

**EDUCADORES URUGUAYOS DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX:
SUS CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN DOCENTE.
CARLOS VAZ FERREIRA Y JULIO CASTRO**

**AUTORAS: ISABEL CLEMENTE
ANA MARIA FAEDO**

Así toda investigación original y
propia, en estos medios, es una forma
de heroísmo.

Carlos Vaz Ferreira, Edición
Homenaje de Cámara de
Representantes, 1957, T. III.

Montevideo, 10 de noviembre de 2008

INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE FONDOS CONCURSABLES
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
(RESOLUCIÓN DF Y PD 2383/08)

INDICE

	Páginas
Una visión común de la formación docente	3
Revisión de bibliografía: fuentes secundarias	4
Corrientes pedagógicas dominantes en educación primaria	
Y normal	7
Formación académica de Vaz Ferreira y Julio Castro	8
Actuación en instituciones de enseñanza	11
Tres etapas de la escuela rural uruguaya	13
Relaciones interpersonales e instituciones	17
Actividades externas a las instituciones de enseñanza	18
Viajes y actividades en el exterior	19
Juicio de sus contemporáneos	20
Influencia en el medio educativo	21
La crítica del normalismo	22
Historia intelectual: una aproximación a Carlos Vaz Ferreira y Julio Castro	
Julio Castro	23
El marco teórico de la historia intelectual	23
La obra escrita de Carlos Vaz Ferreira: las condiciones de su Producción	24
La obra de Julio Castro: las condiciones de su producción,	
El periodismo y otras	25
La actividad cumplida: cargos en docencia	27
Idea de hombre y de lo humano en Vaz Ferreira y en Julio Castro	
Examinando sus escritos sobre libertad, humanismo, religión	29
Concepción de la sociedad y de los problemas sociales	35
El modelo de conocimiento	40
El modelo de educación: de la crítica de lo existente al ideal posible	43
El modelo de educación en Vaz Ferreira	43
El modelo educativo de Julio Castro	49
El modelo de formación docente	63
Conclusiones	75

Educadores uruguayos de la primera mitad del siglo XX: sus contribuciones a la formación docente. Carlos Vaz Ferreira y Julio Castro**Ana María Faedo****Isabel Clemente****UNA VISIÓN COMÚN DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

La elección del tema de este proyecto merece una fundamentación. ¿Por qué un estudio sobre Carlos Vaz Ferreira y Julio Castro si se trató de dos personas con trayectorias vitales tan distintas y pertenecientes a dos generaciones diferentes? En una primera aproximación a la obra de ambos aparecen en primer plano las divergencias pero en una mirada más atenta se revela una preocupación común: la enseñanza y la formación docente.

Más allá de las diferencias en sus respectivos campos de acción, un elemento común vinculó a Carlos Vaz Ferreira y Julio Castro: su visión crítica del normalismo y del plan establecido por Francisco Berra. En un muy documentado estudio, Arturo Ardao cita el juicio positivo de Julio Castro sobre el papel cumplido por Carlos Vaz Ferreira: en *El Banco Fijo ...* sostenía que si bien el sistema de Berra evidenciaba signos claros de agotamiento fue necesario “un estilete de aguda crítica” para producir el derrumbe de aquel modelo y ese fue el mérito de Vaz Ferreira, con su acción desde la Dirección de Educación Primaria y desde las páginas de la revista *Anales* en la cual a partir del primer número publicó una serie de artículos “tendientes a romper el dogmatismo pedagógico y la sistematización impuestos por Berra.”¹

Desde este punto de partida, se impone revisar el estado del arte sobre la obra de los autores en referencia para elaborar una síntesis de la historia intelectual en la cual se enmarcó su producción sobre el tema central de este proyecto.

El contenido de este informe de avance está dividido en las siguientes secciones: la primera parte contiene una revisión de la literatura producida sobre los dos autores relevando los aportes a los objetivos del proyecto; la segunda parte examina las corrientes pedagógicas dominantes en la enseñanza primaria y la formación del magisterio en el inicio del período considerado en este proyecto; la tercera sección analiza la formación académica de cada uno de los autores y las influencias intelectuales y culturales determinantes en sus respectivas concepciones del conocimiento y la docencia; la cuarta parte presenta algunos aspectos de la actuación en las instituciones de enseñanza, una dimensión fundamental para evaluar las condiciones de producción del pensamiento educativo de ambos autores y sus posibles impactos en la práctica real, e incluye una periodización sobre la educación rural que permite ubicar la obra y el pensamiento de Julio Castro; la quinta parte repasa las actividades de ambos educadores en ámbitos externos a las instituciones de enseñanza, sus actividades en el exterior, el juicio de sus contemporáneos y su influencia en los medios educativos. La última parte plantea brevemente los grandes ejes de su crítica al normalismo, a modo de cierre de

¹ Ardao, Arturo, “Julio Castro Educador” en *Cuadernos de Marcha*, Tercera época, año III, N° 22, Agosto de 1987, p.9.

este informe de avance y de transición hacia el próximo documento que se concentra en las propuestas sobre modelo educativo y formación docente.

I. REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA: FUENTES SECUNDARIAS

La bibliografía sobre Carlos Vaz Ferreira es extensa y de producción mayoritariamente uruguaya aunque existe un conjunto de obras interesantes de autores argentinos. Una guía importante para la identificación de esta literatura es la obra de Alejandro Arias quien aporta una reseña crítica de los trabajos escritos sobre el filósofo uruguayo y releva obras producidas fuera del país, entre otros artículos publicados en Brasil, la tesis doctoral de Agustín Álvarez Villablanca y el estudio del profesor William Rex Crawford.² Arias menciona además el trabajo monográfico del profesor León April que él conoció en proceso de elaboración

Esta bibliografía fue producida en su mayor parte en vida del autor y tiene por consiguiente un valor de contemporaneidad que asegura su riqueza. Contribuye a esclarecer un aspecto contemplado en este proyecto: el juicio de los contemporáneos. Varios títulos son obra de ex-discípulos de Vaz Ferreira y por consiguiente presentan un testimonio directo de la actuación de Vaz Ferreira como docente.

Algunas obras de carácter general aportan elementos importantes para reconstruir la historia intelectual de Vaz Ferreira: los estudios de Arturo Ardao sobre historia de las ideas y del pensamiento filosófico y el libro de Alberto Zum Felde constituyen las referencias importantes. Zum Felde identifica a Vaz Ferreira como el único filósofo que Uruguay había producido hasta ese momento (año 1941, fecha de publicación de su libro) y releva la originalidad de su obra filosófica en relación con las influencias recibidas.³

En la bibliografía específica sobre Vaz Ferreira se destaca nuevamente Ardao⁴ y los trabajos de algunos ex-alumnos entre los cuales cabe citar a Alejandro Arias, Carlos Mato y Carlos Sábat Ercasty.

El trabajo de Arias,⁵ publicado en México en 1948, posee el doble valor de su excelente respaldo heurístico y la condición del autor como discípulo de Vaz Ferreira y luego joven profesor de filosofía conocedor de la obra de Vaz Ferreira por experiencia directa y trato personal. Los aportes de este libro son fundamentales para matizar o revisar algunas de las interpretaciones comúnmente sostenidas sobre Vaz Ferreira.

El libro de Carlos Mato, correspondiente a una generación posterior, tiene como eje central la producción y reelaboración de la obra filosófica de Vaz Ferreira y constituye así una guía invaluable para determinar el alcance real del volumen de una bibliografía constantemente revisada, corregida y reeditada. Mato aporta una interesante

² Crawford, William Rex, *A Century of Latin American Thought*, Boston: Harvard University Press, 1944, Cap. IV.

³ Zum Felde, Alberto, "Carlos Vaz Ferreira," en *Proceso intelectual del Uruguay y crítica de su liberatura*, Montevideo: Claridad, 1941, Vol. 3, pp. 374-391.

⁴ Ardao, Arturo, *Introducción a Vaz Ferreira*, Montevideo: Barreiro y Ramos, 1961.

⁵ Arias, Alejandro, *Vaz Ferreira*, México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de México, 1948.

periodización en la historia del pensamiento vazferreiriano, sus etapas y los temas determinantes de cada uno de ellos. El libro contiene también en anexo un muy valioso estudio de la investigadora Celina Lértora sobre la influencia de Vaz Ferreira en Argentina.⁶

Carlos Sábat Ercasty, también discípulo de Vaz Ferreira, fue además profesor en los Institutos Normales (y autor de la letra del himno de esa institución!!). Su texto, publicado en 1958 tras la muerte de su maestro, es bien representativo del pensamiento conservador uruguayo en la guerra fría, entonces dominante en el Ateneo de Montevideo, y desde esa perspectiva introduce una lectura del pensamiento de Vaz Ferreira en clave de paz y de democracia pero en relación con los objetivos del proyecto, aporta información y varias observaciones interesantes.⁷

Algunos trabajos abordan aspectos específicos de la obra de Carlos Vaz Ferreira. El ensayo de Diógenes De Giorgi es una referencia invaluable para el propósito de este proyecto. No sólo analiza los ensayos pedagógicos de Vaz sino que aporta información valiosa sobre bibliografía adicional.⁸ También el estudio de Jesualdo Sosa aporta al análisis de la dimensión pedagógica (y una reevaluación de su primera visión crítica del filósofo).⁹ El trabajo de Miguel Andreoli se concentra en el estudio del pensamiento de Vaz Ferreira sobre los problemas sociales y el socialismo.¹⁰ El ensayo de Manuel Claps profundiza en un tema tratado por todos los autores que han estudiado la obra de Carlos Vaz Ferreira: las influencias intelectuales más decisivas en la formación y el cambio del pensamiento de Vaz Ferreira.¹¹

La bibliografía sobre Julio Castro es extensa y de variada índole.

Podemos encontrar desde los comentarios sobre sus libros y artículos hasta referencias a su labor como docente, en los diversos cargos que ocupó en Primaria, así como también numerosas referencias a sus tareas desempeñadas dentro y fuera de fronteras. En su triple condición de maestro, militante gremial y periodista desarrolló una profusa actividad que se encuentra muy bien documentada.

La total vigencia de su pensamiento junto con su injusta condición de desaparecido por la última dictadura cívico-militar, hacen posible acceder a sus obras con relativa facilidad. En las publicaciones oficiales es posible encontrar referencias a su obra y pensamiento pedagógico, pero también es posible encontrar muchas publicaciones realizadas por antiguos compañeros de lucha y de sueños, que rescatan su pensamiento, su calidez como colega y su capacidad para relacionarse con los más diversos medios en los que actuó, sin olvidarse nunca del niño campesino que fue.

De cualquier manera se nota una ausencia de su obra y pensamiento pedagógico en los programas de formación docente, vacío que esta investigación pretende llenar por lo menos mínimamente con un aporte realizado desde el siglo XXI. Se aportan algunos

⁶ Mato, Carlos, *Pensamiento uruguayo. La época de Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo: FCU, 1995.

⁷ Sabat Ercasty, Carlos, *Carlos Vaz Ferreira. Retratos del Fuego*, Montevideo: Imprenta Norte, 1958.

Recoge la conferencia dictada en el Ateneo de Montevideo el 18 de agosto de 1958.

⁸ De Giorgi, Diógenes, "El pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira," en *Cuadernos de Marcha*, N° 64, Montevideo: Agosto de 1972, pp. 23-30.

⁹ Sosa, Jesualdo, "Carlos Vaz Ferreira," en *17 educadores de América. Los constructores. Los reformadores*, Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1945, pp. 315-354.

¹⁰ Andreoli, Miguel, *Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, s.f.

¹¹ Claps, Manuel, "Las influencias determinantes en el pensamiento de Vaz Ferreira," en *Cuadernos de Marcha*, N° 64, Montevideo: Agosto de 1972, pp. 15-22.

títulos y comentarios mínimos sobre ellos destacando los aspectos que han resultado relevantes para la investigación.

No se trata de un análisis ni exhaustivo ni terminado de la obra y el pensamiento de Julio Castro y Vaz Ferreira sino un punto de partida para futuros estudios.

El ensayo ya citado de Arturo Ardao publicado en 1987 es una referencia invaluable no sólo en cuanto aporta al conocimiento sobre Julio Castro sino a su relación con la pedagogía de Vaz Ferreira, observación que motivó el interés en llevar a cabo este proyecto.

Agapo Palomeque, "Personalidades que han contribuido a la Consolidación de la Cultura y las Estructuras Educativas", Cámara de Representantes Republica Oriental del Uruguay, Vol. III, 1990.

Se realiza aquí un interesante análisis de la obra de Julio Castro a través del Análisis de su obra " El banco fijo y la mesa colectiva". Se destaca la diferenciación que se realiza de los dos tipos de pedagogía en pugna en la época, la tradicional y la de la escuela nueva.

Angioni, Brindisi, Castrillón, Demarchi, et alla," Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, El testimonio de los protagonistas", Edición de la revista de la Educación del Pueblo, Julio, 1987, Montevideo.

Esta publicación es dedicada a la memoria del maestro Julio Castro en su condición de desaparecido de la última dictadura cívico- militar.

A través de los trabajos de los diferentes autores, unce en total, se recata la vida y obra de Julio Castro y los invalorable aportes que realizó, en sus condiciones de : docente, teórico, práctico, militante gremial, y periodista.

Realiza, la publicación, interesantes análisis en todos estos planos.

El artículo de Fabio Guerra¹² presenta algunas de las características más destacadas de la personalidad y la obra de Julio Castro. Siendo un hombre de principios de siglo, ya que nació en 1908, en un ambiente rural, ha tenido enorme trascendencia más allá de su época, sin olvidar nunca su origen llevando a cabo una profusa tarea por la educación rural en el Uruguay.

Es este un elemento muy importante en un país agrícola ganadero, insertado en una América agraria. Su condición de hombre político que se manifiesta a través de todas las actividades que emprendió, lo llevo a realizar opciones claras en todos los aspectos, poseyendo la condición destacada por Galeano "de convertir lo complejo en simple.

Su condición docente atraviesa todos los aspectos de su vida. El peso político y social del movimiento de educación rural que Julio Castro lideró, fue inaceptable para el poder hegemónico.

Enemigo peligroso este maestro, crítico, teórico y práctico, que aunaba en una sola persona estas poderosas cualidades. Su pensamiento adquiere aun más actualidad cuando comienzan a llevarse a cabo las reformas neoliberales de los 90 en América Latina con financiación y directivas del Banco Mundial, momento en el cual se vuelve a discutir en todo el país, si los contenidos y métodos de la educación rural, debían ser iguales a los de la urbana.

¹² Guerra, Fabio, "Al maestro, con indisciplina. Vigencia de Julio Castro", *Brecha*, Agosto de 2007.

Entre las obras de carácter general consultadas se destacan la “*Historia de América*”, de A. Ballesteros.¹³ Tanto este como otros libros de historia que se reseñaran en el trabajo final han sido consultados para realizar la adecuada contextualización social, económica y política que un trabajo de esta magnitud requiere.

II. CORRIENTES PEDAGÓGICAS DOMINANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y NORMAL

La hegemonía del positivismo tuvo en la enseñanza primaria su primer espacio de afirmación. El libro de Spencer, *Educación intelectual, moral y física*¹⁴ fue adoptado como la obra fundamental del positivismo pedagógico. Su objetivo principal era establecer cuál era el saber más útil y de esa preocupación derivaba una defensa de la ciencia contra el arte.

En Uruguay, fue Francisco Berra quien construyó la arquitectura teórica del positivismo pedagógico sobre la base de la idea tomada de Herbart de los “grados” en la enseñanza y la idea de evolucionismo de cuño spenceriano. El resultado fue un conjunto de más de treinta “leyes” que no reposaban en bases empíricas.¹⁵

Entre los aportes más importantes de Berra encontramos dentro de la pedagogía intelectualista que preconizó, el tipo de disciplina o gobierno de la escuela. Para Berra el maestro era todo y el niño un ciego que debía ser guiado. Representó en el país la llamada pedagogía tradicional o vieja educación.

Con el triunfo de la reforma vareliana aparecen ya bien diferenciados dos tipos de criterios pedagógicos: el práctico y el científico. Varela respondía al espíritu americano donde las ideas de Spencer habían hecho escuela, junto con el pragmatismo. En tanto que el Dr. Francisco Berra era racionalista puro de tipo alemán, evidenciando una fuerte influencia del pensamiento de Herbart.

Ambas tenían muchos puntos comunes pero fue notable la diferencia que las separó.

El punto en común además de los conceptos de educación popular, democrática, obligatoria laica y gratuita, lo constituía el novedoso carácter científico de la educación.

La diferencia residía en la dosificación de teoría y práctica en la aplicación de la metodología científica. Berra al frente desde 1877 de la docencia normalista, acentuaba desde su cátedra los aspectos teóricos.

¹³ Montevideo: Ed. Salvat, 1949.

¹⁴ Publicado en edición española en Valencia.

¹⁵ Berra, Francisco A., *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*, Buenos Aires: 1896.

Por otro lado Varela apremiado por la realidad de la escuela uruguaya, ponía el acento en los aspectos prácticos. Dirá Julio Castro:

Es de fundamental importancia destacar estos aspectos ya que si bien en lo práctico triunfó Varela al llevar a cabo una ímproba tarea, en lo doctrinario tuvo mayor influencia Berra.¹⁶

La pedagogía anterior a “la revolución copernicana” al decir de Dewey. En los veinte años posteriores a la reforma vareliana, las dos pedagogías fueron fundiéndose y neutralizándose: Arturo Ardao anota: “Pero si el racionalismo puro del Dr. Berra, no pudo mantenerse quedaron por lo menos sus “Leyes” que tendían a geometrizar la enseñanza. Quedo también la herencia de su espíritu en todo lo que es difícilmente transformable en las escuelas: horarios, métodos, disciplina, etc. Leyes que se encontraban también registradas como “apoyo” para los maestros en los libros de texto escolares de esa época, tales como los de José H. Figueira.

La obra del Dr. Berra, “Apuntes para un curso de pedagogía”, fue motivo de intensas controversias en “La sociedad de Amigos de la Educación Popular”, no obstante lo cual fue el texto de estudio de los estudiantes normalistas hasta los primeros años del siglo XX.

Según Emilio Marenales y Gladys Figueredo, Berra puede ser considerado el iniciador de la educación normal ya que fue el organizador de los cursos normales de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y estos fueron el antecedente inmediato de los institutos fundados posteriormente. Aunque nunca ejerció la docencia y partió de Uruguay para radicarse definitivamente en Argentina en 1894, su influencia perduró por mucho tiempo en la formación de muchas generaciones de maestros a través de su libro de pedagogía, texto casi único durante un largo período, en el cual se presentaba a la vez una teoría de la educación y su respectiva metodología de la enseñanza.¹⁷

Marenales y Figueredo encuentran que fue fundamental en la continuidad de la vigencia de la pedagogía de Berra la obra de dos devotos seguidores, María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez: no sólo fueron los primeros directores de los respectivos Internatos (de Señoritas y de Varones) sino los profesores de pedagogía que enseñaron siguiendo estrictamente los postulados de Berra y con su texto como referencia casi exclusiva. Así la didáctica científicista y naturalista de Berra se configuró como la metodología oficial de la enseñanza normal en la que se formó el magisterio uruguayo y que se reprodujo en su ejercicio posterior de la docencia en enseñanza primaria.

