de materiales de acuerdo a la edad del educando sino además, una elección subsiguiente del orden y modo de presentación de los mismos a través de su especial preparación, con lo cual, la pretensión característica de esta tendencia es «prever momento por momento la marcha del espíritu» (íbidem).

La adopción exclusiva de esta tendencia estaba presente en la enseñanza de ese momento, que superponía la pedagogía a la psicología, o lo que es lo mismo: daba a la pedagogía una base psicológica (con las consecuencias infantilistas y simplificantes que de ello se sigue, según advierte en *Dos paralogismos...*). Vaz ejemplifica este estado de situación citando un pasaje de las *Reglas de enseñanza de Francisco Berra*, presentes en los artículos de un proyecto de organización de las clases de secundaria que propuso en 1880. En la nota al pie correspondiente, Vaz declara que en esas reglas de Berra contienen «ideas cuya exageración deseo combatir» (Op cit, p 54), con lo cual, deja claramente establecida su no predilección por esta tendencia pedagógica.

A modo de casualidad histórica, podría señalarse la relativa proximidad entre una idea lata de escalonamiento y el concepto actual de «transposición didáctica» planteado por Yves Chevallard en 1997:

> Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El «trabajo» que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1998: 45).

Por supuesto, todo esto sin entrar en la discusión que se suscitó luego al respecto, de si esa concepción valía para todas las didácticas o era exclusiva de la didáctica de las matemáticas, como pretendió Chevallard.

Volviendo a las ideas directrices, se tiene:

b. Penetrabilidad. Consiste en la tendencia que se puede considerar teóricamente opuesta al escalonamiento, en tanto subyace al «darse al niño piezas (cuentos o no) que sean verdadera obra

literaria; cuyo contenido intelectual y afectivo no será totalmente accesible al niño, sin perjuicio de que más tarde lo vaya penetrando» (EP, p 39).

La materia pedagógica en este caso es más compleja y profunda, dado que a medida que el educando crece, la obra sigue influyendo en él, «tratándose de las grandes obras geniales, indefinidamente», siendo por ende, de educación constante.

El modo de aprendizaje que corresponde a esta tendencia es por «aprehensión de conjunto, que vaga e imperfecta al principio, se va concretando, aclarando y completando después» (Op cit, 42). Esta noción de aprendizaje posee un dejo vygotskiano, en el sentido de suponer una potencialidad de desarrollo, de menos a más.

Ahora bien, concibiendo a ambas tendencias como «aisladas, unilaterales y extremas» se corre un doble riesgo, advierte Vaz. Y es que precisamente, «adaptar la enseñanza a las facultades del alumno» (Op cit, 43), característica del escalonamiento, es la definición misma -según él- de Pedagogía. Por otra parte, la tendencia de penetrabilidad pura sin los matices necesarios, supondría una supresión de la pedagogía, desembocando en la postulación de una suerte de autodidactismo, claramente contradictorio con el espíritu de sus conferencias pedagógicas. En este sentido, los materiales totalmente ininteligibles para el educando ya no serían penetrables.

Otra de las consecuencias de esta penetrabilidad exagerada sin atender mínimamente a las leyes del desarrollo mental, fue la adopción de un aprendizaje meramente memorístico.

No obstante ello, en la exageración opuesta ha incurrido la pedagogía moderna según Vaz, al pronunciarse por una enseñanza solamente escalonada, sin considerar de modo alguno la penetrabilidad, cuando el aprendizaje del niño pequeño se da exclusivamente por penetrabilidad de lo parcialmente inteligible. Así funciona, por ejemplo, la adquisición del lenguaje, que si bien en parte se aprende a través de la mostración del objeto y la emisión de su nombre, en su mayoría es conseguida por «insuflación», caracterizada por un proceso de escucha, aclaración y fijación de los términos. En este sentido:

> la penetración de lo parcialmente inteligible es el medio de adquisición más poderoso, más constante y más fecundo; sería extraño de que hubiera una edad en que ese proceso perdiera su importancia y sería incomprensible que el arte de enseñar, la Pedagogía, pudiera prescindir de tenerlo en cuenta (Op cit, 47).

