

SIRIO LÓPEZ VELASCO

CUESTIONES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Diálogo con Vaz Ferreira y otros
autores, y otras cuestiones
pedagógicas en óptica
ecomunitarista

ΦPhilos

Este libro (que se alimenta de la reflexión de Vaz Ferreira y otros filósofos-educadores) se compone de dos ensayos y un poema en prosa que tratan de asuntos que teníamos pendientes y que hacen a la labor cotidiana del docente que trabaja con adolescentes y adultos. En el capítulo 1 multiplicamos por varias veces las pocas páginas que habíamos dedicado al pensamiento pedagógico de Vaz F. en un libro reciente, publicado en portugués. El capítulo 2 recoge reflexiones aparecidas antes en portugués. Por fin, el último capítulo reitera un homenaje a Rodó que tuvo escasa circulación en su momento. Esperamos que el lector pueda beneficiarse de las reflexiones aquí compendiadas, y que haga su parte, corrigiendo nuestros errores y haciéndonos llegar sus observaciones y críticas.

Sirio López Velasco

ISBN 978-855296279-3



*Phi*Phillos
www.editoraphillos.com



CUESTIONES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*Diálogo con Vaz Ferreira y otros
autores, y otras cuestiones
pedagógicas en óptica ecomunitarista*

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank
DIAGRAMAÇÃO: Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2017 Editora PHILLOS
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.editoraphillos.com
editoraphillos@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S165p

Lopez Velasco, Sirio

Cuestiones de filosofía de la educación: diálogo con Vaz Ferreira y otros autores, y otras cuestiones pedagógicas en óptica ecomunitarista. [recurso digital] / Sirio López Velasco. – Goiânia-GO: Editora Phillos, 2019.

ISBN: 978-85-52962-79-3

Disponível em: <http://www.editoraphillos.com>

1. Educação. 2. Filosofia da Educação. 3. Vaz Ferreira.
4. Ecomunitarismo. 5. Ética. I. Título.

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

SIRIO LÓPEZ VELASCO

CUESTIONES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*Diálogo con Vaz Ferreira y otros
autores, y otras cuestiones
pedagógicas en óptica ecomunitarista*

Goiânia-GO
2019

Editora
Phillos

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

Dedicatoria

A mi esposa e hijos (mi esposa, María Josefina, y nuestra
hija, Carolina, son profesoras)

A nuestro recién llegado primer nieto, Sirio Lorenzo

A los miembros de mi familia y en especial a mis tres
tías maestras de la Escuela pública

A todas y todos las y los docentes (quienes sin duda ejercen
su trascendental labor mucho mejor que el autor de estas
líneas)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN		9
CAPÍTULO I	VAZ FERREIRA Y LAS CUESTIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE ADOLESCENTES Y ADULTOS. UNA MIRADA DESDE LA ÉTICA Y LA EDUCACIÓN ECOMUNITARISTA	10
CAPÍTULO II	LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO EN UNA VISIÓN FILOSÓFICA ECOMUNITARISTA: REVISITANDO AUTORES	95
CAPÍTULO III	LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO EN LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA UNIVERSITARIA: UNA VISIÓN POÉTICA ECOMUNITARISTA QUE HOMENAJEA A RODÓ	147

INTRODUCCIÓN

Este libro (que se alimenta de la reflexión de Vaz Ferreira y otros filósofos-educadores) se compone de dos ensayos y un poema en prosa que tratan de asuntos que teníamos pendientes y que hacen a la labor cotidiana del docente que trabaja con adolescentes y adultos. En el capítulo 1 multiplicamos por varias veces las pocas páginas que habíamos dedicado al pensamiento pedagógico de Vaz F. en un libro reciente, publicado en portugués. El capítulo 2 recoge reflexiones aparecidas antes en portugués. Por fin, el último capítulo reitera un homenaje a Rodó que tuvo escasa circulación en su momento. Esperamos que el lector pueda beneficiarse de las reflexiones aquí compendiadas, y que haga su parte, corrigiendo nuestros errores y haciéndonos llegar sus observaciones y críticas.

Sirio López Velasco
(lopesirio@hotmail.com)

CAPÍTULO I

VAZ FERREIRA Y LAS CUESTIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE ADOLESCENTES Y ADULTOS. UNA MIRADA DESDE LA ÉTICA Y LA EDUCACIÓN ECOMUNITARISTA

Introducción

Hace más de tres décadas consagramos nuestra tesis doctoral a la obra filosófica de Carlos Vaz Ferreira, el más reconocido de los filósofos uruguayos; pero dejamos de lado en aquella oportunidad sus reflexiones acerca de la educación. Aquí nos concentraremos en las reflexiones pedagógicas vazferreirianas, condensadas principalmente en los Tomos XIII, XIV, XV, XVI y XVII de la obra de Vaz F. editados por la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (en dos ediciones sucesivas, una de 1957 en 19 Tomos, y la otra de 1963, en 25 Tomos). Esas reflexiones abarcan desde la primera década del siglo XX hasta años cercanos a la muerte de Vaz F., acaecida en 1958. En este trabajo nos proponemos abordar la reflexión pedagógica vazferreiriana dirigida a la educación de adolescentes y adultos (o sea en los niveles de Secundaria, Preparatorios y Universidad, en la estructura de la educación formal uruguaya de su tiempo), dando un espacio especial a la atención que él le prestó al abordaje filosófico de la enseñanza y a la propia enseñanza de la

Filosofía. Nuestra lectura visualizará y evaluará esa reflexión desde nuestra deducción de las normas éticas fundamentales y nuestra propuesta ecomunitarista (en especial en el área de la educación ambiental ecomunitarista para adolescentes y adultos).

Breve perfil de la trayectoria de Vaz Ferreira

Carlos Vaz Ferreira es considerado por muchos el principal filósofo uruguayo. Nació en Montevideo en 1872, y allí allí murió en 1958. Se graduó como abogado en la Facultad de Derecho montevideana en 1903. Muy joven (en 1907) ingresó como docente de Filosofía en la sección de Preparatorios de la misma Universidad donde había estudiado. Y ocupó los siguientes cargos (Vaz F., *ibid.*, 1963, Tomo. XIII, p. 9-10): Miembro del Consejo Directivo de Instrucción Primaria, Decano de Preparatorios, Maestro de Conferencias de la Universidad (desde 1913 hasta su muerte), profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho, Rector de la Universidad (por tres períodos, 1929-1930, 1935-1938, y 1938-1943), Director y Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Su vasta obra filosófica incluye y se complementa con abundantes y variadas reflexiones acerca de la problemática pedagógica.

En 1928 (*ibid.*, T. XIII, p. 15-19), en relación al tema que aquí nos ocupa, Vaz F. se define como un hombre que ha “dedicado a la enseñanza pública de mi país más de 30 años de vida, no limitándome a los deberes de mis cátedras, a las normales del funcionario en su caso, a la

simple propaganda, sino dando a las cuestiones de enseñanza toda el alma; sufriendo por cada error, y combatiéndolo; proponiendo reformas y luchando por ellas entre la indiferencia u hostilidad; sintiendo y luchando de tal modo, que, a la enseñanza nuestra, a su bien concreto, a la supresión o atenuación de sus males, sacrificué, por una parte, mi producción y mis aspiraciones intelectuales; por otra, tranquilidad y goces de mi vida, y afectos y consideración, que tan fácil me hubiera sido mantener...”. Y continúa diciendo que hizo “realidad por la enseñanza lo que en nuestras democracias otros hombres sinceros y buenos hacen por la política”, con la diferencia de que estos últimos obtienen reconocimiento, mientras que ninguna recompensa pública recae sobre quienes se dedican a la enseñanza. De inmediato se queja Vaz F. de que en los escasos cargos que ha ocupado hasta ese momento nunca tuvo los poderes de decisión que le hubieran permitido poner en práctica sus ideas, y de que aun esos cargos le fueron retirados. Aquí hay que ver un reflejo del hecho de que en un brevísimo pasaje de su obra pedagógica nuestro autor sugiere que no pertenecía a ninguno de los dos Partidos políticos todopoderosos de la época (el Colorado, que ya llevaba décadas en el Gobierno nacional, y el Blanco, con poder en el interior del país), y dice que alguien se había burlado de la formación a la que adhería diciendo que todos sus apoyadores cabrían en el coche de las monjas del Colegio (uno célebre en el Montevideo de entonces). Por ello Vaz F. tuvo que concentrar su labor de divulgación de ideas pedagógicas y para el mejoramiento de la enseñanza (que él llama “propaganda”) en la esfera de

su antigua Cátedra de Filosofía, y luego en la de Maestro de Conferencias, sufriendo allí también las limitaciones de cuño político, pues hasta le retiraron el taquígrafo que registraba sus clases (con la intención de acuñar material para futuras publicaciones) so pretexto de ahorro presupuestario. Y para colmo, concluye, en esos momentos es criticado por la propia juventud que sería beneficiada por sus ideas educativas. De todo ello se deriva la necesidad que se le impone de resumir de tanto en tanto sus reflexiones y propuestas educativas.

La estructura de la enseñanza en Uruguay en la época vazferreiriana

En Uruguay, en la estructura educacional (inspirada al decir de Vaz F. de Francia y España; Vaz F., *ibid.*, T. XIV, “Enseñanza secundaria en general”, p. 15), la vieja Universidad (llamada de Montevideo) se creó en base al proyecto de Dámaso Antonio Larrañaga de 1833 y fue concebida como una institución que moldeara toda la educación formal en el país. Entre 1880 y 1885 se formula una nueva Universidad (consagrada por una ley de 1885), en el espíritu de la “modernización” (fuertemente influida por el positivismo y su polémica filosófica con el espiritualismo). Pero esa nueva institución incluye aún a la Enseñanza Secundaria y de Preparatorios (cabiendo a esta última, como su nombre lo indica, “preparar” a los alumnos para estudios superiores); esos estudios se sumaban a los de las reformuladas Facultades de Medicina y Derecho, y a la recién creada Facultad de Matemática, las únicas existentes

hasta entonces. La separación de Secundaria y Preparatorios en relación a la Universidad acontecerá solamente en los años 1930 (contra la posición del entonces Rector, Vaz F.). A la iniciativa vazferreiriana se deberá, luego, la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en 1948.

Vaz Ferreira y las teorías pedagógicas

Particularmente ilustrativas en relación a esta cuestión son las conferencias recopiladas en el T. XVII (intitulado “Estudios pedagógicos”) de la edición que comentamos. En ellas (y aclarando que casi siempre se refiere Vaz F. a la educación formal de niños, con lo que estaríamos fuera de nuestro centro de atención en este trabajo, aunque podemos aprovechar algunas de esas ideas para pensar cuestiones relativas a la educación de púberes, adolescentes y adultos) se percibe cómo desde 1904 hasta 1920 (y que sepamos hasta el fin de sus días) nuestro autor teoriza mediante el procedimiento de criticar tanto el teoricismo como el empirismo pedagógico, y de alertar contra determinados errores oriundos de la exageración unilateral en el entendimiento-aplicación de ciertas teorías, y contra el sofisma de falsa oposición (que consiste en tomar por excluyente lo complementario); y al mismo tiempo avanza sus dos ideas pedagógicas fundamentales, que versan sobre el “escalonamiento” y la “penetrabilidad”. En “Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias” (de 1904 y 1905, *ibid.*, T. XVII, p. 19-35) se opone a la subordinación esquemática de la Pedagogía a la nueva

Psicología de la época (malentendida como mucho más precisa y verdadera de lo que en realidad era); en concreto se opondrá a la actitud que consiste en usar mal ciertos “datos, razonando mal y y llegando a consecuencias que ellos no autorizan”. Un sofisma sacado de la Psicología y combatido por Vaz F. estipula que “a tal edad aparece o se desarrolla tal facultad; luego, a esa edad hay que atender a su desarrollo”; contra esa tesis defiende la idea de que la enseñanza debe “ser atractiva”, o sea no amoldarse simplemente al desarrollo natural del niño, sino atraerlo hacia algo más allá del mismo; esa idea nos hace pensar en la “zona de desarrollo proximal” elucidada por Vygotsky, al tiempo que destacamos que, según nos consta, Vaz F. desarrolló esa idea antes que el autor ruso; sintetizando su idea dirá nuestro autor: “La Pedagogía enseña a adaptar el hombre al niño, para adaptar el niño al hombre” (o sea haciéndolo progresivamente adulto); de ahí su necesaria dimensión atractiva, so pena de caer en “infantilismo pedagógico”; lo que sí rescata Vaz F. es el conocimiento dado por la Psicología acerca de las capacidades acordes a la edad del niño, para no plantearse acciones educativas que estén completamente fuera de su alcance. Otro paralogismo que ataca es el de creer que “tal ejercicio pone en acción tal facultad; luego ese ejercicio desarrolla esa facultad”; objeta nuestro autor que tal práctica sólo ayuda a repetir el ejercicio, pero no a resolver otras situaciones en las que interviene la misma función mental. Especificando sus críticas Vaz F. ataca el “sensualismo excesivo” (o sea el abuso de la actitud consistente en mostrar al niño objetos y situaciones concretas antes de aventurarse en cualquier

abstracción), el “abuso de ejercicios puramente educativos” (que violentan incluso las maneras naturales de aprender del niño, y los impulsos de enseñante del educador), la adopción de “principios mal interpretados o exagerados” (por ejemplo el de la “ley” de “que el desarrollo individual reproduce, resumiéndolo, el de la especie”, de lo que se deduce que “hay que enseñar las asignaturas, o, en general, suministrar los conocimientos, en el orden en el que los ha adquirido la humanidad”; y también el principio que hace del maestro un simple conductor, dándole “al educador la misión de guiar al alumno en las manifestaciones de su desarrollo, y ...no más de esa misión”; contra el mismo se insurge Vaz. F. diciendo que si ello cabe en una etapa temprana, la educación ha de hacerse después más y más incitadora desde el exterior del niño, o sea, más atractiva, para guiarlo hacia la edad adulta). Dando continuidad a la citada conferencia, en “Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo” (de 1904-1905 en *ibid.*, T. XVII, p. 37-105), Vaz F. desarrollará sus fundamentales directrices pedagógicas complementarias del “escalonamiento” y la “penetrabilidad” (haciéndonos pensar otra vez en Vaz F. como precursor de Vygotsky, a pesar de lo que es mucho menos estudiado que este último en tierras latinoamericanas!), sobre las que volveremos al ocuparnos de su aplicación en la enseñanza media y superior. En 1908 son publicadas sus conferencias “La exageración en Pedagogía” y “La falsa simplificación en Pedagogía” (en *ibid.* T. XVII, p. 107-144 y 145-209). En la primera Vaz F. ataca el error que consiste en “concebir ideas verdaderas, pero llevarlas más allá del punto”; y ejemplifica ese error

en pasajes de la obra de autores entonces célebres, como Spencer, cuando se responde la pregunta sobre cuál sería el conocimiento más útil, despreciando la Literatura y los idiomas en provecho unilateral de las ciencias, o cuando aborda la teoría de las consecuencias en la educación moral infantil (como si ello fuera siempre recomendable, cuando a veces puede tener consecuencias trágicas), o en la de Le Bon, cuando defiende unilateralmente la idea de que “la educación es el arte de hacer pasar lo consciente a lo inconsciente”, siendo que de hecho también tiene que hacer lo inverso; en ese contexto (y volviendo sobre el sensualismo exagerado) nuestro autor alerta contra la obsesión por el momento previo de la “motivación” y la “objetivación” (o sea mostrar objetos) al abordar con el niño cualquier tema, y se insurge (anunciando y complementando a Paulo Freire en su crítica a la “educación bancaria”) contra la exageración de, en nombre del uso del raciocinio (que es bueno), querer suprimir la parte de la memoria en la educación, so pretexto de superar a la escuela memorista (siendo que la memoria es útil-necesaria para consolidar ciertos conocimientos indispensables, por ejemplo, para saber la operación de multiplicar), al tiempo que cuestiona el falso *surmenage* de los alumnos usado para aligerar cada vez más los programas y contenidos; en ese tópico y refiriéndose a la faja etaria que aquí nos interesa destaca Vaz F.: “A fuerza de repetir que los programas secundarios estaban recargadísimos, las autoridades universitarias de hace algunos años, con el concurso de gran cantidad de profesores, se dedicaron a reducir los programas; pero a

reducirlos de tal manera que muchas clases se convirtieron en clases de escuelas primarias. El efecto fue curiosísimo. Se notó en la juventud universitaria un gran descenso; pero sobre todo, lo verdaderamente paradójal, fue esto: que esas pocas cosas que había que estudiar las sabían los alumnos mucho menos bien que antes las muchas cosas, y con menos trabajo” (ibid., T. XVII, p. 134). Lo menos que se puede decir es que esa cuestión abordada por Vaz F. continúa en pleno debate en los días actuales, también en Uruguay. En la conferencia “La falsa simplificación en Pedagogía” Vaz F. critica el intento de reducir el arte pedagógico a una serie de supuestas “leyes” que tendrían el mismo rigor que caracteriza (supuestamente) a las de otras ciencias; y cita como ejemplos las leyes enunciadas en la obra de un precursor uruguayo entonces célebre, hoy olvidado, el Dr. Berra, que habría que visitar; así aborda la “ley de objetivación” y la “ley de motivación” (a las que ya nos hemos referido); también cuestiona la “ley de integridad” (que prevé que “los seres humanos deben aprender todas las asignaturas que sean indispensables para realizar el desenvolvimiento de su poder individual, de su poder privado colectivo, de su poder municipal, de su poder político”, argumentando que no queda claro cuál es ese “poder”, y que nada se dice sobre la necesaria, en su momento, especialización, que, para Vaz F., se opone a la integralidad del saber/hacer; en este punto nos permitimos rescatar hoy, en perspectiva interdisciplinaria y con enfoque socioambiental de horizonte ecomunitarista aquella ambición de integralidad, por supuesto que reconociéndola siempre como limitada; al tiempo que hemos definido el

“poder” como la relación asimétrica que existe entre quienes deciden y quienes no; relación que habrá de superarse en el ecomunitarismo en las diversas esferas de la vida, como lo son, entre otras, la economía, la educación, la política, la erótica, y la comunicación (cfr. López Velasco 2009). Ahora, volviendo a nuestro autor, señalemos que cuestiona también la “ley de ordenación lógica” de los contenidos educativos (“de modo a que se aprendan primero los antecedentes que los consecuentes”), objetando que no es tan sencillo separar unos de otros, y que el niño (antes de ingresar a la escuela) tiene una dinámica de aprendizaje que no es esa y que trae consigo a la escuela (al tiempo en que sigue ejercitándola en su convivencia con su familia y medio social). Otra ley parecida y criticada es la de “ordenación investigativa”, que prescribe observar desde la causa hacia el efecto y, regresivamente, desde el efecto hasta la causa; aquí objeta Vaz F. que la dinámica del descubridor no tiene por qué ser la misma del maestro en su relación con el alumno, y recomienda suavizar esa orientación a juicio de la decisión y del papel enseñante del maestro. Al criticar la “ley del desenvolvimiento” y la “ley de la concomitancia” (que prevén, respectivamente, ajustarse a la etapa de desarrollo del niño y combinar en situación de conocimiento perfecto la teoría y la práctica) Vaz F. vuelva a insistir en sus directrices del escalonamiento y la penetrabilidad (que, como dijimos, abordaremos más adelante). Al criticar la “ley de correspondencia” (que asocia facultades y actitudes cognitivas precisas a objetos y prácticas precisos) Vaz F. cuestiona a la luz de la Psicología la posibilidad misma de

efectuar esa discriminación exacta, y extiende esa relativización a la “ley de la adecuación metódica” (que confunde el procedimiento que ha de seguir el alumno con el que sigue el maestro). Incluso cuestiona nuestro autor la “ley de sociabilidad”, que prevé que se reúna “a los niños que han de ser enseñados en grupos tan crecidos como sean compatibles con el esfuerzo moderado de los maestros”, considerando Berra que esa educación colectiva sería superior a la educación individual de la casa familiar; Vaz F. (quien, recordémoslo, se dijo que no habría enviado a sus hijos a la escuela primaria) destaca la complejidad de la cuestión, y sostiene que la Pedagogía no tenía hasta entonces (y creemos que no las tiene hasta hoy) recetas simples e infalibles para la enseñanza colectiva, por toda la diversidad de individualidades y situaciones que componen y afectan a cada grupo, siendo indispensable el buen arte (basado en el sentido común, la experiencia y la improvisación) del educador en cada caso. Y Vaz F. cierra sus observaciones atenuantes de ese conjunto de leyes criticando dos tendencias equivocadas, que son el dogmatismo y el deductivismo; como ejemplo del primero cita la “ley de la unidad” (de Berra), que prescribe (usando términos actuales), una visión y examen holísticos pues “nada habría de inconexo en el Universo” y pide “unidad de doctrina para las diversas asignaturas”; a ello replica Vaz F. que el conocimiento humano nunca llegará a ese grado de completud y que se malformará al niño no ambientándolo con la ignorancia, las dudas, la diversidad de doctrinas, y la aventura de la construcción de saberes provisorios, parciales y limitados; por nuestra parte, otra vez, en

perspectiva interdisciplinaria y en horizonte ecomunitarista afianzado en las tres normas éticas fundamentales, rescatamos el desafío sistémico en la construcción del conocimiento y el de una práctica ecosistémica-ecológica coherente con aquél (reconociendo, como quería Vaz F., todas las limitaciones que en la teoría y en la práctica encontramos y encontraremos siempre; ver López Velasco 2008). A su vez Vaz F. ve en el “deductivismo” el error teorista de basarse exclusivamente en el raciocinio, sin prestar la debida atención a los hechos. De ahí que en “Un exclusivismo pedagógico” (de 1920, en *ibid.*, T. XVII, p. 211-235), al tiempo en que vuelve sobre ideas expresadas en las conferencias anteriores aquí reseñadas, nuestro autor se refiera a su iniciativa del primer lustro del siglo XX (y que después verificó que era anterior en tres años a igual idea defendida en Francia, en el n° XII de “L’Année Psychologique”, publicado en Paris en 1906) de crear algunas escuelas experimentales (con libertad para flexibilizar su funcionamiento diario) en las que habrían de someterse a prueba las diversas propuestas pedagógicas, antes de generalizarlas (en caso de buenos resultados); constata, no obstante, que en pocos años las mismas habían perdido el carácter que les dio sentido en su creación. En esa conferencia también aclara Vaz F. que si en el empleo obsesivo del “descubrimiento” por parte del niño de las respuestas adecuadas para temas nuevos, puede corregirse lógicamente la confusión del extravío causada por respuestas variopintas alejadas del asunto, el daño psicológico ya está hecho y puede habituar al niño a comportamientos erráticos y vagos; y recomienda que se

verifique si tras la aplicación de ese método el niño realmente se enfocó y aprendió el asunto en cuestión, pues considera que muchas veces ello no ocurre (dispersa su atención por el camino errático seguido). Cuando en lo que sigue se piense en la aplicación de nuestras directrices, no podemos omitir esa lúcida observación de Vaz F. (que se muestra válida a la luz de un charlatanismo y discusionismo aleatorio y superficial que se observa en algunas aulas de la Secundaria y la Universidad brasileñas actuales, a partir de un entendimiento superficial de la pedagogía freireana), aunque destacamos desde ya que creemos que en nuestra propuesta el problema socioambiental que da origen, sentido y aplicación al contenido estudiado, debe servir de por sí a fijar el foco del alumno (y ayudarlo a llegar al resultado correspondiente a ese foco, sin aquella dispersión criticada por nuestro autor).

Consideraciones generales sobre el conocimiento y la enseñanza

Vaz F. constata que por lo menos desde el siglo XIX el conocimiento se plantea como un todo cada vez más abarcante, ante el cual cada ser humano tiene dos retos que traducen su necesaria finitud ante ese universo inabarcable en su totalidad: el de llegar hasta donde cada individuo pueda (que Vaz F. llama directriz de integralidad), y el de la especialización (ibid., T. XIV, p. 18). No obstante sería absurdo asumir hasta el fin esas limitaciones, pues en el caso de la primera se adoptaría la creencia de que ningún ser humano podría llegar a dominar el conocimiento superior en ningún área, y en el caso de la segunda, se

estaría en presencia de un individuo monstruoso que sabría sólo y tan sólo sobre un área (ibid. p. 20-21). Nuestro autor defenderá en ese terreno una idea que calará hondamente en el sistema educativo uruguayo, al sostener: "...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" (ibid. p. 22-23). De ahí que Vaz F. recomiende "conciliar la idea de integralidad con la idea de especialidad", sosteniendo que diversos países adoptaron la estrategia educativa de contar con "un núcleo integral, completado por la especialización en un orden o en algunos órdenes de conocimientos y de actividades" (ibid. p. 23), variando la amplitud del núcleo común entre cada individuo y otro.

En esa óptica nuestro autor considera que la "enseñanza secundaria correspondería, teóricamente, a una ampliación de la educación integral [comenzada en Primaria] 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 posibles" (ibid. 25-26). Parece obvio que toda el agua que ha pasado bajo los puentes ha tornado obsoleta esta observación, pues la actual sociedad occidental ya considera la Secundaria como un nivel indispensable para todos los individuos. Pero Vaz F. sigue diciendo: "En cuanto al concepto de educación superior, en

la práctica viene a aplicarse a dos cosas: en el sentido más propio representaría las especializaciones más altas de todas: la especialización del filósofo, del hombre de ciencia o del artista – especialización que...requiere no sólo un núcleo integral muy amplio, sino vistas sobre muchas actividades o conocimientos, además de aquellos en que se realiza directamente. Pero en la práctica caen también dentro del significado del término ‘enseñanza superior’, ciertas profesiones que son reputadas más elevadas porque los que las desempeñan deben tener, o tienen de hecho, un papel dirigente en las sociedades, ...como médicos, abogados, alto profesorado, etc.” (ibid. T. XIV, p. 26). En 1928 Vaz F. reafirma esos conceptos: “Dejé dicho que el término enseñanza superior tiene dos significados. En uno, el que le da su significado propiamente dicho, se relaciona con el pensamiento original, con la producción, con la acción cultural sin aplicación profesional ni directamente interesada. En el otro, el término se aplica, con restricción de sentido, a la preparación para ciertas profesiones consideradas de mayor trascendencia social, también de más difícil y larga preparación, como las de abogado, médico y otras similares” (ibid., T. XIII, p. 26).

Ahora, constata Vaz F. que en muchos países la Secundaria es asumida como preparatoria para esas profesiones consideradas superiores; en el caso uruguayo, como dijimos, hasta los años 1930 Secundaria hizo parte de la Universidad. Para Vaz F. la gran pregunta filosófico-pedagógico-social que debe ser resuelta es “¿cuál es el momento en que ha de terminar la cultura general y cuál es el momento en el que ha de empezar la especialización?”; y

a esa pregunta responde con dos principios “en general, la especialización (o sea, la cesación de la cultura general] no debe ser demasiado temprana”, y “en las sociedades de cultura ambiente escasa [para Vaz F. el Uruguay de su tiempo haría parte de ellas, en contraste con Europa] los males de la especialización demasiado tempranas han de ser mayores” (ibid. T. XIV, p. 30).

Contrariar el primer principio llevaría a que “el individuo quede incompleto como individuo” (por nuestra parte veremos después que esa incompletud es inherente al capitalismo), pues “ha de conservar siempre el individuo la capacidad de experimentar placeres, goces, fuera de su especialidad”, y mantener la curiosidad, fuera de la misma (ibid. p. 31-32, y ya en 1928 en ibid., T. XIII p. 27). Y un segundo mal derivado de la violación de aquel primer principio es el de “exponer al especialista a ser incompleto y deficiente aun en su misma especialidad”, pues tanto “el gran médico como el gran abogado, aun como especialista, no es el que no sabe más que de medicina o abogacía, sino que tiene, fuera de su especialidad, vistas generales de todo orden”, así como el “gran profesor no es el erudito encerrado en ‘su vidriera’, sino el sabio que ve más allá, mucho más allá, del sector estrecho de su especialidad”, y el descubridor y creador no es un especialista estrecho (ibid., T. XIV, p. 35). Nos preguntamos si la actual sociedad uruguaya (que podría aun compatir el parecer vazfereririano acerca del ‘gran profesor’) concuerda con nuestro autor, en tiempos de superespecialización, en materia de lo que se considera un ‘gran médico ‘ o ‘un gran

abogado', y de la formación-situación necesaria para ser un gran creador o descubridor

En relación al segundo principio sostiene Vaz F. que en sociedades donde la cultura no se respira en el día a día, ha de esperarse más de su presencia en la enseñanza formal; al tiempo que en sociedades nuevas (como el Uruguay), las personas deben tener flexibilidad para ocupar diversas funciones (lo que es indisoluble de una mayor cultura general).

En base a esos conceptos el filósofo uruguayo se contrapuso a la entonces más reciente (en 1908) reforma de la enseñanza secundaria y preparatoria uruguaya, por entender que no se atuvo a los dos principios citados. Hay que constatar que ese debate se prolonga hasta los días de hoy (cuando una visión tecnicista anclada en la supuesta prioridad del inglés y las ciencias informáticas y naturales, reserva cada vez menos espacio-tiempo para disciplinas como las de educación artística, educación física, la Filosofía y las ciencias humanas).

