



Tesis para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas
Opción Filosofía Contemporánea

**LA COMPRENSIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE CARLOS VAZ
FERREIRA EN RELACIÓN A SUS IDEAS FILOSÓFICAS:
LÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y ÉTICAS**

Autora: Ana Duboué

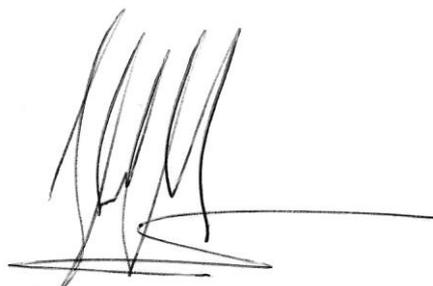
Director de tesis: Yamandú Acosta

Montevideo, febrero 2017

En el día de la fecha, luego de leer esta última versión del trabajo de tesis **“La comprensión de la pedagogía de Carlos Vaz Ferreira en relación a sus ideas filosóficas: lógicas, epistemológicas y éticas”**, con el que su autora *Ana Duboué*, aspira obtener el título de Magister en Ciencias Humanas, Opción Filosofía Contemporánea por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en mi condición de orientador del mismo como director, quiero dejar expresa mi complacencia y satisfacción no solamente por el resultado alcanzado objetivado en las páginas que siguen, sino también por el proceso de investigación y redacción que ha conducido al mismo, en el que la autora ha evidenciado contracción al trabajo, compromiso intelectual con su asunto de investigación e institucional con el espacio académico en que el mismo se inscribe.

Se trató de un efectivo proceso de investigación en el que las hipótesis iniciales fueron puestas a prueba en el curso del mismo, con la obtención de resultados por los que, sin abandonar el asunto central que la tesis definió inicialmente; con razonabilidad, discernimiento y pertinencia, se fueron reformulando aspectos estructurales de la exposición, así como el título del texto definitivo, el que ganó en precisión respecto del que se había consignado en el proyecto de investigación.

Por lo expuesto, dejo constancia por la presente que la tesis **“La comprensión de la pedagogía de Carlos Vaz Ferreira en relación a sus ideas filosóficas: lógicas, epistemológicas y éticas”** de *Ana Duboué*, está habilitada para su defensa.

A handwritten signature in black ink, consisting of several vertical, sweeping strokes that form a stylized, abstract shape, likely representing the name Yamandú Acosta.

Prof. Yamandú Acosta

Montevideo, 7 de marzo de 2017

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
I. DIMENSIÓN FILOSÓFICA: EL INDIVIDUO QUE PIENSA Y SIEN BIEN, ACTÚA BIEN.....	
1. Problemas normativos e ideas sobre la moral.....	9
2. El individuo.....	21
3. Metodológicamente dos modos de pensar.....	27
4. Valor de lo que se ignora.....	31
5. Lenguaje y realidad. Pensar bien.....	37
6. Crítica de la razón y de la experiencia.....	47
7. Valor de la discusión.....	52
Epílogo: un cierto “estado de espíritu”.....	55
II. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: CÓMO EDUCAR AL INDIVIDUO PARA QUE PIENSE Y SIEN TA BIEN.....	
A) Concepciones pedagógicas generales.....	58
1. Delimitando los sentidos de “pedagogía” y “educación”.....	58
2. Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias.....	66
2.1. Los paralogismos pedagógicos.....	66
2.2. Consecuencias de ambos paralogismos pedagógicos.....	67
3. Dos ideas directrices acerca de cómo enseñar.....	69
4. Observaciones críticas sobre ideas y tendencias pedagógicas de su presente.....	76
4.2. Exageraciones y confusiones.....	77
4.3. Consideraciones sobre obras pedagógicas de referencia.....	80
5. Crítica a las “leyes” pedagógicas de Berra.....	84
B) Otras cuestiones de enseñanza.....	94

1. La enseñanza de la Filosofía.....	94
2. ¿Cómo enseñar moral en la escuela?.....	102
3. Un episodio sobre la enseñanza de la lógica y la discusión.....	109
4. Investigación en el ámbito de la educación.....	112
5. Evaluación en relación a fines.....	117
6. Docentes.....	126
6.1.Papel del docente.....	126
6.2.Variedad intelectual del maestro y el profesor.....	128
7. Educación en el sentido de la vida y la naturaleza.....	133
III. EL PUENTE PEDAGÓGICO ENTRE EL FILÓSOFO	
Y EL EDUCADOR.....	137
1. Carlos Vaz Ferreira: educador-filósofo/filósofo-educador.....	137
2. Filosofía de la pedagogía.....	140
3. Filosofía de la educación.....	145
4. Filosofía en la pedagogía.....	149
5. Método filosófico para cuestiones pedagógicas.....	152
6. Filosofía y pedagogía de las disciplinas estrictamente filosóficas.....	154
7. La educación como cuestión social.....	157
8. Vigencia de la pedagogía vazferreireana.....	159
Conclusiones.....	169
Bibliografía.....	176

Resumen

El presente trabajo pone en relación las principales ideas filosóficas: lógicas, epistemológicas y éticas, de Carlos Vaz Ferreira, con la propuesta pedagógica del mismo y otros planteos suyos relativos a diversas cuestiones de enseñanza. La vinculación de las dos dimensiones se realiza desde el supuesto que existe una correspondencia interna, y con la pretensión de comprender más cabalmente la pedagogía vazferreireana.

Palabras claves: Vaz Ferreira- filosofía- ideas lógicas, epistemológicas, éticas pedagógica - cuestiones de enseñanza.

Abstract

This study links Vaz Ferreira's main philosophical ideas: logical, epistemological and ethical ones, to his pedagogical proposal and other various education related concepts of his own. The bond between both dimensions is set up based on the assumption that there is an inner correspondence, and with the ambition of achieving a more thorough understanding of Vaz Ferreira's pedagogy.

Key words: philosophy- logical, epistemological, ethical ideas - pedagogy - education related issues

Introducción

El trabajo que sigue, es -en términos generales- un estudio de la propuesta pedagógica de Carlos Vaz Ferreira comprendida en clave de su filosofía. Inicialmente, cuando aún era un *proyecto*, tuvo por nombre: *Vaz Ferreira: pedagogía viva. Pensar las cuestiones de enseñanza por ideas para tener en cuenta*. Una vez decidida su finalización se presenta con el nombre más discursivo de: **La comprensión de la pedagogía de Carlos Vaz Ferreira en relación a sus ideas filosóficas: lógicas, epistemológicas y éticas**. Este último orienta mejor en lo concerniente a su contenido, dentro de lo cual permanece la idea de la pedagogía vazferreireana como una *pedagogía viva*.

Asumiendo la integración indisoluble de las dos ocupaciones de Vaz, se pretende hacer foco en el pedagogo pero sin dejar de ver el fondo, que es el filósofo. Ardao sostiene que no es posible explicar a Vaz Ferreira educador, si no comprendemos a Vaz Ferreira filósofo, el que termina imponiéndose sobre el primero (Ardao, 1961: 12). Allí está la clave y el centro de interés de la investigación, se trata de advertir esa correspondencia, reconocerla y hacerla explícita.

El trabajo se articula en tres grandes secciones. La primera consiste en una revisión crítica de las principales ideas filosóficas de Vaz Ferreira en las áreas mencionadas. Se centrará la mirada fundamentalmente en sus concepciones sobre el conocimiento, la verdad, la relación lenguaje-realidad, pensamiento y lógica, el valor y límites de la razón y de la experiencia; la moral y sus fundamentos, idea del bien, concepción del progreso de la historia, valoración del individuo en relación a la sociedad. La segunda sección, está constituida por dos partes, la primera presenta las grandes ideas pedagógicas de Vaz, mientras que la segunda expone otras cuestiones relativas a la enseñanza de carácter menos teórico.

Finalmente, se encontrará una tercera sección donde se explicita con mayor claridad algunos de los vínculos que ya se han venido evidenciando a lo largo de la segunda, esto es, las grandes relaciones entre lo estrictamente filosófico y lo más rigurosamente pedagógico. Aunque, si bien este es el principal objetivo del trabajo, secundariamente se pretende rescatar aquellos aspectos que eventualmente, por su vigencia, sean fermento para las discusiones sobre problemas de educación en el presente.

Una de las principales dificultades para el estudio del pensamiento de Vaz Ferreira es que sus ideas se hallan dispersas a lo largo de una prolífica obra. Estas fueron de algún modo sistematizadas a partir de la lectura de la casi totalidad de los libros que componen la edición que realizara la Cámara de Representantes del Uruguay en 1963. Del pensamiento filosófico se omitió el estudio de la estética vazferreireana por una necesidad demarcativa, sin embargo con respecto a la teoría del conocimiento y la ética, no pudo realizarse una delimitación excluyente dado que estos aspectos se comprenden mutuamente en la propuesta de Vaz.

La hipótesis orientadora de la investigación nace en contraposición a una afirmación. Dice Diógenes de Giorgi (1972) que Vaz Ferreira “no pensó a la educación en función de concepciones del universo o de ideas filosóficas a priori, sino que partió siempre de los hechos, de la realidad empírica consuetudinaria, de la escuela que veía, y del niño tal como él lo sentía, y lo recordaba a través de su infancia” (p. 30). La presunción inicial es que en esa declaración se encuentra un ejemplo de falsa oposición, al estilo de los analizados por el propio Vaz Ferreira, en tanto que ambos elementos están presentes en el pensar sobre la educación de Vaz. Entendiéndose por *ideas filosóficas a priori* a sus convicciones filosóficas. Quiero decir que hay en Vaz Ferreira el compromiso con ciertas ideas rectoras, filosóficas, las que defiende en sus escritos y conferencias, muchas de las cuales practica en su vida, que deben encontrarse en su obra pedagógica.

¿Por qué Carlos Vaz Ferreira? Es un referente intelectual uruguayo con

gran aporte a la identidad nacional, con una vasta producción, que piensa de un modo particular problemas vitales y concretos, correspondientes a varios ámbitos de la filosofía y de la educación del país. En los últimos años se ha puesto renovada atención en el mismo, así que hoy puede contarse con varias publicaciones sobre su pensamiento. No obstante todavía hay algo que puede encontrarse en sus aportes y que vale la pena sistematizar de alguna forma y es en relación al modo en que Vaz Ferreira pensó las cuestiones de enseñanza; su pedagogía continúa siendo un terreno poco frecuentado, y sin embargo se cree que “puede encontrarse en Vaz Ferreira, un proyecto pedagógico abierto” (Croce, 2008: 41).

I- DIMENSIÓN FILOSÓFICA: EL INDIVIDUO QUE PIENSA Y SIENTE BIEN, ACTÚA BIEN

1. Problemas normativos e idea sobre la moral

Vaz Ferreira distingue los problemas sobre los cuales los hombres discuten en dos clases, aquellos relativos al ser y la existencia, y los relativos al hacer. Los primeros son problemas de constatación o de explicación, mientras que los segundos son problemas de conveniencia, de ideal, *normativos*. Ambas clases, requieren abordajes específicos y de su tratamiento se llega a resultados sustancialmente diferentes, por lo que “solución” en uno y otro contexto no significa lo mismo.

Muchas veces los hombres, al discutir y buscar resolver problemas del orden normativo se equivocan, siendo la causa del error tomar a los problemas de la segunda clase como si fueran de la primera.

El sentido que puede tener, pues, aquí, la palabra “solución”, es ante todo, éste: constatación de las ventajas e inconvenientes de cada uno de los dos partidos posibles, - a lo cual debe agregarse la apreciación relativa de estas ventajas e inconvenientes: la comparación. De esta comparación podrá resultar la predominancia de las ventajas de una solución; o podrá no resultar, en el caso de que las ventajas e inconvenientes queden más o menos equilibrados; pero lo que no podrá resultar, o lo que por lo menos *no deberá forzosamente resultar*, es la obtención de una solución ideal, esto es, que tenga solo ventajas; esto podrá resultar en tal o cual caso, pero *no es forzoso* (T.IV: 93).

El método que Vaz propone se estructura en tres momentos. El primer momento consiste en la consideración de todas las soluciones posibles. Son errores propios del mismo, la no consideración de alguna de ellas, así como el

tratamiento de soluciones que podrían ser complementarias como si fueran contradictorias. En el segundo momento, se requiere la valoración de cada una de las soluciones en juego, donde es imprescindible atender, en la medida de lo posible, las consecuencias de las propuestas presentadas. Aquí la limitación -inevitable- estriba fundamentalmente en la imposibilidad humana de poder preverlas todas. Finalmente, el tercer momento es el de la elección, la que, acepta Vaz, no es imparcial puesto que "sentimientos o preferencias del que elige pueden determinar elección diferente" (T. IV: 110). En el análisis reconoce una tendencia general a exagerar las ventajas de la solución escogida y los inconvenientes de la otra, y recomienda cuidarse de ella.

Es vazferreireano estimar positivamente la sensación compleja y contradictoria que resulta de la insatisfacción de la solución elegida. Reconforta la certeza (subjetiva) de estar con los pies en la compleja realidad presente. Se trata de algo así como una incómoda satisfacción o una justa insatisfacción que mantiene viva a la moral. "En el conflicto trágico de los deberes está esa parte amarga de la moral; pero que, como suele ocurrir con lo amargo, la preserva de la descomposición y le quita insulsez" (T. XXII: 274). Porque la moral "no es más que un caso de interferencia de ideales" (T. XI: 212) y es por ello que la "tranquilidad de conciencia" sólo da cuenta de quien nunca se ha planteado problemas morales. Dice en *Fermentario*: "la *tranquilidad* y la *satisfacción* morales, *cuando realmente existen*, no son signos de superioridad, sino más bien de inferioridad (p. 48). Elegir siempre implica renunciar a algo que también es bueno.

Vaz entiende que esta situación es signo de superioridad moral del individuo y un indicador de progreso moral de la humanidad, lo son el conflicto intrasubjetivo ante la pluralidad de valores existentes y el sufrimiento creciente ante el horror o la injusticia. Afirma que los hombres creen equivocadamente, que con el paso de los siglos la humanidad se ha degenerado moralmente. La falsa

percepción tiene causas, una de ellas, de menor relevancia, ha sido la enseñanza de la Historia que exagera las características heroicas de algunos hombres e invisibiliza otras; por otra parte, y mucho más significativo es el hecho que antiguamente hubiera pocos ideales por los cuales luchar, lo que no generaba mayores conflictos (subjetivos). La aventura humana se ha ido volviendo más compleja, más rica en ideales, los que muchas veces se oponen entre sí, y aquellos sujetos más elevados desde el punto de vista moral, se conflictúan porque no pueden cumplirlos todos ni de un modo completamente satisfactorio, “la humanidad se ha ido creando una moral conflictual; pero entiéndase bien, porque ¡todo está aquí!, se ha creado esa moral conflictual precisamente por haberse superiorizado” (T.XII: 50-51).

El progreso de la historia para Vaz Ferreira, consiste en el progreso moral y este último se presenta como variable independiente (Acosta 2010, pp.113-118). En el transcurso de esta complejización moral creciente ocurre que la moralidad se va encarnando en la interioridad de cada sujeto.¹ Sin embargo no es presentado como un hecho necesario (como sería el caso de una propuesta evolucionista teleológica), sino como un hecho evidente; lo que lo comprometería con una metafísica de la historia, ya que la ganancia moral que se manifiesta en sentimientos de los individuos, no se sostiene en ningún elemento “positivo” (Andreoli, 1996: 188).

Contribuye al desdichado optimismo y esperanza vazferreireanos la creencia en que el bien producido tiende a continuar inalterable: la fuerza de “inercia del bien, que felizmente también tiene su inercia” (T. XVI: 201).

La concepción ética vazferreireana entiende una moral multicausada. Las

¹ Sostiene Andreoli que el proceso consiste en que “la moralidad es interiorizada bajo la forma de sentimientos básicos, e incluso asimilada a una especie de instinto que expresa el aprendizaje de la humanidad como forma particular de lo viviente. Son los intereses del progreso de la especie los que han quedado encarnados en los sentimientos previos a todo aprendizaje individual” (1996: 186).

teorías morales tienden a sistematizar, en base a un principio, suponiendo que “la verdadera” causa de la acción moral es una, sea la razón, el deber, los sentimientos, el placer individual, el placer colectivo, la utilidad, la expansión de la vida, la contribución al progreso... Tendencia incorrecta producto de oponer impropriamente aquello que no es sino complementario. Aunque Vaz expresa que con solo dos elementos -el amor y la verdad- podríamos hacer la moral (T. XX: 203), e insiste en que la misma no debe reducirse, sino comprenderse en la convivencia de todos esos factores, y tantos otros.

La moral resultaría bien constituida, de la combinación, de la consideración conjunta, coordinada en lo posible, de muchos móviles, de muchas causas de acción, unas indudables, positivas, y otras consistentes en posibilidades e hipótesis; todo eso, en combinación, a veces, otras veces, también en lucha: con una parte bastante fija y con otra inestable; con una parte clara y con otra oscura; con núcleo y penumbra: un estado vivo (T: XXII: 229).

Comprender / sentir la multicausalidad de la acción moral es lo justo y es propio de una mente ensanchada que no reacciona negando ante la aparición de una nueva motivación propuesta por una teoría moral, ni tampoco aceptando la novedad a condición de descartar cualquier otra, creída anteriormente como *la* causa. El espíritu abierto a la complejidad no cae en el error de descalificar a la moral por contradictoria. Vaz Ferreira centra el valor y la intensidad de la moral justamente en la pugna (entre principios, entre deberes) y en la conciencia de ello. Incluso puede suceder que lo bueno para la especie no coincida en un caso concreto con lo bueno para el individuo que escoge.

En Vaz Ferreira, el conflicto no se da entre el querer y el deber, porque estos coinciden efectivamente en “los hombres sensibles a lo bueno” (Andreoli, 1993:10), sino entre diversas formas que lo bueno tiene de manifestarse. Frente a lo cual propone resistir a la disolución de la moral, no ocultar el conflicto, vivirlo, exponerlo y pensarlo. La moral geométrica es un sistema muerto, sin embargo la

actitud abierta y sincera que acepta ese dolor, origina un estado vivo que se adapta y asimila. A esto último denomina *moral de la sinceridad*, y es propia del hombre superior.²

La concepción ética subyacente que justifica el abordaje complementario es la de la multiplicidad de lo bueno. Lo bueno puede presentarse de muchas maneras. Este pluralismo de valores, de acuerdo con Andreoli (2012), es un rasgo característico del liberalismo de Vaz Ferreira, que justifica la diversidad valorativa por la pluralidad de concepciones de la vida buena de los individuos, respetando el límite que constituyen algunos principios irrenunciables, como lo son la libertad y la igualdad (en ese orden).

La tesis anterior es el cimiento que da sentido al principio de tolerancia, que junto con la tendencia conciliatoria, contribuyen a mantener el respeto por la diversidad de interioridades pero sin que esto signifique que cualquiera valga (Andreoli, 1993: 50).

En *¿Cuál es el signo de la inquietud humana?*, conferencia de 1936, señala algunas oposiciones concretas, por ejemplo entre la salud de la raza y la piedad con el enfermo, la perfección intelectual de la élite y levantar el nivel de todos los inferiores, la religiosidad y consuelo versus razón, arte y ciencia, sentimiento y lógica, esperanza de vida ulterior y esta vida. Frente a estos valores distintos, es el propio individuo que escoge, y en la elección hay algo a lo que debe renunciar. La discusión, así como el conflicto, se vive en el interior del individuo y lo que finalmente elija está fuertemente motivado por los

² En relación a la fundamentación de las múltiples formas que adquiere lo bueno, Andreoli señala acertadamente una circularidad. Los valores se sienten y, quienes tienen esa capacidad más desarrollada son los hombres superiores moralmente, u “hombres de buena voluntad”, que son justamente superiores por sentir la variedad de los valores (2012:58-59). Y pregunta: “¿qué sucede con quien no siente la existencia del valor supuestamente exhibido, o percibe la presencia de lo valioso en otras instancias y de otras formas?”(p. 59). La respuesta es la amplitud del hombre superior que comprenderá que la actitud correcta es la conciliatoria.

sentimientos, lo que no reduce la naturaleza de los valores a la dimensión emocional del sujeto.³

En relación a los valores en oposición, y concretamente sobre la tensión: vida ulterior-vida terrena, Vaz Ferreira ensalza a aquellos individuos heroicos que afirman la vida “sin anestesia: los que no han podido obtener la seguridad religiosa” (T.X: 233). Carlos Vaz Ferreira se define como un “espíritu libre de todo dogma” (T. XXII: 290), su actitud se ubica más cerca del agnosticismo. Su profundo respeto es al *sentimiento* religioso, el que se mantiene vivo al aire libre de las dudas y muere bajo las cenizas de los dogmas.⁴

Existe una categoría de hombres, a los que Vaz Ferreira denomina “cristos oscuros”, y son aquellos que nunca trascenderán en la Historia, que abrigan los grandes valores históricos (patriotismo, caridad, amor a la verdad, etc.) y también los otros valores cuyo fin no es la humanidad sino el círculo privado de su familia y amigos. Son hombres que se inhiben sacrificialmente, de hacer algunas cosas y esa es su grandeza.⁵ Se refiere a ellos como “Cristos oscuros, sin evangelio posible...” (T.XIV: 100). Y no los define porque su grandeza y complejidad probablemente trascienda a las palabras que se emplearían para hacerlo. Para estos cualquier fórmula moral es insuficiente.

³ Castro y Langón (1969) señalan en Vaz la afectividad como “el fundamento irracional y dogmático de la moral” (p. 43) y con ello la sustracción de todo cuestionamiento racional. Pero, aunque, no parece tan claro que el fundamento de la moral se reduzca a la pura afectividad, es cierto que existe una gran dificultad para entablar un diálogo crítico sobre lo moral.

⁴ Es interesante recordar la posición de Vaz en relación a la polémica sobre la supresión de los Cristos en los hospitales: “Que en los hospitales, además, de los remedios y medios materiales de tratamiento, se deberían tener imágenes o símbolos religiosos para ponerlos a disposición de los enfermos *que lo desearan* (estos son, también, remedios; y, para algunos, más importantes aún que los otros)” (T.XII:55). Las imágenes serían de cualquiera de las religiones previsibles, crucifijos, Buda, íconos diversos...

⁵ En relación a esta idea evidencia Acosta (2010): “La articulación de todos los “sentimientos históricos” con la de todos los “sentimientos no históricos”, definen una subjetividad en que la prioridad del “sentir” a través de la mediación del “pensar” tiene efectos inhibitorios sobre el “hacer”, por lo que la singularidad de los “Cristos oscuros” como sujetos de la historia paradójicamente consiste en no hacer (pág.140).

Pero lo que se va haciendo especialidad de la vida moderna, *es el aumento del número de los hombres que, aunque no tengan cada sentimiento en el grado superior, los tienen todos*. Y eso no es efectista; pero ahí está - si se quiere en esta *nuestra mediocridad* - ahí está la superioridad moral nuestra (y la causa de la ilusión de nuestra inferioridad). Esto es esencial, señores: *lo que se agregó no fue el mal, sino la resistencia creciente, pequeña todavía, pobre, pero la resistencia creciente al mal. Esto es esencial sobre el progreso moral: lo que se agregó no fue, por ejemplo, la guerra, sino el sufrir cada vez más porque la haya, y en su caso por tener que hacerla. Y más resistencia psicológica contra ella. Lo agregado no es que sufran las clases menos favorecidas, sino el sufrimiento creciente de la humanidad por ese sufrimiento, con la acción consiguiente -y parcialmente eficaz- por su mejoramiento y alivio* (T. X: 228-229).

“Optimismo de valor” le llama Vaz a esta comprensión, a diferencia de lo que sería un “optimismo de éxito”, que denota más bien resultados objetivos inmediatos de las acciones. Aunque también entiende que debemos tener en cuenta las consecuencias de las acciones, pero de una manera especial: a largo plazo y de acuerdo a la humanización creciente. Los principios que guían la acción:

Son formulaciones que condensan experiencia , que condensan previsión, comprendiendo resultados poco visibles, resultados remotos, y sobre todo ese conjunto de efectos que son imprevisibles en su determinación concreta pero cuyo *signo* y cuyo valor se pueden prever por una especie de anticipación racional o intuitiva (T. X: 31).

Pero tales principios valen como guía si son *convertibles*. No siéndolo los falsos o los no concretables. Es así que la ética vazferreireana no es de naturaleza pasiva. El sujeto moral, superior, que acepta el dolor de su relativa pero irremediable impotencia, también actúa para el mejoramiento del mundo. Aún incapaz de la previsión de las consecuencias posibles de su acción, intuye o siente, que va en el sentido del progreso ético humano. ⁶

⁶ Es interesante pensar desde la interpretación de Andreoli sobre “el modo correcto de tomar en cuenta las consecuencias” de Vaz. “Si ya es difícil saber cómo se podrían tomar todas las

El hombre moral, además, es sensible al juicio de los otros. La indiferencia a la aprobación de los otros es signo de inferioridad. Sufrir por la desaprobación es bueno, no lo es sin embargo, modificar la acción para cambiar la opinión de aquellos sobre nosotros. La conciencia de la acción moral no evita el sufrimiento.

Así actúa el bueno y superior, sufriendo por todo: Por el bien que no logra realizar objetivamente, por el bien que tiene que dejar de hacer, y aún por el mal que tiene que hacer al resolver conflictos. Y también por la desaprobación y la falta de simpatía de los otros. Pero, todo ese sufrimiento, por una parte es condición de su bondad, y, así, de su acción buena (T. X: 52).

Es característico del tratamiento vazferreireano de los problemas, la abundancia de ejemplos, casos extraídos de su entorno, que son objeto de su preocupación filosófica, especialmente moral y pedagógica.

Este ejercicio ha sido interpretado como clave en una “filosofía empírica” (Robinel, 1972: 3-10), por la cual, se sostiene que Vaz Ferreira, con el fin de proponer éticas particulares para cada profesión, “destruye la tradicional unidad teórica de la moral” (p. 8). Incluso, Robinel, en la defensa de su tesis sobre la condición “empírica” de la moral vazferreireana, afirma que: “Parece que la naturaleza de su moral fuera función de la naturaleza de su auditorio” (p. 8).

Sin embargo, contrariamente a esta interpretación, la moral vazferreireana constituye una unidad intuitiva y sentida, cuyos principios (y valores), son aplicables en cada caso de acuerdo al mismo pero teniendo en cuenta a aquellos. Más bien, esta característica, que mantiene a lo largo de toda su obra, es

consecuencias posibles, ¿cómo considerar consecuencias desconocidas e incluso imprevisibles? Lo que se puede concluir es que, para Vaz, de lo que se trata, ante los actos singulares, es, simplemente, de *no tomar en cuenta las consecuencias*, pues decir que debemos tomar en cuenta todas las consecuencias posibles, equivale a un rechazo de esta forma de consecuencialismo, por la vía de plantearle una exigencia imposible de satisfacer. Equivale a afirmar que lo único que sabemos es que los actos poseen consecuencias que exceden nuestra previsión” (1993: 32).

consistente con el “pensar radical” que le atribuye Acosta (2010).⁷ Y por ser arraigado es consecuente un método para tratar las cuestiones normativas que encierra una incitación a la acción, ya que las operaciones de proponer, decidir, e intervenir, están de algún modo excusadas de sus eventuales fallas dado que estas están justificadas por el mismo, al que le es inherente el inconveniente, la incompletitud.

Desde ese lugar Vaz no considera razón la que sostiene la inutilidad de cambiar porque la nueva propuesta presenta carencias. A esta actitud, efecto de un sofisma conservador, denuncia como responsable de obstaculizar algunas prácticas que mejorarían lo existente (T. IV: 104).

El paralogismo es, *en sí mismo, tratar las cuestiones normativas como si debieran forzosamente tener alguna solución sin inconvenientes, y pensar en consecuencia: aunque la causa de eso, es cierto, venga en parte del hábito o actitud habitual con que se tratan las cuestiones explicativas, en que, si no prácticamente, por lo menos teóricamente, hay una solución; y como la palabra “solución”, en las explicativas, quiere decir averiguar, comprender, explicar cómo es algo, esa solución es teóricamente única y perfecta, en tanto que en las normativas, la palabra “solución” quiere decir otra cosa; significa o comporta elección; y sólo es dado elegir, en la mayor parte de los casos de la práctica, lo menos imperfecto...* (T. IV: 107).

Ahora, de acuerdo a lo señalada por Acosta (2010: 75) la filosofía de Vaz Ferreira, al provenir de un sentir y pensar hegemónico, no se presenta como una filosofía crítica que vehiculice la negación del mundo tal como está establecido y su transformación profunda; aunque tampoco es de aceptación y justificación incondicional. La tendencia, por su propia *radicalidad*, es la “reformista”. Por ello, la acción validada por la teoría vazferreireana es la labor que mejora, y que pretende hacerlo significativamente. Existe a lo largo de su actividad un

⁷ Es un pensar superior al “desarraigado” en la medida que implica “el ejercicio de una razón que por su vinculación con el mundo de la vida a través de sus raíces afectivas y prácticas, se orienta según el *criterio de las necesidades, el que le permite identificar efectivos problemas y discernir eventuales soluciones*” (p. 100).

compromiso fuerte por elevar las condiciones en que viven los individuos.⁸

(...) cuando un hombre se sustrae a la lucha política, a la lucha social, a la lucha administrativa; cuando un hombre se contenta con los goces puramente intelectuales y con la contemplación moral, puede alcanzar una felicidad de esta clase; pero una felicidad de esa clase es incompleta y egoísta. El que lucha, el que sale al combate, el que baja a la arena, el que pelea contra los cuervos, ese, no puede ser feliz: los cuervos triunfan demasiado, son demasiado poderosos, y esta es una de las razones que hacen amarga, que hacen triste a la moral superior (T. XXII: 285).

Ahora, la primera lucha es en lo concreto. Vaz Ferreira concibe como un continuo *los afectos concretos* y el hacer el bien concreto. Por lo primero entiende amar a la mujer, a los hijos, a los padres, a los amigos, a la patria...hasta las posibilidades trascendentes (T.XXV: 185).

Pero es en el terreno de lo concreto que la interferencia de ideales deviene en conflicto (Claps: 1978, 29). Lo que no puede hacer Vaz Ferreira es formalizar los principios guías de la moralidad, lo que sería tan útil en el orden pedagógico, porque se ve imposibilitado para “preceptuar por clases de actos (verdad, mentira, caridad, justicia, tolerancia, etc.)”, dado que cada caso es único y con la generalización se cometerían errores o injusticias (T.X: 32). Sin embargo, para Vaz, el problema no es insalvable, ya que la imposibilidad es sólo a nivel de formalización y esquematismo lingüístico, pero “el problema *se disuelve* al perfeccionarse en cada uno la moral individual” (T. X: 34).

Es legítimo hablar de un *intuicionismo* en Vaz Ferreira, ya que, tal como lo fundamenta Andreoli (2012): “están presentes las dos características típicas de las doctrinas intuicionistas: la admisión de la pluralidad de primeros principios, y la no formulación de un método explícito o de criterios para ordenar esos principios”

⁸ Esta mirada de Vaz se aleja de la expuesta por Castro y Langón (1969), en la que presentan a un filósofo que piensa desligado de la práctica, que valora del pensamiento su dimensión estética, que se inclina ante un estudio aristocratizante que nada tiene que ver con los problemas reales, fundador de una Facultad que estudia por el *solo* placer (pp. 27-35).

(p. 58).⁹

Dado que los individuos pueden desarrollar la correcta valoración -por la experiencia, el buen pensar y el buen sentir- y que ese perfeccionamiento se da en la interioridad del sujeto, la misma no puede transmitirse directamente enseñándose como se enseña cualquier otro contenido disciplinar. Pero también es cierto que el elemento intuicionista libera al sujeto de la posible parálisis a la que podría llevar un eventual relativismo de valores (Andreoli, 1993:47). El camino es individual pero la historia es universal.

A lo que se llega por el perfeccionamiento moral, es al sentimiento de *cada acto*, y al juicio de cada acto, pero; este, con criterio completo, o sea teniendo en cuenta (para lo cual se necesita una complementación por intuición de experiencia) no solamente los resultados inmediatos visibles o fácilmente previsibles concretamente, sino todos los resultados (T.X: 34).

Si bien el primer problema se resuelve (o “disuelve”) porque ya no se recurre a razones derivadas de principios claramente formulados sino a la intuición de sentimientos inarticulados, se mantiene igualmente otro problema: el de la circularidad expuesta por Andreoli.¹⁰

La enorme dificultad que el planteo ético de Vaz presenta es la imposibilidad de la crítica. Si la elección de los valores depende en última instancia del *sentir* de una clase de hombres, quienes no compartan ese sentir, ¿están habilitados para la discusión? Sin embargo, también es cierto que todo hombre considera algo como valioso. Si así fuera, la ética vazferreireana quedaría al menos salvada de ser un dogma de élite, ya que los hombres de carácter

⁹ Acota Andreoli (1993) demarcando el “aire *intuicionista*” de Vaz: (...) “más bien hablamos de intuicionismo en el sentido de que la orientación correcta de la acción depende de la capacidad de “ver” lo que es bueno en el caso” (p. 36).

¹⁰ “La posición de Vaz Ferreira, en sus fundamentos, es circular: sentir correctamente los valores es lo propio de los hombres de buena voluntad, que son justamente tales por su capacidad de estimar la variedad de los valores” (Andreoli, 2012: 59).

superior sentirían *todos* los valores, mientras que el resto solo algunos, con posibilidad de ampliar su universo moral, que es connatural al ser humano.

Aunque es cierto que Vaz Ferreira reclamó la crítica y la practicó teniendo como objetivo elevar la vida de las personas, no así la autocrítica profunda, porque se auto-concibe como alguien que piensa y siente desde un lugar supra teórico, desde el lugar del hombre superior, que de algún modo es el hombre sin más, por estar liberado de prejuicios, y al cual le son propias la bondad e imparcialidad.

2. El individuo

El individuo es quien está en el centro de la filosofía vazferreireana. Él es quien lucha, sufre el conflicto, y también quien se perfecciona. Por esto el primer criterio para calificar a una sociedad no es “la adaptación del individuo a la sociedad” ni lo es “el rendimiento colectivo”. “La sociedad mejor es la que tiene mejores individuos, la que tiene individuos más fuertes, más intensos, más potentes y más diversos también; individuos más individuales, en suma” (T. XXV: 243). La diversidad en sí misma es un valor de alta estima para Vaz Ferreira en la medida que sea producto de la libertad de esos individuos, y la adaptación de este a la sociedad lo pone en riesgo.

En todo caso, si somos materiales adecuados para una sociedad, ha de ser para una sociedad distinta y superiormente entendida, en que todo lo que sea disciplina, en que todo lo que sea colectivización, no mate, ni afecte, ni reduzca en nada lo del individuo, y podría agregarse una forma, una fórmula suplementaria: es bueno ser capaz de disciplina, pero es malo gustar de la disciplina (T. XXV: 244).

El progreso moral, no es el de un colectivo social en tanto tal, sino de los individuos que lo componen, los que son fines en sí mismos y funcionan como motor del progreso de la historia. De acuerdo con Andreoli (1993, 2012) en Vaz Ferreira predomina el *individualismo* como postura ética y esta “sostiene que toda forma de estructuración social ha de ser evaluada en términos de su significación para los individuos que en ella participan” (2012: 55). Son las acciones que estos ejecuten las que van conformando la orientación de la sociedad. Un individualismo, que como acota Claps (1978), no es egoísmo ni narcisismo, sino desde el que “se entrega generosamente a los demás a través de la preocupación por los problemas de la colectividad y de la enseñanza” (p. 39). La superabundancia del individuo desborda, por ejemplo, generosidad.

Cuando el filósofo considera los problemas sociales, pone en juego las categorías: individuo-sociedad con los ideales de *libertad* e *igualdad*, estos últimos, como dijimos, son principios indeclinables.

La lucha por la igualdad es la lucha por conseguir un cierto grado de seguridad y bienestar. El ideal de libertad aspira a dejar intacta la capacidad del individuo de elegir. Se incluye, orientada por la lectura de Andreoli, la distinción no explicitada en la obra de Vaz, de la libertad (idea *liberal*), en sentido restrictivo, como la no interferencia en la conducta e interioridad del sujeto y la libertad como el espacio íntimo y espontáneo del individuo que elige su vida de acuerdo a sus fines, por ello se trata, en cualquiera de los sentidos -y están presentes ambos- de una concepción instrumental de la libertad.¹¹

Valora esta libertad de los individuos por encima de la igualdad ¹² : “la libertad individual no debe ser limitada, por ser fin en sí misma en lo social, y por compatibilidad con la democracia en lo político” (T.XX: 371).

Justamente la democracia, constituye la forma de gobierno menos mala¹³, o el mejor medio para que a los individuos les sea posible superarse porque promueve las condiciones para ello, asegurando unos ciertos mínimos.

Es evidente la posición individualista de Vaz Ferreira, matizada con elementos del igualitarismo. Este último es considerado por el filósofo como un ideal jamás realizable, dado que su concreción implicaría un cambio que rebasa la

¹¹ Esta doble idea de libertad se sostiene, de acuerdo con Andreoli, en la división propiamente moderna entre, por un lado la esfera pública y por otro, la privada, a la cual hay que protegerla del Estado.

¹² Se comprende que Vaz no está tomando la igualdad como “el objetivo de aspiraciones de justicia” porque para el filósofo la justicia coincide con “el principio de responsabilidad individual: a cada uno según sus actos” (Andreoli, 2012: 74).

¹³ Siempre está latente en el funcionamiento democrático de la sociedad el peligro, para Vaz (heredado de la concepción general del Individualismo del siglo XIX, y especialmente de Mill) del *amasamiento* (Andreoli, 1993: 46).

capacidad natural del hombre.

Dado que para Vaz existen grados en la sensibilidad e inteligencia de los hombres, puede parecer contradictoria la defensa de la democracia. Pero tal como lo explica Andreoli (2012) se comprende que la proclama de tales sujetos no se ata necesariamente a una estructura aristocrática, puesto que este tipo de sujetos puede provenir de cualquier nivel social (p. 122).

Es de interés incluir aquí que Vaz se niega a pensar las divisiones sociales en *clases*. El criterio distintivo para el filósofo es el trabajo (o no trabajo) y dentro de este, el trabajo *puro* (intelectual o manual no relacionado con el capital) y el *impuro* (sí vinculado con este). Las profesiones liberales constituyen un paso asequible de una a otra “de las llamadas clases sociales” (...) “Y así se opera, principalmente, ese fenómeno de comunicación, de ósmosis social continua, que impide entre nosotros la formación de toda clase de aristocracia” (T.XIV: 47).

En lo que él percibe como “*pensar y sentir directamente*” (T. XXV: 336), esto es, por fuera de las valoraciones de cualquier teoría existente, incluso de sus nombres (Individualismo-Socialismo), propone una fórmula para conciliar los ideales de libertad e igualdad. Es así que supone imparcial sus consideraciones sobre los problemas sociales. Cree estar exponiendo con recta justeza sobre el problema que se piensa y de acuerdo al mismo como tal. Si bien, es un maestro que está recordando a su auditorio el ejercicio de la crítica permanentemente, no parece poder advertir sus propios supuestos, y reconocer que “no hay pensamiento sin mediaciones” (Acosta, 2010: 83).¹⁴

Más acá de ello, la fórmula conciliatoria que Vaz Ferreira propone, dispone que debe asegurarse a cada uno lo necesario e indispensable para su

¹⁴ Explica Acosta (2010): “El prototipo de esa forma de subjetividad, espíritu pretendidamente superior y sincero, configura un paradigma que coloca en el centro de la actividad humana a lo espiritual e intelectual, expresión social del trabajo puro que se identifica con los sectores medios, que objetivamente ejercen el liderazgo del bloque de poder que construye y consolida su hegemonía en el período” (p. 83).

seguridad y bienestar, y luego, el resto dejarlo a la libertad del individuo. Son derechos fundamentales pertenecientes al círculo de lo mínimo garantizable, el derecho a *estar* en la tierra (por ello cada uno debería contar con tierra *de habitación*), recibir educación corporal y espiritual, y el derecho a la salud. La democracia estimula y guarda en alguna medida la búsqueda de la perfección pero no asegura resultados.

Vaz afirma sin cavilaciones que esta fórmula no es discutible. Lo que puede ponerse en cuestión es el grado de aquello que se debe asegurar al individuo, es decir, dónde colocar el límite entre lo que es necesario y lo que depende de este en el ejercicio de su libertad. La “razón” por la cual está convencido de la aceptación unánime de la fórmula propuesta es que cualquier hombre de buen pensar-sentir la aprobaría. Se apela al criterio de los supuestos hombres superiores.