Al realizar el análisis de las obras de Julio Castro y Carlos Vaz Ferreira se pueden apreciar posiciones interesantes a propósito de la concepción científica de la educación en el país cuya primera presentación le tocó a Varela llevar a cabo.

III. FORMACIÓN ACADÉMICA DE VAZ FERREIRA Y JULIO CASTRO

Carlos Vaz Ferreira realizó estudios primarios en su casa, con maestros privados y no en la escuela pública, una situación que era característica de las familias de más encumbrada posición social en el último cuarto del siglo XIX. Según las biografías consultadas, su infancia y adolescencia transcurrieron en la opulencia, en las viviendas urbanas de su familia, en la gran quinta del Prado propiedad de su padre y con

¹⁶ Ardao, Arturo, “Julio Castro educador”, *Cuadernos de Marcha*, Agosto de 1987, p. 9.

¹⁷ Marenales, Emilio y Gladys Figueredo, *Internatos Normales de Montevideo*, Montevideo: Edición de los autores, 2002, pp. 28-29.

vacaciones en el Castillo de Idiarte Borda, en Colón. Pero esa prosperidad se desvaneció súbitamente con la muerte del padre.

En 1888 ingresó a la Universidad y se graduó de abogado en 1907. Por consiguiente, se formó en la Universidad positivista, en el momento en que el positivismo era la corriente hegemónica en la educación superior posterior a la reforma de Alfredo Vázquez Acevedo. Si bien en los comienzos del influjo del positivismo el autor más influyente era Darwin, pronto la obra de Spencer comenzó a dominar en la cultura uruguaya. Andreoli anota que la figura de Spencer llegó a ser dominante a partir de 1881, año en que se puso en práctica la reforma positivista del programa de Filosofía.¹⁸

Julio Castro nació en La Cruz, Florida, en 1908 y vivió en Pintado. Fue alumno de escuela rural. Julio Castro fue un niño de estancia. Conoció la escuela rural por dentro, porque de niño fue su alumno. Su ingreso a la escuela fue muy peculiar.

Su padre esperó a que el menor de sus diez hijos cumpliera la edad escolar para que todos los hermanos ingresaran juntos marchando en tropilla rumbo a la escuela de la Cruz Florida. El padre los acompañó para inscribirlo y a la vez los presentó al pulpero de la estación recomendándole que les facilitara lo necesario y lo apuntara en su libreta. A la salida de la escuela el primer día de clase los Castro convidaban en la pulpería con gaseosas, caramelos y galletitas Numancia a todos los compañeros de escuela.

Un tiempo después el padre fue a arreglar cuentas. La sorpresa del estanciero fue tan grande como la reprimenda a sus hijos por la interpretación de su orden.

Fue tropero y como muchacho de estancia más o menos domador afirmaba haber “gozado de la máxima felicidad infantil: andar a caballo”¹⁹

En el prólogo de su libro sobre la Escuela Rural en el Uruguay dirá: el que esto escribe fue hace ya tiempo por cierto niño del campo y escuela rural. Sintió en carne propia el resentimiento que va generando la escuela, resentimiento que hizo crisis cuando, en la adolescencia se vio desplazado a la ciudad. Tal vez en el fondo de sí estén actuando todavía elementos recogidos en la dura experiencia de la adaptación que impuso aquel desplazamiento

Nunca fue maestro rural pero pudo identificar claramente sus problemas porque esos problemas se originan en las modalidades de inserción de esa escuela en el medio y en el desconocimiento que el maestro tiene de todo lo que le rodea porque

“un medio ambiente se conoce cuando se ha vivido, cuando se ha desentrañado sus contenidos cuando se es un producto de él”²⁰

Emigró hacia la capital con una beca para estudiar magisterio en régimen de internado. Fue un maestro normalista formado en las “Leyes “de Berra, sistema que crítica fuertemente a través de toda su vida profesional. Siendo Julio Castro un estudiante normalista es en esta matriz que se formará y contra la cual se rebelará durante toda su carrera profesional.

¹⁸ Andreoli, *Carlos...* p. 26.

¹⁹ Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, p.29

²⁰ Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, p.57

Es en esta crítica en la cual se encuentra con Carlos Vaz Ferreira, hasta tal punto que señala la fecha de 1903 como el final de la pedagogía antigua o tradicional y esquemática a la cual Vaz Ferreira clavara un agudo estilete.

Corrientes intelectuales que influyeron en Vaz Ferreira y Julio Castro

Más allá de su formación positivista, tempranamente Vaz Ferreira se reveló un pensador independiente. De una inicial admiración por la obra de Spencer, Vaz pasó a tomar distancia de lo que él consideraba las sistematizaciones arbitrarias entre las cuales situaba el dogmatismo y la tendencia a acomodar los hechos reales a abstracciones construidas desde la teoría, la unilateralidad, la incapacidad para comprender el pensamiento ajeno y el bloqueo ante la riqueza que podía emanar de explicaciones alternativas.

Alejandro Arias cita el estudio del profesor Crawford sobre pensamiento latinoamericano el cual discute la identificación de Vaz Ferreira con el positivismo. Arias anota que la errónea caracterización positivista de Carlos Vaz Ferreira expuesta en el Diccionario filosófico de Ferrater Mora se origina en el capítulo sobre Vaz en el libro de Zum Felde.

Carlos Mato ubica el inicio de su alejamiento del positivismo tan temprano como 1896, fecha de publicación de su artículo sobre problemas de estética contemporánea en el cual discutía la tesis de Jean-Marie Guyay apartándose de la idea de evolución en el arte y la contraponía a la síntesis de Spencer y su síntesis de lo útil y lo bello. En “Ciencia y Metafísica” Vaz Ferreira dejó testimonio de su alejamiento del positivismo al referirse irónicamente a “los ingenuos positivistas de la primera hora” que aconsejaban abandonar toda especulación filosófica para aplicarse exclusivamente a la ciencia positiva.

En su análisis de los problemas sociales, también fue determinante la formación recibida por toda su generación en la Universidad positivista. Vaz Ferreira siguió los escritos económicos de John Stuart Mill y las propuestas de política tributaria de Henry George. Estos incidieron fuertemente en sus reflexiones sobre la igualdad, la libertad y la propiedad de la tierra y en la elaboración de su distinción entre “tierra de producción” y “tierra de habitación.”²¹ Mato también destaca la influencia de Stuart Mill y encuentra que ella es visible en *Lógica Viva*, en la estimación de los argumentos y de las pruebas.²² Sin embargo, Zum Felde señala que, aunque discípulo autoreconocido de John Stuart Mill, Vaz Ferreira se acercó al vitalismo bergsoniano. Zum Felde identifica la plasticidad bergsoniana en la *Lógica* y la *Moral para intelectuales*.²³

Por otra parte, aunque experimentó el influjo del pragmatismo de William James, fue un crítico de sus obras. En *Conocimiento y Acción* y *En los márgenes de “L’Expérience Religieuse” de William James* (1908) lleva a cabo una crítica de la obra de James, *El Pragmatismo* y reacciona contra ese pensamiento en lo que éste implica para la libertad de la conciencia. Fue Carlos Vaz Ferreira quien introdujo el conocimiento de James en el medio uruguayo, casi inmediatamente después de la publicación de la edición original de la obra (es decir, antes de su traducción al español) hecho que revela a Vaz Ferreira como un autor bien enterado de los últimos avances en su disciplina. La vocación

²¹ Andreoli, *Carlos Vaz...* p... 33.

²² Mato, *Pensamiento...* p. 59.

²³ Zum Felde, *Proceso ...*p. 380.

espiritualista de Vaz Ferreira optó por preservar el equilibrio entre intelecto, sensibilidad y voluntad, que asegura la madurez del estado de espíritu personal. En su opinión, el método del filósofo debe tener como objeto los elementos axiológicos y normativos. Sin embargo, Mato anota que Vaz Ferreira contrapuso erróneamente a James con Stuart Mill negándose a entender la conexión entre ambos e incurriendo así en una “falsa oposición.”²⁴ De la misma manera, subestimó la nuevo que aportaron Pierce, Papini, Schiller y James.

Sobre pensamiento pedagógico, Arias reseña la tesis doctoral del chileno Agustín Alvarez Villablanca sobre la pedagogía de Vaz Ferreira, publicada posteriormente.²⁵ En ella, el autor supone la influencia de la obra de su profesor, Petersen, sobre Vaz Ferreira. Arias rebate este argumento señalando que hay un error de cronología pues Alvarez Villablanca tomó como base la fecha de publicación de *Estudios Pedagógicos*, que se publicaron en 1921 y 1922, pero los textos allí reunidos habían sido publicados mucho antes, entre 1903 y 1904, en *Anales de Instrucción Primaria*, es decir, con anterioridad a la obra de Petersen.

Corrientes culturales que incidieron en el pensamiento y la obra

Vaz Ferreira compartió las tendencias culturales del 900 y se acercó a las expresiones de la cultura europea y al eurocentrismo dominante en ese período.²⁶ De todas las manifestaciones del arte, la que tuvo influjo más duradero a lo largo de toda su vida fue la música y en ella fueron los grandes compositores europeos desde el barroco de Bach hasta las obras de Jan Sibelius, sus favoritos, tal como lo revela su colección de discos y partituras.²⁷ Sólo en la pintura o decoración de su casa, penetró el arte latinoamericano de la mano de los motivos indígenas de Milo Beretta.

En contraste con la fuerte impronta europea de su formación, Julio Castro se inclinó tempranamente sobre las grandes creaciones de la cultura latinoamericana y en ese sentido fue un pionero en un medio cultural tan europeizado como lo era el Uruguay de la primera mitad del siglo. El latinoamericanismo de Julio Castro se fortaleció con sus numerosos viajes a la región, su trabajo en países latinoamericanos y en organismos internacionales, tal como se analiza más adelante.

IV. ACTUACIÓN EN INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

Los planteamientos de Vaz Ferreira y Julio Castro sobre formación docente se fundamentaron en una intensa y activa participación en las instituciones de enseñanza pública uruguaya.

Designado vocal del Consejo de Enseñanza Primaria en 1900, en 1905 Vaz Ferreira fue Decano de la sección Enseñanza Secundaria de la Universidad. En 1935 fue electo Rector de la Universidad con el apoyo unánime de la Federación de Estudiantes. De 1913 a 1958 ocupó la cátedra de Maestro de Conferencias. La versión taquigráfica de

²⁴ Mato, *Pensamiento...* pp. 40-44.

²⁵ Alvarez Villablanca, Agustín, *Carlos Vaz Ferreira. Ein Führender Pädagoge*, Hamburgo: Paul Evert, 1938.

²⁶ Ardao, Arturo, et al., *La literatura uruguaya del 900*, Montevideo: Número, 1950.

²⁷ Exposición “Carlos Vaz Ferreira (1872-1958). 50 años de su muerte”, en Centro Cultural de España, Marzo-Mayo de 2008. Curador: Profesor Agustín Courtoisie.

muchas de estas conferencias son publicadas posteriormente aunque muchas conferencias, en particular las que dictó sobre música, se perdieron porque no hubo taquígrafo disponible. Las primeras publicaciones se remontan a 1918 y corresponden a las conferencias dictadas en 1914.

En su actuación dentro de las instituciones de enseñanza, Carlos Vaz Ferreira no se limitó a los cargos directivos: presidió “muchísimas mesas de exámenes,” integró tribunales de concursos, conoció escuelas y educadores y discutió planes y programas con directivos de la enseñanza.²⁸

Pero además todos los estudios sobre su obra destacan que la actividad docente es inseparable de la producción filosófica. Ella se construye en la comunicación que se origina en la docencia y se recoge en obras que reúnen los contenidos de las clases y de las reflexiones que ellas suscitan.

Su actividad en las instituciones de enseñanza es destacada por su singularidad en los escritos de sus contemporáneos. Zum Felde señala que Vaz se distinguía del tipo común de profesor de filosofía: aunque la labor didáctica absorbió todo su tiempo, enseñaba injertando “su fermento ideológico.”²⁹

Carlos Sábat Ercasty ofrece un testimonio muy importante sobre la relación profesor-discípulo que Vaz Ferreira planteaba en su docencia: fue su alumno en la primera década del siglo y destaca la pedagogía de Vaz Ferreira como dirigida a enseñar a sus alumnos a ser libres y a construirse a sí mismos, la creación permanente y la multiplicidad de dimensiones del conocimiento:

Al escuchar su voz tan singularmente modulada, la recibía como un oleaje de mar, de mar sereno, limpia, tranquila y fuerte de su sal profunda. Me otorgó dones imprevisibles. Puso de pie en su intimidad la fuerza capaz de construirme a mí mismo. Con su libertad me enseñó a ser libre. Con las vivencias y la sensibilidad de su razonamiento me hizo valiente ante el misterio y exigente para las afirmaciones. En lugar de la rigidez angulosa del cubo, ví en él, y quise para mí, la multiplicidad inagotable de la esfera y su contorno de infinitos reflejos... Aspiraba a que viviéramos como él, en actos de permanente creación, y no con el torpe orgullo de haber terminado. No quería ver copias dibujadas por la rutina, sino que aspiraba a contemplar siempre, en el discípulo una originalidad no menos libre y fecunda que la suya.³⁰

Zum Felde atribuye esa condición pedagógica al método utilizado por Vaz como docente, a la diferencia entre el modo reglado o metódico y el modo libre o penetrable.³¹ Era el contraste entre enseñar con sujeción a un programa y a un manual y enseñar poniendo al alcance del alumno el máximo de conocimiento dejando libradas a su propia facultad de asimilación el acto de conocimiento. A este segundo método se vincula otra pieza fundamental de la pedagogía de Vaz Ferreira: el libro original de los autores en estudio, no las versiones resumidas de ellos en los textos o manuales. Para Vaz, sólo la obra del autor proporciona la materia viva y original del pensamiento.

Julio Castro transita por la docencia comenzando como maestro normalista y concluyendo como especialista internacional.

²⁸ De Giorgi, “El pensamiento...” p. 24.

²⁹ Zum Felde, p. 376.

³⁰ Sábat Ercasty, Carlos, *Carlos Vaz...* p. 10.

³¹ Zum Felde, p. 387.

Realizó una brillante carrera profesional que culminó como Sub. Inspector de Montevideo. Alumno de escuela rural en el departamento de Florida, mantuvo a través de toda su vida un estrecho contacto con el medio rural, sus hombres y sus problemas, como docente, como estudioso e incluso como productor.

Manejaba las estadísticas de la economía nacional con total soltura del mismo modo que lo hacía con el tractor y el lazo.

Conocía en profundidad la historia de la agricultura uruguaya y latinoamericana, las luchas por la tierra y los sufrimientos y aspiraciones de los campesinos con los cuales se relacionaba con increíble naturalidad...Dirá de el Miguel Soler “sus relaciones con la gente del pueblo eran siempre relaciones entre iguales.”³²

En 1944 participa en Tacuarembó, en un encuentro de maestros rurales, sobre el grado de especificidad que debía tener la enseñanza rural.

En Piriápolis en enero de 1949, se realiza el congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas que adopta un proyecto de enunciados de fundamentos y fines de la educación en las zonas rurales, redactado en gran parte por Julio Castro.

Integra la comisión encargada de la elaboración de los nuevos programas de estudio para las escuelas rurales.

Estos datos son relevantes para ilustrarnos en cuanto a los diversos aspectos de su formación en la cual tienen tanta importancia los aspectos teóricos y formales como aquellos de carácter práctico que desarrollo en estrecho contacto con sus pares de la educación o del pueblo campesino al que siempre defendió.

TRES ETAPAS DE LA ESCUELA RURAL URUGUAYA

En el periodo histórico de la generación de maestros a las que perteneció Julio se pueden señalar:

1. Entre el golpe de Estado de Gabriel Terra (1933) y el fin de la segunda Guerra Mundial 1945, una primera etapa de denuncia que fue asimismo de propuestas y de búsqueda.
2. Entre la inmediata posguerra 1945 y el relevo en el poder de los partidos tradicionales, 1959, Segunda etapa de experiencias y realizaciones en las que se concretó una doctrina educativa para el medio rural y cuyo suceso principal fue la aprobación y puesta en operación del Programa para escuelas rurales de 1949.
3. A partir de 1960 una tercera etapa de decadencia y que significó el desmantelamiento de los logros anteriores y la persecución a todos quienes lucharon por ellos. Esa etapa se extiende por la década del 60 y luego a través de un oscuro período de represión en el Uruguay hasta el retorno a la vida democrática.

La primera etapa

En Educación Rural como en cualquier otro campo de la educación uruguaya volveremos siempre a Varela, a sus obras:” La Educación del Pueblo” y “la Legislación Escolar”.

³² Soler Roca, Miguel, en *Cuaderno de Marcha*, Diciembre de 1985, p. 4.

Por supuesto al Proyecto de Ley de Educación Común , a su gestión como presidente de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular ,al Congreso de Inspectores de Durazno y su labor periodística

Su preocupación por la educación en el medio rural cobra actualidad en sus palabras en la clausura del Congreso de Inspectores de Durazno 1878:”Creo no estar engañando si digo que se ha considerado la difusión de la enseñanza pública en campaña como problema insoluble. Nosotros hemos creído encontrar los medios de resolver ese arduo problema. En lugar de esperar que los niños de la campaña vayan a la escuela, el maestro irá hacia los niños, en lugar de esperar que las familias manden a los niños a la escuela, el maestro se convierte en misionero...”

En 1917 Uruguay tuvo su primer programa para las escuelas rurales. En él se recogió la preocupación por la despoblación de los campos. Se esperaba un cambio radical en el campo uruguayo con el establecimiento de una economía apoyada en la granja familiar al estilo de las que las colonias suiza y piamontesa instalaron en el departamento de Colonia.

La Comisión del Programa decía: “La Escuela Rural futura tal cual la concibe la comisión y tal cual la reglamenta a grandes rasgos este programa, tiene una doble acción a desarrollar, igualmente simpáticas, igualmente trascendentes, igualmente urgentes e imperativas: una parte de esa acción es directa y se refiere al alumno; la otra es indirecta y se refiere a los hogares.”³³

El programa incorporó contenidos teóricos y prácticos sobre agronomía y economía doméstica poniendo énfasis en el cultivo de hortalizas y en todas las habilidades apropiadas para el hogar rural.

Veinte años después 1937 el maestro Agustín Ferreiro publicó el libro “La Enseñanza Primaria en el Medio rural” un trabajo presentado al concurso anual de pedagogía de 1936 que el Tribunal desestimó.

Este libro desató un gran movimiento de autocrítica en el seno del magisterio ya que puso de relieve las fallas intrínsecas del proceso educativo: su profundo divorcio de la realidad, su incapacidad para crear la situación problemática, para orientar al niño a la observación de los hechos, a la investigación de las causas, y al planteamiento de los interrogantes.