Siendo Rector en los años 1930 de la única Universidad pública, y la principal del país hasta los días actuales, que tiene el Uruguay, Vaz F. defendió, contra iniciativas contrarias generadas en su propio seno, dos posiciones de política universitaria que triunfan hasta hoy en su tierra (y que, personalmente, comparto y me gustaría ver extendidas a toda A. Latina en las actuales condiciones histórico-sociopolíticas): la gratuidad de la enseñanza universitaria pública, y el rechazo del *numerus clausus* (o sea de la limitación a un cierto cupo del número de estudiantes que ingresan anualmente a cada carrera

universitaria). En relación a lo primero nuestro autor sostiene que el país no podría dar marcha atrás tras haber alcanzado ese ideal democrático, y que antes que cobrar la enseñanza universitaria, si fuera necesario, se debía ahorrar en otros gastos públicos. En relación a lo segundo Vaz F. distingue entre lo que es un derecho individual humano, el de seguir una profesión de libre elección por cada uno, y el derecho de la Universidad, de proponer los exámenes de ingreso del nivel de exigencia que considerara necesario para asegurarse que los ingresantes tuviesen las competencias mínimas indispensables para realizar estudios superiores. (Por mi parte me pronuncio contra cualquier examen de ingreso a la Universidad, bastando para ello la posesión del diploma de estudios secundarios). Al rechazar el *numerus clausus* Vaz F. se opone al absurdo que sería en un país que vive del campo, el querer limitar el número de ingresantes anuales a la Facultad de Agronomía a treinta, cuando, dice, sería deseable que todos los estancieros, los agricultores, y sus hijos, tuvieran estudios en esa área; y también invoca la obligación de solidaridad, en especial dada la deuda histórica tras la guerra de la Triple Alianza de la que había participado Uruguay contra su país de origen, con los estudiantes paraguayos que por un momento concurrían en número destacado a la Facultad de Odontología, precisamente donde se había generado la iniciativa de limitar la cantidad anual de ingresantes (sobre todo eso, ver “Exposición del Señor Rector sobre los problemas relacionados con la población universitaria”, in *ibid.*, T. XVI, p. 283-311).

También siendo Rector Vaz. F. defendió un Proyecto de Ley de creación del Instituto de Estudios Superiores, que fundía tres iniciativas suyas delineadas en los años 1914-1915 y que luego reiteró repetidamente (así en 1922, en *ibid.* T. XIII, p. 132 y ss., en 1928, en *ibid.* T. XIII, p. 19-31, y en 1929, en T. XVI, p. 233-249, incluyendo el Proyecto de Ley en su integralidad, y en 1945, defendiendo específicamente la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, que fuera más allá de las cátedras aisladas entonces existentes, a saber, las de Literatura y Artes, Ciencias Biológicas, Ciencias del Lenguaje, Ciencias Históricas, Ciencias Físicomatemáticas, y Ciencias de la Enseñanza, y en la que las ciencias enseñadas no fueran sometidas a una profesión particular, ver *ibid.* T. XIII, p. 223-271; dicha Facultad fue creada en 1948 y desde entonces se dividió en varias); nótese que Vaz F. defendió la idea de que el Instituto no conferiría “ningún título privilegiado”, aunque sus certificaciones pudiesen ser reconocidas en selecciones de docentes distintas a las hechas por concursos de oposición; pero aún esto causa arrepentimiento en Vaz F., por considerar la posibilidad de que tal circunstancia “quitara un poco el carácter completamente desinteresado de la institución..” (*ibid.*, p. 243)

Nuestro autor también defendió (sumándose a iniciativas ajenas) la creación de una “Facultad de Pedagogía”, con carácter de Escuela Normal Superior para la formación del profesorado para las enseñanzas superiores y medias; recordemos que si en Uruguay fue creado el Instituto de Profesores Artigas para formar docentes de

Secundaria, hasta el momento no ha tenido éxito la iniciativa de crear una Universidad Pedagógica pública y autónoma.

Hay que notar igualmente que Vaz F. no se opuso al proyecto (que consideró complementario con el suyo) del profesor Giribaldo (aunque éste lo viera necesario de inmediato sólo para Química) de crear Doctorados que se obtuvieran mediante la defensa de Tesis, práctica que no obstante la Universidad pública uruguaya vino a adoptar de manera generalizada sólo más de medio siglo después (ibid., T. XIII, p. 252). También defendió con ardor Vaz F. la idea de que el nombramiento de los profesores no fuera temporal, garantizándosele la libertad de cátedra (entidad que nos parece fundamental); dijo Vaz F: “El profesor debe a mi juicio ser independiente de todo: independiente de la política; independiente de las opiniones de sus superiores; independiente también de los estudiantes. Su independencia debe ser total, aun cuando muchos hagan mal uso de esa independencia”(ibid. T. XIII; p . 40); hay que notar que en la época esa idea no fue retenida en el proyecto entonces aprobado (pero se ha hecho realidad en la educación pública brasileña, incluyendo la universitaria, en la que el ingreso mediante concurso público da derecho a la estabilidad ilimitada en el tiempo, hasta la edad de jubilación obligatoria). En 1928 también reafirmaba Vaz F. su propuesta (que data de por lo menos 1922, ver ibid. T. XIII, p. 139) de un fondo financiero que proveyera becas y los recursos necesarios a la investigación y producción científica o cultural original (incluyendo la compra o fabricación de ciertos equipos, si ello fuera necesario) de

los docentes que presentasen proyectos serios para tales fines (ibid., T. XIII, p. 37-39); esa idea ha sido ampliamente implementada en los Cursos de Posgrado de la Universidad brasileña.

Fines de la enseñanza secundaria

Vaz F. considera que la adolescencia (período en el que se espera que los jóvenes frecuenten la enseñanza secundaria) es un “período único de la vida afectiva e intelectual del hombre, del cual el resto de la vida no ha de ser más que la sedimentación, el enfriamiento...en que brotan y estallan, rica y violentamente, los sentimientos, las aspiraciones, los idealismos que, en adelante, podrán o no debilitarse o apagarse, pero que es necesario, de todos modos, alimentar y dirigir ”; y cabe preguntarse, concluye Vaz F., si la enseñanza secundaria está acorde a ese capital momento cuando trae como “único o casi único alimento espiritual, una enseñanza puramente reglada”. (Vaz F., 1963, T. XIV, “Los dos fines de la enseñanza secundaria”, p. 71). Para que no se quede sólo en eso Vaz F. atribuye dos fines a la enseñanza secundaria, a los que llama, provisoriamente, “reglado” y “fermental”. Su primera misión es reglada, y “destinada por una parte a suministrar una serie de conocimientos, extensos en superficie, y con un cierto minimum de profundidad, todo lo completos que sea posible; y a dar a esos conocimientos, y también, por otra parte, a los espíritus la mayor precisión y claridad”. Y su segunda misión y función es la “de fermento, excitante, estimulante, sugestiva, para elevar, para superiorizar y para

abrir las almas” (ibid., p. 72). Vaz F. reiterará esos conceptos a tan sólo dos años de su muerte (en la conferencia de 1956 “Algo oportuno sobre enseñanza media”, in ibid., T. XVI, p. 313-324). Hay que recordar que en 1935, siendo Rector de la Universidad pública, Vaz. F. (aunque destacando la autonomía en relación al poder político, acordada a la enseñanza, también a la secundaria, por la Constitución de 1917) mostrando que el texto constitucional vigente no obligaba a la separación de Secundaria del seno de la Universidad, se opuso a dicha separación, entre otras cosas por considerar el proyecto que la preveía, atentatorio a la autonomía universitaria; también defendió en la misma ocasión la reunificación de Secundaria en seis años de estudios (aunque divididos en dos ciclos, el primero de cuatro años, y el segundo de dos; ver ibid., p. 259-278 donde se incluye todo el Proyecto de Ley relativo a la modificación de Secundaria; ver también sobre esos dos ciclos ibid., T. XIII, p. 111-114).

Una enseñanza sin reprobación es posible

Un día Vaz Ferreira se insurgió contra el sistema de exámenes finales obligatorios y propuso que en Secundaria el alumno pudiese ser aprobado mediante la realización de pruebas y/o prácticas parciales, e, incluso, en base a su producción continua a lo largo del (semestre o) año lectivo; es más, llegó a pedir que para cada docente se contrataran dos asistentes remunerados que lo ayudaran a concretar-afinar ese acompañamiento de cada alumno; el Uruguay tembló pensando que el mundo se venía abajo, y esta

segunda parte de su propuesta nunca fue implementada (ver Vaz Ferreira, 1963, T. XV, p. 121-233).

Actualizando la reflexión de Vaz F. (y pensando como él, que “la enseñanza secundaria no debe ser selectiva, sino atractiva”, *ibid.* T. XIII, p. 104), nos preguntamos hoy: ¿qué le ofrece la sociedad actual a cualquier joven a cambio del certificado de enseñanza secundaria? Y respondemos: un empleo como cajero en un supermercado, o dependiente en una tienda, o funcionario no especializado en una empresa cualquiera, en un banco o en los escalones inferiores de la administración pública (a no ser que ulteriormente la política profesional lo lleve hasta escalones superiores de la misma). Claro que el mencionado certificado también habilita a l@s jóvenes para cursar estudios universitarios, pero explicaremos por qué no debe aplicarse también a ellos la abolición de la reprobación. Entonces, preguntamos: ¿por qué y para qué todo el drama de la reprobación? Ese es un tema que agita el debate político-partidario, causa angustia a responsables con pruebas PISA y otras, y penaliza a docentes, alumnos y padres/madres. Aquí nos proponemos iniciar una reflexión que muestre la posibilidad de implementar una enseñanza (pública, gratuita y de calidad) sin reprobación, desde la *crèche* hasta secundaria (incluyendo a ésta), a cambio de una frecuencia mínima y de la participación en los trabajos solicitados-organizados.

- Es posible una enseñanza sin reprobación -

Pensamos que la enseñanza formal hasta el nivel secundario debería ser obligatoria (pública, gratuita y de calidad) pero sin reprobación, a cambio, digamos, de que se

compruebe una frecuencia de por lo menos el 75% (lo ideal es que l@s alumn@s que lo necesiten reciban becas, para que no deserten) y de la participación en los trabajos propuestos. En la maduración de esa propuesta pesa nuestra experiencia en la docencia universitaria; como a lo largo de muchos años hemos tenido que dar clases de Filosofía a alumn@s que no eran de la carrera filosófica (por ejemplo, futur@s docentes de ciencias o profesionales bibliotecarios), nos preguntamos en fecha lejana ¿qué sentido tenía reprobarlos en la única (o dos) disciplina(s) filosófica(s) que se veían obligados a cursar? Y muy temprano nos respondimos: ninguno. Entendimos esa(s) disciplina(s) como una oportunidad que se les daba a l@s alumn@s de acercarse a algunas reflexiones importantes para la vida, que algunos filósofos habían desarrollado a lo largo de la historia, para que l@s jóvenes las usasen como herramientas para re-pensar sus vidas; entre esos temas podríamos citar, por ejemplo, ¿cómo entender la amistad y el amor?, ¿cómo concebir-vivir la sexualidad?, ¿qué educación he recibido y cuál quiero para mí y mis hijos?, ¿qué pasa con los individuos en la sociedad capitalista y cómo podría ser un orden socioambiental que supere las miserias del capitalismo?, ¿cuál es el papel de la gran prensa-empresa y cuál sería una comunicación alternativa-superadora de su imperio?, y, ¿qué entendemos por buena política y cómo practicarla? Nuestra experiencia mostró que algun@s jóvenes disfrutaron la oportunidad de re-pensar esas cuestiones, y a otros el espacio-tiempo filosófico les deslizó por la piel, sin penetrarlos. Pero aun a esos últimos la dinámica adoptada les propició perfeccionar su

entrenamiento de lectura e interpretación, y varias vivencias cooperativas-socializantes-autodisciplinadoras; y con eso creo que un logro individual-social no despreciable fue alcanzado. Ante esa circunstancia el hecho de que conocieran detalles de Platón, o Kant, o López Velasco, pasaba a ser totalmente irrelevante, ya que nunca serían docentes de filosofía (y si en el futuro quisieran serlo, ya tendrían que conocer a su Platón, o Kant o López Velasco en la Universidad Pedagógica, o en el Instituto de Formación Docente, o en la Facultad respectiva). Por eso, para tranquilidad de ellos, sus familias, y nuestra, nunca reprobamos a ninguno que tuviera la frecuencia mínima exigida y que hubiera realizado los trabajos solicitados.

Análogamente pensamos que la enseñanza formal hasta la secundaria podría transformarse en una oferta de posibilidades en diversas áreas (por ejemplo en lenguas, matemáticas, artes, ciencias naturales y humanas, filosofía, informática y educación física), de las que los jóvenes pudieran hacer uso sin preocuparse por el fantasma de la reprobación. Tenemos la convicción de que para ejercer empleos no especializados (incluso en los escalones inferiores de la administración pública), y para la vida en general, una postura de respeto hacia los otros en el marco de una socialización cooperativa, unas habilidades básicas en el manejo de la lengua (si es posible por lo menos dos), una alfabetización en materia de informática, matemáticas, filosofía, y ciencias naturales y humanas, son suficientes y serían dadas por la enseñanza formal transcurrida hasta secundaria, incluso en ausencia de reprobación (pero,

repetimos, con una frecuencia mínima exigida y con participación en los trabajos organizados).

En ese contexto, la alumna o el alumno asumiría la educación secundaria como asume las horas gratis que le ofrece una piscina pública: aunque no piense ser nadador profesional ni le guste la cara del instructor, el agua está a su disposición, para disfrute de su cuerpo y de su mente. En actividades centradas en el estudio y la solución (aunque sea parcial o modesta) de problemas socioambientales, y desarrolladas en prácticas cooperativas, esa enseñanza sería para la/el alumna/o una oportunidad formativa y un entretenimiento, y nunca una pena, a la vez que lo incorporaría a tareas relevantes para su maduración como persona y para el bien de la sociedad.

A l@s docentes esa enseñanza les sacaría buena parte de la angustia que hoy los corroe, pues ni el alumno, ni su familia, ni la sociedad, l@s consideraría eventuales verdugas/os de la niña o del joven bajo su responsabilidad. Al mismo tiempo, en ese contexto las evaluaciones cobrarían una dimensión verdaderamente investigativa-correctiva, mostrando a docentes y alumn@s qué podría ser mejorado en la práctica que comparten día tras día.

A las familias esa enseñanza les sacaría la angustia y el estigma que puede pesar sobre los vástagos reprobados, y les economizaría los gastos causados por la reprobación.

A la administración escolar esa enseñanza le economizaría los gastos directos o indirectos causados por la reprobación, y también buena parte de la parafernalia evaluativa no-investigativa/correctiva hoy vigente.

A la sociedad esa práctica le economizaría todos los gastos que giran en torno a la reprobación, incluyendo los gastos con los especialistas y agencias que se ocupan de ella, hasta la secundaria.

Ahora, ¿por qué no extiendo la propuesta a las instancias universitarias y/o profesionalizantes? Por la sencilla razón de que si llevo un familiar a un médico o a un mecánico tornero (o a cualquier otro profesional, universitario o no), tengo que tener la garantía (en la medida de lo posible) de que tal profesional sabe muy bien lo que hace. Lo mismo vale para cualquier otra actividad especializada. Y ese conocimiento-competencia-habilidad tiene que ser testado en el transcurso de una formación con evaluaciones especializadas que obliguen a rehacer lo que se muestre deficiente (incluyendo el mecanismo de la reprobación-repetición de asignaturas o años), para no comprometer la salud ajena o el servicio prestado a otr@s.

Mas, volviendo a la enseñanza que transcurre hasta la secundaria, ¿cuál sería el currículo escolar mínimo y cómo desarrollarlo?

Las áreas curriculares que se nos ocurren ya fueron mencionadas más arriba. Los temas deberían ser abordados (siguiendo a Vaz Ferreira) con “escalonamiento” pero también con “penetrabilidad”, o sea, dejando siempre claros que invitan-obligan a seguir pensando más allá del entendimiento inmediato del momento, para evitar la infantilización de la enseñanza (ver Vaz Ferreira, 1963, T. XVII, p. 37-101). Imaginamos su desarrollo en una perspectiva de educación ambiental transversal ecomunitarista, que debe permearlos a todos, e inspirado en

las directrices que siguen más adelante. Entendemos por educación ambiental ecomunitarista una educación problematizadora (en el sentido de Freire), basada en las tres normas fundamentales de la ética (que nos obligan, respectivamente, a luchar por nuestra libertad individual de decisión, a realizar esa libertad en búsquedas de respuestas consensuales con los otros, y a preservar-regenerar una naturaleza humana y no humana sana) y orientada hacia el ecomunitarismo; éste es un orden socioambiental utópico poscapitalista, caracterizado por una educación ambiental ecomunitarista, una economía ecológica y solidaria sin patrones (guiada por el lema “de cada uno según su capacidad y a cada uno según su necesidad, respetándose las tres normas éticas fundamentales y los equilibrios ecológicos”), una política de tod@s (en democracia siempre que sea posible ejercida en forma directa, y siempre participativa), una comunicación simétrica (en la que tod@s son elaboradores-difusores de noticias y artes, aboliéndose los actuales latifundios mediáticos que sirven a las clases dominantes y a los imperios), y una erótica de la liberación (que supera el machismo, la homofobia, la condena beata a la masturbación, y que admite el tercer sexo y las estructuras familiares diversas, además de la forma monogámica; cfr. López Velasco 2008, 2009, 2010, 2012, y 2013).

Recuérdese que hemos aceptado trabajar (aunque haciéndole precisiones y restricciones) con los Principios de Educación Ambiental defendidos (a la luz de una amplia discusión internacional previa, que data de, por lo menos, 1972) en la ley de Política Nacional de Educación

Ambiental aprobada en Brasil en 1999, y que son los que siguen: 1) el enfoque humanista, holístico, democrático y participativo, 2) la concepción del medio ambiente en su totalidad, considerando la interdependencia entre el medio natural, el socioeconómico y el cultural, con el enfoque de la sustentabilidad, 3) el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, en perspectiva de inter, multi y transdisciplinariedad, 4) la vinculación entre la ética, la educación, el trabajo y las prácticas sociales, 5) la garantía de continuidad y permanencia del proceso educativo, 6) la permanente evaluación crítica del proceso educativo, 7) el abordaje articulado de las cuestiones ambientales locales, regionales y globales, y, 8) el reconocimiento y el respeto a la pluralidad y la diversidad individual y cultural.

Sobre la base de lo dicho las directrices que hemos elaborado para la educación formal (y en especial para Secundaria), a las que nos referíamos antes, son las siguientes: a) vincular los contenidos a problemas socioambientales relevantes (de la comunidad local, regional y/o planetaria) de forma tal que los temas sean tratados en conexión con situaciones significativas para el alumno y la sociedad en lo que respecta a las problemáticas socioambientales vigentes, b) re-crear los conocimientos en investigaciones realizadas por las/los alumn@s, orientad@s por l@s docentes (para superar la educación bancaria con una propuesta problematizadora concretizada en una educación ambiental que apunta hacia el ecomunitarismo), c) incorporar a conocedores/as del tema en estudio (posean ellos instrucción formal o no, pero sí siempre experiencia vivida) para que enriquezcan el intercambio entre docente y

alumn@s en la construcción de los conocimientos referentes al tema en estudio, d) salir para realizar trabajos de campo siempre que ello sea necesario para el estudio del tema, de forma a visualizar in situ la problemática socioambiental abordada-investigada-reflexionada, y e) proponer e instrumentalizar con la participación del educador, de los alumnos, de la comunidad escolar, de la comunidad local en la que se ha realizado la investigación del tema abordado (y a veces en contextos más amplios) las soluciones (aunque sean parciales y/o modestas) que se avizoren tras el estudio del tema en cuestión; esas actividades pueden cobrar la forma de labores productivas-comunitarias (trabajo voluntario-solidario), de alto valor formativo y de gran relevancia socioambiental, al servicio de la sociedad.

En la educación secundaria pública, gratuita, de calidad y sin reprobación que proponemos, deben actuar docentes con excelente formación (si es posible hasta el nivel de posgrado universitario), con tiempo para realizar periódicos cursos de actualización y para evaluar y programar colectivamente sus actividades, y muy bien remunerados por la sociedad (sabedora de que en manos de es@s docentes está lo más precioso, a saber, la juventud de hoy y de mañana). Para desarrollar su actividad, es@s docentes necesitan trabajar en una sola institución (o como máximo en dos), dotada de una infraestructura ecológica, bella y buena (que incluya herramientas informáticas y audiovisuales, y espacios y útiles para la educación física y artística), y hacerlo con grupos de, como máximo, veinte alumn@s.

El emplazamiento de las escuelas y la educación física

En su propuesta de “Parques escolares” (ibid., T. XVI, p. 173-231; y Vaz F. insistía en ese planteo en 1920: ver ibid. T. XVII, p. 239-263) que Vaz, F. dice que formuló desde 1900 y defendió ardorosamente por lo menos hasta 1920 sobreponiéndose a las resistencias que la hicieron fracasar definitivamente, el filósofo uruguayo defendió la idea de que todas las escuelas (de Primaria, entendemos) del centro urbano de Montevideo se trasladasen a uno o dos emplazamientos rurales (de unas 100 hectáreas) situados en la periferia de la capital. Para apoyar esa idea nuestro autor destacó, además de otros aspectos, como su costo económico rentable y viabilidad de transporte diario de los alumnos, la ventaja pedagógico-didáctica de que en el Parque la escuela sería un refugio para los días malos, ya que el grueso de las actividades se haría al aire libre, con espacio-tiempo para los juegos, la educación física, la agricultura, el trabajo y los oficios. Por nuestra parte y cuando el Frente Amplio accedió por primera vez al gobierno nacional en 2004, formulamos la propuesta (nunca siquiera discutida en esferas gubernamentales) de que, siguiendo el ejemplo cubano de las Secundarias Básicas en el Campo, se crearan Secundarias en los alrededores de Montevideo y de todas las capitales Departamentales (que incluyendo Montevideo son 19 en el Uruguay actual), que combinaría en jornada variada, los estudios (precisamos que con enfoque socioambiental ecomunitarista e incluyendo a la educación física y artística) y el trabajo en el campo; tal combinación, además de su valor formativo

(combinando, como quiso Marx, las habilidades manuales e intelectuales) podía ser también, argumentábamos, fuente de una producción de alimentos no despreciable en su valor nutritivo y económico (abasteciendo a la propia instalación educativa y a los alrededores, y quizá contribuyendo a la propia producción nacional global en algún rubro, como lo hizo Cuba con las plantaciones de cítricos, que cultivaban aquellas Secundarias); a diferencia de Vaz F. concebíamos para esas Secundarias un régimen de semi-internato, con permanencia semanal de los alumnos en sus instalaciones, para que volvieran a sus familias cada fin de semana. En la misma ocasión propusimos (y mantenermos la idea) de que la Universidad pública debería crear en cada capital de Departamento una Facultad (del área que surgiera del pedido de la población local), como forma de materializar su indispensable descentralización (en Uruguay el centralismo montevideano ha sido una verdadera enfermedad desde el origen del país).

En relación a la educación física, Vaz F. pronunció en 1921 una conferencia (“Sobre educación física”, en *ibid.*, T. XVI, p. 141-71) en la que, a partir de una aclaración de su concepto de “salud”, se contraponen al “recordismo especialista” (*ibid.*, p. 142), para defender una educación física que incluya una gimnasia, unos juegos y unos deportes adecuados. Vaz. F. sostiene que la salud “consiste en tener buenos órganos en el sentido más amplio...”, y que “lo muscular, la fuerza, es un elemento no primario de la salud; no despreciable, pero bastante externo”. Y a partir de allí sostiene que la salud se estimula-mantiene sobre la base de considerar que “El ser humano, de edad válida, debe ser

ante todo capaz de hacer ciertas cosas, numerosas y variadas, en un cierto grado, no extremo, sino normalmente humano” (ibid. p. 151), mientras que el recordismo especialista lleva a la constitución de verdaderos monstruos unilateralmente desarrollados en alguna parte de su cuerpo (y mente, agregamos). Así, a la educación física que trae la vida misma (en el caminar y otras actividades cotidianas), cabe agregar el cultivo de determinados trabajos comunes (como manejar una azada o un hacha, hacer labores de carpintería, albañería, agricultura...), y “juego...” y “una gimnasia propiamente dicha” (ibid., p. 151-152). Hay que notar que en un país tan futbolero como el Uruguay, Vaz. F. critica ese deporte por considerar que desarrolla sólo las piernas y pies (cuando los miembros inferiores no fueron creados para golpear), y porque causa muchos traumatismos a veces con consecuencias de por vida (ibid., p. 156); aconsejará como deportes el golf (practicado al caminar al aire libre y con exigencia supuestamente equilibrada de todo el cuerpo) y una modalidad de juego de frontón (pero con una pelota liviana, que lo haría apto también para mujeres y niños). En relación a la gimnasia recomienda modalidades suaves (que me hacen pensar en el tai-chi, bastante extendido mundialmente hoy).

Por nuestra parte rescatamos el concepto de “salud” de la Organización Mundial de la Salud, y vinculamos el “recordismo especializado” denunciado por Vaz Ferreira a la mentalidad-lucha competitiva entre individuos atomizados, promovida por el capitalismo. A partir de la posición de la OMS caracterizo a la salud como un estado sistémico de equilibrio inestable de bienestar físico, social y

psicológico de los individuos y grupos humanos (y sostuve, ver López Velasco 2008, p. 12, que ese concepto también se puede ampliar, adaptándolo, a la naturaleza no humana). También reivindicó la definición de “educación” que consta del diccionario brasileño “Aurélio”, entre cuyas entradas leemos: “2) un proceso de desenvolvimiento de la capacidad física, intelectual y moral [y, agrego, estética] del niño y del ser humano en general, apuntando a su mejor integración individual y social” [aunque, a partir de Paulo Freire discrepo de que se promueva esa adaptación a estructuras/situaciones de alienación-opresión, y también de devastación o de contaminación irreversible], y “...6) perfeccionamiento integral de todas las facultades humanas”. Sobre esas bases lancé algunas ideas ecomunitaristas fundamentales para la práctica del deporte formativo y cooperativo, que paso a detallar.

El deporte educativo y cooperativo

En el capitalismo el deporte profesional se ha transformado en una actividad lucrativa más, y en función del lucro se sacrifican las tres normas fundamentales de la ética: no se respeta la libertad personal, no se practica una actividad cooperativa y consensualmente organizada-desarrollada, y se pone en riesgo la salud de la naturaleza humana y no humana, por doping, lesiones debidas a esfuerzos exagerados, y polución irreversible o devastación de ambientes afectados por prácticas deportivas (en especial las motorizadas, con autos, lanchas, aviones, etc.). El doping crónico del super-campeón de ciclismo Lance

Armstrong, descubierto y castigado en 2012, y los jugadores y *clubs* de fútbol reducidos a simples mercancías que se compran y se venden como cualquier otro objeto, son dos ejemplos claros de esa perversión impuesta al deporte por el capitalismo. Así los individuos son sacrificados al dios del lucro y el espíritu comunitario sucumbe a la glorificación del individualismo egoísta. [Nótese que la URSS y sus ex-satélites fueron palco de una “aplicación adaptada” de esa práctica, en nombre de la “gloria nacional” y/o del “proletariado”, pero con consecuencias igualmente funestas para la cooperación y la salud de los implicados, educados en el “recordismo especializado” criticado por Vaz. F.].

Al contrario, podemos definir como principios del deporte cooperativo los siguientes: 1) nunca será practicado por dinero, 2) priorizará la cooperación (fundamentada en la segunda y primera normas de la ética, o sea la actividad consensual basada en la libertad de contribución de cada uno), 3) siempre velará por el respeto de la tercera norma de la ética, o sea por la preservación-regeneración de la salud de la naturaleza humana y no humana; así se fomentará la actividad que promueva tal salud y se luchará contra (incluso con su prohibición) las modalidades que intrínsecamente tienen como propósito herir al adversario (como ocurre en el boxeo y en el MMA).