Y lo primero que de ella obtenemos es una consecuencia en cierto grado consoladora; a saber: que todos los hombres, *en lugar de dividirse, a propósito del problema social, en bandos totalmente opuestos e inconciliables*; que todos los hombres, sin más exclusión que aquellos cuya mente haya sido deformada por monstruosidades racionales y afectivas, *deben estar parcialmente de acuerdo* (...) cabiendo la discusión sólo sobre el grado de lo que había que asegurar (y el modo de hacerlo), pero no sobre la fórmula (T. XXV: 339).

Dice ser partidario de asegurar también algunas otras ciertas cosas básicas materiales, pero advierte la complicación de esto. También Vaz deja deslizar una objeción, que no presenta como suya, pero que muy probablemente la comparta, y es que si se le diera a cada individuo “todo (o mucho) hecho, en materia de bienestar”, se podría caer en el riesgo de “aflojamiento de la especie” (T. XX: 340). El logro del bienestar es, para el filósofo, en gran medida, el resultado del esfuerzo y capacidad del propio sujeto y mínimamente de una condición de la

estructura social.¹⁵

Una vez que esté asegurado un punto de partida mínimo, y se deje lo demás al propio individuo, sería deseable estar atento para no dejarlo caer demasiado. Y, al mismo tiempo, la fórmula propuesta implica una especie de “devolución” del individuo hacia la sociedad, por medio de la realización de algún tipo de trabajo social.

La fundamentación de los derechos individuales se halla en que son los que posibilitan a los individuos la concreción de los proyectos de vida que estos eligen de acuerdo a su propias concepciones de vida valiosa, puesto que “son las libertades que es *bueno* conceder a los hombres para la mejor realización o consideración posible de todos aquellos fines: de todos los ideales legítimos, en gran parte coincidentes, en parte también conflictuales, de la Moral” (T.XII: 20).

Ahora, del individuo, eje de las preocupaciones del filósofo, se postula la centralidad de la *interioridad*. En concordancia con Andreoli se piensa la oposición: interioridad (pre discursiva)-exterioridad y la consecuente: psiquismo-expresión, en la base de toda la filosofía de Vaz Ferreira. La prioridad es la primera de las alternativas, fuente de lo valioso en sí y de toda novedad, sobreabundante en relación al lenguaje, al que utiliza para objetivarse, aunque el modo en que este último lo hace es siempre insuficiente. Y no solo a nivel de la expresión lingüística se denuncia insuficiencia, sino que este desequilibrio también se da en la esfera de la acción y especialmente de la acción moral, que como se dijo, frente a la multiplicidad de valores buenos, y la naturaleza de la realidad social o la urgencia de la decisión, la misma es siempre imperfecta.

En esta línea de valoraciones afirma Acosta (2010) que Vaz Ferreira

¹⁵ Entendiendo esclarecedora la explicación que hace al respecto de la concepción vazferreireana, se citan las palabras de Andreoli (1993): “La tendencia individualista y la concepción de la libertad que le es propia son consideradas como impulsos naturales y, como tales, su concepto es, para Vaz, independiente del orden socioeconómico del capitalismo” (p. 59).

pondera la interioridad del individuo por encima de sus actos objetivos y refiere al *subjetivismo* y al *idealismo* en tanto posiciones desde las cuales el filósofo uruguayo valora lo pensado, sentido e incluso psiqueado “es decir lo inarticulado e inefable”, por sobre lo realizado objetivamente (p. 113).¹⁶

Desde esta apreciación Vaz evalúa al pragmatismo en su postulado que *lo valioso es aquello que promete consecuencias prácticas*, y lo declara por ello, “una doctrina esencialmente funesta” (T. VII: 131). Sostiene que los posibles empleos de una teoría son imprevisibles, y si ese hubiese sido el criterio para investigar y profundizar cuestiones a lo largo de la historia del pensamiento humano, este se habría detenido. Presenta a su favor una serie de ejemplos en los cuales señala la independencia de la doctrina con respecto a las aplicaciones que en el momento que se especulaba siquiera se entreveían. Tanto así que llega a comparar las especulaciones teóricas con el curso superior de un río, que si bien no fecunda la tierra que le bordea por estar encajonado por barrancas es responsable de otras partes del mismo que sí lo hacen. Desecar ese sector implicaría una pérdida vital.

¹⁶ Y en el estudio de 1993, Andreoli, manifiesta que Vaz lleva la defensa de la teodicea de la interioridad hasta el límite de hacerla incomunicable, y que por ello “su discurso social y político en muchos momentos requiere de la complicitad, de lo que intuitivamente puede ser aceptado por cualquier hombre de buen espíritu, esto es, de quien esté igualmente dispuesto a escuchar la voz interior que habla un lenguaje que no puede ser dicho” (p. 52).

3. Metodológicamente dos modos de pensar

El *filosofar* en el sentido que lo propone Acosta (2010), definido especialmente por el *modo* de hacerlo, es “la médula misma de la actividad filosófica del maestro uruguayo y su legado filosófico de mayor permanencia” (pp.100-105).

El dos es el número de Vaz Ferreira. Si bien se opone explícita y críticamente a la actitud clasificatoria, él se mueve casi siempre entre clases de cosas, las que generalmente presenta como dos posibles, las que luego, enfrenta, compara y, entre ellas, escoge.

Son dos los modos de hacer uso de una observación justa. Uno consiste en que una vez conscientes de tal observación, se haga uso de ella como de un sistema de decodificación y juicio para cualquier caso similar en el que nos hallemos. El otro modo consiste en transformar la observación en una *idea para tener en cuenta* en situaciones similares. Similares porque no pueden darse dos situaciones iguales dadas la singularidades propias, siendo cada una parte de una realidad complejamente irreductible. Aunque, consecuente con una actitud conciliatoria,¹⁷ Vaz no descarta por completo el método sistemático, conveniente en el área de las Matemáticas. Pero su aplicación más allá de esta conduce a un resultado fatal, por falseante, simplificador y muchas veces por eso mismo, injusto.

Cada uno de estos modos se corresponde con un estado de espíritu. El primero produce la sensación de seguridad, pero “pensamos con una sola idea,

¹⁷ Dice Claps (1978) que “Otra de las creencias fundamentales de Vaz Ferreira es que hay ideas principales o directrices e ideas secundarias o complementarias” (p.39). En este caso se trataría de la idea directriz: pensar por ideas para tener en cuenta, pero sin descartar por completo a la sistematización. Es interesante considerar la interpretación de Claps sobre la tendencia conciliatoria vazferreireana, la que refiere a una reacción intelectual frente al contexto nacional de crisis y conflicto en que se formó Vaz Ferreira (ob. cit. p.5).

sistematizamos falsamente y caemos fatalmente en el error” (T. IV: 159). Tan perjudicial es, que no solamente nos lleva a juzgar mal, a equivocarnos, sino también produce una especie de ceguera, la que impide “observar la misma realidad, aunque nos rompa los ojos” (T. IV: 161). El sistema piensa por nosotros y nos muestra lo que él puede mostrar, inhabilitando una comprensión más sincera. Mientras que el hecho de quedarnos simplemente con una apreciación, con una idea que reservamos para tener en cuenta, produce un estado de espíritu incómodo, pero mucho más acertado. Es la actitud filosófica la que entrona. Una observación, una idea reservada, la posibilidad de echar mano a ella ante una situación parecida, siempre reflexionando sin suprimir lo que de particular tiene la nueva. “Yo no puedo dar fórmula”, dice Vaz en *Lógica viva*, ni nadie puede hacerlo. Por eso es que, si se quiere enseñar a pensar mejor, se debe suprimir la fórmula.

Reaparece frecuentemente en la filosofía de Vaz Ferreira, la ineludible soledad del hombre que piensa bien. Ante la complejidad de la realidad, el sujeto elige y emite juicios, sin el suelo que le daría un sistema.

Lo que el hombre no filósofo o simplemente poco sensible no llega a ver, es que la falta de seguridad aparente, la duda, la incertidumbre, cierta relativización de los juicios, hablan de mayor acercamiento a la realidad estudiada. La mirada miope, simple, simplificadora, produce con mayor frecuencia una actitud de seguridad intelectual y moral. Un problema asociado a ello, es la tendencia general que predomina a juzgar el grado de conocimiento de acuerdo al “estado de espíritu”. Impresiona como poseedor de mayor conocimiento aquel que exagera y unilateraliza desde el sistema. Incluso la propia exageración juega un papel relevante psicológicamente porque al hacer más simple y pura la posición, se vuelve más penetrante y a primera vista, fuerte.

Un sistema o un dogma, postula una idea básica a través de la cual se interpreta un aspecto de la realidad, y en última instancia, todos. Pero esto es muy

peligroso porque con una sola idea puede probarse casi cualquier cosa.

Además del riesgo presentado, el pensar por sistema corresponde a una etapa epistemológica pasada. En *Fermentario*, refiriéndose a la evolución del conocimiento humano, presenta una analogía entre conocer algo y enfocar una región del cielo, donde a medida que vamos aplicando instrumentos que aumenten la visión, vamos percibiendo una confusión luminosa. “Mientras más luz más confusión” (T. X: 153).

Vaz Ferreira propone retener algunas de las observaciones realizadas como herramientas para pensar, pero despegarnos de ellas y salir a buscar la verdad. No se trata de buscar una especie de término medio entre tendencias opuestas, ni tampoco de encontrar en las diferentes teorías algo bueno y elaborar una nueva con lo mejor de las anteriores. Rechaza explícitamente el eclecticismo y la búsqueda del término medio, ambas son tendencias pésimas para el filósofo. “Una y otra, pues, tienen un mal común, esencial; y es el *determinarse por posiciones hechas* o sea buscar la *verdad indirectamente*” (T.IV: 273). Es peligroso pensar desde respuestas ya elaboradas, y lo es más aún, pensar problemas ya determinados como tales por otros. Además, ambas tendencias son conservadoras en el sentido que se limitan a pensar desde lo ya pensado. No es que pretenda con esto llegar a ideas inéditas cuyo valor sea precisamente la originalidad. El imperativo del filósofo es: “La verdad debe buscarse *directamente*.” (p. 272). Predice que seguramente lo que surja estará entre extremos ya pensados, o coincidirá en parte con ideas postuladas en una u otra escuela. Lo que es esencialmente distinto es el recorrido por el cual se llegó a ellas. Aunque en general el proceder del filósofo consiste en analizar críticamente lo establecido, sean doctrinas, concepciones aceptadas o principios rectores asumidos.

De acuerdo con la visión de Claps (1978) el acercamiento que Vaz Ferreira va haciendo hacia la verdad, es *por la vía negativa* (p. 39). En ese movimiento hacia la verdad hay un fuerte trabajo de refutación; sin embargo, es

difícil encontrar explícitamente tesis propias. Parece que su lugar es el de la problematización.

4. Valor de lo que se ignora

La imagen metafórica del conocimiento humano que Vaz presenta es la del mar. La ciencia accede a la capa iluminada que es muy fina, el resto es cada vez más oscuro, cada vez más no-saber, en la profundidad está la Metafísica. Es una metáfora que identifica lo “profundo” con aquello superior que debe respetarse con el silencio. Sin embargo, el mar es uno, con unas capas más accesibles al ojo humano y con otras, más inaccesibles, pero se trata de una serie de grados que constituyen una unidad.

Conjuntamente con el reconocimiento de grados, se instala la necesidad de la incertidumbre. Podemos encontrar la solución menos inconveniente, podemos satisfacernos -hasta cierto punto- con la opinión más ajustada, pero siempre queda una sospecha. En la filosofía de Vaz Ferreira hay un lugar importante para lo no sabido y para lo no expresado. Lo que es consiste con la sobrevaloración de la interioridad sobre la exterioridad.

Proyecta la imagen normativa del filósofo futuro como aquel que ofrece sus certezas y sus dudas, que cambia de opinión ante un buen argumento, que en definitiva, reconoce su no saber e introduce un concepto: el *psiqueo*, para referirse a ese nivel del pensamiento, psiquismo no discursivo, no delimitado por el lenguaje, no ordenado por la lógica, sino que es un tanteo aún que incluye el sentir y la confusión¹⁸. Si los grandes pensadores hubieran compartido con quienes los han leído su psiqueo, la filosofía habría sido mucho más rica, ya que este es valorado por Vaz Ferreira como *fermento pensante*.

La conciencia de la tensión propia de la metafísica, esto es, el abordaje de

¹⁸ La confusión en este sentido es positiva. Mato (1967) es muy crítico en relación a la ambivalencia con la que usa Vaz Ferreira a la misma. En este caso Vaz “vive el encantamiento de la confusión” (p. 35), mientras, veremos más adelante, que “la confusión aparecerá, en sus distintos grados, representando al pensamiento no válido” (p. 34).

problemas concernientes al hombre como inquietud inevitable, pero al mismo tiempo al que le es inherente la dificultad de la conceptualización verbal de los mismos, lo ha llevado a postular un discurso metafísico difuso, apenumbado. Sasso (1996) recorre los momentos de esta conciencia en Vaz Ferreira, y ayuda a ver que esta modalidad del discurso es una elección del filósofo, ya que la aplicación de criterios de análisis rígidos para los problemas metafísicos sería desconocer su naturaleza, y a su vez implicaría negar parte de la naturaleza humana.¹⁹

En la afirmación del valor de verdad de cualquier juicio como una cuestión de grados, y la inevitabilidad de lo incompleto e imperfecto, se encuentra su epistemología fundamental -ilustrada con la metáfora del mar- denominada por Ardao (1961): “doctrina de la creencia graduada” (p. 34). En la misma, Vaz postula practicar la capacidad de distinguir lo que sabe bien de lo que se sabe menos bien y de lo que no se sabe en absoluto, así como de reconocer que hay problemas que no pueden ser resueltos por el hombre.

Concibe a la ciencia como “Metafísica solidificada” (T.X:137). La humanidad se ha establecido en la ciencia como si de un témpano flotante se tratara. Los científicos, han hecho habitable y grato ese témpano. Reconoce su utilidad práctica, la estimula, y entiende que es posible porque el científico se defiende con un “imperturbable instinto”.

Como *positivista emancipado* (Ardao, 1961: 23), no ensalza al conocimiento científico como el único válido, ni rechaza otra forma de especulación. El hombre de ciencia al hacer filosofía, se hará consciente de que las teorías científicas, su lenguaje y sus símbolos, no son expresiones fieles de la realidad sino explicaciones insuficientes. Quien haga ciencia profunda y

¹⁹ “Y entonces, si pretendemos ser fieles a la dificultad de los problemas, si queremos dar cuenta de ella sin falsearla, ¿no tendríamos que dejar hablar más que nada a nuestras dudas, dificultades, perplejidades, e incluso -lo que es un paso más- valorar lo “esfumado” como signo de profundidad?” (Sasso, 1996:147)

seriamente en algún punto sospechará de sus símbolos, se embarazará y se confundirá. Conocer las limitaciones de la ciencia es un buen antídoto para estos estados de espíritu. Afirma en *Fermentario*: “*el conocimiento de la Metafísica es indispensable para ser un verdadero positivista en ciencia*” (p. 133). El “verdadero positivismo” para Vaz, el recomendable, es la actitud de respeto e interés por las ciencias, aceptando que se sabe y se puede saber en algún grado y reconociendo las dudas junto con las certezas. Es inevitablemente humano la especulación filosófica, por lo que luego sostiene que: “*hacer metafísica buena es el único preservativo que se conoce para no hacerla mala*” (p. 134). En la concepción de Vaz Ferreira el verdadero positivista no niega la metafísica, la toma en cuenta, dimensionando el campo de la ciencia como una transformación de ella misma. La diferencia es de grado y no de esencia.

El análisis científico, lleva insensiblemente a la filosofía (...) tan es así, que, entre la ciencia y la filosofía, hay una extensa región, la región del análisis científico, que frecuentan tanto los hombres de ciencia, que vienen de un lado, como los filósofos, que vienen del otro (T.XXII: 166).

¿Cómo deberían encararse los problemas metafísicos? En primer lugar, y adhiriendo a la interpretación de Sasso (1980), debemos asegurarnos que se trata de un problema legítimo, y luego tratarlo con la claridad conceptual y la borrosidad justa que el lenguaje que da cuenta de los problemas metafísicos requiere.

Vaz Ferreira se refiere al tiempo en que el hombre creía en la unidad de un saber concebido absolutamente accesible a las capacidades cognitivas humanas, un tiempo en que los hombres creyeron poseer un criterio absoluto para discernir lo certero de lo falso. Pero ese tiempo ya pasó, y “deseable o no, ese criterio no existe: la humanidad no lo ha encontrado, ni lo encontrará” (p. 193). Hemos sabido más y eso nos ha hecho ver nuestras ignorancias y a aceptar que nadie está justificado en creer que una idea o criterio es absolutamente verdadero, no hay señal que se levante cuando dimos en algún blanco indicando que una bala le dio;

así lo presenta.

Lo único que está a nuestro alcance es combinar la observación, la experimentación, la deducción y también la investigación, el psiqueo hacia lo desconocido para buscar una verdad, que no será soberana, que no será absoluta, que no será decisiva; pero que nos guiará, que nos orientará, que nos atraerá como un ideal más o menos inaccesible. Es la única verdad a que podemos aspirar, y es amputarla renunciar a cualquiera de los medios por los cuales aspiramos a ella, renunciar a cualquiera de nuestros sentimientos, o a cualquiera de las manifestaciones de nuestra razón, y algo semejante ocurre con el bien (T.XXII: 275).

¿Es Vaz Ferreira un escéptico sin más? Él lo niega. En primer lugar, porque adherir al escepticismo sería aceptar ser parte de una escuela y pensar desde un sistema, lo que es contradictorio con su posición filosófica.²⁰

El propio Vaz Ferreira define su escepticismo como “escepticismo fluido” del que estima valioso el reconocimiento de cierto grado de ignorancia y el uso de la contradicción como herramienta para pensar la realidad; reconoce en sí mismo un *escepticismo de ignorancia* y un *escepticismo erga verba*. Este último se refiere siempre al lenguaje, dado que cuando se expresa un juicio sobre algún aspecto de la realidad, muchas veces ocurre que se cae en contradicciones. Frecuentemente ocurre cuando se tratan cuestiones normativas. Vaz Ferreira considera a este tipo de contradicciones de naturaleza verbal, no ontológica. A esto, Castro y Langón (1969) consideran afirmaciones sin demostración ni

²⁰ En relación a este punto es interesante confrontar las tesis de algunos críticos del filósofo. Ardao (1961) sostiene que el de Vaz Ferreira es un “*escepticismo de tendencia*”: “Más allá del escepticismo en cuanto al método, hay en Vaz Ferreira una forma de escepticismo en cuanto a las conclusiones: la que resulta del constante cuidado crítico para no creer sino con las debidas garantías, y ello mismo en el grado que corresponda y con el espíritu abierto para llegado el caso, modificar la creencia” (p. 36). Claps (1978) lo interpreta como un escepticismo *sui generis*, el que no constituye un sistema sino una tendencia (p. 39). Arias (1948) lo acerca a Sócrates: “sabe del no saber, comienzo de todo” (p. 60). Mientras que Mato, (1967) luego de señalar en varios pasajes la relevancia de la duda en Vaz Ferreira, se refiere al “cambio de espíritu” pregonado por el filósofo, como “una cortina de humo que disimula a la duda, la cual es la vivencia fundamental del filosofar vazferreireano, de tal modo que su concepción merece ser clasificada legítimamente como un escepticismo” (p. 13).

justificación alguna, porque entienden que en última instancia el interés de Vaz Ferreira es la separación de ambas esferas para atender solamente a una de ellas, la interior al sujeto. Afirmar la bondad de “escepticismo erga verba” y rechazar el “erga res” es sustituir la realidad por la realidad psicológica.²¹

La filosofía de Carlos Vaz Ferreira, atravesada por la idea de progreso humano, cree constatar en el reconocimiento de cuánto ignoramos una prueba del mismo. Dice en uno de los Psicogramas (*Fermentario*): “Cuando un hombre ha leído y pensado mucho, sus maneras de no entender son infinitamente más profundas e inteligentes que sus maneras de entender” (p. 173). Advertir lo no sabido y pensar bien constituyen un paso doble que dará como consecuencia necesaria la disminución de la intolerancia y agresividad de los hombres. El psicograma continúa: “En realidad, son las únicas que miden la profundidad que ha alcanzado su pensamiento. Pero no pueden expresarse con palabras”.

De acuerdo a Pérez-Illarbe (2004): “Vaz Ferreira defiende así un “buen escepticismo”, que contiene, junto a un socrático reconocimiento de la propia ignorancia, una desconfianza respecto del lenguaje y, en general, respecto de toda sistematización” (p. 9).

Podría decirse que el escepticismo de Vaz Ferreira es un *escepticismo ajustado* a la condición humana e íntimamente vinculado a lo moral.

¿Por qué hablar de escepticismo, cuando se trata de la única actitud mental en que el hombre puede conservarse sincero ante los otros y ante sí mismo sin, por eso, mutilarse el alma...? Saber qué es lo que sabemos, y en qué plano de abstracción lo sabemos; creer cuando se debe creer; dudar cuando se debe dudar, y graduar nuestro asentimiento con la justeza que esté a nuestro alcance; en cuanto a nuestra ignorancia, no procurar ni velarla, ni olvidarla jamás; y en ese estado de espíritu, obrar en el sentido que

²¹ Castro y Langón (1969) dicen: “Es interesante señalar que la referencia a la realidad tiene un carácter alusivo-elusivo. Se habla permanentemente de la realidad, eludiendo con igual constancia toda investigación que se ocupe de ella” (p. 8).

creemos bueno, por seguridades o por probabilidades o posibilidades, según corresponda, sin violentar la inteligencia, para no deteriorar por nuestra culpa éste ya tan imperfecto y frágil instrumento,- y sin forzar la creencia (T.VIII: 23).

A esta manera de ser escéptico debe agregarse su modo particular de ser idealista. Las consecuencias prácticas de una doctrina no son las que definen el valor de la misma para Vaz Ferreira, porque, primeramente como dijimos, sostiene que aquellas no pueden predecirse, pero además llega a postular la existencia de un instinto de *interés por lo inútil*.

Ese instinto que nos conduce a interesarnos por las cuestiones con prescindencia absoluta de sus aplicaciones prácticas, lo que se llama el “desinterés científico” en el más amplio sentido del término, es uno de los que cualquier teoría de la verdad debe dejar subsistente, como hay instintos de orden mecánico, importantísimos, que cualquier teoría de la materia debe dejar subsistentes también (T.VIII: 134).

5. Lenguaje y realidad. Pensar bien

Afirma Vaz: *La realidad es como es* (T. X: 144), *las cosas son como son* (o *los seres son como son*) (T.X:145), pero el lenguaje es incapaz de aprehenderlos. Existe “una *inadecuación fundamental del lenguaje para expresar la realidad* (para expresarla en muchos casos, al menos) y *de la cual no debemos ser víctimas*” (T. IV: 239). El fluir es la constante y con él, el cambio, por lo que es imposible decir lo verdadero. Porque emitir un juicio es atemporalizar lo que es temporal, detener lo que es devenir y simplificar. Todo lenguaje posee esencialmente cierto grado de generalidad, y cuanto mayor sea este, más lejos estará del objeto al que se refiere. Va tan lejos Vaz Ferreira en este punto que declara que los seres a los que creemos conocer individualizándolos, como tales seres, están dejando de ser eso todo el tiempo para ser otro. Las cosas son como son y ese ser/devenir no coincide con lo expresable lingüísticamente, y es imposible contar con términos que puedan hacerlo.

Aceptando esta idea y yendo hasta donde la misma nos lleva, deberíamos aceptar que para ser fieles a aquello a lo cual nos referimos sólo deberíamos recurrir a la ostensión (Caorsi, 2088: 16). Pero la salida de Vaz de esta situación no es tan radical, consiste en apelar a la construcción de esquemas lingüísticos para pensar más acertadamente. Esto es, a partir de la cosa, y con todos los medios de que disponemos (observación, experimentación, razonamiento, psiqueo, sentimientos), elaborar con el lenguaje inevitable, una aproximación cognitiva, y lo que es mejor, dos. Se trata de la construcción de dos esquemas contradictorios, con el propósito de evitar la simplificación y generar un “un estado oscilante y confuso favorable al mejoramiento de la comprensión” (T.X:151). Nuevamente la confusión aparece como factor positivo en el proceso intelectual.

La tríada vazferreireana se compone por el lugar incómodo del hombre que piensa bien; el esquema consciente o idea trampolín para saltar y enfocar la

verdad directamente, como por primera vez; y la relativa garantía del dos.

Lo que hay es que, dentro de ese procedimiento generalísimo de partir de esquemas y esfumarlos, el especial que consiste en partir de dos esquemas en vez de uno, y de dos *inconciliables*, resulta muy especialmente bueno, porque el mismo conflicto de los esquemas crea un estado mental oscilante, impreciso, muy plástico por consiguiente, y especialmente propio para recibir los más delicados retoques. Pero trascendentalizar todo eso, darle una especie de carácter ontológico, lo que se ha hecho algunas veces explícitamente y muchas veces implícitamente, no es más que un caso de nuestro paralogismo (p. 152).

El paralogismo al que se refiere es el de asignarle a la realidad propiedades, en este caso contradicciones que son propias del lenguaje, denuncia el movimiento ilegítimo de pasar del escepticismo *erga verba* al escepticismo *erga res*. Sin argumentar por qué no le cabe a la realidad el ser de la contradicción²² se limita a adjudicarla como característica no extrapolable al lenguaje. Vaz Ferreira reconoce a la naciente lógica “no aristotélica”, la que legitima la contradicción dentro de sus principios, pero siempre el contexto validante es el lenguaje: “*la contradicción es un hecho verbal o conceptual, que no está en la realidad objetiva sino en el lenguaje con el que debemos referirnos a ella (o en el pensamiento con que procuramos corresponder a ella)*” (T. XI: 96).

Sin embargo, estima altamente la contradicción porque cree que funciona como impulsora del progreso en la medida que es propio de la naturaleza humana suprimir las contradicciones. “Continúe la ciencia tratando de resolver las contradicciones, porque el instinto de eliminar las contradicciones es motor de pensamiento; pero también sin escrúpulos de utilizarlas mientras haya fecundidad.

²² De acuerdo con Caorsi (1996) y Andreoli (este último citado al respecto por el primero), Vaz Ferreira señala limitaciones y objeciones sobre las ideas equivocadas acerca de la realidad, sin embargo, se mantiene remiso a expresar sus ideas sobre ello. “La *realidad* es lo que es. Tesis en realidad poco comprometida y por demás escasa en contenido cognitivo. Respecto de la realidad se limita a enunciar una instancia particular del principio de identidad” (p. 38).

Para lo cual es una condición evitar el trascendentalizarlas” (T. XI: 101).

En *Trascendentalizaciones matemáticas ilegítimas y falacias correlacionadas*,²³ Vaz Ferreira previene de ciertos peligros producto de trasladar al plano ontológico, aquello que es válido en un plano mental y lingüístico. La causa de este peligro estriba en un mal manejo de la emisión filosófica producida por la superabundancia de producción científica.

Es un hecho para Vaz que la ciencia emite filosofía, especialmente en los momentos en que la actividad científica es muy intensa. Ha ocurrido en la antigüedad griega con la matemática, y vuelve a darse a principios del siglo XX, con la físico-matemática. Los conceptos elaborados por estas son formas sumamente útiles al hombre para descubrir, prever y servirnos de la realidad, pero no son descripciones de la misma. Confundir la representación o el instrumento con la cosa es caer en una trascendentalización ilegítima. Si no se entiende el límite del esquema lingüístico-conceptual, se cae en una incompreensión de la realidad.²⁴

Este tipo de error está en la base de uno de los problemas metafísicos más relevantes: el determinismo. Históricamente y universalmente se ha habilitado un pasaje, que no debería darse por falaz, de una concepción ontológica determinista (sólo un futuro es posible como sólo un pasado era posible: el que de hecho se dio) a un determinismo *práctico* o científico. Este último sostiene que se puede prever (futuro) y demostrar (pasado) ya que todo momento es determinado por sus

²³ Conferencia pronunciada en Buenos Aires, en 1939.

²⁴ Postura que Otero (1996) califica de “instrumentalista”: “las matemáticas no serían representaciones ni descripción de realidades sino medios de morder (hacer presa de) realidades. Sólo son un instrumento de dominio de esas realidades, facilitan registrarlas, preverlas, ampliarlas y manejarlas” (p.53). Frente a lo cual señala, en Vaz, la falta de reconocimiento de la propia historicidad de las Matemáticas, la vinculación de la misma a los problemas concretos que la originan, y la incorporación -negada por Vaz- de novedades; y lo que es más sustancial, la ausencia de contra-ejemplos de trascendentalizaciones en Matemáticas, que hagan visible y comprensibles casos de tales trascendentalizaciones.

antecedentes. La segunda clase de determinismo parece derivarse necesariamente del primero. Aquí Vaz Ferreira encuentra el paralogismo, porque aun aceptando el determinismo ontológico, estamos muy lejos de poder defender el científico, ya que hay otros factores en juego, como lo son la misma posibilidad humana de prever, o la incapacidad de la realidad de ser prevista. Especialmente, en relación a la Matemática, niega que este instrumento se identifique con la realidad; pero, como señala Otero (1996), no ahonda en la relación entre ambas: por qué se aplican eficazmente aquellas a esta (p. 55). Vaz Ferreira alerta de la peligrosa sensación de precisión y de saber que otorga la Matemática, cuando en realidad en algunos ámbitos como los relativos al espíritu empobrecen y ofrecen ficciones. Dice Vaz: Las matemáticas son, para el espíritu humano, “el mejor servidor y el peor amo” (T. XXI: 257).

Con respecto al pensamiento, en primer término debe decirse que la concepción vazferreireana es opuesta al asociacionismo. Denuncia uno de los errores de la Psicología, que “ha estado aplicando al espíritu nociones materiales, nociones tomadas del concepto de materia y ha estado, también, tomando el lenguaje por el pensamiento, y la gramática y la lógica por psicología” (T.XXI:153). El pensamiento es una unidad fluente. No existen estados de conciencia discontinuos seguidos uno a uno. Vaz interpreta esta representación del pensamiento como un traslado impropio de conceptos, químicos fundamentalmente, a la psicología.

El lenguaje naturalmente descompone, pero no es fiel a la realidad del pensamiento. Vaz trabaja sobre la tesis de la inadecuación del lenguaje en relación a la realidad *interior* especialmente en *Lógica viva*.²⁵ Aquí anuncia que se está

²⁵ Según Romero Baró (1993): “el mérito de *Lógica Viva* de Carlos Vaz Ferreira estriba, por tanto, en acercar el *resultado* del razonamiento a sus *orígenes*, esto es, en estudiar la proximidad de la Lógica con nuestra Psicología, la proximidad del pensamiento (de lo *pensado*) con las *maneras* de pensar, cuidándonos de suponer que una cosa es independiente de la otra, como si solo fuera posible pensar de un solo modo y solo fuera posible una sola Lógica, fija y establecida desde hace ya muchos siglos (p. 114).

asistiendo a una nueva era en la historia del pensamiento humano, la que está centrada en la independencia del pensamiento de las palabras.²⁶

Podría decirse que en primer lugar la *Lógica viva* de Vaz Ferreira es un libro normativo, en tanto señala un deber ser para el espíritu de quien pretende pensar bien, esto es desplegar un pensamiento consciente de las trampas que el lenguaje no puede dejar de ponerle. En esta obra Vaz va identificando, explicando y, sobre todo ejemplificando con contenidos empíricos concretos ciertas falacias típicas de las que hay que cuidarse. Pero sobre todo es la advertencia para guardarse del estado de espíritu que generan los paralogismos.

Siguiendo el análisis de Paladino (1962) se reconoce que en el estudio sobre sofismas Vaz Ferreira dio un paso inédito, considerando que todos los sofismas pueden presentar la modalidad del *sofisma por confusión* -aquellos que según Stuart Mill se originan por la insuficiencia de la expresión lingüística- por ser esta insuficiencia propia de la relación lenguaje- pensamiento. Es por esto que las falacias de confusión no son una clase de falacias sino un *modo* de caer en las falacias.²⁷

También debería tenerse en cuenta que un sofisma cometido, el sofisma real, concreto, casi siempre es único, diferente en cada caso, con alcances distintos

²⁶ Sin embargo Ardao (1996), “hace sitio” a la idea que el lenguaje cumple una cuádruple función: “En lo activo, individual: *ejercicio* del pensamiento propio (por la palabra interior); *expresión* del pensamiento propio (por la palabra exterior, oral o escrita). En lo pasivo, social: *entendimiento*, en unos casos, *comprensión*, en otros, del pensamiento ajeno, por otra parte del oyente de la palabra oral o del lector de la palabra escrita” (p. 32). Por esto es que sostiene que gran parte de la *lógica viva*, podría atenerse a una *Teoría del malentendido*, ya que las fuentes de los sofismas y paralogismos, y causas de los *no entendimientos* y *no comprensión*, son las fallas en las funciones del lenguaje en el doble ámbito: activo e individual.

²⁷ Aquí estaríamos frente al otro valor de la confusión por lo que se evidencia la ambivalencia denunciada por Mato (1967). Sin embargo, son dos modos distintos de confusión. En este caso se trata de una confusión cuyos errores son constatables, malos razonamientos y conducen a decisiones inadecuadas o perturban la acción. Mientras que en el caso tratado anteriormente la confusión es lo justo en tanto se trata del “conocimiento” de lo parcialmente o gradualmente cognoscible.

según la inteligencia que lo reciba; las clases son esquemas típicos. El sofisma real, a diferencia del diagnosticado por la lógica clásica, es mucho más virulento.²⁸ He allí la imposibilidad de esta de corregir los sofismas, no ataca al sofisma real sino el de “tratado”. Es por esto que la primera superación de la *lógica viva* en relación a la tradicional es la conciencia del uso de esquemas como tales esquemas, por una parte el propio uso del lenguaje, y luego, las clasificaciones que el lógico establece para hacer visible algunos errores más o menos típicos. Para su detección funciona una especie de *instinto* especial producto de una sensibilidad desarrollada que intuye más que entiende el error.²⁹

De manera que las reglas de la lógica clásica *son rigurosamente exactas; pero sólo bien aplicables para los casos en que los términos puedan usarse como los términos matemáticos; para los demás casos, no son en rigor aplicables* (aunque puedan serlo prácticamente como aproximaciones). *Los hechos fundamentalmente olvidados por la lógica clásica, eran dos: el carácter fluctuante, vago y apenumbado de las connotaciones de los términos, y la no adecuación completa del lenguaje para expresar la realidad* (T.IV: 242).

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, comprendemos la labor que emprende Vaz Ferreira de visibilizar errores que identifica como de una cierta clase. Denomina “falacias verbo-ideológicas” a todas aquellas que se vinculan con el referido problema lenguaje-pensamiento; especialmente hace hincapié en la insuficiencia del principio clásico del tercero excluido para decidir el valor de verdad de algunos juicios, sea porque se trata de enunciados asignificativos o sea por la imposibilidad de la capacidad humana. En relación a la primera alternativa, en Vaz Ferreira incluso el *sin sentido* también es relativo. Pero cuando no se advierte que la proposición de la que se parte carece de sentido o es indecidible, se

²⁸ Dice Paladino (1962): “Un sofisma que corresponde por entero (o mejor: exacta o muy aproximadamente) a su expresión lógica, solo puede atacar inteligencias rudimentarias o no defendidas por la cultura; en cambio, aquellos para los cuales dicha expresión viene a ser esquemática, pueden obtener la virulencia suficiente para penetrar hasta en las más altas inteligencias; en el cual el sofisma será más bien como una fulguración de efectos difusos” (p.13).

²⁹ Cf. Paladino (1962: 13-16).

construye una pseudo argumentación que pretende estar demostrando que la idea opuesta es verdadera apelando a la demostración por el absurdo. Procedimiento que Vaz considera típico de la Metafísica.³⁰

La gran mayoría de las demostraciones clásicas de las tesis metafísicas, son un caso de esta falacia, pues consisten en admitir una tesis y darla por probada con la demostración de que la tesis contraria nos lleva a absurdos, a contradicciones, a inconsecuencias o a imposibilidades, sin tener en cuenta que posiblemente las dos tesis están en ese mismo caso (T. IV: 147).

Sin embargo Vaz Ferreira no establece un criterio de demarcación que indique cuándo se trata de una proposición asignificativa. No podría hacerlo, ya para ello debería construir un sistema de términos asociables, quedando excluidas otras relaciones posibles. Dicha construcción, de acuerdo con el planteo de Sasso (1980) no podría ser una alternativa para Vaz, ya que implicaría definir los términos, esto es, limitar, acotar, no admitir el cambio natural de los contenidos semánticos en una lengua viva (pp. 5-6).³¹

En ocasiones, las discusiones se tergiversan porque los participantes confunden la naturaleza de las cosas por las cuales discuten. Es el caso de las confusiones entre "cuestiones de palabras y cuestiones de hechos", se toman unas como si fueran otras total o parcialmente. Frente a lo cual Vaz afirma que es de capital importancia distinguirlas con el doble fin de razonar bien y de obrar eficazmente.

³⁰ En relación a las limitaciones no advertidas de la lógica clásica, causantes de su imposibilidad de prevenir errores y guiar la argumentación, Seoane (1996) señala la opción de Vaz Ferreira por la apelación al instinto hiper-lógico y sin embargo la falta de atención por la lógica matemática que en su propio tiempo estaba teniendo avances importantísimos. Actitud esta que tiene sentido, por el interés de Vaz por la argumentación, sobre todo en el universo cotidiano, en el que centraba su atención (pp. 68-69).

³¹ "De este modo, el sistema clasificatorio aparentemente ideal, por más que hubiera sido aplicable en un momento dado, estaría condenado a ser de una inestabilidad extrema. Por lo que el enfoque puramente casuístico de la *Lógica viva*, no resulta en absoluto ingenuo, dadas las dificultades de la alternativa que hemos supuesto" (Sasso: 1980: 62)

Una falacia que se produce muy frecuentemente por confusión entre lo que es complementario y lo que es contradictorio es la de *falsa oposición*. Se define por tomar por contradictorio lo que no lo es. Esto sucede con una gran parte de teorías que, en el afán simplificador, no permiten advertir la complementariedad, lo que disminuye la comprensión y resta posibilidades de acción.

Es relevante la observación de Piacenza (2011), especialmente sobre esta última clase de falacia. En su análisis demuestra que en realidad no se trata de razonamientos defectuosos, ni Vaz Ferreira así lo demostró. Según Piacenza la preocupación del filósofo por visibilizar estos errores está motivada por el peso que tienen en la discusión. Un error de este tipo conduce a una discusión entre personas que creen estar en desacuerdo acerca de una incompatibilidad que no existe, lo que significa que lo que está afectado es la propia discusión. Piacenza adhiere a la idea que *argumentar* tiene sentido pleno en el marco de una discusión crítica, y esta, parte de suponer un desacuerdo entre los interlocutores, cosa que no ocurre. Es decir, que la verdadera amenaza de la falacia de falsa oposición es que socava la propia práctica de la (verdadera) discusión.³²

Otra de las falacias que ocupan a Vaz Ferreira es la de *falsa precisión*. El espíritu humano desea la precisión y ella es buena, pero cuando es falsa, tiene efectos funestos, como es el caso de ciertas teorías científicas que asumen los procedimientos matemáticos como propios, lo que puede volverse muy engañoso y equivocado. Entre el ser y el no ser hay todos los grados posibles. A este respecto, el enfoque de Pereda (1996: 109-128), ilumina la riqueza del planteo vazferreireano. En su análisis distingue lo que serían dos “actitudes epistémicas”: la “misionera” y la “exploradora”; aquella es la actitud de los “grandes

³² Según Piacenza (2011), en última instancia es el peligro también de las falacias de confusión entre cuestiones de palabras y cuestiones de hecho: porque la apariencia de discordia se mantiene al no advertirse que, si se usaran las palabras en el mismo sentido, ese desacuerdo desaparecería”; y de las falacias verbo-ideológicas “porque la discrepancia subsiste al no reconocerse que las palabras no remiten a nada compartido a propósito de lo cual se pueda realmente disentir” (p. 80).

afirmadores o negadores”, mientras que la segunda es propia de los que tantean, ensayan... El “rigor” como criterio formal, es ideal que cabe dentro del primer tipo de actitud, mientras que el “rigor” entendido desde una actitud “exploradora” consiste en una virtud epistémica atenta a los contextos, y dependiente de quien está conociendo, por lo que el rigor no se identifica -en la mayoría de los casos- con una precisión cuasi-matemática. La falsa precisión puede ser entonces categorizada como un vicio epistémico causada por el “vértigo simplificador” de quienes izan el lema “rigor se dice de una sola manera”, coherente con una concepción de razón absoluta. Vaz Ferreira es filósofo de los grados, y a su capacidad de graduar le corresponde la práctica de distinguir en una cuestión varias dimensiones, lo que lo mantiene fuera de las generalizaciones reduccionistas y dogmáticas. Por ello es cierto que su pensamiento es riguroso y estimula la rigurosidad, ahora teniendo en cuenta que “rigor se dice de muchas maneras”, se comprende que el mandato de la precisión en abstracto sea para él un caso de falacia.