Ferreiro definía esto como” una pedagogía de los porqué”.³⁴

Los maestros rurales vivían una realidad cargada de conflictos, penurias e injusticias Julio escribía en “Marcha” en diciembre de 1939” las escuelas rurales trabajan en tal malas condiciones que mucho más del 50 por ciento quedan repetidores en un año escolar...Aproximadamente el 50 por ciento de los alumnos de las escuelas rurales no sobrepasan el primer año y salen con rudimentos tan elementales que lógicamente vuelven al analfabetismo”.

En febrero de 1944 se realizó en Montevideo el Congreso Nacional de Maestros Rurales convocados por la Federación de Asociaciones Magisteriales recién constituidos, surgieron allí dos posiciones respecto de la función que debía cumplir la escuela rural, por un lado la necesidad de un programa diferenciado y una estructura especializada para enfrentar los problemas de la escuela rural ya que:” la ciudad y el campo ,que tienen distintos modos de producción, de trabajo, de estilo de vida, crean condiciones

³³ Programa de Escuelas Rurales de 1917.

³⁴ Ferreiro, Agustín, La enseñanza primaria en el medio rural, 1936.

distintas para el hecho educacional” }esta posición, tuvo en Julio Castro su principal vocero y se manifestó como un verdadero líder de los maestros rurales.

La otra posición sustentada por la Asociación de Maestros de Montevideo proclamaba el programa único para todo el país.

Se inicia de este modo una querrela que permanece hasta el día de hoy en asambleas gremiales y profesionales.

Finalmente se elabora un programa consensuado entre los distintos colectivos docentes que no contempla el problema de fondo: una educación adaptada al medio con elementos que surgen de la vida productiva.

Para operativizar el programa se forma una Comisión de Maestros Rurales de carácter oficial para operativizar el programa. El consejero, Don Agustín Ferreiro, dio a conocer las líneas generales de su proyecto de creación de cuarenta Escuelas Granjas y la asamblea hizo llegar al Consejo de Enseñanza la solicitud, para que se le diera pronta aprobación y se ejecutara el proyecto.

Participaron en esta concentración de Tacuarembó sesenta maestros rurales convocados por cada Inspector Departamental de la región con representación de diez departamentos, 16 Inspectores y 5 invitados especiales.

Señala Yolanda Vallarino Prada. Soler, Rodríguez en su libro “Julio Castro educador de pueblos”, un maestro rural muy joven se presentó como participante voluntario, pidió la palabra y reclamo que se definieran los derechos de quienes como el asistían a la concentración a su exclusivo cargo, sin haber sido designados.

Era Miguel Soler, maestro de pueblo de los Vázquez”

A partir de ahí los uniría una entrañable amistad y compartirían actividades en el país y en el exterior siempre a favor de la escuela rural.

Segunda etapa

Esta etapa de experiencias y realizaciones comienza en 1945. El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal aprobó el proyecto del maestro Ferreiro de 90 mil pesos destinado a la enseñanza agropecuaria.

Así nacieron las Escuelas Granja que debían ser dos por departamento que constituyeron laboratorios en propuestas y conceptos metodológicos.

La discusión de diversos documentos y programas rurales afianzo la creación del Movimiento de Escuelas Rurales .Así la primera experiencia de la Misión Socio pedagógica en Caraguatá ,departamento de Tacuarembó en julio de 1945 tiene a Julio Castro como uno de sus mas entusiastas organizadores junto a veinte estudiantes de Magisterio y de Medicina.

De ello da cuenta Julio en “Marcha “,el 3 de agosto del 1945”, “ los misioneros se encontraron frente a una realidad que se expresaba por si sola con irrefutable elocuencia, aprendieron allí de golpe, brutal pero eficazmente ,las contradicciones de nuestro mundo económico .Entre vacas y sin carne ni leche, entre ovejas y muriendo de frío, en el campo y sin agua .con la escuela próxima y no pudiendo ir a ella por falta de ropa .Aprendieron a ver que los niños van con túnica y con corbata a la escuela pese a que no tengan calzado alguno. Aprendieron a ver que hay gente que no conoce el himno nacional y hasta encontraron adultos que no conocen la moneda corriente. Aprendieron también que la escuela debe hacer otras cosas, antes que enseñar a leer y escribir y vieron que hay sociedades para las cuales la organización de la familia no existe y el

casamiento no es otra cosa que un lujo. Y como lo aprendieron mediante el tradicional y eficaz método de: "la letra con sangre entra" la experiencia fue para ellos doblemente fructífera."

Las Misiones como modalidad de capacitación superaron opiniones ciudadanas adversas y se fueron creando centros de misiones en todos los departamentos. Las escuelas granjas impulsaron la acción de los clubes agrarios juveniles apoyados por el Movimiento de la Juventud Agraria presidido por quien fuera Director General de Enseñanza Primaria el Ingeniero Oscar Julio Maggiolo.

Los maestros rurales lograron transformar sus objetivos y modalidades de operación de la concepción de los clubes cuatro H que constituían una metodología de los servicios de extensión agrícola para la transferencia tecnológica se los convirtió en herramientas de mejoramiento colectivo y en centros de animación para la juventud rural.

En ese año se había logrado la aprobación del Estatuto del Trabajador Rural y se luchaba por la aprobación de la Ley de Colonización. Varias escuelas granjas funcionaban en colonias agrícolas del Banco Hipotecario que las administraba por intermedio de su sección Fomento Rural y Colonización naciendo allí una acción coordinada que luego se afirmó con la creación del Instituto Nacional de Colonización. En 1948 el maestro Luís Sampedro pasa a ocupar la presidencia del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal quien se interesaba en el fomento de la educación rural y le unía a Julio Castro una gran amistad.

Julio Castro como asesor del Director General en un campo que conocía prestó cooperación para alcanzar un objetivo tenazmente perseguido por los maestros rurales: el Programa para Escuelas Rurales y una mayor atención en las necesidades de las escuelas.

La intervención de Julio en este proceso fue decisiva, se integraron dos comisiones para formular propuestas: una integrada por Inspectores y la otra por delegados de las Asociaciones de maestros. Julio integro esta última.

Fue uno de los encargados de organizar con el maestro Modesto Aarón Castillo el Congreso de Maestros Rurales celebrado en Piriápolis en enero de 1949 como miembro informante de la comisión de delegados gremiales Julio planteo allí los fundamentos y fines de la escuela Rural que mas tarde con los aportes que se hicieron durante el congreso recogiera la comisión redactora del Programa.

"Hemos considerado la educación como un hecho por el cual la cultura y los ideales de vida de un grupo social se transmiten de una generación a otra, entendemos también que ese hecho esta condicionado por una sociedad determinada por el medio natural en que esta se asienta y por el desarrollo cultural que ha cumplido. Al sostener que ese hecho se cumple de acuerdo a fines de superación, hemos introducido un elemento finalista, teleológico, que si no comparte el rigorismo del hecho, de la cosa que es, satisface, por lo menos, la concepción de un mundo perfectible que tenemos los educadores. Definimos nuestra contribución a la sociedad, como una ayuda en la superación integral de los jóvenes, lo menos a lo que podemos aspirar es a que ese esfuerzo, que realizamos con lo mejor de nosotros mismos, tienda a fines de superación. Vaya lo que se pierde en rigorismo por lo que se gana en afirmación programática. Ese carácter de condicional que tiene la educación no lleva a reconocer que allí donde las condiciones varían tendrán que variar también las formas de la educación. Si dos grupos humanos se encuentran en distinto medio y tienen distinto modo de desarrollo, es lógico que sus diferencias incidan en los modos de expresarse el hecho educacional. Es muy importante, sin embargo, señalar que la variación de manifestaciones que en razón de esas diferencias adopta el hecho educacional no puede afectar su esencia".

Julio ratifico el concepto de que:

“la ciudad y el campo, que tienen distintos modos de producción, de trabajo, de estilo de vida, crean condiciones distintas para el hecho educacional.”³⁵

...y si los medios culturales son distintos, los modos educacionales, la forma que tomen los hechos educativos, también tendrán que participar de esas diferencias, es esto lo que nos lleva a sostener que para nuestro momento histórico y nuestro país, los maestros estamos en el deber de programar las actividades de la escuela rural de acuerdo con las condiciones que impone la vida del campo. Lo que no debe autorizar a nadie a afirmar, como con ligero sentido de la responsabilidad se nos ha atribuido en otras oportunidades que queremos con esto” atar el siervo a la gleba.³⁶

La discusión sobre los fines de la educación giraba sobre distintos ejes y se señalaban los fines éticos, cívicos, sociales y educativos de la escuela rural.

Entre los fines éticos se expresaban:

hemos puntualizado la lucha contra el preconceito, la agueria y la creencia fantástica .Como asimismo contra el terror al castigo sobrenatural cualquiera sea su origen”.³⁷

Fines cívicos:

tienden a cumplirse con la formación del buen ciudadano .Claro esta que esto no podrá conquistarse jamás si el alumno vive bajo la dictadura constante y absoluta del maestro lo que exige un ambiente de democracia escolar que desafortunadamente no siempre se puede apreciar en nuestras escuelas.”³⁸

Fines sociales:

“hasta ahora la escuela ha vivido a puertas cerradas frente al vecindario. Hay razones para ello y seguramente traerá muchos trastornos la intervención activa de la escuela en la vida social pero hay que tentarla porque la escuela en la situación actual pierde lo mejor de sus posibilidades.”³⁹

Tercera etapa

Esta será a partir de 1960 siendo caracterizada como una etapa de decadencia ya que significó el desmantelamiento de los logros anteriores y la persecución a todos quienes lucharon por ellos, con convencimiento y tesón incansables.

Habrán desde desplazamientos, clausuras hasta destituciones .Esa etapa se extiende por la década del 60 y luego a través de un oscuro período de represión en el Uruguay hasta el retorno a la vida democrática, en la cual aun Julio Castro continúa desaparecido.

Relaciones interpersonales en instituciones

La larga trayectoria de Vaz Ferreira en las instituciones de enseñanza estuvo marcada por una contradicción: el reconocimiento y la devoción de sus discípulos y la incompreensión y el conflicto con la cultura organizacional que presidía esas instituciones. Un juicio muy crítico sobre esta última aparece en su carta dirigida a los estudiantes en ocasión de su aceptación del cargo de Rector: luego de indicar que había consagrado su vida entera a la educación, agregaba:

³⁵ Congreso de Piriápolis, 1949.

³⁶ *Anales de Instrucción Primaria*, Numero Especial Congreso de Maestros Rurales, Piriápolis ,1949 tomo XII N°1 y 2 enero febrero de 1949 p. 95.

³⁷ *Ibíd.*

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ *Ibíd.*

Haciendo en realidad por la enseñanza lo que en nuestras democracias otros hombres sinceros y buenos hacen por la política; pero mientras en política esto es reconocido y respetado, en el caso de la enseñanza parece algo anormal, como un extraño fenómeno de inadaptación o de vanidad.⁴⁰

Julio Castro se caracterizó por realizar un trabajo de permanente contacto entre diferentes tipos de instituciones en las que estaba involucrado.

Ejemplo de ello es su actuación en el Congreso de Maestros de Piriápolis donde interactuaba con los maestros en su doble condición de militante y maestro por el cambio de la escuela rural en Uruguay y de autoridad de la enseñanza pública en su cargo de Sub. Inspector de Primaria...

A través de toda su trayectoria se le ha reconocido esta cualidad de político, teórico y práctico que permitía su buen relacionamiento en los diferentes ámbitos en los que se desarrolló.

V. ACTIVIDADES EXTERNAS A LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

Fuera de la cátedra, Sábat Ercasty destaca que Vaz Ferreira “era maestro de misteriosa y rara maestría” y anota que era capaz de cambiar de nivel para no “herir a nadie con su superioridad”.⁴¹

Los ámbitos principales de la acción de Vaz Ferreira por fuera de los centros docentes fueron dos: las tertulias en su casa de la calle Caiguá donde se congregaba un núcleo selecto de intelectuales, artistas y escritores, y el Ateneo de Montevideo. De las primeras, hay múltiples referencias en los escritos de sus alumnos y sus visitantes. En cuanto al Ateneo fue miembro de esa institución desde su juventud y presidente por tres períodos consecutivos, al final de su vida.

Una de las características del accionar de Julio Castro, tanto a nivel profesional, gremial, periodístico, o de relacionamiento con sus conciudadanos destacado por los que con él compartieron estos ámbitos, era su capacidad de relacionamiento político.

Se lo recuerda como un incansable sembrador, de amor, cultura, conocimientos, acuerdos o papas, como productor rural.

En todos los ámbitos se lo recuerda con cariño y respeto, aun en la divergencia, ya que era esa la forma en que él acostumbraba a tratar a sus semejante.

Periodista destacado escribió en “Acción”, periódico del nacionalismo progresista, y después en “Marcha” el semanario de Carlos Quijano, del cual fue sub. Director.

Escribió libros de enorme influencia en el magisterio uruguayo, “El analfabetismo” 1940, “Programas escolares”, 1941, “El banco fijo y la mesa colectiva” 1942, “La escuela rural en el Uruguay”, 1944, “Coordinación entre Primaria y secundaria” 1949, e infinidad de artículos sobre educación en “Marcha” en los “Anales de Primaria”, y en otras publicaciones nacionales y extranjeras.

Participa en Congresos y tiene acción destacada en las Misiones Socio-pedagógicas emprendimiento de gran valor pedagógico y social.

Tuvo también destacada actuación a nivel gremial a través de toda su vida profesional.

En 1944 y 45, participa en el Ateneo de Montevideo, en un congreso de maestros rurales organizado por los sindicatos de maestros. Cumple allí una tarea esclarecedora de los problemas y de las posibilidades de acción.

⁴⁰ *Los grandes de la cultura uruguaya. Carlos Vaz Ferreira.* Suplemento especial de *La República*, 1990, p. 3.

⁴¹ Sábat Ercasty, p. 9.

En julio de 1945, acompañó a veinte estudiantes de magisterio y de medicina, al realizarse la primera Misión Socio Pedagógica que se realizó en el país, en Caraguatá, departamento de Tacuarembó.

Por iniciativa de Agustín Ferreiro se crean las primeras Escuelas Granjas y luego el Instituto Normal Rural, iniciativas muy apoyadas por Julio.

Como hombre de campo fue un trabajador rural en su estilo de vida, sencillo, humilde y franco. Así habló y así escribió” al pan, pan y al vino, vino”.

Su oratoria directa y sin rodeos causaba sorpresa en las reuniones pero luego se imponía, en todos sus escritos se aprecia una preocupación por las ideas y las propuestas concretas sin términos rebuscados y sin alarde de erudición., sin abuso de citas y con la referencia certera y concisa a la experiencia propia y ajena.

Fue creador junto a otros maestros como Homero Grillo, del ICER, EN 1961, institución de asistencia técnica a los maestros rurales, entre 1961 y 1974, llenando el vacío oficial.

El ICER fue clausurado por la Dictadura.

Creía en lo que decía y se abrazaba con fuerza a principios que estimaba cardinales Este pionero de la educación rural uruguaya conoció cárcel por sus convicciones primero en 1935 cuando acompañó el frustrado intento subversivo que encabezó Basilio Muñoz, luego en 1974 cuando clausuraron Marcha. Tres años más tarde en 1977 cuando la represión lo secuestró.

Ha sido considerado por el magisterio nacional un compañero inolvidable.

Viajes y actividad en el exterior

En contraste con el universalismo de su cultura y de sus afinidades filosóficas, Vaz Ferreira fue un intelectual extremadamente sedentario, que viajó muy poco y nunca demasiado lejos: fue a Brasil y a Argentina siempre con propósitos académicos. Estuvo en Buenos Aires, La Plata y Rosario en varias ocasiones para dictar conferencias. El eco de estas quedó bien registrado en la prensa y el interés por su pensamiento en la otra orilla del Plata es demostrado por el número de las ediciones de sus obras, un hecho que la investigadora Celina Lértora destaca como una “rareza” tanto por tratarse de un autor no argentino como por su presencia continuada en las editoriales de ese país.⁴²

En cambio Julio Castro tuvo una amplia trayectoria internacional. Es Julio Castro un destacado representante del magisterio nacional no solo a nivel local sino que por lo ya expresado anteriormente tuvo una intensa agenda internacional, siendo varias veces designado por UNESCO, para realizar tareas vinculadas a su acción docente en diversos países de América Latina.

Sus preocupaciones por la educación rural, trascendían las fronteras ya que fue llamado para trabajar y organizar la educación rural realidades muy disímiles.

Sus publicaciones han sido ampliamente difundidas en el extranjero y fueron muchas las voces de organizaciones y personalidades extranjeras que se alzaron para protestar por su desaparición

Trabajó contratado por la UNESCO para dirigir proyectos de educación Fundamental en México, Venezuela, Ecuador, Guatemala,

⁴² Lértora, Celina, “Vaz Ferreira en Argentina” en Mato, Carlos, *Pensamiento...* pp. 102-122.

Entre 1952 y 1954 fue el sub.- Director del CREFAL, Centro de Perfeccionamiento de maestros rurales creado por México y la UNESCO,

En 1964, presidio los trabajos de la Comisión redactora de la memoria final de la Asamblea mundial de Educación.

En 1966, elaboro para la UNESCO el Informe “La alfabetización en el desarrollo económico del Perú”. Ese mismo año fue designado por UNESCO, Consejero Técnico Principal del “Proyecto Experimental de Alfabetización”, en Ecuador, donde estuvo hasta 1970.

En 1971, una vez mas la UNESCO le pedirá que asesore a los autores del informe “Aprender a ser”, dirigido por Edgard Faure.

Juicio de sus contemporáneos

Más allá de la incomprensión sentida por Vaz Ferreira, los juicios de sus contemporáneos fueron mayoritariamente elogiosos, con algunas excepciones: un temprano ensayo de Jesualdo Sosa (luego totalmente revisado en 1945), un libro de Pedro Cerrutti Crossa.⁴³ Sin embargo, poco después de su muerte, se extendió un gran silencio sobre su obra. Ya Zum Felde anotaba que la influencia de Vaz Ferreira no era proporcional a la profundidad de su pensamiento y atribuía ese hecho a las carencias de su estilo literario, un hecho que lo colocaba en desventaja en comparación con Rodó.

“Cuando se evoca públicamente a Julio Castro, la imagen primera. Por mas difundida, es la del periodista”⁴⁴

Serán muchos los contemporáneos que lo recordaran en su papel de periodista, ya que desde esta tribuna realizara también su tarea de maestro.

Utilizo las variadas formas, desde la nota de prensa, el ensayo, el breve suelto, el editorial, la crónica, la entrevista, el humor.

No obstante esta prolífica producción nadie olvida que ante todo fue educador.

Su actividad pedagógica fue muy profusa por lo cual todas las revistas pedagógicas del país y del extranjero recogieron sus artículos.

Se lo considero un investigador, un animador, un formador.

Una carta de Maria Orticochea, directora de los Institutos Normales en ocasión de pedirle su consentimiento para publicar su libro “El banco fijo y la mesa colectiva” no da una idea del elevado concepto que del joven maestro se tenia:

Sabe usted cuanto aprecio su noble capacidad...Hay en su erudito trabajo justeza y amplitud de enfoque, serenidad y exacto e ilustrado criterio de apreciación...Dar a ese valioso trabajo, la permanencia definitiva del libro⁴⁵

En el mismo sentido y con palabras elogiosas a su capacidad se referirán a el Miguel Soler Roca, Eduardo Galeano, Milton Cubon, alumno de Julio Castro en la escuela no. 93 de Villa Muñoz, y muchas otras personalidades y personas comunes de entonces y de ahora al recordarse los 30 años de su desaparición.