Algunos juegos de niños, con sus correrías y reglas creadas y reinventadas cooperativamente (cfr. Piaget, 1932), son bellos ejemplos de deporte educativo y cooperativo, que pueden ser reivindicados por la propuesta ecomunitarista; en efecto, tales juegos incentivan el

desenvolvimiento de un cuerpo sano en un ambiente de confraternización en el que el niño aprende el valor de la camaradería, del esfuerzo colectivo, e, incluso, del sacrificio en pro de los otros; claro que es importante saber criticar y no incentivar otros juegos infantiles que incluyen el espíritu competitivo y de oposición entre individuos y/o grupos, propio del capitalismo. Como sabemos el capitalismo es la guerra de todos contra todos, que se expresa en la oposición entre capitalistas y trabajadores, y viceversa, entre capitalistas, y entre trabajadores; esa oposición va acompañada de la creciente indiferencia entre los seres humanos. La guerra entre capitalistas y trabajadores tiene como motivos principales el monto del salario, la duración de la jornada de trabajo y las condiciones de trabajo (el capitalista casi siempre quiere pagar el menor salario posible, aumentar lo más posible la jornada, y gastar lo menos posible en las condiciones de trabajo que ofrece a sus asalariados; y los asalariados pretenden exactamente lo contrario a todo eso). La indiferencia se manifiesta en la tranquilidad con la que pasamos ante alguien caído en la vereda y siquiera nos detenemos para saber lo que le sucede a ese ser humano; un actor fingió sentirse mal en plena calle y constató que la reacción de indiferencia creciente de los transeúntes era proporcional al grado de urbanización (que en nuestro caso interpretamos como igual al grado de desarrollo capitalista): en un pequeño poblado semi-rural con capitalismo urbano incipiente, casi todos pararon para ayudarlo; en una ciudad media con industria mediana y comercio mediano, más o menos la mitad de los transeúntes paraba y la otra mitad no; y en una gran ciudad, con

grandes industrias, comercios, bancos, etc., casi nadie se detuvo para prestarle ayuda. Ese espíritu de competencia e indiferencia es llevado al deporte, ya a partir de la más tierna infancia en la escuela, con la glorificación del vencedor y la condena del perdedor (adjetivo que en los EEUU pasó a tener carácter peyorativo). Esa lógica llega incluso al extremo de incentivar y justificar la búsqueda de la victoria a cualquier precio, y al final de 2012 aconteció que un jugador brasileño de fútbol que actuaba en un cuadro ruso, obligado por el *fair play* a devolver la pelota a su adversario (que la había echado fuera del terreno de juego para que fuese atendido un jugador lesionado) aprovechó la situación para marcar un gol, ante la total pasividad del otro equipo, que después de consumado el hecho, protestó con vehemencia; ahora, dicho jugador, no contento con lo que había hecho, cuando fue cuestionado por su gesto, declaró cínicamente “el llanto es libre” (y sólo días después se disculpó, obligado a ello por su club). Resulta claro que con tales conductas, que pueden ser consciente o inconscientemente incentivadas desde la escuela con juegos y modalidades deportivas de competición-oposición, está siendo claramente violada la segunda norma de la ética que exige comportamientos consensuales-cooperativos con los demás; y también puede ser violada la tercera norma de la ética, por cuanto el equilibrio físico y mental de los participantes en tales actividades deportivas puede ser comprometido, en especial en el caso de los “perdedores”, en situaciones de mucho estrés, decaimiento de la autoestima, y depresión (que pueden tener en el caso de los adolescentes

prolongamientos en impotencia sexual o frigidez); por su parte el “ganador” de hoy puede desarrollar una agresividad desmedida y sufrir un alto estrés por la obligación a él impuesta (y/o auto-impuesta) de ganar las próximas veces, que puede desembocar en las patologías del “perdedor” ante el primer “fracaso”.

Así, la educación guiada por las tres normas básicas de la ética debe promover, en la actividad física-deportiva, (a partir de la primera norma) el uso de la libertad individual para resistir a la presión de la lógica “ganador-perdedor” y a la tentación de la búsqueda de la victoria a cualquier costo, (a partir de la segunda norma) la promoción de las actividades cooperativas (que, incluso cuando acepten en parte la dicotomía victoria-derrota, lo hagan privilegiando la cooperación), y (a partir de la tercera norma) la disminución de la agresividad inter-individual y/o intergrupala, del estrés y de las circunstancias depresivas, al tiempo en que, claro, vela por el bienestar físico de los practicantes (sin rebasar nunca los límites que puedan comprometer su salud física), y por la salud de la naturaleza no humana donde se practica la actividad.

-Actividades físicas cooperativas-

Ese espíritu puede llevarse al ambiente escolar a través de caminatas o bicicleteadas realizadas colectivamente por el grupo, en las que cada uno es llamado a ayudar a sí mismo y a los demás, con sus comentarios, al apreciar-debatir el valor histórico o estético o ecológico-paisajístico o socioambiental de los lugares recorridos, sea

en ambiente urbano, sea en ambiente rural. Esa actividad puede ser fundamental para que los alumnos re-descubran con una nueva mirada y una nueva comprensión dialogada (*in situ* y en el debate de la sala de aula, con el educador y sus colegas) la ciudad o área rural donde viven o el área visitada; así podrán perfeccionarse, por ejemplo en el conocimiento, apreciación y respeto y/o visión crítico-propositiva: a) de la historia/estado de casas, edificios, plazas, instalaciones públicas, barrios, etc., b) de los acontecimientos históricos ocurridos en determinada área, c) de la pobreza o desigualdad existente en una ciudad o área rural, c) de las carencias socioambientales en materia de agua corriente, alcantarillado, luz, atención a la salud, educación, transporte, consumo o consumismo, gestión de residuos, etc., existentes en esos locales, d) del valor ecológico de jardines, plazas, árboles y plantas, y/o animales, y ecosistemas allí existentes, amenazados, o que faltan, e) de las áreas de diversión existentes o no para jóvenes y adultos (incluyendo a los de la tercera edad), y, f) un largo y variado “etcétera” que la creatividad del educador ecomunitarista sabrá rellenar caso a caso.

Este enfoque ya está siendo aplicado por los profesores (de Educación Física) Cunha y Balinhas (2012). Ellos proponen circular con grupos de alumnos “mapeando barrios, registrando historias, produciendo saberes y conocimientos en contacto con calles y arroyos, plazas y bañados, rascacielos y ríos, y aproxima a los estudiantes a las comunidades escolares”. Presentando su proyecto-trabajo, dicen: “Considerando el cuerpo como ambiente, el proyecto está construyendo aproximaciones entre el ritmo

orgánico corporal y el ritmo de la naturaleza no humana, haciendo posible la percepción de que somos naturaleza y cultura, en la medida en que producimos e instituimos sentidos y significados a la vida y al mundo... La pesquisa participante, que orienta esta investigación, tiene a la inmersión en diferentes realidades como punto de partida, y se caracteriza por la construcción de conocimientos acerca de los contextos en que se encuentran las comunidades y las escuelas. Para ello estamos utilizando registros audiovisuales y dibujos; y también pretendemos organizar reuniones con profesores/as, estudiantes y Direcciones de las escuelas de los barrios visitados, así como conversaciones con vecinos antiguos y demás contactos que permitan crear otras formas de mirar hacia los barrios y sus habitantes”. Aclaran que usan la locomoción a pie, en bicicleta o en el transporte público que sea necesario.

-Otros juegos cooperativos-

Las obras de Brown (1994) y Brotto (2000) presentan muchos juegos cooperativos. Entre esas muchas propuestas retenemos aquí solamente dos, en las que las reglas tradicionales han sido modificadas en sentido cooperativo.

-La Mancha-

Contrariamente a las reglas tradicionales de ese juego, “se empieza con dos integrantes, los ‘agarradores’ que van de la mano; cada persona tocada es incorporada a

esa ‘cadena’ que va creciendo y persiguiendo a los demás; el proceso sigue hasta integrar a todos”; y el autor aclara: “Conviene establecer, al principio, algunos límites del espacio dentro del cual se jugará; el grupo seguramente se dará cuenta de que, mientras va aumentando el ‘agarrador’, más fácilmente se logrará tocar a los otros; el grupo puede aprovechar la ‘fuerza numérica’ y, actuando como un cuerpo unido, conseguirá incorporar a todos” (Brown 1994, p. 71).

-Danza de las sillas-

Contrariamente a las reglas individualistas de ese juego, se puede revolucionar esa actividad haciendo que al retirarse progresivamente una silla, gana el conjunto que consiga sentar a más participantes en sólo una silla, sin que nadie quede eliminado.

- Alternativas cooperativas en algunos deportes “clásicos”-

Leí en algún lugar que uno de los pueblos originarios de América Latina organizaba un tipo de competición en la que cada partido debía prolongarse el tiempo que fuera necesario para que pudiese terminar empatado, para no crear enemistad entre los equipos y mantener el espíritu cooperativo y pacífico en la comunidad. Nuestra propuesta no llega a esa fineza, pues aun mantiene una competencia que determina un final con vencedores y perdedores (aunque fácilmente los partidos podrían prolongarse a gusto hasta alcanzar un empate).

Así, también los deportes más “clásicos” pueden ser revolucionados. Aquí nos proponemos rescatar cuatros casos de deportes muy valorados en el capitalismo, pero pervertidos por la lógica competitiva y egoísta e individualista propia de ese modo de vida; proponemos su reinención a la luz de la óptica ecomunitarista, incentivando el espíritu colectivo, aún cuando sobreviva la dicotomía ganador-perdedor.

-Fútbol cooperativo-

Como vimos, Vaz Ferreira hizo una crítica muy pertinente al fútbol, deporte preferido en Uruguay y en la mayoría de los países de A. Latina. Sin obviar aquella crítica, constatamos además que, como dijimos, su práctica ha adoptado cada vez más la lógica capitalista de la mercantilización y del lucro. Por eso (y sin superar la crítica vazferreiriana, pues obliga a combinar el fútbol practicado con cuidado, con otros deportes) proponemos algunas alternativas (que podrán y deberán ser completadas con otras más abarcales) para darle una cara más cooperativa. Por ejemplo se puede exigir que: 1) en los goles anotados por cada equipo en un partido, valdrá sólo uno anotado por cada jugador (lo que obliga a que el equipo se esfuerce para que todos sus integrantes marquen su gol; si uno de ellos marca un segundo tanto, el mismo no será contabilizado para determinar el resultado de un partido, que termina, o en el tiempo estipulado, o cuando todos los integrantes de uno de los equipos haya marcado su gol); 2) en equipos de hasta 6 jugadores, solamente será válido aquel gol que

sucedan después de que en la jugada que lo originó, todos los jugadores del equipo hayan tocado la pelota; se admite solamente una “interrupción” por toque de algún adversario, y si el mismo hace dos, el conteo de los toques debe ser recommenzado; para los equipos de 11 jugadores se puede fijar como regla que para que un gol sea válido, por lo menos seis jugadores del equipo hayan tocado la pelota (valiendo la regla de “interrupción” antes citada); 3) habrá rotación del golero y de todas las posiciones de defensa y de ataque después de cada gol válido (para que cada jugador desarrolle diversas habilidades).

-Vóleibol cooperativo-

Así presenta Brown cuatro alternativas al deporte tradicional, con la idea de “minimizar la competición y dar más énfasis a la participación de todos”. He aquí esas variantes: “1) Siempre que alguien pasa la pelota por encima de la red, esa persona tiene que pasar por debajo de la red y juntarse al otro equipo; en esa versión hay cambios constantes en los equipos”; 2) los dos equipos intentan mantener jugadas largas, haciendo puntos colectivamente; y en partidos sucesivos intentan mejorar ese resultado; 3) después de sacar, el jugador se suma al otro equipo, o sea que, cuando termina el partido, todos habrán jugado en ambos equipos; y, 4) antes de devolver la pelota al otro lado de la red (en vez de la regla de los 3 toques), todos los integrantes de un equipo deben tocarla (Brown, 1994, p. 77).

Por mi parte agrego variantes menos ambiciosas, proponiendo modificaciones que valen tanto para el vóleibol de dúos (como el vóleibol de playa) como para el de conjuntos de doce (divididos en seis jugadores a cada lado de la red). Aquí las reglas podrían ser las siguientes: a) se mantiene el actual formato en materia de cancha, red y pelota, b) la regla del saque permanece igual, c) no puede haber dos pelotas consecutivas tocadas por el mismo jugador del mismo lado de la red (para evitar que el juego se concentre exclusivamente entre los mejor dotados de uno u otro lado de la red), d) en el “vóleibol cooperativo 12” no puede haber dos pelotas consecutivas jugadas en el mismo rectángulo del mismo lado de la red (para evitar que el juego sea solamente “corto”, o sólo “largo” y no permita la participación de todos los jugadores), e) en caso de que sean violadas esas reglas, u otras del vóleibol actual, el dúo o el equipo interrumpe allí su conteo de puntos y cede su lugar a otro dúo o equipo de 12 (que puede ser de 8, con cuatro participantes de cada lado de la red, etc.).

Nótese que en esa modalidad también hay vencedores y perdedores, pero el que resulta premiado es el conjunto más cooperativo.

-Básquetbol cooperativo-

Brown (Brown, 1994, p. 82-84) propone un singular básquetbol para hasta 30 personas y un número total de 60 a 70 pelotas de todos los materiales posibles (incluyendo el plástico o papel) y 4 o 5 “canastas” de varios tamaños, distribuídas en el espacio de juego (que puede ser la propia

sala de aula vaciada) y con tamaños y colocaciones diversos que hacen que sea más fácil-difícil hacer puntos en unas que en otras; el grupo deberá decidir el grado de facilidad de cada canasta, y el número diferente de puntos que se atribuirá a cada una de ellas (por ejemplo, variando entre 10, 20, 50 y 100 puntos cada una). Y aclara: “El educador sugiere que todo el grupo intente lanzar las bolas en diferentes canastas, pero trabajando en equipo. Explica que las pelotas serán repartidas entre todos. Todos tendrán un minuto y medio para encestar la cantidad que quieran. Harán eso al mismo tiempo. El educador agrega un detalle más: como no todas las bolas caerán en la canasta, debe haber algunos ‘recoge-pelotas’ que se colocan cerca de las canastas y recogen las bolas que caen fuera de las mismas. Esos recogedores devuelven las pelotas a los tiradores...”. Acabado el tiempo estipulado por el grupo, se cuentan los puntos obtenidos. Y tras los aplausos de rigor el educador comenta: “eso fue lo que logramos con el grupo. ¿Podemos mejorar?” Seguramente todos dirán que sí”. Entonces el educador preguntará cómo hacerlo. Tras repetir el juego el educador promoverá una reflexión sobre las mejoras obtenidas, valorando los efectos de la mejor cooperación. (Brown, 1994, p. 82-83).

-Una alternativa para el tenis-

Para el tenis proponemos una modalidad, que llamaremos “tenis cooperativo” en la que: a) se mantienen las dimensiones y formato actuales de la cancha, la red, las raquetas y las bolas, b) se juega en sistema de uno-con-uno

(un jugador de cada lado de la cancha, mas en situación de compañerismo y no de competencia del uno contra el otro) o de dos-con-dos (en igual situación a la anterior), c) el objetivo del juego es dar el mayor número de toques consecutivos a la bola (siguiendo las reglas del tenis actual), pero con las siguientes especificaciones: c1. el saque permanece con sus reglas actuales, c2. la pelota puede picar sólomente dos veces consecutivas (una de cada lado de la red) en los rectángulos más próximos a la red, y debe picar en por lo menos una de cada dos veces en uno de los rectángulos del fondo de la cancha, c3. la pelota no puede picar dos veces consecutivas en el mismo rectángulo del fondo de la cancha, c4. el dúo (o el doble dúo) que viole una de esas reglas, interrumpirá allí su conteo de puntos obtenidos (que son el número de toques consecutivos dados a la pelota hasta aquel momento por el total de jugadores), y cederá su lugar a otro dúo (o doble dúo), c5. también ocurrirá lo mismo cuando sean violadas alguna de las otras reglas del tenis actual (bola muerta en la red, bola afuera de las líneas extremas, dos piques consecutivos de la pelota, etc.).

Como se ve, a) aquí la lucha principal no es contra el otro individuo o el otro dúo, sino contra las limitaciones propias y/o del dúo, y, b) si se quiere hacer comparaciones, vence el dúo (o el doble dúo) más cooperativo, o sea, aquel que sabe ejecutar mejor sus esfuerzos combinados.

Algunas cuestiones didáctico-pedagógicas en el trabajo docente con adolescentes

Enunciados algunos componentes de mi propuesta, quiero precisar que la misma no elimina la pertinencia de algunas interrogaciones didáctico-pedagógicas que Vaz. F. formuló en relación al trabajo con adolescentes (más precisamente en Secundaria-Preparatorios, pero que se aplican, creo, también, a los primeros años de los estudios de Grado en la Universidad). Me refiero a las reflexiones presentadas por nuestro autor con el título “Planes, programas, textos, procedimientos, material de enseñanza, profesorado, etc. en Enseñanza Secundaria – Preparatoria” (in Vaz. F. 1963, T. XIV, p. 179-294)

Sobre los planes dice Vaz F. que, huyendo del convencionalismo y la rutina en materia de la fijación de la lista de asignaturas, habría que preguntarse “cuáles serían los conocimientos más útiles que convendría transmitir a los jóvenes de tal a tal edad, e incluir esos conocimientos en los planes de enseñanza”, y considera que, para aplicar ese principio, puede que el planificador se vea en la necesidad de incluir asignaturas enteras y también partes de lo que correspondería a otras (ibid., p. 182-183). Por nuestra parte constatamos que ello no siempre sucede en el proceder de los planificadores, los que, incluso en los estudios universitarios de Grado, suelen consultar la secuencia de asignaturas de otras Universidades (en especial las de más prestigio) para elaborar una lista similar (en lo que Brasil se conoce como “Cuadro de Secuencia Lógica” de una carrera, sea de “Licenciatura” o de “Bacharelado”). También

aconseja Vaz F. no caer, en materia de planes, ni en la rigidez extrema, ni en la completa flexibilidad (que consiste en permitir que el alumno elija todas las asignaturas). Por mi parte visualicé la importancia de esa cuestión en la carrera de Maestría (luego también de Doctorado) en Educación Ambiental que tuve el honor de ayudar a fundar en Brasil (en la FURG, en 1994) y de la que fui su primer Coordinador; tras una experiencia de completa flexibilidad, nos dimos cuenta de que estaban saliendo diplomados con lagunas en por lo menos uno de los tres ejes de la formación que considerábamos mínima (el de los fundamentos filosófico-teóricos, el de la educación-pedagogía y el de la ecología-medioambiente); ello nos obligó a volver atrás e instaurar un núcleo de disciplinas obligatorias, además de las cuales cada alumno podía-debía completar su formación y mínimo de horas exigido con las asignaturas optativas que libremente eligiese. También se cuestiona Vaz F. sobre el carácter cíclico o no cíclico de los Planes, para considerar que, a pesar de algún inconveniente, la primera alternativa es preferible, pues así se garantiza que cada alumno vea el todo de un determinado conjunto organizado de contenidos, aunque abandone luego la enseñanza formal antes de concluirla. Se pregunta luego por el carácter concéntrico o sectorial de los Planes; Vaz F. opta por la modalidad que retoma las asignaturas a lo largo de los años, sin abandonarlas (aunque se agreguen otras), porque ayuda a aclarar y fijar mejor los conocimientos, a la vez en que no hay asignaturas sacrificadas-olvidadas por haber sido cursadas en edad muy temprana en la Secundaria; y también porque permite al

alumno repasar los contenidos con mayor rapidez en caso de tener que someterse a una prueba global, por ejemplo, previo al ingreso a la Universidad. Por nuestra parte, como ya dijimos, consideramos esta última afirmación discutible, incluso porque, retomando precisamente la experiencia uruguaya, no vemos la necesidad de una prueba selectiva para ingresar a la Universidad, si el estudiante ha concluido la enseñanza media (y creemos que tal tipo de prueba se implementa, por ejemplo en Brasil, con la única finalidad de eliminar posibles alumnos universitarios porque el país no invierte lo suficiente en la creación-ampliación de centros universitarios públicos como para darle estudios superiores a todos aquellos que son portadores de un diploma de enseñanza media y quieren cursar la Universidad; Cuba, a pesar de su pobreza económica, ha demostrado desde hace medio siglo que ello es posible).

Vaz F. considera que todo programa de asignatura es provisorio, y que no hay reforma de los mismos que sea definitiva, al tiempo que cada una debe ser “concreta y experimental”, incluyendo puntos cuya falta se siente (ibid., p. 201); a lo que agregaríamos: y sacando otros que se consideran obsoletos. Ahora nuestro autor llama la atención sobre una distinción que consideramos también pertinente para la Universidad (por lo menos mientras la misma tenga pruebas y exámenes aprobatorios-reprobatorios), que es la que existe entre “programas de enseñanza” y “programas de examen” (ibid. p. 201), pues es un error creer que “lo enseñable y lo examinable son lo mismo; que debe examinarse todo lo que debe enseñarse, y que sólo debe enseñarse lo que debe examinarse” (ibid. p. 2013). Vaz F.

consideró que los clásicos “exámenes” orales anuales, vigentes, podían-debían ser sustituidos por otros mecanismos de evaluación (ver *ibid.* T. XV, p. 121-233); entre los defectos de los exámenes destaca que promueven la simple memorización en vez del verdadero aprendizaje para saber, y la tendencia a conformarse con lo mínimo exigido (*ibid.* T. XIII, p. 84 y 99-102) y tienen gran parte de azar al medir el supuesto aprendizaje de alguien por un número reducido de preguntas y temas, en un tiempo reducido, creando también mucha angustia en una edad en la que debería primar la alegría; y también los critica porque miden sólo lo intelectual, y nunca, por ejemplo, lo moral; y además obvian en lo intelectual lo más precioso, a saber, la parte fermental de las lecturas, reflexiones y observaciones propias. Además tienen como efecto el resultado pedagógico monstruoso de que en vez de que el examen se adapte a la enseñanza (como debe ser, pues es un simple mecanismo de supuesta medición de aprendizaje), la enseñanza se adapta al examen, de suerte que “lo que se enseña tiende a reducirse a lo que se examina; y lo que se aprende tiende a reducirse a lo que se examina, en cantidad y calidad” (*ibid.* T. XV, p. 140). (Pero recuerda que un docente universitario está libre de adaptarse a esa dinámica, y “está moralmente autorizado y hasta tiene el deber moral de enseñar, hasta cierto punto, al menos, con prescindencia del examen”, *ibid.*, T. XVI, p. 144). Ahora, Vaz F. aconseja que lo examinable debe representar el mínimo exigible considerado como tal, mientras que la enseñanza ha de ir hasta donde pueda (o sea, más allá de lo examinable); y da ejemplos de su

práctica, explicando que no considera materia examinable el detalle de la gramática de una lengua (aunque la misma deba ser enseñada), mientras que sí lo es la capacidad de entenderla, usarla (incluso por escrito), lo que, obviamente es objeto de abundante enseñanza. (Vaz F. reafirmará esas ideas en 1956, a tan sólo dos años de su muerte, en la conferencia “Algo oportuno sobre enseñanza media”, in *ibid.*, T. XVI, p. 313-324). Por nuestra parte creemos que vale la pena reflexionar sobre esa distinción, no sólo para beneficio de los docentes, sino también para el de los estudiantes, que en Brasil frecuentemente están obsesionados por saber si tal o cual asunto “puede caer en la prueba”, quitándole importancia e interés a aquellos que no pertenecen a esa categoría; a fuerza de concentrar sus energías en lo examinable, muchos docentes y alumnos pierden lo más rico de su interacción, a saber, la aventura del simple y vital enseñar-aprender! Preguntándose por el valor que tiene el “tomar a veces la lección por escrito” (que hoy llamamos las “pruebas sorpresa”, tan temidas por los alumnos y que le valen frecuentemente al docente airados reproches abiertos o encubiertos), Vaz F., tras aclarar que eran muy comunes en algunos países, se insurge contra la idea de que tal práctica sólo sirva para “clasificar a los alumnos” (con fines aprobatorios-reprobatorios) (*ibid.* p. 256-261). Por nuestra parte adherimos al uso “enseñante” de tales ejercicios, en la medida en que (sin fines aprobatorios-reprobatorios) sirven mucho para saber el grado de asimilación real de los alumnos, y al profesor, para saber (y corregir) la eficacia de los procedimientos que está usando. También acoto el relato de un joven

universitario brasileño que tras volver recientemente de una beca anual en Irlanda contó que los estudiantes allí consideraban totalmente normales las “pruebas sorpresa” incluso con fines aprobatorios-reprobatorios, y que esa era la modalidad más empleada en su área (la de la Física). En materia de mecanismos sustitutivos del examen Vaz F. recuerda que muchos profesores ya usaban “los trabajos de clase” (como escritos, experiencias, preparaciones, etc. *ibid.*, T. XVI, p. 123); Vaz llegó a proponer en 1902 que al profesor lo acompañaran dos sustitutos remunerados para que junto con él pudieran evaluar globalmente el trabajo del alumno a lo largo del período considerado; un segundo proyecto suyo, menos ambicioso, preveía la subsistencia del examen como un recurso del alumno ante una injusticia del docente en la evaluación de sus trabajos de clase (*ibid.*, p. 172-173), que a la postre fue adoptado y conocido en la educación pública como el “régimen de las exoneraciones”, pero sin la contratación de los sustitutos “por razones económicas” (*ibid.* p. 176). Tal régimen pecó inicialmente por no dar al alumno la información de si debía o no someterse al examen final con suficiente anticipación, y, lo más grave pedagógicamente, porque algunos profesores transformaron a las clases en exámenes, clasificando más que enseñando; nuestro autor se inclinó por las anotaciones cualitativas del docente sobre las características y *performances* de cada alumno; además “el régimen del contralor por el juicio de clase” le sirve al propio docente como material para su autocrítica y mejoramiento (*ibid.* p. 182-192). El mencionado régimen tuvo también la buena consecuencia pedagógica de cambiar la manera de enseñar

y de dividir en varios, antiguos grupos gigantescos de alumnos (ibid., p. 193). Ahora bien, en la medida en el que en Secundaria se conservan los exámenes de fin de año Vaz F. prefiere que en vez de ser realizados aisladamente por materias, lo sean de conjunto; o sea que el alumno se presente ante un Tribunal compuesto por todos sus docentes de las distintas materias; en ese sistema ve nuestro autor como ventajas que se tendrá en cuenta a la persona del alumno como un todo, no primará una óptica evaluativa demasiado especializada y exigente por cada campo del saber pues las preguntas se atenderán a lo mínimo exigible, y que el alumno estará más resguardado de posibles injusticias cometidas por un profesor aislado (ibid. p. 216-229). En fin, sobre la conveniencia de establecer en Secundaria un examen final de todo ese ciclo educativo (al estilo del Bachillerato francés, o del actual ENEM en Brasil), Vaz F. sostiene que la idea se podría discutir desde que la misma no viniera a agregar otro error a los varios defectos del examen anual (ibid. p. 229-233).

Otra cuestión que plantea Vaz F. en relación a la docencia en Secundaria es la de si los programas deben ir acompañados con instrucciones sobre la forma de abordarlos. Por mi parte esa cuestión me merece dos comentarios. En primer lugar me parece pertinente la preocupación de que en su proceso de formación los futuros docentes reciban abundantes oportunidades de reflexionar y practicar diversas maneras de abordar los programas; y lo mismo debería serles ofrecido-exigido también a aquellos que ejercen la docencia a partir de su formación universitaria, como suele ocurrir en algunos países, con

médicos, abogados, ingenieros, etc. que actúan en Secundaria o en la Universidad, sin tener ninguna previa formación docente. También se puede considerar el beneficio de ciertas sugerencias dadas al docente acerca de la manera de encarar el programa del que se ocupará. Pero a partir de allí creo que la injerencia foránea debe cesar, para dar lugar a la sagrada libertad de cátedra de la que debe gozar el docente (cuya eficacia y resultados, en el caso de Secundaria, no dejarán de ser evaluados por los respectivos inspectores). Dicho esto consideramos reflexiones válidas y convidativas aquellas que teje Vaz F. acerca de las formas ritualizadas de enseñar, y que se centran en los procedimientos de la explicación y la interrogación; aconseja que no siempre se comience por una explicación previa del asunto a cargo del docente, y que en materia de interrogación se pregunte a veces individualmente, pero se aprovechen todas las contribuciones posibles del grupo, después de que el interrogado haya respondido, antes de que el docente haga oír su palabra de aclaración-complementación (ibid. p. 244-255).

Se interroga también nuestro autor sobre la mayor o menos extensión de los programas (ibid., p. 211-220). Sobre tal punto creemos que la experiencia va mostrando indefectiblemente a los docentes y respectivos coordinadores la extensión que efectivamente cabe en los horarios disponibles a lo largo del semestre o del año. A pesar de una cierta discrepancia de nuestro autor (ibid., p. 216), creo válida la máxima que orienta en el sentido de preferir enseñar poco pero bien (dentro del mínimo que se considere tal), en lugar de querer abarcar demasiado, y caer

en una permanente superficialidad que poco contribuye a la formación intelectual y personal del alumno.

Luego vuelve Vaz F. sobre el uso de los libros en Secundaria, para aconsejar el uso conjunto de los manuales (sintéticos) y los originales de autor, en una aplicación concreta de sus ideas de “escalonamiento” y “penetrabilidad” (ibid., p. 222-238; Vaz F. reafirmará esas ideas en 1956, a tan sólo dos años de su muerte, en la conferencia “Algo oportuno sobre enseñanza media”, in ibid., T. XVI, p. 313-324). A ellos se suman en algunas asignaturas los materiales que nuestro autor cataloga, respectivamente, como de “exhibición” y de “ejercitación”; los primeros, por ejemplo en las aulas de ciencias, son en general caros, mientras que los segundos, más baratos, deben estar al permanente alcance-uso de/por los alumnos; Vaz F. relata el jocoso episodio de un Museo Natural de un centro educativo que estaba casi siempre cerrado por temor a que el mismo “se llenara de estudiantes”!

Sobre los ejercicios de clase y las tareas caseras, el filósofo uruguayo plantea que se deben distinguir los ejercicios de enseñanza y los de examen; en los primeros son productivos y aconsejables los desafíos nuevos, que, no obstante, no deben aparecer en los segundos (ya que, agrego yo, ello sería una medida con escasa justificación pedagógica, además de ser considerada una “trampa” inadmisibles por los alumnos) (ibid, p. 261-267).