El aprendizaje del autodidacta en oficios o idiomas (formados por la mera práctica), el aprendizaje del arte, la música o la literatura, ocurren fundamentalmente por el influjo de lo parcialemente penetrable «porque siendo asimilable, tiene fermento genial y vital» (Op cit, 48).

En el caso de los libros, no obstante, es célebre la distinción entre textos o manuales y libros propiamente dichos[2]. La importancia de las grandes obras literarias (material de la tendencia de

2 Cfr. *Moral para intelectuales*, "El deber de cultura de los estudiantes", p 30.

penetrabilidad) no va en desmedro de los textos preparados según la idea directriz del escalonamiento.

Sin embargo, la mera formación basada en manuales que Vaz atribuye a los maestros y la estrechez y simplicidad de visión producto de ello, se opone a la formación fecunda de quien lo hizo apelando a obras propiamente dichas. De allí se sigue la ventaja del libro (y todo material penetrable) sea doble sobre el escalonado: a) es fermento de interés; b) su acción es permanente o durable. En cambio, el material escalonado es más limitado:

> cuando recibimos, escalonada y gradualmente, ideas o conocimientos preparados, adaptados para nuestra edad, comprendemos, asimilamos, y experimentamos así una acción educativa más o menos enérgica, pero eso es todo... El material asimilado podrá utilizarse despúes pero como cosa muerta, no obra más sobre nuestro espíritu; no nos educa más... Más todavía: quizá tengan acción negativa, quizá tiendan a obstaculizar su desarrollo, manteniéndolos en la infantilidad (Op cit, p 53).

De este modo, la adaptación absoluta de la enseñanza a las leyes del desarrollo psicológico o fisiológico resulta incompetente y perjudicial.

Y de allí esos esbozos de su psico-lógica previa la la *Lógica Viva:* el abuso del escalonamiento supone una concepción muy estrecha de la enseñanza, e incluso, una noción muy limitada de los procesos psicológicos e intelectivos, en la medida que plantea una apropiación segmentada del conocimiento, a las claras artificial y por ende, ficticia. Entre otras cosas porque «el espíritu no espera a tener un número determinado de nociones paulatinamente claras y acabadas para empezar sólo entonces a generalizar» (Op cit, pp 63-64).

En este sentido, la habitual presunción docente de que los alumnos siguen de modo paralelo una lección secuenciada de enseñanza tal y como ésta se desarrolla supone una concepción simple, simétrica y lógica del proceso mental. Cuando en realidad lo que ocurre según Vaz, reviste un grado de complejidad mayor: «que el proceso psicológico provocado por una lección no es, con respecto al plan dirigente de ésta, una simple reproducción superponible».

De modo que la buena enseñanza será aquella que procure conciliar la lógica de la lección con el «sentido simpático y semiinstintivo» (Op cit, p 66) que Vaz atribuye al niño.

Ahora bien, la importancia de la penetrabilidad radica en evitar que la adopción exclusiva del escalonamiento incurra en las consecuencias enunciadas en la conferencia «Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias», tales como el sensualismo excesivo que desemboca en el infantilismo pedagógico. De esta manera, se evita obturar el verdadero objetivo pedagógico: superiorizar y elevar el espíritu.

La fórmula capaz de resolver la discordia entre ambas ideas directrices al ser planteadas en términos polares se expresa por una parte de manera negativa: que un material, un modo de

enseñar, una palabra, una obra no estén al alcance del alumno de manera absoluta, no implica que deban ser condenadas. La expresión positiva que complementa esto es la siguiente: «Lejos de ser eliminada totalmente, esa materia parcialmente inteligible, destinada a ser penetrada, constituye el fermento vivo y estimulante de la educación en su forma más eficaz; naturalmente: bien seleccionada y en la conveniente proporción» (Op cit, pp 77-78).

¿Y esto de qué modo? Apelando presuntamente a la ciencia, la experiencia y el buen sentido. Evitando los absolutismos, simplismos, exageraciones y exclusivismos.

Así, la idea de penetrabilidad debería dominar en la enseñanza, siendo limitada por la idea del escalonamiento.