⁴³ Cerrutti Crossa, Pedro, *Crítica de Vaz Ferreira, Su Ideología Social y Económica*, Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1946.

⁴⁴ Arturo Ardao, Julio Castro educador, *Cuadernos de Marcha*, tercera Época, año III, agosto, 1987.

⁴⁵ Arturo Ardao, Julio Castro educador, *Cuadernos de Marcha*, Tercera Época, año III, agosto, 1987.

Influencia en el medio educativo

La influencia de Vaz Ferreira en la educación de su tiempo fue dispar, en gran parte debido a las grandes resistencias que sus proyectos suscitaron. Algunos proyectos aparecen ligados a sus propuestas: Arias sostiene que el Pan Estable estaba estrechamente “vinculado a las ideas vazferreirianas y con un fuerte acento humanizador y vital”.⁴⁶

Carlos Mato se declara formado por los profesores de filosofía que seguían al Maestro de Conferencias. En los programas de Filosofía estaban presentes tanto *El Pragmatismo* como la *Lógica Viva*. Muchos profesores que representaban el vazferreirismo de segunda generación perpetuaron desde la docencia en enseñanza secundaria y la Universidad el influjo de este pensador.⁴⁷

La Historia de la escuela Rural uruguaya recibió por medio siglo la influencia personal y profesional de Julio Castro.

La producción pedagógica de Castro se refleja en un conjunto de publicaciones a lo largo de tres décadas, artículos periodísticos, informes y estudios preparados para distintos organismos nacionales e internacionales, para instituciones gremiales y asociaciones profesionales de toda América Latina.

En 1940 se publicaron: “El Analfabetismo”, “Acerca de los Programas Escolares”, trabajos ambos ganadores de los dos primeros concursos anuales de pedagogía 1939 y 1940.

En 1942 un grupo de profesores normalistas encabezados por la profesora María Orticoechea decidieron editar “El Banco Fijo y la Mesa Colectiva (vieja y nueva educación)” trabajo que el tribunal del Concurso Anual de Pedagogía 1941, había desestimado. Una segunda edición de esta obra fue publicada en 1966 por el Instituto Cooperativo de Educación Rural, ICER. Y en ésta Julio agregó el capítulo titulado “25 años después” y en el que puede leerse una apretada síntesis del acontecimiento. De ese cuarto de siglo y una advertencia sobre la oscura etapa que se avecinaba.

En este año 1966 en que se agrega un capítulo a esta síntesis puede decirse “*que el país está en el fondo de una crisis sin precedentes. Ella es la consecuencia de su momificación estructural.*”

VI. LA CRÍTICA DEL NORMALISMO

A través de los años sucesivos el sistema de Berra fue sufriendo diferentes revisiones y adaptaciones, pero no pudo soportar la aguda crítica de Vaz Ferreira tal cual lo consigna Julio Castro y explica:

“Esta obra crítica la realizó el Dr. Carlos Vaz Ferreira, entonces miembro de la Dirección general de Instrucción. Primaria”.

La fecha y el hecho merecen ser precisados,

En el año 1903, esta Dirección inició la publicación de “Anales” y desde el primer número, Vaz Ferreira publicó una serie de trabajos tendientes a romper el dogmatismo pedagógico y la sistematización impuestos por Berra. Sus trabajos tuvieron pleno éxito, no solo por la limpidez crítica con que habían sido logrados, sino porque había en ellos un aspecto constructivo de sumo interés.”

⁴⁶ Arias, *Vaz...*p. 63.

⁴⁷ Mato, *Pensamiento...*pp. 46-47.

Se puede considerar este año 1903, año de la fundación de los Anales y de la formal iniciación de Vaz Ferreira como pedagogo teórico, la clausura definitiva en lo doctrinario de la Reforma para dar lugar a lo que Julio llama: “El periodo de la crítica”. Y de esta crítica su mayor intérprete fue sin duda Vaz Ferreira.

Alberto Zum Felde explica la postura crítica hacia el normalismo por la opción de Vaz Ferreira contra “el simplismo pedagógico” y considera que a su juicio

No hay tipo intelectual más estrecho, cerrado y estéril que el de aquellos que se formaron sólo con textos,” comprendía a los maestros normalistas.⁴⁸

Julio Castro marcara como gran aporte a las corrientes renovadoras, dentro de la educación en los años subsiguientes, además de los aportes internacionales como las traducciones de Dewey a partir de 1926, el debate nacional en torno al proyecto de “Parques escolares” de Vaz Ferreira.

Que Julio Castro considerara:

Vinculado estrechamente a la cuestión de las escuelas nuevas”.⁴⁹

Y concluye: “Puede decirse que en el año 30 los fundamentales postulados de las escuelas nuevas eran aceptados sin reservas por el magisterio nacional...”

⁴⁸ Zum Felde, p. 388.

⁴⁹ Ardao, Arturo, *Julio ...*p. 10.

HISTORIA INTELECTUAL: UNA APROXIMACIÓN A CARLOS VAZ FERREIRA Y JULIO CASTRO

El marco teórico de la historia intelectual

Como el objeto de este proyecto es un estudio sobre dos intelectuales de incidencia reconocida en la historia de la educación uruguaya, el marco teórico de la historia intelectual resulta pertinente para el análisis de su trayectoria y de sus aportes. Dos direcciones de la historia intelectual aportan a este trabajo: por un lado, la contraposición entre pensamiento hegemónico y pensamiento crítico y el concepto de influencia.

Algunos autores del campo de la historia intelectual contribuyen a construir una aproximación al tema central de este proyecto. De una parte, el autor soviético Mikhail Bakhtin cuyo análisis de la vida social en general y de la creación artística en especial examina de qué manera el lenguaje registra los conflictos entre grupos sociales. Con una carrera en algunos puntos muy parecida a la de Vaz Ferreira, Bakhtin fue también animador de un círculo de escritores y artistas que se reunían en su casa y vivió las influencias de Kant, los neo-kantianos, y el marxismo, fue profesor del Instituto Pedagógico hasta su muerte en 1961 y se interesó por los aportes de la lingüística al análisis de las formas de pensamiento. Entre los temas centrales de sus escritos se cuentan el arte, la filosofía de la acción, la filosofía de la cultura y el lenguaje con una postura opuesta a las abstracciones de la filosofía racionalista y al positivismo. Las obras de Bakhtin elaboran conceptos importantes para la historia intelectual tales como la confrontación entre pensamiento oficial y pensamiento no oficial, la dicotomía entre la pluralidad de visiones y el diálogo de una parte, frente a la imposición de visiones y perspectivas unilaterales o “monólogo”. En su tesis doctoral sobre Rabelais, Bakhtin retoma de los clásicos del Renacimiento el concepto de una visión intelectual del mundo y propone nuevas miradas sobre el problema de las influencias y el ascenso y caída de las jerarquías culturales.

En la obra de Jacques Le Goff, el estudio del intelectual se construye a partir de un espacio particular, las instituciones universitarias aunque la investigación se concentra en el ser humano y no en los marcos organizativos que constituyen su ámbito de acción. Dos rasgos del intelectual estudiado por Le Goff son definitorios: el vínculo con las masas y el vínculo con la enseñanza, los cuales apuntan en último término al propósito de incidir en alguna medida en el proceso social, una intención que claramente comparten los dos autores a los cuales está dedicado este proyecto.

Finalmente, la obra de R. G. Collingwood contribuye a esclarecer el proceso por el cual se construyen visiones del mundo a partir de la formación de escuelas de pensamiento, particularmente en la disciplina que el autor cultiva, la historia, pero también trasladable en un sentido metodológico a otras ciencias sociales y humanas.

A partir de esta aproximación, se estableció una delimitación del universo de análisis con dos componentes principales: la obra escrita de los dos autores y las acciones emprendidas en la docencia y los proyectos presentados desde las instituciones educativas o fuera de ellas. Se definieron algunos tópicos particulares a identificar en las fuentes primarias: el marco de referencias (esto es las obras que dieron base a sus teorías o argumentos), el método de exposición, las condiciones de la producción, los objetivos declarados del autor, la crítica de ideas y obras, los planteamientos propuestos para el debate y la relación entre sus obras y la actuación en la enseñanza.

El temario que el informe pretende abordar es el siguiente:

1. Idea de hombre y de lo humano en Vaz Ferreira y en Julio Castro examinando Sus escritos sobre libertad, humanismo, religión.
2. Concepciones sobre la sociedad y los problemas sociales.
3. Modelo de conocimiento
4. El modelo de educación: de la crítica de lo existente al ideal posible.
5. El modelo de docente y de formación docente.
6. El impacto de estas obras y propuestas en la historia de las instituciones de Formación docente y el legado de ambos autores.

La obra escrita de Carlos Vaz Ferreira: las condiciones de su producción

La obra escrita de Vaz Ferreira es producida casi totalmente a partir de la docencia o de la conferencia que en su caso particular fue una forma substituta de docencia y con el respaldo del trabajo del taquígrafo. Es interesante constatar en la lectura de sus escritos que Vaz Ferreira alude en forma recurrente a esa función crucial del taquígrafo, en la medida en que esos escritos son transcripciones taquigráficas de sus cursos y conferencias, sobre las cuales intervino luego la acción de corrección y revisión del autor. El propio Vaz anota cómo parte de su producción se perdió por el hecho de no contar con los servicios de taquígrafo en muchas de sus conferencias, sea porque las autoridades lo decidieron así, sea porque no era factible esa labor como en el caso de sus conferencias sobre Música.

Un hecho que la bibliografía sobre Vaz Ferreira anota es el carácter temprano de la producción de las tesis centrales que su obra desarrolla y la continuidad en el tiempo de sus argumentos y conclusiones: salvo algunos ajustes marginales o cambios ligeros en el énfasis, la estabilidad es la nota dominante en el pensamiento de Vaz Ferreira a lo largo de su vida, desde los primeros textos hasta la edición de obras completas, revisadas por él mismo en 1956, antes de su publicación por la Cámara de Representantes en 1957, edición posteriormente ampliada en 1963.

Ardao destaca que fue entre 1905 y 1910 que Vaz Ferreira produjo las obras más innovadoras en el pensamiento filosófico. Es precisamente en ese período que se sitúan sus escritos sobre enseñanza y cuando publica *Ideas y Observaciones*, *Los problemas de la Libertad*, *Conocimiento y Acción*, *Moral para Intelectuales*, *El Pragmatismo y Lógica Viva*. El primero de estos trabajos, publicado en 1905, recogía los escritos del autor que se iniciaron en 1896 con la publicación de “Ideas sobre la estética evolucionista” y varios de sus artículos en *Anales de Instrucción Primaria*. El carácter de esta producción, publicada primero en revistas y sucesivamente reeditada en obras mayores, obliga a una cuidadosa selección del material consultado para la elaboración de este informe.

Existe un consenso generalizado entre los estudiosos de la obra de Carlos Vaz Ferreira en cuanto a que 1910 es el cierre de la primera época de su producción, “la más fértil y brillante” en las palabras de Carlos Mato.⁵⁰ Este autor anota que entre 1910 y 1918, Vaz Ferreira dejó de publicar y en 1918 se inició una segunda etapa en su actividad creadora que se extiende hasta 1940. En esa etapa, Mato ubica las obras de filosofía moral y social con los libros *Sobre el feminismo*, (1933), *¿Cuál es el signo moral de la inquietud humana?* (1936) y *Fermentario* (1938).

⁵⁰ Mato, *Pensamiento...* p. 44.

La obra de Julio Castro: las condiciones de su producción; el periodismo y otras

Lo esencial de su obra teórica en cuanto a lo pedagógico, se encuentra desarrollada en la década del 40.

En 1939 y 1940, “*El analfabetismo “y “Programas escolares”*”, En 1942, “*El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*”, En el año 1944 “*La escuela rural en el Uruguay*”, en 1949, “*Coordinación entre Primaria y Secundaria*”.

Todas estas obras son producto de su reflexión sobre la práctica educativa que desarrolló a través de toda su vida, ya que transitó la carrera de la docencia desde Maestro Rural, pasando por Director de escuelas Rurales y de Práctica, Inspector Departamental y llegando a ser Sub. Inspector Nacional de Educación Primaria.

No obstante esto es menester destacar su labor periodística desde la cual realizó una constante labor educativa y de difusión comienza en 1932 en el diario “*Acción*”, dónde conoce y trabaja junto a Quijano.

Toda su producción se caracteriza por ser un fiel reflejo de las ideas que desarrollaba a través de la práctica por lo cual debemos destacar una vez más sus condiciones de teórico, práctico.

Su vivencia de niño, escolar de escuela rural, su práctica de maestro, y de productor rural, su trabajo como periodista desde su temprana juventud, su trabajo desde dentro del sistema educativo, llegando a cargos de suma responsabilidad, su condición de militante gremial, en defensa de las mejores condiciones de trabajo de los maestros rurales y la reformulación de los Programas Escolares para las Escuelas Rurales, todos estos aspectos coadyuvan para que su producción teórica sea un reflejo de la reflexión sobre la práctica.

Se caracteriza Julio Castro por ser en todo momento un docente en cuanto a la exposición de sus ideas se refiere.

Se dirá de él reiteradamente, por aquellos que tuvieron la suerte de conocerlo, que era capaz de explicar con suma sencillez los temas más áridos, logrando que los comprendieran desde el catedrático, hasta el peón rural, con el que se relacionaba con suma naturalidad.

Poseedor de una extraordinaria capacidad de adaptación del discurso académico al auditorio que lo escucha, sería la forma de definir su estilo de comunicación.

Valentía en el tratado de temas candentes, como la necesidad de enseñar las reglas de la actividad política al niño- anticipando la noción de laicidad como luego la desarrollará Reina Reyes- en 1933, en pleno golpe de Terra,

Debe enseñarse la actividad política al niño y creemos el más conveniente el método de la creación de repúblicas escolares. Si este auxiliar resulta difícil una enseñanza eficiente. Pero con éste método o sin él creemos que los maestros conscientes y capaces de encarar un problema con toda imparcialidad, deben enseñar a sus alumnos, el ideal de la democracia política y el camino de su depuración; deben puntualizar los males que la acechan y su profilaxis; deben en una palabra, dar al futuro ciudadano, no el conocimiento inerte, sino la formación espiritual, viva, y capaz de exteriorizarse en hechos, cuando el individuo ingrese en la vida del ciudadano⁵¹

⁵¹ Castro, J., “*Cultura y Democracia*”, III, *Acción*, p.4, 27 de junio, 1932, Montevideo.

Plantea con meridiana claridad la necesidad de trabajar sobre la educación sexual en las escuelas en 1932⁵², verdadero avanzado del pensamiento pedagógico nacional.

Desde su labor como periodista llevara a cabo una de sus ideas centrales, la importancia de la tarea periodística y su valor educativo y dirá:

La cátedra más popular, la enseñanza más ágil y viviente, la que alcanza a todos y llega a todos los rincones es la que encierra la prensa. Más que la Escuela, más que la Universidad, más que el Club o la tribuna callejera, los diarios son orientadores de espíritus, propagandistas de ideas, expositores de hechos, vulgarizadores de doctrinas. Por eso el pueblo tiene en el diario la cátedra que todos los días llega hasta los más humildes hogares estableciendo la conexión de cada célula del organismo social con el resto de vida que agita y mueve el mundo.⁵³

Su pensamiento llegará a todo el magisterio nacional a través de sus trabajos en “*Anales de Instrucción Primaria*”; “*Problemas generales de la enseñanza rural*”, 1947; “*Coordinación entre Primaria y Secundaria*”, abril, 1949; “*Desarrollo y educación*” julio-diciembre. 1967, entre otros.

Poseedor de un estilo claro y comprometido presentaba los problemas, elaboraba las posibles soluciones y las exponía apoyándose en la realidad como punto de partida y llegada de su pensamiento.

En el artículo de Fabio Guerra, “Al maestro, con indisciplina. Vigencia de Julio Castro”⁵⁴ se aprecian algunas de las características más destacadas de la personalidad y la obra de Julio castro.

Siendo un hombre de principios de siglo, ya que nació en 1908, en un ambiente rural, ha tenido enorme trascendencia mas allá de su época, sin olvidar nunca su origen llevando a cabo una profusa tarea por la educación rural en el Uruguay.

Es este un elemento muy importante en un país agrícola ganadero insertado en una América agraria.

Su condición de hombre político que se manifiesta a través de todas las actividades que emprendió, lo llevo a realizar opciones claras en todos los aspectos, poseyendo la condición destacada por Galeano “de convertir lo complejo en simple.

Su condición docente atraviesa todos los aspectos de su vida.

El peso político y social del movimiento de educación rural que Julio Castro lideró, fue inaceptable para el poder hegemónico.

Enemigo peligroso este maestro, critico, teórico y práctico, que aunaba en una sola persona estas poderosas cualidades.

Su pensamiento adquiere aun más actualidad cuando comienzan a llevarse a cabo las reformas neoliberales de los 90 en América Latina con financiación y directivas del Banco Mundial, momento en el cual se vuelve a discutir en todo el país, si los contenidos y métodos de la educación rural, debían ser iguales a los de la urbana.

Con su trabajo “Los programas escolares vigentes. Modificaciones que podrían introducirse en ellos”, obtiene el Primer Premio del Concurso Anual de Pedagogía de 1940.⁵⁵

⁵² Castro, J.,” El problema sexual y la escuela”, *Acción*, 7 de noviembre, 1932, Montevideo.

⁵³ Castro, Julio, “El valor pedagógico de la prensa”, *Acción*, 18 de marzo de 1933, p.13.Montevideo.

⁵⁴ Guerra, Fabio, *Brecha*, agosto, 2007, Montevideo.

⁵⁵ Castro, J.,”Los programas...”*Anales de Instrucción Primaria*, época II, Tomo IV, No. 3 y 4, septiembre-diciembre, 1941, Montevideo.

La actividad cumplida: cargos en docencia

Con su incorporación a la Dirección General de Instrucción Primaria en carácter de vocal, Vaz Ferreira desempeñó un papel muy activo formulando propuestas y emitiendo conceptos sobre temas generales de enseñanza y sobre formación docente en particular. Simultáneamente con el ejercicio de ese cargo y hasta el final de su actuación al frente de la Cátedra de Conferencias, desarrolló una labor docente que bien puede ser encuadrada en nuestro actual concepto de “perfeccionamiento” docente o de formación permanente. Casi todas las conferencias y propuestas fueron publicadas y están contenidas por lo tanto en sus obras ya referidas. Sin embargo, lo propio de esta actividad que en este punto se examina es su carácter de producción dirigida a la acción con un contenido eminentemente práctico en la medida en que estuvo cargada de intención de incidir en la acción de los maestros.