Muy profunda e interesante es la consideración vazferreiriana acerca de las discusiones en clase (ibid., p. 284). La posición de Vaz F. consiste en alertar contra la tendencia, demasiado humana, de querer discutir para

triunfar y ser aplaudido, en vez de hacerlo para intercambiar opiniones que nos acerquen a la verdad; en base a ello aconseja al docente el mayor cuidado para que se promueva en los alumnos la segunda actitud y no la primera (a la vez que se los dota de los conocimientos mínimos para que los puntos de partida de las diversas opiniones sean fundados y no simples tiros al aire). Nuestra experiencia en la docencia universitaria avala ampliamente esa advertencia vazferreiriana, máxime cuando, por una interpretación simplista y errónea de la propuesta problematizadora de Freire, algunos consideran que todos están en condiciones de discutirlo todo a cualquier momento, sin que se haga el mínimo esfuerzo de estudio-investigación-escucha; esa confusión desarrolla infelizmente en algunos estudiantes una tendencia verborrágica (incluso agresiva, al estilo electoral) pero carente de los mínimos fundamentos necesarios, lo que, obviamente, en nada contribuye a su sólida formación intelectual y personal.

Termina Vaz F. el trabajo que estamos comentando, abordando someramente la cuestión de la formación del profesorado de Secundaria y Preparatoria, desde el punto de vista de dos opciones existentes en Uruguay (la de la formación docente específica y la del empleo de otros profesionales como docentes; *ibid.* p. 284-294). Recordemos que Vaz F. (el mismo que había defendido la sustitución de los “exámenes” clásicos por otros y mejores mecanismos de evaluación) siempre defendió como el “mal menor” a los concursos de oposición para la elección de docentes (preferibles a otros mecanismos facilitadores del favoritismo, el nepotismo y la corrupción, como lo serían,

por ejemplo, los del nombramiento directo por una autoridad, o el uso de referencias; ver *ibid.* T. XVI, p. 57-116). Ya hemos adelantado una parte de nuestra visión al referirnos antes a la formación pedagógico-didáctica que deben recibir los futuros docentes (tanto los que sigan la carrera específica, como los que quieran abrazar la docencia después de tener otro diploma específico). Ahora recordamos que por nuestra parte ya esbozamos en otra oportunidad, para la formación docente (ver López Velasco 2009) los siguientes ejes: importancia de la formación teórica explícita (pues toda acción humana está atravesada por una teoría, sea ella consciente o no), importancia de la relación teoría-práctica (pues toda teoría sin práctica no pasa de verbalismo, y toda práctica sin teoría no pasa de un empirismo ciego), importancia del trabajo cooperativo e interdisciplinario (para superar el individualismo egoísta y las limitaciones de un conocimiento unilateral y fragmentado), importancia de la gestión democrática (que debe ser promovida tanto dentro de las instituciones escolares como en la sociedad en general, en el contexto de una democracia participativa), y compromiso socioambiental (que apuesta al horizonte utópico poscapitalista ecomunitarista, como indispensable estrella guía de la acción cotidiana educativa y ciudadana). Y resumimos el perfil de una Licenciatura como sigue: La Licenciatura debe formar un profesor que “re-descubra” y permita dialógicamente a sus alumnos “re-crear”, por la investigación auxiliada en la teoría que siempre se somete a *tests*, cada uno de los conocimientos implicados en contenidos trabajados en vinculación con la problemática

socioambiental (especialmente la de los oprimidos), como forma de contribuir a la consolidación de su reflexión crítica y su práctica transformadora de la realidad social, en vista de la superación del capitalismo y de la construcción de un orden socioambiental ecomunitarista (ver López Velasco 2009).

Vaz Ferreira y la enseñanza de la Filosofía

Para pensar a la usanza vazferreiriana la relación entre Ciencia, Pedagogía y Filosofía hay que recordar la opinión de Vaz F. en su “Lógica Viva” (de 1910), acerca de la distinción entre cuestiones de ser, de hacer y de ideal; decía: “Los problemas de ser o de constatación son susceptibles de una solución perfecta, teóricamente, al menos; pero los problemas del hacer, y lo mismo los problemas de ideal, que pueden asimilarse a ellos, -si tiene sentido emplear a su respecto la palabra solución- no son susceptibles (o por lo menos no lo son forzosamente, ni aun lo son comúnmente) de una solución perfecta” (Vaz F., 1920, p. 80). En momentos en que Vaz F. presencia la invasión de la Psicología en el terreno pedagógico, esa distinción ubicaría a dicha ciencia en la primera alternativa, mientras que la Pedagogía (lidiando con el hacer) y la Filosofía (ocupándose del ideal) estarían ubicadas en la segunda.

Explicitando su pensamiento sobre esa cuestión dijo Vaz F.: “Establecidas por la Psicología las leyes del desenvolvimiento mental, la Pedagogía debe tenerlas en cuenta; pero no para superponer sus planes a ese

desenvolvimiento, sino, simplemente, para no formular planes incompatibles con él...hay [manifestaciones psíquicas] 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” (ibid., 1963, T. XVII, p. 30; la itálica está en el original). En Vaz F. transparece la idea de que la Ciencia aclara lo que el ser humano es, mientras a la Filosofía (y a la Pedagogía) les cabe lo que se quiere que el ser humano sea.

Una aplicación simplificada de las Ciencias a la Pedagogía (esta cuestión ya ocupaba a Vaz. F. en una conferencia de 1903 intitulada “La falsa simplificación en Pedagogía”) produce graves defectos, como, por ejemplo “la tendencia a producir conceptos falseados o exagerados, aun partiendo de ideas buenas”, y/o “la creación o la fortificación del estado de espíritu dogmático”, y ambas tendencias tienen el triste desenlace de “matar la curiosidad”, en el educando (y también en el educador!) (ibid., p. 222).

Volviendo sobre sus primigenias reflexiones, Vaz, F. decía en una conferencia de 1952 (“Sobre la enseñanza de la Filosofía”, in Vaz F., ibid., 1963, T. XV, pp. 68-98) que la discusión acerca de la enseñanza de la Filosofía en la enseñanza media (frecuentada por adolescentes), era objeto de diversas falacias; entre ellas Vaz F. destaca una que refiere a dos conceptos claves de su teoría pedagógica, a saber, los de escalonamiento y penetrabilidad (cfr. Vaz F.,

1963, T. XVII p. 39-40); tal falacia consiste en sostener que “lo que no puede hacerse de un modo perfecto, no debe hacerse de modo alguno” *ibid.*, p. 70). Vaz F. responderá que si es inevitable plegarse a la graduación de la acción pedagógica (o sea, a un cierto escalonamiento), no por ello es inútil, sino todo lo contrario, abordar cuestiones densas que dejen lagunas y claroscuros fermentales sobre los que deberá incidir la reflexión futura del alumno y de la persona (esa dimensión es la de la penetrabilidad). Aplicando la graduación a la (caminata rumbo a la) verdad, Vaz F. sostuvo, como ya vimos, que : “Hay dos maneras de equivocarse: la primera es concebir ideas falsas; la segunda es concebir ideas verdaderas, pero llevarlas más allá del punto, del grado, del término justo en que son verdaderas y buenas. La primera forma del error es seguramente más grave, pero por lo menos es franca y fácil de revelar. Mucho más peligrosa precisamente, porque es más insidiosa, es la segunda” (*ibid.* p. 120-121). Vaz F. también lamenta que una tendencia generalizada en la humanidad es tomar lo complementario por contradictorio (*ibid.* p. 135).

Ahora, la importancia de la penetrabilidad y su claroscuro es, dirá Vaz (con tono socrático), fundamental en la Filosofía y en la docencia filosófica, pues en materia filosófica es tan o más importante saber lo que se ignora, saber los límites de lo que se conoce, que conocer lo que se considera verdad adquirida. Así, en los adolescentes (y en los adultos) la Filosofía debe contribuir a “abrir los espíritus, ensancharlos, darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y por otro lado, ponerles penumbras; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente

preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente...” (ibid. p. 76). Esa es “una función excitante, que tiene una importancia capital sobre todo en la adolescencia, edad de eclosiones intelectuales y afectivas que, en lo posible y conveniente, han de ser dirigidas a más de estimuladas. Además, todavía, la formación o el desarrollo del espíritu crítico, de análisis y libre juicio” (ibid.). Esa función claramente socrática debe abarcar, según Vaz F., cuestiones relativas al “problema del conocimiento; el problema de la sustancia, comprendiendo el estudio de la materia y el del espíritu; el problema de la vida, el problema de la persistencia de la conciencia, o de las posibilidades de vida ulterior; el problema de la existencia de un ser o de seres superiores, y algunos otros especiales...(como) los problemas de la libertad y del determinismo” (ibid., p. 89).

Llama la atención aquí el hecho de que a una edad tan tardía (a sólo seis años de su muerte) nuestro autor no cite entre esos temas que juzga capitales a algunos de cariz social y político de primera importancia, a los que sin embargo había dedicado tres libros (como lo son “*Sobre la propiedad de la tierra*”, de 1918, “*Sobre los problemas sociales*”, de 1922, y “*Sobre feminismo*”, de 1933); y esa omisión es más llamativa cuando se sabe que esas cuestiones son de gran interés para el adolescente que despierta a la actividad sociopolítica (dentro y fuera de los centros de enseñanza), y que el propio Vaz F. considera que se está en presencia de alumnos, como médicos y abogados en formación, que podrán ser futuros integrantes de “las clases dirigentes” del país (dejando ver en este punto una

concepción que no sobrepasa los límites burgueses-liberales, *ibid.* p. 108). Hay que recordar, no obstante, que en sus reflexiones dedicadas a los “Órganos especiales para la segunda función (fermental) de la enseñanza secundaria” Vaz F. había reservado un breve espacio para esos temas, recomendando que se leyese por y ante los estudiantes de ese nivel, entre otros, autores que hubiesen tratado los problemas sociales, no sólo “con el elemento racional” sino también con “el sentimiento” (y recomienda textos de Henri George, o “Los Miserables”, por ejemplo, brillando por su ausencia los escritos de Marx) (*ibid.*, T. XIV, p. 158-160).

Ahora, para la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio Vaz. F. propone enseñar las principales tendencias filosóficas “para que el espíritu no se exclusivice”, y para que si el interesado opta algún día por una de ellas, no lo haga por desconocimiento de las otras (*ibid.* p. 85). Y Vaz F. recomienda que la actitud del profesor “ha de ser una actitud sincera, tener el espíritu abierto...”(*ibid.* p. 86). Contra la objeción que ve en esos propósitos un nefasto escepticismo, el filósofo uruguayo replica que su propuesta “enseñará no a dudar sistemáticamente, sino a ajustar, a proporcionar, a adecuar la creencia al verdadero estado y naturaleza de las cuestiones” (*ibid.*, p. 87). Por su parte, los estudiantes, alimentados con esas nuevas perspectivas, deberán discutir no “para triunfar”, sino “para cambiar ideas para comprender mejor, para ver más aspectos de las cuestiones” (*ibid.*, p. 86-87). Tales contribuciones, dirá Vaz, son tanto más importantes por cuanto muchos estudiantes no seguirán más allá de la enseñanza media y

nunca más tendrán la oportunidad de un contacto sistemático con el filosofar.

Dijo Vaz F, ajustando un concepto que ya vimos antes, que el término “superior” en la educación, se aplica a las carreras profesionalizantes más destacadas socialmente, pero en otro sentido, que es el más genuino “la enseñanza superior, propiamente dicha, la más ‘superior’ de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura” (ibid. T. XV, p. 88). Para la enseñanza filosófica (y científica) en la educación superior (en “Enseñanza superior – parte general”, conferencia de 1914) nuestro autor propone que se permita a los alumnos (que también pueden serlo de la enseñanza dirigida a formar médicos y abogados y otras gentes que Vaz F. considera que pudieran ser futuros dirigentes del país) entrar en contacto directo con los grandes pensadores (sin simplificaciones pedagógicas) (ibid. p. 100). O sea, ya no es el tiempo de los “libros de texto” (los manuales simplificadores), sino el de las obras originales de los grandes pensadores (nuestro filósofo había sistematizado su visión acerca de este tema en 1947 en la conferencia intitulada “Acerca de los libros y los textos”). En esa perspectiva hay que recordar que el Vaz F. que se batía a principios del siglo XX para que en Uruguay se crearan las Facultades faltantes para impulsar el nivel superior, llegó a proponer un proyecto (aprobado por el Poder Ejecutivo, y luego, distorcido por el Parlamento uruguayo) para que se pagara un adicional salarial a los profesores que se dedicaran a la producción de ideas

originales; y Vaz F. aclara que esa acción permitiría contrarrestar el absurdo complejo de inferioridad que asolaba a los sudamericanos (cuando se comparaban con Europa y los EEUU) (ibid., p. 116). Ello no descarta, por cierto, la invitación a notables pensadores de esos orígenes para que actúen como conferencistas (ibid. p 107). Vaz F. confía en que ocurra en Uruguay algo acorde a “las teorías de James y Lange”, a saber, que “una sociedad que exteriorice amor a la ciencia, a la producción, que hasta las estimule, puede tender a acabar por sentir todo eso” (ibid., p. 104).

En relación a otro de los temas que nos han ocupado constatamos que la relación que propone Vaz F. entre educador y educando (en especial en la enseñanza de la Filosofía) se ciñe exclusivamente a lo intelectual, sin que se visualicen otras dimensiones de interacción (como la afectiva, para no hablar del amor, o la política, que podría acercarlos en su calidad de ciudadanos). Mas hay que recordar que en “Sobre la enseñanza de la moral” (conferencia sobre Secundaria, de la segunda década del siglo XX, que retoma, con algunos retoques, en 1952; ibid., vol. XV, p. 56 y ss.) Vaz F. sostiene que la enseñanza de la moral se divide en teórica y práctica, y que las contribuciones a la formación moral vienen de “la vida, los ejemplos y relaciones personales con las autoridades y profesores, el régimen disciplinario, ...y la enseñanza directa” (entendiendo por esta última aquella que se fundamenta en las fuentes teóricas, en especial de la Filosofía) (ibid. p. 57).

Ahora, en el dominio intelectual nuestro autor (y en ello lo seguimos) abre las puertas para que el educando se exprese con todas sus dudas, inquietudes y opiniones, sin aprobar nunca una actitud coercitiva, dogmática y/o autoritaria del docente (a quien exige Vaz F. que mantenga también siempre su mente abierta y consciente de lo que ignora, y de lo que se ignora, en general); ello no quita que en lo que se refiere al nivel medio de enseñanza Vaz F. deje de reivindicar, como vimos, una postura claramente directiva del docente. No conocemos pronunciamientos específicos de nuestro autor en lo referente a la disciplina y autodisciplina en la relación educador-educando cuando éste último es un adolescente o un adulto.

Si en algo Vaz F. pretende mostrar la coherencia entre su decir y su hacer (otra de las cuestiones que nos interesan) ello sería en su actitud en la sala de aula, predicando con el ejemplo la actitud abierta, llena de matices e investigadora, que pregona. Al mismo tiempo nuestro autor aplicó el espíritu crítico y propositivo de la Filosofía a diversas cuestiones del Uruguay de su tiempo, especialmente pero no exclusivamente, en el área educativa (llegando a proponer proyectos universitarios, de leyes, o de acciones gubernamentales).

La visión ecomunitarista de la relación educador-educando (en la enseñanza de adolescentes y adultos)

- Fundamentos y algunas directrices -

Concebimos la relación educador-educando a partir de una base ética proporcionada por las tres normas éticas fundamentales (ver López Velasco 2003 y 2009). Hemos reformulado las normas éticas como Casi-Razonamientos Causales compuestos por una obligación, seguida del operador no veritativo “porque”, y por un enunciado que sigue a ese operador (y tienen que ver con el mismo contenido de la obligación inicial); la gramática de los CRC es la siguiente: la obligación permanece argumentativamente válida mientras el enunciado que la soporta no ha sido falseado; y esa validez cae, por vía argumentativa, al ser falseado dicho enunciado. Así la ética no es dogmática y sus normas se renuevan al sabor de nuestros conocimientos y debates acerca de lo que creemos falseado o no; superamos así el viejo foso instaurado por Hume entre las expresiones que tratan del “ser” y las que lo hacen del “deber ser” (foso que fue ahondado por el positivismo lógico, y del que ni siquiera el bueno y pacifista consecuente Bertrand Russell pudo escapar). Ahora bien, con esa base también hemos deducido de la gramática de la pregunta que instauro el universo ético, a saber, “¿Qué debo hacer?”, y con la ayuda del operador lógico de “condicional” y de la teoría de la ‘felicidad de los actos de lenguaje’ (Austin 1962), tres normas éticas de alcance universal que estipulan, respectivamente: 1) que debemos

luchar por garantizar nuestra libertad individual de decisión, 2) que debemos vivenciar consensualmente esa libertad, y, 3) que debemos preservar-regenerar de forma sana la naturaleza humana y no humana. Esas tres normas nos obligan a criticar al capitalismo en la medida en que éste las violenta cotidianamente, y a apuntar hacia el horizonte utópico poscapitalista del “ecomunitarismo” (en el que, como ya lo dijimos, ellas serían realizadas en los planos de la economía, la ecología, la erótica, la pedagogía, la comunicación, la política, y en cualquier otro plano de la existencia humana); el ecomunitarismo es inalcanzable en su plenitud, pero es una indispensable guía para la acción (en especial en la educación y en la política entendidas en sentido amplio y más allá de las instancias, respectivamente, ‘formales’ y ‘partidarias’; ver López Velasco 2008 y 2009).

En base a las tres normas mencionadas postulo, como ya se dijo, que la relación educador-educando debe servir para afirmar y hacer progresar la libertad de decisión de ambos (en conformidad con la primera norma), que el conocimiento generado en la interacción dialógica entre ambos (al modo querido por Freire) debe evolucionar al sabor de los sucesivos consensos alcanzados entre educador y educando (según lo exigido por la segunda norma), y que la acción de ambos debe encaminarse a preservar-regenerar la salud de los seres humanos y de la naturaleza no humana (en conformidad con la tercera norma).

En relación a la formación del educador capaz de actuar de esa forma, ya hemos presentado antes nuestra propuesta del

perfil ideal de una Licenciatura y del educador formado en ella (ver López Velasco 2009).

Aplicando las directrices que ya hemos presentado más arriba, la educación ambiental ecomunitarista defiende la idea de que debemos perseguir al mismo tiempo la realización de los individuos universales a partir de la aplicación del principio “de cada uno según su capacidad y a cada uno según su necesidad” y la preservación-regeneración sana de la naturaleza humana y no humana.

Siguiendo a Vaz F. (cuando se refirió a saber dirigir el período adolescente) mi óptica ecomunitarista no comparte la teoría del no-directivismo, ni siquiera en la Universidad. El docente (en especial el de Filosofía) sabe (o debería por lo menos saber) para qué quiere educar (apuntando a qué tipo de ser humano, y qué tipo de orden socioambiental busca ayudar a emerger); y esperamos que quiera hacerlo en perspectiva ecomunitarista; por otro lado, como bien lo señaló Saviani, su experiencia de vida y sus conocimientos no lo ponen como un “igual” al adolescente. Lo que el educador ecomunitarista puede y debe desear-aspirar es que sus alumnos lleguen a ser sus “iguales” como ciudadanos, y con ellos compartir los desafíos socioambientales comunes (esperando tenerlos como compañeros en la búsqueda del ecomunitarismo, pero respetando escrupulosamente, y eso es obvio a partir de la primera norma de la ética, la opción que cada uno tome por su cuenta dentro y fuera de la sala de aula).

Por otro lado creemos que el “no-directivismo” generó y se acompaña de una irresponsabilidad ética que hace que muchos adolescentes hayan, como se dice,

“perdido la noción de los límites”, o sea, de los comportamientos de vida en comunidad que suponen el respeto del otro (sea en los moldes ecomunitaristas, o incluso capitalistas).

Y esa cuestión está vinculada con otra: la del esfuerzo en la educación. Hace algún tiempo leí en el diario “El País” de España un breve artículo de un intelectual que se quejaba del concepto muy extendido hoy (pero, aclaramos, ya defendido por Rousseau) de que “la educación debe ser agradable”, condenándose así, la exigencia del esfuerzo. Comparto esa crítica. El simple hecho de leer un libro (que solamente después de leído podrá decirnos si nos agregó algo o no para nuestro futuro inmediato o mediato) ya significa un esfuerzo; ahora, ese esfuerzo es indispensable (a no ser que se tenga la visión de una alumna con quien me topé en una Licenciatura que me confesó que su único defecto era que “no le gustaba leer”). Vale la pena recordar que Ernesto Guevara, siendo asmático, fue también el heroico guerrillero vencedor de montañas, sólo porque se apoyó en “una voluntad que había pulido con paciencia de artista”.

En materia de educación sexual defendemos la teoría y práctica de una erótica de la liberación fundamentada en las tres normas éticas esenciales (ver López Velasco 2009), pues hemos sostenido que hace parte del desarrollo del individuo universal la vivencia de una erótica no represiva del placer compartido. Así la educación ecomunitarista, formal y no formal, fundamentará su abordaje de la sexualidad en aquellas tres normas para pregonar y defender el derecho al libre y sano placer

consensuado, cuidadoso de la salud propia y del otro; en esa perspectiva deben ser objeto de crítica y superación la discriminación de la homosexualidad (de aquellas tres normas se apartan o se alejan por igual parejas hetero u homosexuales), el machismo y la condena beata de la masturbación (en especial en la pubertad y adolescencia), pues todas esas posturas violan las tres normas éticas fundamentales. Además del trabajo institucional que va desde la pre-escuela a la Universidad, podemos imaginar en un futuro más próximo al ecomunitarismo, innumerables espacios sociales de (re)educación sexual en la comunidad, la fábrica, la ONG, y el club social o deportivo.

Algunos detalles de la relación educador-educando en la enseñanza universitaria

Defendemos la idea de que los educandos deben elaborar su responsabilidad en lo relativo a su autoevaluación. Ahora, mientras dure la norma de atribuir notas (o conceptos) para aprobar o reprobar estudiantes, queremos recordar nuestra malograda experiencia en materia de autoevaluación por parte de los alumnos, cuando se trataba de atribuirse notas que determinarían su aprobación o reprobación en una disciplina (y *a foriori* en un año lectivo); durante dos años abrimos esa posibilidad en dos disciplinas diferentes, y los resultados mostraron que los alumnos sistemáticamente se autoatribuían más nota que la que correspondería al “valor” real de su trabajo, en base a criterios previamente aclarados; y también fue significativo el hecho de que cuando implementamos la autoevaluación

cruzada, a saber aquella en la que los integrantes de un grupo debían atribuir individualmente una nota al trabajo de un colega que había sido designado por sorteo (al tiempo en que el entonces evaluador sería a su vez evaluado por otro colega, y así sucesivamente hasta abarcar a todo el grupo) esa “inflación de notas” no amainó, pues en base a una postura corporativista, cada alumno evaluador atribuyó más nota de la debida al colega que debía evaluar, esperando que el que evaluase su trabajo haría lo mismo. Esa experiencia indica que la implementación de la autoevaluación en la forma y con el fin indicados no podrá alcanzar la seriedad necesaria a menos que sea preparada largamente con grupos que permanezcan varios años bajo los cuidados del mismo educador.

En materia de enseñanza-aprendizaje, esfuerzo y responsabilidad, también constatamos en Brasil una curiosa consecuencia de la crítica pertinente que hizo Paulo Freire (1970) a la educación/enseñanza confundida con memorización de contenidos prontos y bajados verticalmente desde el educador hacia el educando; nos referimos al hecho de que, so pretexto de tal crítica, muchos alumnos se niegan a hacer el mínimo esfuerzo para retener los conocimientos fundamentales que le permiten seguir construyendo conocimientos (y madurando en la vida).

Por último, en lo referente a la cuestión del amor en la relación educador-educando, a esta altura de los tiempos no podemos obviar las contribuciones del psicoanálisis freudiano. Y apoyándonos en la síntesis de Allidière (2004) destacamos que en esa relación deben ser llevados en cuenta los fenómenos de identificación, proyección y

transferencia. “La identificación es un proceso psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, Diccionario de Psicoanálisis, Labor, Barcelona, 1983, citado por Allidière, 2004, p. 16). Si las identificaciones primarias son las que se dan en los primeros años del niño, que se inspira en personas de su círculo más allegado, y constituyen el núcleo del Yo, dentro de las identificaciones secundarias están aquellas referentes a sus maestros y profesores. Así, en el caso del docente universitario, en especial en los primeros años de los estudios de Grado, cuando el alumno está aun muy próximo de la vulnerabilidad afectiva del torbellino adolescente (si es que todavía no está aun inmerso en ella) un supuesto enamoramiento de una alumna por su profesor (lo mismo vale para los alumnos en relación a profesoras, e incluso para alumn@ y docente del mismo sexo) puede ser simplemente una expresión de esa identificación. Y el docente esclarecido y responsable debe manejar lúcidamente ese momento y en nombre de la primera y la tercera norma ética fundamentales, y del respeto y cuidado con los que debe tratar al alumno para no dañarlo en su maduración personal, no puede en ninguna circunstancia aprovecharse de esa situación para gozar de aventuras romántico-sexuales; por mi parte, cuando sobre todo en mis años mozos de docencia fui objeto de alguno de esos procesos de identificación, me atuve siempre a esa conducta lúcida y respetuosa (derrotando a la vanidad). A su vez la proyección “es un dinamismo psíquico inconsciente por el

cual se tiende a atribuir a un objeto, persona, grupo o situación, afectos y/o deseos de uno mismo” (ibid. p. 18). En la relación educando-educador, cuando esa proyección se concreta en aspectos que el alumno juzga positivos de sí mismo, esa situación puede resultar, otra vez, en un falso enamoramiento hacia su docente. Y otra vez éste debe estar prevenido y actuar como lo hemos sugerido antes. Sobre la transferencia dice Fenichel, a partir de Freud: “En la vida cotidiana existen situaciones transferenciales, [dado que] la interpretación de las experiencias [actuales] a la luz del pasado, constituye un rasgo humano de carácter general” (Otto Fenichel, Teoría psicoanalítica de las neurosis, Paidós, B. Aires, 1964, citado por Allidière 2004, p. 19); y debemos entender por las experiencias citadas aquellas referentes a los nexos afectivos buenos o malos que el niño tejió en sus primeros años en relación a personas de su círculo más íntimo (como sus padres, a quienes en el futuro asociará otras personas, por transferencia). Freud descubrió la transferencia en las relaciones del paciente con su analista (a los que éste responde con procesos de contratransferencia), pero es evidente que tanto uno como otro fenómeno se producen entre educando y educador (y existen en este último procesos de contratransferencia). En la situación que ahora nos interesa, la/el docente lúcido debe saber que en el marco de una transferencia positiva su alumn@ puede hacerlo objeto de deseos edípicos no resueltos o reincidentes, traducidos en falso enamoramiento o agresividad; y otra vez se espera del docente la respuesta antes descripta; en este caso esta respuesta debe ser aun más consolidada, pues operan en la/el docente los procesos

inconscientes de contratransferencia, que a su vez, lo empujan también en brazos de un supuesto enamoramiento de esa/ese alumn@ o de agresividad hacia él/ella.

Dada mi personalidad y el manejo de los fenómenos de identificación, proyección y transferencia/contratransferencia, he sido y soy un docente universitario que reúne, no todas, pero sí varias de las características que Allidière encuadra en los del tipo “esquizoide” (ibid., p 96-99). Así, en el perfil de personalidad esquizoide resumido por Allidière me reconozco en las siguientes: a) relaciones personales (más o menos, agrego) distanciadas y frías, b) privilegio del pensamiento y la abstracción, y, c) escasa expresividad gestual y corporal. A su vez, en el Perfil Pedagógico que Allidière atribuye a ese tipo, me reconozco en las siguientes características: a) establecimiento de vínculos pedagógicos (más o menos, agrego) desafectivizados, b) jerarquización de la comunicación verbal, y, c) mejor desempeño en los niveles superiores de la enseñanza.

Dicho esto, quiero que conste que un mejor docente que yo debe o debería incorporar otros rasgos positivos que Allidière atribuye a otros tipos de personalidad y de profesor (ibid., p. 100-115).

Vaz Ferreira y la Reforma Universitaria cordobesa

Aquí reseñaremos las ideas de nuestro autor (expuestas en 1928) en relación a la Reforma Universitaria nacida en la Córdoba argentina en 1918 y que removi6 los cimientos de las casas mayores de estudios y de la lucha de

la juventud estudiantil en toda A. Latina (ver *ibid.* T. XIII, p. 40-95). Sus reflexiones se organizan en dos ejes: el de los ideales de la Reforma, y el de sus propuestas concretas en materia de co-gobierno estudiantil de la Universidad, libre docencia y libre asistencia.

En relación a los ideales Vaz terminará sus palabras diciendo que “la verdadera democracia” y la “creación de la conciencia de América” “no pueden ser objeto de análisis”; conclusión paradójica para un filósofo, que no podría dejar de sentirse interpelado por la rediscusión de los fundamentos, formas, alcances y objetivos antropológicos y sociopolítico-ambientales de la democracia, y, siendo latinoamericano, por la reflexión acerca de la identidad y/o situación latinoamericana en el concierto mundial. Pero nuestro autor empieza abordando ese tema por un llamado de atención que no puede ser descartado, pues no raramente nos hemos topado (cuando no incurrido nosotros mismos) en lo que él llama un “estado de espíritu” paradójico, a saber el que invocando “la Reforma” no es capaz de encarar y proponer reformas puntuales, tan comunmente necesarias, en especial en el dominio de la educación-enseñanza.