Ahora, si bien parece que con el señalamiento del error, la razón podría autocriticarse y adaptar, graduando según los casos, sus pretensiones de certeza, es dudoso que sea posible elaborar una teoría precisa y completa sobre las falacias. Dado que se trata de fenómenos de conciencia; quien juega un papel relevante es, nuevamente, la intuición (o el *instinto lógico*).

A propósito de este problema y conducidos por la tesis de Piacenza (2011), sobre el carácter subjetivo de las mismas, una posible consecuencia sería la imposibilidad más básica de “enseñarle algo a alguien sobre falacias”. Argumenta: “si las falacias están sumergidas en la interioridad de la conciencia, cada quien solo podrá decir algo, o mejor sentir algo (si tenemos en cuenta que el lenguaje deforma el pensamiento), sobre sus propias falacias” (p. 84).

La insuficiencia del lenguaje para expresar los pensamientos forzosamente también se da en el lenguaje escrito.

El procedimiento corriente de escribir, lineal, no bastaría para expresar la complejidad del pensamiento. El único artificio tipográfico que tenemos para expresar nuestras complejidades mentales es el paréntesis, además de la coma y los guiones. Se necesitarían mucho más (...). Podría haber como claves para los distintos grados de creencia: claves de duda, o de certeza, o de probabilidad (T.XX:379).

Es ineludible explicitar finalmente, aún a riesgo de ser ocioso, la opinión que el filósofo posee de las clasificaciones. La delimitación en clases circunscritas es uno de los riesgos en el que los hombres caen por el deseo de precisión (o en términos de Pereda, por el “vértigo simplificador”). Las clasificaciones son útiles en tanto esquemas para pensar. Es consistente con la concepción de las ciencias vazferreireana la graduación en la flexibilidad de las clases. De acuerdo con el filósofo, las más rígidas son las correspondientes a objetos matemáticos, luego, se van flexibilizando las de las ciencias naturales, y más aún las clases creadas dentro de ciencias humanas o sociales. El tipo humano superior es un espíritu que no se deja manejar por clasificaciones sino que se sirve de ellas para pensar, como de los esquemas y en definitiva, como del lenguaje todo.

6. Crítica de la razón y de la experiencia

El pensar bien no es una consecuencia del uso exclusivo de la razón. Interviene, según lo explica, una especie de sentido común que va fortaleciéndose con la práctica. Un “buen sentido común”, sentido elevado, que denomina *hiperlógico*: “que viene después del razonamiento, o, mejor, junto con él”. Se refiere a él como “instinto”, “sentido hiperlógico”, “forma superior de buen sentido” (T. IV: 179).

Cuando hemos visto y pasado por el raciocinio las razones en pro y las razones en contra que hay en casi todos los casos; cuando hemos hecho toda la lógica (la buena lógica) posible, cuando las cuestiones se vuelven de grados, llega un momento en que una especie de instinto -lo que yo llamo el buen sentido hiperlógico- es el que nos resuelve las cuestiones en los casos concretos (T. IV: 178-179).

Son frecuentes, en general, dos consideraciones valorativas extremas sobre la razón. La primera derivada de la lógica tradicional: toda creencia así como toda discusión se pueden/deben formular sólo con raciocinios. La otra, que parte de reconocer las ideas engañosas a que el hombre puede llegar con el uso exclusivo del raciocinio, considera que toda práctica del mismo es falaz. Vaz no adhiere a ninguna de ellas. Valora la razón, pero a favor de esta segunda posición presenta el caso -frecuente en Filosofía- en el que una persona percibe el engaño, o que se está camino a un absurdo en una discusión, sin embargo es consciente que no puede refutarlo desde el lugar del razonamiento. Para el filósofo el raciocinio no lo es todo. El proceso del buen pensar se acompaña con el *instinto lógico*, del que postula la existencia y que denomina *sentido hiperlógico*. El fin del mismo es el equilibrio. Vaz Ferreira parece concebir a la tendencia conciliatoria derivada de un instinto.

Hablamos, en una de las anteriores lecciones, de lo que allí llamamos el “*buen sentido hiperlógico*”, esto es, esa especie de *instinto lógico* que, en las cuestiones de grados sobre todo (y muchísimas son cuestiones de grados, en la práctica), venía a intervenir después del raciocinio, o simultáneamente con él, para equilibrar los razonamientos opuestos, para mantener constantemente el juego de las múltiples ideas e impedir que una de ellas predominara indebidamente sobre las demás y nos llevara a la falsa sistematización (T.IV: 245-246).

Denomina “instinto lógico” e “hiperlógico” a ese “buen sentido”, pero también “instinto empírico”, lo que a primera vista aparece como una contradicción. Es “empírico” porque dice: “sale de la experiencia general, que es como un resumen y concentración de la experiencia” (T. IV: 247).

Este punto problemático podría adquirir sentido si lo entendemos del siguiente modo. Vaz Ferreira lo denomina *instinto* en la medida que no es un mero razonamiento, ya que incluye el *sentir*; lo denomina *lógico* porque no es un instinto sin más, pertenece a la esfera intelectual, o al menos cognitiva; y es llamado, por el mismo Vaz, *empírico* porque en acto no es connatural al hombre, sino que podría decirse que lo es en potencia y la actualización del mismo depende de la práctica. (...) “una especie de instinto que sale de la experiencia general, que es como un resumen y concentración de la experiencia” (T.IV:247). Andreoli (1996) lo define como una competencia, “la competencia en el uso mismo de los principios” en la dimensión moral por ejemplo (p. 196).

Vaz reconoce en sí mismo la existencia de “un instinto especial, formado por el ejercicio” (T.IV:36), para detectar ciertos tipos de paralogismos, dado que hay quienes lo desarrollan, como él mismo, puesto que se ocupan del modo en que los hombres piensan, y sobre todo de los diversos modos en los que se equivocan. Se trata de un instinto que “unos tienen en mayor y otros en menor grado” (T.IV:252).

Esta capacidad auto reconocida podría ser una de las causas por las cuales

Vaz Ferreira es acusado (Piacenza, 2011) por no presentar “una articulación conceptual aprovechable por sus lectores” (p. 81) cuando se trata de advertir errores y paralogismos. Las falacias se van detectando gracias a un complejo proceso racional, intuitivo y empírico.³³

Hay en el ejercicio del buen pensar un importante lugar para el *sentir*. Los ejemplos también funcionan como mecanismos para ello. “*¡Explíquese, y hágase sentir bien, con ejemplos!*” (T.IV:228)³⁴. Las falacias se sienten. El instinto empírico nos hace *sentir* que debemos decidir o pensar en el grado más justo, equilibra razonamientos opuestos. No sustituye al razonamiento, coexisten. El raciocinio prepara y el buen sentido *hiperlógico* completa y controla.

El orden en el proceso para pensar problemas según Vaz Ferreira sería: apelar en primer lugar al razonamiento, luego a la experiencia y cuando esta no está presente, al instinto empírico. (T.IV: 251). Hay espíritus falsos porque sólo razonan, porque no cuentan con el control del sentido hiperlógico.

La razón no solo no es suficiente sino que es peligrosa si se absolutiza, pero tampoco alcanza la sola experiencia. Bajo “Pseudo humorismo”, en *Fermentario* dice: “La humanidad, por el razonamiento, aprende poco. Pero, por la experiencia, no aprende nada” (p. 215). Es imprescindible interpretar los datos de la misma, lo que para Vaz es no es una tarea simple ni habitual. “De hecho, tan excepcional es interpretar bien la experiencia como razonar bien. Hasta más”

³³ Dice Piacenza (2011): “Vaz no alberga dudas sobre el valor de sus intuiciones y opiniones y no siente ninguna necesidad de justificarlas ante sus alumnos o lectores (no se olvide que *Lógica viva* es la versión taquigráfica de clases en la Sección Enseñanza Secundaria de la Universidad durante el año 1909)” (p. 82).

³⁴ Nuevamente, como en el caso de lo moral, y como lo será también en lo pedagógico, aparece el uso valioso del ejemplo. Claps (1978) entiende que el interés de Vaz estaba en “lo lógico en acto, referido a una situación concreta”. Dada su capacidad para advertir en un juicio sus múltiples dimensiones, y “de las contradicciones implícitas, del desajuste entre el juicio y la realidad, y de las consecuencias prácticas (es que) recurría con tanta frecuencia al ejemplo”. Más adelante, refiriéndose a un ejemplo concreto utilizado por Vaz continúa: “el ejemplo es útil porque actualiza los juicios virtuales implicados en el concepto y permite así la relación del pensamiento abstracto con lo concreto, de lo sensible con lo inteligible...Evita que la especulación pierda pie.” (p. 17)

(T.X: 63).

La de Vaz Ferreira es una filosofía que reconoce el valor del raciocinio, pero está atenta a sus límites. “El razonamiento es bueno. Pero por sí solo no basta, en esta *cuestión de casos y de grados*” (T.IV: 249). Ardao (1961) la denomina “racionalismo *razonable*” (p. 38), dado que postula una razón consciente de sus posibilidades y de la legítima intervención de otras facultades que van en igual sentido. El propio Vaz utiliza el término “racionalismo” -a falta de otro mejor, dice- siempre entrecomillado, para advertir que no se trata del racionalismo, en tanto corriente o escuela, sino más bien una “razón razonable”, ya que la propia razón incluye otros componentes complementarios pero de naturaleza no racional. Mientras que Acosta (2010), traduce el modo de concebir y ejercer el filosofar vazferreireano en *razonabilismo*, el que excluye el dogmatismo, o al menos tiene la intención consciente de hacerlo. La dificultad, ya insalvable, estriba en el hecho que el filosofar vazferreireano, cuyas condiciones de posibilidad están determinadas social y culturalmente, junto con su propósito de formar a los educandos en un buen pensar y buen sentir, estaría, sin quererlo, imponiendo dogmáticamente el suyo, por un mecanismo de trascendentalización ilegítima de una subjetiva idea del Bien (p. 75).

De cualquier modo, el *razonabilismo* que Vaz Ferreira preserva tiene el valor de integrar en forma consciente el sentir. Tal vez la carencia del filósofo haya estado en no buscar una idea del bien en la discusión profunda con aquellos *otros* entre los cuales se encontraran quienes practiquen un *razonabilismo* con otro “contenido concreto” porque otras son las condiciones sociales y culturales.

Más acá de estas consideraciones críticas es un hecho la reivindicación que el filósofo hace sobre el valor práctico de esta razón en la resignificación de la misma. Cuando piensa sobre los problemas políticos, económicos y sociales por los que está atravesando el mundo en el presente de 1939, no los adjudica a faltas morales del hombre sino a faltas en el orden de la razón. La aparente crisis moral

oculta la crisis más profunda, que es a su juicio, de la “racionalidad”.

Pues no me parece (o no me parece lo más acentuado) que estén en crisis especialmente los sentimientos morales, que sea lo esencial. Sino, en todo caso, más que lo moral, no diré restringidamente la inteligencia, pero, con más amplitud, algo que tendría que ver con ella, que la comprende, pero que la rebasa mucho. Sería la “racionalidad”; y digo racionalidad porque falta todavía nombre aún más comprensivo, que abarcara la razón propiamente dicha - la razón razonante - el instinto lógico, la resistencia a ideas hechas, la resistencia a las ideas que vienen, la resistencia a las sugerencias, la resistencia a la imitación y muchas aptitudes y resistencias más: muchas facultades más: unas de captación; otras, repito, de resistencia que forman esa capacidad de sentido crítico, a la vez racional, instintiva y afectiva también (1940: 8).

“El buen funcionamiento del espíritu” consiste para Vaz Ferreira en usar satisfactoriamente la capacidad humana compleja para captar, y aprovechar, el bien y la verdad. Son constitutivas de sus funciones: la resistencia que opone el sentido crítico (a las ideas hechas, a la imitación), la correcta interpretación de la experiencia, la previsión y consideración de factores que se presentarán a largo plazo.

7. Valor de la discusión

La discusión ocupa un lugar central en el trabajo filosófico de Vaz Ferreira. Desde el análisis ya presentado de Piacenza (2011), acerca del verdadero peligro de las falacias, especialmente las de falsa oposición pero no exclusivamente, se desprende el alto valor que tiene para el filósofo la buena discusión. La misma es valiosa en tanto “que se razone y se discuta *para* averiguar la verdad; no como discuten ordinariamente los hombres, esto es, *para* triunfar” (T.IV:245). Y es condición de la buena discusión que los dialogantes no participen desde el pensamiento unilateralizado por un sistema.

Puede parecer contradictorio lo planteado anteriormente sobre la imposibilidad de entablar verdaderas discusiones con esta nueva idea que sostiene la relevancia de la discusión. La clave está en lo que Vaz Ferreira concibe como “planos”. Es un aspecto relevante en una discusión que los interlocutores se encuentren en un “mismo plano”.³⁵ Esta forma de comprender a los hombres como ubicados en diferentes planos, es consecuente con la concepción general de Vaz Ferreira sobre los sujetos humanos graduados moral e intelectualmente. Para Vaz, es de capital importancia el nivel en el que los interlocutores se encuentren, más que las tesis opuestas en juego. Sostiene que (...) *dos hombres pueden coincidir en tesis, y encontrarse, sin embargo, más alejados en altura psicológica, diremos, más alejados en plano, que dos hombres, que sostengan tesis contrarias.* (T.IV: 211). De lo que se sigue que la discusión que vale la pena es la que se realiza entre hombres que se encuentran en un mismo plano, y suponemos que cuanto más alto sea este más cerca de la verdad llegarán.³⁶

³⁵ De acuerdo con Núñez (2007) : “Tanto los “planos mentales” como los “estados de espíritu” constituyen actitudes sociales y culturales transmitidas, en gran medida, a través de la familia y la educación que enseñan y ejercen control sistemático, durante toda la vida del individuo, sobre los hábitos relativos al pensamiento esquemático y convencional” (p. 65)

³⁶ Aunque en lo que refiere a esta noción, de *planos mentales*, Tani (2007) rescata su valor en tanto aproximación gradual a lo real complejo: “Se destaca el interés de Vaz Ferreira por

El hombre sensible, que discute sinceramente, no es declamador y *se muestra* dubitativo cuando duda. Este hombre puede ser objeto de burla, y generalmente queda peor parado que aquel que unilateraliza y exagera. Callarse en una discusión muestra mayor altura intelectual y moral que quien avasalla con raciocinios miopes.

Ahora, si bien afirma que se discute para encontrar la verdad, sin embargo esta no es lo que debe *pronunciarse* en todos los casos. El filósofo también aquí problematiza el tema introduciendo la distinción entre la “verdad literal” y el *efecto de verdad*. “El problema podría generalizarse, buscar el efecto de verdad con plantearse en esta forma: si el ideal moral es la verdad, ¿cuál es la verdadera verdad?: ¿pronunciar o escribir palabras que sean literalmente verdaderas, o pronunciar o escribir palabras que produzcan como efecto la verdad?” (T: IV: 199).

Vaz va a sostener que lo bueno es decir la verdad literal pero es el objetivo último causar el efecto de la verdad real, haciendo que se sienta (p. 203). Con respecto a esta disyunción es interesante tener presente la anterior idea sobre la insuficiencia del lenguaje. Para captar la verdad no es suficiente la comprensión racional de las palabras que pretenden encerrarla sino que tiene sentido incluir en esa operación al sentir y esto no implica contradicción ni justifica una objeción. El *instinto experimental* interviene en la discusión limitando la tendencia absolutista del raciocinio.

Por otra parte, una afirmación puede ser verdadera de varias formas. Un

demostrar que el pensar empleando clasificaciones cristalizadas, genera las falacias en la argumentación, porque considera que no existe, en realidad, un esquema universal que compartan todos los individuos y les permita entenderse sin el trabajo de la interpretación. Es por esto, que en su visión pluralista, propone el concepto de plano mental o perspectiva desde las cuales los individuos expresan sus creencias, tanto en textos orales como escritos, lo que explica la adopción de su “método” gradual en el análisis de los argumentos propios y de otros individuos. Esta postura pluralista y gradualista, le permite a Vaz Ferreira, considerar la interpretación de textos y argumentos, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, que es coherente con su concepción acerca del devenir de la verdad (...)” (p.98).

enunciado puede volverse falso porque los términos que lo integran han sido resignificados, entonces lo que en un momento fue verdadero ahora es falso, pero lo es, desde una nueva conceptualización de aquello. Esto significa, que no es correcto decir que es falso sin más.

Vaz Ferreira distingue verdad *de hecho*: lo que es verdadero para algunos sujetos en cierto contexto y profiriendo el enunciado con un cierto sentido; y verdad *literal*: una afirmación que no ha sido refutada por los hechos objetivos. Por lo que una afirmación podría ser falsa en la medida que se ha refutado - entendida en el modo actual- pero ser verdadera, interpretada bajo las condiciones del contexto pasado, “*en el sentido en que la tomaban los que la sostenían*” (T. IV: 277). Es así que puede admitirse que la verdad tiene cierto carácter contextual, y afirmarse, al mismo tiempo, la misión terapéutica de la buena discusión, en tanto ayuda a comprender los términos en juego y las tesis defendidas en su justa dimensión. Como afirma Núñez (2007), se evidencia “un sujeto “enmarcado” en la comunidad, en las instituciones y en las tradiciones filosóficas, históricas, pedagógicas, sociológicas, políticas, médicas, jurídicas, etc.” (p. 66).

De todos modos, siempre se presume un sentir que estaría más cerca de la verdad (sobre todo en el ámbito moral) que otros sentires.

Epílogo: un cierto “estado de espíritu”

Después de estas consideraciones acerca de algunas de las principales ideas filosóficas de Vaz Ferreira, podría afirmarse que pretende superar un estado de espíritu para consolidar otro del que él intuye-construye su advenimiento. Este estado de espíritu se va comprendiendo a lo largo de su obra.

Mato (1967: 8-9) lo define como un estado de duda, de escepticismo en relación a valores y posibilidades cognoscitivas de aprehender la realidad, de limitaciones del pensamiento racional, de agnosticismo, de “inefabilismo metafísico” valorado por encima del discurso científico. Desde esta mirada, este estado de espíritu no es más que una “filosofía inconfesa” que preserva un escepticismo, consecuencia de un idealismo (separación del pensamiento y el mundo, realidad y lenguaje, metafísica y ciencia, psiquismo y materia) y condena la enseñanza resultante del mismo porque, en última instancia, inhabilita la acción.

Silva García (1972) por su parte, instala la sospecha de un posible “solipsismo”, en tanto que la única creencia evidente (lógicamente) es la creencia en la propia conciencia. Sin embargo ensaya la idea que la salida hacia el cambio de espíritu esté dada por la guía del instinto hiperlógico.³⁷

En tanto que Claps (1978) entiende el estado de espíritu vazferreireano como una noción compleja en la que se integran sentimientos, razón, ideas, voluntad, imaginación; y que es actitud, y en ocasiones ideología. Claps recoge, como elementos esenciales del referido estado de espíritu, el modo libre de pensar

³⁷ “Pero frente al dilema mencionado, frente a esta aporía en el sentido estricto del vocablo, el pensamiento de Vaz Ferreira parece haberse detenido... ¿o ha intentado la salida guiado por el instinto hiperlógico suscitante de cambios de espíritus, capaces de instaurar mutaciones en la razón que no son puramente racionales sino razonables? ¿El *razonabilismo* podrá encontrar respuesta a estas cuestiones aparentemente insuperables? (1972: 42).

y sentir, y la *sinceridad*. Esta última, en tanto autoconciencia, es “el único absoluto que puede alcanzar el hombre” (p. 22), porque: “Si bien se mantiene el ideal de ser un espíritu verdadero, en la imposibilidad de alcanzar siempre la verdad -en muchos casos, al menos- la sinceridad viene a sustituirla. No la verdad, sino las que creemos verdades” (pp. 22-23). Por esto, para Claps, Vaz Ferreira estuvo abocado a educar, para crear en los jóvenes fundamentalmente, el estado de espíritu adecuado que les enseñe a pensar/sentir mejor, para conocer/actuar mejor. Por su parte, Berisso y Bernardo (2014), recogen la idea de Claps sobre el “estado de espíritu” vazferreireano, y lo presentan como: “una determinada *posición* en la que el individuo se encuentra ante una situación dada” (p.171).

Andreoli sin embargo, sugiere la imposibilidad de una enseñanza crítica que manifieste los fundamentos de los criterios adoptados en la práctica, ya que el sujeto de moral elevada “ya no necesita de los principios, pero tampoco puede ya explicitarse, dar razón, pues la experiencia de lo valioso que se da en la interioridad de la subjetividad es inefable” (1993: 38).

En suma, podría afirmarse que la filosofía del hombre situado Vaz Ferreira es una invitación a pensar desde ciertas convicciones -sinceramente apenumbadas, tanto como pueden serlo las creencias de un filósofo que está ubicado en el lugar hegemónico de la génesis de las ideas- tales como el valor de cierto tipo de ignorancia autoconsciente que disparará la formación del hombre futuro, del filósofo futuro.

Investigar y explicar sin término; comprender para comprender más, sabiendo que cada comprensión hace pulular más incomprensiones; sabiéndolo de antemano, sin ilusión...y darse a eso, gozando y sufriendo, es el quijotismo supremo. Atacamos los molinos de viento ideológicos sin la ilusión de creerlos gigantes ni la de vencerlos (T.X: 206).

II. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: CÓMO EDUCAR AL INDIVIDUO PARA QUE PIENSE Y SIENTA BIEN

Supongamos un buque que ha varado. Se acercan tres o cuatro vaporcitos, y se delibera sobre la manera de prestarle auxilio. El patrón de uno de ellos, dice: la manera de sacarlo de la varadura, es aligerar la carga; el de otro, dice: no; *la manera*, es atarle un cabo y tirar; y el tercero dice: no; hay que empujarlo: ponérsele al costado, y empujarlo.

¿Dónde está el sofisma? Precisamente en suponer que hay que elegir por fuerza una sola de esas maneras de ayudar al buque. Lo práctico era probablemente hacer todo a la vez: aligerar la carga, tirar del buque, empujarlo; y al proceder así se tenía el mayor número posible de probabilidades de que se zafara (T. XVII: 142).

No es simple trazar una división en la obra de Vaz Ferreira entre lo que serían las ideas filosóficas y las pedagógicas, ya que su obra vital estuvo abocada a la enseñanza, de la que es inseparable la filosofía, y a la elaboración de una concepción filosófica que se fue objetivando en la práctica de la magistratura. Incluso, obras fundamentales de Vaz fueron publicadas con finalidad pedagógica. Giorgi distingue entre aquellas que serían pedagógicas en *sentido amplio*, como: *Lógica viva y Moral para intelectuales*, cuyo propósito es “enseñar a pensar, y, educar, ampliar la sensibilidad moral frente a los problemas del hacer profesional” (1972:24); y obras pedagógicas en un *sentido estricto*, elaboradas por Vaz Ferreira para aportar específicamente a la tarea docente, maestros de primaria y profesores de educación secundaria, aunque no exclusivamente.³⁸

Carlos Vaz Ferreira participó con fuerte protagonismo en los distintos

³⁸ Estas tuvieron su origen en conferencias para maestros o clases para profesores de enseñanza secundaria, cuya versión fue publicada posteriormente, primero en revistas oficiales, como “Anales de Instrucción primaria” o “Anales de la Universidad”, y después en diversas ediciones de libros; casi todos tuvieron su origen en los primeros años de este siglo (1903-1905-1907) en el caso de los dedicados a los maestros, y 1918 para la Enseñanza Secundaria. Las obras dedicadas a los maestros surgieron en el período en que integraba como vocal la dirección de Instrucción Primaria, cargo que desempeñó desde 1900, por varios años (Giorgi, 1972: 24).

sectores que integran el sistema educativo nacional.³⁹ Son iniciativas suyas, principalmente desde el cargo de Vocal en la Dirección de Instrucción Primaria, una importante serie de cambios en la educación de nuestro país, como la creación de Escuelas Experimentales, nuevas reglas para exámenes y concursos de maestros, la consideración de “falta grave” susceptible de pena rigurosa a los castigos físicos que los maestros sometían a los niños, entre otras.⁴⁰ Sobre algunas de estas nos referiremos a lo largo del análisis de la propuesta pedagógica.

A) Concepciones pedagógicas generales

1. Delimitando los sentidos de “pedagogía” y “educación”

Vaz Ferreira se rehúsa a dar una definición definitiva de Pedagogía, principalmente porque las definiciones tienden a “reducir, a mutilar o a deformar el concepto de una ciencia o de un arte” (T.XXI: 19). El procedimiento, a su juicio más adecuado, consiste en realizar una breve presentación orientativa para luego entrar en su examen, donde se formará el *concepto vivo* que surge del estudio de una disciplina.

Como primera aproximación niega que el destinatario de la Pedagogía sea exclusivamente el niño, sino que lo es cualquier persona “susceptible de ser enseñada” (T.XXI: 20)

³⁹ Sobre sus cargos y estadías en los diversos Consejos, en la Universidad, y aportes en la estructura de los mismos, ver: Ardao (1961, pp. 61- 62) o Romero Baró (1993, pp. 20-31). Arias también se refiere a algunos importantes contribuciones (1948, pp 66-69).

⁴⁰ Sobre estas, ver detalle recogido por Jesualdo (1963: 19-20), Delio (2009, pp. 37-48) y la enumeración de decisiones tomadas como Vocal en la Instrucción Primaria realizada por Bralich (2009).

Distingue dos modos de tomar el término. En un sentido restringido, se trataría del conocimiento sobre el modo de enseñar, pero en un sentido más amplio, abarcaría también lo relativo a la organización general de la enseñanza. En consecuencia, Vaz rechaza -explícitamente- atarse a un nombre con el consiguiente contenido que le cabría, y prefiere abocarse a pensar “cuestiones de enseñanza”. El estatus que le confiere a estas observaciones es el de *ensayo*, ya que reconoce su formación insuficiente en el área, pero igualmente, los considera aportes útiles, en tanto la mayoría de las que elige para pensar, son cuestiones poco abordadas.

*La falsa simplificación en la Pedagogía*⁴¹ es una conferencia en la que Carlos Vaz Ferreira, respetando sus propias exigencias argumentales, delinea, con propósito demarcativo general algunas categorías colocando a la Pedagogía dentro del arte.

Voy a llamar, para que nos entendamos, ciencia, a la sistematización de leyes: arte, a la sistematización de preceptos o reglas; ley, a una proposición que enseña cómo son o pasan las cosas; y regla o precepto, a una proposición que enseña cómo se han de hacer las cosas (T. XVII: 151).

El criterio básico es la distinción clásica entre dos clases de saberes, “unos relativos a cómo son las cosas, y otros relativos a cómo debe hacerse algo o cómo debe procederse para obtener algún fin” (T. XXI: 21).

La Pedagogía es un arte para Vaz Ferreira, no posee carácter científico, pero se nutre de los contenidos de otras disciplinas científicas, como por ejemplo la Psicología.⁴² Ciencia, esta última, que se encuentra en proceso de

⁴¹ Publicada en los Anales de Instrucción Primaria (1907); luego en *La exageración y el simplismo en la Pedagogía* (1908) y más tarde aparece como parte constitutiva de *Estudios Pedagógicos*, consultado para este trabajo (T. XVII, pp. 145-209).

⁴² Valga como ejemplo: Como Vocal de Instrucción Primaria “informa favorablemente sobre

consolidación, lo que habrá que tener en cuenta a la hora de tomar sus tesis como punto de apoyo. Por lo que, si la Pedagogía pretendiera ofrecer la sistematización rígida de ciertas “leyes”, aunque pareciera por ello más científica, lo sería menos. Dada la naturaleza de la Pedagogía, esta no puede establecer leyes sino sólo indicaciones muy generales, preceptos, los que se irán ajustando a cada caso concreto.

El estudio pedagógico es metódico, le otorga un lugar relevante a la observación, y sin libros sagrados.

...porque en la Pedagogía, arte complejísima, relacionada con muchas ciencias que distan bastante de estar acabadas, no hay principios tan absolutos que puedan seguirse a ciegas deductivamente, como han podido creerlo algunos sistematizadores apresurados; sino cierto número de *ideas directrices*, más o menos fecundas, de las cuales se derivan reglas y procedimientos que suelen limitarse mutuamente y que es necesario conciliar en los casos particulares (T: XVII: 35).

Por ello frente a los problemas pedagógicos siempre pueden presentarse varias soluciones posibles. Y cada vez que Vaz Ferreira se inclina por una de ellas, lo hace explicitando sus limitaciones, y tal vez sus fallas, pero defendiendo también que es la mejor que se dispone. Porque la Pedagogía siendo arte en tanto atiende el *cómo hacer*, es además una disciplina normativa puesto que sus problemas son más sobre *cómo se debe hacer*. Dan cuenta de ello los numerosos ejemplos extraídos del ámbito pedagógico, que el filósofo va presentando cuando trabaja problemas normativos. En *Lógica viva*, por ejemplo, Vaz presenta como cuestiones tratadas erróneamente como explicativas: cómo debería organizarse la

una propuesta del maestro Carbonell y Migal, de realizar ciertos trabajos de investigación en Antropología Escolar (datos antropométricos, medio social familiar, biografía escolar, datos psíquicos, etc.). Señala que “nada se ha discutido más en los últimos tiempos que el grado de utilidad de las investigaciones psicológicas y antropológicas para la Pedagogía” y destaca las contradicciones que se encuentran entre las afirmaciones de distintos psicólogos, pero termina señalando que los estudios proyectados son interesantes y deben apoyarse (Bralich, 2009:9).

“preparatoria”, el problema de los exámenes, el sistema de concursos y otros referidos a métodos didácticos.

Vaz hace referencia a una nueva modalidad, que se comienza a conocer como “pedagogía nueva” o “Paidología”: “rama del conocimiento que consistiría en observaciones científicas, psicofisiológicas y antropológicas, relativas al niño, relacionadas o relacionables con los problemas de la enseñanza” (T.IV:48). Esta realiza observaciones con mayor rigor experimental, pero se presenta como opuesta a la pedagogía cuyos insumos son el trabajo de aula. Vaz estima valioso el aporte de los primeros complementando al de los segundo, a los que reúne dentro de lo que sería, “pedagogía clínica”, imprescindible.

¿Para qué estudiar Pedagogía? Seguramente no lo sea para esperar de ella “fórmulas mágicas que nos permitan hacer imposibles, como transformar radicalmente a la sociedad o los seres humanos, ni recetas hechas que nos eximan de observar y de pensar en cada caso, ni dispensarnos del entusiasmo y del buen sentido” (T. XXI: 41). El valor de su estudio estriba en la preservación de errores, asistiendo a la toma de decisiones. Se estudia Pedagogía para protegerse de la mala Pedagogía, aquella que exagera y sistematiza. Quien no busca diferentes ideas pedagógicas sobre diversos aspectos de la enseñanza, es más proclive a quedar seducido por una teoría y hacer de ella palabra sagrada.

Afirma en *Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias*⁴³ que la tarea de la Pedagogía consiste en el “trabajo de *superiorización* (en el sentido intelectual y afectivo), de *humanización* a que hay que someterlo”, al niño (p.31) y que “La Pedagogía enseña a *adaptar el hombre al niño, para adaptar el niño al hombre* (p. 29), siendo lo primero medio y lo segundo el fin.⁴⁴

⁴³ Artículo publicado en los *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo, 1904 a 1905; luego en *Ideas y Observaciones*, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1905. Para este trabajo extraído de *Estudios pedagógicos* (pp. 19-35).

⁴⁴ Es pertinente el concepto de “humanismo pedagógico” que introduce Arias (1948) concibiendo

Es verdad que Vaz Ferreira concibe en el niño la existencia de una potencialidad innata que lo lleva a desarrollarse mentalmente desde el comienzo. Pero tal tendencia natural se va agotando, y entonces se vuelve necesaria la intervención de un adulto que desde el exterior estimule el aprendizaje para continuar con el desarrollo en el sentido de la humanización. Sostiene la existencia de una “fuerza educativa” cuyas propiedades consisten en ser “impulsora”, “atractiva” y “alguna vez, categóricamente, creadora” (T. XVII: 35).⁴⁵

Por otra parte, en *La exageración en pedagogía*,⁴⁶ Vaz presenta al hombre como un ser cuya inteligencia es su fortuna pero también su desgracia. “La inteligencia perturba al instinto, lo disuelve: y esta disolución de los instintos por la inteligencia, en ciertos casos nos es beneficiosa, y en otros, como en el citado, nos es perjudicial” (T.XVII:117). (El caso al que se refiere es el consumo del alcohol, pero también ilustra con el apetito del niño por las sustancias con mucho azúcar). El hombre, que posee una capacidad adaptativa muy inferior a la de los animales, no puede dejarse librado a sus apetitos porque se volvería contra sí mismo, de lo que se infiere la importancia de la educación, y fundamentalmente la educación en la infancia.

La educación es un bien social y es derecho de todos los niños recibirla. Pero, dado que estos no pueden tutelar ese derecho, ante la discusión sobre si

la esencia de la acción educativa como motor hacia la humanización. “Educar es formar, espiritualizar, tender a la humanización. Si de algún modo hubiera que llamar la concepción y la práctica vazferreireanas de la educación, acaso podría hacerse significativamente como “humanismo pedagógico”. Se educa para algo, para un ser y un deber ser, en donde están la naturaleza y el ideal, la vida y el espíritu” (p. 71).

⁴⁵ Observa Arias (1948) el supuesto que subyace y es que Vaz “supone la existencia de aptitudes que pueden desenvolverse ante estímulos educativos adecuados” por lo que la educación no consiste en la anulación del niño o del adolescente, sino en la “puesta en marcha de las latencias desconocidas antes de entrar en el ámbito de la educación” (pp. 90-91).

⁴⁶ Conferencia publicada en los *Anales de Instrucción Primaria*, y en el libro *Ideas y Observaciones* en 1908, consultada para el presente trabajo en *Estudios pedagógicos* (pp.107-144).

corresponde a los padres o al Estado hacerlo, Vaz defiende la primera opción. Si se le diera al Estado tal tutela, su acción sería “uniformizante”, mientras que siendo responsabilidad de los padres, la educación de los diversos niños tendería a mantener las individualidades, habilitaría mejor a la libertad.

¿Qué cabe esperar de la educación? Hay, para Vaz Ferreira, dos maneras de esperar algo; una de ellas es absurdamente optimista, y lleva antagónicamente, por contraste con la realidad, al escepticismo o indiferencia. La otra forma de creer, adecuada y razonable, es la de esperar algo, haciendo mucho porque se sabe que no se va a conseguir todo lo deseado. Vaz Ferreira defiende la educación buscando intervenir activamente porque cree en la educación de este segundo modo. Expresamente, manifiesta no alinearse detrás de afirmaciones como: “Por cada escuela que se abre, se cierra una prisión”, o “Dadme la instrucción, y cambiaré la posición del eje de la tierra” (T. III: 217).

Hay otra manera de creer en la bondad y en la eficacia de la instrucción, de ser partidarios de la instrucción, de defender, etc. Creer que produce grandes bienes, sin que sea omnipotente, ni capaz de realizar por sí sola transformaciones milagrosas, ni que constituye el único bien social (T. III: 217).

Por otra parte, la definición sobre qué conocimientos debe transmitirse a los individuos, y con qué grado de profundidad y de generalidad, es un problema que atraviesa el sistema educativo pero que tiene mayor significación en el tramo de la educación secundaria. En *Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza (vol.1)*,⁴⁷ distingue al respecto, dos grandes ideas directrices. La primera, consiste en la idea directriz de *integralidad*: “ya que no se puede saber todo, que cada hombre, tratando de saber todo, llegue hasta donde pueda”; la segunda, idea de *especialización*: “ya que no es posible que cada hombre sepa todo, que cada uno se perfeccione todo lo posible en un orden de conocimientos o

⁴⁷ Consultado en el tomo XIV de la edición Homenaje de la Cámara de Representantes de 1957, el cual es una reimpresión del editado por Barreiro y Ramos en 1918.

actividades, prescindiendo por completo de las demás” (T. XIV: 18). Ambas direcciones en forma exclusiva conducen a absurdos.

En el primer caso, ningún sujeto podría alcanzar la totalidad de los conocimientos accesibles en su época. En el segundo, se estarían generando monstruos incompletos “que sólo podría ser utilizado como una especie de instrumento por la humanidad” (T.XIV:21). Vaz traza la analogía de una sociedad humana regida por la norma de la especialización con una sociedad de insectos (inspirado por una novela de Wells: “Los primeros hombres en la Luna”), en la que los fines específicos a los que debe dedicarse el individuo por la optimización de la sociedad, implican su sacrificio como ser integral. Frente a la universalización de esta posibilidad Vaz Ferreira afirma que “Por razones de todo orden, incluso razones morales, la raza humana no resistiría un ideal semejante”. Y seguidamente:

Ideal que, por lo demás (y este es otro argumento, que impide hasta discutirlo en serio), lleva en sí mismo la contradicción, por cuanto, *aun desde el punto de vista del mejor y más completo conocimiento de cierto orden de hechos o de principios, no es la mejor condición la de especializarse en ellos de una manera absolutamente exclusiva*, sino que la ejercitación mental y las vistas intelectuales y morales que un cierto estado de cultura general comporta, representan precisamente la mejor condición aun para ser un buen especialista (T. XIV: 22).

La solución mejor para Vaz Ferreira, es la conciliación de las dos ideas. “*Un núcleo integral, completado por la especialización en un orden o en algunos órdenes de conocimientos y de actividades*” (T.XIV: 23).⁴⁸ Y como ocurría con la fórmula conciliatoria igualdad-libertad, lo variable es el grado. Aquí depende del tipo de especialización y del estado de la sociedad. En relación a esta última variable, afirma que cuanto menor sea la “cultura ambiente” de la sociedad, más

⁴⁸ Es llamativa la analogía entre esta fórmula conciliatoria y la relativa a los problemas sociales sobre los grados deseables de *igualdad y libertad*. Paralelo sugerido por Sives (2009): “No parece difícil asociar este planteo con el de la tensión entre igualdad y libertad” (p.81).

peligrosa se vuelve la especialización temprana de los individuos que la integran. Esta provoca la incompletitud del individuo como tal, aunque aumente su valor como instrumento social. Es deber de la sociedad, y concretamente de la educación mantener el interés y el placer por otros aspectos del mundo y la cultura que no sean los de la estricta especialización. Incluso, define al “gran profesor” como aquel que puede ver más allá de su especialidad y “Hasta puede decirse que la mayor parte de los grandes descubrimientos geniales, nacen más allá y fuera del campo especial de cada ciencia” (T. XIV: 33).

2. Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias

2.1- Los paralogismos pedagógicos

Uno de los paralogismos surge porque la pedagogía pretende justificar ciertas praxis en la psicología, siendo, como se dijo, esta última, una disciplina en construcción, cuyas hipótesis no constituyen aún conocimiento sólido. El sofisma es consecuencia de tomar por verdadero el principio pedagógico que afirma que “es necesario tomar a la naturaleza como guía: someterse a ella, y limitarse al único papel que corresponde, se dice, al educador sensato: ayudarla; auxiliarla; facilitar, simplemente, sus manifestaciones” (T.XVII: 20). Entonces, se infiere que si a tal edad se desarrolla tal facultad, a esa edad hay que proponer ejercicios que fortalezcan esa facultad. Pero las leyes del desenvolvimiento mental de la psicología, deben ser tenidas en cuenta por la pedagogía como límites, es decir con el fin de no proponer pedagógicamente planes incompatibles con ellas. No más.

Una analogía muy elocuente con la que ilustra la función negativa de las leyes de la Psicología es en relación a la educación física y las ciencias básicas asociadas. Afirma que ningún sistema de educación física puede dejar de tener en cuenta los datos que aportan la Anatomía y la Fisiología. Pero no puede limitarse a auxiliar a la naturaleza, pues se volvería una “educación” inútil que solo ejercita lo que ya se tiene, sin facilitar el desarrollo de otras actividades que no se manifiestan como impulsos naturales. “Se enseñaría a respirar; no se enseñaría a nadar” (T.XVII: 21).

La educación tiene por cometido perfeccionar aquello que la naturaleza otorga y que potencialmente puede ser mejor, pero además “hacer nacer” aquello que por naturaleza no aparece.

Y existen manifestaciones psíquicas de las cuales la Pedagogía no debe preocuparse en absoluto, porque nacen y se desarrollan naturalmente; otras, en cuya aparición y desarrollo el educador interviene, pero como simple auxiliar de la naturaleza, la cual tiene todavía la iniciativa; pero hay otras, relacionadas precisamente con los grandes fines de la moralidad y de la inteligencia, con respecto a las cuales la educación, al desenvolverlas, o al hacerlas nacer en su caso, debe *tirar todo lo posible hacia el ideal*; a ella le toca ahora la iniciativa, para realizar su misión de dar a cada hombre la mayor suma posible de humanidad (T. XVII: 23-24).