De hecho, estas conferencias están siempre encabezadas por la dedicatoria “Señores Maestros”. En segundo término, hay desde el inicio la diferenciación de roles y la indicación expresa del “lugar” desde el cual Vaz Ferreira hablaba. En la introducción de su primera conferencia, publicada luego en *Anales de Instrucción Primaria* y por El Siglo Ilustrado (1908) aclara que un propósito de sus conferencias era el de comunicar los resultados de sus lecturas en bibliografía pedagógica (propósito de “actualización”) o en términos modernos, “el estado del arte” en pedagogía, a los maestros, a quienes suponía con poco tiempo para leer. El segundo propósito era el de exponer sus propias ideas, elaboradas desde su posición particular dentro de las instituciones educativas, con todos los riesgos que esa condición entrañaba:

En materia de instrucción primaria, soy simplemente un pedagogo de escritorio, quiero decir: no soy maestro, no he enseñado. Pero el peligro se hace mucho menor, si se tiene en cuenta que no soy de los pedagogos de escritorio que creen que, por el hecho de serlo, adquieren cierto derecho especial para dar lecciones a los que son pedagogos de verdad, esto es a los que han enseñado.⁵⁶

Tras esta advertencia de humildad, el autor explica que la experiencia del maestro y su experiencia de “funcionario” podrían complementarse e invitaba al final a todos, “nosotros, directores y ustedes, ejecutores” a evitar las faltas que se cometen cuando se fuerza las ideas buenas en forma extrema o cuando se proponen fórmulas absolutas para resolver todos los problemas.

Las acciones cumplidas por Vaz Ferreira desde su cargo en la DGIP comprendieron: integración de tribunales en concursos de maestros; visitas a escuelas, revisión de libretas, observación de clases, participación en tribunales de exámenes de pedagogía de alumnos de los Institutos Normales. En este sentido puede sostenerse que su análisis estuvo respaldado en una práctica de “observación participante” cumplida con extrema minuciosidad y con un propósito de intervención sobre la realidad: en la nota introductoria de *Estudios Pedagógicos Serie II* el autor declara sus conferencias dictadas en 1907 dirigidas a un público de maestros y estudiantes de los IINN tenían un objeto práctico y su publicación obedecía únicamente a un fin de utilidad.

En otro pasaje de esta obra Vaz Ferreira utiliza el término “propaganda” para describir más exactamente su intención y explica que ella era la de

⁵⁶ Vaz Ferreira, Carlos, *Estudios Pedagógicos*, Serie II, Barcelona: Talleres de Artes Gráficas, Henrich y Ca., 1921, p. 8.

Ayudar a los maestros a independizarse, en cuanto era legítimo, de nosotros, esto es, de los teorizadores; a devolverles la confianza en su propia experiencia, que tenían cierta tendencia a perder.

En sus contactos con los maestros había notado cierta tendencia a subordinarse excesivamente a las teorías y aun reafirmando el valor inmenso de la teoría, proponía a los maestros que rescataran el contrapeso de la experiencia:

a lo que tendí siempre fue a devolver a los maestros esa confianza en su propia experiencia, a incitarlos a comprobar por la observación de la realidad, la verdad teórica discutible de las doctrinas.⁵⁷

Idéntico sentido tuvo su proyecto de experiencias pedagógicas cuando explícitamente sostiene que con él buscaba continuar “una propaganda a que di siempre mucha importancia” generalizando experiencias directas y prácticas.

En sus visitas a escuelas Vaz Ferreira no se limitó a observar sino que realizó entrevistas con maestros y formuló preguntas a los niños con el fin de evaluar cual era su grado de aprendizaje de las enseñanzas que impartían los maestros y así establecer el grado de éxito del “modo de enseñar”⁵⁸

En otro campo de actuación, desde su posición de vocal, Vaz Ferreira intervino emitiendo conceptos sobre varias materias. El testimonio de esa acción ha quedado en la documentación de archivo hoy en proceso de clasificación y catalogación. Algunos ejemplos del material ya ubicado dan cuenta de esa actividad en lo que respecta a los institutos normales. Asimismo, desde ese cargo, elaboró un proyecto de organización de la formación de maestros. Para entender el sentido de sus propuestas es preciso examinar el marco teórico desde el cual fueron formuladas.

La actividad cumplida por Julio Castro: sus cargos en la docencia.

Julio Castro, fue estudiante normalista becado desde su escuela rural para poder cursar sus estudios en Montevideo. Al obtener su título, comienza a trabajar como Maestro en 1927, para luego continuar su carrera como Director de escuela Común y de Práctica. Concursará luego para Inspector Departamental, cargo en el que se desempeñara con excelencia.

Asume por concurso el cargo de Sub.- Inspector de Enseñanza Primaria, primero en zonas rurales, dónde su desempeño será de enorme relevancia para la escuela rural de la época y de enorme aporte para los maestros que en ella trabajaban sin una adecuada preparación para ello, ya que la formación de Maestros no contemplaba aportes específicos para aquellos que se irían a desenvolver en el medio rural.

Se desempeña como Profesor en los Cursos de Verano para Maestros, dependiendo éstos de la Inspección Técnica de la Enseñanza Primaria.

Siguiendo con su vocación de formador de formadores, será Profesor de Filosofía de la Educación y Metodología en los Institutos Normales, donde llevará adelante una

⁵⁷ Vaz Ferreira, *Estudios... II*, p. 141.

⁵⁸ Vaz Ferreira, *Estudios... II*, pp. 128-129 y 143-152.

destacada tarea reconocida por aquellos que fueron sus alumnos, tanto como por los que fueron sus colegas.

Su aguda percepción de los problemas de sus semejantes lo convertirán en Conferenciante sobre temas pedagógicos sociales, tomados siempre de los problemas reales que en su diaria labor percibía y los que los maestros a los que visitaba le hacían notar.

Autor de numerosa literatura pedagógica, en diferentes publicaciones, todas las revistas pedagógicas del país y muchas del extranjero publicaron sus artículos.

Será un infatigable Dirigente gremial del Magisterio, co-fundador de la Federación Uruguaya de Magisterio, demostrando una vez más en la práctica la coherencia de su pensamiento teórico práctico.

Su producción periodística, desde la cual también educaba, no se detuvo hasta que la noche de la dictadura se lo llevó cobardemente.

Una simple barrida lectora sobre los títulos de sus libros y artículos nos demuestra la enorme producción que nos legó, con una escalofriante actualidad.

Idea del hombre y de lo humano en Vaz Ferreira y en Julio Castro examinando sus escritos sobre libertad, humanismo, religión.

Esta sección se construye, para el caso de Carlos Vaz Ferreira, con el análisis de las siguientes obras:

Los problemas de la libertad y los del determinismo,⁵⁹ obra en la que están contenidos su primer libro sobre el tema,⁶⁰ una nota aclaratoria del texto de 1907 y con indicación de innovaciones en el campo de la ciencia que daban fuerza renovada a su argumento inicial, redactada en 1940, la sección titulada “Conclusiones sobre los problemas de la libertad y del determinismo” que recoge las conferencias de Vaz Ferreira en 1949, en la cual volvió sobre el tema y presentó su reflexión sobre las tesis iniciales,⁶¹ y finalmente las adiciones producidas en 1956, bajo el título “Apéndice” para la edición oficial de 1957 y publicadas separadamente en Buenos Aires.⁶²

Sobre el feminismo fue publicado en 1933 y revisado posteriormente. En la cuarta conferencia, dentro del tomo IX de las obras completas, Vaz Ferreira explica la historia de su teoría sobre la contraposición de “feminismo de compensación” versus “feminismo de igualdad” y cómo estas tesis se concretaron en el proyecto de ley sobre divorcio por la sola voluntad de la mujer. En una nueva revisión de sus escritos, en un apéndice redactado en 1952, ratificó su argumento a favor del “feminismo de compensación”.

⁵⁹ Montevideo: Edición Homenaje Cámara de Representantes, 1957.

⁶⁰ Vaz Ferreira, Carlos, *Los problemas de la libertad*, Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1907.

⁶¹ Publicada con el título “Conclusiones sobre los problemas de la libertad y del determinismo” en *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* (Montevideo), Año III, N° 4, (1949) pp. 23-36 y en *Revista Nacional*, Año XII, T. XLI, N° 122, (1949), PP. 161-167; N° 128, pp. 161-169; N° 129, pp. 321-328.

⁶² *Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales*, Buenos Aires: Losada, 1956.

Con base en ambos textos se intenta una aproximación a la idea de hombre y de lo humano en la obra de Vaz Ferreira.

La “Explicación previa” de Vaz Ferreira en edición de 1956 es una buena evidencia de la ya señalada estabilidad y continuidad en las tesis centrales del pensamiento vazferreiriano. En ella el autor explica el contenido de su obra, las fases de su producción y ratifica su argumento inicial expuesto en 1907. Como se ve, una vida intelectual enteramente signada por la demostración filosófica de la libertad.

Su concepto de libertad, expuesto desde las primeras páginas, parte de una distinción entre “los problemas de la libertad” y los “problemas del determinismo” como dos problemas de índole diferente y no necesariamente contrapuestos. Esa diferencia entre los dos problemas motivó su decisión de modificar el título inicial introduciendo la variante “los problemas de la libertad y *los del* determinismo” para evitar la confusión que en su opinión estaba generalizada de creer que se trataba de un mismo problema. Una extensa parte de su libro está consagrada a la crítica de los autores que abordaron el tema desde la confusión entre los dos problemas, algunos hoy no bien conocidos (Renard Paulhan, G.L. Fonsegrive,⁶³ Elie Rabier,⁶⁴ L. Liard,⁶⁵ F. La Dantée⁶⁶, H. Johnson,⁶⁷ y E. Boutroux⁶⁸ otros del género de la novela como Émile Zola a cuya “novela experimental” hace referencia varias veces en el texto como literatura que establecía “una especie de determinismo deductivo” a partir de ciertas leyes y ciertos caracteres y otros filósofos muy influyentes en su tiempo como William James y Henri Bergson a quienes califica como “dos de los escritores contemporáneos más potentes y originales” aunque refuta la rotunda afirmación del determinismo del primero⁶⁹ o científicos en la cúspide de la jerarquía académica como Albert Einstein,⁷⁰ Max Planck⁷¹ y De Broglie.⁷² Precisamente, a la crítica del argumento determinista en negación de la libertad y del libre albedrío de los dos primeros y a la defensa errónea del tercero fundamentada en la confusión entre los problemas de la libertad y del determinismo está dedicada la mayor parte de las conferencias de 1949.

La definición vazferreiriana, sostenida en todos sus sucesivos ensayos y escritos es la siguiente: un ser es libre cuando es “no totalmente dependiente del mundo exterior”. En cambio en las relaciones entre actos, Vaz Ferreira afirma su determinación por los antecedentes.⁷³ A partir de esa precisión conceptual, Vaz aporta una observación adicional para declarar que la distinción entre seres que contienen fuerza y seres que no contienen fuerza es falsa: todos los seres tienen fuerza y pueden ponerla en libertad, contribuyendo así a sus propios actos. Todos los seres son por consiguiente capaces de obrar libremente, más allá de que no siempre estén obrando así.

⁶³ *Essai sur le libre arbitre*.

⁶⁴ *Leçons de Philosophie. Psychologie*, Paris: Hachette, 1893.

⁶⁵ *La science positive et la Métaphysique*, Paris: Alcan, 1893.

⁶⁶ *Tratado de Biología* y “La place de la vie dans les phénomènes naturels” en *Revue Philosophique* N° 322 y 323 (1902).

⁶⁷ *The Free Will Problem in Modern Thought*, (Londres: Macmillan, 1903).

⁶⁸ *De la contingence dans les lois de la nature*.

⁶⁹ James, William, *The Principles of Psychology* (Nueva York: Henry Holt and Company, 1893) y *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, (Nueva York: Longmans Green and Co., 1897). Bergson, Henri, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris: Alcan, 1889.

⁷⁰ Einstein, A., *Como veo el mundo*.

⁷¹ Planck, M., *¿Adonde va la Ciencia?*.

⁷² De Broglie, *Física y Microfísica*. Capítulo “Azar y contingencia en física cuántica”.

⁷³ Vaz Ferreira, Carlos, *Los problemas de la libertad y los del determinismo*, (Montevideo: Cámara de Representantes, 1957), p. 27.

Por otra parte, un componente central en la libertad es la conciencia:

Cuando el ser ejecuta un acto a cuya producción contribuye con fuerza propia la conciencia lo siente así; siente que el acto no es causado por el mundo exterior; siente, en resumen, la libertad del ser, su libertad, y la indeterminación del acto con relación a los antecedentes exteriores...⁷⁴

Sobre este papel de la conciencia vuelva una y otra vez en sus escritos subsiguientes. Agrega que los problemas de la libertad dentro del espíritu deben ser pensados de distinta manera según la solución que se postule para el problema de las relaciones de la conciencia con el cuerpo. Las relaciones de conciencia a conciencia son de persona a persona.⁷⁵ En ese marco se sitúa su afirmación a favor del libre arbitrio.

En sus revisiones del texto entre 1940 y 1949, Vaz Ferreira creyó encontrar en los desarrollos de la ciencia en ese tiempo nuevos apoyos a su tesis inicial: de la obra de Planck extraía la conclusión de que los descubrimientos de la ciencia habían multiplicado las “libertades” (electrones que se mueven dentro de átomos) y la “imprevisibilidad práctica” sin que ella se relacionara con indeterminismo. El principio de incertidumbre de Heisenberg aportaba una renovación importante al planteamiento de los problemas. Con satisfacción observaba que la ciencia ofrecía entonces “una lección de modestia” porque antes, “hasta la psicología presumía de determinismo práctico. Ahora hasta la físico-matemática se presenta con modestia indeterminista.”⁷⁶

En conclusión de su largo y erudito recorrido por la producción filosófica y científica, Vaz Ferreira concluye reafirmando su argumento inicial, el cual aparece en la “Advertencia” al comienzo de la obra correspondiente en la edición oficial de 1957 y en la parte final de su texto, sobre la necesidad de tratar separadamente los dos problemas y exponiendo su opinión en sentido afirmativo de la libertad:

con respecto a los problemas de la libertad parece absolutamente evidente que tanto en el caso de que se tome como sujeto al hombre entero como en los casos en que se toma como sujetos a la voluntad del hombre entero como en los casos en que se toma como sujetos a la voluntad del hombre o a su personalidad, la independencia (parcial, naturalmente) de cada uno de esos sujetos respecto del exterior a ellos, no puede ofrecer ninguna duda.

Con respecto al problema del determinismo, que se refiere a la relación de los fenómenos con sus antecedentes, hay cuestiones menos claras y evidencia menor “pero creo, sin embargo, que, cuando nos planteamos bien el problema, tendemos a ser deterministas.”⁷⁷ El análisis distaba de ser una construcción puramente teórica puesto que tenía consecuencias en la práctica: el autor destacaba cómo una defensa del determinismo podía conducir a negar la influencia de la educación.⁷⁸

Julio Castro parte en este tema de la constatación de que hace más de medio siglo que se discute en el país (1942), en torno a la orientación filosófica que debe adoptar la educación pública en nuestro país.

⁷⁴ Vaz, *Los problemas...* p. 41.

⁷⁵ Vaz, *Los problemas...* pp. 49-50.

⁷⁶ Vaz, *Los problemas...* p. 174.

⁷⁷ Vaz, *Los problemas...* p. 218.

⁷⁸ Vaz, *Los problemas...* p. 75.

En lo hechos, ha triunfado el laicismo; pero la admirable tenacidad y constancia de sus adversarios hace que en el terreno de la polémica y de la propaganda, la cuestión esté aún lejos de decidirse.⁷⁹

Los partidarios de la ausencia de la enseñanza religiosa, defienden sus posiciones, planteando el problema en su generalidad y mantienen una actitud polémica considerando la cuestión cómo un asunto de discusión casi exclusivamente intelectual.

Por otro lado los que militan en torno a la escuela de corte confesional, también mantienen esa actitud, pero al mismo tiempo actúan en los hechos, trabajando en la escuela religiosa y tratando año tras año de conquistar más adeptos para su causa, o sea cosechando fieles.

A estas prácticas religiosas no se opone nada, aunque no se abandone la polémica.

Porque mientras en las escuelas confesionales se hace enseñanza dogmática, en las públicas sólo se prescinde de la cuestión, sin realizar, en torno al problema religioso, ninguna actividad.⁸⁰

Entiende Julio Castro que luego de tantos años de discusiones en los mismos lugares comunes es hora de realizar un aporte desde otro punto de vista, procurando aportar soluciones prácticas, que puedan realizarse en el ámbito escolar.

No pretende ser original, pero desea expresar sus ideas al respecto y explicar en que contexto las ha utilizado.

Partimos del principio de que no se puede ignorar, como lo hace la enseñanza laica actual, el sentimiento de religiosidad que existe, con mayor o menor intensidad, encauzado o no, en todo ser humano. Que no se debe ni desconocer, ni rechazar por un simple sentido de oposición.⁸¹

Considera a este sentimiento un fenómeno de orden natural, que radica en la necesidad humana de encontrar explicaciones a fenómenos que escapan a nuestro entendimiento. La necesidad también de buscar una justicia absoluta, la tendencia a conocer el más allá, y la aspiración de todo mortal de supervivir.

Estas necesidades se satisfacen, por la fe en determinado sistema explicativo.

Es este un sistema que constituye una religión organizada.

Como toda religión consta de un sistema doctrinario, una autoridad, y una organización, cuyo origen divino es pilar fundamental de la fe del creyente.

Entiende que es lícito y además obligatorio para todos aquellos que no profesan una religión determinada, que al enseñar no prescindan de problemas de esta jerarquía y que los afronten tratando de dar los datos objetivos que la mirada desde una posición científica aportan las ciencias que han estudiado al hombre en su evolución histórica.

Entendemos que la escuela laica, para serlo realmente, debe dar a los niños una iniciación que les permita comprender en su realidad lo que es y lo que ha sido la cuestión religiosa.⁸²

No se impone un dogma ni se combate ninguno pero se evita la falsa creencia que toda religión organizada trata de imponer, considerándose a sí misma, la única, la verdadera, y la infalible.

⁷⁹ Castro, J., "Un ensayo en torno a la cuestión religiosa", *Anales de Instrucción Primaria*, No. 2,4, junio-diciembre, pp. 147-159, Montevideo, UY, 1942.

⁸⁰ Castro, J., "Un ensayo en torno a la cuestión religiosa" *Ibíd.*

⁸¹ Castro, J., "Un ensayo en torno a la cuestión religiosa", *Ibíd.*

⁸² Castro, J., "Un ensayo en torno a la cuestión religiosa", *Ibíd.*

En una palabra, se aspira por este camino a contribuir, en un aspecto más, a la liberación de los espíritus.⁸³

Relata en forma amena y didáctica de que modo llevó a cabo en el aula a través de las comparaciones que iban surgiendo del conocimiento de diferentes culturas y su relación con la vida, la muerte y sus interpretaciones de los fenómenos naturales, las diferentes interpretaciones que cada pueblo ha dado históricamente a los mismos problemas tales como:

El problema de dios, la necesidad de creer, la noción del bien y el mal, la inmortalidad, el más allá.

Todo este trabajo enmarcado en un contexto histórico sin entrar en la discusión de problemas que pertenecen al campo de la teología.