También alerta Vaz F. acerca del sentimiento de solución mágica que tal invocación abstracta de “la” reforma conlleva, haciéndoles creer a los estudiantes en general que lo entonces existente es algo natural, y no el fruto de muchas batallas de sucesivos reformadores en concreto. Así concluye que paradójicamente tras una posición que invoca “la” reforma se esconde una actitud poco reformista en la práctica.

Otro mal que ve Vaz F. en ese movimiento es la exportación de problemas argentinos (y/o de otros lugares concretos), por ejemplo los derivados de la estructura colonial de la Universidad cordobesa, hacia latitudes latinoamericanas en los que los mismos no existen (caso del Uruguay, en su opinión) , a la vez que se deja de prestar atención a los efectivos problemas educativos existentes (como lo eran, por ejemplo, en el Uruguay de entonces, la falta de más Facultades de Enseñanza “verdaderamente superior”, o el flagelo del “examinismo”).

En relación a la sensibilidad hacia los problemas sociales, enfatizada por la Reforma, nuestro autor, aún reconociendo los méritos morales del “pobrismo”, se opone a la imitación que el movimiento estudiantil hace de comportamientos y métodos del movimiento de los trabajadores manuales. Si sobre lo primero creemos que Vaz F. estuvo muy lejos de detectar los posibles ecos que en la Reforma había de la flamante Revolución Rusa, muy distante por cierto de una simple reivindicación “pobrista”, al postularse como la inauguradora de una nueva forma de democracia (la de la dictadura del proletariado candidata a acabar con las clases, cosa que vaz. F. ni concibe, al continuar catalogando a los universitarios como futuros miembros de las “clases dirigentes”), sobre lo segundo sus reflexiones son enteramente compartibles. En efecto, empieza por notar la diferencia que existe entre la situación desfavorecida de la clase obrera y la situación favorecida (incluso por donación gratuita del Estado) de los estudiantes. Y alerta Vaz F. con perspicacia que si en el movimiento obrero y en la revolución social la

simplificación caricaturesca de ciertos análisis y consignas es una herramienta necesaria, incluso cuando incluye metodologías de coacción y corporativismo, tales situaciones y conductas no se justifican en el movimiento estudiantil (y en la esfera de la enseñanza en general), pues empobrecen la riqueza de análisis, comprometen la independencia, y con ambas amputaciones no preparan para la democracia. En ese contexto nuestro autor considera justificada la huelga estudiantil (a diferencia de la obrera, signada por la lucha por la subsistencia) sólo cuando se realiza por elevados motivos morales. En nuestra experiencia no raras veces vivimos y presenciamos en los medios universitarios los mecanismos de peligroso estrechamiento del espíritu y la asunción de las conductas cuestionables denunciados por Vaz F, y hay que decir que, a la luz de lo acontecido con la URSS y sus satélites, lo ocurrido con tales conductas y formas de no-pensar, en vez de ayudar, contribuyeron a enterrar los mejores ideales de la Revolución de Octubre. Por nuestra parte ya hemos advertido en otras ocasiones que incluso el deseo manifestado por el Che en un célebre discurso para universitarios cubanos de que “la Universidad debe pintarse de obrero y campesino” contribuyó, a su modo, para instaurar-reforzar los males denunciados por Vaz F., restándole a la Univeridad cubana la autonomía crítico-propositiva indispensable (en relación al Partido Comunista y a la dirección del Estado en sus diversos niveles) para promover desde dentro de la Revolución todas las reformas que la hicieran perfeccionar sucesivamente el socialismo (antes mismo de que ciertos problemas persistentes en la

esfera de la sobrevivencia diaria, la democracia y el medioambiente, amenazan derrumbarla).

En relación a las reivindicaciones concretas de la Reforma, Vaz F. apoyará el co-gobierno estudiantil en la Universidad, pero haciendo ciertas precisiones. Lo reivindica a partir del simple hecho de que (así como le sucede al paciente de la medicina) los estudiantes son los principales afectados por toda carencia que pueda tener la enseñanza universitaria; de ahí que no hay nada más justo que tengan derecho a participar de la dirección de la Universidad. Pero Vaz F. considera que no les cabe a ellos el monopolio de esa dirección (del mismo modo, aclara, que no le correspondería a ningún otro segmento universitario) porque les falta saber sobre su propia formación y sobre lo que con ella harán en el futuro; y propone una doble forma del co-gobierno estudiantil, una con el voto (que no quiere que se transforme en mayoría por alguna alianza espúrea), y la otra con el derecho permanente de pedir explicaciones y hacer propuestas sobre cualquier asunto que involucre la enseñanza universitaria. En Uruguay el co-gobierno (reforzado con la ley de Autonomía Universitaria de 1958) se dio con la participación de docentes, egresados y estudiantes. En Brasil (salvo en la dictadura) ese co-gobierno ha reunido en las Universidades Federales (que son las públicas directamente sometidas al Gobierno central de Brasilia) a representaciones de docentes, estudiantes y funcionarios no docentes. En la elección de autoridades universitarias una larga discusión, que continúa hasta hoy, ha opuesto el voto universal (“una persona, un voto”, lo que le daría poder

decisivo a los estudiantes) a la representación paritaria (en la que cada segmento tiene un voto proporcional a su número, con lo que un voto docente vale varios/muchos votos de estudiantes y funcionarios); esa discusión se vio sorprendida por una decisión del gobierno de Fernando Henrique Cardoso en los años 1990 que dio el 75% de peso a la representación docente en los Consejos Superiores de la Universidad (en especial en el máximo de ellos, que es quien oficialmente vota-designa los tres nombres de candidatos a Rector, entre quienes el Presidente de la República nombrará a quien ejercerá el cargo por un período de cuatro años), dejando sólo 25% en manos de los estudiantes y funcionarios; en la actualidad muchas Universidades Federales intentan mantener la representación paritaria a través de “consultas” que no tienen derecho de llamarse “elecciones directas”, esperando que el Consejo Universitario respete los resultados de las urnas al elaborar la lista triple que es enviada a Brasilia. Ahora bien, en lo que hemos observado personalmente, antes y ahora la participación en los actos de la democracia estudiantil es muy pequeña (incluso cuando se trata de elegir a sus representantes) y la representación estudiantil efectiva en los órganos colegiados de la Universidad ha sido omisa (faltante en su totalidad en muchas ocasiones) y poco propositiva-concreta en su acción.

En relación a la “libre docencia”, otra de las ideas de la Reforma, Vaz F. recuerda que se basa en una práctica alemana, en la que estudiantes pagan al profesor de su agrado, para decir que ello sería un retroceso en el caso uruguayo, donde la enseñanza superior es gratuita y por ello

mucho más democrática que la pagada. Al mismo tiempo recuerda que la situación uruguaya (y latinoamericana) era la inversa de la registrada en Alemania en relación al estatus y designación de los docentes: si allá la docencia universitaria lleva a una situación material y a un reconocimiento social dignos de reñidas competiciones, en nuestro caso no había ni la una ni el otro, y el Estado, que provee la enseñanza gratuita, debía convencer a los mejores a ocupar las cátedras universitarias. En nuestra época constatamos una prolongada ofensiva de la Univeridad privada, basada en el cobro a los estudiantes; ella, sumada al aumento de la demanda llevó a que durante la dictadura el Brasil viese invertida la proporción de matrículas universitarias entre las instituciones públicas (gratuitas) y las privadas: si antes de la dictadura las primeras tenían el 75% de los estudiantes, al salir de ella y hasta hoy la situación es la opuesta. Ahora bien, no contento con la actual situación, el lobby neoliberal sigue pretendiendo introducir diversos cobros en la Unievridad pública, según dicen, para ahorrar los dineros públicos, que no obstante gastan sin cualquier pudor en fines menos loables (como lo es el de la corrupción generalizada y en el pago de jugosos intereses a los banqueros acreedores de una deuda pública que crece sin parar, sin haber sido nunca auditada).

Sobre la “asistencia libre”, otra de las reivindicaciones de la Reforma, Vaz F. defiende una posdtura matizada y que alerta para el gran peligro del “examinismo”. Considera que debe darse la libertad de asistencia con las mínimas restricciones que imponen ciertos imperativos del aprendizaje (como lo son diversas prácticas y trabajos de

laboratorio, etc.), en especial en determinadas carreras (como medicina, farmacia, arquitectura), cuyos conocimientos (y desconocimientos) tienen impactos marcantes en la vida humana. Y alerta contra el peligro (que en Uruguay se plasmó en un proyecto de Ley) que consiste en simplemente abolir la obligación de asistencia mínima, igualando a los estudiantes “reglamentados” a los “libres”, e instaurando para todos el régimen de exámenes (de hecho el “examinismo” general) como único supuesto mecanismo de evaluación del “saber”. Y aquí Vaz F. recuerda su crítica a los exámenes (en especial por su promoción de la memorización en vez del verdadero aprender y por su reducción al mínimo exigido de lo supuestamente sabido). En nuestra experiencia hemos conocido como estudiantes el sistema de la asistencia controlada (en Uruguay, con pruebas parciales y examen) y el de la asistencia libre (en Bélgica, con examen final por asignatura semestral); las conclusiones que sacamos de lo vivido-visto dan la razón a Vaz F. A su vez, en nuestra docencia en Brasil estamos sometidos al régimen de la asistencia controlada del estudiante (con exigencia de una asistencia mínima del 75% de las aulas) y con pruebas parciales que se concluyen por un examen final de la asignatura semestral si las pruebas no alcanzaron la media mínima aprobatoria. No me atrevo a sacar conclusiones antes de hacer un estudio y reflexión profundos sobre lo vivido-visto en Brasil, pero no puedo dejar de señalar que los males que Vaz F. atacaba en el examinismo también se hacen presentes entre muchos de los estudiantes brasileños, de tal forma que la presencia en clase no se traduce en una

actitud-resultado concreto de aprendizaje, resumiéndose a una obligación burocrática; claro que en ello no podemos eximirnos de responsabilidad, pues nuestras aulas deben ser muy aburridas para dar lugar a ese comportamiento...

Concluye Vaz F. sus reflexiones reiterando su crítica al reformismo abstracto (que de hecho no logra reformar nada) y su defensa de las muchas reformas concretas que la necesidad y la innovación impongan, al tiempo que se felicita de ver en una revista estudiantil argentina la defensa de la tesis de que “la Reforma no es cuestión de instituciones o técnica, sino de limpieza moral” (ibid., T. XIII, p. 95). A la luz de esa convergencia extraña que nuestro autor no vincule esa cuestión a las de la “verdadera democracia” y la “creación de la conciencia de América”, que juzga no ser pasibles de análisis.

BIBLIOGRAFÍA

AURÉLIO Novo Dicionário da Língua portuguesa. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

Allidière, Noemí (2004). El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica, Biblos, Buenos Aires.

Austin, John L. (1962). How to do things with words, Oxford Press, London.

Brotto, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos. Cooperação, São Paulo, 2000.

Brown, Guillermo. Jogos cooperativos: teoria e prática. Sinodal, São Leopoldo, 1994.

Cunha, Álvaro & Balinhas, Vera. *Pedagogia das Ruas: caminhar, correr e pedalar*, in Cadernos de Formação RBCE, p. 97-108, maio 2012.

Descartes, René (1637). Discours de la méthode, Ed. Larousse, Paris, 1972.

Freire, Paulo (1970). Pedagogia do oprimido, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Freud, Sigmund (1968). *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Lalande, André. Vocabulaire technique et critique de la Philosophie. PUF, PUF, 1976.

Lopez Velasco, Sirio (2003). Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa, Ed. Nova Harmonia, São Leopoldo, Brasil.

Lopez Velasco, Sirio (2008), “A educação ambiental ecomunitarista e a síntese de Freire e Saviani”, in Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, vol. 20, pp. 468-476, Ed. FURG, Rio Grande; ISSN 1517-1256 también in www.remea.furg.br

Lopez Velasco, Sirio (2008). Introdução à educação ambiental ecomunitarista, Ed. FURG, Rio Grande, Brasil.

López Velasco, Sirio (2009). Ética ecomunitarista, Ed. UASLP, San Luis Potosí, México.

Lopez Velasco, Sirio (2012). Ideias para o socialismo do século XXI com visão marxiana-ecomunitarista, Ed. FURG, Rio Grande, Brasil.

Lopez Velasco (2015). “Notas sobre ecomunitarismo e esporte educativo e cooperativo”, in revista Diaphonia nº 1, ed. UNIOESTE, Toledo (PR), p. 155-168, in <http://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia>, junho 2015

Marx, Karl (1844). *Ökonomische-Philosophische Manuskripte*. Manuscritos de economia e filosofia, Ed. Martin Claret, S. Paulo, 2004.

Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF, Paris, 2003.

Rodó, José Enrique (1900). *Ariel*, Ed. Unión del Magisterio, Montevideo, 1971.

Saviani, Dermeval (1982). *Escola e democracia*. Ed. Cortez, São Paulo.

Vaz Ferreira, Carlos (1910). *Lógica Viva*, Ed. Barreiro y Ramos, Montevideo, 1920.

Vaz Ferreira, Carlos (1963). Sobre la enseñanza en nuestro país, Ed. Cámara de Representantes de la ROU, Montevideo, 1963, Tomo XIII.

Vaz Ferreira, Carlos (1963). Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza, Ed. Cámara de Representantes de la ROU, Montevideo, 1963, Tomos XIV, XV y XVI.

Vaz Ferreira, Carlos (1963). Estudios pedagógicos, Ed. Cámara de Representantes de la ROU, Montevideo, 1963, Tomo XVII.

CAPÍTULO II

LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO EN UNA VISIÓN FILOSÓFICA ECOMUNITARISTA

Introducción

En este capítulo pretendemos revisitarse un tema de primera importancia en la reflexión filosófica sobre la educación, como lo es el de la relación educador-educando. Y nos concentraremos en la situación en la que el educando es adolescente o adulto. Para tanto recordaremos algunos momentos clave de la historia de la reflexión filosófica acerca de la educación, para exponer posteriormente nuestras propias posiciones, a partir de nuestra refundamentación de la ética y de su aplicación en óptica ecomunitarista. Algunos de los asuntos que abordaremos en este capítulo son los siguientes: ¿cuál es la ética que fundamenta la acción pedagógica?, ¿cómo se plantea el educador la cuestión de la coherencia entre su discurso y su práctica?, ¿cómo se ubica el educador ante la verdad?, ¿qué rol se atribuyen al educador y al educando en la construcción del conocimiento?, ¿cómo vinculan ambos la práctica pedagógica a la reflexión y acción política?, ¿cómo se plantea el vínculo de amor entre educador y educando?, ¿qué directrices se pueden trazar para la educación sexual y ambiental en el marco de la educación ecomunitarista?, y,

¿cómo se plantea la relación educador-educando en la enseñanza filosófica universitaria?

La India

Abordamos la perspectiva de la filosofía hindú en el tema que nos ocupa a partir de un profundo conocedor de las filosofías orientales y occidentales, a saber, Heinrich Zimmer. A través de su mirada veremos cómo en la India la relación del discípulo al maestro (que puede serlo de esfuerzos existenciales-intelectuales, pero también de diversos oficios) es de completa subordinación, servicio y acatamiento, a partir de la consideración de que el maestro ya está en posesión de la verdad y que su tarea consiste en pasarla al educando por medio de las palabras, los gestos y el ejemplo. Dice Zimmer (1991, p. 48 y ss; las traducciones son nuestras):

“En la India antigua cada rama del saber estaba asociada a un arte altamente especializado y a un modo de vida acorde con éste. El saber no debía sólo ser recogido de los libros, conferencias, conversaciones y debates, sino también dominado por medio del aprendizaje al lado de un maestro competente. Era necesario que el discípulo, dócil a la autoridad del gurú, se entregase a él de todo corazón, dedicándole obediencia (*susrusa*) y una fé absoluta (*sraddha*). *Susrusa* es el fervoroso deseo de oír, obedecer y retener lo que se oye; implica respeto, reverencia y servicio. *Sraddha* es la confianza y la firmeza de la mente; exige la ausencia de todo tipo de pensamiento y crítica independientes por parte del discípulo; y también incluye la reverencia, así como una fuerte e intensa ansia de aprender.

Esa palabra sánscrita significa también ‘el deseo ardiente de una mujer embarazada’.

Y sigue Zimmer: “ El discípulo, que tiene en sus entrañas la verdad anhelada...se somete sin reservas a su gurú, prestándole reverencia, como a la encarnación del saber divino que le será transferido, pues el maestro es portavoz de la sabiduría superior y poseedor de un arte especial. El discípulo, en su culto religioso, debe rendir devoción a la divinidad que preside el arte especial y a la sabiduría que será, de allí en adelante, el principio formativo de su trayectoria. Debe compartir la morada de su maestro durante años, servirlo en su casa y ayudarlo en el trabajo, o sea en su oficio de sacerdote, mago, asceta, médico o fabricante de ladrillos. Las técnicas deben ser aprendidas por la práctica constante, mientras la teoría es enseñada a través de la instrucción oral, complementada por un estudio completo de los manuales básicos. No obstante, lo más importante de todo es el hecho de que debe ser realizada una ‘transferencia’ psicológica entre maestro y discípulo, pues una especie de transformación necesita ocurrir. El discípulo, como metal maleable, debe ser formado siguiendo el molde del maestro que le sirve de matriz, y no sólo en relación a las cuestiones del arte y saber, sino también a toda actitud personal. En lo que concierne a la vida y a la moral del gurú, es necesario que haya una identificación absoluta, una correspondencia punto por punto entre sus enseñanzas y su modo de vida, una especie de identidad que en Occidente sólo podríamos esperar de un monje o de un sacerdote”. Reitera Zimmer que “no se busca una actitud crítica” por parte del discípulo,

“ sino un crecimiento gradual dentro del molde de la disciplina. La instrucción es aceptada y seguida, como quien dice, ciegamente; no obstante, con el transcurso del tiempo, cuando aumenta la capacidad del discípulo para captar la enseñanza, la comprensión viene sola”.

Por último, concluye nuestro autor:

“...la filosofía oriental es acompañada y auxiliada por la práctica de una forma de vida: la reclusión monástica, el ascetismo, la meditación, la oración, los ejercicios de yoga y las horas diarias dedicadas al culto. La función del culto es la de imbuir al devoto de la divina esencia de la verdad. Ésta se manifiesta bajo las formas simbólicas de las divinidades o de otras figuras sobrehumanas, sagradas, cuya función es la de dar una dirección al pensamiento; también se manifiesta a través del propio maestro que – representando la verdad encarnada- la revela continuamente, sea mediante sus enseñanzas, sea por su conducta diaria. En este sentido la filosofía de la India está tan estrechamente vinculada a la religión, a los sacramentos, a las iniciaciones, y a las formas de la práctica litúrgica, como la filosofía occidental moderna lo está a las ciencias naturales y sus métodos de investigación. Esta concepción hindú – de la identidad de la personalidad y conducta con la enseñanza – está muy bien resumida en un inteligente comentario que un amigo mío, hindú, hizo acerca de un libro popular sobre la filosofía del Oriente: ‘En último análisis –dijo- la verdadera adquisición es solamente aquella que se encuentra confirmada en nuestra propia vida. El valor de los escritos de un hombre depende

del grado en el que su propia vida hace patente sus enseñanzas”’.

Sin duda que este último aserto, del más puro espíritu gandhiano, nos interpela a todos aquellos que nos abocamos a escribir con la intención de enseñar algo a los demás, y estamos seguros de que en nuestro caso, estamos muy distantes de la identidad deseada entre prédica y práctica; por eso nos asumimos como incompletos y falibles. Ahora bien, esa asunción es una de las puertas de entrada posibles a una reflexión crítica acerca de la actitud hindú resumida por Zimmer, y que incluye también sin duda varios temas capitales que ocuparán a la filosofía occidental en lo que tiene que ver con la cuestión que aquí abordamos.

Una primera constatación que queremos hacer es la de que la actitud del discípulo ante el maestro reivindicada por la filosofía hindú estuvo presente en algunos de sus componentes en la conducta esperada y vivida por los alumnos de nuestras latitudes (me refiero en especial al interior de Uruguay) en relación a sus maestros de escuela hasta los relativamente recientes años 1960; en efecto allí la propia familia exigía de sus hijos una total sumisión ante las órdenes del maestro de escuela y una plena disposición a oír y retener todo lo que aquél les transmitiese; y esa conducta era de hecho asumida por los alumnos, quienes, además, en el caso de las escuelas rurales, acompañaban también al maestro (o maestra) durante todos los años escolares en actividades manuales necesarias para la vida escolar (como lo eran, por ejemplo, las de cortar leña o acarrear agua). Al mismo tiempo, el respeto hacia el maestro era tan indiscutible como el debido a los padres, y

hacia él el alumno miraba siempre con admiración; incluso cincuenta o sesenta años después de pasar por los bancos escolares, los alumnos de nuestra región recordaban con cariño y por su nombre a sus sucesivos maestros de escuela, y les rendían tributo por lo que habían logrado aprender de gramática, matemática, geografía o historia. Hay que decir que en nuestras zonas rurales la maestra o el maestro habitaban las más de las veces una casa al lado de los salones escolares y eran considerados como “los” representantes de “la cultura” en medio de inmensas soledades; convencidos de ese papel los maestros recorrían las casas distantes de sus alumnos para exigir a los mismos y a sus padres que frecuentaran la escuela con la asiduidad debida, y los alumnos en gran parte, a su vez, veían en aquella solicitud una vía de escape de las fatigosas tareas del campo en las que estaban obligados a colaborar con su familia. En épocas más recientes, a fines del siglo XX, cuando las maestras ya no vivían permanentemente en la escuela rural sino que llegaban los lunes en ómnibus procedente de la ciudad populosa más cercana, para quedarse toda la semana ejerciendo sus labores, pudimos presenciar más de una vez con qué expectativa sus alumnos esperaban que el colectivo pudiera haber traspuesto las dificultades del camino barroso, y con qué alegría corrían taás él cuando asomaba en la última curva que anunciaba el pequeño poblado donde estaba emplazada la escuela.

Ahora bien, algunas de las cuestiones que la filosofía occidental cuestionará en la visión hindú son: ¿qué es esa tal de “verdad”?, y, ¿tenemos pleno acceso a ella?; por último, si lo tenemos, cómo lo logramos, y, en caso

negativo, ¿cómo podemos acercarnos a ella (aún sabiendo que no la poseeremos completa jamás)? Y más especialmente, en el tema que nos ocupa, dicha filosofía se preguntará también si el educador es poseedor de la verdad y si cabe “transmitirla” verticalmente al discípulo, esperando de él obediencia ciega, reverencia y servicio.

La posición griega en la figura del Sócrates platónico

Podemos sospechar que la Grecia clásica recibió de la India muchas más influencias de las que la tradición filosófica quiere reconocer. También aclaramos que cuando en lo que sigue nos referimos a Sócrates, hablamos de aquel maestro que fue descrito en la obra de Platón.

Ahora bien, a diferencia de lo que relata Zimmer acerca de la usanza hindú, el maestro Sócrates no se considera un sabio, sino un filo-sofo, o sea alguien que tiene amistad/amor por el saber y la sabiduría, y se dedica a buscarlos. Cuando decimos “saber” nos referimos al conocimiento teórico (cómo las cosas son), y cuando decimos “sabiduría” hablamos de una percepción cognitiva y conducta que incorpora al “saber” teórico pero al mismo tiempo refiere ineludiblemente a la acción, o sea a la práctica. En las cuestiones humanas que son objeto de la reflexión socrática, la “verdad”, a su vez, se confunde con la definición correcta; así en “La República” de Platón lo vemos dialogar incesantemente analizando sucesivas definiciones de la “justicia”; en la interpretación platónica la que al fin será retenida es la que la identifica a la cuarta virtud que resulta del equilibrio de las otras tres,

correspondientes, cada una, a una de las tres partes del alma (el saber/sabiduría correspondiente a la parte racional, el coraje/fortaleza a la parte de la voluntad, y la temperanza a la parte concupiscente, o sea de los deseos); así entendida el ser humano justo (de hecho el hombre, en el mundo machista griego) es aquél que equilibradamente practica las tres virtudes mencionadas, y el Estado justo será aquél en el que se equilibran en armonía las acciones de cada una de las tres clases que lo constituyen (gobernantes, guerreros y artesanos/comerciantes) en la medida en la que cada una de ellas, sin interferir en la acción de las otras, practica la virtud que le corresponde (el saber/sabiduría es la de los gobernantes, el coraje/fortaleza es la de los guerreros, y la temperancia es la de los artesanos y comerciantes). Esa búsqueda de la definición correcta se repite en relación a muchas otras cuestiones en los relatos de la mayéutica socrática que nos presenta la obra platónica.

Ahora bien, dijimos que Sócrates se acerca a la verdad, que es la definición correcta, dialogando con su/sus interlocutores/discípulos, ya que no se considera su poseedor sino su buscador. En ese contexto el maestro Sócrates no exige de su discípulo obediencia ciega, reverencia y servicio, aunque pueda esperar lo segundo y lo tercero, y aún el amor, como resultado de su acción pedagógica, de sus razonamientos y reflexiones, y de su conducta; mas contrariamente a la obediencia ciega ante un saber ya existente en el maestro, lo que pide Sócrates es una participación activa del discípulo en el diálogo que pretende buscar la verdad (o sea la definición correcta que habrá de ayudar en lo subsecuente a fundamentar y

justificar las acciones que tengan que ver con el concepto investigado); nótese que, fiel a su concepción, suele ocurrir en los diálogos socráticos presentados por Platón que la definición acabada no aparece, y la cuestión queda sin respuesta final, a la espera de nuevas investigaciones; aun así el esfuerzo no habrá sido en vano, pues las aclaraciones establecidas hasta allí servirán por lo menos para evitar ciertos errores de conceptualización, que, a su vez, podrán evitar otros tantos errores en la práctica personal y social. Dicho todo esto cabe notar que la participación del discípulo en el diálogo socrático descrito por Platón las más de las veces se limita a concordar con alguna pista ofrecida por el maestro, o a compartir una reserva ya enunciada por aquél, contribuyendo así muy poco con ideas propias a la búsqueda de la verdad.

Cuando dijimos que el maestro Sócrates también espera el amor de su discípulo nos referimos a la relación maestro-discípulo descrita en “El Banquete” platónico; allí vemos cómo (quizá sublimando y justificando la homosexualidad masculina tan corriente en su Atenas) Sócrates describe el amor que une a maestro y discípulo como el amor superior, por estar basado en la búsqueda del saber y la sabiduría, poniendo en relación las almas y no los cuerpos. Sócrates dice que en esa relación hay una inversión entre amante y amado, pues si el viejo maestro es visto inicialmente como alguien que ama al joven bello que es su discípulo, posteriormente será el discípulo quien pase a amar apasionadamente (aunque platónicamente, al decir del autor del diálogo) a su maestro, tras percatarse y aprender de su saber y sabiduría.

Ahora, así como se exigía en la India, también los más insignes nombres de la filosofía griega clásica defendieron la idea de que la enseñanza del maestro debía tener un eco perfecto en su conducta para demostrar su solidez. En el caso socrático la “Apología de Sócrates” escrita por Platón, se encarga de mostrar cómo el maestro decide pagar con su vida su coherencia con sus doctrinas; así, allí leemos que, aunque repeliendo como injustas las acusaciones que lo hacen reo de impiedad y de corromper a los jóvenes, Sócrates, ante el jurado que lo condena a muerte, ni pide la multa o el exilio como penas alternativas admitidas por sus conciudadanos; y ello ocurre porque Sócrates persiste en la defensa de sus ideas y de su acción como filósofo-maestro; como ésta se da al interior de la Polis que la hace posible y le da sentido benéfico, tampoco aceptará Sócrates de sus amigos la alternativa de la fuga, pues, dice, eso significaría no respetar las leyes de la Polis, a la que ha consagrado, a su manera de filósofo-maestro, su vida. Tal es la particular práctica y enseñanza política de Sócrates (que no quiso hacer “carrera política” en Atenas) tratando de contribuir a la formación de buenos ciudadanos, con el necesario perfil crítico, dado por la reflexión filosófica, de las ideas y realidades vigentes en su Polis; eso le valió al maestro la acusación de “corromper a la juventud” (que, junto a la de pecar contra la religión ateniense, culminó en su condena a muerte). Referida la versión de Platón, pasemos ahora a un análisis crítico de la misma.

Análisis herético sobre lógica y sofística en la “Apología de Sócrates”

Aquí nos proponemos abordar brevemente algunas cuestiones lógicas y otras relativas a ciertos recursos sofísticos que aparecen en la defensa de Sócrates según nos la relata Platón en su “Apología de Sócrates”. Al traer a luz estos claroscuros se matiza la imagen que Platón tejió de su maestro, dominante hasta hoy, pintándolo como alguien que apegado a la razón buscaba directamente y sin subterfugios la verdad.