No obstante esta expresión tan optimista, resulta realmente curioso como finalmente Vaz Ferreira se desdice de ello. En primer lugar dice que el objetivo pedagógico máximo es el de «conservar y extender la generalidad de la cultura» (Op cit, p 100), lo que emparenta a Vaz con las posturas culturalistas sostenidas tanto por Jerome Bruner como por Philippe Meirieu. Este objetivo se logra a través de la idea del escalonamiento. La penetrabilidad, por otra parte, estaría dirigida solamente a aquellos que son capaces de lidiar con la materia penetrable que se les ofrezca. Con lo cual, se generaría un nivel medio entre los educandos, que no impediría la conformación y el ascenso de una élite entre ellos. *Escalonamiento antes que penetrabilidad* y con ello, inversión absoluta de lo que había planteado al formular la solución ideal para el problema pedagógico.

Así, puede verse que esta conferencia de 1903 preludia de algún modo el carácter programático de la *Lógica Viva*.

Ahora bien, de las diversas lecturas acerca del problema pedagógico en Vaz Ferreira, puede señalarse un sutil error que caracteriza a una de ellas: la de Genoveva Sives, publicada en el *Cuaderno de Historia de las Ideas*, n 10, del año 2009. La misma peca de un anacronismo evidente: el «poner la carreta delante de los bueyes», por el simple detalle de fechar las conferencias pedagógicas según el año de la edición de los *Estudios Pedagógicos* del que dispone la autora: 1963. Ello explica que analice lo pedagógico desde la perspectiva de la *Lógica Viva,* cuando en verdad, si bien el sustrato de ambas cuestiones coincide, esto se debe al carácter de preludio de las conferencias. De este modo, si bien la concordancia existe, Sives confunde en su análisis la causa con el efecto, tan sólo por un error de datación.

No obstante ello es lícito, reconociendo el orden correcto de las cuestiones, dar nombre a los paralogismos en los que se incurre al inclinar la balanza sólo por una de ambas ideas directrices en pedagogía, de acuerdo a la nomenclatura expresada en la *Lógica Viva* luego*:*

1. *falacia de falsa oposición*. Es la que consiste en tomar por contradictorio lo que no lo es, cuando se adopta una opción considerada ventajosa y se excluyen todas las demás que perfectamente podrían complementarla. Este proceso lógico genera la exageración

(preconizar una única opción). A su vez, produce un «efecto inhibitorio» que «*impide la acción práctica, buena y eficaz*» (LV, p 42), debido a que, ante una propuesta *x*, se esgrimen presuntas contradictorias *y* y *z* que impiden muchas veces que *x* se desarrolle y además, mueren con ella. Esta inhibición producto de la adopción exclusiva de una única idea directriz, impide complementarla con la otra y en este sentido obtura la puesta en práctica de una mejor forma de enseñanza.

2. *Confusión de cuestiones explicativas y cuestiones normativas*. Las cuestiones explicativas admitirían una solución única y perfecta, dado que tienen que ver con «sobre cómo son las cosas o sobre cómo pasan los fenomenos» (LV, p 83). Las cuestiones normativas, en cambio, admiten solución por grados, dado que no competen a cómo son las cosas sino a como éstas deben ser. En este sentido, su resolución involucra una elección. La misma tiene que pasar por tres momentos: a) determinación de todas las alternativas que podrían adoptarse; b) estudio de ventajas y desventajas de cada una de ellas; c) elección, que depende del buen sentido «hiperlógico», o instinto empírico. Las pedagógicas corresponden a esta último tipo de cuestión. Este paralogismo se vincula con el que sigue:

3. *Incertidumbre de las cuestiones de grados*. Dice Vaz: «Cuando se piensa como yo les he recomendado, por ideas para tener en cuenta, no por sistemas, aparecen, en la inmensa mayoría de los casos, las cuestiones de grados» (Op cit, 164). La enseñanza puede pensarse de dos maneras diferentes, por ende. La forma no recomendada es por sistemas, que consiste en analizar según una regla que permite decidir en todos los casos lo que debe hacerse; cómo debe enseñarse. Sistematizar genera dureza de pensamiento e inmovilidad de lo decidido. Obtura la visualización de los detalles y peculiaridades de la situación, que termina por ser encorsetada en un sistema a priori. El otro modo es por ideas para tener en cuenta, y es, según Vaz, el más correcto, pues obliga a examinar los casos y pensar directamente sobre ellos, sin apelar a normas a priori que decidan o elijan por el sujeto. Como consecuencia de este modo de pensar se visualizan los grados de la situación, pues se producen incertidumbres en la manera en que recorre el espíritu. Y eso se debe en última instancia a la irreductibilidad entre *psiqueo* y pensamiento. La cuestión de grados no tiene una respuesta única, como sí la tiene la cuestión abordada en base a un sistema. Para decidir en el continuo de los grados de la situación, «en realidad, lo que hay que hacer… es equilibrar esas ideas, y para esto, nadie es capaz de dar una fórmula: la solución más o menos justa, más o menos sensata, se encuentra, en los casos de la vida práctica, tomando en cuenta todos los razonamientos… No puede eximirse nadie de la tarea de pensar, no se puede dar un sistema hecho donde hay cuestión de grados» (Op cit, 176).

4. *Ilusión de experiencia*. Es un caso de confusión de efectos lógicos y psicológicos y consiste en robustecer la confianza psicológica en una postura, acción o creencia como si se la hubiera

confrontado con la práctica, prescindiendo en realidad de los resultados que hubiera generado. El aspecto lógico consiste en apelar como fundamento a alguna prueba aislada o aún, en juzgar según la pretensión de una prueba estrictamente inexistente y que se ha ponderado como exclusiva. Algo así ocurre en el caso del exclusivismo de alguna de ambas ideas directrices. Dado que existe la convicción dogmática de que funciona, por inercia se sigue utilizando sin observar los inconvenientes que genera en la práctica. Su superioridad se sostiene sobre la base de una experiencia que resulta ficticia en la mayor parte de los casos y en realidad, sólo responde a los preceptos y exigencias de los inspectores sobre los docentes.

Todo esto, aparentemente tan sensato, presenta algunos problemas. Y es que habiendo leído la *Lógica Viva* con atención, siempre se sabe cómo resolverá Vaz las situaciones: buscando la conciliación o una combinación de los términos dilemáticos a los que reduce las alternativas posibles. La regla será siempre la misma. Pues pese a que las cuestiones normativas deban ser pensadas en términos graduales, es tan ilusorio considerar absolutamente todas las opciones para decidir algo concreto que hasta el propio autor elige para analizarlas las «oposiciones polarizantes» (cfr. *Sobre los problemas sociales*, donde también recurre a la misma estrategia) violando tanto el hecho de pensar sobre los problemas directamente, como pensar los grados presentes en el análisis de las cuestiones de tipo normativo.

Bibliografía consultada

Ache, S., et al, «Enseñanza y aprendizaje en Carlos Vaz Ferreira: una mirada desde el presente», en *Acta del Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, 2013.

Ardao, A., «Génesis de la Lógica Viva», en *Cuadernos de Marcha, «Vaz Ferreira II»*, n 64, agosto de 1972, pp 31-41.

----------, *Introducción a Vaz Ferreira, Mdeo*, Barreiro y Ramos, 1961.

Berisso, L., et al, *Introducción al pensamiento uruguayo,* Mdeo, Ediciones Cruz del Sur, 2011.

Chevallard, Y., *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Bs As, AIQUE, Grupo Editor, 1998.

De Giorgi, D., «El pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira», en *Cuadernos de Marcha, «Vaz Ferreira II»*, n 64, agosto de 1972, pp 23-30.

Lalande, A., *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía* [1923], Bs As, El Ateneo, 1953, disponible en <http://www.filosofia.org/enc/vtc/sistema.htm >

Mato, C., «Vaz Ferreira: Limitaciones y escamoteos de una filosofía», en *Revista Praxis*, n 1, diciembre de 1967, pp 6-35.

Sives, G., «Vaz Ferreira. Su pensamiento pedagógico», en *Cuadernos de historia de las ideas*, n 10, diciembre de 2009, disponible en <http://www.fder.edu.uy/contenido/ideas/pdf/chi10_2009.pdf >, pp 170-185.

Vaz Ferreira, C., *Estudios Pedagógicos* [1921], tomo XVII, Mdeo, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, 1957.

----------, *Lógica Viva*, tomo IV, Mdeo, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963.

----------, *Moral para intelectuales*, tomo III, Mdeo, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963.