La esencia de la tesis que sostenemos, - que aquí por entrar al cristianismo, choca con las posiciones polémicas adoptadas- está en presentar las religiones, con su diversidad de doctrinas y de cultos, en su simple proceso histórico, y en un absoluto pie de igualdad.⁸⁴

Plantea que todos los que no sentimos la presencia de la divinidad lo menos que podemos hacer, es contraponer al dogma de “un Dios único y verdadero”, con el cual el cristianismo presiona, la verificación histórica de que ha habido y de hecho hay muchos dioses, cuyo carácter de verdaderos queda entonces relativizado.

Realiza una detallada exposición de los diferentes materiales con los que se pueden trabajar estos conceptos desde láminas, películas, mitos, leyendas etc., realizando tal como es su estilo aportes en todos los sentidos para llevar a cabo la tarea planteada.

Considera que no se debe realizar ni dogmatismo ni anti-dogmatismo ni ingresar en el campo de la polémica, ya que se debe dejara los alumnos que realicen sus propias conclusiones.

Si entrar en el esquematismo de realizar los tan temidos “resúmenes”.

Por último, lo religioso fue, circunstancialmente tema central del cursillo. La religión es una parte de la evolución humana y como tal fue considerada. La intención liberadora con que se realizó este trabajo no tuvo otra expresión que la que surgió del estudio de los elementos históricos considerados libres de preocupaciones trascendentes. Por eso lo consideramos lícito y legítimo.⁸⁵

Otro de los temas recurrentes en la obra periodística de Julio Castro serán sus aportes sobre la libertad y contra la tiranía durante las diferentes dictaduras de las que fue testigo y crítico:

A propósito de la situación que se vive en el año 1972 en el país dirá:

...el afán de la reelección, el continuismo, el gobierno fuerte desbordando la constitución, la elección amañada, el régimen policial, la sombra del polizonte tras nuestros pasos, la falta de garantías, los presos políticos por millares, las torturas, las desapariciones de ciudadanos, la constante amenaza, el bando militar o la proclama ya no son exclusivos de aquel país exótico y distante. También aquí la sombra de Don Tiburcio se extiende amenazante y ensombrece el verdor de esta tierra uruguaya.⁸⁶

La razón fundamental que dio origen a este semanario y a los intentos que lo precedieron: crear una conciencia popular antiimperialista y antioligárquica que abra los rumbos hacia las transformaciones sustanciales que el país reclama y que permita, a todos los niveles, la participación popular para

⁸³ Castro, J., “Un ensayo en torno a la cuestión religiosa”, *Ibíd.*

⁸⁴ Castro, J., “Un ensayo en torno a la cuestión religiosa”, *Ibíd.*

⁸⁵ Castro, J., “Un ensayo en torno a la cuestión religiosa”, *Ibíd.*

⁸⁶ Castro, J., “La sombra de Don Tiburcio”, *Marcha*, 1 dic. 1972, Montevideo.

lograrlas esta a punto de cristalizar. Dos días más y el triunfo del Frente Amplio abrirá la etapa de nuestra segunda emancipación.⁸⁷

Defensor de la legalidad:

Es principio del arte militar concentrar el esfuerzo. Todavía tenemos abierto el camino de las elecciones. De aquí a noviembre todo cuanto lleve a ganarlas es útil. Todo cuanto nos aparte o nos distraiga de esa finalidad es condenable” La consigna dada por Quijano en la noche del miércoles marca el camino; por él transitaremos.⁸⁸

Dirá fundamentando la educación práctica del ciudadano en sus derechos cívicos:

La cultura debe estar en relación más directa con la vida política del país. Nos referimos, es claro a la cultura cívica, que prepara para la vida ciudadana.⁸⁹

Fundamentará a continuación valiéndose del concepto de paralogismo de Carlos Vaz Ferreira, que no es suficiente con enseñar los diferentes regímenes políticos que existen y sus desviaciones tales como democracia o tiranía, sino que es necesario que la cultura cívica se construya en la práctica y no solo a través del conocimiento del derecho inerte.

Nuestra vida de ciudadanos de un país democrático exige la conexión del conocimiento con la práctica” Las experiencias en materia política se presentan a cada paso en nuestro país y en los extranjeros⁹⁰

No se hace experiencia política de los fenómenos de esta clase que a nuestro alrededor se presentan. El paralogismo de falsa oposición está siempre presente. Antes de asumir una actitud, antes de discernir de ella ya está el camino elegido; antes de argumentar ya se ha adoptado la posición y así el raciocinio es impotente ante la pasión o la simpatía personal.⁹¹

De este modo la cultura cívica resulta inútil para la formación del ciudadano ya que posee conocimientos de los cuales no sabe su valor, lo absorbe el medio, no se puede sustraer a él y la cultura cívica resulta entonces casi inútil.

Todo ello porque no se vivifican los conocimientos, porque no se adaptan a la vida política del país, porque no se crea en el individuo la “fermentación” de que nos habla Vaz Ferreira.⁹²

En aquellos que solo han asistido a la escuela primaria, el asunto es mas serio, no se conoce bien la estructura gubernamental, y en cuanto a actividades cívicas solo se conoce que el voto se ejerce en la edad adulta y que llegado el momento se le da a un amigo, o aun caudillo, sin clara conciencia de que en el momento del sufragio se representa a la conciencia nacional.

Esto es consecuencia de que en la escuela se enseñaba de forma muy elemental la estructura de las instituciones, pero no se dice nada sobre la actividad política ya que se es intransigente.

La política no debe entrar en la escuela. Se hace como frente al problema religioso y (hasta hace muy poco) al problema sexual.⁹³

⁸⁷ Castro, J., “A la victoria”, *Marcha*, 26 de diciembre de 1971, Montevideo.

⁸⁸ Castro, J., “La censura y su clima”, *Marcha*, 10 de septiembre de 1971, No. 1560, Montevideo.

⁸⁹ Castro, J., “Cultura y democracia”, *Acción*, 27 de junio, 1932, pp. 4, Montevideo.

⁹⁰ Castro, J., “Cultura y democracia”, *Ibíd.*

⁹¹ Castro, J., “Cultura y Democracia”, *Ibíd.*

⁹² Castro, J., “Cultura y Democracia”, *Ibíd.*

Puntualiza a continuación que es necesario que los maestros enseñen a los niños los principios democráticos y sus derechos y deberes cívicos a través de lo que llama las repúblicas escolares, ya que se le debe dar al futuro ciudadano, no el conocimiento inerte, sino el conocimiento práctico que lo prepare para la vida.

Concepción de la sociedad y de los problemas sociales

Si en la concepción de lo humano en Vaz Ferreira el valor definitorio es la libertad, en su análisis de la sociedad, es la igualdad el concepto que articula su pensamiento. Dos obras exponen las ideas de Vaz Ferreira sobre la sociedad: *Sobre la propiedad de la tierra* y *Sobre los problemas sociales*.

Puede sostenerse que Vaz Ferreira compartía el optimismo de muchos hombres de su tiempo sobre el progreso. Afirma que se evidencia un “mejoramiento moral” y que la resistencia creciente al mal era una evidencia del progreso. Hace entrar en el ideal del progreso y la felicidad, la religiosidad junto a la razón, la vida ulterior y “esta vida, la de nuestra tierra”, el sentimiento, la lógica, el arte, la ciencia. Miguel Andreoli sostiene que en Vaz se continúan los temas fundamentales del individualismo de la segunda mitad del siglo XIX considerando al individuo como fuente de originalidad y creatividad. Por esto su afirmación de la necesidad de proteger las posibilidades del desarrollo individual de las presiones de la multitud. Sus fuentes son James (su argumento sobre cuestiones sociales acudiendo a sentimientos y razones morales) y J.S: Mill (su preocupación por el “amasamiento”, su no aceptación incondicional del orden social de su tiempo, su tendencia a pensar ajustes y reformas, en dirección a la atenuación de las diferencias producidas por el funcionamiento ciego del mercado.)

Entre 1913 y 1958 Vaz Ferreira ocupó la Cátedra de Conferencias. Sus primeras conferencias, dictadas en 1914 y publicadas luego en 1918, estuvieron dedicadas a problemas sociales. Ese es el origen de su libro *Sobre la propiedad de la tierra*. En el prólogo a la edición de 1953,⁹⁴ explicaba que la preocupación pedagógica que había orientado sus conferencias fue la de hacer comprender a un público de estudiantes y no especialistas, un tema de importancia crucial en el pensamiento social con una doble aproximación, la del estudio de las teorías y la del examen de sus aplicaciones a la práctica. Una parte sustantiva de esta obra está dedicada al análisis y la crítica del georgismo. Con la distancia que le otorgaban los 35 años transcurridos desde su primera edición, el autor anotaba que la influencia de Henry George, tan fuerte en el tiempo de sus conferencias, se había desvanecido luego con el tiempo.

En esta obra admirable por su profundidad analítica, Vaz Ferreira aporta una diferencia original entre dos categorías diferentes: la tierra de habitación y la tierra como medio de producción, a la cual agrega dos, la tierra como medio de comunicación (entendida como aquella que se dedica a caminos, carreteras, puertos y puentes, sobre la cual existe la propiedad pública) y la tierra como medio de recreo (parques, plazas). Más adelante en el texto identifica una quinta forma, la tierra improductiva. Si bien el texto se concentra en las dos primeras, hay referencias frecuentes a las últimas.

⁹³ Castro, J., “Cultura y Democracia”, *Ibíd.*

⁹⁴ Vaz Ferreira, Carlos, *sobre la propiedad de la tierra*, Montevideo: Biblioteca Artigas-Colección de Clásicos Uruguayos, 1953

A partir de esa precisión conceptual Vaz Ferreira somete a discusión el orden social vigente y lo hace con apoyo en un método de revisión de la bibliografía en la cual se incluyen tanto las obras clásicas sobre el tema como obras de publicación poco anterior al inicio de sus conferencias como es el caso del libro de Amic publicado en 1913. El autor hace explícita su simpatía por los críticos del orden vigente y por todos aquellos que formulan propuestas para cambiarlo. En su análisis de la literatura, diferencia las teorías individualista o tradicional (dentro de las cuales incluye la economía política clásica) y las corrientes contrarias al régimen vigente entre las cuales sitúa la tendencia socialista, la teoría de Loria y la teoría de Henry George. Una extensa sección se consagra al examen de la obra de Stuart Mill. Pero el núcleo central del libro es el análisis y la crítica de la teoría de George.

Una investigación separada merecería el análisis de Vaz Ferreira sobre las escuelas de pensamiento económico, sus contradicciones, confusiones y paralogismos. En lo que respecta al objetivo de este proyecto, es notable el vínculo entre esta obra y su historia intelectual puesto que en la explicación de la selección de las obras que analiza, Vaz Ferreira nos dice que una razón para elegir a ciertos autores fue porque ellos “han desempeñado un papel muy importante en la enseñanza que nos dio nuestra Universidad” y sobre esas bases su generación construyó sus ideas sobre el régimen social con base en la libertad del individuo.⁹⁵ El daño inferido a la educación con libros de textos como los que critica se traduce en que “dejarán a la juventud, tal vez, inhabilitada para pensar y sentir; o, por lo menos, la fuerte tendencia que se producirá en tal sentido, necesitará ser contrarrestada por un potente trabajo interior.”⁹⁶ Esta afirmación estaba avalada en su propia experiencia personal pues confiesa:

a mí me costó tanto salir de esos estados mentales, que temo siempre que estén otros en el estado en que a mí me habían puesto.⁹⁷

Por otra parte, Vaz Ferreira expresa un agradecimiento profundo a la obra de George *Los problemas sociales*, la cual, junto con la lectura de algunas obras socialistas “y cualquiera que haya sido la marcha ulterior de mis ideas –sacudieron mi espíritu y me arrancaron de un cierto dogmatismo en que habían cristalizado un poco mi raciocinio y anestesiado un poco mis sentimientos los autores de obras clásicas para la enseñanza.”⁹⁸ Y más adelante en su obra retoma la crítica contra “la simplicista economía política que aún sobrevive, sobre todo en los medios de enseñanza.” Su afirmación de que economistas y filósofos son ambos teóricos pero que los economistas hacen “menos bien” ameritaría un debate pero esa es una materia que escapa los propósitos de este informe.

Vaz Ferreira declara que la tierra de habitación es un derecho humano:

El derecho de habitar –derecho de estar– cada individuo en su planeta y en su nación sin precio ni permiso, es el minimum de derecho humano... El reconocimiento doctrinario y práctico de ese derecho individual, es una solución mínima que debería ser admitida por todos los pensadores y por todas las escuelas: un punto de partida común para las investigaciones y soluciones sobre los demás problemas de la tierra y en general sobre los demás problemas sociales.⁹⁹

⁹⁵ Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*... p. 26.

⁹⁶ Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*... p. 117.

⁹⁷ Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*... p. 187.

⁹⁸ Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*... p. 246.

⁹⁹ En la portada de la edición de 1953.

La aproximación de Vaz Ferreira a este tema tiene derivaciones interesantes con su crítica al derecho de herencia y sus reflexiones sobre política tributaria. A partir de esas consideraciones se identifica la organización social deseable para Vaz Ferreira: un mínimo asegurado para el individuo y el resto “entregado a la evolución de la libertad”.¹⁰⁰ En el centro de ese mínimo asegurado al individuo estaría la tierra de habitación. Otros componentes de ese orden social son el aseguramiento de la instrucción, la erradicación del trabajo de los menores, la protección de la salud:

Vemos también coincidir los esfuerzos reales y concretos de la mejora social con las aspiraciones a que nos lleva la buena teoría.¹⁰¹

Esa visión de la organización social deseable tiene como referencia el de su propia ciudad, Montevideo y su tendencia a crecer en extensión, “sin apretar a la gente, sin condensarla o almacenarla en edificios más antihigiénicos socialmente, aún, que fisiológicamente”, una sociedad donde los que viven están próximos a la “tierra de habitación.”¹⁰²

En 1920, dictó tres conferencias que fueron publicadas en 1922 y se encuentran en el Tomo VII de la EHCR, *Sobre los problemas sociales*. El pensamiento de Vaz sobre la sociedad aparece en el apéndice de la tercera conferencia sobre libertad e igualdad. En su punto de partida para esta tercera conferencia, Vaz Ferreira plantea una relación estrecha entre dos cuestiones: la lucha de clases y la relación entre trabajo intelectual y trabajo manual.

“El valor pedagógico de la prensa”

De esta manera titula Julio Castro un artículo del 18 de marzo de 1933 en *Acción*, donde realiza un exhaustivo análisis sobre la prensa de la época y la costumbre en boga entonces entre los uruguayos de comprar o leer un solo diario, y vanagloriarse de que en su casa no entraba tal o cual de otra orientación política.

Plantea que de esta forma es muy fácil al escuchar hablar u opinar de política a las personas saber cuál es el diario que acostumbran leer, ya que reproducen casi sin cambios las opiniones allí leídas.

En ellos por lo tanto desaparece el espíritu de crítica, las ideas propias, la independencia de criterio, en otras palabras, la personalidad.

Resulta así que la prensa toma una importancia fundamental en la vida de la sociedad al orientar la opinión de la masa popular.¹⁰³

Ahora bien, reflexiona, que títulos autorizan a la prensa a desempeñar un fin de tanta trascendencia?

Podrían ser muchos los invocados, pero en los hechos considera que:

La prensa de nuestro país está orientada hacia la defensa de sus intereses económicos, sociales, políticos, financieros.¹⁰⁴

En lo político no se hace polémica real, considera, utilizando versitos y caricaturas

¹⁰⁰ Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*.... p. 180.

¹⁰¹ Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*....p. 185.

¹⁰² Vaz Ferreira, *Sobre la propiedad*....p. 292.

¹⁰³ Castro, J., “El valor pedagógico de la prensa”, *Acción*, pp.13, 18 de marzo de 1933, Montevideo.

¹⁰⁴ Castro, J., “El valor pedagógico de la prensa”, *Ibíd.*

burdas para descalificar a los adversarios.

En lo económico y financiero se busca la rentabilidad del diario, utilizando para eso medios de baja estofa, tales como la crónica roja, las carreras, los deportes, la vida social, las catástrofes.

En lo social, se hace política de conveniencias, ayudándose las grandes empresas capitalistas las unas a las otras, en lo que a cubrir sus problemas refiere, pretendiendo al mismo tiempo que pretenden hacer los máximos esfuerzos para proteger a los trabajadores.

Se embrutece al pueblo alimentando sus pasiones con crónicas y folletines (a veces con editoriales) que son los que aseguran la difusión del diario, a costa de lo que tanto trabajo costó sembrar en la escuela.¹⁰⁵

Demuestra también su profesión de fe en el invaluable aporte que la educación pública realiza y debe continuar realizando en el país, remitiéndonos a la tan conocida frase de José Pedro Varela “educar, siempre educar”

Considera que el periodismo es una misión noble y sagrada desde la cual se debe reaccionar por la prostitución de la mala prensa.

Declara poseer la entereza moral y el aliento necesario para llevar a cabo la titánica lucha que se inicia en ese momento.

Tarea que efectivamente llevara adelante hasta sus últimas consecuencias.

Las Misiones socio pedagógicas fueron un componente esencial en el pensamiento pedagógico de Julio Castro.

Julio Castro no era un simple maestro, sino que era un formador de ciudadanos, un animador, un investigador, un formador de formadores, un creador de posibilidades.

Su trabajo en las Misiones Socio pedagógicas, que creara y mantuviera y que se llevaron a cabo entre otras en Caraguatá, departamento de Tacuarembó lo acreditan claramente.

Del mismo modo lo hacen las Misiones que llevo a cabo en México, Ecuador y París, programadas por UNESCO, razón por las cuales debió alejarse de Uruguay, a veces, largos años.

Había conocido esta experiencia de Misiones Culturales en México en los años 20 y luego las Misiones pedagógicas de la España Republicana.

En el año 1945 se organiza la primera Misión socio- pedagógico en Uruguay, en Caraguatá, departamento de Tacuarembó yendo Julio Castro como maestro coordinador al frente de 20 estudiantes de magisterio y de medicina.

Allí encontraron la dura realidad de una sociedad rural sumida en una miseria desconocida para los pobladores urbanos y los estudiantes de la capital.

Esta realidad develada por un grupo de maestros y estudiantes tuvo un impacto poderosísimo sobre la opinión pública nacional, y sobre los medios de comunicación de la época, haciéndose eco de esta situación, con particular énfasis el semanario *Marcha*.

Hubo muchas misiones, pero es particularmente importante destacar que una de ellas fue a pueblo Fernández, una zona paupérrima del departamento de Salto, dónde se desplegó toda la tarea de la Misión, hace más de 50 años.

Hoy en día la situación sigue siendo igual a la que encontró Julio Castro en aquel entonces, ya que durante el debate educativo que se llevó a cabo en el 2006, una maestra

¹⁰⁵ Castro, J., “El valor pedagógico de la prensa”, *Ibíd.*

llegó al lugar a promover el debate y luego le escribe una carta a una colega de Montevideo, dónde le cuenta lo siguiente:

La directora de la escuela 40 (de Pueblo Fernández) nos dice que allí estuvo Castro con una Misión socio- pedagógica. Recorrimos el pueblo, está en una hondonada entre cerros, y se encuentra muy lejos de la ruta. Me quedo pensando: no sé si Castro se podría alegrar al ver esto, hay casitas, MEVIR, Quioscos y una desolación. Reclaman a la intendencia que se les envíe cualquier material impreso, esa folletería que se apila en los escritorios, diarios viejos, para tener que leer.¹⁰⁶

Conociendo en profundidad la realidad social del Uruguay profundo- como se suele decir ahora- será también pionero e infatigable luchador por la creación de la educación rural de adultos.