-Inferencias lógicas incorrectas y recursos sofísticos en la primer parte de la autodefensa de Sócrates-

En la primera parte del discurso que Platón le atribuye a Sócrates, ante el Tribunal donde se defiende de las acusaciones que lo llevarán a la muerte, aparece un claro recurso sofístico cuando, al rebatir la acusación de “corruptor de la juventud”, nuestro personaje comienza por preguntar a Meleto si los jueces que oyen a ambos tienen prácticas educativas adecuadas con los jóvenes; y digo que esa hábil estrategia es sofística pues Meleto sabe que si llegase a enunciar alguna duda acerca de la corrección de la acción de los jueces, estaría comprometiendo claramente su suerte en el juicio recién iniciado; o sea, que Sócrates sabe que su interlocutor no velará por la verdad de su respuesta, sino que se acomodará necesariamente a lo que el interrogador espera; y éste (Sócrates) espera una respuesta positiva, para seguir preguntando si las diversas autoridades y asambleas de la Polis tienen igual conducta educativa

correcta; sabiendo que, otra vez, Meleto está obligado a responder afirmativamente, so pena de condenarse a perder el juicio. Todo ello prepara el terreno para que Sócrates pregunte si Meleto cree que sólo él (Sócrates) tiene conductas corruptoras de la juventud, a lo que Meleto responderá afirmativamente.

Entonces Sócrates ensaya una defensa sorprendente afirmando que así como ocurre en el entrenamiento de los caballos, no son los más sino los menos los que saben hacerlo correctamente; con lo que quiere que se infiera que él puede ser el único (o por lo menos parte de la minoría) que tiene la práctica educativa correcta para con los jóvenes, mientras los otros mencionados antes (o por lo menos parte de ellos) pueden estar en el error. Constatando de paso que esa estrategia pudo granjearle a Sócrates las peores antipatías en el jurado (lo que al parecer sucedió, teniendo en vista su decisión final), pues duda de la conducta de por lo menos algunos de los miembros de éste, queremos llamar aquí no obstante la atención hacia una inferencia lógica equivocada usada por el maestro de Platón.

En ese momento la tesis que defiende Sócrates es la de que “(sólo) algunos hombres saben amaestrar bien a los caballos”, y por analogía “(sólo) algunos hombres saben educar bien a los jóvenes”, a lo que se agrega, implícitamente “y yo soy uno de ellos”. Ahora bien, hay que notar que de la sentencia “Algunos hombres saben educar bien a los jóvenes” ($\exists x ax \cdot bx$) sólo se pueden inferir correctamente las sentencias “Algunos hombres no saben educar bien a los jóvenes” ($\exists x ax \cdot \sim bx$) y “No todos

los hombres saben educar bien a los jóvenes” ($\sim\forall x ax \rightarrow bx$); pero de aquella sentencia no se puede inferir con corrección la sentencia “Sócrates sabe educar bien a los jóvenes” (bx_1), pues la misma sólo es correctamente inferible de la sentencia “Todos los hombres saben educar bien a los jóvenes” ($\forall x ax \rightarrow bx$), que es, precisamente, la sentencia que Sócrates niega. Así la argumentación de Sócrates no le permite deducir (ni siquiera implícitamente) de acuerdo a la lógica, la sentencia que pretende afirmar, o sea “Yo sé educar bien a los jóvenes” (sea en posición única o como parte del conjunto de los hombres que sabe hacer eso), para rechazar la acusación de que los corrompe. El desmentido que acabamos de presentar podría servirle a Meleto para reforzar con ese nuevo ejemplo su oposición a Sócrates en relación a otra de sus acusaciones: la de “dar razones inválidas por válidas” lo que equivale a una acusación de sofística (o de charlatanería), o sea, de ofensa a la lógica del buen razonar.

En lo que respecta a la otra acusación que es la de impiedad, Sócrates dice que Meleto lo acusa de “ateísmo” y de “introducir nuevos dioses en la ciudad”. Y entonces se defiende alegando que las ideas que consisten en considerar como piedras al Sol y a la Luna no son de él, sino de Anaxágoras, por lo que en ese caso no estaría introduciendo en Atenas nada nuevo (ya que los libros de aquel filósofo podían comprarse libremente en el Ágora, agrega). Pero muy astutamente se guarda Sócrates de manifestar abiertamente su opinión acerca de tan delicado tema, pues remata este punto de su defensa diciendo que si Meleto lo acusa de introducir nuevos dioses, eso prueba de por sí que

Sócrates no es ateo, pues su pensamiento incluye (por lo menos algunos) dioses, y que quien se contradice es su acusador. De inmediato dice que si Meleto lo acusa de creer en demonios, también se contradice, pues es punto pacífico entre los atenienses que los demonios son hijos de los dioses, por lo que, creer en los primeros presupone la creencia en los segundos. No obstante aclarará después que en realidad ese demonio que lleva dentro es su conciencia, que le dicta qué hacer y qué no, con lo que de hecho planea la duda acerca de la creencia real de Sócrates en la filiación entre demonios y dioses, y sobre su presunta creencia en estos últimos, por fuerza de presuposición.

Más adelante reivindica Sócrates nuevamente su acción de filósofo (que sabe que no sabe, y por eso busca el saber) como resultado de la orden “del dios”, que de hecho es el oráculo de Delfos, quien habría respondido negativamente la pregunta de Querefonte cuando éste lo inquirió acerca de si había algún hombre más sabio que Sócrates. Y esta es la única afirmación clara de creencia de Sócrates en un dios determinado (cuyo testimonio favorece y enaltece directamente a Sócrates; ¿será ello casualidad, u otro recurso sofístico?). Pero concluyendo la primer parte de su defensa (aquella que precedió a la primera decisión Tribunal sobre su culpabilidad o inocencia), Sócrates vuelve a los meandros de la indefinición cuando proclama “Creo en los dioses como ninguno de mis acusadores, y les dejo a ustedes y al dios el juicio de lo que sea mejor para ustedes y para mí”; ahora, la primera parte de esa frase es una afirmación gratuita, y en lo que respecta a la segunda,

por lo dicho antes, tal “dios” en singular no puede ser sino y tan solamente el oráculo antes mencionado.

Nótese que esas astutas maniobras sofisticadas e idas y vueltas dejan sin respuesta las capitales preguntas: ¿cree Sócrates en los dioses, en plural?; y en caso positivo: ¿en cuáles? (si exceptuamos el oráculo de Delfos, cuyas palabras lo benefician directamente). Con tales maniobras y dejando esas preguntas sin respuestas, Sócrates se aleja claramente de la imagen que de él nos lega Platón (que es la de un buscador franco de la verdad y la de un enunciador corajudo de sus convicciones), al tiempo en que espera burlar la vigilancia punitiva de los jueces (dispuestos siempre a castigar con la pena máxima cualquier evidencia de impiedad). Así, a despecho de la apasionada defensa de Platón, las propias palabras y conducta que éste pone en boca de su maestro, lo bajan del pedestal del insaciable y corajudo buscador de la verdad (en supuesta oposición neta a los sofistas, cosa que ya Aristófanes había desmentido implícitamente en “Las Nubes”).

Ahora, antes de concluir la primera parte de su defensa Sócrates invoca como prueba de que no ha corrompido a la juventud el hecho de que ninguno de los jóvenes que lo frecuentaban, ni sus familiares, nunca lo acusaron de tal práctica. Mas notemos que a tal argumento se le podrían oponer dos objeciones; la primera consistiría en decir que quizá tales acusaciones no hayan aparecido por el hecho de que los afectados no percibieron que en tales diálogos y convivencia se los estaba corrompiendo (cosa que sí percibió Meleto); y la segunda consistiría en hacer

valer que quizá, aun percibiéndolo, no quisieron acusarlo por amistad, pena, o simple displicencia.

En lo único que parece sólida la primera parte de la defensa socrática es en su rechazo de la acusación de cobrar a cambio de los diálogos filosóficos entablados con quien quisiera oírlo, pues aunque nuevamente invoca como prueba la falta de testigos de tal práctica, a ello se suma otra prueba que parece irrefutable: la evidencia de su pobreza que sería visible a los ojos de todos sus conciudadanos. Ahora bien, un abogado del diablo incluso ante esa evidencia podría alegar que quizá Sócrates cobrase, pero, o no cobrase lo suficiente, o no supiese administrar los dineros ganados (pues no sería ni el primero ni el último en perder fortunas por no saber conservarlas).

-Segunda y tercera parte de la defensa-

Al principio de la segunda parte de su defensa Sócrates incurre nuevamente en una maniobra sofística al considerar que su culpabilidad se vio disminuía (o incluso negada, pues dice “haber escapado de las manos de Meleto”) por el escaso margen de votos (unos treinta) que la decretaron; porque de dos una: o se considera que sólo una unánimad de los jueces convalida una culpabilidad, o el voto de la mayoría simple basta para establecerla, como rezaba la ley vigente, con lo que, en este último caso, la evaluación de Sócrates cae por tierra.

Y en seguida trata el acusado de aliviar preventiva y astutamente el castigo subsecuente, al preguntarse por la pena o multa (retengamos esta segunda opción) que habrá

de aplicársele. Es más, llega a considerarse digno de ser mantenido en el Pritaneo (como se hace con los héroes olímpicos) en recompensa de la Polis por su labor filosófica, e intenta apartar otra vez el peligro de muerte al recordar que en otras ciudades tal condena no puede surgir de un juicio de tan sólo un día. Antes acababa de sostener que cree no haber hecho nunca voluntariamente ningún mal a nadie; pero aquí el abogado del diablo y la lógica podrían retrucar que también involuntariamente se hace el mal, y es al mal a quien debe castigar el jurado, en la persona de quien lo ha practicado (como se estipula, por ejemplo, en los casos de homicidio culposo, que son aquellos en los que el matador no tiene la intención de matar, pero no por ello deja de ser castigado).

Mas Sócrates ya evoca rápidamente otra vez la posibilidad de una multa, o de las penas de prisión o exilio (desviando nuevamente la atención de sus oyentes de la pena capital), para negar la posibilidad del exilio con el argumento de que en cualquier otro lugar correría la misma suerte a consecuencia de la labor filosófica que no sabría abandonar; entonces el abogado del diablo podría replicar que tal reacción unánime de las ciudades sería un argumento más a favor de la evidencia de la labor corruptora de Sócrates, y de su necesaria condena a muerte. Pero ya vuelve otra vez Sócrates hábilmente a barajar la eventualidad de una multa, aclarando que, aunque no tiene dinero, podría pagar una suma acorde a sus haberes (exactamente una mina de plata), suma que se podría multiplicar por treinta con la colaboración solidaria de

jóvenes allí presentes (entre quienes cita a Platón). Y allí concluye la segunda parte de su autodefensa.

Creo que es sólo en la tercera parte de la autodefensa de Sócrates (aquella en la que ya sabe que ha sido condenado a la pena capital) donde puede asentarse sin trampas lógicas o sofisticas la estatura ejemplar y ejemplarizante que Platón quiso dar a su maestro. Pues es allí donde Sócrates evalúa serenamente la muerte, e incluso se congratula por su advenimiento (ya que podrá filosofar en el Hades en diálogo con grandes griegos) y se permite la ironía-augurio final de interrogarse acerca de si en las circunstancias del caso tiene mejor destino quien va a la muerte (él) o quienes siguen viviendo (verdaderos “condenados a seguir viviendo”, podría decirse en términos que evocan ecos sartreanos).

Rousseau y Émile

La vida de Rousseau no pasa la prueba de la consonancia entre discurso y acción, pregonada para cualquier maestro, en el pensamiento hindú, y por Sócrates (entre otros) en el griego; por la sencilla razón de que el ginebrino abandonó en un asilo a sus hijos. Mas veamos cómo delinea la relación maestro-discípulo en su filosofía de la educación.

En su obra *Émile* (1762) Rousseau plantea una relación que une el discípulo a su maestro desde la más tierna infancia del primero, y va hasta su casamiento. Nótese que el discípulo considerado pertenece a una elite, pues Rousseau postula que sea rico (dice que los pobres no

necesitan educación), de buena cuna, y con buena salud. Ahora bien, el ginebrino aclara: “no supuse en mi alumno ni un genio trascendente, ni un entendimiento cerrado; lo he elegido entre los espíritus vulgares para mostrar lo que puede la educación de un hombre” (Rousseau s/d, libro IV, p. 323). Rousseau considera cinco períodos de vida del discípulo: desde la cuna hasta los dos años, desde los dos a los doce años, de los doce a los quince años, de los quince a los veinte años, y por último la etapa de su casamiento (cuando el autor describe las características de la mujer adecuada para su discípulo, llamada Sofía, en alusión sin duda a la filo-sofía; por cierto Rousseau no vacila en defender ideas claramente machistas tanto en su visión de dicha mujer, como en lo relativo a su sumisión al marido).

Abordando el primer período Rousseau defiende la tesis de que el niño de esa edad es inocente, ya que todo es perfecto cuando sale de las manos del Creador (o de la naturaleza), pero degenera en las manos del hombre (o sea, de la sociedad); Rousseau se propone enseñar a su discípulo el arte de vivir, según el mandato de la naturaleza; y aunque destaca el importante papel que cabe a la madre y al padre-preceptor, prefiere que su discípulo ideal, Émile, sea huérfano, para ser enteramente dependiente, en materia de educación, de su maestro.

En el segundo período el discípulo empieza a desarrollar el lenguaje propiamente humano, y sus fuerzas físicas; su mejor lugar será la campaña, practicando la natación, la gimnasia y el cultivo de los sentidos; y lo importante es que el maestro lo conduzca a través de juegos, respetando su libertad como don de la naturaleza,

sin exigirle la obediencia ni castigarlo con severidad. No es aún el momento de introducirlo a ninguna actividad intelectual (ni siquiera las de la gramática o las matemáticas, o la geografía, por ejemplo); tampoco la moral será un tema de esa edad, aunque el cultivo de un pequeño jardín podrá enseñar al discípulo la idea de propiedad.

De los doce a los quince años Émile estudiará, pero sólo lo que le sea útil. El maestro dirigirá su curiosidad y atención hacia los fenómenos de la naturaleza; y en ese contexto lo útil se centra en la astronomía (partiendo de observaciones concretas del cielo) y las ciencias naturales (que, recordemos, en la época aun no se han independizado de la filosofía). Si en los menesteres científicos el discípulo constata la necesidad de contar con ciertos instrumentos, él mismo los fabricará; Rousseau recomienda que Émile sepa un oficio, y sugiere el de carpintero. Como único libro podrá incursionar en “Robinson Crusoe”, pero aún no ha llegado el momento de la Historia y del estudio de lenguas.

Es en el libro IV del “Émile” donde Rousseau aborda la faja etaria que aquí nos interesa, que él sitúa entre los quince y los veinte años; es cuando Émile debe ser introducido a la sociedad, y para eso debe ser presentado a la esfera de la sensibilidad, en especial del amor y de las virtudes cívicas; es también en ese momento en el que el maestro hablará por primera vez con Émile acerca de Dios. Veamos cómo el maestro dirigirá esa serie de acontecimientos, cuyo advenimiento se anuncia por una “agitación del espíritu” que vuelve al discípulo reacto a la disciplina, al punto que “se vuelve sordo ante la voz que lo

hacía dócil...desconoce a su guía (y) no quiere más ser gobernado” (Rousseau s/d p. 272; las traducciones son nuestras), al tiempo en que se producen notables cambios en su físico. Se trata nada menos que del “segundo nacimiento del hombre”, cuando “el hombre nace verdaderamente a la vida” (ibid. p. 273). Aquí es cuando “el amor de sí” que es “la pasión primitiva, innata, anterior a toda otra pasión”, debe ser correctamente encaminado, para evitar trágicos desenlaces, pues el hombre bueno es aquel que posee pocas necesidades y poco se compara con los otros (ibid. p. 274-275). Hay que notar que hasta ese momento nuestro autor pretende que el discípulo es ajeno al pudor (pues tal sentimiento viene de la distinción del bien y del mal, aún no realizada), y que, o bien no tenga ninguna información sobre cuestiones relativas al sexo (por ejemplo acerca de la pregunta sobre cómo nacen los niños), o que las respuestas le sean dadas de forma simple y directa; pero llama la atención el hecho de que en el único ejemplo concreto dado por Rousseau, la madre en cuestión responde a la mencionada pregunta diciendo que “las madres los orinan con los dolores que a veces les causa la vida”, y nuestro autor considera muy apropiada esa aclaración! (ibid. p. 279-282). Considera el ginebrino que la amistad es un sentimiento que en el joven debe ser despertado antes que el del amor, entendiéndose por este último el que lo unirá a las mujeres (ibid. p. 285); y ello para evitar que el discípulo se transforme en un ser frívolo y degenerado. “A los dieciséis años el adolescente ya sabe lo que es sufrir, pues él mismo ya ha sufrido”; es el momento de hacerle ver que todos los hombres son iguales,

pues todos han nacido “desnudos y pobres, y todos están sujetos a las miserias de la vida, a sus penas, a sus males, a sus necesidades, dolores...y todos están condenados a la muerte” (ibid. p. 287-288). Así pues, ha de incentivarse “la piedad, que es el primer sentimiento relativo a los otros, que toca el corazón humano, según el orden de la naturaleza” (ibid. p. 289). Tal acción debe guiarse por tres máximas, que dicen, respectivamente: 1. “No es propio del corazón humano ponerse en el lugar de gentes que son más felices que nosotros, sino solamente de aquellas que nos causan pena”; 2. “No nos compadecemos jamás en otro que de aquellos males de los cuales no nos sentimos exentos nosotros mismos”, y, 3. “La piedad que sentimos por el mal sufrido por otro no se mide por la cantidad de ese mal, sino por el sentimiento que dedicamos a aquellos que lo sufren”. Así Rousseau aconseja que en la adolescencia se muestre al joven “espectáculos que lo retengan, y no espectáculos que lo exciten”, y para ello habrá que alejarlo de las ciudades y sus tentaciones femeninas, y hay que “elegirle con esmero sus compañías, sus ocupaciones y sus placeres” (ibid. p. 301); Rousseau cuenta el caso de “un cuadro bien mostrado”, en la persona de un señor que ya viejo le contó cómo nunca pudo ver sin horror a las prostitutas después de que siendo adolescente su padre lo llevó a ver un hospital donde eran tratados los contagiados por el vicio practicado con ellas (ibid. p. 302-303). Así se entra “en el orden moral”, pero no se trata de abordar “tratados de metafísica y de moral” (ibid. p. 307-308); luego de haber mostrado la igualdad existente entre los hombres, hay que llevar al discípulo a captar sus diferencias, para que (contrariamente

a lo sucedido hasta allí) “se instruya más bien con la experiencia ajena que con la suya propia” (ibid. p. 310); ha llegado el momento de introducirlo a la Historia, prefiriendo la de los antiguos, pues en ese estudio el discípulo no puede sentirse partícipe, sino espectador y juez; para tanto Rousseau prefiere que Émile lea vida particulares (como las descritas por Plutarco, ibid. p. 315-316). Es el momento también de las fábulas, cuyas enseñanzas morales ni siquiera necesitan ser enunciadas como máximas (ibid. p. 327). Es entonces cuando el discípulo, hasta entonces espectador, “entra en los asuntos del Mundo”, como actor; para tanto, dice Rousseau, Émile está preparado, pues “yo le enseñé a vivir consigo mismo, y, además, a ganar su pan”; pero, aclara de inmediato, “eso no es suficiente; para vivir en el mundo es necesario saber tratar con los hombres, hay que conocer los instrumentos que dan un ascendiente sobre ellos; hay que calcular la acción y reacción del interés particular en la sociedad civil, y prever de manera tan precisa los acontecimientos de manera tal que uno sea sólo raramente engañado en sus empresas, o que, por lo menos, se hayan usado los mejores medios para triunfar en ellas”. Para tanto aconseja Rousseau que el discípulo se lance de lleno en la ayuda de los necesitados, y que haga “todo lo que considere útil y bueno” según y para su edad (ibid. p. 329-330). Nuestro autor desea que los jóvenes sean “circunspectos en su conducta, respetuosos de los más viejos, retenidos y discretos para no hablar sin ton ni son, modestos en las cosas indiferentes, pero audaciosos en el bien hacer y corajudos para decir la verdad”, y ello, dando por sentado

que “Émile no ama ni el ruido ni las querellas, no sólo entre los hombres, sino ni siquiera entre los animales”, pues su espíritu es de paz (ibid. p. 331), aunque Rousseau le recomiende: la caza! Y advierte nuestro autor: “Para impedir que la piedad degenera en debilidad es necesario generalizarla y extenderla a todo el género humano. Entonces nos dedicamos a ella tanto más cuanto ella está de acuerdo con la justicia, porque de todas las virtudes, la justicia es aquella que más contribuye al bien común de los hombres” (ibid. p. 334-335). Familiarizado con las ideas, y cuando ya superó los dieciocho años, es cuando el joven podrá depararse con Dios de forma madura (y no “idolátrica” o “antropomórfica” como en su infancia, ibid. p. 340-341).

En el último libro de la obra, Rousseau trata de los viajes instructivos, y dibuja el perfil de la mujer ideal para su discípulo (con los contornos machistas que ya mencionamos); el viaje de dos o tres años que maestro y discípulo harán por Europa le servirá a Émile para aprender dos o tres lenguas, y le dará los elementos para su educación política (que incluye los temas del contrato social y las diferentes formas de gobierno); a su regreso se casará con Sofía y ambos se instalarán en un campo de propiedad de Émile, quien meses después comunicará a su maestro su próxima paternidad.

Como se aprecia en este apretado resumen, si Rousseau parece respetar la espontaneidad de su discípulo, al sabor de los impulsos de la naturaleza, de hecho lo que impera es la permanente dirección del maestro acerca de lo que el discípulo debe saber y hacer a cada momento; tan es

así que el maestro lo prefiera huérfano, para que su autoridad sea única y absoluta, sin tener que chocarse con ninguna herencia o contexto familiar, o, incluso, social; de ahí el aislamiento del discípulo hasta el momento en que el maestro considere que ha llegado la hora de su entrada a la sociedad. Al mismo tiempo percibimos que el discípulo poco y nada puede intervenir en su proceso de educación, si no es para seguir la dirección del maestro. Esa visión llega al extremo de que el maestro se da el derecho de indicarle a su discípulo la mujer que considera apropiada para él (esperando, claro está, que su elección sea acatada, y se consume el matrimonio burgués); no obstante, hay que decirlo, Rousseau opina que nunca el maestro debe vanagloriarse de sus méritos ante el discípulo, sino dejar que ese reconocimiento venga espontáneamente de su parte (ibid. p. 322); y aclara nuestro autor que es en la adolescencia cuando el discípulo “convencido de que es amado por su maestro...debe convencerse de que ese conductor es un hombre sabio, esclarecido, que, queriendo su felicidad, sabe lo que puede proporcionársela” (ibid. p. 325).

Makarenko, la educación soviética y la relación maestro-alumno

Makarenko fue por lo menos hasta mediados de los años 1970 considerado un “eminente educador soviético”, y sin duda fue el más conocido fuera de la URSS; no en vano ocupó diversos cargos hasta que murió prematura y súbitamente a los 51 años en 1939.

En lo que sigue resumiremos algunas posturas defendidas por este autor en su “Poema Pedagógico”.

Como se sabe, Makarenko cuenta en forma novelada en su “Poema pedagógico” la experiencia de casi una década que a partir de 1920 vivió al frente de la Colonia “Máximo Gorki”, dedicada a la reeducación de delincuentes juveniles y de adolescentes que habían servido en las filas de la contrarrevolución o estaban simplemente en situación de abandono (jóvenes que las autoridades soviéticas, instaladas en el poder en 1917, llamaban “deficientes morales”).

Sin duda que de su relato se desprende que un gran mérito de Makarenko (según la exigencia hindú y griega) es el hecho de haber predicado con el ejemplo, hecho del cual nunca se vanagloria en su “Poema”. Así vemos cómo junto con sus educandos (Poema, Vol. 1) el educador pasa hambre y frío, y viste ropas paupérrimas e insuficientes para el crudo invierno ucraniano. No obstante justifica el uso de la violencia, que asume como una necesidad impuesta por la situación que se presentó en su práctica por primera vez de forma inopinada ante un alumno particularmente indisciplinado e irrespetuoso, y que después Makarenko va a incorporar (aunque excepcionalmente) en su visión explícitamente teórica de la relación maestro-alumno. Ahora bien, en 1925 un alumno se suicida, y un funcionario de la Educación, llamado Serguei V. Tcháikin, va hasta la Colonia para hacer la investigación sobre el caso; después de oír el informe de Makarenko sobre el trabajo hecho allí, le dijo: “Bien, todo eso naturalmente necesita ser aclarado...pero yo dudaría

incluso ahora de sus, digamos, teoremas, que Usted gentilmente nos expuso, incluso con gran entusiasmo, lo que naturalmente habla de su convicción. Ciertamente. Pues bien, nosotros, por ejemplo, ya sabíamos antes, pero Usted lo calló. Aquí con Usted está organizada, digamos, una cierta competencia entre los educandos: aquél que realice más es elogiado, y el que haga menos, es reprobado. Cuando labraron el campo, aquí, había una competencia de ese tipo, ¿no es verdad? Usted ocultó eso, ciertamente por acaso. Me gustaría oírlo: ¿es de su conocimiento que nosotros consideramos la concurrencia competitiva un método estrictamente burgués, en la medida en que ella sustituye la relación directa con el objeto por una relación indirecta? Ese es un punto. Otro: Usted da dinero [monedas] a los educandos, es verdad que para los feriados, y no se lo da a todos, sino, por decirlo de alguna forma, proporcionalmente a los méritos. ¿No le parece que está sustituyendo la estimulación interior por la exterior, y por encima nítidamente monetarista? Y más: el castigo, como Usted lo dice... Usted debe saber que el castigo educa al esclavo, mientras que nosotros necesitamos una personalidad libre, que pautе sus acciones no por el miedo del garrote o de cualquier otro recurso de coacción, sino por los estímulos interiores y por la conciencia política...”. Ante esas ponderaciones que ponían en cuestión serias cuestiones pedagógicas, incluyendo la crítica a la famosa “emulación socialista” que Stalin canonizara en el movimiento stajanovista y de la que Makarenko implícitamente se juzga el precursor, y la cuestión de los “estímulos materiales”, después tan criticados por el Che Guevara, quien los aceptó

sólo en su forma indirecta, para no hablar del uso del castigo, Makarenko simplemente se contenta con sonreír. Por cierto, la investigación en cuestión lo inocentó por el suicidio del alumno (Poema, vol. 2, # 15).

También es un mérito del educador soviético el haber percibido y buscado realizar en el día a día la superación de la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual (según una idea ya esbozada por Rousseau cuando indica a su Émile la carpintería, y que Marx desarrollará al afirmar que tal combinación habría de formar individuos completos, superando los actuales individuos incompletos y alienados generados por la educación vinculada a la división capitalista del trabajo; cfr. Marx 1844); de allí la implementación de los trabajos agrícolas y después industriales, en alternancia diaria con las tareas escolares, en la Colonia Gorki.

No podemos tampoco ignorar el mérito de Makarenko al percibir que el Teatro era un gran instrumento pedagógico, entre otras cosas, para incentivar el mejor dominio del lenguaje (de forma mucho más eficiente y divertida que las aburridas aulas de gramática basadas en textos insípidos y sin contar con el menor interés del alumno), y, sin duda, para la promoción de una personalidad desenvuelta en los alumnos; por otro lado nuestro autor llama nuestra atención hacia la contribución educativa de ese teatro practicado por los alumnos de la Colonia para con un público campesino semianalfabeto o analfabeto (que rápidamente se entusiasmó con las funciones, a punto de disputarse las entradas a los espectáculos).

Ahora bien, nos parece que en Makarenko hay ausencias y teorías filosófico-pedagógico-políticas muy discutibles. Así, no encontramos en su obra ninguna teoría ética que diga explícitamente lo que se asume como “deber legítimo”, del ciudadano, del educador y del educando; y un aspecto sobre el cual volveremos en lo que sigue porque es muy importante, es la tesis implícita de que, so pretexto de combatir el individualismo, lo colectivo debe estar por encima de lo individual.

Generalizando a partir de la experiencia que lo llevó a aplicar la violencia para conquistar el respeto de los educandos y después, a partir de eso, organizarlos con el sentido de lo colectivo, Makarenko propone la siguiente teoría: “En mi exposición sobre disciplina me permití poner en duda las posturas entonces aceptadas por todos, y que afirmaban que el castigo educa a esclavos, que es preciso dar plena libertad a la creatividad infantil, confiando el máximo en la auto-organización y en la autodisciplina del niño. Me permití manifestar mi profunda convicción de que mientras no estén creados el colectivo y los órganos del colectivo, mientras no existan tradiciones y no sean creados hábitos elementales de trabajo y de vida, el educador tiene el derecho, y no debe renunciar a él, de usar la fuerza y de obligar. Afirmé también que no era posible basar toda la instrucción sobre el interés, que la educación del sentido de responsabilidad y del deber muchas veces entra en conflicto con el interés del niño, en especial de la forma como ésta lo entiende. Yo exigía la educación de un ser humano resistente y fuerte, capaz de ejecutar también trabajos desagradables y trabajos tediosos, si los mismos son

requeridos por los intereses del colectivo. En último análisis yo defendí la creación de un colectivo vigoroso, y, si fuera preciso, severo y motivado, y sólo sobre el colectivo apoyaba yo todas las esperanzas. Mis oponentes me tiraban a la cara los axiomas de la pedagogía y se quedaban girando sólo alrededor del ‘niño’” (Poema, vol. 1, # 17, “Shárin en pie de guerra”).