El segundo paralogismo consiste en creer que si determinada actividad pone en acción determinada facultad entonces desarrolla esa facultad, cuando lo que sucede con seguridad es que dispone mejor para repetir esa actividad simplemente.

Es una falsa prueba tomar como muestra “del desarrollo de la aptitud, la facilidad adquirida para repetir el mismo ejercicio enseñado” (T.XVII, p. 32-33).

2.2- Consecuencias de ambos paralogismos pedagógicos

Ambos paralogismos conducen al *infantilismo pedagógico*. Como dijimos, la Pedagogía tiene como fin adaptar el niño al hombre, y utiliza como medio para ello la adaptación del hombre al niño. Los errores señalados por Vaz colocan como fin la adaptación al niño. Es a esta inversión que denomina *infantilismo pedagógico*.

A partir de la idea empirista de la Psicología: “el trabajo de los sentidos es el primordial, y que de su ejercicio ha surgido insensiblemente la inteligencia” (T. XVII: 30), se crea un sistema (*sensualismo excesivo*) y se abusa de ejercicios que pretenden desarrollar los sentidos. No logran nada más que lo que consigue el propio medio en el que se encuentra el niño, el que provee al mismo de millares

de experiencias sensoriales. Pero lo más grave, es que mantiene al niño en un estado mental inferior, dado que la sensación es solo la base para el conocimiento intelectual superior. Ninguna repetición de ejercicios motrices por sí mismos contribuirá al desarrollo moral e intelectual superior. Las hipótesis de la Psicología deberán tomarse en cuenta sin sacar de ellas un currículum rígido.

Las ideas pedagógicas se vuelven malas cuando se exageran, se absolutiza, se hace de ellas sistemas excluyentes de otras ideas posibles.

3. Dos ideas directrices acerca de cómo enseñar

En Pedagogía no existen reglas generales que se puedan seguir deductivamente, sino algunas ideas normativas. En *Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo*⁴⁹ Vaz Ferreira discurre sobre las que considera que han marcado tendencias en la Pedagogía: la idea del *escalonamiento* (ES) y la idea de la *penetrabilidad* (PE). Ambas se relacionan con la elección de contenidos a ser enseñados y con la metodología para hacerlo.

Con el surgimiento de la Pedagogía moderna y la universalización del escuela para los niños, se observaron ciertas regularidades que fueron dando lugar a las leyes del desenvolvimiento mental, y se comenzó a instalar la práctica de la preparación de la materia pedagógica de forma tal que sea asimilable por los niños en tal o cual etapa evolutiva. Esta materia preparada, “peptonizada” (digerible sin mayor esfuerzo) conlleva el riesgo de la pérdida de la calidad de la enseñanza.

Vaz Ferreira señala la existencia en la escuela de muchos “factores de mediocrización”, como: un maestro para muchos niños, la imposibilidad de tener en cuenta las diferentes personalidades, la propensión a la nivelación de los espíritus, pero apoya la generalización de la *cultura* y proyecta una educación nacional extendida.⁵⁰ También debe decirse que el filósofo guarda la existencia de

⁴⁹ Artículo que fue publicado en los *Anales de instrucción Primaria*, Montevideo, 1904 a 1905; luego formó parte de *Ideas y Observaciones* (1905); es consultado aquí en *Estudios Pedagógicos* (pp. 37- 101).

⁵⁰ En relación a esto es interesante advertir la particular tensión vivida en el propio Vaz Ferreira. Por un lado, y en su papel de Vocal de la Instrucción Primaria, defiende la obligatoriedad de la asistencia a la escuela. A continuación la resolución rescatada en el estudio de Bralich ya mencionado: “(en abril de 1902) Presenta una moción en la que encarece aplicar la Ley que establece la obligatoriedad escolar. Señala que existen alrededor de 100.000 niños que no asisten, pese a que en muchos lugares hay capacidad escolar disponible. A esta situación –dice- se responderá con “...argumentos vagos o insuficientes: la pobreza, las distancias, las costumbres o la índole de la raza, etc. Argumentos que, en parte, no resisten al más ligero examen...” “Cóbrense hoy algunas multas: la escuela se llena. Cuando mañana, alguno de estos niños falten más de 20 o

una *élite* minoritaria que obtenga resultados superiores dada su genialidad.

La propuesta de combinar ambas ideas directrices pero con preferencia por la de *penetrabilidad* aspira a obtener como resultado conservar el nivel medio común y la ascensión de los que son superiores, y este es el ideal pedagógico explicitado.

(...) el magno objetivo pedagógico ha de ser el de conservar y extender la generalidad de la cultura, lo que se consigue principalmente por la preparación de la materia asimilable, en forma graduada y fácil, pero sin sacrificar su cualidad y su originalidad intensiva, para lo cual se impone *complementar* la materia peptonizada con la materia penetrable (T. XVII: 100-101).

El supuesto básico del ES consiste en considerar que el mejor procedimiento es el de adaptar la materia de aprendizaje para quienes se dirija, por lo que se irá presentando al niño: “materia pedagógica preparada y adaptada para su edad. Graduación. *Escalonamiento*” (T.XVII: 38). Esta materia no posee profundidad. Se presenta, se comprende y ya no genera ningún otro tipo de interés. Vaz Ferreira denomina a esto materia en un *plano*. Alimenta en un momento, el apropiado para recibirla, no posee propiedad fermental. Se trata de

30 veces, elimínenselos de la matrícula, de acuerdo con el reglamento, y, como se han convertido de nuevo en inasistentes, múltese otra vez a los padres. Todo esto es sencillo...” Esa multa podría aplicarse mediante el uso, aún, de la fuerza pública: “...la autoridad administrativa está facultada para recurrir al auxilio de la fuerza pública”, pudiéndose aún aplicar el embargo de los bienes: “Y si el argumento de la pobreza se invoca para probar que los padres no podrán pagar la multa, es bien sencillo responder que si alguno estuviera en ese caso, no lo estarán todos; que a algunos se les podrá cobrar la multa; que a muchos se les podrá cobrar, por lo menos, una parte de ella; casi todos esos padres tienen, si no un rancho, cuando menos un caballo o una vaca que pueden ser embargados...” y agrega más adelante: “...en el caso de no haber bienes embargables, es perfectamente aplicable el artículo 55 del Código Penal sobre sustitución de la multa por prisión equivalente. Y dos o tres prisiones, cuando más, de padres recalcitrantes y egoístas, bastarían para conseguir el resultado perseguido”. Menciona –asimismo- casos como el de un comisario que amenazó a las madres omisas con llevarlas a la comisaría a lavar la ropa de los soldados, y señala que eso no tiene sentido cuando se puede lograr el mismo objetivo por medios regulares” (pág. 7). Sin embargo, algo en su propia situación concreta lo exoneraba de enviar a sus hijos a la escuela.

los textos preparados para cada etapa del desarrollo en base a los aportes de la Psicología. Sin embargo existe otra clase de materia pedagógica que sí posee profundidad. Esta se aborda en varios planos, y es materia de formación permanente. En ella siempre se puede descubrir algo más, es *fermental* y su acción es estimulante.

Vaz esboza una especie de clasificación -excusándose por lo que tiene de teórico y esquemático- de materias penetrables. Al primer tipo lo denomina “homogéneo o de penetrabilidad continua” y es “el que se va penetrando en su totalidad, insensiblemente, sin saltos ni solución de continuidad” (T.XVII: 40). Es el caso por ejemplo de las melodías geniales. “El segundo tipo es aquel en que la penetración se hace por saltos bruscos.” Pone por caso las fábulas, en las que habría un período que no genera ningún interés, el cual ubica entre la historia de animales que atrae al niño, y el otro plano que es el de la enseñanza moral que interesa ya al joven (T.XVII: 41). Un tercer tipo de materia penetrable: “obra compuesta de trozos que corresponden a diferentes grados de desarrollo mental, de manera que los comprensibles o los que despiertan interés sostienen a los otros hasta el momento en que podrán a su vez ser abordados y comprendidos” (T. XVII: 41).

Hay un modo de operar de la inteligencia que consiste en obtener en primer lugar una aproximación al todo. Este primer abordaje es confuso y general, pero luego por sucesivos acercamientos se va aclarando y comprendiendo cabalmente el tema. Por no tomar en cuenta este modo y solo pensar en el procedimiento analítico, esto es, la comprensión sucesiva de las partes (de un texto por ejemplo), es que se sobreestima la idea pedagógica directriz del ES. Y el procedimiento analítico guarda el supuesto ilusorio del maestro de creer que cuando van desplegando el contenido de un tema, en la mente de los alumnos se va desarrollando de la misma manera, paso por paso, punto por punto. En Vaz Ferreira está clara la diferencia entre enseñar y aprender.

Recomienda la modalidad de la PE, y consecuentemente, para que funcione sugiere que el material que se ofrezca al alumno sea “parcialmente inteligible”. No ininteligible, pero sí que haya un resto, algo que no termina de comprenderse y que estimule la investigación. Lo que le mostrará al joven la verdadera filosofía o ciencia, y percibirá la simplificación como tal y le permitirá experimentar “la existencia de lo que no se entiende, y la de respeto por lo que no se entiende” (T.XIV:135). El estado de “semi intelección” es uno de los fines de la educación. Para Vaz es una disposición anímica rica y constituida por grados, todos aquellos que van entre el comprender y no comprender.

Lejos de deber 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.

¿En qué forma? ¿Hasta dónde y dentro de qué límites? Eso es lo que hay que resolver en cada caso, con mucha ciencia, mucha experiencia y mucho buen sentido, evitando (cuando se trata de cuestiones pedagógicas hay que repetir esto al principio y al fin de cada página) las fórmulas absolutas y simplistas, el *emballement*, y toda exageración y todo exclusivismo (T.XVII:78).⁵¹

La modalidad del ES es geométrica, simplificadora y se apoya en las reglas de la Psicología. La limitación aquí es múltiple. Por un lado la Psicología, como dijimos, no es aún una ciencia propiamente, y no obtendrá tal estatus por rigidizarse con un conjunto de reglas fijas y universales. Y esto no es despreciar la Psicología, ni restringir su aplicación pedagógica, sino tener de ella un concepto más hondamente científico, y aplicarla con amplio criterio (T.XVII: 72).

⁵¹ Según Giorgi (1972) “él logró establecer de modo definitivo el criterio central que orienta toda la selección de lecturas en nuestra escuela primaria. Su aplicación más radical y consecuente se encuentra en el Plan Estable, donde los niños de 6° año leen a Pasteur y los de 1er. año ven el color rojo a través de la circulación de la sangre o contemplando las reproducciones de Gauguin o Van Gogh” (p. 28).

Por otro lado, asumir el procedimiento didáctico del ES excluye el uso del otro procedimiento. Sin embargo, si se elige como modo de base el de la PE, también podrá usar el del ES, cuando el maestro lo considere apropiado.

Además, y esto para Vaz Ferreira es de fundamental importancia, al ser el procedimiento de la PE menos pautado, permite la intervención del docente desde un lugar mucho más personal. El arte de enseñar, requiere de un educador que aborde la tarea también desde la experiencia, que ponga en juego “las aptitudes simpáticas y semi-instintivas que hacen en la práctica al buen educador (...)” (T.XVII: 71).

Un sólido argumento de Vaz para defender el procedimiento de la PE, y las bondades de lo *parcialmente inteligible* está fundado en la empiria. Fuera de la escuela, especialmente antes de la escolarización y después de terminada la misma, el modo de aprender *natural* es este. Los niños pre escolares escuchan a los adultos en conversaciones espontáneas complejas, incluso cuando estos últimos les hablan, lo hacen utilizando un lenguaje accesible en términos generales pero no inteligible absolutamente. Hay términos, hay expresiones que quedan fuera del alcance de los niños. Esto es natural y estimulante.

Pues bien; si en la edad en que la mayor parte de las personas no han sido sometidas todavía a la enseñanza reglada, y si en la edad en que la mayor parte de las personas dejan ya de ser sometidas a enseñanza reglada; si, antes de la Pedagogía y después de la Pedagogía, LA PENETRACIÓN DE LO PARCIALMENTE INTELIGIBLE es el medio de adquisición más poderoso, más constante y más fecundo, sería extraño que hubiera una edad en que ese proceso perdiera su importancia, y sería incomprensible que el arte de enseñar, que la Pedagogía, pudiera prescindir de tenerlo en cuenta, y pudiera constituirse racionalmente sin dar todo el alcance y sin procurar desenvolver todas las consecuencias de esa noción capitalísima (T.XVII:47).

Los *textos* son materia pedagógica en un *plano*. Se trata de libros

adaptados a tal o cual etapa de la inteligencia, se crean siguiendo el criterio del ES y por tanto son útiles en un momento exclusivo. Y muchas veces ni eso, puesto que han sido elaborados con un estilo tan simple que subestima hasta la propia inteligencia del niño para el que fue pensado.

El que ha tenido la suerte de no haberse instruido en forma exclusivamente reglada, recuerda siempre la acción excitante, fecunda, producida en su espíritu por obras que dentro de cierto criterio un poco estrecho que no deja de ser común, nadie se atrevería a dar a un niño por temor de cometer una terrible herejía pedagógica (T.XVII: 51).

Un niño que solo ha accedido a “manuales” es una persona a la que seguramente se le ha “estrechado el espíritu”. No son malos en sí pero sí altamente insuficientes.⁵²

Para la enseñanza secundaria, es aún más sustancial la lectura de libros. Es dolorosamente elocuente la analogía de Vaz sobre la selección de pasajes de libros para elaborar textos para los estudiantes: “muchas veces los más hermosos pasajes de los libros, sobre todo si se los agrupa en un libro de enseñanza, quedan como pájaros en un museo o como mariposas clavadas con alfileres en un cuadro” (T.XIV:152).

Los modos de enseñar para Vaz Ferreira son de grandísima importancia. La educación afecta de tal modo que genera tipos humanos diferentes de acuerdo a la variedad mental obtenida. Es proclive a ver la realidad de forma simple y llana aquel que por su variedad simplifica porque para entender algo necesita hacerlo entrar en algún esquema mental preestablecido y asumido acríticamente. Estos sujetos “No tienen matices de creencia; ignoran la duda e ignoran la ignorancia” (T.XVII: 52).

⁵² En relación a esta inquietud, Delio (2009) recuerda que “Vaz Ferreira cumple un lugar destacado en esta labor ya que manifestará su preocupación por examinar los textos de enseñanza primaria y también aquellos que a su juicio deben ser más pertinentes para los nacientes Institutos Normales. Vaz Ferreira llamaba la atención de los miembros de la Dirección General respecto al incumplimiento de su obligación y demanda la presentación del informe anual antedicho evaluando los textos vigentes” (p.39).

Por lo expuesto es que debe recomendarse libros, debe haberlos en las bibliotecas escolares, y por eso el propio Vaz Ferreira hace una lista de los libros *fermentales* que un estudiante en el nivel secundario no puede dejar de leer. Y a medida que el niño crece y se vuelve un joven, debe aumentarse de número de obras penetrables, puesto que de lo contrario el mal es irreparable. Estos hombres “quedan, a menos de haber heredado una potencialidad genial intensísima, clasificados irrevocablemente en una variedad inferior de humanidad” (T.XVII: 81). Y no solamente libros, acercar la música a los educandos desde niños u otro tipo de obras de arte, posee carácter fermental y su acción es permanente.⁵³

Otro factor a tener en cuenta al momento de decidir qué procedimiento es conveniente utilizar es el de considerar de qué disciplina se trata. En el caso de la Matemática por ejemplo casi siempre el mejor camino es el ES, sin embargo para enseñar Música, lo es el de PE.

⁵³ En relación a las dos ideas directrices, Arias (1948) sostiene: “Las dos tendencias conducen a una oposición teórica: en el caso de la idea de escalonamiento, se tiene en cuenta la estructura del espíritu recipiente (que es el concepto de la pedagogía misma); **la idea de penetrabilidad, llevada al extremo, suprimiría a la pedagogía como arte especial**. Pero ambas tendencias no se oponen sino que se complementan” (p. 80). Interesa reflexionar sobre la afirmación subrayada. Se reconoce algo de oposición a la Pedagogía como disciplina formadora de formadores en los aportes de Vaz Ferreira. Ello se manifiesta en la preferencia -no directamente expresada- por una educación fuera de la institución; en la inclinación, esta sí explícita, por la penetrabilidad como modalidad educativa y también, se verá más adelante, por la sospecha de la conveniencia de la “formación docente”. Sin embargo, también es cierto que todas esas preferencias son atenuadas por la complementariedad de sus opuestas. Pero fundamentalmente, niega lo apropiado de la supresión de la pedagogía el hecho que la materia penetrable también debe ser elegida por alguien. Ese alguien si no es un docente, al menos posee conocimientos pedagógicos intuitivos.

4. Observaciones críticas sobre ideas y tendencias pedagógicas de su presente

Vaz Ferreira entiende que es necesario revisar críticamente la nueva línea pedagógica de su tiempo, a la que acusa de prevenir contra la reflexión y la cultura intelectual. Esta pedagogía innovadora ha impuesto la tendencia a simplificar todo, suprimir libros, disminuir programas, a volverlo todo práctico.

Vaz estima que hubo algunas grandes reformas en nuestra Enseñanza Primaria. La primera, realizada por Varela, es valorada por las novedades que introduce, aunque lamenta las exageraciones que sufrió. La segunda de ellas, que es la que concita su mayor interés crítico, es la realizada por Berra. La tercer importante reforma es la que él mismo llevó a cabo, al menos en parte: “ésta fue la aplicación del criterio experimental, esto es, el de someter a la experiencia todos los procedimientos, métodos, etc., y observar los resultados” (T. XII: 83).

Vaz Ferreira, realiza un análisis crítico y exhaustivo de los procedimientos, ideas y tendencias pedagógicas propias de su tiempo, nacionales y foráneas, de las que rescata el eventual aporte, y critica la exageración excluyente de cualquiera de ellas. “Los hombres están hechos de tal modo que difícilmente puedan detener las ideas en el grado justo” (T.XVII: 128). Por ello las reflexiones que comparte, conducen a evitar caer en cierto estado de espíritu que es perjudicial y aleja más que acerca a solucionar problemas, es el que denomina *l'emballement*.

Cuando el ciclista se aproxima al término de su carrera, llega un momento en que lanza su máquina a toda velocidad: cierra los ojos; no ve más; no puede ya, por ejemplo, ni desviar su máquina, ni tomar en consideración ningún obstáculo del camino.

Nuestro pensamiento, cuando nos dejamos llevar excesivamente por una idea sola, se pone en ese estado; y entonces los mejores espíritus razonan

de un modo increíble (T.XVII:142).

4.1- Exageraciones y confusiones

En *La exageración en Pedagogía* expone algunas ideas buenas que se arruinan por no presentarlas en el grado justo.

Vaz, nuevamente parte de dos modos, en este caso de equivocarse. Una es simple, grave pero fácil de resolver y es cuando se forjan ideas falsas. La segunda es cuando llevamos a la exageración, al límite, ideas verdaderas y fecundas, pero al pasar el grado en que lo son, se vuelven peligrosas. Dentro de este último grupo encontramos las que siguen.

Una de ellas, como vimos, es el *peptonismo*. El exclusivismo la vuelve *debilitante*.

Para Vaz Ferreira la experiencia es una herramienta esencial en el arte de enseñar y también lo es en el arte de aprender, al menos cuando se trata de aprender a hacer algo. Presenta dos procedimientos complementarios. Uno sería el teórico: aprendemos reglas, principios que luego aplicamos a lo concreto; el otro modo de aprender es práctico. Ambos por sí solos son insuficientes, sin embargo el empírico es de gran valor para él. En relación al mismo sostiene: “Pero una cosa, sí, queda fuera de toda discusión, y es la utilidad y eficacia inapreciables de esta última especie de aprendizaje” (T.XVII: 48). El error surge cuando en la afirmación de este valor, olvidamos su complementariedad con el otro aspecto y caemos en el *sensualismo* pedagógico excesivo. Es provechoso alentar la observación directa y la comprobación experimental, pero estimular los sentidos como un fin en sí mismo disminuyendo el trabajo intelectual, es para el filósofo una práctica equivocada.

Vinculado al *sensualismo*, otro error se origina por considerar que las ciencias y artes, en tanto asignaturas, se componen de dos partes: la práctica y la teórica, y que para aumentar la práctica se debe disminuir la teórica. Vaz Ferreira acompaña la idea de aumentar la dedicación al aspecto práctico pero también al aspecto especulativo. Él sostiene que cualquiera de estas asignaturas poseen en realidad tres dimensiones: estas dos, y luego la de registro. Lo bueno es aumentar las dos primeras y disminuir esta tercera parte “de pura erudición” (T.XVII: 95). Cuando se ocupa del problema de los planes en la educación secundaria ejemplifica:

Si a un programa de química se le sacan tantos cuerpos de esos que es casi lo mismo estudiar que no estudiar; si a un programa de historia se le suprimen una gran cantidad de reyes y de fechas, y así en los demás, se obtendrán fácilmente programas más breves en conjunto, aunque se dé la amplitud necesaria a la parte teórica y a la parte práctica (T. XIV: 196-197).

Es reprobable por otra parte también, “el exceso de artificiosidad”. Para Vaz Ferreira es de mucho peso para el aprendizaje la espontaneidad del docente, y los procedimientos didácticos preestablecidos y pautados con rigidez la coartan. Además generan en la situación de aprendizaje algo de ficción o sobre actuación, lo que redundo negativamente: “es grave que los niños se den cuenta que el maestro está *haciendo pedagogía*” (T.XVII: 88).

Uno de los errores en aquel sentido es el caso de la hipervaloración de la “motivación”. La misma consiste en una antesala al tema que se tratará, la que busca generar interés en el niño por el mismo. La sobrevaloración de la motivación ha llevada a los maestros algunas veces hasta el ridículo.

Vaz Ferreira presenta ejemplos extraídos de su experiencia como examinador en concursos de maestros y exámenes, que muestran esto con un gran

sentido del humor, aplastante para el protagonista. Aunque este último termina siendo excusado por considerarlo víctima de esta tendencia que se impone.

Por último censura lo que denomina como *omnirracionalismo*, esto es, el imperativo de enseñar reglas útiles cuando y sólo cuando el niño puede realmente comprender la razón de las mismas. Existen reglas que deben ser enseñadas para que se incorporen aún antes que se comprendan, por ejemplo las relativas a la higiene. El problema nuevamente es la universalización y sistematización de la recomendación.

Otra frecuente confusión consiste en identificar los efectos del estudio con los de la preparación de exámenes. Lo que perturba es lo segundo, incorporar contenidos con el propósito de demostrar a otro que se los sabe. Como respuesta a los problemas que presentan los estudiantes, como el *surménage* (el que a juzgar por las veces que lo menciona, sería frecuente entre los estudiantes de entonces), la solución ha sido reducir la enseñanza. Vaz percibe en esto un error y entiende que lo conveniente es reducir los programas para examen, la que por cierto es una institución muy discutida por él mismo.

Con respecto a la reducción de los contenidos programáticos, dice que - como en otros casos- se realizó de un modo exagerado. Lo que paradójicamente ocurrió, es que los alumnos presentaban más dificultad para incorporar menos contenido que cuando este era mayor, por lo que aprendían menos. Su hipótesis es que lo que sucede a nivel psicológico es análogo a lo que pasa con el cuerpo cuando se le da peptona, se debilita y comienza a mostrar dificultad para digerir; cuando se camina una cuadra, si antes se caminaba una legua, comienzan a aparecer más dificultades para andar esa cuadra que anteriormente para andar la legua (T.XVII:134).

En general la denuncia es al *antiintelectualismo*, tendencia reactiva extremadamente opuesta al “intelectualismo”, la que promueve la reducción de la

educación en todo sentido. Este movimiento, a juicio de Vaz Ferreira es exagerado y funesto, pero cae por auto negación, dado que quienes lo defienden, afectados crónicos “de la enfermedad del ritmo” (T.XVII: 96) son los que exponiendo su pensamiento estrecho y rígido, persuaden de lo equivocado de sus afirmaciones. En este contexto el calificativo “*libresco*” ha adquirido una connotación muy negativa, englobándose con ello a todos, textos y libros. Porque, por el procedimiento falaz de tomar la parte por el todo, se aplica al libro lo que solo es verdadero, en gran parte, para los textos. También aquí la batalla que da Vaz Ferreira es a la confusión. A la pretensión de sustituir al libro por la experiencia, contraponiéndolos, la califica de falsa oposición. Lo suprimible son los malos libros, las malas prácticas empíricas, pero conservando los superiores en ambos casos. En relación a esta cuestión, se reconoce que la escuela antigua abusaba de ellos, y se los hacía, casi siempre, aprender de memoria a los niños. Pero quienes observaron el mal que allí había, suprimieron el libro, en lugar de tener en cuenta el problema y graduar.

Lo mismo ha ocurrido con la metodología memorística, que pasa de ser la única correcta, a ser casi prohibida y estigmatizante (del maestro que la aplica). Vaz cita al respecto, con el propósito de evidenciar lo absurdo de la exageración, el caso de un maestro que no permitía que se aprendieran las tablas de multiplicar porque de lo contrario estaría estimulando el aprendizaje “de memoria”. “En todo caso, y cuanto más, les permitía ver una tabla, pero a condición de no aprenderla” (T.XVII: 129).

4.2- Consideraciones sobre obras pedagógicas de referencia

Parte del trabajo de análisis crítico que lleva adelante el filósofo en su rol pedagógico consiste en revisar algunos libros de reconocimiento académico, aunque jerarquiza la reflexión sobre prácticas y teorías de la “realidad nuestra, que

es la que interesa” (T.XVII: 109).

Con respecto a los libros, en la Conferencia *La exageración en Pedagogía*, toma *La Educación* de Spencer.⁵⁴ Este contrapone la enseñanza de la ciencia a la del resto de las disciplinas como los idiomas y las artes, colocando en la situación de tener que elegir entre uno u otro. Vaz Ferreira coincide con Spencer en creer que es más útil saber intervenir quirúrgicamente que saber idiomas, pero sin embargo no hace falta más que lo primero lo sepan unos cuantos sujetos que sean médicos, mientras que es bueno que todos aprendan idiomas. Spencer habla de la ciencia como la Cenicienta que acaba por ocupar el lugar de sus rivales, pero lo que no advierte es que ahora se está colocando a las artes en ese sub-lugar.

Otra “excelente idea” que encuentra en Spencer es la que afirma que el placer del niño es el criterio para la buena educación. Vaz contextualiza esta exageración comprendiéndola como una tendencia opuesta a la educación que generaba en el niño era fastidio y aburrimiento. Pero dada esa circunstancia y no pudiendo ver más allá de ella, Spencer cayó en la absolutización de una buena idea. Que la enseñanza sea agradable y placentera para el niño es deseable pero no lo es que así sea todo el tiempo, y no es solo porque no puede serlo sino que además no debe serlo: “el espíritu debe encontrar alguna resistencia que vencer” (T.XVII: 113).

Otro libro que Vaz Ferreira lee y comenta críticamente es la *Psicología de la Educación* del francés Gustave Le Bon con el que realiza igual procedimiento. El sentido de las críticas va nuevamente en la denuncia del peligro de una buena idea llevada a la exageración. Una de estas ideas dice que cuando se educa se enseña a pasar de un estado consciente a otro inconsciente aquello que se aprendió. Y Vaz Ferreira lo comparte, puesto que en la medida que se va

⁵⁴ Se trata de la obra de Herbert Spencer: *Educación intelectual, moral y física*, “que el positivismo pedagógico de la época tenía por insustituible y fundamental” (Arias, 1948: 84).

aprendiendo se va haciendo menos consciente y llega un momento en que ya puede realizarse la acción automáticamente; por ejemplo, leer. Ahora bien, muchas otras veces ocurre lo contrario, y es que una actividad que se realiza casi “sin pensar”, se vuelve, gracias a la educación, una conducta reflexiva. La educación nos permite muchas veces comprender mejor o “sentir mejor” aquello que de algún modo ya sabíamos (hacer). El criterio para reconocer el progreso del aprendizaje es doble y complementario, debe ser el aumento de lo consciente y de lo inconsciente.

Concluye (pero no termina)

Cuando nosotros pensamos, meditamos sobre un punto cualquiera, se nos ocurre una serie de reflexiones, que, generalmente, deben ser tenidas en cuenta todas ellas para contribuir, combinadas, a formar un juicio exacto. Los hombres tienen tendencia a no ver más que uno de esos principios o reflexiones que deben ser tenidas en cuenta: entonces, la consecuencia se falsea (T.XVII: 139-140).

¿Cuál es la razón para seguir tal tendencia? O mejor planteado, ¿por qué funciona, por qué continuamos cayendo en ella? Vaz sostiene que lo que la refuerza es su éxito. Parece que la exageración y unilateralización conduce a que los individuos la recuerden más. Según el filósofo, existen en los Programas de enseñanza, así como en la historia del pensamiento humano, y en nuestra propia memoria individual, teorías que no se olvidan por una especie de *indigestibilidad* (T. IV: 180). Un ejemplo de teórico exagerado exitoso es, para Vaz Ferreira, Rousseau.

Pero, era, ese Rousseau, un exagerador formidable; arremetía cada idea, y se llevaba todo por delante. De manera que construyó su teoría del “contrato social”, según la cual la sociedad no tiene otro origen que la voluntad humana; construyó su teoría de la educación “natural”, donde figura aquel Emilio, a quien su educador prefería muerto antes que verlo

entrar en la tienda de un vendedor de bujías, porque no es “natural” la luz de estas... (T.XVII:180).

Pues bien: la mente de los hombres es tal, que eso asegura a su autor una forma de gloria: gloria negativa, si ustedes quieren; pero el hecho es que no hay un programa en que no figuren tales teorías de Rousseau, aunque sea para hacer su “refutación”. La humanidad no ha podido “eliminar” esas teorías. Y ello se parece a una digestión difícil. Una sustancia alimenticia y fácilmente asimilable, se convierte en el organismo en fuerza y en energía, y esa fuerza y energía son utilizadas, y la sustancia desaparece (T.XVII:181).

5. Crítica a las “leyes” pedagógicas de Berra

Luego trata a sus contemporáneos, ya habiendo preparado al auditorio en el sentido que, si cometen errores pensadores de la talla que en el contexto poseían los analizados, sobre todo Spencer, es esperable encontrarlos aquí también.

En *La falsa simplificación en Pedagogía*, Vaz Ferreira analiza críticamente aquellas tendencias instaladas en el ámbito educativo, que con una marcada influencia positivista, el Dr. Berra⁵⁵ había sistematizado y legitimado desde el lugar del poder oficial. Presenta las “leyes” y una a una las comenta, devela errores, confusiones, afirmaciones inanes, con trabajo minucioso y paciente de filósofo crítico. Es natural que así proceda además, teniendo en cuenta que la Pedagogía al enmarcarse dentro de un arte, lo que le corresponde es brindar sugerencias flexibles y no leyes al modo de las ciencias.

Algunas de las prescripciones son para Vaz “leyes obvias”. Si bien poseen la propiedad de ser verdaderas, lo son en sentido irrelevante, por tanto, son inútiles. En esta clase incluye a la *ley de repetición*. Cita Vaz a Berra: “Los alumnos deben repetir los actos por los cuales conocen, inventan y practican” (p.156); la *ley de intermitencia*: “El trabajo de los órganos debe alternar con su reposo” (p.157).

⁵⁵ A Berra lo presenta Giorgi (1972): “El doctor Francisco A. Berra fue uno de los más destacados colaboradores de José Pedro Varela en la reforma escolar; compartió con Varela la primera cátedra de pedagogía que funcionó en el Instituto Normal que fundó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular; tuvo con José Pedro Varela una larga polémica respecto a la orientación de la enseñanza; recordemos que acusaba a Varela de “empírico”, pretendiendo tener él una posición “científica”. Era un teorizador impenitente y prácticamente agobió por muchos años el magisterio uruguayo enseñando más de treinta “leyes pedagógicas” que debían cumplirse estrictamente, so pena de quedar al margen de la ciencia” (pp. 25-26).

Sostiene Jesualdo (1963) que Berra creía que las hipótesis de la biología médica bastaban para explicar la historia social, y que su impulso positivista dominó todo el escenario educativo, y cultural del Río de la Plata durante los diez o quince años que le siguieron a la Reforma vareliana (p. 16).

Las “reglas de enseñanza” son presentadas por Berra al Ateneo de Montevideo en 1880.

Dentro de las “leyes obvias” reconoce que algunas de ellas no son completamente inútiles. Es el caso de la *ley de acumulación*: “Las repeticiones de los actos cognoscitivos, inventivos y prácticos deben sucederse tan de cerca como es menester para que sus efectos se acumulen” (p.157). Aunque su indicación no sorprende, tiene el valor de explicitar una información no tenida en cuenta o no siempre advertida.

Sin embargo frente a ciertas leyes que discute especialmente, Vaz Ferreira va presentando sus ideas pedagógicas, gran parte de ellas ya desarrolladas anteriormente. Son los casos que siguen.

Ley de bienestar, en esta se afirma: “*Deben proporcionarse al alumno todas las comodidades corporales y mentales requeridas por el cuerpo y la mente, que puedan reunirse en el lugar de estudio*” (p. 158). A lo que Vaz responde con una nueva negativa a la generalización. No es conveniente que la enseñanza sea siempre agradable, dado que si esta nunca ofrece dificultad, no estimula.

Ley de continuidad: “*Debe haber continuidad en la enseñanza de las ideas y de los hechos sujetos a orden sucesivo de dependencia o desarrollo*” (p. 159). No siempre es aplicable, las más de las veces el aprendizaje se da “de un golpe”. Está implícita la idea del procedimiento por *penetrabilidad*, más recomendado por Vaz que el del *escalonamiento*.

La observación central en la discusión crítica del filósofo ronda siempre en el error de tomar por verdadero una única idea cuya verdad no es excluyente de otras. Lo que intenta demostrar en todos los casos es la falsedad en que caen leyes, en su esencia verdaderas, por la exageración, *ergo* simplificación, que les quita su verdad y justeza. Las siguientes son presentadas por Vaz Ferreira como leyes a las que se aplica legítimamente tal crítica. El procedimiento argumentativo consiste en elaborar la ley opuesta y mostrar cómo podría ser válida, para finalmente

afirmar que ambas poseen grados de verdad y de exageración.

La *ley de objetivación* sostiene que “*La enseñanza de las cosas y de los hechos debe verificarse: presentando a los alumnos esas cosas y esos hechos en sí mismos; si esto es imposible, presentándoles imitaciones; si también esto es imposible, presentándoles imágenes..., etc.*” (p. 160). Ahora bien, se podría formular la ley contraria, la “*ley de no-objetivación*”, ya que es superior la abstracción e imaginación, que es lo que nos eleva por sobre los animales y al hombre por sobre el niño, así que se debería enseñar con prescindencia de sensaciones. El punto es que ambas así planteadas son erróneas. Se debe pensar teniendo en cuenta las ventajas de uno y de otro modo: es mejor conocer la realidad si la presentamos en sí misma, pero no debemos mantener “encadenada” la mentalidad del niño a esa realidad sensible. “Nótese bien que nos hemos quedado sin ley general” (p. 162). Y aquí está la ganancia.

Cuando una ciencia se presenta con ese carácter falso de simplicidad, quien se lo destruye parece que quita algo. En realidad no es así: Es como si se hubiera perdido moneda falsa. Las fórmulas generales extremadamente simplificadas producen el efecto de empobrecer la realidad, de hacer que no conozcamos de ella más que cierto aspecto, y no exactamente. Cuando nos quedamos sin la fórmula, resolvemos mejor los casos prácticos (p. 163).

Según *ley de motivación*, es recomendable atraer la atención del niño espontáneamente porque así comprenderá mejor la lección y la seguirá más fácilmente. Vaz concibe la ley contraria sosteniendo que la atención para que sea fructífera en el aprendizaje debe ser voluntaria y esforzada y no pasiva, como lo es la producida por la motivación. Nuevamente, a partir de los contrarios, busca una solución compleja, tener en cuenta a ambas, graduadas.

Desvanecidas las dos leyes, los dos principios absolutos, la exageración de la ley de motivación y la de la supuesta ley de no motivación; desvanecidas las dos, parece que quedaríamos en peor situación que antes,

porque, efectivamente, ya no disponemos de un principio absoluto; pero como ese principio absoluto era peligroso y falso, quedamos realmente como en situación mejor que antes, *porque somos más capaces que antes de resolver con justeza, apelando a la vez al raciocinio y al buen sentido, los casos que se nos presentan en la realidad concreta y viviente relativos a motivación* (p. 165).

Ley de integridad: (p. 165) Vaz Ferreira le opone la noción de especialización. Entonces sugiere atender las razones por las cuales parece más conveniente estudiar todo y las que fundamentan que es mejor estudiar en profundidad una sola cosa. En estas consideraciones introduce la importancia de tener en cuenta el contexto cultural, y sostiene que: “En Europa, donde la cultura general flota, está en la atmósfera, se absorbe continuamente, hay menos peligro en la especialización relativamente temprana. En medios como el nuestro, la especialización temprana nos perdería completamente, puesto que no existiendo gran cultura *ambiente*, la provisión hecha en los estudios generales no se completa ni se renueva más ” (p. 167).

Ley de ordenación lógica: “*Deben ordenarse los objetos y los ejercicios prácticos, de modo que se aprendan los antecedentes primero que los consecuentes*” (pp. 168-169). Es natural, clara, parece obvia. Pero tengamos en cuenta que el mayor aprendizaje ocurre en el período previo al ingreso a la escuela, y la naturaleza y el medio social no enseñan así. Además, Vaz Ferreira enuncia otra nueva dificultad: ¿cuál es el antecedente y cuál es el consecuente? Estos siempre son relativos y pueden intercambiarse, puesto que a los que antecedentes y consecuentes que se refiere la ley son tales de acuerdo a un orden lógico, y no a uno histórico, lo cual simplificaría las cosas. Y la secuencia lógica de un pensamiento puede no coincidir con la de otro, incluso para un mismo pensamiento es posible invertir los sentidos.

Ley de ordenación investigativa: “*Se enseñará a descubrir el efecto, yendo a él progresivamente desde la causa; descubrir la causa, yendo de ella*

progresivamente desde el efecto; y a descubrir cómo se produce un hecho, yendo regresivamente del hecho a su origen y progresivamente del origen al hecho” (p. 173). Sobre este precepto, la primera dificultad es que no es claro, con respecto al sujeto de conocimiento: cuál es la causa y cuál el efecto. No son iguales los procesos de descubrimiento que vivenció el descubridor, que el que experimenta el estudiante guiado por su maestro. Si se supone que el niño tiene que seguir el proceso que siguió el investigador, entonces ya no es conveniente en forma absoluta, porque generalmente este modo de proceder es lento, engorroso, genera ciertas consecuencias negativas por la costumbre de equivocarse, y la frustración por la confusión de quien anda a ciegas. Tiene sus ventajas, por lo que es uno de los tantos modos de enseñar para tener en cuenta.

La *ley de desenvolvimiento* dice que “*La enseñanza teórica y la enseñanza práctica deben acomodarse al grado de desenvolvimiento que las fuerzas del alumno hayan alcanzado en el momento del estudio o del trabajo*” (p. 176). Vaz Ferreira para refutar la validez absoluta de este precepto aplica un recurso de apelación al “absurdo”. Propone imaginar que todas las personas que rodean al niño hacen esto, es decir, sólo profieren aquello que el niño puede comprender, entonces “realizaríamos la educación de un idiota” (p. 177). Apela una vez más a la importancia de lo parcialmente inteligible.

Por otra parte la *ley de concomitancia* se refiere a la necesidad de que “*toda asignatura debe constar de práctica, de teoría aplicada y de una o varias teorías puras*” (p. 178). Luego sostiene que no puede aprenderse algo sin saber la teoría previa al contenido concreto, por ejemplo no puede saberse higiene verdaderamente si no se sabe sobre el organismo humano y su funcionamiento. Vaz Ferreira, aplica el método que corresponde en estos casos, y es el de evaluar los casos pertenecientes al ámbito normativo. Si bien es cierto que así debe ser el conocimiento perfecto, también lo es que el mismo es posible sólo en teoría. En la práctica sería muy limitante enseñar sólo aquello de lo que previamente puede

enseñarse la teoría que lo sostiene y justifica. Por ejemplo, presenta Vaz, el de los niños de escuela rural que la experiencia muestra que solo van por tres años, pero no por eso va a dejar de enseñarles algunas operaciones, que no se les enseñaría, siguiendo esta ley, porque no tendrían tiempo suficiente para conocer y comprender la teoría pura.