Plantea de manera clara y concisa la problemática social que lleva al analfabetismo en el campo:

Las causas del analfabetismo en el campo son fundamentalmente dos: quedan analfabetos los que no tienen escuela a dónde concurrir; y vuelven al analfabetismo los que han ido insuficientemente a la escuela.

Los primeros son – trazado en esquema el hecho- pertenecientes a las zonas ganaderas: hijos de peones de estancia, de puesteros, de pequeños hacendados y en general aumentan en los departamentos dónde la población está diseminada por las estancias.

Como no hay núcleos poblados, no se fundan escuelas, y los muchachos se crían sin educación. En general se necesita que haya un número de 50 niños para que dé lugar a la fundación de una escuela. Como las agrupaciones que se forman son menores, se dejan en el mayor abandono.¹⁰⁷

Al referirse a las dificultades que se enfrentan los maestros en el medio rural describe de esta manera a los sufridos habitantes de nuestra campaña:

...el hombre de campo- el pobre- considera al que viene como un extraño y recela de él. Está acostumbrado a no tener otro contacto que con el caudillo político ni a oír otra oratoria que la interesada de los días preelectorales¹⁰⁸

Estando en la Misión socio- pedagógica de Caraguatá, los vecinos les solicitan a Castro y dos alumnos que sean testigos de un casamiento, ya que saben firmar.

Se encuentran con que los contrayentes tienen más de cuarenta años, llevan conviviendo más de veinte años y se casan porque una hija de ambos quería casarse y no podía hacerlo por ser ilegítima y no estar registrada.

La propuesta del juez del lugar es entonces casar a los padres y legitimar a los siete hijos de la pareja, gratuitamente, para poner a toda aquella familia de acuerdo con el Código civil.

Castro discutirá entonces con los jóvenes de la misión sobre el tema y expondrá que según su opinión la legalización de la familia es un problema secundario y artificial en los rancharíos y lo argumentará duramente:

Porque cada vez me convenzo más de que hay que arrancarse la venda de los ojos: en los rancharíos es un lujo casarse, tener hijos legítimos, aprender a leer y escribir, saber sacar cuentas. Y todo eso como lujo que es, es secundario. Cuando uno ve que la escuela se preocupa por desanalfabetizar y pone todo su empeño en ello se revela contra esa preocupación intelectual y absurda. Por que allí hay veinte cosas más importantes que saber leer y escribir: comer, vestirse, lavarse, combatir el frío, limpiar la cabeza de piojos y los ranchos de toda su inmundicia.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Soler Roca, M., Seminario: “Hacia una política educativa para personas jóvenes y adultas”, 28 y 29, junio, 2006, Montevideo, Uruguay.

¹⁰⁷ Castro, J., “El analfabetismo en el campo”, *Marcha*, 1, diciembre, 1939, Montevideo.

¹⁰⁸ Castro, J., “La misión pedagógica de los alumnos normalistas”, *Marcha*, 6 de julio, 1945, Montevideo.

¹⁰⁹ Castro, J., *Ibíd.*

Al reflexionar sobre los cuadros que se les presentan en cada uno de los ranchos a los cuales ingresan y encontrar a un habitante que posee un sentimiento de rebeldía contra todo lo que le toca vivir expresará demostrando una vez más su profundo conocimiento de la gente en general y del habitante pobre de nuestra campaña en particular:

...hay que destruir un concepto falso, de literatura de exportación, que anda entre gente que hace interpretación de lo que no conoce. El hombre del rancharío no es un rebelde, ni un resentido, ni un revolucionario en potencia. Es algo más simple: es un vencido; un entregado. Cuando aparece un rebelde es porque es de otro lado; de dónde aún queda rebeldía. Aquí ya no hay nada. La única esperanza es el beneficio supremo del "Reparto".¹¹⁰

No hay mejor forma de concluir este apartado en el cual hemos desarrollado las concepciones de Julio Castro sobre la sociedad y los problemas sociales que con sus propias palabras, al recordar e trabajo llevado a cabo en la misión de Caraguatá:

Porque no podemos olvidar – tampoco lo queremos- aquel panorama de dolor y miseria que tan de cerca vivimos. No podemos, viendo el confort y el lujo que se gasta en la ciudad, olvidar que hay en el país más de cien mil personas – entre ellas por lo menos veinte mil niños- que sufren hambre, que pasan frío, y que viven peor que las bestias. Porque lo que vimos en Caraguatá no es sólo de allí, sino que se repite en muchas partes. Y algo que viene del fondo de nosotros nos dice que debemos empeñar todo nuestro esfuerzo de futuro en la obra de redención que esa mísera gente exige. Aunque más no sea para tener la conciencia de haber luchado por resolver lo que es, sin duda alguna, el más grave problema del país.¹¹¹

Maestro Julio Castro a nuestro juicio puede tener la conciencia más que tranquila por su lucha ineludible.

El modelo de conocimiento

El modelo de conocimiento en el que se basa el análisis de Vaz Ferreira sobre la pedagogía es el de las ciencias. En su conferencia "La falsa simplificación en pedagogía"¹¹² analiza el desigual nivel de sistematización de las ciencias tomando como punto de partida las matemáticas como el caso de la más fuerte sistematización. En grados diversos de sistematización se situarían la astronomía, la física, la química, la psicología, la medicina. Una mirada histórica sobre las ciencias le permite concluir que algunas ciencias, antes muy sistematizadas, han perdido luego ese carácter y en muchas de ellas, los que antes se consideraban verdades firmes, se convirtieron en hipótesis. Si bien el autor comparte la tesis de que el mayor grado de sistematización es un índice del progreso en los conocimientos, enseguida advierte que ello es sólo así cuando esa sistematización es legítima: de lo contrario puede ser índice más bien de retroceso y de dogmatismo.¹¹³

El análisis de ese proceso en la medicina le permite a Vaz Ferreira una reflexión sobre el lugar de la educación en el campo del conocimiento puesto que encuentra entre

¹¹⁰ Castro, J., "En el campo hay gente que se muere de hambre", *Marcha*, 20 de julio, 1945, Montevideo.

¹¹¹ Castro, J., "En el campo...."

¹¹² Vaz Ferreira, *Estudios Pedagógicos. Serie II*, pp. 57-141.

¹¹³ Vaz Ferreira, "La falsa...", p. 60.

ambas disciplinas muchos elementos en común que hacen factible la comparación. El elemento común principal es el que ambas comparten la condición de ciencia y arte:

Entre las ciencias o artes de que hoy hablábamos, hay una, la Medicina, que es muy parecida a la Pedagogía, desde más de un punto de vista: parecida a la Pedagogía, por ejemplo, en que es un arte, esto es, en que es una colección de preceptos o reglas que enseñan a hacer algo.¹¹⁴

Al igual que la Medicina, la pedagogía es un arte pero un arte que se basa en ciencias. En el caso de la pedagogía, las ciencias en las cuales se basa son, según Vaz Ferreira, la psicología y la antropología general, entre otras, mientras que para la medicina son fundamentales la anatomía, la fisiología, la física, la química y muchas otras. Esta temprana afirmación de la interdisciplinariedad es aleccionante para el Uruguay actual que todavía tarda en asumirla. Esa comparación con la medicina proporciona a Vaz Ferreira la base para su crítica de las “leyes pedagógicas” del Dr. Berra, tema que se expondrá en un apartado posterior.

Vaz Ferreira observa que a medida que el conocimiento en pedagogía se hace más profundo y se enriquece pierde también la precisión de las verdades simples, la cual, en lugar de ser “un signo de perfección de la ciencia” es en realidad “un mal”. Su conclusión es que en Pedagogía “no hay libros sagrados” sino simplemente, un estudio “metódico, paciente, que se hace laboriosamente, paso a paso, razonando mucho, y, sobre todo, observando mucho”.

En su artículo *Dos paralogismos...* Vaz Ferreira plantea algunas direcciones erróneas que se derivan de la superposición entre psicología y pedagogía. Reconociendo que la pedagogía moderna procura basarse en la psicología, establece sin embargo que es imposible construir nada completamente definitivo sobre una disciplina en cambio permanente sujeta a “incesantes derrumbes y a la ondulación continua de las hipótesis.”¹¹⁵ De esa realidad deduce que las reglas pedagógicas no pueden ser más precisas en la medida en que dependan de las leyes psicológicas y por lo tanto, “el arte tiene que participar de las imperfecciones de las ciencias de que se deriva”. Un texto de William James publicado casi contemporáneamente a este artículo revelaba coincidencia con el análisis de Vaz Ferreira.

En esa línea de razonamiento, Vaz Ferreira identifica dos causas de error: la primera tiene que ver con la deficiencia de los datos; la segunda, deriva del mal uso que se haga de los datos, razonando mal sobre los hechos o extrayendo consecuencias que ellos no autorizan. Esta segunda causa de error es la fuente de los dos paralogismos analizados por Vaz Ferreira en su temprano artículo para *Anales de Instrucción Primaria*. Ambos se originan en el proceso de deducción de reglas pedagógicas a partir de estudios de la psicología.

El primero de los paralogismos consiste en afirmar que a cada edad corresponde un determinado desarrollo de facultades de conocimiento y por consiguiente, en el proceso de la educación es preciso subordinarse a la naturaleza. Las consecuencias para la educación serían una pedagogía que otorga “demasiada importancia a las funciones inferiores y demasiada poca a las superiores”, en suma, una pedagogía que no es “humanizadora.” Uno de los resultados de esta pedagogía en la práctica serían según Vaz Ferreira “ciertos manuales de lecciones sobre objetos que parecen hechos para

¹¹⁴ Vaz Ferreira, “La falsa...”, p.64.

¹¹⁵ Vaz Ferreira, Carlos, “Dos paralogismos y sus consecuencias” en *Anales de Instrucción Primaria*, N° 1, Abril-Diciembre de 1903, pp. 11-23.

niños afectados de daltonismo, hipoacusia, etc., cuando no, sencillamente para idiotas.” Una evaluación similar es formulada sobre métodos y ejercicios destinados a desarrollar funciones mentales en un grado hasta el cual llegan por sí y sobre el cual se formulan planes discutibles: entre estos, mencionaba en nota agregada en la edición de 1920, el plan de Montessori para enseñanza de “atrasados mentales.”

El segundo paralogismo consiste en formular que cada ejercicio pone en acción una facultad determinada. Vaz Ferreira critica este criterio apelando a uno de sus temas favoritos: el ajedrez. Y citando a Diderot y su famosa obra *Le Neveu de Rameau*, concluye que con todo el poder del ajedrez para el desarrollo de las funciones mentales ello no impide que un gran jugador de ajedrez pueda ser un bobo. El hecho de que un ejercicio desarrolle determinadas facultades no es prueba de que las eduque y desarrolle, más allá de la repetición de las operaciones que el ejercicio comprende.

En su artículo “Dos ideas directrices...” Vaz Ferreira volvió sobre el tema de las relaciones entre Psicología y Pedagogía y advertía contra los procedimientos de pretendida filiación científica que son aplicados “por aquellos que no poseen la cantidad de verdadera ciencia” o del buen sentido necesario para protegerse contra las interpretaciones erróneas, aludiendo directamente a los maestros.

Un segundo efecto pernicioso sería el abuso de los ejercicios puramente educativos, en aplicación del segundo paralogismo. En ese caso, el error nacía de tomar como criterio del desarrollo de la aptitud la facilidad adquirida para repetir el mismo ejercicio enseñado. Vaz Ferreira señala que en pedagogía la verificación es doblemente difícil dado que los resultados son siempre remotos y existe una multiplicidad de causas y efectos que hace extremadamente difícil asignar una causa específica a un efecto determinado. Por otro lado la instrucción posible es tan vasta que siempre se podrá encontrar un conocimiento útil para un fin instructivo cuyo aprendizaje servirá para ejercitar la mente.

Finalmente, el tercer resultado negativo es la mala interpretación de principios. Como ejemplo Vaz Ferreira cita la “ley” según la cual el desarrollo individual reproduce en forma abreviada el desarrollo de la especie. La consecuencia pedagógica de esta ley era la tesis según la cual hay que enseñar los conocimientos en el orden en que los ha adquirido la humanidad. Más allá de que esta idea no es un corolario de la ley mencionada antes, es falsa en su pretensión general.

EL MODELO DE EDUCACIÓN: DE LA CRÍTICA DE LO EXISTENTE AL IDEAL POSIBLE

El modelo de educación en Vaz Ferreira

De su análisis del lugar de la pedagogía en el campo del conocimiento, Vaz Ferreira establece un modelo de educación. En sus palabras, “el verdadero espíritu en pedagogía” es el de intentar superar todas las inhibiciones y eliminar todas las creencias en principios absolutos, todas las leyes erigidas en dogmas, para lograr el carácter de “pedagogía moderna” que se caracteriza por no contentarse con la “simple teorización” o los simples razonamientos y por llevar siempre las teorías a la experiencia. El carácter experimental sería según Vaz Ferreira el que mejor definiría a la pedagogía.

El pensamiento de Vaz Ferreira sobre modelo de educación se fundamenta en su modelo de conocimiento y en la incorporación de teorías elaboradas en el mundo occidental, conocidas en las obras de grandes referentes de las ciencias de la educación. Este marco de referencia incluye también el estudio de modelos educativos del mismo origen, fundamentalmente de algunos países europeos y de los Estados Unidos. Si en la primera fuente (las obras del pensamiento pedagógico), es notable el grado de actualización de Vaz Ferreira, visible en sus citas a libros y artículos de reciente publicación al momento de la elaboración de sus propios artículos, en la segunda fuente es muy interesante la originalidad de su planteamiento es una de las pocas menciones que realiza a la “cultura latina” y a la condición “latina” de Uruguay en relación con la definición de modelos apropiados para la educación nacional.

El tema es de “interés sudamericano, o de interés latino” dice Vaz Ferreira¹¹⁶ y se plantea como una definición ante el modelo anglosajón de enseñanza, de Inglaterra pero principalmente de Estados Unidos, problema que había sido largamente objeto de discusión. Según Vaz Ferreira, dos actitudes se registraban en el medio uruguayo: una, de resistencia a conocer y con mayor razón a aplicar lo extranjero y otra, de admiración incondicional y propensión a imitarlo todo en una suerte de trasplante acrítico, servil e irrestricto. El autor propone una tercera actitud: conocer bien las experiencias extranjeras, discernir en ellas los aspectos más positivos, conocer bien las condiciones propias y determinar entonces cuáles serían las modalidades de aplicación en nuestro medio.

Según Vaz Ferreira, una de las ideas más corrientes en Uruguay fue la de trasplantar las instituciones de enseñanza de Estados Unidos y reconoce que esa idea pudo ser válida en un tiempo en que el contexto educativo uruguayo era incipiente, pobre y malo. Sin embargo, en las circunstancias de su tiempo, esa propuesta era “inadmisibles” puesto que la evaluación era mucho más balanceada que antes “siendo lo nuestro, lo sudamericano, y en general, lo latino, una mezcla de bueno y malo, y siendo también lo sajón una mezcla de bueno y malo.” Mientras en el mundo anglosajón el progreso educativo se impulsaba desde las instituciones privadas, y en “una especie de ósmosis” entre educación e industrias y profesiones, con gran predilección por sistemas de internado que revelaban un concepto particular de vida familiar y reposaban en costos altos de matrícula, en otros países entre los cuales incluía a Francia, Alemania y a los países sudamericanos, la organización por el Estado era la característica dominante del sistema educacional. Claramente Vaz Ferreira toma partido por éste y en su análisis

¹¹⁶ “Un proyecto sobre Escuelas y Liceos” en *Estudios Pedagógicos*, Montevideo: Edición Homenaje de Cámara de Representantes, 1957, pp. 257-263.

comparativo con el modelo anglosajón señala las ventajas de preservar el modelo propio. En primer término anota el carácter “menos democrático” que resulta de una enseñanza privada que requiere altos costos para el alumno y su familia. En segundo lugar, el régimen de internado tenía serias desventajas morales y sociales y afirma:

Nosotros, por ejemplo, hemos querido, y logrado, más (desde luego, y, por lo menos, en todo lo que tiene que ver con el dinero) Y conservamos mejor espíritu de familia, “y de vida”...necesito repetir una vez más, que si tuviera que elegir, prefiero lo nuestro.p. 261-262.

Vaz Ferreira hacía en ese texto un reconocimiento de las dificultades que la elección del modelo de educación entrañaba: buscar más educación, hacerla gratuita para todos, en igualdad absoluta, y al mismo tiempo disponer de menos recursos pues el sistema dependía enteramente del Estado. Y al enfrentar el problema planteado sobre el modelo anglosajón, proponía adoptar de éste el aspecto más valioso que era “esa organización de la enseñanza a base de campo, ejercicios físicos y otras muchas cosas que sólo son posibles en contacto con la naturaleza”. Como no proponía adoptar “el sistema de ellos” porque no lo quería, su propuesta planteaba incorporar en el sistema de educación pública de Uruguay esa educación en medio de la naturaleza propio de las instituciones anglosajonas, con su proyecto de parques escolares, “sin dejar lo nuestro” y con los recursos financieros disponibles.

El aprendizaje aparece como el verdadero objetivo de la educación y para establecer su alcance, Vaz Ferreira propone una experiencia: pedir a los niños en forma individual un resumen de lo que cree ha enseñado el maestro y revisar luego todas las notas tomadas durante cada una de las entrevistas, para investigar cuál ha sido el grado de comprensión de las enseñanzas y qué fue lo que quedó de la preparación de las clases. A esa experiencia agrega otra, para proceder con una metodología comparativa: dividir una clase en dos grupos y enseñar un mismo tema con dos procedimientos diversos. Estas ideas propuestas en su conferencia de 1907 tenían por base un proyecto anterior, presentado a la DGIP en 1901 y aprobado en 1902 relativo a la creación de escuelas experimentales en las escuelas de práctica.

Las escuelas experimentales tenían por objetivo actuar como ámbito para el ensayo de procedimientos pedagógicos, textos y material didáctico para evaluar su posible aplicación al resto de las escuelas. En el considerando del proyecto Vaz Ferreira incorporaba su definición de pedagogía:

Considerando: Que la Pedagogía no es todavía una ciencia deductiva y que por consiguiente, el ensayo experimental es la única forma de resolver todos los problemas pedagógicos...