Ese texto riquísimo nos merece varios comentarios. En primer lugar quiero decir que Makarenko incurre en un equívoco que después se extendió a toda la dirigencia soviética en lo que se refiere a la relación “individuo y colectividad”. Sabemos que el pensamiento burgués interpreta esos dos polos como irreconciliables, y en vida de la URSS llegó a presentar al capitalismo como el régimen que defendía la “libertad individual”, mientras que la URSS representaría su “aplastamiento por el colectivo”. Vemos como Makarenko, y después la dirección soviética stalinista, tenían un pensamiento muy parecido. Marx, a su vez, superó esa contradicción diciendo (desde sus Manuscritos económico-filosóficos de 1844) que el comunismo sería la superación de esa dicotomía, por cuanto en el comunismo habría de realizarse el “individuo universal” (categoría que ya estaba presente en Hegel); ese individuo universal sería aquél que desarrollándose libremente en todas sus vocaciones (en la “libre unión de los productores libres” que permite que “a cada uno se dé según sus necesidades”), contribuiría comunitariamente al desarrollo de todos los otros individuos, a nivel planetario (según el principio “de cada uno según sus capacidades”).

En relación al papel de la autoridad y de la disciplina en la educación, tengo una visión diferente a la de la síntesis propuesta por Whitehead cuando dijo que la educación va de la libertad a la libertad, pasando por la disciplina; por mi parte, no me doy por satisfecho ni con Makarenko ni con Whitehead; y tampoco con Freud. Retomo aquí la divergencia que me aparta de Freud (ver Lopez Velasco 2009). He aquí sus palabras: “Pero no quiero abandonar el tema de la educación sin mencionar un determinado punto de vista. Se ha dicho, y con razón, que toda educación es parcial, ya que tiende a que el niño se incorpore al orden social existente sin tener en cuenta ni el valor ni la permanencia del mismo. Ahora bien: si estamos convencidos de los defectos de nuestras actuales instituciones sociales, no estará en modo alguno justificado poner también a su servicio la educación, orientada en sentido psicoanalítico. El fin de la misma deberá ser otro y más alto, libertado ya de las exigencias sociales dominantes. Pero, a mi juicio, tal argumento está aquí fuera de lugar. Tampoco aquel otro fin que se quiere señalar al psicoanálisis deberá ser parcial, ni es misión del analítico decidir entre los partidos en pugna. Sin contar con que el psicoanálisis se verá negado de toda posibilidad de influir sobre la educación en cuanto confiese intenciones inconciliables con el orden social vigente. La educación psicoanalítica tomaría sobre sí una responsabilidad innecesaria al proponerse hacer de su educando un agitador. Su misión se limita a hacer de él un hombre sano y capaz. Contiene ya en sí misma factores revolucionarios suficientes para garantizar que su educando no se situará

luego al lado de los enemigos del progreso. Pero, además, creo de todo punto indeseable que la infancia sea revolucionaria”. (Freud 1968). Creo que Freud no capta la vinculación existente entre educación formal y política en una sociedad dividida en clases. Reflexiones ulteriores sobre esta cuestión, desarrolladas en especial en Francia (por ejemplo por Althusser) y cuyo punto de vista fue catalogado por algunos autores (como Saviani, cfr. Saviani 1983) como “crítico-reproductivista” mostraron como en una sociedad clasista la educación está al servicio de la reproducción de la estructura de clases vigente, y, por tanto, al servicio de la clase dominante.

Ya desde Marx era evidente que en sociedades clasistas las consideraciones acerca de “salud” de los individuos no puede desvincularse del análisis de la situación a ellos reservada en los conflictos existentes en esa estructura clasista. A ese respecto hace figura de estudio paradigmático la crítica a la cual Marx sometió el trabajo alienado vigente en el capitalismo (ver Lopez Velasco 2012). En ese contexto es inaceptable la ingenuidad de Freud cuando propone a la educación psicoanalítica hacer de su educando un ser humano sano y capaz. Porque la pregunta no respondida es: ¿qué grado de “sanidad” individual permite el capitalismo y cuáles capacidades individuales pueden ser desarrolladas libre y plenamente en este orden social?

Siguiendo a Marx, hemos mostrado (Lopez Velasco 2012) cuán distante está el individuo forjado y reproducido en el capitalismo, víctima del trabajo alienado y de interacciones comunicativas asimétricas pautadas por las

“órdenes”, de alcanzar la sanidad y el desarrollo multifacético de sus capacidades. No veo tampoco cómo sin la discusión de estas cuestiones y una toma de posición político-pedagógica en relación a ellas, todo educando fruto de la educación psicoanalítica pueda venir a situarse automáticamente, como afirma y desea Freud, en el lado opuesto al de los “enemigos del progreso” (expresión que supongo designa en la intención de Freud a los que apoyan explícita o implícitamente las estructuras de dominación, represión y discriminación entre los seres humanos). Ahora bien, el mismo Freud que predica una educación psicoanalítica supuestamente dotada de muchos “factores revolucionarios” niega por otro lado que la educación deba proponerse hacer del educando un agitador y acaba por decretar, sin mostrar ningún argumento para tanto, que no cabe a la infancia ser revolucionaria. Algo de equivocado ha de haber en este galimatías (quizá tan equivocado como para merecer algunas horas de diván). Por mi parte sostengo que las tres normas básicas de la Ética orientan en un sentido que nos aparta tanto de Freud como del punto de vista “crítico-reproductivista”, en la medida en que tampoco este último alcanza a discernir cómo es posible y necesaria una acción liberadora aún en el corazón de instancias creadas para servir a la dominación. En efecto, ellas indican como práctica pedagógica a ser desarrollada en la educación formal una acción que permita, dentro y a pesar de las determinaciones que sitúan esta instancia como instrumento al servicio de la clase dominante, la expansión de la libertad individual de decisión al unísono con la construcción consensual de conceptos de cómo debería ser

el orden social para que aquella pudiese permanecer en proceso de expansión constante y de cómo deberían ser las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza no humana. La forma y el alcance que esta acción a “contra-corriente” pueda tener dependen de la evaluación que el educador haga en cada momento de sus fuerzas y de los obstáculos, así como del riesgo que esté dispuesto a correr (porque sabemos que en el capitalismo la acción docente liberadora se paga muchas veces con el desempleo, cuando no con la vida). Esta evaluación es y será siempre difícil, pero ninguna pre-determinación de carácter dominador, podrá ocultar el hecho de que siempre habrá para el educador que lo desee una posibilidad, por pequeña que sea, de uso liberador del espacio ofrecido por la sala de aula. En relación al objetivo de esta acción, cabe aclarar que, lejos de proponerse forjar “agitadores sin causa”, lo que se propone es ni más ni menos que el desarrollo de ciudadanos conscientes (rescatando el ideal griego de la Paideia, pero ahora liberado de toda carga etnocéntrica y clasista dominadora-discriminadora). Si la combinación de cariño y autoridad, tal como descrita en lo referente a la educación familiar, permiten que se concuerde con Freud en su rechazo al objetivo de hacer revolucionaria a la infancia, esa expresión va demasiado lejos al dejar lugar al equívoco de un apoyo sin más a una educación formal adaptadora de los individuos a las estructuras de dominación-discriminación vigentes en un momento dado. También coincido con Freud en la crítica al objetivo de hacer revolucionaria a la infancia cuando por ello se entiende hacerla destinataria de un “catecismo rojo”

(pregonado por Makarenko y practicado con los “Pioneros” del socialismo real), cuando la situación etarea de los individuos no les permite aún la adopción reflexiva de posturas y compromisos. Pero de ningún modo ese rechazo puede confundirse con la obliteración de las instancias de crítica (a ser desarrolladas en conformidad con las capacidades de la edad, según la dinámica de los estadios descubiertos por Piaget) de los obstáculos que impiden el libre y multifacético desarrollo consensual de los individuos y una relación de tipo preservador-regenerador entre éstos y la naturaleza no humana; sin esto, no habrá de hecho presencia efectiva de las tres normas éticas fundamentales ni, como lo quiere Freud, de “factores revolucionarios” en la educación.

Por otro lado quiero manifestar mi asombro ante el hecho de que Makarenko habla de “niños” cuando sus alumnos están en la edad de la rebeldía adolescente (prevista incluso por Rousseau como “edad crítica”) en la que el “Yo” busca su espacio ante los llamados del “Ello” y en la crítica al “Superyo” impuesto por los padres y la sociedad. Si Makarenko tuviera razón, me parece que debiera limitar su tesis a la pré-pubertad, en la cual la guía, por el ejemplo y la orientación, de parte de los adultos, es indispensable para los niños. Mas ese proceso apunta hacia el momento (precisamente en la edad de los alumnos de Makarenko) en el que, según las tres normas éticas básicas (y en especial la segunda; ver más adelante), tanto en la educación familiar, como en la educación formal y no formal, todo argumento de autoridad debe ceder ante la autoridad del mejor argumento.

Pasando a otro de los temas que nos acompañan desde la India (y estaba presente en Sócrates y Rousseau) Makarenko denuncia con pudor e ironía el desencuentro entre la pedagogía y el amor: “En todos los tiempos y en todos los pueblos los pedagogos odiaban al amor” (Makarenko, Poema, vol. 2 # 6); se refiere a los celos que siente el educador cuando la educanda o el educando encuentra su *media naranja*. Pero resulta claro que Makarenko (cual un Sócrates discreto) siente un profundo amor por sus alumnos, y que solamente ese amor es la causa de sus sacrificios y dedicación hacia ellos (incluso cuando usa del trato rudo). No obstante llama la atención el hecho de que en Makarenko no hay lugar para la erótica; también notamos que, a pesar de algunas pinceladas sobre el majestuoso paisaje de los campos ucranianos, nuestro autor no habla nunca del amor por la naturaleza no humana, indicio del poco caso de la visión soviética para con la ecología (que, como sabemos, sólo ocupó la atención de Occidente en la segunda mitad del siglo XX).

Siempre en el terreno de la relación educador-educando, hay que notar el extraño silencio de Makarenko acerca de la forma en la que transcurrían las aulas en la Colonia (que ocupaban 5 horas diarias en alternancia con las tareas manuales y otras actividades educativas, como el teatro); así no sabemos cómo eran allí vividas las aulas de matemática, lengua, geografía, historia, y demás disciplinas o temas.

Y ahora queremos destacar nuestra profunda discordancia con su práctica (y teoría) militarizada de la educación; ya expresamos nuestras reservas acerca del

modelo de los “Pioneros”. Hay que recordar que el propio Makarenko refiere las críticas recibidas de colegas por su “militarismo”; así, inmediatamente antes de profesar su credo, ya citado, en el “Poema” (vol. 1 # 17), nuestro autor transcribe palabras oídas de colegas: “Nosotros liquidaremos esa experiencia suya policialesca. Es preciso construir una educación socialista, no un cuartel”. Pero Makarenko simplemente se rió de sus oponentes y siguió adelante. Creó y defendió los “Destacamentos” dentro de la Colonia, y después la organización dentro de ella del *Komsomol* (la militarizada Juventud Comunista), y cantó loas a las virtudes de los desfiles, las medallas y los saludos a la bandera; todo ello contado y cantado en detalles tanto en el “Poema” como en “Problemas de la educación escolar sociética”. Y... luego ocurrió en la URSS lo que sabemos que ocurrió. Creo que “destacamentos”, desfiles, medallas y saludos a banderas solamente pueden generar individuos de poco razonamiento y obsecuentes ante las órdenes. Por su parte la ética argumentativa ecomunitarista que defendemos (ver en lo que sigue) pregona la superación de las órdenes por los consensos argumentativamente establecidos, derogados y renovados. Paulo Freire (Freire 1970) ya advertía al fin de los años 60 del siglo XX que la URSS no podría ir lejos con su sustitución de la concientización por el slogan; y llegó a predecir su caída. Acertó con casi 20 años de anticipación. Después de Freire sabemos que ningún régimen (político y/o educativo) puede perdurar sino a través de la adhesión libre y entusiasta de los ciudadanos, dispuestos a dar por él hasta la vida, si fuera preciso. Y también sabemos que la libertad y la solidaridad

se combinan en el ya mencionado principio asumido por Marx para caracterizar el comunismo: de cada uno según su capacidad, y a cada uno según su necesidad (al que le agregamos “respetando los equilibrios ecológicos”). Por mi parte, critiqué la alienación comunicativa vigente en el capitalismo, precisamente estableciendo un paralelo con el cuartel, en la medida en que del trabajador, como del soldado, el capitalismo espera que obedezca, y no que piense. Por tanto, ni ciudadanía ni educación riman con cuartel; he ahí el craso error de Makarenko.

La visión de Paulo Freire y Dermeval Saviani: brevísimos resúmenes

Paulo Freire (1970, Cap. II) romperá con la tímida participación del discípulo en el diálogo con el educador (observada en Sócrates y en Rousseau, y que ni siquiera existe en la usanza hindú), para proponer la construcción dialógica, entre educador y educando, del conocimiento; y Freire dirá que la misma sucede de hecho cuando en ese diálogo tanto el educador admite ser educado por su educando, como este último es llamado a desempeñar el papel de educador (sin dejar de ser educando en la relación con su educador). Asumiendo esa tesitura Freire romperá también con la postura solipsista de construcción del conocimiento que Descartes había defendido con tanto ardor, presentándonos un sujeto que ayudado sólo por su razón descubre las verdades fundamentales (la de su propia existencia, la de Dios y la del Mundo) y las cuatro reglas fundamentales para continuar construyendo conocimientos. (Como se sabe esas reglas orientan, respectivamente a: 1.

no admitir como verdadero sino aquello que se me figure como tal de manera clara y distinta, 2. dividir las dificultades en cuántas partes sea necesario, para poder aprehenderlas y resolverlas mejor, 3. examinarlas de lo simple a lo complejo, estableciendo un orden incluso entre aquellas partes entre las que ese orden no se muestre con evidencia al primer abordaje, y, 4. hacer las recopilaciones que al final del examen evitan que elementos importantes del conocimiento hasta entonces construido puedan ser dejados de lado; Descartes, “Discurso del método”). En su labor más tardía Freire también describirá la relación educador-educando como un nexo amoroso, pero priorizando la afición que el educador siente (o por lo menos debería sentir) por el educando, para prodigarse con toda su capacidad y dedicación en la labor educativa; poco y nada nos dice Freire acerca del sentimiento y conducta que cabría esperar del educando en relación a ese dedicado educador. Lo que sí está claro en Freire es que lo que se espera de esa relación es que en ella no sólo lea al Mundo, sino que también se ayude a transformarlo, construyendo un orden sin opresores ni oprimidos; para tanto la conscientización es el concepto clave que concita la acción de uno y otro, entendiéndose por tal la moneda de dos caras compuesta, simultáneamente, por el develamiento de las opresiones existentes, y la acción transformadora para superarlas. Esa dinámica debe ocurrir en base a la libertad de opinión (según la primer norma de la ética; ver más adelante), que da lugar al consenso entre educador y educando (según lo exige la segunda norma básica de la ética; ver más adelante), y para lo mejor de las personas y

de la naturaleza no humana (en conformidad con la exigencia de la tercer norma ética fundamental; ver más adelante).

Dermeval Saviani (1983) discrepará aparentemente con Freire enunciando por un lado una acción pedagógica de cinco pasos, y por otro, al defender la idea de que maestro y discípulo son iguales al fin de la tarea pedagógica, pero no lo son al principio (dado el mayor bagaje de conocimiento y vida que el educador tiene en relación al educando al establecerse su relación). Los cinco momentos enumerados por Saviani son: 1. la práctica social compartida por educador y educando al inicio de su relación, 2. la problematización, que significa detectar en esa práctica compartida los problemas relevantes que serán objeto de atención y tratamiento, 3. la instrumentalización, que significa aprovechar las herramientas que a lo largo de la Historia la Humanidad ha construido para que podamos mejor tratar esos problemas, 4. la catarsis, que interpretamos como el momento en el que los problemas considerados son mejor entendidos con la ayuda de las herramientas antes citadas, y, 5. la práctica social de educador y educandos, que será y no será la misma que la del inicio, que ahora se enriquecerá con todo lo que dejan los tres pasos que la siguieron.

Si muchos pusieron en simple oposición a Freire y Saviani, por nuestra parte intentamos conjugarlos dialécticamente en óptica ecomunitarista (ver López Velasco 2008), según lo mostramos resumidamente en lo que sigue.

La visión ecomunitarista de la relación educador-educando (en la enseñanza de adolescentes y adultos)

- Fundamentos y algunas directrices -

Concebimos la relación educador-educando a partir de una base ética proporcionada por las tres normas éticas fundamentales (ver López Velasco 2003 y 2009). Hemos reformulado las normas éticas como Casi-Razonamientos Causales (CRC) compuestos por una obligación, seguida del operador no veritativo “porque”, y por un enunciado que sigue a ese operador (y tiene que ver con el mismo contenido de la obligación inicial); la gramática de los CRC es la siguiente: la obligación permanece argumentativamente válida mientras el enunciado que la soporta no ha sido falseado; y esa validez cae, por vía argumentativa, al ser falseado dicho enunciado. Así la ética no es dogmática y sus normas se renuevan al sabor de nuestros conocimientos y debates acerca de lo que creemos falseado o no; superamos así el viejo foso instaurado por Hume entre las expresiones que tratan del “ser” y las que lo hacen del “deber ser” (foso que fue ahondado por el positivismo lógico, y del que ni siquiera el bueno y pacifista consecuente Bertrand Russell pudo escapar). Ahora bien, con esa base también hemos deducido de la gramática de la pregunta que instauro el universo ético, a saber, “¿Qué debo hacer?”, y con la ayuda del operador lógico de

“condicional” y de la teoría de la ‘felicidad de los actos de lenguaje’ (Austin 1962), tres normas éticas de alcance universal que estipulan, respectivamente: 1) que debemos luchar por nuestra libertad individual de decisión, 2) que debemos vivenciar consensualmente esa libertad, y, 3) que debemos preservar-regenerar de forma sana la naturaleza humana y no humana. Esas tres normas nos obligan a criticar al capitalismo en la medida en que éste las violenta cotidianamente, y a apuntar hacia el horizonte utópico poscapitalista del “ecomunitarismo” (en el que ellas serían realizadas en los planos de la economía, la ecología, la erótica, la pedagogía, la comunicación, la política, y en cualquier otro plano de la existencia humana); el ecomunitarismo es inalcanzable en su plenitud, pero es una indispensable guía para la acción (en especial en la educación y en la política entendidas en sentido amplio y más allá de las instancias, respectivamente, ‘formales’ y ‘partidarias’; ver López Velasco 2008 y 2009).

En base a las tres normas mencionadas postulo, como ya se dijo, que la relación educador-educando debe servir para afirmar y hacer progresar la libertad de decisión de ambos (en conformidad con la primera norma), que el conocimiento generado en la interacción dialógica entre ambos (al modo querido por Freire) debe evolucionar al sabor de los sucesivos consensos alcanzados entre educador y educando (según lo exigido por la segunda norma), y que la acción de ambos debe encaminarse a preservar-regenerar la salud de los seres humanos y de la naturaleza no humana (en conformidad con la tercera norma).

En relación a la formación del educador capaz de actuar de esa forma, hemos destacado (ver López Velasco 2009) los siguientes ejes: importancia de la formación teórica explícita (pues toda acción humana está atavesada por una teoría, sea ella consciente o no), importancia de la relación teoría-práctica (pues toda teoría sin práctica no pasa de verbalismo, y toda práctica sin teoría consciente es ciega), la importancia del trabajo cooperativo e interdisciplinario (para superar el individualismo egoísta y las limitaciones de un conocimiento unilateral y fragmentado), la importancia de la gestión democrática (que debe ser promovida tanto dentro de las instituciones escolares como en la sociedad en general, en el contexto de una democracia participativa) y el compromiso socioambiental (que apuesta al horizonte utópico poscapitalista ecomunitarista, como indispensable estrella guía de la acción cotidiana). Y resumimos (como lo vimos en el cap. I) el perfil de una Licenciatura como sigue: La Licenciatura debe formar un profesor que “re-descubra” y permita dialógicamente a sus alumnos “re-crear”, por la investigación auxiliada en la teoría que siempre se somete a *tests*, cada uno de los conocimientos implicados en contenidos trabajados en vinculación con la problemática socioambiental (especialmente la de los oprimidos), como forma de contribuir a la consolidación de su reflexión crítica y su práctica transformadora de la realidad social, en vista de la superación del capitalismo y la construcción de un orden socioambiental ecomunitarista.

Y definimos, como lo vimos en el cap. I, las siguientes directrices para la educación formal (ver Lopez

Velasco 2008): a) Vincular los contenidos programáticos a problemas socioambientales de la vida de los alumnos en áreas como la alimentación, salud, vivienda, higiene, trabajo, ecología, etc., reservando espacios para discutir esas cuestiones sin miedo de alejarse del “contenido específico”, b) promover la investigación colectiva e individual, debiendo el profesor ejercer el papel de “auxiliar de planeamiento, observación, elaboración de hipótesis, test de las mismas y elaboración de resultados” en una actividad que apunta al “re-descubrimiento”/“re-construcción” de los conocimientos mediante la reflexión dialogada, c) salir para hacer trabajos de campo y/o crear espacios, aunque sean modestos, en la propia escuela o institución educativa, dedicados a actividades de pesquisa descriptiva o experimental (sin descuidar la pesquisa bibliográfica, hoy facilitada por Internet), d) dialogar en la escuela (institución educativa) y/o “in situ” con conocedores (escolarizados o no) del tema en estudio, apuntando a la integración entre los conocimientos “técnicos” y sus implicaciones socioambientales, y, e) a partir del trabajo colectivo y de las sistematizaciones elaboradas con la ayuda del profesor y de conocedores, promover acciones orientadas a la información, la búsqueda e implementación de soluciones para los problemas socioambientales investigados, existentes en la escuela o institución educativa, en su barrio, en el barrio de residencia de los alumnos y/o en la comunidad donde fue realizada la pesquisa.

La educación ambiental ecomunitarista defiende la idea de que debemos perseguir al mismo tiempo la realización de los individuos universales a partir de la

aplicación del principio “de cada uno según su capacidad y a cada uno según su necesidad”, y la preservación-regeneración sana de la naturaleza humana y no humana.

Como Sócrates, Makarenko, Rousseau, Freire y Saviani, mi óptica ecomunitarista no comparte la teoría del no-directivismo, ni siquiera en la Universidad. El docente (en especial el de Filosofía, como lo dijimos en el cap. I) sabe (o debería por lo menos saber) para qué quiere educar (apuntando a qué tipo de ser humano, y qué tipo de orden socioambiental); y esperamos que quiera hacerlo en perspectiva ecomunitarista; por otro lado, como bien lo señaló Saviani, su experiencia de vida y sus conocimientos no lo ponen como un “igual” al adolescente. Lo que el educador ecomunitarista puede y debe desear-aspirar es que sus alumnos devengan sus “iguales” como ciudadanos, y con ellos compartir los desafíos socioambientales comunes (esperando tenerlos como compañeros en la búsqueda del ecomunitarismo, pero respetando escrupulosamente, y eso es obvio a partir de la primera norma de la ética, la opción que cada uno tome por su cuenta).

Por otro lado creemos que el “no-directivismo” generó y se acompaña de una irresponsabilidad ética que hace que muchos adolescentes hayan, como se dice, “perdido la noción de los límites”, o sea, de los comportamientos de vida en comunidad que suponen el respeto del otro (sea en los moldes ecomunitaristas, o incluso capitalistas). Aquí va pues mi asentimiento a la lucha de Makarenko para que los educandos elaboren su responsabilidad.

Y esa cuestión está vinculada con otra: la del esfuerzo en la educación. Hace algún tiempo leí en el diario “El País” de España un breve artículo de un intelectual que se quejaba del concepto muy extendido hoy (pero, aclaramos, ya defendido por Rousseau) de que “la educación debe ser agradable”, condenándose así, la exigencia del esfuerzo. Comparto esa crítica. El simple hecho de leer un libro (que solamente después de leído podrá decirnos si nos agregó algo o no para nuestro futuro inmediato o mediano) ya significa un esfuerzo; ahora, ese esfuerzo es indispensable (a no ser que se tenga la visión de una alumna con quien me topé en una Licencia que me confesó que su único defecto era que “no le gustaba leer”). No obstante, como se vio al fin del resumen del credo de Makarenko, su justificación del esfuerzo deriva de su defensa del interés colectivo. Mas, una vez que con Marx superamos la dicotomía individuo-comunidad en la búsqueda del individuo universal, podemos recordar que también el esfuerzo es benéfico al individuo; como lo demuestra el testimonio de Ernesto Guevara, que siendo asmático fue también el heroico guerrillero vencedor de montañas, solamente amparado por “una voluntad que he pulido con paciencia de artista”.

En materia de educación sexual defendemos la teoría y práctica de una erótica de la liberación fundamentada en las tres normas éticas esenciales (ver López Velasco 2009); pues hemos sostenido que hace parte del desarrollo del individuo universal la vivencia de una erótica no represiva del placer compartido. Así la educación ecomunitarista, formal y no formal, fundamentará su

abordaje de la sexualidad en las tres normas fundamentales de la ética para pregonar y defender el derecho al libre y sano placer consensuado; en esa perspectiva deben ser objeto de crítica y superación la discriminación de la homosexualidad (de aquellas tres normas se apartan o se alejan por igual parejas hetero u homosexuales), el machismo y la condena beata de la masturbación (en especial en la pubertad y adolescencia), pues todas esas posturas violan las tres normas éticas fundamentales. Además del trabajo institucional que va desde la pre-escuela a la Universidad, podemos imaginar en un futuro más cercano al ecomunitarismo innumerables espacios sociales de (re)educación sexual en la comunidad, la fábrica, la ONG, y el club social o deportivo.

Y ya que mencionamos la dimensión deportiva, recordemos que en lo relativo a la educación física y la práctica del deporte la propuesta ecomunitarista defiende una práctica formativa y cooperativa, totalmente diferente de la competitiva y crematística, propia del capitalismo (ver Lopez Velasco 2015).

Algunos detalles de la relación educador-educando en la enseñanza universitaria

Nuevamente suscribimos al llamado de Makarenko para que los educandos elaboren su responsabilidad en lo relativo a su autoevaluación. Mientras dure la norma de atribuir notas (o conceptos) para aprobar o reprobar estudiantes, queremos recordar nuestra malograda experiencia en materia de autoevaluación por parte de los

alumnos, cuando de atribuirse notas que determinarían su aprobación o reprobación en una disciplina (y *a fortiori* en un año lectivo) se trataba; durante dos años abrimos esa posibilidad en dos disciplinas diferentes, y los resultados mostraron que los alumnos sistemáticamente se autoatribuían más nota que la que correspondería al “valor” real de su trabajo, en base a criterios previamente aclarados; y también fue significativo el hecho de que cuando implementamos la autoevaluación cruzada, a saber aquella en la que los integrantes de un grupo debían atribuir individualmente una nota al trabajo de un colega que había sido designado por sorteo (al tiempo en que el entonces evaluador sería a su vez evaluado por otro colega, y así sucesivamente hasta abarcar a todo el grupo) esa “inflación de notas” no amainó, pues en base a una postura corporativista, cada alumno evaluador atribuyó más nota de la debida al colega que debía evaluar, esperando que el que evaluase su trabajo haría lo mismo. Esa experiencia indica que la implementación de la autoevaluación en la forma y con el fin indicados no podrá alcanzar la seriedad necesaria a menos que sea preparada largamente con grupos que permanezcan varios años bajo los cuidados del mismo educador (como ocurrió en la experiencia de Makarenko, y en la idealizada por Rousseau).

En materia de enseñanza-aprendizaje, esfuerzo y responsabilidad, también constatamos en Brasil una curiosa consecuencia de la crítica pertinente que hizo Freire a la educación/enseñanza confundida con memorización de contenidos prontos y bajados verticalmente desde el educador hacia el educando (a la usanza hindú); nos

referimos al hecho de que, so pretexto de tal crítica, muchos alumnos se niegan a hacer el mínimo esfuerzo para retener los conocimientos fundamentales que le permiten seguir construyendo conocimientos (y madurando en la vida).