Ley de correspondencia: “Enséñese cada clase de objeto mediante el empleo de la facultad cognoscitiva que le corresponde, y cada práctica mediante el empleo de las aptitudes constructivas y ejecutivas que requiere” (p. 180). La observación crítica de Vaz, apunta a que si el precepto se refiere a que se enseñe cada cosa valiéndose de las facultades con que se aprende cada una de esas cosas, peca por obvia. Ahora, si supone que por cada cosa que se enseña se activa una única función mental, es equivocada, puesto que las facultades del espíritu no se pueden separar y aislar sino sólo para su análisis. Y, si para ser maestro se necesita saber qué funciones mentales se activan en cada momento de la enseñanza, no habría maestros porque estos conocimientos se apoyan en la Psicología y esta es una ciencia que está aún inmadura, por lo que no está en condiciones de ofrecer garantías sobre estos conocimientos.

Ley de sociabilidad: “Reúnase a los niños que han de ser enseñados, en grupos tan crecidos como sean compatibles con el esfuerzo moderado de los maestros” (p. 184). O sea, se estima a la enseñanza de la escuela superior a la doméstica. Frente a esta valoración, Vaz elabora una hipotética ley opuesta basada en que el niño pequeño es muy receptivo y plástico, por lo que está más vulnerable a las influencias del exterior, es así que debemos protegerlo evitando el contacto con malas influencias, y haciendo que esté en contacto sólo con aquellos adultos que puedan desempeñarse responsablemente como educadores. Cuando se piensa verdaderamente sobre la cuestión, esto es, cuando se le da la dimensión compleja que tiene, uno de los aspectos que hay que tener en cuenta es si el niño pertenece a una “familia muy culta (y moral)” (p. 186) o a una inculta; la escuela

es muy buena para la segunda clase.⁵⁶

Es cierto que -para Vaz Ferreira- la escuela tiene como ventaja: “crear y fortificar sentimientos de sociabilidad, solidaridad y simpatía. Que aún la oportunidad para aprender a conocer hombres defectuosos o malos, es factor valiosos de la educación” (p. 186). Sin embargo, también entiende que la educación doméstica posee la ventaja de respetar la personalidad del que aprende y tiende a aumentar la originalidad. La escuela homogeniza.

Vaz dedica largos párrafos a la denominada *Ley de unidad*. En ella se expresa que el Universo es uno y conexo, y del conocimiento que se debe tener de él tiene igual característica. Y por consiguiente: “*En las asignaturas que se enseñan debe haber unidad de doctrina*” (p.188). La ley pide que no existan contenidos inconexos, principios discordantes, diferencia de criterios recomendados. Frente a estas consideraciones dice Vaz:

Efectivamente: el Universo debe ser uno y conexo (si ello tiene sentido...). Debemos suponer que lo sería para una inteligencia absoluta e infalible; que lo sería, por ejemplo, para un dios.

En cuanto al hombre, indudablemente debe buscar, debe concebir como el ideal final del conocimiento, ese conocimiento en que nada es contradictorio, en que nada es inconexo, en que todas las verdades, como se dice aquí, se corresponden y ajustan entre sí de la manera más absoluta. No sé si ese ideal será realizable alguna vez. Yo no lo creo. Pero aun los que lo creen, reconocen y saben que no es ese nuestro conocimiento real; que no es ese, por consiguiente, el conocimiento que poseemos y el conocimiento que somos capaces de transmitir. Ya se dijo, en una de las frases más viejas del mundo: A medida, precisamente, que sabemos más, nos damos cuenta mejor y sentimos más honda la impresión de nuestra casi total ignorancia (p.190-191).

⁵⁶ Decíamos antes que Vaz Ferreira promovió la obligatoriedad de la asistencia de los niños a la Escuela sin embargo no envió a los suyos. Evidentemente la nota distintiva de sus hijos, que los eximía de esta obligación, es formar parte de una familia lo suficientemente moral y culta, a juicio de su padre y autoridad de la educación.

Y luego:

Entonces, el medio menos malo de educar, el menos imperfecto, es justamente enseñar al niño o al hombre, a quienquiera que deba ser enseñado, lo que hay de precario en nuestros conocimientos; no ocultar, no disimular jamás esas lagunas. Las mismas contradicciones que existen entre los distintos elementos de nuestro pobre conocimiento fragmentario, hay que hacerlas ver, no disimularlas jamás.

Nuestro conocimiento sobre el Universo es inconexo, fragmentario, más o menos contradictorio a veces. Si se le hace perder ese carácter, es falseándolo, o reduciéndolo, o desnaturalizándolo (pp. 191-192).

Por su propia concepción del saber, y especialmente del enseñar a pensar, pondera la diversidad de opiniones de los docentes y que quienes se educan reciban ideas de personas con criterios distintos. Así es nuestro conocimiento, imperfecto, lleno de lagunas. “Triste es que existan, sin duda; pero, dada su existencia, es mejor conocerlas que ignorarlas” (p. 192). La actitud dogmática de creer en la posibilidad de posesión de la verdad, de la unidad del saber y de criterios epistemológicos indudables, se corresponde con el equivocado estado mental denominado *simplismo*.

La otra crítica sustancial que realiza Vaz a la teoría pedagógica de Berra es que su obra no posee ni un solo *hecho pedagógico*.

La comprobación experimental, *falta invariablemente*, esto es, que no aparece, nunca jamás, esta constatación, que sería sin embargo indispensable: en tal y tal caso, y de esta manera, la aplicación de esta “ley” *produjo de hecho*, buen resultado. Creo que nunca acabaría de encarecer a ustedes bastante la importancia de esto. No hay nada más falible y más engañoso que el razonamiento solo (p. 196).

La actitud que tiende a la simplificación prescinde generalmente de la propia realidad.⁵⁷

⁵⁷ Delio (2009), a propósito de la valoración que hace Vaz Ferreira de lo experimental ilustra: “La

En síntesis, los males que este estilo de sistema pedagógico produce son básicamente: “la gran tendencia a producir conceptos falseados o exagerados, aun partiendo de las ideas buenas” (p.198), “la creación o la fortificación del estado de espíritu dogmático” (p.198), la aniquilación de la curiosidad “en tanto la curiosidad se mantiene precisamente por aquella sensación de la ignorancia” (p.199), “tendencia a rechazar las novedades” (p.199), sobre todo si aparecen en obras que las presentan con menor grado de sistematización. Este prejuicio es muchos más fuerte en quienes no tienen vasta experiencia en el campo, porque al dárseles una ciencia falsamente simplificadora, produce en ellos una suficiencia y sensación de infalibilidad que es “extremadamente engañosa y funesta” (p. 200). Otras desventajas y peligros son que refuerza la obsesión por el método único y el exceso de artificiosidad al enseñar, lo que contribuye a la pérdida de la espontaneidad natural que se necesita para enseñar. Por otra parte y vinculado con la abstracción y olvido del maestro situado, genera “cierta tendencia a perder el sentido de la realidad por la preparación excesiva de lecciones destinadas a aplicar -sobre el papel- demasiada cantidad de preceptos simplistas” (p. 203).

Como consecuencias de esta falta de relativa de espontaneidad en la enseñanza, que la autoridad del sistema tendía a producir, se observó un embotamiento de lo que yo llamo el sentido del niño. El sentido del niño es cierta facultad o actitud simpática, casi instintiva- que el maestro tiene por temperamento en mayor o menor grado, y que se fortifica por la

primera de estas iniciativas vazferreireanas que quiero mencionar, es una temprana Resolución del 29 de enero de 1901, en que la DGIP solicitaba: *la inclusión en el Presupuesto de un rubro destinado a «Ensayos de Escuelas Rurales» que la Dirección emplearía en ensayos experimentales de los diversos sistemas de escuelas rurales que juzgue puedan tener condiciones de seriedad, y que podrían hacerse ya instalando, ya subvencionando escuelas.*

Al mes siguiente esta idea se amplifica y a propuesta del filósofo se solicitaba el establecimiento de las cuatro escuelas de experimentación en Montevideo. En los considerandos de la propuesta, nuestro filósofo señala la necesidad de experimentar “ensayos de procedimientos pedagógicos” porque *la Pedagogía no es todavía una ciencia deductiva y que, por consiguiente, el ensayo experimental es la única forma de resolver todos los problemas pedagógicos.*

Con cursiva son citas de Vaz Ferreira que Delio extrae de la Dirección General de Instrucción Pública. *Legislación Escolar Vigente*. 1898-1903. Publicación Oficial ordenada por la Dirección General de Instrucción Pública. Montevideo. Barreiro y Ramos. 1904. p. 77 y p. 209 respectivamente (p.41).

experiencia- de sentir en un momento dado lo que el niño puede entender, lo que no puede entender, qué va a contestar, a dónde va a ir a parar si le dice tal o cual cosa: si va a descubrir, o no, lo que se quiere que busque; y todo eso es como instintivo: no se puede reducir a preceptos, pero se siente, cuando el maestro enseña de una manera muy natural y espontánea; si no, tiende a embotarse (p. 202).

Vaz insiste en varias oportunidades sobre la importancia de mantener viva la “simpatía”. Refiriéndose a los autores de libros pero haciéndolo extensivo al maestro Vaz define a esta y a la “naturalidad”.

Naturalidad quiere decir, en este caso, no buscar ningún artificio, no buscar formas determinadas ni caminos indirectos y rebuscados, para llegar a la verdad, sino decir, sencillamente, claramente, naturalmente, lo que se tenga que decir. Y *simpatía*, tomada en ese amplio sentido, quiere decir una actitud mental, no común en muchos autores de textos: la de sentir intuitivamente el estado mental del alumno. Es más difícil de lo que se cree, cuando uno sabe algo, darse cuenta de cómo es ignorarlo: ello representa un trabajo mental de que no todos son capaces; que es intuitivo en los buenos maestros, y que es muy difícil de alcanzar cuando no se tiene (T. XIV: 206).

B) Otras cuestiones de enseñanza

1. La enseñanza de la Filosofía

“*La enseñanza de la filosofía*” fue el trabajo que Vaz Ferreira presentó en el concurso para proveer el cargo en la Cátedra de Filosofía de la Universidad de la República, en 1897. En él defiende la idea que esta es buena en sí misma, en primer lugar por su efecto cultural, sobre todo en países como el Uruguay, en el que la mayoría de las personas no accede a la “cultura superior”, y especialmente porque su enseñanza desmorona el dogmatismo. Dentro de los beneficios de la “cultura filosófica”, Vaz señala:

Primero que todos, abrir el espíritu, ensancharlo, darle amplitud, horizontes, ventanas abiertas, ponerle penumbra: que no acabe en un muro cerrado, que tenga vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar, y, todavía, sentir, adivinar, más allá de esos horizontes lejanos y apesadumbrados, la vasta inmensidad de lo desconocido (T. XXII: 172).

En relación a las temáticas que debería incluir el programa para la educación secundaria, justifica la razón por la cual es conveniente que se incluya la Metafísica y otras ciencias asociadas por tradición o cercanía a esta. Todas las ciencias, si se profundiza en ellas, conducen a cuestiones metafísicas. Por una razón práctica, relativa a facilitar los abordajes, los saberes se organizan en asignaturas, pero no se debería olvidar que esta estructura es a posteriori. El momento, digamos, intermedio, entre unas y otras, es generalmente desconocido. ¿Cómo introducir la Metafísica entonces? O bien, cada asignatura trabaja los contenidos con criterio positivo, y además, aborda las discusiones filosóficas propias de la disciplina, o bien, de esto último se encarga la Filosofía. Vaz Ferreira estima preferible la segunda alternativa, por experiencia, ya que esta es la

que se da en nuestro país.

Las disciplinas que por su objeto de estudio no han podido separarse claramente de la Filosofía -estas son las cuatro “ciencias filosóficas”: psicología, lógica, moral y estética- se incluirán, junto con la Metafísica en el programa de estudios de la Filosofía. Vaz augura que esta situación se irá modificando porque todas las ciencias guardan igual vínculo original con la metafísica y varía el tiempo en el que van obteniendo su autonomía.

Vaz, distingue explícitamente la enseñanza de la Filosofía de la enseñanza de la historia de la Filosofía. Opina que sería deseable que esta última se aborde, siempre que hubiera tiempo, porque permite ver de manera distinta las cuestiones propias de la Filosofía, pero esto sólo puede realizarse en los estudios terciarios. Dada la realidad de la educación secundaria, con tantas asignaturas, poco tiempo y la coexistencia de diversas orientaciones en el bachillerato, la forma de organizar los contenidos programáticos debe ser por *problemas*, esto es, dar a conocer diferentes tesis sobre cuestiones grandes de la filosofía. Vaz enumera las fundamentales: el problema del conocimiento (incluyendo allí la relación de la Filosofía con la ciencia en general y las ciencias particulares), el problema de la sustancia (materia y espíritu), el problema de la vida, el problema de la libertad y del determinismo, y el problema de la trascendencia de la conciencia, y la de la vida ulterior. Este último, junto con el problema moral son los que Vaz Ferreira califica de capitales, sobre todo el primero, por ser “el gran polarizador de las filosofías” (T.XXII: 192).

Hace hincapié en la importancia de trabajar la muerte como problema, lo contrario “es malo, y también inexplicable y absurdo” (T.XIV:134). En las consideraciones que hace acerca de la enseñanza secundaria, sugiere la incorporación de *clases de lectura* para las cuales entre otros tipos, se incluirían los libros que aborden la muerte desde respuestas filosóficas, especulaciones científicas y pseudocientíficas, y actitudes prácticas. Critica los tratamientos

superficiales o racionalizados del tema. No es relevante para Vaz Ferreira que el profesor dé a conocer sus opiniones acerca del tema, la responsabilidad fermental de este es promover el sentimiento, siempre que lo haga con libertad y sinceridad, hacer sentir en el estado que estamos frente al problema de la muerte.

Por mi parte, creo que el profesor debería, *aun en este problema, recomendar*, y hacer sentir como la mejor actitud, la de la sinceridad absoluta; el sentimiento de nuestra ignorancia; la comprensión del valor de las razones, sentimientos e intuiciones, en todos los sentidos; actitud que, por lo demás, puede quedar legítimamente abierta a esperanzas, a posibilidades, mientras no se ilusione o se engañe con ellas, y mientras la razón no sea dañada (T.XIV: 133-134).

El filósofo realiza una defensa a la incorporación del estudio de las religiones y del sentimiento religioso en la clase de Filosofía. Se opine de ellas que son errores antiguos resultantes del esfuerzo de hombres ignorantes, o sea que se las conciba como un modo cualitativamente distinto de los seres humanos de acercarse a lo inefable, el sentimiento hacia lo trascendente es vital, humano y profundo, por lo cual es un error escamotearlo bajo la mera presentación de “pruebas” que quedan en la superficialidad de una comprensión meramente intelectual.

Vaz Ferreira combate ciertas falacias que se han sostenido como argumentos contrarios a la enseñanza de la Filosofía en la educación media. La más frecuente es la falacia de grados, ya que se afirma que no debe enseñarse Filosofía en secundaria porque no puede hacerse completamente bien, sea porque los estudiantes no alcanzan a comprenderla en su totalidad, sea porque los docentes no pueden transmitirla en su profundidad. Frente a este argumento, además de calificarlo de falaz desde el punto de vista lógico, lo concibe erróneo desde el punto de vista pedagógico, ya que desconoce el valor de lo *parcialmente inteligible* y el procedimiento asociado de *penetración*.

Reacciona contra la idea tan difundida que la filosofía trata cuestiones meramente abstractas, cuando en realidad, comprende a los problemas filosóficos como aquellos más vitales y concretos que puedan plantearse los hombres. La dificultad está en que muchas veces son mal tratados -como ficciones- y se los aleja de la vida. Pero este no es un problema de la filosofía sino de la mala metafísica. Además, se cae en un error de elegir las ciencias por antagonismo a la Filosofía. Error de falsa oposición ya que no existe diferencia de esencia entre ambas y las mismas se complementan.

Es también un desacierto rechazar la enseñanza de la Filosofía por considerarla alejada de “lo práctico”. Uno de los valores que le reconoce, más apreciado por Vaz Ferreira consiste justamente en su naturaleza. Sostiene que “el carácter desinteresado, no utilitario, de esta clase de enseñanza, constituye una de sus mayores recomendaciones (T: XXII: 164)”. En las reflexiones sobre la enseñanza secundaria comparte su dolor ante las objeciones que se realizan a la existencia en el plan de estudios de algunas asignaturas por carecer de valor instrumental.

Causa dolor pensar que el argumento que más se invocó (en la fundamentación del proyecto; en la prensa, etc. etc.), fue el basado en el valor puramente instructivo o instrumental de las asignaturas: “¿Para qué sirve a un médico la literatura, o a un abogado la química?”, se preguntaban periodistas u oradores, exactamente como suele preguntárselo algún alumno ignorante y poco consciente todavía (T. XIV: 51).

La Filosofía además, no se limita a afectar, ampliando, el ámbito intelectual de quienes la reciben y practican, sino que moviliza los grandes sentimientos de sinceridad y tolerancia, compartidos por los seres humanos en la búsqueda de respuestas a problemas profundos y universales.

Por otra parte, es un error defender las clases de Filosofía-medio para el logro de un (y solo uno) propósito, como por ejemplo, moralizar, o desarrollar el

sentido crítico. La Filosofía generará esas tendencias y otras u otras, y en distinto grado y en momentos diferentes, en los diversos estudiantes. La enseñanza de la misma es fermental y los sujetos que la experimentan son particulares. Posee una *función excitante*, en la medida que estimula a pensar, sobre todo en la adolescencia, etapa naturalmente óptima para ello. La Filosofía forma y perfecciona el espíritu crítico, aquel que analiza, manifiesta juicios libres, discierne. La Filosofía, además, otorga a quienes la incorporan, una perspectiva panorámica “desde donde se ven borrarse las fronteras en parte artificiales que establece la clasificación entre las diversas ciencias, y las más artificiales todavía que las necesidades de la enseñanza establecen entre las materias o asignaturas” (T.XXII: 173), lo que permite al estudiante concebir las grandes regularidades y sus relaciones, por fuera de los esquemas disciplinares.

¿Debería ser para todos la enseñanza de la Filosofía? Por su naturaleza, funciones y efectos, sí. Vaz Ferreira interviene directamente en la discusión curricular de hecho, defiende estas ideas y logra que la misma se mantenga en todas las orientaciones de la educación media del país. El propio Vaz se vanagloria:

Fue necesario, pues, hacer un salvataje, y conseguí hacerlo en un doble sentido: primero, en el de conservar esta asignatura para otras carreras que la de abogado; y, segundo, en el de conseguir, ante todo, que no se redujere, y, también, que la clase de filosofía, por lo menos fuere común a unos y otros preparatorios; lo que, sobre la ventaja de mantener hasta más adelante el contacto entre alumnos destinados a diferentes estudios, en beneficio de todos, tiene la de establecer comunicación, ósmosis, en toda esa irrupción de sentimiento: la de establecer comunicación y magnetismo en toda esa profunda efervescencia mental (T.XXII:176).

Una vez salvada la Filosofía, justificado su valor en el aula desde la educación secundaria, Vaz Ferreira, contribuye además a su didáctica. El profesor debe enseñar la filosofía con cuidado de no presentarla a través de sistemas dogmáticos. Los problemas filosóficos no son, ya desde la posibilidad de su

formulación, fáciles de precisar, mucho menos lo es, el pensamiento sobre ellos, que no puede ser unilateral como lo es el pensamiento científico.

Pero, sobre todo, el efecto principal que debe buscarse, es suscitar el espíritu filosófico, la crítica, la sinceridad de la posición mental; la completa sinceridad: saber qué es lo que se ignora; saberlo y sentirlo; y hasta aprender a ignorar, que es más difícil que aprender a saber (T.XV: 77).

Los profesores tienden a presentar doctrinas filosóficas resumidas y simplificadas para volverlas más accesibles a los estudiantes. Esto, muchas veces es casi inevitable, aunque no debe perderse la conciencia que casi siempre también es desnaturalizador. Hay autores incluso, que resumirlos o simplificarlos, implicaría falsearlos. Este problema, si bien se da de especial manera en la enseñanza de la Filosofía, “toda enseñanza, es falsamente precisa, falsamente simplista; encerrar un conocimiento en un texto, en un programa, es esquematizarlo, peptonizarlo” (T: XIV: 74).

Vaz reconoce una fácil tentación para cualquiera que pretenda defender una tesis filosófica, especialmente metafísica, la que consiste en utilizar el argumento por reducción al absurdo de la tesis contraria. Presenta una aguda crítica a este procedimiento y lo aplica con mucha claridad a este terreno: La mayoría de los problemas metafísicos llevan al límite de lo pensable, a lo imposible de aprehender racionalmente, por lo que, dar el paso, y afirmar que la tesis contraria (-A) a aquella que nos ha dejado fuera de lo que puede pensarse (A), es verdadera, es sencillo. Pero esta inferencia no es válida a juicio del filósofo, dado que sólo probaría que no podemos pensar (A), que llegamos a una contradicción, pero nada más. Porque es muy probable que también se llegue a una contradicción tomando como punto de partida la tesis antagónica (-A). El docente debería tomar esto como objeto de enseñanza haciendo ver la posibilidad de defender una teoría, y las dificultades que su defensa puede presentar.

En suma, la exposición del profesor de Filosofía ha de ser ante todo, sincera. A largo plazo, el estudiante -probablemente ya habiendo dejado de serlo- elegirá qué creer, porque posee conocimiento de todas las principales corrientes filosóficas, sus argumentos y debilidades, y no escogerá una por desconocer a las otras. Es entonces que Vaz Ferreira propone la clase de filosofía como un lugar de discusión sincera de las tesis y argumentos de las principales tendencias filosóficas, con reconocimiento expreso de lo que se ignora, con el propósito fundamental de llegar al estado de espíritu abierto.⁵⁸

Se debería proscribir del aula de filosofía, lo memorístico y la enseñanza dogmática, y la *discusión para triunfar* más que de ninguna otra aula.

El hombre que, sobre estos problemas inciertos, dudosos, oscuros, se ha formado una convicción hasta un grado tal que ya no puede discutir a objeto de pensar sinceramente, sino al solo efecto de probar la verdad, ha cerrado su conciencia -su conciencia intelectual, diremos -ha cerrado su inteligencia, y esto es un mal, tal vez el único mal definitivo (T.XXII: 184-185).

La Filosofía evidencia, en quien la practica, la dificultad de hallar la verdad. Y aunque Vaz comprende que existe un temor a lo incierto, sobre todo a enseñarlo, insiste en que el verdadero peligro está en enseñar lo incierto como si fuera cierto, sin embargo hacerlo francamente junto con aquello de lo que se tiene certeza, es sumamente enriquecedor.

Vaz Ferreira reconoce también el temor de muchos hombres a provocar el

⁵⁸ Mato (1967) entiende estas apreciaciones y cuidados que Vaz recomienda al profesor de Filosofía como prácticas imposibles. Sostiene: "(...) Vaz rechaza expresamente la posibilidad de que el joven adopte convicciones filosóficas, deja de lado terminantemente la cuestión de la función que le quepa a la concepción del profesor en la relación con sus alumnos y no reconoce la necesidad de tener opiniones filosóficas. Sin embargo, aunque admitamos sin restricción que quienes la sustentan deban poseer conciencia de los grados de certeza y estén abiertos a las opiniones contrarias, esas opiniones propias son imprescindibles porque encarnan los principios de una conducta, práctica. Conducta la cual, si no se hace de acuerdo a esos principios se vivirá igualmente sin fundamentación o con una filosofía inconfesa" (pp.12-13).

escepticismo en los jóvenes, sin embargo califica de vulgar este argumento. En primer lugar, el único escepticismo nocivo es el que forma sistema, y el espíritu abierto al que se dirige la clase de filosofía tal como él la sugiere, está lejos de ese tipo de convicciones, más lejos aún de esta en particular. Lo que producirá, según Vaz, es la graduación de la creencia aprendiendo a ajustarla de acuerdo al estado de las cuestiones sobre las cuales se piensa. En segundo lugar, enseñar de otro modo es engañar al estudiante. Así como en las ciencias, se admiten faltas de certezas, huecos de saber, lo que no produce ningún daño a los alumnos, ¿por qué habría de provocarlo el mismo reconocimiento en filosofía?

En relación a la Metafísica, el caso es similar. A partir de los problemas fundamentales, el profesor acercará, lo más vivo posible, las respuestas de las principales corrientes. Con respecto a estas, Vaz Ferreira denuncia el error de creer en la existencia de –únicamente- tres escuelas (espiritualismo, materialismo y positivismo), cerradas en sí mismas, dogmáticas, con soluciones específicas excluyentes para cada uno de los problemas. La enseñanza de la metafísica desde esta convicción produce ignorancia, confusión e intolerancia. Recuerda Vaz:

(...) no hace, sin embargo, tanto tiempo como pudiera creerse: yo alcancé, y tuve que reaccionar contra él, al ocupar mi cátedra de filosofía, un estado de espíritu muy curioso; ignoro por qué proceso mental extraño, se había establecido en nuestro país que existían en el pensamiento filosófico tres escuelas, ni más ni menos; el espiritualismo, el materialismo y el positivismo” (T. XXII: 180).

Vaz Ferreira pretende ubicarse por fuera de tal fragmentación. Propone “una clasificación de las escuelas algo amplia y comprensiva”, lo que “permite comprender las relaciones de los sistemas, sus puntos de contacto, las transiciones invencibles por que están unidos, casi siempre, los que parecen más opuestos” (T. XXV: 148).

2. ¿Cómo enseñar moral en la escuela?

“En primer término ¿debe enseñarse?” (T. XXII: 219). La respuesta es afirmativa. Vaz Ferreira reconoce y responde a los argumentos más frecuentes que defienden la idea contraria. El más simple es el que dice que la moral se aprende únicamente de la vida misma. Otra idea, en esta misma línea, es aquella que sostiene que si bien la institución debe encargarse de formar en moral, debe hacerlo por medio de las prácticas y modalidad de los vínculos. Ambas opiniones se apoyan en una falacia, la de falsa oposición. La vida ofrece enseñanza moral y la escuela enseña indirectamente a través de las conductas, pero esta constatación no implica que la escuela no deba enseñar moral también directamente a través de su órgano especial para ello que es la *clase de moral*.

En *La exageración en la pedagogía* (en *Estudios pedagógicos*), Vaz considera algunas prácticas de la enseñanza de la moral en la escuela y discute algunas teorías en boga. Una de estas es “la célebre teoría de la disciplina de las consecuencias en la educación de los niños” (p. 113) que expone Spencer en *La Educación*. La misma consiste en permitir que a la acción (moral) le sucedan las consecuencias naturales, y es así como el niño aprende por la vivencia de las mismas. La opinión del filósofo uruguayo resulta de la aplicación de su (no) fórmula: la idea es buena pero no excluyente ni absoluta. Porque si bien es cierto que así es como la Naturaleza educa, también hay que tener en cuenta que las consecuencias de los actos no son siempre claras ni directas, y tampoco son contemporáneas a la acción la mayor parte de las veces.

El filósofo previene de un importante error que se presenta de diversas formas en relación a los efectos de las clases de moral. Este consiste en esperar de la misma resultados imposibles y por consiguiente luego, “caer en el pesimismo de las apreciaciones y de las posibilidades, por exceso de optimismo en los ideales” (T: XXII: 222). No es razonable esperar que la enseñanza obtenida en las

clases de moral transforme a la humanidad. Pensándolo así es que comienza a tener sentido mentar *el problema* de la enseñanza de la moral, y buscar la solución para lograr un modo, fórmula o procedimiento que logre el hombre ideal. “La idea de problema, encarada o sentida de esta forma, es siempre un aspecto del mismo sofisma, del sofisma de falso optimismo que conduce al pesimismo” (T. XXII: 223). Ese estado de espíritu, dice Vaz, genera otra idea frecuente, y es la de *crisis*. Que la educación está en crisis, o más particularmente, que la enseñanza de la moral lo está. Desde la perspectiva de Vaz Ferreira, la convicción de que algo está en crisis es el resultado natural de cualquier análisis profundo y con intención crítica (de depuración) que se realice sobre ese objeto. De lo que se sigue, que la crisis, así entendida, es un estado natural y beneficioso.

En relación al estado de las cosas en acto, el juicio debe ser sincero, esto es, reconocer que lo bueno presente es menos malo que otros posibles peores, pero la sensación de que no es lo justo o bueno que debería, es un motor que ninguna clase de moral debe apagar.

A nivel de educación secundaria recomienda enseñar moral en un horario fijo, como una disciplina con su propio método, la que Vaz coloca en el segundo año de bachillerato dentro del curso de Filosofía. La razón por la cual debería incorporarse en segundo, es que es necesario que el estudiante maneje las cuestiones básicas de la psicología y metodología (lógica) - lo que estaría incluido en primero- para poder discutir problemas morales.

La clase de moral debe estar orientada por dos intenciones: enseñar y hacer sentir. Para que haya moral realmente, para que esté viva en una clase, los sentimientos deben estar activos. La mala moral, y por tanto, la mala clase de moral, es aquella que presentando una fórmula desde la perfección de la teoría, embota los sentimientos, porque justifica y no permite sentir el conflicto, la carencia, la imperfección. Moral “estupefactiva” le llama a esta última, envenena el alma (T. XXII: 252). Por eso, un profesor que no da fórmulas morales

definitivas, que no puede explicarlo todo desde un libro, y lo reconoce, haciendo sentir esa impotencia en sus alumnos, es un buen profesor de moral porque crea moral viva, intensifica los sentimientos morales o al menos no los desactiva.

Aunque, Vaz Ferreira también admite que en esta apuesta hay riesgos, porque es bastante más imprevisible lo que pueda suceder dentro de cada individuo. Considera que es la más óptima para obtener personalidades mejores pero reconoce que pueda generar también en algunos individuos, todo lo contrario. Esto último podría entenderse como producir escepticismo moral, pero Vaz corre el riesgo. Lo que sostiene la decisión es la confianza en la naturaleza humana y en la moral básica de todos los seres humanos. Es que el fin último de la clase de moral es “racionalizar un instinto”, el instinto moral, “que es principalmente afectivo”, a diferencia del instinto lógico, cuya esfera es la intelectual. (T. XXV: 127).

Las teorías y los preceptos no hacen, digámoslo así, sino iluminar esa moral orgánica que reside en el fondo instintivo y afectivo de nuestro ser; pero, en tanto que esta última puede bastar por sí sola, todas las teorías y todos los preceptos no alcanzarían jamás a suplir los sentimientos morales ausentes (T. XXV: 129).

Ahora, decíamos, que no hay que esperar todo (lo bueno) de la enseñanza de la moral, pero sí puede esperarse mucho, donde es esencial para el resultado el *modo* en que se imparte la misma.

La enseñanza hecha de esta forma, inspirada por dos ideas fundamentales, la sinceridad y la excitación fermental, aunque sea menos ambiciosa que la moral beatamente optimista y ficticiamente formulable, es la que puede atacar, morder mejor en las almas; la otra, generalmente resbala por el espíritu sin atacarlo, sin impresionarlo, como sin tocarlo, o bien se queda en una parte superficial del espíritu, bien sistematizada y favoreciendo, más bien, la tendencia que debe evitarse en la enseñanza de la moral, como el mayor peligro, a saber: la disociación entre nuestra moral profesada y nuestra conducta (T. XXII: 261).

El discurso rígido y grandilocuente no “levanta” la conducta porque la mayoría de las veces es así a costo de escindirse de la misma; la imagen a la que recurre Vaz Ferreira para ilustrar esta división, es la del globo que sube alto porque no carga con el cesto, mientras que el que levanta la barquilla ya no está tan arriba (en discurso). La razón fundamental por la cual muchos hombres mantienen un rígido discurso moral, es, según el filósofo, la separación de este con la práctica vital. Lo que redundará en intolerancia.

El modo de organizar los contenidos éticos para la educación media, debería ser a juicio del filósofo por escuelas. Los objetos morales no son cosas determinadas y objetivas, sino que las teorías establecen ciertos hechos o principios y luego afirman sus tesis por inducción o deducción a partir de aquellos, y sobre todo, manejan conceptos diferentes, cada uno con coherencia holística, por lo que sucede que distintas teorías podrían utilizar iguales términos con significados diferentes. Lo que es interesante a este nivel es lograr la comprensión, por parte del estudiante, del lugar, no extrapolable, que las distintas opiniones morales poseen dentro de la teoría de la que forman parte.

La enseñanza de la moral en la educación primaria debe evitar caer en el *infantilismo pedagógico*, el que produce la disociación psicológica entre moral profesada y moral vivida por la conducta.

...la mayor parte de la acción posible se pierde, si las historietas pueriles sobre niños buenos y malos -las historietas sobre libros de lectura- constituyen el único material, y si se sigue, por funesto error, recurriendo a ellas después de alcanzada la edad en que ya pueden *morder* en las almas los grandes ejemplos de la moral real y viva. Los niños tienen que penetrar la moral de los hombres. Y es este el único modo, si alguno hay, de crear y mantener, hasta donde es psicológicamente posible, la relación entre el conocimiento y la acción, evitando, o por lo menos no estimulando artificialmente, esa disociación que crea una especie de órgano intelectual de moral escolar: una sistematización de juicios y respuestas, todo ello *sincero*, pero separado y sin acción sobre la personalidad vital que siente y

obra (T.XVII: 87).

Además, aquellas obras creadas con el propósito de moralizar, por alguna razón, tal vez “por una especie de instinto finísimo” (T. XXII: 288), tienden a producir el efecto contrario.

Vaz, aunque cree que el niño aún no es capaz de evaluar críticamente los contenidos específicos de la moral, sostiene igualmente que no por ello se le debe omitir su enseñanza ni engañar simplificando erróneamente. Así como en la enseñanza de la matemática se le van presentando los contenidos disciplinares y los procedimientos, teniendo en cuenta el grado de desarrollo del niño, y nunca se le enseñan razonamientos falsos, de la misma manera, debería ocurrir con la enseñanza de la moral, comenzando con la iniciación de algunas reglas y procedimientos morales.

(...) lo que podría hacerse, digo, es empezar a enseñar la moral y no razonarla hasta el momento en que el espíritu sea capaz de un razonamiento verídico y sincero, sin necesidad de falsearla; sin embargo, confieso que yo personalmente voy más adelante, que no temería una enseñanza sincera de la moral, que no siento la necesidad que se invente para los niños alguna causa, algún principio único del cual pueda deducirse geométricamente e infaliblemente toda la moral; y esto es sencillamente por una razón: porque creo todavía más moralizador descubrir y tener y proponer muchas razones para ser bueno y para ser honrado (T. XXII: 287-288).

En la propia formación docente recomienda expresamente que sean presentadas a los futuros maestros diversas teorías. Si bien la de Spencer era la que se había instalado en el mundo académico, Vaz reclamaba su presentación crítica y la complejización de la dimensión moral.⁵⁹

⁵⁹ “(julio de 1902) Se le solicita informe sobre el Programa de Moral del Instituto Normal de Varones, propuesto por su Director Francisco Simón: (...) reconoce que el programa está fundamentado en Spencer y señala que “si de algún modo puede la moral, teóricamente enseñada, morder en los espíritus y en la realidad de la vida es, seguramente, enseñada en esta forma.” Pero

Por otra parte, pero en el mismo sentido, el docente -aquí se trata fundamentalmente del profesor de secundaria- no debe tener miedo de “destruir ilusiones”. Existen ficciones que los adultos hemos creado para los niños, y que son muy nocivas, dado que forman para la desilusión. Por ejemplo la ficción de la justicia forzosa: la creencia que el mal paga y el deber es recompensado.

También, existen ficciones para adultos, como la “teoría de la tranquilidad del deber cumplido”, anestesia egoísta contra el dolor moral. Y todas las ficciones deben ser puestas como objeto de análisis crítico, de todo ello hay que hablar.

Es consecuente con la concepción ética y pedagógica, la recomendación de la práctica de la discusión en la clase de moral. En este contexto las discusiones entre alumnos resultan fermentales, activan los sentimientos morales y estimulan al docente, al que la discusión inspira, y provoca, como consecuencia, una clase más viva. La moral que circula de ese modo en el aula, es verdadera.

¿Cuál es el papel de las religiones positivas en la enseñanza de la moral? Vaz Ferreira respeta, porque comprende, a aquellos que basan las enseñanzas de la moral en sus convicciones religiosas; es razonable y para los creyentes hasta es un deber. Lo que el filósofo cuestiona es que hombres no religiosos recomienden la instrucción religiosa para formar moralmente a los niños y jóvenes, como si de un “tutor” se tratara, para que el tierno árbol crezca derecho, y una vez logrado

advierte el peligro de que se considere la moral de Spencer como la única. “Los alumnos tienen que saber, de todos modos, que, además de la moral de la utilidad, hay otros sistemas; que, además de Spencer, otros hombres han pensado y no han coincidido con sus ideas; y de todo esto, no se darían cuenta dentro del programa proyectado”. Propone algunos cambios: “Idea de la moral y definición provisoria. Diversos criterios propuestos para servir de base y apreciar la conducta de los hombres: la revelación; el deber; el sentimiento; el sentido moral; el placer (individual o colectivo); la utilidad (individual o colectiva). Ligera idea de los sistemas respectivos. Su casi total coincidencia en la práctica” y agrega después (subrayado) “tanto más cuanto que es más fácil hacer comprender a los alumnos que, dada esa casi total coincidencia en la práctica, todos pueden aceptar las conclusiones de la moral que se enseña, a la cual podrán después, si lo desean, superponer cualquier hipótesis filosófica o religiosa” (Bralich, 2009:6).

esto, pueda desembarazarse de esa estaca muerta. Rechaza esta idea por considerarla viciada de un cierto “aristocratismo intelectual de la moral, por esa sensación de la propia superioridad que siente el que quiere para los demás frenos o anestésicos o guías que él no necesita o cree no necesitar” (T. XXII: 291). Introduce esta observación crítica, que atenuada con amortiguadores lingüísticos, igualmente denuncia la superioridad en la que se siente todo aquel que está convencido de estar en la verdad, la sensación de supremacía que le otorga el dogma. El hombre que así se autopercibe, compadece orgullosamente al otro, y esto conduce demasiadas veces a la dureza, a la pérdida de sensibilidad moral y hasta a la crueldad. A lo que hay que agregar al estado de espíritu en que el sujeto religioso se encuentra: se cree perdonado en sus malas obras porque se auto concibe como un fiel servidor que se arrepiente. Vaz desde la observación de hombres y pueblos, se atreve a decir que las religiones positivas no confieren en la práctica superioridad moral.⁶⁰

⁶⁰ Sin embargo Delio (2009) a partir de las objeciones que Vaz- miembro de la Dirección General de Instrucción Pública realiza al libro de texto religiosos utilizado en la escuela primaria, entiende que Vaz Ferreira no discute en modo alguno las “verdades religiosas” (...) sino los inconvenientes procedentes de su tratamiento en aula por sus connotaciones y remisiones a la sexualidad que la temática implicaba”. Cita la consideración final de dicho informe: *¡Qué no sea la materia Religión, precisamente, la que dé motivos para que se escandalicen los niños, sobre todo colectivamente, como es forzoso que suceda en plena clase!* (Citado por Delio, extraído de: Dirección General de Instrucción Pública. Legislación Escolar Vigente. 1898-1903. Publicación Oficial ordenada por la Dirección General de Instrucción Pública. Montevideo. Barreiro y Ramos. 1904. p. 118).

3- Un episodio sobre la enseñanza de lógica y la discusión

También la enseñanza de la lógica debe orientarse, según Vaz Ferreira, hacia la vida. En este caso a racionalizar el “instinto intelectual”.

La lógica clásica aristotélica tiene valor: utilidad práctica, precisión y un modo de verdad; constituye un excelente ejercicio del pensamiento. Sin embargo, esta no es toda lógica. Por un lado, hay que tener en cuenta que cada ciencia tiene la suya propia (metodología), es así que debería enseñarse lógica formal y, además, lógica aplicada o metodología de las ciencias. Pero además, y esto es de capital importancia para Vaz, debería enseñarse también una *lógica viva*: extraída de la realidad y cuyo fin sea aplicarla a la vida. “Habría, pues, una gran obra que emprender: sería necesario hacer la lógica de la realidad, la lógica viva; hacerla primero para después poder enseñarla” (T: XXII: 216). En ello consiste gran parte del trabajo emprendido por el filósofo. El fin último de la enseñanza de la lógica es práctico.

Del mismo modo que hay dos maneras de estudiar, por ejemplo Zoología: uno, estudiar los animales vivos: otro, estudiarlos embalsamados, o clavados en un alfiler, así también hay dos modos de estudiar lógica. Los tratados de lógica estudian, podríamos decir, los errores, muertos y embalsamados; en realidad, ni siquiera estudian los errores muertos: estudian la Lógica, como se estudiaría la Zoología sobre esos animales de cartón o cera que se construyen para ciertos museos pedagógicos; estudian esquemas de errores; estudian, si ustedes quieren, los errores *tales como deberían ser*; estudian las equivocaciones de los hombres, tales como deberían ser si los hombres se equivocaran con arreglo a las normas de la lógica; que hasta eso se ha llegado (T.IV, pp. 268-269).

La enseñanza de esta disciplina tiene por objeto desarrollar, *racionalizar*, ese *instinto lógico*, que sirve a todo hombre bien equilibrado para conducirse en la vida práctica, y del cual no viene a ser más que un complemento el conocimiento de las reglas y las teorías (T. XXV:123).

Por ello, el perfil de clases que propone combina los elementos teóricos con el análisis de casos, por ejemplo pruebas de argumentaciones concretas, reconocimiento de argumentos, comparación y evaluación de argumentos opuestos, en suma, ejercitar la capacidad racional de evaluar pruebas y descubrir puntos débiles, sofismas y paralogismos, en argumentos concretos. Vaz expresamente recomienda que los docentes enseñen a los alumnos a estar alertas, y es con este propósito que deben vivenciar discusiones en las clases, y analizarlas luego. “Conviene que se acostumbren, decía, a analizar las discusiones (propias y ajenas) desde el doble punto de vista, lógico y psicológico. Es un ejercicio sumamente útil para la vida” (T. IV: 203).

La discusión en el aula es estimada por Vaz Ferreira más aún que como metodología, como objeto de estudio. La buena discusión es aquella que el maestro propicia para que el grupo de estudiantes busquen la verdad a través de ella. Para esto es necesario reconocer que quien discute mejor no es quien impone su razón, sino quien acompaña a los buenos argumentos racionales, guardándose de las falacias, con el buen sentido auxiliar de la lógica y con el fin sincero de encontrar alguna verdad.

Lo que concluiríamos sería, una vez más, la insuficiencia del razonamiento solo, y los peligros que ofrecen las discusiones comunes, sobre todo y especialmente las discusiones verbales; y les haría sentir cómo deberíamos acostumbrarnos a discutir; cómo las instituciones de enseñanza deberían acostumbrar a discutir a los alumnos: cómo deberían hacer precisamente lo contrario de lo que suelen hacer, y, en lugar de enseñar a los discípulos a sostener cada uno una tesis dada y a combatir las de los otros, deberían enseñarles a buscar la verdad sobre un punto, y a discutir en otro espíritu que el que no sólo se tolera sino que a veces hasta se provoca artificialmente en las discusiones de clase (T. IV: 266).

Se extrae de aquí que la discusión (o el debate) armado por un docente como metodología didáctica, es, por lo menos, artificial, y seguramente nociva puesto que el único incentivo verdadero para la discusión es el deseo de triunfar.

Pero como su práctica desarrolla hábitos de raciocinio, Vaz recomienda sustituirla por preguntas que el docente planteará sobre contradicciones, alcances, objeciones de las distintas teorías que se irán presentando.

4. Investigación en el ámbito de la educación

En términos generales, Vaz Ferreira estimula el trabajo de los docentes en el área de la investigación así como el de producción escrita, sea disciplinar o didáctica (a esta última valora con especial mérito), en los niveles de enseñanza superior profesional y en la preparatoria.⁶¹

En la conferencia *Un exclusivismo pedagógico* invita a su auditorio a pensar sobre un problema pedagógico de su actualidad que lo inquieta. Anuncia: “les traigo ideas a medio pensar” (T.XXVII: 228). La invitación es justificada por el maestro de conferencia porque -confiesa- se halla en una posición no definida, “a medio creer”, con respecto al tema, y además, se encuentra pensándolo desde el lugar del teórico. Convoca a los maestros a *experimentar en el aula*, ya que los maestros son quienes poseen esa posibilidad. Es así que Vaz Ferreira suaviza la crítica, retirando del blanco al objeto de la misma, y colocándolo en un lugar activo y reflexivo de su propia labor. Por otra parte, esta invitación es un pedido a los maestros a que investiguen sobre sus prácticas en general y contrasten con la experiencia aquellas teorías en las que creen.

El objeto en cuestión es un modo de enseñar cuyo procedimiento es inductivo y tiene su origen en Sócrates, el que consiste en “hacer descubrir” al niño aquello que el maestro pretende enseñar. Según Vaz Ferreira este modo se ha instalado con exclusividad, incluso tanto que los maestros concursantes han inhibido cualquier otro por temor a ser condenados como antipedagógicos. Vaz enuncia sus ventajas e inconvenientes, siguiendo su procedimiento habitual. En este recorrido clasifica los procedimientos para enseñar en tres tipos, el de *hacer*

⁶¹ Vaz Ferreira presenta un proyecto en el que proponía la existencia de sueldos progresivos aumentando los de aquellos que elijan dedicarse, además de la labor de enseñanza directa, a la investigación y producción. Condición voluntaria y renovable, que beneficiaría la educación y las ciencias nacionales. Al proyecto original se le agregó que el cargo del profesor fuera temporario (con confirmación a los cinco años), y al volverse ley, esto último fue lo único que se aplicó (en T.XII:65-66).

recordar, el de *hacer descubrir*, y el de *hacer entender*. El primero, el que consiste en que el niño memorice, tiene valor en escasos momentos muy puntuales; entre el segundo y el tercero es que Vaz Ferreira encuentra la tensión, aunque se inclina explícitamente por el último.

La clase es concebida muchas veces por Vaz Ferreira, como una especie de comunidad de investigación, el método “provocativo” o “socrático” es muy conveniente, así como el compromiso del grupo para hallar las respuestas. Sin embargo, a este procedimiento le son inherentes algunos peligros. Uno de ellos es la tendencia a crear en el estudiante la ilusión que está descubriendo un conocimiento. Vaz insiste en que no debe ser tomado como “ardid” del profesor, este enseñará *naturalmente* utilizando la modalidad que considere conveniente. La modalidad referida es una de ellas y nada hay para ocultar.⁶²

También enumera las ventajas del modo *de hacer descubrir*: “ese procedimiento hace pensar, hace trabajar, estimula la espontaneidad, representa una manera de enseñar muy viviente” (T. XVII: 215). Pero, Vaz Ferreira reconoce las diferencias que existen de hecho entre los alumnos que asisten a la escuela (es interesante observar cómo no olvida que son niños y no piensa en ellos como *el niño*) y cómo intervienen tales diferencias en el curso de este procedimiento. El proceso, bien planificado en la mente del maestro es uno, pero lo que ocurre en el camino dentro de las mentes de cada uno de los niños es impredecible, diverso y único en cada caso. Sin embargo el peligro mayor resulta de la confusión del plano lógico (despliegue del plan hasta el descubrimiento), con el *psicológico*.

⁶² En relación al “socratismo” parece tener el propio Vaz Ferreira una mirada más pedagógica pero en un sentido más simplemente didáctico. Aquí Vaz de algún modo está aceptando el método socrático como camino para hacer aprender, para enseñar, que solo en algunos casos supera a otros. Por lo que hace pensar en un Sócrates más sofista; sin embargo, Arias emparenta a ambos filósofos desde una condición más ingenua. “La situación de Vaz recuerda la de un Sócrates moviéndose entre los dogmatismos de su tiempo con la urgencia de un radical planteo de los problemas vivos y centrales del hombre. Una misma preocupación antropológica los enlaza: el tema ético es en ambos de orden principal y desplaza aún mismo el interés por el mundo físico. El hombre es el gran problema para el hombre, y él está presente en la abismática y al mismo tiempo diáfana y cristalina hondura de estos dos meditadores, Sócrates y Vaz Ferreira” (1948: 59).

Esos niños que han estado adivinando, y equivocándose, y andando a ciegas, y pensando con vaguedad y sin precisión durante muchísimo tiempo, ¿creen ustedes que no conservan en el espíritu ningún *efecto* de todo eso? De hecho, el procedimiento (si se abusa de él), les deja el espíritu confundido y dañado, acostumbrado a la vaguedad: aun cuando la lección se arregle al fin lógicamente, no se arregla del todo psicológicamente (T. IV: 198-199).

Esta idea supone otra más profunda, enunciada en la conferencia arriba citada; “Todo lo que pasa por el espíritu, como todo lo que pasa por el cuerpo, deja sus huellas” (T. XVII; 219).

Frente a una situación en la que deben tomarse decisiones pedagógicas, y esto es, en un marco más amplio, decisiones normativas, Vaz condena la actitud del sistematizador. A pesar de ello, se inclina por el modo de *hacer entender*, y el criterio para ello es múltiple. Por una parte, concentra y organiza el pensamiento del niño, ya que el maestro anuncia la cuestión a tratar y posteriormente la explica, buscando justamente “hacerse entender”. Por otro lado, es la manera “natural” de enseñar, por lo que no se vuelve una actividad forzada, poco simpática y propensa a la improvisación.

El verdadero espíritu de la pedagogía, el que debe tender a penetrarla cada vez más, es el de suprimir todas esas inhibiciones, todos esos impedimentos, el de ir cada vez más, eliminando esa creencia o esa sensación de que hay una serie de cosas prohibidas por principios absolutos, aun cuando el sentido común o la espontaneidad o la simpatía las pidan (p. 230).

Las decisiones libres de los docentes responsables deberían tener un importante punto de apoyo en la investigación, por lo que es fuertemente estimulada por el maestro de conferencias. La idea normativa es la aplicación de la teoría a la práctica con el propósito de indagar la eficacia de la primera. Está proponiendo la intervención del maestro como investigador y ejecutante de las

buenas prácticas que resultan de la indagación, abandonado la actitud pasiva del que aplica recetas de moda creadas por teóricos, los que seguramente no poseen la vivencia del aula. Incluso traza algunas pruebas sencillas para que los maestros puedan llevar adelante con sus alumnos.

Una de las críticas sustanciales que el filósofo realiza a la pedagogía de su tiempo es la de mantenerse en un plano puramente teórico donde las inclinaciones por una u otra tendencia se dan por motivos más de orden subjetivo (también aquí hay modas), cuando “no debería aceptarse, en materia de enseñanza, una sola verdad que no se hubiera experimentado” (p. 233). La compara con una medicina sin clínica. Y es consciente de la novedad que está proponiendo. “Y lo curioso es que, si nosotros, funcionarios y maestros, tomáramos la costumbre de someter a la experimentación las cuestiones pedagógicas, haríamos nada menos que una revolución en la pedagogía mundial - por absurdo que esto parezca” (p. 233). La razón principal de esta necesidad se halla en la naturaleza de la pedagogía, no es aún una ciencia (deductiva) por lo que la experimentación es su fuente de conocimiento.⁶³

La investigación en general, no limitada a cuestiones de enseñanza, es altamente estimada por el filósofo. En el proyecto de Vaz para la creación del Instituto de Educación Superior, dentro de las instituciones especiales que lo conformarían se encuentra aquella “que tiene por objeto enseñar a investigar”, además “la creación de un fondo, de *un rubro del presupuesto para la adquisición de aparatos, utilaje especial que alguien necesite para hacer para hacer alguna investigación o estudio que se juzguen serios*” (T. XIII: 138). Con el mismo sentido estimulador de la investigación propone una “escala progresiva de sueldos para el profesorado de las facultades y sus preparatorios (...) basada, en parte, en

⁶³ Al respecto recordemos el Proyecto de Ley para la creación de la categoría de “escuela de experimentación”, aprobado en 1903 y puesto en funcionamiento para cuatro escuelas de Montevideo, que funcionaron como tales mientras Vaz Ferreira actuó en la Dirección de Instrucción Pública.

los méritos contraídos en la misma enseñanza, y, en parte, en investigación y producción” (T.XIII: 144).

5- Evaluación en relación a fines

A lo largo de sus obras y conferencias Vaz Ferreira va planteando diversos niveles de dificultades que son intrínsecas a la evaluación.

En primer término podría decirse que los resultados de las prácticas educativas no son inmediatas sino remotas; además citando a Mill expresa que “se trata de un verdadero caso de “pluralidad de causas y multiplicidad de efectos” (T.XVII: 33), por lo que es muy difícil reconocer cuáles son resultados que corresponden a qué causa.

El tratamiento crítico de Vaz Ferreira sobre todo procedimiento evaluativo es realizado desde la advertencia de la *falsa precisión*. El docente, como cualquier ser humano no filósofo, y más precisamente, el no filósofo vazferreireano, prefiere la seguridad, lo simple, lo medible, a sus opuestos, es por ello que se encuentra cómodo en la precisión, aunque sea falsa.

Las modalidades de evaluaciones más frecuentes son meras mediciones de lo que no puede ser medido. Los docentes en las pruebas (*test*) reducen lo evaluado a ciertas categorías, a las que adjudican puntajes, luego suman y restan obteniendo así una calificación. Esto es así ya se trate de un examen como del resultado del trabajo de un alumno en un curso. No se considera el tipo de acierto ni el tipo de error. Un alumno puede decir lo correcto porque es un buen memorizador o porque lo comprende; un estudiante puede equivocarse de una manera muy inteligente o muy poco inteligente; un resultado final puede verse afectado por las veces que un estudiante faltaba a clase porque no sabía la lección mientras que otro, que prefería asistir para aprender, lleva los puntos en contra. En suma, los errores poseen distintas naturalezas, no deberían tener el mismo peso en la evaluación. Los números *escamotean la realidad* (T.XII:46), “la mayor parte de la realidad escapa a las reglas de tal género” (T. IV: 129). Vaz recuerda que

interpela a un docente de este modo:

¿Cómo puede usted, le decía, reducir a números la conducta, la aplicación, la inteligencia, la memoria, todo, en una palabra, lo que puede tener o no tener, demostrar o no demostrar, un estudiante? ¿Cómo traduciría usted en números, por ejemplo, la diferencia entre un estudiante inteligente, pero poco aplicado, y un estudiante más aplicado pero menos inteligente? ¿Qué convención se podrá establecer para numerar todo eso? (T. IV: 129).

Tampoco circunscribe la responsabilidad al docente sino fundamentalmente a las Autoridades que se satisfacen “con la falsa precisión del sistema que imponen” (T. IV: 136). El espíritu de este sistema que incentiva la evaluación mal entendida, se encuentra desde el reducido espacio real en una libreta para anotar evaluaciones, hasta el prestigio que adquiere una mesa examinadora por la cantidad de estudiantes que reprueba.

Aconsejaba llevar un cuaderno “anotando la verdad de los hechos”, esto es, describiendo lo que había realizado cada estudiante, lo que indicaría que hay una evaluación posible, al menos más justa por reflejar mejor la realidad particular de los alumnos. Y “como regla generalísima, la conversación directa y simpática con los sujetos será mucho más eficaz que las pruebas escritas” (T.XII:46).⁶⁴

Es pertinente tener en cuenta que Vaz comprende que ninguna enseñanza hará que los estudiantes conserven todos aquellos contenidos que le fueron transmitidos, sino más bien lo que es razonable esperar de una buena enseñanza- sobre todo de la secundaria- es que logre desarrollar una capacidad general compuesta por “aptitudes y hábitos de estudio, trabajo, reflexión y experimentación”, así como la retención de algunos conocimientos y la capacidad de advertir en qué momentos es preciso recurrir a ellos y poder hacerlo (T. XIV:

⁶⁴ Una de las primeras decisiones que Vaz Ferreira toma al ingresar como miembro de la Dirección de Instrucción Pública fue suspender los exámenes semestrales en las escuelas de Montevideo.

42).

En *Deber de cultura en los estudiantes*⁶⁵ responsabiliza a estas prácticas de evaluación de ser una de las principales causas de la mala actitud de los estudiantes hacia el propio estudio. Se convierten en angustiados salvadores de pruebas.

Esos procedimientos, sean exámenes propiamente dichos, o realícese en cualquier otra forma de las usuales tienden, unos en mayor, otros en menor grado, a producir un efecto estrechante, y hasta, desde cierto punto de vista, y por paradójal que esto les parezca por el momento, también inmoral (T.III:22).

Quienes están sometidos a este tipo de regímenes fiscalizadores estudian “para mostrar que saben”, y practican el aprendizaje memorístico que no transforma hacia el interior sino que se saca para afuera exhibiéndolo. Además, van desarrollando estrategias para salvar los exámenes, que aunque pequeñas, como averiguar cuáles son los temas más preguntados, no son a su juicio, morales, o lo son como lo es matar en la guerra.

Vaz Ferreira introduce en el nivel de la enseñanza secundaria la exoneración de los exámenes. Mas lamenta en algunas conferencias de carácter revisionista sobre temas científicos, artísticos y sociales (1951, publicadas en T.XII), no haber sido comprendido en los fundamentos de su decisión y entonces haber obviado la instancia fundamental de informar al estudiante en el momento oportuno que -por su trabajo en el año- no debería rendir examen.

Esa anticipación de la exoneración era absolutamente indispensable, por la más simple de las razones: Si la declaración había de hacerse al fin del curso, los alumnos estaban obligados a estudiar para recordar; esto es: a prepararse para examen, ya que no sabían si tendrían que afrontar esa

⁶⁵ Conferencia de clase correspondiente al curso de Moral para Enseñanza Secundaria de 1908, incluida en *Moral para intelectuales* (T.III de la Edición Homenaje Cámara de Representantes).

prueba, que es fundamentalmente el *test* del recuerdo (T.XII:31).

Coherentemente con estas ideas es que sienta el principio que “debería haber programas *para el examen* y programas (o, en su defecto, instrucciones generales) *para la enseñanza* de cada materia” (T.I:116). Los planes para una u otra instancia deberían ser diferentes, el elaborado para el examen, siendo lo más reducido y concreto posible, tendría como fin asegurar un mínimo de *competencia*; siendo los de clase *programas didácticos*: los que incluirían especialmente “*instrucciones* relativas a la manera de enseñar” (T.I: 129).

En el caso de las evaluaciones más generales, del funcionamiento de una escuela por ejemplo, se inclina a las visitas sin previo aviso, realizada por los distintos examinadores en forma separada. De este modo se obtienen más datos y la mirada se ve enriquecida por diferentes perspectivas subjetivas, válidas todas. Promueve la aceptación de la tensión, y la exposición de razones encontradas. Vaz Ferreira pretende evitar un mal habitual y es que el juicio se vuelve único, y generalmente coincide con el del evaluador de más prestigio, mayor antigüedad, u otra característica por el estilo. También en este punto va contra el pensamiento único.

Dado su labor en todos los niveles de la educación uruguaya, Vaz se pronuncia sobre la evaluación para cada uno de ellos.

Es relevante recordar que Vaz concibe a la educación *primaria* como el núcleo mínimo que todo individuo debe recibir, enseñanza integral y general. Entiende “que cada uno saque en la Escuela todo lo que pueda, aun cuando por incapacidad personal o por otras circunstancias, no pudiera llegar a cierto *mínimum* que en este caso es deseable, pero que no debe imponerse” (T. XVI: 16). Tiene sentido entonces que considere que la evaluación sólo indique la repetición de un niño cuando el pasaje de grado perjudique al propio niño o dañe a los compañeros. Vaz Ferreira, atendiendo al contexto, observa que los años que un

niño asiste al centro escolar - en términos generales - no son más de cuatro, por lo que si repite más de una vez un grado, a lo sumo sabrá bien los contenidos de ese programa pero no más, situación que se agrava más en las zonas rurales, en las que el índice de abandono es muy superior al de la urbana. La presencia de los exámenes, además, modifican la forma de enseñar de los maestros, que buscan su éxito a través de los resultados de la clase, y está claro que estos mejoran en la medida que hay niños que asisten varias veces al mismo curso.

Esto mismo ocurre a nivel de la educación secundaria. Aquí se degenera más aún porque cambia también el propio modo de estudiar de los alumnos, ya que por su edad son conscientes que serán evaluados, y estudian más para salvar el examen que para aprender. A todo esto agrega que además, por sí mismo el examen es un acto angustiante, y que es incapaz de evaluar otros aprendizajes como el moral por ejemplo.

En la comprensión de la educación secundaria como ampliación de la primaria, medio para asegurar cierta cultura general en los jóvenes (por lo cual debe ser atractiva), sostiene que el mejor modo evaluativo es el juicio que el docente elabora a partir de la observación del proceso del curso; también lo es en el nivel de preparatorio.

Se entiende por educación secundaria “*a una ampliación de esa enseñanza integral* que, en un momento dado, en una sociedad dada, no se considera indispensable, forzoso, que tenga cada ser humano; pero que se considera *deseable que tengan muchos: los más que sea posible*” (T. XIV: 24). Dentro de este nivel educativo existen dos ciclos: “El primero sería un ciclo de enseñanza secundaria propiamente dicha, esto es: no de preparación profesional (...) (T.XIII:111). El segundo ciclo, general y común (no especializado según orientaciones ni puesto al servicio de ciertas futuras profesiones) sino “*preparatorio en un sentido más amplio, y por consiguiente general y cultural* (T.XIII:111).

Vaz considera que son dos los fines de este tramo educativo, el primero es el que consiste en darle al joven conocimientos (lo completo, profundo y extensos que sea posible), y el segundo en excitar su curiosidad y deseo de saber: “función de fermento, excitante, estimulante, sugestiva, para elevar, para superiorizar y para abrir las almas” (T.VIV:65). Este último en general está ausente.

Vaz Ferreira recomienda a los estudiantes que elijan algún tema y profundicen sobre él, no importa cuál sea el mismo sino las operaciones que se ponen en práctica, las que contribuyen a fortalecer los hábitos de investigación.

Para contribuir en la formación integral y a la vez con la función fermental de la educación secundaria propone la existencia de una *clase de lectura* para los estudiantes de los años superiores. La misma a cargo de uno o varios profesores, de asistencia obligatoria pero sin ningún tipo de evaluación ni control. La principal fundamentación que realiza Vaz Ferreira sobre la necesidad de la clase de lectura es su poder fermental.

Pero, por lo demás, y esto es capital: aunque no fuera así, no hay más defensa contra las malas lecturas, que la mucha y buena lectura; ya que el estado actual de nuestra cultura, no puede recurrirse a la otra defensa, bien triste por cierto, que es la ninguna lectura. Como todo se lee, como todo circula, todas las tendencias obran sobre nosotros: por los libros y por la prensa; por las conversaciones y por la acción. De modo que es necesario hacerlas conocer; y para hacerlas conocer de la juventud, presentárselas, como decíamos, en su forma más noble y comprensiva: no sólo, así, como preparación: hasta como antídoto (T.XIV:115).

Los libros que se leerán serán religiosos y sobre religiones, científicos, sobre científicos, sobre ciencias e historia de la ciencia, filosóficos; luego, otros libros especiales para la adolescencia, libros *escépticos* y de algunos autores

especiales (como Montaigne, Nietzsche, entre otros).⁶⁶

Los primeros con el propósito que el joven conozca diversas religiones, y las críticas a las mismas; que advierta la actitud de quienes sin compartir las creencias religiosas las consideran inherentes al pensamiento de *las masas*, mecanismo de esperanza y consuelo, o de freno. Pero fundamentalmente el profesor podrá lograr el respeto por el *sentimiento* religioso en sí, con independencia de las religiones positivas, haciendo que el joven lo experimente. También es un buen espacio para plantearse lo místico como un posible o imposible modo de conocer alternativo o complementario al racional. Lo que es requisito mínimo es que se presenten en el curso al menos dos libros de tendencia opuesta sobre el tema.

La segunda clase de libros, darán oportunidad de conocer teorías científicas actuales, lo que no siempre se da en las clases de ciencia; además de conocer determinados descubrimientos para comprender algunos saberes en un momento anterior al que habitualmente se da en la clase de ciencias, encasillados artificialmente, separados de otros saberes. Por lo que se podrá apreciar “toda esa parte dudosa de las ciencias que en un momento dado se encuentra en fermentación, en la cual, quizá no hay ninguna verdad definitiva, pero germinan los descubrimientos y verdades futuras” (T. XIV: 109).

Por libros *escépticos*, Vaz se refiere a obras de autores a los que considera “hombres en quienes la sinceridad, el respeto a la verdad, ha sido tan grande, tan extremo, que han temido la afirmación exagerando tal vez el escrúpulo en cuanto al contralor de sus bases racionales (...)” (T.XIV:116).

Vaz Ferreira elabora una lista de autores y libros que él sugiere como

⁶⁶ Vaz Ferreira presenta una lista detallada de libros al Consejo Universitario para ser adquiridos y prestados a los estudiantes Bachillerato. La lista así como el comentario de Vaz sobre el destino del proyecto fue expuesto en las Conferencias de clase de Moral de 1908 y recogido en *Moral para intelectuales* (pp. 31 a 35).

lectura fermental en la adolescencia, que dará frutos luego. Nunca simple ni directamente, esto es, si se leen los Evangelios se volverá cristiano, o escepticismo, escéptico. Este pensamiento, a su juicio, es de un simplismo primitivo e infantil.

Cuando Vaz Ferreira piensa en los Planes para la educación secundaria, propone el modo de pensarlos desde los conocimientos necesarios para el joven, es decir, no organizar los planes curriculares por asignaturas sino por saberes imprescindibles. Pero dada la ventaja del orden que establecen las “materias” y el peso de la tradición que tienen a su favor, defiende la idea de incluir asignaturas enteras y agregar otros conocimientos que no estén presentes en ninguno de esos conjuntos. La observación fundamental en relación al contenido tanto del primer nivel de secundaria como del segundo, es el “evitar, prescindir completamente de las dos absurdas aunque vulgarizadas falsas oposiciones que se presentan sobre enseñanza secundaria: la oposición entre “humanistas y científicos”, y la oposición entre “teóricos y prácticos” (T.XIII:111). Cualquier plan que se incline demasiado por una perspectiva reduciendo entonces a la otra, es, y solo por esto, malo.

Luego de la educación secundaria, Vaz Ferreira ubica el nivel de las “enseñanzas especiales”, las que incluirían estudios superiores, profesionales y también las formaciones técnicas. En este último nivel se profundiza la *especialización*. En el nivel superior se hallan: la preparación para las carreras profesionales (medicina, abogacía, ingeniería), y luego, la más alta, la que no se realiza por un fin profesional (doctorados en ciencias o en letras por ejemplo), “la especialización del filósofo, del hombre de ciencia o del artista” (T.XIV:25).⁶⁷ Esta se relaciona con la investigación y la producción sin fin “estrecho e

⁶⁷ El proyecto inicial que presenta Vaz para la creación de una institución *diferenciada* de enseñanza superior que comprenda la filosofía, las letras y las ciencias (la que luego fuera la Facultad de Humanidades y Ciencias) tiene como propósito que “en esa Facultad se estudiara por estudiar, por gusto o afición, del modo más desinteresado, sin tener en vista títulos, ni grados, ni la expectativa más o menos deliberada de lo que los títulos puedan facilitar” (T.XII: 66-67).

inmediatamente utilitario” (T.XIII: 130).

En relación a las carreras profesionales, el examen es necesario porque es responsabilidad del Estado constatar los conocimientos por los que certificará a quienes ejercerán profesiones de esa clase, y el examen es un modo adecuado para hacerlo. Sin embargo, en la segunda, los exámenes deberían estructurarse de un modo distinto, como lo son defensas de tesis y producciones intelectuales.

Les corresponde a quienes poseen la formación superior y profesional, además de su tarea específica, el papel central en la dirección de la sociedad.

Pero en el nivel de Formación Docente (“escuelas normales”), como se otorga un título de capacidad que acredita un saber, Vaz se inclina por recomendar un sistema mixto de calificación, juicios de los docentes y exámenes.

Con respecto a los *concursos*, opina que son injustos por múltiples factores subjetivos que entran en juego y no tienen relación directa con el mérito o demérito del concursante, pero al menos poseen un beneficio y es que los que son verdaderamente malos son eliminados.

6- Docentes

6.1- Papel del docente

¿Qué lugar le corresponde al docente?, ¿cuál es su función de acuerdo a estas concepciones vazferreireanas?

Una primera distinción pertinente es entre el profesor de educación media y el de enseñanza superior. “Tratándose de enseñanza superior, lo que importa fundamentalmente es la competencia del profesor; esta importa más que el método, salvo casos extremos” (T.XX: 111). Además y muy especialmente Vaz Ferreira valora la función del docente universitario en países como el nuestro, en el que no existe un acopio de siglos de cultura.

Como en los organismos en los que faltara la respiración cutánea los órganos respiratorios especializados tienen que hacerlo todo, era mi comparación, son también órganos de cultura general que en este país no es ambiente. Y también además de esta misión de cultura tienen nuestras universidades una función tradicional moral, social y política. Una función social p. ej., y para citar un solo caso su papel en la ósmosis de clases, en la verdadera democratización (T.XXV: 184).

Por esta razón histórica es que el docente universitario, intelectual latinoamericano, puede realizar un aporte muy magro al “pensamiento puro”: “¡qué poco dejamos intelectualmente ¡sí! pero qué heroica es nuestra vida interior!” (T.XX: 185). El cometido social es “hacer el bien concreto”, esto es, “educar almas, suscitar fervores, aunque para ello haya que sacrificar más o menos imposibles ambiciones intelectuales.” (T.XX: 185). Vaz Ferreira manifiesta a favor de esta idea, una serie de luchas concretas que él mismo fue dando, como la moralización de los nombramientos, el combate a la exageración del régimen de exámenes, el intento de concretar los parques escolares, entre

otras.

En el ámbito de la educación secundaria lo prioritario con lo que debe contar el docente es el manejo del método. Ello justifica que aconseje inspeccionar el cumplimiento de las instrucciones didácticas que los docentes deben recibir, aunque en tensión con lo anterior reconoce que el docente no es un simple aplicador de metodología y transmisor de contenidos.

Considerando, en general, la valoración que realiza Vaz Ferreira sobre el profesor, puede afirmarse que es bastante infortunada. Coincide con Nietzsche en que la naturaleza del docente, así como la del expositor o crítico, es tal, que forzosamente es “un mal necesario” (T.XX: 229) por ser intermediario entre la creación de grandes espíritus y aquellos que reciben la obra, inevitablemente reducida. Empequeñece las ideas y pide demasiado para él mismo (entre otras cosas, interés, admiración, dinero).

El profesor, el intermediario es un mal necesario y por consiguiente la actitud a tomar no es condenarlo ni eliminarlo sino sentirlo como tal mal y procurar reducirlo al grado en que es verdaderamente necesario (T.XX: 229).

Frente a esta situación, digamos, límite, parece que lo que resta es aceptarlo y -tal vez desde su formación- lograr que él se conciba de este modo.

En lo que respecta al maestro de educación primaria, Vaz se dirige a este en sus conferencias, como a un colaborador que, por el lugar que tiene en el sistema, posee una labor fundamental y complementaria a la suya, que es del teórico. Pero estos colaboradores no se han hecho conscientes de su valía y son presentados por él mismo como tipos humanos sometidos a la autoridad (de la teoría, al menos), con una autoestima profesional bastante sumergida, a los que por ello, procura estimular.

Noté que había en ellos (y no he necesitado un solo momento salvar excepciones, ni expresamente el notorio concepto, tan elevado, que tengo de nuestro cuerpo enseñante como clase) cierta tendencia a subordinarse demasiado a las teorías. Claro que nunca hubiera llegado, yo precisamente, a pedirles que se olvidaran las teorías: las teorías son necesarias, indispensables, y el entusiasmo por ellas integra mi característica mental; pero es que faltaba un poco el contrapeso, el control soberano de la experiencia, y a lo que tendí siempre fue a devolver a los maestros esa confianza en su propia experiencia, a incitarlos a comprobar por la observación de la realidad, la verdad teórica discutible de las doctrinas (T. XVII: 209).

La tarea concreta del maestro en el aula de educación primaria no coincide en todo el proceso educativo con la del guía, y esto por razones psicológicas. Las primeras fases del proceso de desarrollo de un niño se hacen naturalmente por la pura potencialidad del niño, pero para las actividades más elevadas se necesita la intervención “impulsora” y “atractiva” del docente. Por eso, la labor de guía del docente, es exagerada en las actividades “inferiores”, e insuficiente en las “más elevadas”, “sólo tiende a ser verdadero principio *en una esfera media...*” (T. XVII: 35).

6. 2- Variedad intelectual del maestro y el profesor

Los juicios valorativos sobre los maestros son hechos a partir de varios criterios, pero todos parecen tener en común la formación de grado específica de los mismos. La carrera es extensa pero limitante. Vaz Ferreira, aunque declara tener un concepto muy elevado de “nuestro cuerpo enseñante como clase”, es muy duro con el maestro, al que presenta sin espíritu crítico, sin conciencia de sus carencias conceptuales, y como representante de una variedad intelectual inferior “que tienen más tendencia a leer textos y no libros” (T. XVII: 52).

Los hombres de esta variedad mental ven todo de una manera simple, y, para ellos, clara. Tienen todo resuelto, aunque en un círculo inferior, y es muy difícil discutirles esas soluciones, porque rebajan, achican, empobrecen o desnaturalizan nuestros argumentos, por el solo hecho de apercibirlos, para darles lugar así dentro de sus rígidos esquemas mentales y aplicarles sus fórmulas hechas. No tienen matices de creencia: ignoran la duda e ignoran la ignorancia (T. XVII: 52).

La falta de conciencia de sus propias limitaciones conceptuales, como consecuencia de su formación, y como veremos también de su propia labor, impide que el maestro imagine que hay más conocimientos que los que maneja en cualquiera de las disciplinas, como por ejemplo en Matemática, de la que ni siquiera sospecha que hay ramas más elevadas que la elemental.

Los diferentes ejemplos que Vaz Ferreira va introduciendo para dejar lo suficientemente claro que el maestro se esfuerza en vano “rumiando (no hay otra palabra) sus conocimientos elementales” (T.XVII: 98), son todos del mismo tipo. Reconoce que hay maestros interesados en gramática, pero, por el carácter de la enseñanza que han recibido, no hojearán jamás un libro de Filología; a los que les interesa la Zoología y la Botánica, no sospecharán nunca los grandes problemas de la Biología, ni leerán un capítulo escrito por Darwin u otro notable. La razón, que entristece a Vaz Ferreira, es que no se les ocurre hacerlo. Esto repercute negativamente en la sociedad.

Además de la formación dogmática y pobre en investigación, el propio trabajo del maestro lo condiciona a quedarse en el ejercicio, en lo mismo, y la repetición y mecanización no producen placer sino fatiga.⁶⁸

El consejo práctico que al respecto ofrece para la formación docente es la

⁶⁸Bralich (2009) recoge la exposición de Vaz Ferreira como miembro de la Dirección de Instrucción Primaria, en 1904, “sobre el exceso de labores mecánicas que se exigen a los maestros (llenado de planillas, formularios, etc.) en desmedro de la labor estricta de enseñar” (pág. 8).

accesibilidad a *libros* por parte de los estudiantes, futuros docentes, y la orientación en las lecturas por parte del Director del instituto, de acuerdo al perfil de los estudiantes, que él debe conocer.

El hecho de que su trabajo le lleve a buscar resúmenes y simplificaciones de teorías en *textos* para llegarles a los estudiantes hace que la mayoría de las veces no vaya a las fuentes, y ni siquiera conozca al autor que está enseñando. A propósito de esto presenta una anécdota de un profesor, en este caso de secundaria, que recomendaba a los estudiantes que en lugar de leer directamente a Hobbes, leyeran un resumen hecho por N. porque allí la teoría estaba más clara (T. IV: 134).

El no saber y la conciencia crítica de ello es una pieza clave en el ser docente. El maestro, así como el profesor de educación secundaria, deben enseñar transmitiendo conocimientos de las distintas disciplinas pero también “haciendo saber y haciendo sentir” que esto que se enseña es apenas una parte del conocimiento total, y que la realidad es mucho más compleja que lo que estas simplificaciones muestran. Lo que forzosamente se enseña en estos niveles de instrucción son esquemas de lo más elemental, sin embargo es posible y deseable que los alumnos también sepan eso. Pero, en primer lugar ello debe presentarse en la autopercepción del docente. Desde su formación y durante toda su labor es menester que tenga en cuenta que no hay regla ni sistema que todo lo explique, que cada teoría es insuficiente, así como que la realidad no es transparente. “No es la realidad misma lo que aprendemos: son esquemas simplificados” (T.IV:133). Pensando así se gana aunque parezca que se pierde.

Sin embargo, cuando Vaz Ferreira sentencia que el docente reduce y empequeñece, parece referirse a algo más que a la idea que toda teoría simplifica la realidad. Especialmente el profesor, como intermediario, mediocriza las genialidades de los que -él cree- verdaderamente piensan. No reconoce, y menos valora, en la profesión docente una especificidad propia, distinta a la de ser un

mero transmisor cual espejo que simplifica y deforma.

Sobre este último punto, sugiere un sistema mixto en el cuerpo docente de educación secundaria. La formación docente como carrera, podría aportar elementos metodológicos valiosos pero conlleva los inconvenientes de uniformizar las prácticas y superficializar los saberes. Además de esto, que podría ser modificado si hubiera conciencia y voluntad, hay otros problemas más básicos. La pedagogía que prevalece en los centros de formación docente es mala, y como estos están cerrados en sí mismos, no hay posibilidad que modifiquen esa influencia que da como resultado docentes muy carentes en general. Esto en cuanto a los efectos de la formación. Pero hay otra limitación desde el comienzo, y es que quienes se inclinan por carreras docentes para la educación secundaria son personas estrechas y limitadas. ¿Quién, con capacidad suficiente, no se inclinaría por las profesiones liberales u otras actividades que ofrecen mucho mayor aliciente? Sin embargo, esta condición no se da entre quienes se inclinan por el magisterio para la escuela primaria. Coyunturalmente es la salida que encuentran las mujeres de tipo superior.

Desde luego, confinada esta última en su mayor parte a mujeres, y no teniendo, estas, muchas otras actividades que las atraigan, resulta que muchísimas de las que buscan campo para ejercitar actividades intelectuales, van al magisterio primario; y, así, entre ellas, van muchas buenas (T. XIV: 257).

Ahora, los que ejercen la tarea de enseñar sin ser profesores, esto es, sin formarse para ello, y que provienen de una profesión universitaria, no poseen estos males, sin embargo sí poseen otros, entre ellos: suelen ser pasajeros ya que se dedican incidentalmente a esos cargos, le dedican poca atención al alumno real reduciendo al mínimo las relaciones personales con ellos, no disponen de tiempo para todas las tareas que una buena labor docente requiere realizar fuera de la clase. Por lo que, la cuestión de cómo conformar el plantel docente para los centros de educación secundaria, es un problema que según Vaz, ningún país ha

sabido resolver por completo satisfactoriamente. Se inclina por el sistema mixto para atenuar las limitaciones de cada grupo humano y potenciar las virtudes. Y mantiene la esperanza en que a todo estudiante se le presente el acontecimiento de encontrarse con un profesor del tipo de los “verdaderos hombres”.

(...) es un hecho que basta que cada generación juvenil tenga contacto con unos pocos profesores, con tres o cuatro *verdaderos hombres*, para que en realidad los efectos fundamentales de la instrucción y de la educación puedan darse por alcanzados en grado prácticamente deseable (T. XIV: 261).

7- Educación en el sentido de la vida y la naturaleza

Uno de los fines fundamentales de la educación física es el de la salud. Vaz se propone disociar la idea de salud con las de “gordura”, fuerza o capacidad de hacer proezas espectaculares. Entiende que lo esencial de la salud se encuentra en el buen funcionamiento de los órganos, aunque el mejor criterio no es aplicable en el presente porque la evidencia una vejez activa, en la que se puedan seguir ejecutando acciones normales autónomamente, con los órganos relativamente sanos y con buen humor.

Señala críticamente la tendencia al “recordismo especialista”, ya que tiende a enfermar por forzar demasiado al cuerpo. Lo mismo con trabajar excesivamente unos miembros sobre otros (caso del fútbol) puesto que desequilibra el desarrollo del cuerpo. Ambas tendencias exageradas, que no tienen en cuenta el cuerpo como una unidad, engendran vidas artificiales. Con respecto al recordismo, recomienda conservar la tendencia en la medida que funciona como estímulo, pero con plena conciencia de los límites de ello.

Vaz Ferreira señala una clara distinción entre el exceso de trabajo físico en una dirección, y el exceso pero en el plano mental. El primero, nada da a la humanidad, mientras que el segundo va en el sentido del progreso humano, por lo que es no sólo aceptado sino que también bienvenido.

Quiero decir, hablando llanamente: el que algunos hombres se especialicen en lo mental, hasta el extremo, hasta arruinando su salud, en último término hasta llegando, si se quiere, a la monstruosidad, es algo indispensable a la humanidad por el resultado: así se obtiene ciencia, así se obtiene arte, así se obtiene también entusiasmo, estimulación... Es el sacrificio individual; la raza lo utiliza. Aun el genio monstruo se justifica por el resultado (T. XVI: 127).