Por último, en lo referente a la cuestión del amor en la relación educador-educando (que hemos analizado en varios de los pensadores aquí recensados) a esta altura de los tiempos no podemos obviar las contribuciones del psicoanálisis freudiano. Y apoyándonos en la síntesis de Allidière (2004) destacamos que en esa relación deben ser llevados en cuenta los fenómenos de identificación, proyección y transferencia. “La identificación es un proceso psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, Diccionario de Psicoanálisis, Labor, Barcelona, 1983, citado por Allidière, 2004, p. 16). Si las identificaciones primarias son las que se dan en los primeros años del niño, que se inspira en personas de su círculo más allegado, y constituyen el núcleo del Yo, dentro de las identificaciones secundarias están aquellas referentes a sus maestros y profesores. Así, en el caso del docente universitario, en especial en los primeros años de los estudios de Grado, cuando el alumno está aun muy próximo de la vulnerabilidad afectiva del torbellino adolescente (si es que todavía no está aun inmerso en ella) un supuesto enamoramiento de una alumna por su profesor (lo mismo vale para los alumnos en relación a profesoras, e incluso entre alumn@ y docente del mismo sexo) puede ser simplemente una expresión de esa identificación. Y el

docente esclarecido y responsable debe manejar ese momento y en nombre de la primera y la tercera norma ética fundamentales, y del respeto y cuidado con los que debe tratar al alumno para no dañarlo en su maduración personal, no puede en ninguna circunstancia aprovecharse de esa situación para gozar de aventuras romántico-sexuales; por mi parte, cuando sobre todo en mis años mozos de docencia fui objeto de alguno de esos procesos de identificación, me atuve siempre a esa conducta lúcida y respetuosa (venciendo a la vanidad). A su vez la proyección “es un dinamismo psíquico inconsciente por el cual se tiende a atribuir a un objeto, persona, grupo o situación, afectos y/o deseos de uno mismo” (ibid. p. 18). En la relación educando-educador, cuando esa proyección se concreta en aspectos que el alumno juzga positivos de sí mismo, esa situación puede resultar, otra vez, en un falso enamoramiento hacia su docente. Y otra vez éste debe estar prevenido y actuar como lo hemos sugerido antes. Sobre la transferencia dice Fenichel, a partir de Freud: “En la vida cotidiana existen situaciones transferenciales, [dado que] la interpretación de las experiencias [actuales] a la luz del pasado, constituye un rasgo humano de caracter general” (Otto Fenichel, Teoría psicoanalítica de las neurosis, Paidós, B. Aires, 1964, citado por Allidière 2004, p. 19); y debemos entender por las experiencias citadas aquellas referentes a los nexos afectivos buenos o malos que el niño tejió en sus primeros años en relación a personas de su círculo más íntimo (como sus padres, a quienes en el futuro asociará otras personas, por transferencia). Freud descubrió la transferencia en las relaciones del paciente con su

analista (a los que éste responde con procesos de contratransferencia), pero es evidente que tanto uno como otro fenómeno se producen entre educando y educador (y existen en este último procesos de contratransferencia). En la situación que ahora nos interesa, la/el docente lúcido debe saber que en el marco de una transferencia positiva su alumn@ puede hacerlo objeto de deseos edípicos no resueltos o reincidentes, traducidos en falso enamoramiento o agresividad; y otra vez se espera del docente la respuesta antes descripta; en este caso esta respuesta debe ser aun más consolidada, pues operan en la/el docente los procesos inconscientes de contratransferencia, que a su vez, lo empujan también en brazos de un supuesto enamoramiento de esa/ese alumn@ o a una actitud agresiva hacia él/ella.

Dada mi personalidad y el manejo de los fenómenos de identificación, proyección y transferencia/contratransferencia, he sido y soy un docente universitario que reúne, no todas, pero sí varias de las características que Allidière encuadra en los del tipo “esquizoide” (ibid., p 96-99). Así, en el perfil de personalidad esquizoide resumido por Allidière me reconozco en las siguientes: a) relaciones personales (más o menos, agrego) distanciadas y frías, b) privilegio del pensamiento y la abstracción, y, c) escasa expresividad gestual y corporal. A su vez, en el Perfil Pedagógico que Allidière atribuye a ese tipo, me reconozco en las siguientes características: a) establecimiento de vínculos pedagógicos (más o menos, agrego) desafectivizados, b) jerarquización de la comunicación verbal, y, c) mejor desempeño en los niveles superiores de la enseñanza.

Dicho esto, quiero que conste que un mejor docente que yo debe o debería incorporar otros rasgos que Allidière atribuye a otros tipos de personalidad y de profesor (ibid., p. 100-115).

CAPÍTULO III

LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO EN LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA UNIVERSITARIA: UNA VISIÓN POÉTICA ECOMUNITARISTA QUE HOMENAJEA A RODÓ

Es así como, no bien la eficacia de un ideal ha muerto, la humanidad viste otra vez sus galas nupciales para esperar la realidad del ideal soñado con nueva fe, con tenaz y conmovedora locura. Provocar esa renovación, inalterable como un ritmo de la Naturaleza, es en todos los tiempos la función y la obra de la juventud.

Rodó (*Ariel*)

Caía la tarde cuando el viejo maestro, mirando a sus alumnos que a su alrededor se reunían tras un año de labor, pensó dos veces las palabras iniciales. El Quijote, que así le llamaban por razones obvias los jóvenes, apoyó su mano sobre la frente del busto que había presidido cada día sus diálogos. Tratábase de un busto del Che en tosco bronce. El Che es la imaginación al poder, la voluntad cultivada con paciencia de artista, la renuncia al privilegio para atender al golpeado en su mejilla, el amor como primer principio revolucionario, el revolucionario como estadio más elevado de la humanidad, la herejía del pensar, el coraje que no se avergüenza de vacilar ante la inminencia de la muerte, la

rudeza y la franqueza rayanas en la falta de respeto, y a veces esa falta de respeto, pues nadie es perfecto.

Como de costumbre el maestro se sentó, ordenando el pensamiento. Un semicírculo de jóvenes miradas pendía de sus labios. Por enésima vez el maestro se convenció de que había vivido cinco vidas, y la segunda de ellas, la del guerrillero de pocas armas y muchos sueños, lo había marcado para siempre. Y entonces empezó a hablar.

Como saben hubo un tiempo en el que se proclamó el fin de la Historia y el triunfo definitivo del capitalismo. Pero ante esa supuesta antiideología ideológica, América Latina no se dejó embretar en el pesimismo. Los zapatistas exigieron un mundo en el cupiesen todos los mundos (menos el de la dominación y la devastación), y mostraron otra vez al mundo, detrás de sus pasamontañas, al siempre ocultado rostro indígena. Venezuela redescubrió a Bolívar, y se vistió con sus sueños: la Patria Grande, la mayor felicidad para el mayor número posible, la educación robinsoniana del inventar o errar, la humanidad libre en tierras libres, de Zamora. Chávez tuvo que superar en poco más de seis años un sabotaje mediático y económico permanente, un paro petrolero montado por quienes entregaban mansamente y a costo de nada el petróleo venezolano a los yanquis, y un Golpe de Estado *made in USA* ejecutado por personeros de la derecha empresarial, política, eclesiástica, sindical y por los grandes medios de comunicación privados con asiento en Venezuela. Entonces se acordó del Che tronando que la humanidad había dicho basta, para echarse a andar, y enarboló la bandera del socialismo del siglo XXI. En Bolivia los

pueblos originarios, vestidos de cocaleros, campesinos y mineros, bloquearon las principales carreteras y exigieron que los pruritos de la democracia formal fueran volcados una vez hacia el lado débil, para proclamar a Evo, uno de los suyos, como Presidente, sin necesidad de procederse a una segunda vuelta electoral; y por una vez la mano dominadora tembló, y Evo fue proclamado; y con él fue reivindicada la Pacha Mama, y el buen vivir (muy diferente del *confort* individualista occidental), y la paciencia infinita para buscar el consenso más allá de la votación, y la (re)nacionalización de los hidrocarburos y algunas otras industrias capitales, y la creación de una pensión a la vejez, y las letras para todos, y el reconocimiento oficial de todas las lenguas originarias, y la dignidad encarnada en la patada dada al embajador yanqui y la DEA, golpistas como siempre; y un día Evo dijo que el socialismo del siglo XXI era una buena bandera. En Ecuador los partidos y el mismo sistema político se habían hundido tras catástrofes repetidas que hacían cambiar a Presidentes como se cambia de ropa interior; y cuando el país se hundía en la desesperanza, la democracia representativa que no representa, y el dólar yanqui asumido como moneda nacional, emergió la revolución ciudadana, asumiendo el rostro de Correa; y ese economista *sui generis* convocó al pueblo a elaborar una nueva Constitución, orientada hacia el *buen vivir* respetuoso para con la Madre Tierra, renegoció duramente la deuda externa, mejoró la distribución de la renta a partir de un Estado revigorado; y un día Correa dijo que el socialismo del siglo XXI era una buena bandera; entonces, culminando el permanente asedio de los grandes medios de

incomunicación asentados en Ecuador, vino un intento de golpe de Estado y magnicidio, escudado tras una supuesta protesta policial, y más tarde la traición del sucesor de Correa. Cuba se sacudió el dogma soviético largamente cultivado y, atrincherada en sus impresionantes conquistas sociales, empezó a pensar en mejorar su socialismo; y la bandera del socialismo del siglo XXI no le pareció herética. En Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y Paraguay florecieron gobiernos que se parecían más a sus pueblos que todos los de la ilusión neoliberal; ninguno de ellos levantó la bandera del socialismo del siglo XXI. La reacción de los EEUU y sus aliados extramuros (léase el imperio organizado en la OTAN) e intramuros (léase la vieja oligarquía que había derrotado a Bolívar y a Artigas) no tardó en manifestarse, y un nuevo gobierno chileno volvió al redil, al tiempo que en Paraguay el entonces Presidente era derribado por un Golpe parlamentario (repetido en Honduras y luego en Brasil, mientras que la Argentina de Macri volvía a los peores tiempos del neoliberalismo pro-yanqui, seguida luego por Brasil). Pero en todas las naciones citadas, hizo y viene haciendo contrapunto a la incesante campaña capitalista, una creciente multitud que reclama, en Cuba y los países del socialismo del siglo XXI, más socialismo, y en las otras citadas, más democracia real, más ecología, menos impunidad para los corruptos, mejor calidad de vida (empezando por la de los servicios públicos, en especial los de educación, salud y transporte), más alegría y más...vida! En eso estamos.

El maestro sintió la receptividad, bebió un poco de agua del vaso que lo acompañaba siempre, y continuó.

Pesimistas los ha habido y los habrá siempre. Pesimistas fueron los que juzgaron quimérico el intento de Espartaco en el siglo I antes de Cristo, de abolir la esclavitud; hasta Thomas More, que tanto nos ha inspirado, no supo imaginar en su *Utopía* una sociedad libre de esclavitud; pero incluso las conveniencias del capitalismo (vide *Queimada*) conspiraron a favor de Espartaco, y dieciocho siglos después de él la esclavitud formal mordió el polvo (en Brasil lo hizo sólo a fines del siglo XIX, el mismo que vio gestarse al *Ariel* de Rodó). Pesimistas fueron los griegos inventores de la democracia, que excluyeron de la ciudadanía a los esclavos, las mujeres, los extranjeros y los púberes que no habían prestado aún el servicio militar. Pero tras la Revolución Francesa, el siglo XX vio incluir en la democracia representativa formal a los esclavos liberados, a las mujeres electoras/candidatas, a los jóvenes a partir de los 16 años (en algunos países), y dio algunos pasos en la inclusión democrática de los extranjeros no naturalizados. Pesimistas fueron los inventores de las actuales Universidades, cuando desde su fundación (la paradigmática Sorbonne es de 1200), excluyeron de las aulas a las mujeres. Pero a fines del siglo XIX y principio del XX las luchas feministas y de hombres decentes, fueron abriendo las puertas universitarias de más en más a las mujeres (una de las primeras fue la futura Premio Nobel, Marie Curie, que cambió su cerrada Polonia natal, para poder ingresar a una Universidad parisina). Pesimistas eran los defensores a sangre y fuego de la

Reforma y la Contrarreforma, incendiarios y víctimas de guerras, matanzas y torturas, que se arrastraron por décadas. Y hoy, con las excepciones de rigor, la adopción y práctica de la fe católica o protestante es casi tan libre como la adopción de una casaca de fútbol por la cual se hincha; claro que los pesimistas dirán que hoy en muchos países aún hay gente que se entremata en escenarios futbolísticos; pero habrá que hacerles notar que algunos países que padecieron un tiempo ese flagelo, supieron doblegarlo. En todos los casos anotados se puede concluir que los optimistas adelantados (a veces siglos) a la hora histórica, no fueron ilusos, sino videntes del futuro. En ellos la humanidad padeció la sana locura del optimismo, que a veces saltea alguna generación o región, pero reaparece sin falta.

Al fin del siglo XX los pesimistas y los que se enmascaraban con el pesimismo para defender lisa y llanamente al capitalismo, se frotaron las manos. Por un lado se derrumbó en Europa una vasta alianza de países que se había autodefinido como socialista y seguidora de la huellas de Marx, Engels, y Lenin (y en un tiempo también de Stalin), y allí volvió a echar sus garras el capitalismo. Al mismo tiempo la vieja China de la Gran Marcha y la Revolución Cultural maoísta, e incluso el heroico Vietnam, adoptaban cada vez más prácticas capitalistas. Para completar el cuadro, desde mediados de aquel siglo, la pira de la guerra separaba en el Medio Oriente a practicantes de las tres grandes religiones monoteístas afincadas en Occidente.

En relación a la experiencia de la URSS y sus aliados-satélites europeos se hacía notar que tras 70 años de aventura supuestamente socialista, aquellos pueblos habían vuelto al capitalismo liso y llano, cansados de la penuria de pan y/o de libertad. (Claro que los pesimistas se afanaron en ocultar el hecho de que en la URSS un plebiscito popular había decidido a favor de la permanencia que aquella gran nación plurinacional, en un resultado que fue desoído por los restauradores del reino libre del capital, en el que, dicho sea de paso, acapararon para sí, poderosas empresas antes pertenecientes al Estado). El caso de China fue mirado por los capitalistas occidentales y asiáticos con una mezcla de apoyo y temor; apoyo al desmonte progresivo de las formas supuestamente socialistas; y temor por el nacimiento de un gigantesco competidor en el mercado mundial y en la arena geopolítica. En Oriente Medio los capitalistas occidentales hicieron coro con los sucesivos gobiernos de Israel, poniendo una y otra vez en segundo plano la posibilidad-necesidad de la existencia en la región de dos Estados (uno palestino, y el otro, Israel, vuelto a sus fronteras), y simplemente descartando la idea-sueño de que israelíes y palestinos puedan convivir en el futuro en un único espacio institucional, regido democráticamente por ambos pueblos (un poco como lo lograron en mayor o menor medida la secular Suiza, y la actual Bolivia). En ese contexto Cuba crujía, sometida desde hacía cuarenta años a un feroz bloqueo comercial de EEUU (que le impedía comerciar incluso con terceros hasta alimentos y medicinas) y abandonada por las ruinas de la URSS veía mermar brutalmente el petróleo venido de aquella región (y del que

dependía incluso parte de la luz eléctrica en ese país con contados ríos caudalosos), así como padecía el cese de la ayuda (en especial alimenticia) proveniente de la ex-tierra de los Soviets; los cubanos simplemente tuvieron que comer bastante menos de lo (poco) que antes el Estado garantizaba, y se volcaron obligados hacia la bicicleta (en un país donde los ómnibus simplemente no transitaban o aparecían cada muerte de obispo). Entonces los pesimistas y sus animadores desde el gobierno yanqui, imaginaron que Cuba caería nuevamente a cualquier momento, por una revuelta popular sabiamente condimentada, en la ancha mano del Tío Sam (en la que había estado cuando la Isla era un ingenio y un garito yanqui, con el 1,5% de los terratenientes dominando más del 40% de las tierras, un 37% de analfabetos, y una enorme masa de pobres campesinos que nunca había visto a un médico). Pero precisamente en ese momento y reaccionando contra el NAFTA que hacía de México una colonia de EEUU (y Canadá), es cuando emergen los zapatistas y Chávez llega al gobierno. Y con ellos se encendió el reguero que antes citábamos país por país. Y Cuba no se sintió más sola, amparada por el ALBA (Alianza Bolivariana para los pueblos de Nuestramérica), Petrocaribe, y más tarde la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, que vino a ampliar los espacios de MERCOSUR, el Mercado Común del Sur, y la UNASUR, la Unión de Naciones Suramericanas).

No olvidemos que Prometeo robó a los dioses, además del fuego, la esperanza. Hoy, si la dádiva prometeica del fuego a los hombres es permanentemente

recordada en sociedades capitalistas (y también antes en las del campo de la URSS) como fundamento de un orden socioambiental que hace de la ciencia y la tecnología fuerzas de producción de primera importancia, la dádiva de la esperanza a la humanidad ha sido larga y porfiadamente ocultada.

Pero alimentada de esperanza la humanidad ha levantado una y otra vez, tras cada derrota o decepción, la bandera de un futuro mejor. Y cada una de esas veces la juventud ha ocupado los puestos de vanguardia. Desde los bancos escolares se ha rebelado contra una educación bancaria al servicio del status quo y ha clamado por una educación problematizadora, pública, gratuita y de calidad, abierta a todos y dirigida hacia el perfeccionamiento de la realidad socioambiental. Esa rebelión estudiantil se ha opuesto siempre a la educación estrecha y utilitarista, que especializa tempranamente y apunta hacia la ganancia en el mercado de trabajo (ocultando que un mercado es un lugar donde se venden y compran cosas, y en el del trabajo se compran y se venden personas); rechaza también en esa educación estrecha la amputación de las cuestiones sociopolíticas, ecológicas y sexuales, y el hecho de que tampoco fomenta una reelaboración crítica de la ética ni promueve la creación y el gozo estéticos. Esa juventud aspira a un nuevo modelo educativo que promueva el desarrollo de un individuo universal, reconciliado con los demás seres humanos en el seno de una familia planetaria que con todas las divergencias propias a cada familia base su relación en el afecto y la cooperación, y también reconciliado con la naturaleza no humana, protegida y

regenerada tras cada degradación por la ingerencia antrópica. Desde las fábricas, los campos, las oficinas y las redes sociales, la juventud ha reclamado (en especial en A.Latina) la mejoría de la calidad de vida y el respeto preservador-regenerador en relación a la naturaleza no humana, dentro del capitalismo, y ha mostrado con brazo fuerte la necesidad de un orden poscapitalista capaz de superar la alienación y devastación propias a ese régimen. Esas luchas, que incluyeron el sacrificio de muchos jóvenes en guerrillas rurales y/o urbanas, llamaron cada vez más la atención hacia el sistema democrático. Si, como ya lo había señalado el maestro en “Ariel”, la verdadera democracia debe asegurar la igualdad de oportunidades para todos, para que luego florezcan las excelencias individuales reconocidas por el colectivo, hoy se ha hecho evidente que el capitalismo no puede asegurar aquella igualdad inicial. Al mismo tiempo la pseudo-democracia burguesa pseudo-representativa ha mostrado cada vez de forma más clara sus límites, no sólo porque en todos los parlamentos de A. Latina los representantes de los trabajadores son ínfima minoría deglutida por los representantes de los latifundistas, empresarios y banqueros, sino también porque aún la clase media se queja de que los supuestos representantes toman decisiones y asumen conductas que no representan a sus electores. Por eso corre las calles y campos la demanda de una nueva democracia participativa y protagónica, apoyada en la democracia directa y que incluya la posibilidad de que los electores destituyan a los representantes que no han sido fieles a la representación que les fue confiada.

El maestro hizo otra pausa y tras beber otro sorbo continuó.

Sabemos que Bolívar y Rodó fueron visionarios cuando vaticinó el primero que los EEUU plagarían a Nuestramérica de miserias en nombre de la libertad, y el segundo cuando los hizo los más acabados representantes de una visión utilitarista y pragmática de la vida que sólo da valor al éxito (léase el acceso hacia el estrecho círculo de los ricos, poderosos y famosos), visión en la que se condena al “perdedor”, ocultándose la circunstancia de que la gran mayoría de los triturados en esa sociedad son víctimas del espíritu insolidario, individualista y depredador de la misma. Por su parte Bolívar no hizo otra cosa que prever la larguísima serie de Golpes de Estado ejecutados o promovidos por EEUU en pro de sus intereses económicos (en especial de sus multinacionales y banqueros) y geopolíticos (en base a aquella idea monroniana que habría que leer como “América para los estadounidenses”), que han asolado a A. Latina; y cuando los ejércitos locales, armados y entrenados por los EEUU no fueron suficientes para contener la marea popular, no faltaron las invasiones directas, protagonizadas en muchos países latinoamericanos por tropas del Norte. Tanto en tiempos de dominación relativamente tranquila, como en los Golpes e invasiones, los EEUU se han apoyado en la prédica de los grandes medios privados de comunicación, que los han presentado como los adalides de la libertad y la democracia, ofendiendo con esa postura a esos dos grandes ideales. Por eso se refuerza hoy la prédica antiimperialista en A. Latina y gana más espacio que nunca, desde los tiempos de Artigas

y Bolívar, la idea de que nos reconozcamos como ciudadanos de una sola Patria Grande, unida, a pesar y con sus diversidades, para liberarnos de toda imposición imperial. Esa prédica y esa idea tienen especial pujanza en los países que asumen el horizonte del socialismo del siglo XXI, algunas de cuyas características marcantes son las siguientes: en lo económico, la promoción de las formas cooperativas de propiedad y de la propiedad estatal, que deberían ser socialmente controladas (aunque se reconozca la propiedad privada de muchos medios de producción y distribución); en lo político la promoción de la permanencia de la soberanía del poder constituyente aún cuando instituido el poder constituido, con el fomento de diversas formas de democracia directa (que en Venezuela, por ejemplo, se asienta en los Consejos Comunales que operan desde cada barrio para elegir y ejecutar las acciones que el barrio considere prioritarias), y el poder revocatorio dado al elector descontento con la autoridad elegida, y el plebiscito y el referendo, y la consulta informada antes de tomar decisiones cuando se trata de tierras comunitarias (en especial indígenas, como lo estipulan las legislaciones de Ecuador y Bolivia); en lo cultural defiende la integración multicultural latinoamericana (no en vano en su nueva Constitución Bolivia se define como un Estado plurinacional), que se nutra de las mestizas raíces indígenas y negras, largamente aplastadas, al tiempo que se las combina con la herencia blanca y aún la oriental; en lo ecológico se promueve la visión socioambiental pues se entiende que se debe luchar al mismo tiempo por la superación de la pobreza humana y por la preservación-

regeneración de una naturaleza no humana sana, o sea, que se debe exigir de cada uno según su capacidad y darle según su necesidad, respetando los equilibrios ecológicos; en lo comunicacional defiende la primacía de los medios comunitarios y públicos, limitando el latifundio mediático privado, para que la comunicación se haga más veraz, popular, educativa y simétrica; en lo educativo promueve la educación problematizadora de raíz freireana (que, como saben, hemos incorporado en clave ecomunitarista e incluye a la educación sexual); en lo sexual se promueve la erótica de la liberación, que critica el machismo, la homofobia y la beata condena de la masturbación, y promueve el libre gozo del placer consensuado; en lo militar (mientras haya fuerzas armadas) defiende la nacionalización y latinoamericanización de la doctrina de formación de las fuerzas armadas y de policía, para que sean el brazo armado de la Patria Grande, al tiempo que se promueve en Cuba y Venezuela la constitución de una numerosa Milicia Popular en la que cada ciudadano puede transformarse en soldado voluntario de la nación; en lo internacional, como ya se dijo, aspira a la conformación efectiva y eficiente de la Patria Grande que abarque desde México hasta la Tierra del Fuego, para pesar como bloque en la arena mundial, mientras el mundo tenga bloques.

Como saben, hemos releído todas esas características a la luz de las tres normas fundamentales de la ética y del horizonte utópico ecomunitarista, propuestos por un oscuro pensador contemporáneo (López Velasco 2008, 2009, 2010, 2017 y 2018)

Claro que los países que dicen querer avanzar hacia el socialismo del siglo XXI caminan en medio de tormentas, siempre alimentadas por los EEUU, sus aliados de la OTAN y las oligarquías locales, que ven en peligro su poder. Dicho esto hay que reconocer que varias de esas tormentas se refieren a importantes cuestiones relativas al perfil del propio socialismo del siglo XXI; así, en algunos casos se cuestiona el culto a la personalidad y/o la eternización en el poder de algunas pocas personas; en otros se critica la capitulación ante el modelo extractivista-devastador impuesto por las multinacionales; hay casos en los que los propios movimientos indígenas se dividen y una parte de ellos hace oposición a gobiernos (ocurre en Bolivia y Ecuador) que supuestamente han incorporado su visión del arco-iris latinoamericano; en algunos casos se cuestiona la ineficiencia de las empresas estatales para satisfacer las necesidades materiales básicas de la ciudadanía (como se ha visto en Cuba y en Venezuela, aunque hay que aclarar que en este último país la gran mayoría de la malla productiva está en manos privadas); en Cuba la juventud pide más libertad de expresión en los medios de comunicación, para promover debates que sirvan para mejorar el socialismo conseguido hasta entonces, y no para traer de vuelta al capitalismo.

A su vez, en dos de los países con gobiernos llamados “progresistas”, y me refiero a Uruguay y Brasil, masivas manifestaciones recientes, con amplia presencia juvenil, han puesto el dedo en varias llagas. En Uruguay se critica la falta de castigo para todos los asesinos, violadores, torturadores y ladrones de niños en la dictadura militar, y

la falta de aplicación del programa original del Frente Amplio en lo relativo a la reforma agraria, y la nacionalización de la banca y del comercio exterior, al tiempo que se denuncia la acelerada concentración y extranjerización de la tierra y su uso en actividades no sostenibles (que incluyen los grandes monocultivos forestales de especies exógenas destinados a la fabricación de celulosa en factorías de multinacionales, el macizo uso de agrotóxicos, y la depredadora megaminería a cielo abierto); todas esas actividades constituyen un modelo que alguien ha llamado “desarrollo forzoso”, que impone a las comunidades formas de producción que no las benefician en su calidad de vida; también se ha pedido con fuerza más recursos para la educación y la salud. A su vez en Brasil, el mismo de las “favelas” y que dejó impunes a los dictadores, la juventud colmó las calles porque se invirtieron fortunas del dinero público (más de 7 mil millones de Reales) para construir estadios para la Copa del Mundo de 2014, cuando la salud pública hace esperar meses a los pacientes por un examen o una cirugía y la mayoría de las escuelas no tiene biblioteca ni espacios para la práctica del deporte; porque se sospecha que los valores de muchas de las obras de la Copa de 2014 fueron inflados para favorecer a grandes empresas constructoras que financian a todos los grandes partidos políticos; porque la ciudadanía se ha cansado de la corrupción comprobada de figuras y figuritas de todos los grandes partidos políticos; porque la gente juzgó que sus supuestos representantes no la representa; porque los grandes medios de comunicación practican el pensamiento único capitalista y en la fabricación asimétrica

de las noticias manipulan los hechos a su antojo; porque el transporte público debería ser gratuito y de calidad; porque falta seguridad y sobran asesinatos; y un largo etcétera más. Todo ello, y en especial la corrupción, trajeron (temporariamente) a la ultraderecha al gobierno de Brasil. Todo eso quiere decir, amigas y amigos, que el futuro no está pronto y debe ser inventado, por ustedes y por los que sepan dar un paso más allá de vuestra última huella; y así sucesivamente...

Hasta aquí habló el maestro, y terminó diciendo que esperaba las críticas, preguntas y objeciones de los alumnos que lo escuchaban. Y la discusión se prolongó hasta bien entrada la noche, no siempre con la victoria del maestro (en lo que de verdad era una victoria suya, pues su mayor aspiración consistía en ayudar a pensar con cabeza propia).

BIBLIOGRAFÍA

Allidière, Noemí (2004). El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica, Biblos, Buenos Aires.

Austin, John L. (1962). How to do things with words, Oxford Press, London.

Descartes, René (1637). Discours de la méthode, Ed. Larousse, Paris, 1972.

Freire, Paulo (1970). Pedagogia do oprimido, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Freud, Sigmund (1968). *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Lopez Velasco, Sirio (2003). Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa, Ed. Nova Harmonia, São Leopoldo, Brasil.

Lopez Velasco, Sirio (2008), “A educação ambiental ecomunitarista e a síntese de Freire e Saviani”, in Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, vol. 20, pp. 468-476, Ed. FURG, Rio Grande; ISSN 1517-1256 también in www.remea.furg.br

Lopez Velasco, Sirio (2008). Introdução à educação ambiental ecomunitarista, Ed. FURG, Rio Grande, Brasil.

López Velasco, Sirio (2009). Ética ecomunitarista, Ed. UASLP, San Luis Potosí, México.

López Velasco, Sirio (2010). El socialismo del siglo XXI en perspectiva ecomunitarista, Ed. UASLP, San Luis Potosí, México.

Lopez Velasco, Sirio (2017). Contribuição à Teoria da Democracia. Uma perspectiva ecomunitarista, Ed. Fi, Porto Alegre, Brasil; disponible gratuitamente en <https://www.editorafi.org/196sirio>

Lopez Velasco, Sirio (2018). Filosofia da educação. A relação educador-educando e outras questões na perspectiva

da educação ambiental ecomunitarista, Ed. Phillos, Goiânia, Brasil; disponible gratuitamente en <https://www.editoraphillos.com/siriolopesvelasco>

Makarenko, Anton S. (1933-1935). Poema pedagógico, Ed. Brasiliense, S. Paulo, 2 vol., 1985-1986.

Makarenko, Anton S. (1939). Problemas de la educación escolar soviética, Ed. Progreso, Moscú, 1975.

Marx, Karl (1844). Ökonomische-Philosophische Manuskripte. Manuscritos de economia e filosofia, Ed. Martin Claret, S. Paulo, 2004.

Platon. Le banquet, Ed. Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
Platon. Apologie de Socrate, Ed. Garnier-Flammarion, Paris, 1966.

Platon. La République, Ed. Garnier, Paris, 1966
Rodó, José Enrique (1900). Ariel, Ed. Unión del Magisterio, Montevideo, 1971

Rousseau, Jean-Jacques (1762). Émile ou de l'éducation, Flammarion, Paris, s/d

Saviani, Dermeval (1982). Escola e democracia. Ed. Cortez, São Paulo.

Vaz Ferreira, Carlos (1910). Lógica Viva, Ed. Barreiro y Ramos, Montevideo, 1920.

Vaz Ferreira, Carlos (1963). Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza, Ed. Cámara de Representantes de la ROU, Montevideo, 1963, vol. XIV, XV, XVI y XVII.

Zimmer, Heinrich. (1951) Philosophies of India; “As Filosofias da India”, Ed. Palas Athena, S. Paulo, 1991, Cap. II: Os fundamentos da filosofia india