¿Cómo debería concebirse una verdadera educación física? Como ejercicios para la vida. “El ejercicio es el que “entrena”: entrena para vivir” (T. XVI: 146). Y Vaz comprende la vida como expansión en movimiento. Los ejercicios físicos tienen valor si van en la dirección de la vida. En un primer momento en forma de juegos “que salen directamente y espontáneamente de la vida” (T. XVI: 132). Luego, y ya en un nivel superior de organización, se proponen los ejercicios vinculados al trabajo; aquí se trata de la vida que se encausa para el logro de un fin. Pero siempre desde el movimiento propio de la vida, en el sentido de su dirección. No obstante la gimnasia, como imposición de ciertos movimientos, viene en la dirección contraria, desde el exterior.

Concretamente para las clases de educación física, Vaz propone la estimulación y el aprendizaje de aquellas cosas de las cuales todo ser humano es capaz, y realizarlo en un grado normal, esto es juegos, gimnasia, deportes y trabajos. Entiende que *“todo hombre para ser hombre tiene que saber hacer lo más humano y lo más general del trabajo”* (T. XVI: 187). El que un país tenga una gran cantidad de jóvenes que puedan realizar esas tareas, tiene valor social y hasta moral.

(...) de ese trabajo más para todos y más de todos, que completa al hombre: que cada hombre sea un poco carpintero, un poco albañil, un poco agricultor; que un hombre, por ser hombre, sepa hacer un poco lo fácil, lo elemental, lo generalmente humano del trabajo: que cada hombre sepa hacer un banco, una mesa, un pedazo de pared, cavar la tierra, sembrar, plantar un árbol... (T. XVI: 133).

A nivel teórico esto funciona bien, incluso podría ser factible de llevar adelante en clases individuales, pero, Vaz denuncia que no es realizable dentro de instituciones educativas públicas por las limitaciones que estas tienen, primero y fundamentalmente por razones locativas. Con respecto a la gimnasia, los patios son pequeños y duros; en los salones de clase el aire es impuro y la propia actividad física va haciendo más irrespirable el aire, lo que es mayor la pérdida en

salud que la ganancia. No se dispone de espacio real para que un gran número de estudiantes realice deportes.

En relación a la primera actividad, la de los “juegos libres”, es irrealizable en esos términos. Los juegos de niños, deseables para Vaz Ferreira, de correr, saltar, arrojar, de pelota, etc., el “más lindo de todos: el juego de soltarlos” (T. XVI: 186), son irrealizable en las instalaciones de las escuelas urbanas. El hecho que figure como exigencia en los programas escolares es irónico y cruel a juicio del pedagogo. Por último, la educación en el “trabajo de hombre”, como denomina a aquellos trabajos básicos que completan la educación intelectual y moral, es directamente imposible.

Frente a todas las dificultades concretas que Vaz observa en el intento práctico de llevar la pedagogía a las escuelas, es que elabora un proyecto que defiende y propaga por más de 20 años, el Proyecto de Parques Escolares. Vaz confecciona un plan de escuelas para los niños del interior del país en las capitales departamentales (una para cada una) y para Montevideo (una o dos), las que se ubicarían en importantes extensiones de tierra. Los niños llegarían en tranvías u ómnibus. Allí tendrían salones de clase, iluminados y ventilados, sala central, biblioteca, laboratorios, y, tal vez lo más valioso para Vaz: árboles y tierra para jugar y trabajar. Los propósitos generales eran los de mejorar sustancialmente la educación aplicando las teorías pedagógicas y médicas, y promover una infancia feliz. “Nosotros queremos 1°- Dar alegría y buena enseñanza a los niños. 2°- Hacer más difícil que se enfermen, hacer menos probable que se enfermen” (T. XVI: 181).

Fue un proyecto muy criticado, según el propio Vaz Ferreira, incomprendido e injustamente enjuiciado dado los prejuicios hacia su persona, pero que igualmente defendió con tenacidad. También dice que fue el más

querido.⁶⁹

Yo estaré o no. Pero con eso sólo empleé bien mi vida; y tengo ya ese sentimiento -hecho de dolores, de fracasos, de amarguras, de injusticias-, que por una ironía de la ética se llama “*satisfacción*” del deber cumplido. Cumplido tanto tiempo, con tanto esfuerzo y hasta el fin (T.XVI: 201).

⁶⁹ Este proyecto tuvo un fuerte apoyo por parte de los maestros. Fue presentado por el Dr. Petit Muñoz y defendido por el Ministro de Instrucción Pública Enrique Rodríguez Fabregat, y aprobado por unanimidad en la II Convención Internacional de Magisterio realizada en Montevideo en 1930 (en Jesualdo, 2007: 353).

Romano (2008) al igual que Jesualdo, considera que este movimiento de Vaz Ferreira escapaba a lo que la burguesía hegemónica era capaz de convenir. Hay un rebasamiento de Vaz a su clase y a la vez una incomprensión de este a la negativa de la misma.

III. EL PUENTE PEDAGÓGICO ENTRE EL FILÓSOFO Y EL EDUCADOR

1. Carlos Vaz Ferreira: educador-filósofo/filósofo-educador

¡Qué fácil me hubiera sido utilizar mi Cátedra para perseguir mis ambiciones o mis ilusiones de originalidad -dar “conferencias libros”- servirme de mi Cátedra para mi producción -con el tiempo que quisiera- concluir las obras entonces empezadas y proyectadas, que desde entonces quedaron inconclusas- y seguir haciendo otras, y haber dado lo que pudiera en originalidad. Y, por cierto, nada hubiera tenido ello de reprochable; pero no creí deber hacerlo: lo que salió allí fue la persona -no elocuente ni brillante- pero conmovida y sufriente de amor por el bien y de dolor por el mal, por el bien y por el mal reales y concretos: por los de la vida:

Ahora, eso sí: en mí lo más fuerte -lo de mi vocación- era la enseñanza: sus problemas y también sus sujetos: sus personas: los maestros, los estudiantes por cuyo bien combatía tanto (a veces ¡ay! sin su apoyo) y les di lo mejor de mi alma (T.XXV: 187).

Carlos Vaz Ferreira se excusa por su magro aporte a la Filosofía, aduciendo su entrega a la educación del país. Ardao (1961), sin desmentir a Vaz sin embargo afirma que “el Vaz Ferreira educador no se puede explicar sin el Vaz Ferreira filósofo, por más que este haya vivido al servicio de aquel” (p. 12). Y que si bien educación y filosofía cohabitan en este pensador, “el educador ha estado constantemente inspirado y sostenido por el filósofo” (p. 11). Sobre esta indisoluble conjunción Acosta se refiere en un juego de inversión de los términos “educador”, “filósofo”, en el cual la verdad de la conjunción se mantiene, e incluso sostiene un bicondicional entre ambos desempeños.⁷⁰ Y parafraseando al

⁷⁰ (...) “por lo que el espacio lógico habilita un espacio epistemológico según el cual en Vaz Ferreira “el educador” es condición del “filósofo” en cuanto educar es la intención y finalidad

Kant de la *Crítica de la razón pura*, postula la sentencia: “Filosofía sin educación es vacía; educación sin filosofía es ciega”⁷¹, sin duda, con justicia aplicable a Vaz Ferreira. Un sujeto (tanto el filósofo como el educador) es condición del otro. Acosta resuelve la relación concibiendo una doble condición de trascendencia e inmanencia de una en la otra.

Parece que cuando se llega a este punto -sobre si Carlos Vaz Ferreira fue un filósofo sacrificado y puesto al servicio de la educación, o bien, si fue un educador nato que propuso una enseñanza filosófica y el valor último de la filosofía lo encontraba en el ejercicio de una buena educación- parece que se está ante un paralogismo. Así que, en primer lugar, trataremos de hacer el ejercicio de pensar cómo resolvería el propio Vaz esta cuestión.

Seguramente, planteado en esos términos, se trata de una falacia de falsa oposición donde lo complementario se toma como contradictorio. Vaz Ferreira es ambas cosas y una da sentido a la otra: educador-filósofo o filósofo-educador. El educador-Vaz Ferreira es parte sustancial del filósofo porque el tipo de filosofía vazferreireana lo requiere forzosamente.

Con respecto a la contribución filosófica de Carlos Vaz Ferreira: por haberse propuesto la presentación no sistemática de su pensamiento y eludir todo encasillamiento sufijado por un “ismo”, es que resulta arriesgado hablar de la filosofía de Vaz Ferreira. Pero si se entiende a esta por un núcleo consistente en una lógica del pensamiento, junto con grandes ideas epistemológicas, antropológicas, éticas y estéticas, es lícito hablar de ella. Filosofía en el sentido amplio: un conjunto de conceptos acerca del hombre, la verdad, el conocimiento, lo bueno; afirmaciones argumentadas, problematizaciones y análisis críticos de

última de su ejercicio de la filosofía, al tiempo que “el filósofo” es condición del “educador” en tanto que educar supone el ejercicio analítico-crítico-normativo de la inteligencia filosófica como fundamentación y orientación de sentido del acto o proceso educativo” (Acosta: 2010: 136).

⁷¹ Ob. cit. Pág. 137

tesis de otros autores relativas a dichas cuestiones, y análisis críticos también del sentido común mayoritario, de tendencias culturales; y, finalmente, ciertos aportes conceptuales que contribuyen a la comprensión de algunos problemas. Así demarcada podríamos hablar de filosofía vazferreireana.

Lo que sí es fundamental comprender es que esta filosofía para completarse en su ser sustancial necesita del educador, él es parte de la misma. Porque es una filosofía que tiene sentido si se practica y para que esto ocurra debe ser enseñada. Es fermental. El fermento lo es de algo (alguien) que se ve transformado por la acción de este.

Las conferencias como instrumento educador son mucho más fieles a su filosofía, ya que la palabra hablada deja entrever más el *psiqueo* que hay en todo hombre detrás de su discurso. Estas intentan dar forma para el otro, de ese primer movimiento intelectual interior, pero lo hacen insuficientemente. La oralidad está acompañada de gestos, miradas, pausas, silencios, titubeos, que junto con lo dicho, dan cuenta con un poco más de fidelidad de lo que alguien quisiera decir.

El filósofo, Vaz, no podía ceñirse al libro, habría traicionado su propia filosofía. Esta es *psiqueo*, oralidad, grandes líneas de acción cuya propalación requieren la tarea educativa empírica. Entonces, para referirse a Vaz Ferreira, filósofo y educador, deberían ser una única palabra. Diríamos que su praxis es un claro ejemplo de las limitaciones arbitrarias que impone el lenguaje.

2. Filosofía de la pedagogía

Dicho lo anterior, cabe aún la interrogante sobre si su propuesta pedagógica, constituye propiamente una pedagogía. Consideremos algunos modos de acercarnos a la definición de esta.

a- Sin atarnos a una definición precisa sobre el ser último de la pedagogía, entendemos a la misma genéricamente como un conjunto coherente de consideraciones teóricas y prácticas sobre la educación. Con respecto al primer aspecto: la pedagogía da cuenta, teóricamente y apoyada en otras disciplinas, del fenómeno educativo; y en relación al segundo: ofrece lineamientos para conducir el proceso educativo.

b- Aunque tenemos en cuenta la negativa de Vaz a dar una definición precisa de la Pedagogía, interpretada como consecuencia de su temor de aprisionar con el lenguaje, y más aún con definiciones (falsamente) precisas, algo vivo, rescatamos la condición en que Vaz la categoriza: *un “arte” que establece un conjunto de preceptos (normativos) acerca de los mejores modos de la práctica educativa.* Y allí colocada puede esperarse de ella una serie siempre dinámica de ideas orientadoras que tienen su origen en la empiria y su horizonte en el despliegue progresivo de lo humano. Vaz Ferreira se cuida de no reducir a unos límites artificiales la naturaleza y labor de la misma; la Pedagogía integra conocimientos de otras áreas, radicando allí su riqueza fermental.

Tomando como premisas las afirmaciones contenidas en *a* y en *b* (la noción de Pedagogía presentada - aceptada en general y por general- y lo que el propio Vaz boceta como definición), e invocando lo que Vaz propone a lo largo de toda su obra, estamos en condiciones de afirmar que hay una pedagogía en Vaz

Ferreira⁷².

También colabora en esta discusión el aporte contextualizador de Giorgi (1972), al que reafirma su vigencia Santos (2014): “Llamamos la atención que cuando se habla de Pedagogía, en estos escritos, como en la bibliografía general de la época, se alude siempre a la Didáctica, a lo que hoy solamente es una rama del saber pedagógico” (p. 27). Y es que a lo largo de las disertaciones de Vaz Ferreira sobre cuestiones de enseñanza, queda claro que el centro de interés está claramente en lo Didáctico, así que, sujetos al marco contextual, volvemos a afirmar que hay en Vaz una pedagogía, y agregamos: corrida hacia lo que se denomina *pedagogía normativa*.⁷³

Acerca de la pedagogía vazferreireana Santos (2014) aprecia:

Vaz Ferreira se posiciona radicalmente en contra de los lugares comunes de la pedagogía de entonces, por incoherentes, impertinentes y viciados de paralogismos. Tiene el mérito de constituirse en una postura pedagógica realizada desde cierta exterioridad, desde un lugar ubicado casi fuera de la pedagogía. Por eso, los que parecen principios básicos de la pedagogía y manifestados en la enseñanza, incluyendo aquellos derivados de la psicología, no son evidentes para Vaz Ferreira, refutándolos en aras de principios lógicos anteriores. De ahí que el exceso de pedagogía — exceso de enseñanza— aparezca en un lugar central del planteo vazferreiriano (p. 166).

⁷² También Berisso y Bernardo (2014) reconocen explícitamente el pedagogo en Vaz: “Pedagogo por las cátedras que ocupó directamente como docente de Filosofía en la Universidad, por los innumerables puestos de gestión educativa en los que participó, por su labor como conferencista durante varias décadas y por las obras teóricas de pedagogía de su autoría. Pero, fundamentalmente, por ser educador de la juventud, la cual fue su actitud de vida” (pp. 190-191). En este trabajo se pretende mantener cierta distancia entre el educador y el pedagogo. El primero pone en acción al filósofo y el segundo piensa el *cómo* de la educación consistente con la filosofía.

⁷³ Según Manuel Saavedra (2001) define en su Diccionario de Pedagogía: “Rama de la pedagogía que enfoca su estudio hacia los ideales, fines y medios de la educación. Considera que la educación es un acto intencional y su objetivo es el establecimiento de normas que lo regulen y dirijan. Desde un enfoque tecnológico, cuestiona los medios de la educación, los métodos pedagógicos, la estructura de la educación, la organización educativa y las estructuras escolares”.

Es interesante la percepción de Santos sobre los aportes pedagógicos vazferreireanos como hechos desde fuera de la pedagogía, “una postura pedagógica realizada desde cierta exterioridad”. Y luego, la observación sobre las críticas a los principios pedagógicos de su tiempo “refutándolos en aras de principios lógicos anteriores”. Carlos Vaz Ferreira es un pedagogo cuya pedagogía es hija de sus ideas estrictamente filosóficas. La “cierta exterioridad” que advierte Santos como el lugar desde donde piensa Vaz, no es más que la filosofía, su suelo anterior, en parte constituido por principios lógicos.

El caso de la pedagogía, como de la lógica y la moral, también se trata de una *pedagogía viva*. Hay suficientes elementos que evidencian esta característica. Vaz Ferreira no ofrece una teoría acabada de la que deductivamente se infieran preceptos sino que la tarea pedagógica consiste en el análisis crítico de prácticas de enseñanza que constituyen tendencia, por lo general seguidas acríticamente. La pedagogía vazferreireana propone la aplicación de ideas directrices *teniendo en cuenta cada caso*, pondera la *simpatía* del docente como elemento clave en la enseñanza, la *sinceridad*, el *proceso* del aprendizaje por sobre el resultado, la *comprensión* por sobre lo memorístico; recomienda la *discusión*, y la incorporación saludable del *cuerpo* en el aprendizaje cuyo contexto sea la *naturaleza*. Tarea esta que realiza principalmente desde la *oralidad* porque Vaz Ferreira cuando diserta pedagógicamente está educando, en este caso, a los formadores de niños, adolescentes y jóvenes de su país.

Pero, a pesar de reconocer una cierta pedagogía vazferreireana no puede dejar de admitirse que el espíritu de la “escuela nueva”, (movimiento pedagógico que surge a finales del S.XIX en oposición al modo en que se desarrollaba la educación “tradicional”), se cuela en ella, que el filósofo coincide en muchos de sus postulados. Para apoyar esta tesis se toma la caracterización de la pedagogía “nueva” que realiza Saviani (1983):

(Se da un desplazamiento del) “eje de la cuestión pedagógica del intelecto

hacia el sentimiento; del aspecto lógico al psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina hacia la espontaneidad, el directivismo al no directivismo; de la cantidad hacia la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica, hacia una pedagogía de inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y la sociología (p. 19).

Esta nueva mirada del niño y de la educación, condujo a la reformulación del rol docente y de la práctica áulica. Continúa Saviani (1983):

El maestro actuaría como un estimulador y orientador del aprendizaje (...) Tal aprendizaje sería una consecuencia espontánea del ambiente estimulante y de la relación viva que se establecería entre los alumnos y entre estos y el maestro. Para ello, cada maestro tendría que trabajar con pequeños grupos de alumnos sin lo cual la relación interpersonal, esencial de la actividad educativa, quedaría dificultada; y en un ambiente estimulante, dotado de materiales didácticos ricos, biblioteca de clase, etc. En suma, la fisonomía de las escuelas cambiaría su aspecto sombrío, disciplinado, silencioso y de paredes opacas, adoptando un clima alegre, movido, bulliciosa y multicolor (p. 20).

Dado que el propósito de este trabajo no es el de enmarcar la pedagogía vazferreireana, ni siquiera poner en relación a Vaz Ferreira con corrientes pedagógicas específicas, queda abierta la cuestión sobre si en Vaz tenemos un representante de la “escuela nueva” o si la relación entre ambos es dialéctica, o aún, si habiendo puntos de coincidencia, hay otros -tal vez profundamente definitorios- que son distintos.

Ahora, distinguidos ya el “educador” y el “pedagogo”, podríamos sintetizar los dos puntos expuestos arriesgando -en la línea de Ardao y Acosta- que filósofo-educador, educador-filósofo son uno y solo un sujeto; y que el pedagogo es algo así como la extensión del filósofo o pensándolo en términos lógicos: la pedagogía es el consecuente del condicional cuyo antecedente es la filosofía. Porque aunque el filósofo y el educador sean uno, es necesaria la

mediación del pedagogo entre ambos. El Vaz Ferreira, sujeto empírico, situado en su tiempo, elabora un pensamiento filosófico que desborda el mero pensar, se trata de una filosofía para ser practicada, entonces es forzosa la aparición del Vaz Ferreira educador. Este, ocupando lugares estratégicos de la educación del país, se multiplica, aportando a la formación de los educadores que irá en el sentido que marca su filosofía. El modo más apropiado de hacerlo es desde la crítica, reforma y propuesta pedagógica.

Vaz señala como un error fundamental los denominados “casilleros en el espíritu” que tiende a formar la pedagogía de Berra. La pedagogía de Vaz Ferreira puede leerse como un intento de no encasillamiento. Él, consecuentemente con su filosofía, quiere ser “fermento” que direcciona el pensamiento, y sobre todo la acción, de los otros.

3. Filosofía de la educación

Posicionados en que la filosofía vazferreireana implica educación, veamos ahora otro aspecto que corresponde a la filosofía de la educación tal como la concibe Vaz. Este es: ¿cuál es el fin o los fines de la educación para Vaz Ferreira?

El sujeto/objeto de la Pedagogía es el individuo, como es la pieza esencial de la sociedad y el centro de su filosofía. El individuo es valorado desde la perspectiva pedagógica como un ser capaz de superarse, siendo la superación moral el signo del verdadero progreso y ligada al cultivo intelectual. La educación es para Vaz Ferreira un elemento clave en la evolución humana ya que esta activa, potencia y dirige las capacidades innatas del niño en el proceso hacia el hombre. La educación es la herramienta por excelencia de que dispone el adulto para humanizar. Por ello es fundamental que la educación formal se extienda a los más posibles, por eso la escuela primaria debe ser obligatoriamente universal y la secundaria debe aspirar a serlo. Por eso mismo también tiene sentido la recomendación de la no repetición evitando la deserción, y en ese propósito se enmarcan las “clases de lectura”, así como el estudiar para saber. Al pensar al individuo como la base constituyente de la sociedad, el cultivo intelectual y moral del mismo, traerá aparejado el de la sociedad.

Podría leerse esta demanda vazferreireana desde la perspectiva de Barrán: como una de las mayores apuestas de la burguesía incipiente nacional por *disciplinar* a la “barbarie”, especialmente al niño como un “bárbaro etario”. Una nueva sensibilidad se estaba volviendo hegemónica y Carlos Vaz Ferreira, bien pudo ser una de las autoridades intelectuales de la burguesía, tal como lo presentó Jesualdo. Esta tentadora consideración bien podría ser objeto de otro trabajo.⁷⁴

⁷⁴ Se está haciendo referencia a la *Historia de la sensibilidad (T.II)*, del historiador uruguayo José Pedro Barrán. Allí se afirma: “La teoría y el plan premeditado eran, en cambio, la esencia de la “civilización” por lo que sus artífices fueron los elementos intelectuales de la nueva sociedad. Maestros, curas, y médicos, cuando buscaban convencer o imponer conductas y sensibilidades acordes con el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la

Ahora, volviendo al sujeto empírico Carlos Vaz Ferreira, la concepción del progreso de la historia, está centrada en el progreso moral. Este último es presentado por Acosta, como ya se manifestó, cual variable independiente. Es decir, el progreso moral es tomado como un hecho por la concepción de “la inercia del bien” y ese cierto innatismo propio del intuicionismo. Sin embargo, parece claro que esta marcha ascendente está ligada al progreso individual y este último se ve claramente afectado por la educación, esto significa que el hecho positivo consistente en la complejización moral se encarna en el individuo concreto, es responsabilidad de la educación.⁷⁵

Pero -cabe preguntarse ahora- dentro del encuadre vazferreireano: ¿qué es lo que puede enseñarse?

La elección de los contenidos no es de las principales preocupaciones de Vaz Ferreira. Es un pedagogo que piensa la formación desde lo que hoy podrían denominarse *competencia* (entendiendo a estas ampliamente, como disposiciones, capacidades, aptitudes, hábitos) y no desde los contenidos programáticos. Considerando que lo más verdadero se encuentra en lo profundo, que forma parte de lo inefable y cada uno accede allí sólo intuitivamente y psiqueando, pareciera que lo único que puede enseñarse -y que no quiere decir que se aprenda, ya que enseñar y aprender no son idénticos- **es a movilizar ciertas disposiciones**

base de que esos valores eran indiscutibles, lugares comunes de toda y cualquier cultura y orden social, por lo que alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos” (pp. 18-19).

⁷⁵ Incluimos la percepción de Julio Castro (2007) en relación a todo un espíritu dentro de la pedagogía “nueva” en la que subyace esta idea con mayor o menor afiliación en los distintos pedagogos. “En la evolución de los tiempos nuevos, este es un factor deontológico fundamental: el hombre no marcha a ciegas a través de la historia; en continuos avances y retrocesos busca un camino. Ese camino lo ha conducido desde la época de las cavernas hasta la sociedad presente. En este proceso de humanización la educación ha desempeñado un rol fundamental; no podría ser de otro modo porque en los procesos educativos están las más altas posibilidades de superación humana. Elementos de esta naturaleza han contribuido a formar parte de los fundamentos de la nueva educación: el respeto a la personalidad del niño, a sus derechos, a su asistencia, a no abandonarlo en el período en que no puede bastarse a sí mismo. En una palabra, la dignificación del hombre ha traído como corolario la dignificación del niño y con ella la superación de la escuela” (pág. 99).

humanas. Estas podrían ser: la *crítica* en tanto advierte falacias e incorrecciones múltiples en los discursos, la *autocrítica*, la que incluye el reconocimiento de limitaciones, el *pensamiento creativo*, la *curiosidad indagadora* que mueve la investigación, la *aptitud para la discusión*, la *capacidad de reconocer principios convertibles*, la *capacidad de hacer ciertas proyecciones de futuro*, la *sensibilidad hacia lo bueno* que desarrolla la tolerancia, la *sensibilidad hacia lo ultraterreno*. Son estas aptitudes, hábitos que definen al estado de espíritu propio del hombre superior. Parece que el fin último de la educación es desarrollar un modo especial de racionalidad (razón- intuición- experiencia-sentimiento), responsable del buen uso de todas las capacidades.

Ahora bien, aunque hay algunas notas que parecen esenciales a los individuos superiores, Vaz defiende el valor de la diversidad. Desde su concepción política liberal, el valor de las libertades individuales está ligado a la posibilidad de ser diferente. Pero las diferencias pueden ser razonablemente entendidas y celebradas siempre que estén contenidas en el marco de este estado de espíritu. Por ejemplo, se podrá ser agnóstico o cristiano pero en cualquier caso se deberá estar abierto a la crítica, dispuesto a una discusión en la que se respete el sentimiento religioso, allí está el límite, su transgresión implicaría salirse del estado de espíritu acertado.

La libertad individual y el respeto por la diversidad en el marco de ciertos valores son irreductibles, así que se educa para que los individuos desarrollen una sensibilidad que les permita elegir libremente dentro de lo que es valioso. Esta valoración del individuo parece coincidir con el *Principio de individualidad* escuelanovista, recogido por Ocaño (2010) de esta manera:

Se refiere a que la escuela debe atender las capacidades individuales de los niños y niñas, sus peculiaridades y el respeto de estos en tanto personas. La idea de individualidad en la educación nueva supone, por un lado el conocimiento de las capacidades de cada individuo y, por el otro, el reconocimiento de sus intereses personales. (...) El discurso que lo habilita

es el de que todos somos esencialmente distintos, irrepetibles y singulares, por lo tanto, las diferencias deben ser aceptadas (p. 146).

Y por la misma razón, le cabría la denuncia que a la Escuela Nueva se le realiza desde posturas pedagógicas “críticas”, como la de Saviani: la despreocupación por los contenidos a ser enseñados es un modo de reproducción de las desigualdades sociales. Enseñar contenidos es permitir la apropiación de los mismos a todos.

La razón por la cual Vaz Ferreira se inclina mucho más por lo metodológico que por los contenidos curriculares está en su modo de ser escéptico. Recordemos que para Vaz cualquier enunciado está validado por su contexto, lo que lo hace *verdad literal* hasta que el propio devenir lo convierta en *verdadero de hecho* mas no actualmente verdadero. Lo que es importante para el filósofo es la intuición directa de la verdad que trasciende palabras y teorías. Sentir la verdad, aunque no sea decirla. Por eso es mejor que el docente logre *el efecto de verdad*. La educación moldea la intuición; la transmisión del saber concreto no es el fin esencial.

4. Filosofía en la pedagogía

Apoyados en la tesis anterior podemos afirmar que la propuesta pedagógica de Vaz Ferreira tiene sentido en relación a la ampliación de la idea de *lo racional* del filósofo. La razón acompañada del sentido hiperlógico que se fortalece con la experiencia e incluye el sentir, ofrece el buen criterio para obtener saber graduado. La actitud de sospecha epistemológica que guarda un lugar importante al *no saber*, reconocido y cuidado por su potencia, da la orientación a la normatividad pedagógica.

Vaz Ferreira insiste en el valor formativo de lo “parcialmente inteligible” por varias razones. En primer lugar hace justicia a la complejidad de lo real; luego, genera deseo de investigar; y por último, forma la autoconciencia de lo no sabido, provocando el estado de espíritu sincero del escéptico no sistemático. Por ello, la producción en los educandos de un estado de “semi-intelección” es un fin fermental de la educación. Aunque, considerando la recomendación de lo “parcialmente inteligible” en analogía con ciertas valoraciones sustanciales sobre los problemas sociales, podría decirse que “darle todo al alumno” sería un error puesto que conduciría a un “aflojamiento de la especie” en el ámbito intelectual. No olvidemos la ponderación del esfuerzo meritorio del individuo que sostiene Vaz Ferreira.

La concepción pedagógica vazferreireana es teleológica. El horizonte es el logro de cierto estado de espíritu: respetuoso de otras formas de lo bueno, crítico frente a las “soluciones” dadas y activo en la construcción de una sociedad que mejore su “cultura” general, que sea más tolerante y justa (no dejar caer demasiado a quienes están en situación de desventaja social). Este estado de espíritu gradúa las creencias, afirma las ciencias pero sabe de sus límites, aprecia la profunda oscuridad de la metafísica. El “hombre superior” como idea reguladora es un individuo que, si no hay factores independientes a su estilo de

vida, goza de buena salud y es libre de elegir dentro del pluralismo de valores que él intuye⁷⁶. Se educa para la actualización del mismo.

Bajo esta finalidad antropológica es relevante la denuncia del “infantilismo pedagógico”, actitud - a su juicio anti-pedagógica- en la que el adulto “se adapta al niño” ya que el niño no es visto como una forma completa de ser del hombre en una determinada etapa de su vida, sino como potencialidad humana a actualizar. Esto no quiere decir en absoluto que el niño no sea respetado en el planteo vazferreireana, sino simplemente que, en tanto individuo intelectual y moral *pleno*, es una posibilidad.

Quien educa debe ir creando ese estado de espíritu desde el método. Lo didáctico en Vaz en sí mismo contenido. La discusión y la investigación como procedimientos didácticos, el desprecio por la “peptona”, el abordaje en clase de temas como la muerte, son muestras de ello. La naturalidad y simpatía que se espera del buen educador forma parte del despliegue de esta nueva forma de racionalidad.

Por otra parte, es central en la propuesta pedagógica, la problematización de la evaluación. La insistencia con que trata la diversidad de modalidades evaluativas responde a que son distintos los fines de cada tramo educativo. Las modalidades de evaluación deben ser pensadas como “ideas para tener en cuenta”. Los errores son ricos y diversos. Las formas de equivocarse son también elocuentes. La evaluación en los niños y adolescentes no debería ser de resultados sino de procesos, y nunca limitada a un número que reduce con la ilusión de ser

⁷⁶ En relación a la insistente preocupación por una educación para la salud también podría echarse mano a la interpretación de Barrán (1990). La nueva “sensibilidad civilizada” exige un disciplinamiento también del cuerpo y este implica la higiene y salud. “Esta ética no juzgaba al cuerpo desde el cuerpo sino desde afuera, como lo que se podía lograr de él para fines que no eran estrictamente su gozo” (p.50). “Las clases altas pasaron del descubrimiento del propio cuerpo al descubrimiento del cuerpo de los demás. (...) El cuerpo de todos merecía cuidados porque la salud había demostrado su condición social (p. 51-52). Recordemos además que dentro de la educación física Vaz incluía naturalmente *el trabajo*.”

preciso. Dado que hay múltiples formas de saber/no saber, no es pertinente un patrón de medida que sea apropiada para todos porque no existe el hombre ni el niño, hay individualidades. La clasificación es una arbitrariedad útil acompañada de la necesaria vigilancia crítica.

5. Método filosófico para cuestiones pedagógicas

En primer término vale decir que el abordaje que realiza de las cuestiones educativas, en general, siempre implica un anclaje en lo empírico. Vaz parte de su realidad contextual, y si bien tiene un horizonte al que se debería tender, no pierde de vista la necesidad de saber con qué se cuenta. Por otra parte, no debemos olvidar que en el 900 se está ante nuevas formas de concebir al niño y a la educación. A propósito de esto y con intención de presentar a muy grandes rasgos el cambio se citan las palabras de Julio Castro publicadas por primera vez en 1941:

Se abrió así a la pedagogía un campo nuevo; de la “ciencia” –ilusión científica– de los pedagogos que todo lo sometieron a leyes, se pasó a los inicios de una ciencia nueva, en el estricto sentido del término: observación y experimentación. El niño es el ser actuante; el maestro, el observador. El niño es el que da, con la interpretación de sus actos, intereses, tendencias, manifestaciones, el sentido íntimo del proceso educativo. El maestro, quien hace la estilización, por decirlo así, de ese proceso y busca los medios de enriquecerlo y alentarlos. Por eso Dewey llamó a este nuevo enfoque “la revolución copérmica”: el sistema escolar, que giró en torno al maestro, lo hace ahora en torno al niño. La posición del educador, sin embargo es más delicada que antes; más sutil, más afinada, requiere una poderosa capacidad de interpretación y un fino sentido orientador. Aunque aparentemente pase a un segundo plano, su función es primaria y de más delicada estructura que la que le asignaba la pedagogía tradicional. En ésta la técnica estaba preestablecida; en la nueva no: tiene que extraerla del elemento que está a su alrededor, viviendo su vida infantil, sustancialmente distinta de la del adulto (2007: 103-104).

Vaz claramente no es un pedagogo de la inferencia deductiva sino de la observación y conservación de buenas ideas a usarse en casos similares. A lo largo de sus reflexiones y sugerencias Vaz Ferreira va utilizando el método para cuestiones normativas, dado que las pedagógicas poseen esa naturaleza. Enfrenta

ideas directrices, modalidades y tendencias, considera ventajas y desventajas, elige la mejor de ambas y generalmente conserva la otra para casos especiales. Mediante este procedimiento además, se cuida de no caer en unilateralizaciones ni exageraciones, ya que cualquier idea, y entre ellas las pedagógicas, cuando se torna excluyente, se vuelve mala. Los casos centrales de pares de ideas directrices pedagógicas comparadas son las de integralidad-especialización, y las de escalonamiento-penetrabilidad; luego, las consideraciones críticas de muchas otras modalidades o propuestas pedagógicas secundarias son abordadas de ese modo. Podría llamarse al método *contra complementario*, porque el par de opuestos son enfrentados sin que haya superación dialéctica, conservados ambos, pero con argumentada prevalencia de uno sobre el otro.

Este método para evaluar las prácticas pedagógicas, se rige por la norma de *pensar por ideas a tener en cuenta*, graduando cualquier decisión. Vaz Ferreira ante los pares de ideas opuestas, elige la menos mala y hace una defensa de la misma, conserva la otra idea, graduándola también pero hacia el cero, y hace esto siempre teniendo en cuenta el contexto y las condiciones de los sujetos para los cuales se está decidiendo. Las graduaciones dependerán por ejemplo del nivel (primario, secundario, terciario), de la finalidad del grado (profesional o superior), del medio geográfico (urbano, rural), de las posibilidades presupuestales del país (caso de los parques escolares). Se manifiesta en su propuesta pedagógica el filósofo de base empírica y “radical”. Se reconoce al hombre que elabora “principios convertibles”, ocupado en elevar las condiciones de vida de sus coterráneos. La clase en forma de conferencia desde la Cátedra, habla de un hombre determinado a educar, cuyos destinatarios trascendía al alumno de aula, pero que, aunque pretendiendo llegar a un público mayor, se resguardaba de la interpelación de un *otro* muy distinto en su refugio universitario.

6. Filosofía y pedagogía de las disciplinas estrictamente filosóficas

El intuicionismo acompaña la tarea reformista de Vaz Ferreira, el supuesto es el sentir educado que coincide con la orientación final de la historia, la intuición educada es la que educa. La experiencia educativa consiste en último término en dar forma razonable (racional, crítica, sensible) a la intuición. Para esta tarea las disciplinas más apropiadas son las filosóficas. La enseñanza de lógica propuesta por Vaz Ferreira, tiene por objeto racionalizar el instinto intelectual, es una lógica para la vida. Lo mismo ocurre con la enseñanza de la moral cuyo fin último es racionalizar el instinto moral, de base afectiva.

El modelo vazferreireano para la enseñanza de la Filosofía devela naturalmente múltiples aspectos de su propia filosofía. En primer lugar, la considera como un saber desinteresado, por ello, superior. Lo que manifiesta su forma de idealismo. La filosofía viene a excitar, vivificar y saciar, la natural tendencia humana hacia lo “inútil”. Enseñarla, activando en los sujetos los conflictos filosóficos, es una de las tareas más profundamente humanizantes.

El hombre superior vazferreireano es no dogmático, se mantiene en un estado escéptico de alerta, gradúa la creencia, piensa por ideas a tener en cuenta. La formación en Filosofía es buena porque justamente posee tales efectos. La Filosofía bien enseñada, esto es, desde la problematización sincera y autoconsciente de sus propios límites, tiene un lugar central en la propuesta educativa de Vaz. Eleva a los espíritus y los conduce por el camino epistemológico y ético adecuado, espíritus que son los individuos que conducen la sociedad, en un Uruguay donde se necesitan imperiosamente ya que se trata de un país joven con, aún, escasa cultura superior. Por cierto también promueve fermentalmente la tolerancia en una sociedad fragmentada por luchas políticas violentas y cercanas. Es así que la enseñanza de la filosofía debe dirigirse a todo estudiante cualquiera sea su orientación porque forma para ser humano.

En esta línea la enseñanza de la moral tiene un papel fundamental desde la escuela primaria. El hombre sincero, sensible y superior sufre los conflictos morales por la multiplicidad de lo bueno; su conciencia no descansa satisfecha jamás. Las clases de moral son pensadas por Vaz como instancias donde se exciten los sentimientos morales haciendo sentir los conflictos. En el marco de la democracia liberal como la mejor organización social posible, la educación moral funciona como instrumento para su recta marcha. La discusión para encontrar la verdad, el reconocimiento de las múltiples formas que tiene lo bueno para presentarse y sobre todo, aprender a no dissociar discurso y acción. La práctica áulica de la lógica viva ejercita la evaluación de argumentos cotidianos y académicos, el reconocimiento de falacias, prepara para la vida política en una sociedad que desde sus clases dirigentes aspira que sea cada vez más razonable. El sentir/pensar *sincero* debe estar en la base de cualquier discusión, por eso es que Vaz reprocha a los docentes el recurso didáctico de imponer una posición al alumno para que participe de un debate defendiendo la misma. Estos mecanismos frecuentes cooperan en la peligrosa separación discurso-acción.

Es importante tener en cuenta que el estado natural de la interioridad individual es el conflicto y la crisis. Esto es bueno y deseable porque lo es el deseo (siempre frustrado en su fin pero superiorizante) de salir de él, lo que produce ascenso moral e intelectual. La clase desde la vivencia sincera de los grandes problemas filosóficos en general, y morales en particular, es motor fermental en ese sentido.

Es signo de la confianza de Vaz en un suelo moral común en los seres humanos, suelo que también es horizonte, no encontrar peligro en clases de Filosofía o de Moral que problematicen con profundidad las cuestiones.

Dadas su idea sobre la Moral y la valoración de las religiones positivas, es comprensible que proponga separar de estas la educación moral. Además, en general, las religiones cuando forman en esta dimensión, sobre todo a los niños

pero no solamente, lo hacen buscando claramente un efecto “moralizante”. Acción esta que, Vaz entiende, produce efectos contrarios a los buscados.

En lo que respecta al encare de las religiones como objeto de estudio en el nivel preparatorio, Vaz Ferreira es un defensor. Actitud comprensible dado que se trata de un filósofo agnóstico, mas no ateo, y con una gran esperanza en la existencia de la vida ultraterrena. Sostiene que el sentimiento religioso es consustancial al hombre, debe permanecer vivo, y este sentimiento se encuentra en, aunque más allá, de toda religión positiva.

7. La educación como cuestión social

Hay una escuela “utópica” en la pedagogía de Vaz Ferreira, y un intento de acercamiento empírico a la misma con varios proyectos, y muy especialmente con el de los Parques escolares. Esta lucha parece mostrar una verdadera preocupación por el logro de una buena educación para todos los niños. En este caso el proyecto estaba dirigido a los niños de áreas urbanas. Vaz también se ocupó menos de la enseñanza en las escuelas rurales. Estas últimas poseían ventajas, algunas de las cuales se pretendían alcanzar con los parques escolares, pero también muchos problemas. Coincidimos con la apreciación de Romano (2008) sobre “lo que animaba a esa utopía pedagógica era un sentimiento de justicia muy básico”. Este combate, como sabemos, lo perdió. Lo que quedó fue la escuela real, tal vez más “distópica” que “utópica”. Esta escuela es vista por el filósofo, en su costado negativo, como un instrumento de homogeneización social, lo que es temido en tanto factor de anulación del ejercicio de las libertades individuales. Es coherente con este marco ideológico, político y antropológico, que el derecho a la educación corresponda tutelar a los padres. Dado que hay individuos superiores es natural que estos eduquen a sus hijos (como fue su propio caso), pero, como también hay otros individuos, el Estado asegurará el mínimo para ellos. Se aplica para la educación la fórmula conciliatoria acordada hipotéticamente entre los hombres superiores, sensibles a los problemas sociales, garantizando un mínimo de formación que posibilite alcanzar las metas individuales, y preservando la dimensión que corresponde a cada uno conseguir por su propio esfuerzo y mérito. De este modo el derecho queda garantizado para todos, y la existencia de una elite intelectual y superior desde el punto de vista también moral, queda salvaguardada.

La escuela posee un importante papel en la socialización. Sin embargo, según lo que expresa Vaz, no parece ser esencial para aquellos individuos de condición cultural elevada; aparentemente su nivel intelectual acompañado de la

sensibilidad apropiada, es suficiente para el logro de la socialización necesaria.

En el mismo sentido que se asegura una masa ilustrada y una elite que marque el rumbo progresivo de la historia, la educación en general deberá proponerse dos fines intermedios, el de la *integralidad* y el de la *especialización*. El primero asegura el mínimo, el segundo habilita la proyección al máximo. Es interesante advertir en la reflexión de Vaz sobre la especialización, un rechazo manifiesto a su exageración en el terreno físico (censura el “recordismo” por ejemplo) sin embargo avala la súper especialización en el ámbito intelectual. Hombres que sacrifican su integralidad al servicio del desarrollo de la especie, son estimados por el filósofo.

La actitud ante las cuestiones de educación es optimista, la confianza deriva del examen previo sobre qué es lo posible desde las condiciones de partida; por otra parte lo es porque en todo momento tiene claro que ninguna solución es perfecta. Al colocar los problemas educativos en el conjunto de los normativos, es decir, en problemas del hacer, se sabe a priori que no contarán únicamente con ventajas.

8. Vigencia de la pedagogía vazferreireana

Finalmente, es ineludible la pregunta por la vigencia del pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira. Esto es, plantearse si el valor de la pedagogía vazferreireana es meramente histórico. Y la respuesta es negativa, Vaz Ferreira todavía tiene algunas ideas para aportar en las discusiones sobre la educación actual.

a. Docente como profesional de la educación. Pensemos en el terreno concreto de las transformaciones que pretende darse la Formación Docente en nuestro país hoy, aún dependiente de la ANEP y con carácter terciario, mas no universitario. Entre estas, se pretende la formación de un *profesional* de la educación.

En la obra de Vaz está presente la infravaloración del docente, muy especialmente del profesor de educación media. Esta no se ha superado, y constituye una problemática, que la sociedad no termina de resolver, y genera conflictos que dañan la interna del sistema educativo y las relaciones con otras dimensiones sociales. Dice Vaz que en el magisterio no se da el hecho de tener individuos de orden inferior dado que la inmensa mayoría son mujeres y como estas, en términos generales, no tenían posibilidad de estudiar otras carreras, las mentes más notables y brillantes de la sociedad se encuentran entre las maestras. Pero esto no ocurre entre los profesores de educación media, ya que no es masivamente femenino el profesorado y además, es visto como un “medio camino”: parece que aquel que no pudo o no tuvo suficiente voluntad para hacer una carrera de orden superior, se dedica a la enseñanza de alguna asignatura. Estas apreciaciones vazferreireanas, y seguramente representativas del sentir de toda una clase que deseaba para sus hijos varones otros títulos, no ha tenido grandes cambios a hoy. Continúa sin poder verse la especificidad del trabajo docente. Se sigue pensando que el que no llega a su meta profesional, se dedica a ser profesor,

desconociéndose que el ser profesor es también una meta profesional. Por otra parte, desde que las mujeres han conquistado la posibilidad de realizar casi la misma cantidad de carreras que los varones, ha caído también el magisterio en el mismo prejuicio.

Las apreciaciones de Vaz Ferreira recogen el sentir de un grupo social de élite en su época, sin embargo en la actualidad no sólo se ha mantenido esa idea sino que se ha expandido a otros estratos sociales. Es un problema para la educación del país hoy, y las interpretaciones de Vaz son una interesante fuente para disparar una verdadera discusión sobre el mismo que permita visualizar salidas.

En el marco de las transformaciones de la formación docente en el siglo XXI parece haber acuerdo en que este no puede reducir su tarea a la docencia directa de aula. Si bien ello es el quehacer fundamental que define el ser docente, debe enriquecerse con la investigación en educación. Cuando Vaz se dirigía a los maestros, lo hacía confiando en que la teoría pedagógica debía ser completada de hecho con los aportes de quienes están en el aula por lo que desde la cátedra estimuló al maestro para la investigación de las prácticas educativas. Esta idea no está lejos de la investigación-acción; práctica que se estimula a los docentes a realizar actualmente. Definida por Carr y Kemmis como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”, citado por García de Ceretto y Giacobbe (2009), las cuales agregan:

Así la Investigación-Acción encara la relación entre teoría y práctica, entre reflexión y acción; su efectividad radica en generar conocimiento y a la vez usar ese conocimiento. El trabajo se construye inserto en la realidad; a la cual no se intenta simplificar, sino tratarla en toda su complejidad; comprometiéndose con ella, no pretendiendo ser objetivo. Pero no es un proceso de transformación de las prácticas individuales, sino *un proceso*

de cambio social que se emprende colectivamente (p. 75).

Claro que en el caso de Vaz no se trata de una labor desde el paradigma crítico (en el sentido “emancipador” de las corrientes de impronta marxista), sino más bien de una investigación de la práctica con referencia a sus fines. Vaz Ferreira no es el caso de un crítico de las estructuras con planteos radicalmente revolucionarios. Está claro que es un pensador “crítico” en la medida que cuestiona y busca los límites de aquello que es su objeto de reflexión, es decir, crítico en un sentido más kantiano que marxista. Parados desde ese lugar, se reafirma el calificativo de “reformista” del orden burgués establecido, al que pretende mejorar.

De todas formas, y aunque se trate de una “reforma”, las propuestas relativas al aprendizaje de los docentes por medio de la empiria pedagógica es una línea de acción que merece la atención. En esta dimensión se incluye la relación teoría-práctica tan evocada actualmente por ser definitoria en la formación de los futuros docentes. La propuesta de Vaz de escuelas *experimentales* en las que se ponen en práctica nuevas metodologías no está superada sino que constituye una posibilidad actual para pensar en escuelas cual prudentes “laboratorios” pedagógicos con serias evaluaciones continuas.

Aportando a la vieja preocupación -pero tan actual- de la profesionalización, se comprenden también las sugerencias a los maestros y profesores de “leer libros”, de integrar *el guía de los alumnos* -que entre otras cosas prepara o se sirve de “peptona”- al profesional de la educación, que profundiza sobre los temas y autoevalúa sus prácticas con el fin de mejorarlas. Este último punto es de permanente actualidad: la autoevaluación en la labor docente.

Conjuntamente con lo anterior es rescatable del planteo de Vaz la ponderación de una actitud susceptible de ser inherente a la tarea docente: la

sinceridad. La misma es una herramienta y un valor. El profesor no dogmático, escéptico de tendencia tal vez, al menos crítico, que incita a la búsqueda en clases fermentales y habilita la discusión. Sinceridad ante el saber transmitido y al propio saber, fue una reivindicación de Vaz, que se vuelve un imperativo hoy cuando los saberes se han multiplicado exponencialmente.

b. Contenidos del currículo. Esta última observación nos lleva a la consideración de la importancia de los contenidos en el currículo. Este problema merece una discusión profunda en la actualidad. Nos encontramos ante un mundo con superabundancia de contenidos: informaciones y datos inabarcables y en constante generación, ¿cómo seleccionar contenidos a ser enseñados?, ¿no se debería más bien enseñar a aprender y a ignorar como lo recomendaba Vaz Ferreira? Esto es, formar en ciertas habilidades, disposiciones, hábitos, y actitudes que permitan al niño y al joven adquirir los contenidos necesarios con la suficiente autonomía como para hacerlo desde criterios razonables. A esta opinión, con un peso cada vez mayor en el presente, se le contrapone otra, que identifica la despreocupación por los contenidos con la disminución de la calidad de la enseñanza. Y esto con la reproducción de las diferencias existentes, dado que tal deterioro de la calidad solo afecta a aquellas clases que únicamente cuentan con lo que el Estado les brinda en materia de enseñanza. ¿Se trata de un problema de falsa oposición? ¿Algo a los contenidos y el resto a las competencias? ¿Qué contenidos?

Los dos problemas –el de la relevancia de los contenidos a ser enseñados y el de la especificidad del trabajo docente- se vinculan con otra cuestión que Vaz también plantea, y es la del profesor como “un mal necesario”. En su caso, lo valoraba de este modo porque lo concebía como un intermediario entre el autor (literato, científico, filósofo) y el joven. Recomendaba la *reducción* del mismo a lo que era “verdaderamente necesario”. Hoy, la problemática reaparece magnificada. El acceso a libros y otras fuentes de saber es casi total para el

universo de jóvenes que cuentan con internet en casi todos los rincones del país. Se vuelve a presentar la pregunta por la esencia del trabajo de un docente, sobre todo de enseñanza media y superior.

También en relación a la organización de los saberes a ser enseñados Vaz Ferreira hace un doble aporte que consideramos completa y polémicamente vigente. Por un lado, propone la tendencia a superar la articulación de los contenidos por “asignaturas” y pensarlo más como grupos de saberes. Lo que coloca a la cuestión en una dimensión interdisciplinaria o transdisciplinaria, categorías ambas muy evocadas en el presente. Y por otra parte denuncia la falsa oposición entre “ciencias” y “humanidades” que ha llevado a fragmentaciones infecundas, y que hoy se revisa críticamente. Decía: “evitar, prescindir completamente de las dos absurdas aunque vulgarizadas falsas oposiciones que se presentan sobre enseñanza secundaria: la oposición entre “humanistas y científicos”, y la oposición entre “teóricos y prácticos” (T.XIII:111). Cualquier plan que se incline demasiado por una perspectiva reduciendo a la otra, es, y solo por esto, malo.

c. La enseñanza de la Filosofía y la enseñanza filosófica. La enseñanza de la Filosofía es otro de los temas que aborda Vaz, y que -lamentablemente- vuelve a ser requerida su defensa cada cierto período de tiempo. La que Vaz Ferreira presentara para el Preparatorio de nuestro país tal vez no expusiera las mejores razones o no haya coincidencia en la propia concepción de la Filosofía, pero la existencia de la misma como asignatura en todas las orientaciones del Bachillerato, es definitorio en la conformación de la identidad nacional. Un país que pretende aumentar el nivel de educación alcanzado por su población procurando que los más posibles lleguen al segundo ciclo de educación media, el que incluye en sus tres años cursos de Filosofía, es un país que proyecta un perfil de ciudadano crítico (al menos en el sentido kantiano). Creo que hay que volver a leer las ideas de Vaz a ese respecto. Los proyectos educativos nacionales

tendiendo a la masificación y a la diversidad están olvidando la Filosofía, y ya existen Bachilleratos que no la integran, o sólo apenas en el último año como es el caso de Bachilleratos tecnológicos de la Universidad del Trabajo. La razón que se esgrime es que la formación es más “técnica”, menos “teórica”...Grave error. Abogados, médicos, técnicos, o cualquier otra profesión u oficio está desempeñada por un ser humano y como tal merece la formación filosófica y en Filosofía.

Tal vez cuando Vaz pensaba en “todos”, lo hacía en el universo de jóvenes que cursaban la preparatoria con destino a carreras profesionales o superiores, pero la defensa de la enseñanza de la Filosofía en tanto refuerza sentimientos de sinceridad y tolerancia, posee función fermental, excita el pensamiento, forma espíritu crítico, otorga mirada meta disciplinar, constituye una argumentación digna de ser considerada hoy en las decisiones que afectan la formación de tantos jóvenes de nuestro país. Se sustrae formación humanista lo cual traerá consecuencias que es deber de quienes diseñan los currículos tener en cuenta aunque mas no sea como proyecciones posibles.

Un apunte a propósito de la formación técnica especializada en las etapas de la juventud y sobre todo de la adolescencia: entendemos que se impone la reflexión sobre las ventajas y peligros de las especializaciones tempranas. Sobre este riesgo también alertaba Vaz Ferreira.

Ahora, mirando hacia el interior de la educación filosófica, la lógica y la moral son dos dimensiones que Vaz concebía articuladas y de gran importancia formativa para el individuo. Una lógica viva que analice el lenguaje corriente y el erudito develando confusiones que impiden verdaderas discusiones o la comprensión adecuada de los problemas. Esta, abordada previamente al tratamiento de temas morales.

Se señala aquí la actualidad de la postulación de Vaz Ferreira. La lógica

está siendo encarada en la actualidad desde la teoría de la argumentación principalmente, con especial énfasis en las falacias. Y es en ese orden que son enseñadas en el Bachillerato. Sin embargo, existe una limitación importante a nivel de primaria. Si bien el Programa de Educación Inicial y Primaria ha incorporado la Ética como disciplina en el currículo, no lo ha hecho en Formación Docente. Se espera que el maestro trabaje los temas éticos desde la problematización filosófica pero no se lo forma para eso. Lo que se observa en general es que las clases de ética se transforman en clases de moral.⁷⁷ Las apreciaciones de Vaz sobre el propósito “moralizador” de estas, así como la escisión del discurso con la acción, pueden leerse desde la idea del DEC (discurso escolarmente correcto) planteado por Santiago (2012). El niño comprende muy tempranamente que hay algo que el adulto espera que diga. “En él, lo que se le enseña al niño no es en qué consisten los valores, cómo mejorar su modo de valorar, cómo analizar sus acciones y las de los otros en lo que se refiere a los valores, sino qué tiene que decirle al adulto cuando este lo interpela acerca de la cuestión” (p. 91). Es, para Santiago, una enseñanza nociva porque, entre otras cosas, consolida el abismo entre adultos y niños, entre discurso y acciones, así como el propio docente pierde credibilidad e impide un verdadero trabajo crítico (diálogo, discusión, intercambio sincero) en el ámbito de la Ética.

A esto se suma una percepción equivocada: la de la crisis. Se está ante el “discurso de la crisis de valores” y se le demanda a la escuela que *solucione* ese problema. Autores como Santiago afirman que la crisis es lo natural dado que conviven distintas generaciones, y los valores de hecho no coinciden con los de

⁷⁷ Se están tomando estos términos como lo proponen Cortina y Martínez (1996): “Así, llamamos “moral” a ese conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una vida buena y justa. Y llamamos “Ética” a esa disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. La pregunta básica de la moral sería entonces “¿qué debemos hacer?”, mientras que la cuestión central de la Ética sería más bien “¿por qué debemos?”, es decir, “¿qué argumentos avalan y sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de conducta?” (p. 22).

derecho. Y ya Vaz Ferreira presentaba la convicción de que la (conciencia de) crisis es el resultado natural de cualquier análisis profundo y con intención crítica que se realice sobre algo. De lo que se sigue, que la crisis, así entendida, es un estado natural y beneficioso.

La discusión en clase es clave para que el abordaje de los problemas morales sea ético. Hay fuertes tendencias actuales que ofrecen una propedéutica para la discusión enmarcada en una “comunidad de indagación”. Allí la centralidad no la tiene el individuo sino el grupo que busca, ni el propósito es ganar la discusión, sino aproximarse verosímelmente a la verdad. Los tipos de verdad que propone Vaz- la *verdad literal*, la *verdad de hecho*, el *efecto de verdad*- y los *planos* desde donde se abrigan estas, son elementos relevantes sobre todo para un docente que pretende guiar una discusión en clase. Muchas veces estas fracasan o algunos estudiantes se ven frustrados porque, además de los eventuales paralogismos, algunos de estos aspectos no son tenidos en cuenta. Son cuestiones importantes para un docente de Filosofía, y para un maestro que pretenda hacer filosófica su clase, advertir cuando una discusión es sincera y cuándo es una pseudo discusión vacía de sentido que ejercite ciertas técnicas cuyo propósito sea “tener la razón”; porque, en esta lógica, si alguien “la tiene”, el otro se ha quedado sin ella. Por otra parte, quedan planteadas algunas preguntas sobre los límites de esa especie de “relativismo” defendido por Vaz, determinante de ciertas “verdades” *de hecho*. Y sobre todo, de lo admitido como medio para el logro del *efecto de verdad*.

Finalmente, se abre otra cuestión: los límites del lenguaje en la pretendida búsqueda de la verdad por medio de una discusión. Hondo problema que se cuele inevitablemente y que exhorta a pensar qué otros modos posibles son incluíbles en esta búsqueda de verdad colectiva.

d. La evaluación. Continuando con la vigencia y relevancia de ciertos

temas que propuso Vaz Ferreira para ser pensados en relación a la educación de nuestro país, hay algo que decir también sobre la evaluación. La posibilidad de una exoneración total a nivel de enseñanza secundaria y terciaria es un tema que requiere ser considerado. Dentro de esta es interesante la propuesta de elaboración de dos programas distintos, uno para el curso y otro para la instancia del examen, así como el criterio para decidir qué tipo de carreras requieren de examen obligatorio, y cuáles no.

Sobre la evaluación formativa, siguen siendo de interés los aportes de Vaz Ferreira: una evaluación integrada al proceso, con mayores instancias orales y una valoración atenta al error. El error no es una categoría sin más, sino compleja y diversa. El valor del error en el aprendizaje es un punto relevante en la actual discusión pedagógica.

Y siempre, subyaciendo a cualquiera de estos puntos, la centralidad de la idea vazferreireana sobre evaluación es la conciencia que esta es apenas una aproximación simplificada y falsamente precisa de la realidad, que requiere revisarse y enriquecerse con modalidades más apropiadas a cada tramo educativo.

También sobre la evaluación, pero ahora, relativa a políticas educativas, se extraen las palabras de Drews, que en el estudio sobre Nietzsche en Vaz Ferreira y a propósito del interés primario de Vaz sobre enseñar a pensar por sobre otros aprendizajes, realiza una afirmación que evidencia la contemporaneidad de la problemática.

En todo caso este hábito de prepararse solo para triunfar en los exámenes produce artificialización y superficialización de la cultura, resultado, eso sí, de las políticas educativas que tienen como fin la productividad, la rentabilidad sobre la formación genuina del estudiante (2016: 110).

El examen u otras modalidades evaluativas son elementos a poner en discusión en el marco de los fines propuestos por las actuales políticas

educativas.

e. La naturaleza y lo natural en la educación. Es otro elemento para la discusión pedagógica actual la tendencia hacia una formación lo más cercana a la naturaleza posible -pensemos en el proyecto de los parques escolares- y cómo hoy la esfera privada, que apunta a las clases sociales privilegiadas, tiende a la misma, tanto desde la ubicación de sus edificios como de los talleres extracurriculares que ofrece. En el actual contexto social varía mucho la concepción de “educación física” que está brindándose a los niños y jóvenes. Son cuestiones secundarias pero no menos importantes repensar los fines (recordistas recreativos, para el fortalecimiento de la salud, u otros) de la educación física.

Lo señalado aquí sobre la vigencia de las ideas pedagógicas vazferreireanas no pretende agotar todas las posibilidades. Son grandes piezas del pensamiento de Vaz Ferreira, de relevancia filosófica con fuerte implicancia pedagógica: la idea de racionalidad fundante de cualquier currículo, la concepción directriz de hombre detrás de las propuestas educativas y el concepto de progreso soporte de la educación general del país.

Conclusiones

Llegado a este punto, se propone un cierre articulado sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Aparece la esperada correspondencia entre las ideas filosóficas y las ideas pedagógicas de Carlos Vaz Ferreira? ¿Cómo se establece la misma?
2. Si existe una pedagogía vazferreireana, ¿por qué es tan poco estudiada o al menos escasamente divulgada?
3. ¿Tiene vigencia su pensamiento pedagógico, o algún tipo de valor en el contexto actual?
4. Finalmente: ¿qué cuestiones han quedado abiertas, susceptibles de ser abordadas en otros estudios posteriores?

1. Esta es la cuestión orientadora de todo el trabajo. Por tanto preguntar por ello es plantearnos si se ha logrado el gran propósito de la investigación. La respuesta a la que finalmente se ha llegado es que la pedagogía de Vaz Ferreira no solo se relaciona con la filosofía de Vaz Ferreira sino que aquella tiene sentido a la luz de esta.

Entendimos que Carlos Vaz Ferreira fue un hombre que pensó y sintió *radicalmente* los problemas de su sociedad y especialmente de la educación. Un sujeto empírico situado en la capital de un país que se modernizaba e intentaba, a manos de una burguesía que se consolidaba, emerger de etapas de conflictos armados y enfrentamientos políticos no dialógicos. Sujeto de gran inteligencia y formación intelectual superior, que buscaba imbuirse de la cultura europea, especialmente libros y música, pero que a su vez la aprehendía con espíritu crítico, pues pretendía pensar “directamente” los problemas.

Vaz Ferreira intuyó al hombre en tensión hacia un futuro cada vez mejor y a la educación como instrumento óptimo para darle al individuo el conocimiento de esta condición suya. Principalmente la filosofía es la forma de mostrarnos la complejidad del hombre, el acceso a las diversas formas de lo bueno, y consecuentemente a la tolerancia, de allí la importancia *práctica* de su enseñanza. Los valores son múltiples y todos son formas del bien. Comprender esto conduce a un gradualismo apoyado en grados de ser/sentir/valorar, que tienen un máximo, al que algunos hombres se acercan. Está presente en el filósofo una especie de moral “natural” difusa, donde lo justo es una actitud abierta de comprensión, y la clave es la sensibilidad ilustrada.

Otros imperativos aparentemente lógicos o epistemológicos, pero en el fondo éticos, son parte del espíritu que es fin último de la educación: no depender demasiado del lenguaje, no creer en un valor, entidad, principio, u otro elemento que funde exclusiva y absolutamente a la moral, no creer en las afirmaciones de las religiones positivas, no creer sino superficialmente en las ciencias, defender la metafísica en tanto no nos da conocimientos sino más bien intuiciones, pero no adherir al escepticismo porque es un sistema que ofrece la seguridad de una creencia. La educación es un modo de la filosofía. Conduce al estado de espíritu apropiado, que es incómodo por conflictivo y doliente pero es lo humano por excelencia.

Vaz, plantea una educación que guíe pero al mismo tiempo deja un espacio vacío entre un individuo y otro. Porque en última instancia, no puede enseñarse todo puesto que todo no se puede decir. Cada individuo permanece con su pensamiento inexpresable, frente a un otro que es como él, o está en un nivel inferior porque ha comprendido menos o pensado peor, situaciones que podríamos decir que son equivalentes.

No debe haber un patrón de medida, una evaluación que sea apropiada para todos porque no existe el hombre ni el niño, hay individualidades. Vivir-pensar-

disfrutar del saber y del arte. ¿Para qué educar? Para ser mejores: escépticos de tendencia, críticos y autocríticos, respetuosos, tolerantes, libres de elegir y actuar. La educación debe estar orientada a hacer descubrir esta verdad, que se parece más a un método que a una proposición.

Estamos en condiciones de afirmar que la pedagogía vazferreireana trasluce todos estos aspectos de su pensamiento filosófico, por eso afirmamos que esta se comprende a partir de aquel.

2. Varias podrían ser las razones por las cuales la obra de Vaz Ferreira, sobre todo la pedagógica, no ha sido lo suficientemente divulgada. En primer lugar se encuentra el estilo para comunicarla del propio Vaz. Dado su recelo a la sistematización de las ideas, es difícil el abordaje de su propuesta pedagógica. Lo es porque sus ideas se encuentran difuminadas, esparcidas, reiteradas a largo de las múltiples conferencias que fue dictando en el transcurso de más de cuarenta años. Al tratarse de un filósofo que rehuyó de los aparatos teóricos deductivos, y de fuerte tendencia a la referencia empírica, cuesta - sobre todo tiempo- ir hallando lo conceptual de la propuesta pedagógica.

Por otra parte, es posible que la sola lectura de la pedagogía no sea suficiente para apreciarla completamente, sino que es necesario que su lectura sea hecha a partir de la filosofía. Esta le da el cuerpo consistente y permite estimar el valor que sola no impone. Las conferencias estrictamente pedagógicas parecen quedar reducidas a unas pocas ideas y a demasiadas referencias empíricas subjetivas. Es posible que su marcada tendencia a lo didáctico tenga alguna relación con la falta de presencia teórica, y es muy probable que lo inefable esté allí, vivo en el interior del sujeto, pujando por salir, pero pudiendo hacerlo solo de ese modo, con ejemplos, análisis de casos, grandes sugerencias para tener en cuenta. Vaz Ferreira insistió en que no podía dar fórmulas y fue fiel a sí mismo. Desde ciertas convicciones profundas aconsejaba e ilustraba con ejemplos concretos, anécdotas mordaces o dolorosas para sí. El problema de la

sistematización y reunión en normas generales se presenta para los que pretendemos comprender la totalidad de la obra pedagógica del maestro de conferencias.

Otra razón -esta compartida con la filosofía- es que Vaz Ferreira evitó que su teoría fuera “indigesta”. Acusaba de serlo a aquellas que por presentar algunas de sus ideas centrales de forma exagerada, se ponían en boga, y perduraban en los currículos, aunque más no fuera para ser discutidas u objetadas. Basado en el principio de la creencia graduada fue cuidadoso en presentar las ideas tibias, mostrando sus convicciones como las mejores posibles pero con limitaciones, con ciertas desventajas en algunos casos. Esta característica de toda la obra de Vaz Ferreira es una de sus mayores grandezas pero también es, en el sentido de su divulgación, una de sus principales condenas. Esta tibieza a la hora de presentar sus ideas, y la constante operación de eludir los enfrentamientos, se encuentra también en su postura política, lo que podría ser otra posible causa del desafecto hacia las propuestas del pedagogo.

Sobre este último aspecto Berisso y Bernardo (2014) señalan los cuestionamientos y críticas de las que Vaz fue objeto, sobre todo de quienes formaban parte de lo que se denominó “Generación Crítica”. Estos veían en las conferencias de Vaz Ferreira una práctica pseudo académica, sin rigor conceptual, “burguesa, culturosa y desfallecida” (p.206).⁷⁸ También fueron críticas socavadoras las de Jesualdo y Cerutti Crosa, realizadas desde una perspectiva marxista. En esta línea encontramos también la lectura de Castro y Langón.

⁷⁸ Así la presentan resumidamente Berisso y Bernardo (2014): “Se asoció con una denuncia de lo viejo y una irreverencia a ultranza, fruto de la situación económica y social de la que se deducía la decadencia del modelo de país creado precedentemente. Sin embargo, no se redujo a ello. Al mismo tiempo, tuvo como proyecto un horizonte utópico o, dicho en términos más clásicos y kantianos, una idea regulativa. En estos términos, implicó una forma peculiar de nacionalismo (como antimperialismo) y latinoamericanismo. Hubo en la Generación Crítica la ambición de una construcción de país. La generación se planteó como una instancia de gozne entre la estrategia y la táctica de la emancipación latinoamericana. Estuvo, asimismo, mayoritariamente comprometida con un socialismo crítico, no dogmático ni atado a posturas rígidas” (p. 217)

3. La pregunta sobre la vigencia de su pensamiento pedagógico ha sido, si no exhaustiva, largamente respondida en la tercera parte de este trabajo. Hay suficientes problemas en los cuales Vaz Ferreira pensó y expuso ideas para sus soluciones. Estas aún mantienen la fuerza como para ser tomadas en cuenta en las discusiones actuales, sea para adoptarlas con las modificaciones necesarias, sea para refutarlas y que en ese esfuerzo se afirmen otras que en el proceso resultarán fortalecidas por la argumentación.

Algunas de las áreas, problemáticas o cuestiones a que nos referimos son: el rol docente; la profesionalización, y junto con esto, la investigación en educación; el valor sustancial de la práctica docente; la relación del docente con el saber; el lugar y valor de la evaluación (a todo nivel); el estatus del acierto y el error, esto es, de las múltiples verdades y los variados errores; la importancia de los contenidos a la hora del diseño curricular; la especialización temprana; la necesidad -o no- de una formación humanista; la formación en “competencias”; el valor formativo de la discusión, especialmente en ética; la presencia de “la crisis” y sus posibilidades; los perfiles de egreso de las nuevas políticas educativas.

Además de lo que consideramos como lo vigente, se debe rescatar y estimar especialmente el valor de su obra. Nuevamente volvemos al estilo, a la metodología de Vaz como su principal aporte. Vaz Ferreira es antes que nada nuestro pedagogo fermental. Presentó ideas y argumentaciones del modo que él mismo recomendaba a los demás que lo hicieran, graduadamente, sin exageraciones y sin perder la referencia empírica. Criticó y se autocriticó (en la medida que fue capaz de hacerlo) públicamente mostrando sus fracasos y dolores. Habló por muchos años, y dejó en todos los temas puntos suspensivos que evidenciaban sus dudas e invitaban a completar a sus oyentes. Es decir, dejó mucho trabajo a los demás. Por todo esto es que, así como la lógica y moral de Vaz son lógica y moral *vivas*, del mismo modo lo es su pedagogía, *pedagogía viva*.

4. Seguramente hay múltiples cuestiones que han quedado abiertas y otras que ni siquiera han sido abordadas en este trabajo por la propia naturaleza del mismo, la que incluye tiempos y volumen acotados. Tal vez lo que más ha brillado por su ausencia es la dimensión estética del autor. Se decidió hacer foco en las ideas lógicas, epistemológicas y éticas de Carlos Vaz Ferreira por entenderse que son las que estructuran su pensamiento. Por ello, consecuentemente con esta ausencia, es que se evitó tratar la enseñanza del arte. Lo que es un tema interesante para ser abordado.

Tampoco se pretendía con este trabajo dar cuenta de las ideas del filósofo a la luz del contexto histórico, económico y político, cuál fue su lugar como autoridad intelectual de principios del siglo XX en la sociedad y sobre todo su influencia en los centros de decisiones políticas y particularmente en políticas educativas. Si bien se deslizaron algunas sugerencias interpretativas, la profundización de este aspecto no estaba dentro de los objetivos de la tesis. Estudio que podría realizarse desde una dimensión más histórica o política.

Asimismo estuvo fuera de las pretensiones de este trabajo la vinculación expresa de la pedagogía vazferreireana con otras pedagogías contemporáneas, y/o coterráneas. Aunque en algún momento se hizo referencia explícita a las ideas del Dr. Berra, se lo hizo con el propósito de inferir ideas de Vaz y metodología de su proceder pedagógico, además porque, en el caso Berra, sus “leyes” ocuparon largas conferencias del uruguayo. En alguna oportunidad se sugirió la filiación de algunas ideas de Vaz Ferreira con las de la Escuela Nueva. Esta podría ser una línea para profundizar en una investigación futura, estrictamente pedagógica.

Surgió de la lectura minuciosa de la obra de Vaz Ferreira un fuerte interés en la propuesta de la enseñanza de la ética. Problema que es responsabilidad de quienes diseñan la educación del país, colocar en el centro de las discusiones actuales, pedagógicas, didácticas y antes que nada curriculares. Entrelazado con esto, hay una línea en el pensamiento de Vaz Ferreira que provoca, y es el

supuesto de una *moral orgánica* en el hombre, natural, universal y en potencia. Este constituye un problema filosófico que ha estado presente al menos desde Platón. Vaz confía en el hombre porque lo concibe conteniendo esta moral común. Hoy las neurociencias la buscan en el propio cerebro humano... ¿Será posible encontrarla? Si así fuera, ¿cuál será el lugar para la diversidad cultural (y no solamente cultural)? ¿Se trata de valores positivos o de grandes criterios valorativos? ¿Habrá allí algo del “intuicionismo” vazferreireano base de una buena educación? Problemas que derivan naturalmente en la educación. ¿Bajo qué supuestos se está educando? ¿Qué lugar y sobre todo, con qué fundamentación se educa para el respeto por la diversidad? ¿Se relaciona esto con modos de pensar? ¿De qué manera? ¿Cómo deberíamos enseñar a pensar los adultos, responsables de las generaciones futuras y de su relación con el mundo? ¿Qué lugar debería reconocerse a la afectividad, las emociones y lo intuitivo en la racionalidad? Son cuestiones que continúan siendo problemas y de las que el filósofo uruguayo se ocupó a su manera.

En definitiva, puede afirmarse legítimamente que todavía queda Vaz Ferreira para leer.

Bibliografía

Acosta, Y. (2010) *Pensamiento uruguayo. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.

Andreoli, M. (1993) *El pensamiento social y jurídico de Vaz Ferreira*. Montevideo: Facultad de Derecho-UDELAR.

Andreoli, M. (1996) La moralidad en Vaz Ferreira: pluralismo, interioridad y desdicha, en Andreoli (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Andreoli, M. (2012) *Pensar por ideas a tener en cuenta: elementos de la filosofía política de Vaz Ferreira*. Montevideo: UCUR de UDELAR.

Ardao, A. (1961) *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Ardao, A. (1996) A propósito de lenguaje y pensamiento en Vaz Ferreira, en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Barrán, J.P. (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. FHC.

Berisso, L. (2008) *Contextos*. Carlos Vaz Ferreira y el mínimo social: una posición de avanzada, n°9, Segunda época (pp. 23-35). Montevideo: Publicación de AFU.

Berisso, L. y Bernardo, H. (2014) *Introducción al pensamiento uruguayo*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.

Bralich, J. (2009) *Fermentario*. Carlos Vaz Ferreira, el pedagogo que nunca fue a la escuela, n° 3. Montevideo: FHCE-UDELAR.

Caetano, G. (2013) *Prismas, Revista de historia intelectual*. Filosofía y política en Uruguay. Carlos Vaz Ferreira y la promoción del “republicanismo liberal”. N°7, (pp.89-115).

Calabria, R. (1996) Vaz Ferreira y el análisis filosófico. Cuestiones de palabras y cuestiones de hecho en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Caorsi, C.E. (1996) A propósito de las trascendentalizaciones ilegítimas en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Caorsi, C.E. (2008). *Sobre filosofía teórica. Carlos Vaz Ferreira*; selección y estudio introductorio de Carlos Enrique Caorsi. Montevideo: Ediciones Biblioteca Nacional: UDELAR, FHCE, Dpto. de Publicaciones.

Castro, D. y Langón, M. (1969). *Pensamiento y acción en Vaz Ferreira*. Montevideo, FCU.

Castro, J. (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.

Ceruti Crosa, (1946) *Crítica de Vaz Ferreira*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Claps, M. (1972) *Cuadernos de Marcha*. Las influencias determinantes en el pensamiento de Vaz Ferreira., n° 64 (pp. 17-22). Montevideo.

Claps, M. (1978) *Prólogo de Lógica viva y Moral para intelectuales*. Caracas: Editorial Ayacucho.

Claps, M. (1996) Caracterización de la filosofía de Vaz Ferreira, en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Cortina, A. y Martínez, E. (1996) *Ética*. Madrid: Akal.

Croce, A. (2008). *Contextos*. La vocación filosófico-pedagógica de Carlos Vaz Ferreira a la luz de una lógica viva y una moral viva, n°9, Segunda época, (pp.37-53). Montevideo: Publicación de AFU.

De Giorgi, D. (1972) *Cuadernos de Marcha*. El pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira, n° 64 (pp. 23-30). Montevideo.

Delio, L. (2009) *Cuaderno de Historia de las ideas*. Algunos aportes de Vaz Ferreira en el desarrollo de los estudios normales, n° 10, (pp. 37-48). Montevideo: Instituto de Historia de las Ideas, facultad de Derecho UDELAR.

Dogliotti, P. (2011) *Fermentario*. El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la educación física y a la política educativa, n°5. Montevideo: FHCE.

Drews, P. (2016) *Nietzsche en Uruguay, 1900-1920. José Enrique Rodó, Carlos Reyles y Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: CSIC- UDELAR, bibliotecaplural.

Fielbaum, A. (2013) *Filosofía sin menos. El pensamiento de Carlos Vaz Ferreira como posible estética del modernismo*. (Tesis de maestría) Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

García de Ceretto, J y Giacobbe. S, (2009) *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Grompone, A. (1972) *Cuadernos de Marcha*. Carlos Vaz Ferreira, en *Centenario de Vaz Ferreira*, Montevideo, n° 63, julio (pp. 9-26).

Jesualdo (1963) *Vaz Ferreira pedagogo burgués*. Montevideo: Editorial El siglo ilustrado.

Jesualdo (2010) *17 educadores de América. Los constructores, los reformadores*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Liberati, J. (1996) Preguntas de actualidad, en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Mato, C. (1967) *Praxis*. Vaz Ferreira: Limitaciones y escamoteos de una filosofía. N° 1, (pp. 6-35). Montevideo.

Núñez, M.G. (2007) *Aproximación a la "lógica de las discusiones" de Carlos Vaz Ferreira* (tesis de Maestría). FHCE-UDELAR, recuperada de www.unav.es/gep/TesisNunez.pdf, 6 set. 2016.

Núñez, M.G. (2008) *Contextos*. En diálogo: lógica de las discusiones y acción comunicativa, n° 9, Segunda época, (pp.5-21). Publicación de AFU, Uruguay.

Núñez, M.G y Tani, R. (2008) *Contextos*. Lenguaje y verdad en la lógica de Vaz Ferreira, n° 6, Segunda época, (pp. 31-36). Publicación de AFU, Uruguay.

Ocaño, J.R. (2010) *Teorías de educación y Modernidad*. Montevideo: Grupo Magro editores.

Otero, M. (1996) De falacias y no-falacias en Vaz Ferreira, en Andreoli, M.

(comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Paladino, J. (1962) *La lógica viva y la teoría de los sofismas*. Montevideo, UDELAR, FHC.

Pereda, C. (1996) Vaz Ferreira, el lema “rigor se dice de muchas maneras”. Unamuno y el “quijotismo de la razón”, en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Pérez-Illarbe, P. (2004) *La búsqueda de la verdad: filosofía y ciencias en Carlos Vaz Ferreira*. Recuperada de www.unav.es/gep/PerezIllarbeSeminarVaz.html, 14 de setiembre 2016.

Piacenza, E. (2011) Un análisis de falsa oposición en Seoane, j. (comp.) *Vaz Ferreira: en homenaje*. Montevideo, Ediciones Universitarias. Biblioteca Plural.

Robinel, A. (1972) *Cuadernos de Marcha*. Una nueva concepción del empirismo: la filosofía empírica de Vaz Ferreira, en Montevideo, n° 64, (pp. 3- 10).

Rodríguez Bustamante, (1972) N. *Cuadernos de Marcha*. Actualidad de Vaz Ferreira, en Montevideo, n° 64, (pp. 11- 15).

Romero Baró, J.M. (1993) *Filosofía y ciencia en Carlos Vaz Ferreira*. Barcelona: PPU.

Saavedra, M. (2001) *Diccionario de Pedagogía*. México: Pax.

Santiago, G. (2012) *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Santos, L. (2014) Ciencia y arte en los campos de estudio sobre educación en la

pedagogía uruguaya, en Camejo, M. y Díaz Genis, A. (comp.) *Epistemología y educación. Articulaciones y convergencias*. Montevideo: publicación del Espacio Interdisciplinario UDELAR.

Sasso, J. (1980) *Fragmentos*. Vaz Ferreira y la tradición positivista: el caso de las falacias verbo-ideológicas, n°7, (57-74). Caracas: Estudios latinoamericanos Rómulo Gallegos.

Sasso, J. (1996) Análisis y penumbra: sobre la práctica filosófica de Vaz Ferreira, en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Saviani, D (1983) *Escuela y democracia*. Montevideo: Monte Sexto.

Seoane, J. (1996) Demostrando por el absurdo (Observaciones sobre Vaz Ferreira). En Andreoli (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Silva García, M. (1972) *Cuadernos de Marcha* Vaz Ferreira y la problemática filosófica, n° 63, julio (pp. 27-43): Montevideo.

Sives, G. (2009) *Cuaderno de Historia de las ideas* .Vaz Ferreira. Su pensamiento pedagógico., n° 10, (pp.171-185). Montevideo: Instituto de Historia de las Ideas, facultad de Derecho UDELAR.

Tani, R. (2007) La lógica de las clasificaciones según Carlos Vaz Ferreira, en Romero Gorski, S. (Comp. y Edit.) *Anuario Antropología social y cultural en Uruguay*. Montevideo: Dpto. de Antropología Social - FHCE – UDELAR.

Villanueva Donoso, J. (2015) Lecturas de racionalidad, la Lógica Viva en el siglo XXI. Un estudio razonable para un psicologismo normativo en la filosofía de las

lógicas, en Budrovich Sáez y Rodrigo López Orellana editores, *Estudios y preludios, Contribuciones a la filosofía desde Valparaíso*, Instituto de Filosofía, Chile: Universidad de Valparaíso.

Fuentes

Vaz Ferreira, C. (1940) *La actual crisis del mundo desde el punto de vista racional*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Vaz Ferreira, C. (1963) de la edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O del Uruguay:

Tomo I *Ideas y observaciones*.

Tomo III *Moral para intelectuales*.

Tomo IV *Lógica viva*.

Tomo VIII *Conocimiento y acción*.

Tomo X *Fermentario*.

Tomo XII *Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales*. 2da. parte.

Tomo XIII *Sobre la enseñanza en nuestro país*.

Tomo XIV *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 1*

Tomo XV *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 2*

Tomo XVI *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 3*

Tomo XVII *Estudios pedagógicos*.

Tomo XX *Inéditos*.

Tomo XXI *Inéditos.*

Tomo XXII *Inéditos.*

Tomo XXV *Inéditos.*