El proyecto preveía la creación de cuatro escuelas experimentales en Montevideo y la posibilidad de modificar los horarios, los textos y los materiales de enseñanza. Su análisis de esta propuesta le permitía a Vaz Ferreira una comparación con Francia en la cual Uruguay resultaba beneficiado: un artículo de Binet y Masson publicado en *L'Année Psychologique* en 1906 lamentaba la tendencia hacia los grandes proyectos y toda la retórica que estos suscitaban y la ausencia de pequeños ensayos y tanteos en escala reducida para refinar las ideas a la luz de la experiencia. Ante esas afirmaciones

Vaz Ferreira pudo manifestar su orgullo porque en un país sudamericano “lo que allá se echaba de menos, y hasta su teoría se consideraba nuevo, ya se estaba *haciendo...*”¹¹⁷

El espíritu de innovación es en Vaz Ferreira el signo de la educación. En su nota introductoria sobre la tercera conferencia de 1907 destacaba que era una peculiaridad bien loable del medio de educación primaria la receptividad a las innovaciones y su aplicación a la práctica “con entusiasmo” y con tanta rapidez que cuando otros países estaban intentando introducir un método o procedimiento novedoso, en Uruguay se empezaba a combatirlo o a criticar sus excesos. Desde la mirada del tiempo presente, esa observación de Vaz Ferreira aparece como el indicador más exacto de cuanto se ha perdido en la educación uruguaya.

El fin de la educación: desenvolver los grandes fines de la moralidad y la inteligencia o hacerlas nacer, siempre elevándose “todo lo posible” hacia el ideal. La misión de la educación es dar a cada hombre “la mayor suma posible de humanidad”. (Dos paralogismos...)

El efecto en la práctica misma de la educación de los paralogismos ya criticados se sintetizan en un concepto acuñado por Vaz Ferreira: el infantilismo pedagógico. Si bien la pedagogía debe estar adaptada al niño, su meta final es “adaptar el niño al hombre” Superponiendo la pedagogía a la psicología y promoviendo trabajos que ejercitan las actividades mentales en un grado inferior, la enseñanza “no eleva, no superioriza, no humaniza todo lo que podría. Se piensa en lo que el niño *es*, bastante más que en lo que ha de ser, o en lo que debe procurarse que sea.”

Las derivaciones de la aplicación de los dos paralogismos son: el sensualismo excesivo como resultado de una mala interpretación de las tendencias empiristas de la Psicología moderna. Adoptando el principio de que el trabajo de los sentidos es el primordial y de que de su ejercicio surge el desarrollo de la inteligencia, se concluía que era necesario dar en la enseñanza un rol fundamental a la ejercitación de los sentidos y ello se traducía en formas de detallismo y “concretismo” que no conducían a elaboraciones superiores. Vaz Ferreira anota que en la escuela empirista sostiene por el contrario que ella es sólo un punto de partida para una vida psicológica más elevada y por haber entendido mal ese principio ciertas prácticas pedagógicas tenían por resultado mantener al niño en un estado mental inferior.

La conclusión del análisis precedente es que la Pedagogía es un arte complejísimo, relacionado con muchas ciencias que están muy lejos de llegar a un estado acabado, en la cual hay principios absolutos de los cuales se puedan deducir reglas taxativas. El máximo al que puede aspirar la pedagogía es a establecer algunas ideas directrices de las cuales se derivan reglas y procedimientos que se limitan mutuamente y que es preciso conciliar en cada caso particular.

En “*Dos Ideas Directrices Pedagógicas...*” Vaz Ferreira plantea una dicotomía entre dos ideas que en parte se complementan y en parte se contradicen: escalonamiento y penetrabilidad. Ambas conducen a sistemas pedagógicos diferentes. La primera se basa en el principio de graduación de los materiales que apoyan la enseñanza de acuerdo con la edad (libros infantiles, textos de clase). La segunda parte de un principio diferente, el poner al alcance de los alumnos obras de alto contenido intelectual apostando a su capacidad para comprender y apreciar alguna parte de su contenido. Vaz Ferreira adhiere a la noción de penetrabilidad y diferencia varios tipos: El primero es el que

¹¹⁷ Vaz Ferreira,... *Estudios pedagógicos...* II, P. 174.

llama de penetrabilidad continua, con un ejemplo muy cercano a sus preferencias, la música y algunas formas literarias

El segundo tipo es el de penetración por saltos bruscos, ejemplificado con obras (el caso que cita es Hamlet) que en cierta etapa de la vida son apreciadas por su relato y en otras por su contenido filosófico. El tercer tipo comprende obras con contenidos que corresponden a grados diversos del desarrollo mental. Toda esa presentación tiene una dirección: la de proponer el reemplazo de los textos por obras de valor intelectual.

En un análisis histórico de las dos ideas, Vaz Ferreira sitúa los orígenes del escalonamiento en la transición de la pedagogía memorista a la pedagogía moderna y su propósito de adaptación a la capacidad del alumno y a la voluntad de simplificar. Para restablecer el equilibrio y corregir la unilateralidad del escalonamiento, propone desenvolver y aplicar la idea de penetrabilidad. Apoya su propuesta en datos de la realidad: la enseñanza preescolar y la adquisición del lenguaje que se producen por la “penetración de lo parcialmente inteligible.” Si esto es así en el período pre-pedagógico es aún más cierto en el período post-pedagógico:

Si, antes de la Pedagogía y después de la Pedagogía, la penetración de lo parcialmente inteligible es el medio de adquisición más poderoso, más constante y más fecundo, sería extraño que hubiera una edad en que ese proceso perdiera su importancia, y sería incomprensible que el arte de enseñar, que la Pedagogía, pudiera prescindir de tenerlo en cuenta, y pudiera constituirse racionalmente sin dar todo el alcance y sin procurar desenvolver todas las consecuencias de esa noción capitalísima.

Una sección del artículo está dedicada al examen de ejemplos de aprendizaje por penetrabilidad con materiales pedagógicos del arte, la música y la literatura en contraste con los materiales usualmente pueriles. Toda esa disquisición permite a Vaz Ferreira introducir el análisis sobre los maestros y los efectos de una educación totalmente basada en textos concebidos desde el escalonamiento: en su opinión es entre los maestros donde ese tipo de educación ha creado “una verdadera variedad intelectual de la humanidad”:

Y es entre los maestros donde esa variedad tiene más representantes, porque son los maestros los que tienen más tendencia a leer textos y no libros.

El argumento de Vaz Ferreira reposa en una demostración de la superioridad de los libros penetrables sobre los libros escalonados: son de acción continua, poseen un fermento que está ausente en los textos y su acción es perdurable. En suma enriquecen el espíritu en forma constante. Según Vaz Ferreira fue la aparición de “una legión de pedagogos, de propagandistas, de funcionarios” la que produjo la supresión del libro en la escuela o su postergación hasta los cursos más avanzados. Con el fin de desterrar el aprendizaje de memoria que se asociaba al libro, se pasó a privilegiar la enseñanza oral y el uso de manuales: una intención que era buena tuvo un resultado desastroso.¹¹⁸

En el análisis de la exageración en pedagogía¹¹⁹ Vaz Ferreira apunta que hay dos maneras de equivocarse: concibiendo ideas falsas y llevar más allá del límite de lo justo las ideas verdaderas. Esta última afirmación le proporcionaba la base para la crítica de

¹¹⁸ *Estudios... Serie II*, pp. 35-36.

¹¹⁹ *Estudios... Serie II*, pp. 9-32.

las obras que influyeron en forma poderosa sobre la pedagogía uruguaya: el libro de Spencer, *La Educación* y la obra de Gustave Le Bon, *Psicología de la Educación*. En la primera, la idea de utilidad como criterio tiene por consecuencia la distinción entre conocimientos útiles e inútiles y la defensa de la ciencia contra el arte. El principio del placer da por resultado una nueva jerarquía de los contenidos de la enseñanza. La crítica de Vaz Ferreira de los “sofismas” contenidos en esa obra ocupa un largo espacio dentro del artículo. En el segundo libro, la definición de la educación como el arte de hacer pasar lo consciente a lo inconsciente da lugar a un profundo análisis de Vaz Ferreira sobre los efectos negativos de las conclusiones unilaterales y de la “exageración”.

En el análisis de la motivación Vaz Ferreira vuelve sobre su crítica de Berra y su “ley” de la motivación. Sus consideraciones se apoyaban en las observaciones recogidas durante su experiencia como presidente de tribunales de concurso para aspirantes a maestro. En su desempeño ante el tribunal los aspirantes se esforzaban por demostrar, con una lección ante el curso de primaria, el más acabado conocimiento de la “ley” de la motivación, con un resultado generalmente artificioso e incompleto. El autor agregaba sin embargo que su primer sentimiento de alarma se disipó cuando pudo averiguar cómo actuaban en la escuela en sus prácticas cotidianas esos mismos aspirantes y pudo entonces comprobar que su comportamiento era bastante diferente del que exhibían en el concurso.¹²⁰ Esta observación es muy rica en posibilidades para la reflexión sobre el saber y el hacer.

Se preguntaba Vaz Ferreira:

¿Por qué el maestro tenía tendencia a proceder así cuando había examinadores delante? Averigüé que los menos culpables eran, precisamente, los maestros. Si ellos no hacían eso en la realidad, y si lo hacían delante de los examinadores, claro está que ello, directa o indirectamente, expresa o tácitamente, les sería pedido. ¿Por qué? Sencillamente porque se había tomado una idea, que no deja de ser razonable y se la había falseado, pero en términos tales que se había llegado al más extremado de los absurdos.¹²¹

En el análisis de varios temas centrales de la educación se revela el aporte innovador de las reflexiones de Vaz Ferreira. Uno de ellos es un problema de todos los tiempos: la enseñanza de memoria. Del uso excesivo de la memoria propio de la escuela antigua se había pasado al extremo de su absoluta supresión. Esa postura conducía según Vaz Ferreira a consecuencias absurdas como eliminar el aprendizaje de las tablas de multiplicar para reemplazarlo con operaciones más dificultosas y largas que el uso de un dispositivo casi mecánico como el de las tablas.¹²²

Otro tema sobre el cual se centró la crítica de Vaz Ferreira fue el método de lecciones sobre objetos, “importadas de los Estados Unidos en nuestra reforma escolar.” Si bien significó un progreso respecto de la anterior pedagogía abstracta y verbalista, su aplicación ortodoxa llevó a extremos de aplicarla a casos en los cuales no era posible hacerlo. Por otro lado, la abstracción según el autor es “la más valiosa de las funciones

¹²⁰ *Estudios... Serie II*, pp. 33-34.

¹²¹ *Estudios... Serie II*, p. 34.

¹²² *Estudios... Serie II*, pp. 36-38.

intelectuales” y por consiguiente la pedagogía debía cultivar su ejercicio para lograr su adquisición en el proceso de la enseñanza.¹²³

La crítica de los programas se dirigía a un fenómeno que Vaz Ferreira atribuía a las autoridades: la reducción de los programas de enseñanza secundaria a contenidos casi similares a los de las escuelas primarias, con el consiguiente resultado de descenso de nivel en la educación universitaria.¹²⁴

Otra manifestación de la exageración en pedagogía, criticada por Vaz Ferreira, es lo que él llama “omnirracionalismo”, o tendencia a raciocinar sobre todo. Finalmente, la tendencia a tomar por contradictorias ideas que pueden ser complementarias, tema al cual Vaz Ferreira dedicó gran parte de su obra, *Lógica viva*, tenía por consecuencia la “falsa oposición” presente en muchos análisis sobre temas de conocimiento y pedagogía.¹²⁵

El combate contra el “examinismo” es un componente esencial del modelo de educación que Vaz Ferreira elaboró y defendió. Se trata de un tema que es abordado en varios de sus escritos sobre pedagogía.¹²⁶ En su Informe para las sesiones de la Comisión de Reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria ese fue el problema central al que estuvo dedicado su argumento.¹²⁷

En este texto Vaz Ferreira califica el régimen de exámenes como no sólo equivocado y antipedagógico sino absurdo y “criminal”. Ese régimen le parecía aún peor en razón del número de exámenes que ascendía a nueve o diez. Es interesante especular sobre cuál sería su opinión ante las actuales cifras de exámenes en Formación Docente.

En realidad, el origen de sus ideas sobre evaluación es muy anterior, se remonta a sus primeros escritos: en una nota dirigida al Consejo Universitario en 1902, elevaba una propuesta en ese sentido: esta consistía en dos partes que podían ser adoptadas en conjunto o en forma opcional. La primera se sintetizaba en la idea de que “no todo lo enseñado fuera examinado” y buscaba superar un falso dilema al que se enfrentaban los profesores entre reducir los contenidos de la enseñanza para aligerar el peso del examen o hacer duro el examen como requisito para enseñar bien. Su propuesta era desglosar de todo el programa cubierto durante el curso, un temario específico para el examen. La segunda consistía en la exoneración sobre la base del desempeño durante el curso. Vaz Ferreira dedica varias páginas de este Informe a criticar el prejuicio de que hay que examinar todo lo que se enseña y que sólo debe enseñarse lo que se examina porque conducía a una superposición de enseñanza y examen. Es más, Vaz Ferreira sostenía que “el examen reacciona sobre la enseñanza... a tal punto que tiende a dirigirla” y argumentaba que “La enseñanza es –debe ser –lo principal: el examen –si existe– debe

¹²³ *Estudios... Serie II*, pp. 38-40.

¹²⁴ *Estudios... Serie II*, pp. 40-47.

¹²⁵ *Estudios... Serie II*, pp.- 50-54.

¹²⁶ *Lecciones de Pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Montevideo: EHCR, 1957. *Ideas y Observaciones*, Montevideo: 1905.

¹²⁷ “Informe ‘In Voce’ en las sesiones iniciales (10 y 12 de julio de 1922) de la Comisión de Reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria”. En *Sobre la Enseñanza en Nuestro País (Resumen de algunos proyectos, ideas y actuación)*, Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 1963, pp. 149-207.

adaptarse a la enseñanza”. Todavía hoy, en Formación Docente, esta idea no encuentra eco.

Según Vaz Ferreira, los exámenes tienden a modificar la enseñanza, dañando su calidad porque se enseña y se estudia para recordar más que para comprender: “Modifican el modo de aprender y el modo de enseñar.” Eso era así porque el examen tendía a rebajar el promedio porque la enseñanza tendía inevitablemente a adaptarse al examen. Se enseñaba para el examen y se estudiaba para el examen. Ante esa realidad, consideraba que la discusión de planes de estudio perdía sentido. El objetivo debía ser “la buena enseñanza” y buscar luego una forma de evaluación que se adaptara a ella. Dentro de esa buena enseñanza comprendía contenidos de arte, de música, de contemplación de la pintura y “lecturas fermentales” que no tenían el fin de ser recordadas para luego responder a un cuestionario de examen sino para la discusión en clase.

En segundo lugar, su propuesta de exoneración que tuvo que esperar, en lo que respecta a formación docente, al plan para formación de maestros de 2005. La exoneración quedaría establecida con base en la escolaridad y el examen sólo se reservaba para aquellos alumnos cuya escolaridad no revelara un correcto aprendizaje y para los alumnos libres. Esta solución remediaría la situación de Uruguay al que Vaz Ferreira diagnosticaba como un país “especialmente enfermo de exámenes.” Vale la pena transcribir algunos pasajes de este texto porque es inevitable la identificación con la realidad actual:

Ya no se les ocurre pedir más que exámenes; períodos ordinarios, períodos extraordinarios, en febrero, en julio... como el morfinómano, que llegado a cierto grado, ya no se le ocurre, ni puede en realidad, pedir más que morfina... Para el que no esté en el espantoso estado de acostumbramiento en que están todos aquí, asistir a exámenes es triste y repugnante... Se ve el mal modo de saber, que es un modo resultante de la dirección de la inteligencia a recordar y no a comprender. Y en cuanto al estado de los examinadores, produce al mismo tiempo repugnancia y lástima su estado: después de examinar a cuarenta o cincuenta alumnos por día durante un mes, bajo la preocupación de acabar a tiempo la mesa tal, porque tiene que reunirse la otra mesa, corriendo de una a otra, cansados, distraídos, hartos de preguntas, asqueados de oír decir las mismas cosas por centésima o por milésima vez, malhumorados, inconscientes, agriados. E insensibles ya la injusticia y a la crueldad involuntarias.¹²⁸

A partir de este análisis Vaz Ferreira identificaba dos corrientes diferenciadas entre los docentes: los exaministas y los enseñancistas, entre los cuales se incluía a sí mismo.

Modelo educativo de Julio Castro

La obra pedagógico práctica de Julio Castro tiene su centro de gravedad en la enseñanza rural, de la que él mismo provenía, y a la que volvió reiteradamente a lo largo de toda su vida, tanto en nuestro país como en el exterior, en aquellos países hermanos que lo convocaron con esos fines.

Desde el punto de vista de los aportes teóricos que realiza a la educación nos encontramos que muchos de ellos se realizan desde su condición de periodista a través de artículos, memorias e informes producidos a través de su condición de:

“pedagogo en acción”¹²⁹

¹²⁸ “Informe ‘In voce’...” pp. 192-193.

¹²⁹ Ardao, A., “Julio Castro Educador”, *Cuadernos de Marcha*, Tercera Época, año III, No.22, agosto, 1987.

Lo esencial de su obra pedagógica se halla contenido en una serie de trabajos realizados en la década del 40, a los cuales arriba luego de su formación profesional y el entusiasmo puesto en sus inicios profesionales, cuya práctica deviene en teoría.

En 1939 y 1940, "El analfabetismo", y "Programas escolares"; en 1942, "El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación"; en 1944, "La escuela rural en el Uruguay"; en 1949, "Coordinación entre Primaria y Secundaria".

De estos trabajos muchos fueron posteriormente premiados en los concursos anuales de pedagogía.

De esta manera inaugura Julio Castro una nueva etapa en la historia del pensamiento pedagógico nacional.

Podemos por lo tanto afirmar que incursiona fuertemente en la historia de las ideas pedagógicas en el Uruguay en el área de la enseñanza escolar, por lo cual ingresa en el área de estudios de las Ciencias de la Educación en el Uruguay.

A estas ideas será necesario tal vez, en investigaciones posteriores, referirse nuevamente, a fin de realizar una historia de la educación uruguaya, incorporándole los enormes aportes teórico prácticos que existen con respecto a la enseñanza secundaria y a la formación docente entre nuestros grandes pensadores, muchos de ellos injustamente, poco recordados en la actualidad. Se cita sólo a modo de ejemplo a Grompone y sus aportes a la formación de Docentes para Enseñanza Secundaria.

Los invalorable aportes casi totalmente olvidados del brillante abogado, defensor infatigable de la abolición de la pena de muerte en Uruguay- que efectivamente se logra en 1907- Dr. Pedro Figari en el área de la educación técnico profesional, transformando la escuela de Artes y Oficios, de correccional en Escuela Industrial, con una concepción innovadora, muy avanzada para su época, del obrero- artesano.

En el plano de la educación universitaria el extraordinario aporte de Vázquez Acevedo, y otros que es menester rescatar para las generaciones venideras.

Con respecto a la teoría del conocimiento que defendía Julio Castro, podemos decir que consideraba que la fuente del conocimiento se encontraba en la experiencia y la interacción del niño con su medio, siendo el maestro un mediador en este proceso.

Considera a la educación como un hecho esencialmente social, del cual no se puede separar la cultura tanto sea rural como urbana, en los procesos de aprendizaje, en un momento dado, en un tiempo dado, en un lugar determinado.

Los conceptos de identidad y pertenencia son fundamentales en su teoría, ya que el desarraigo es uno de los peores problemas que detecta, en los que deben abandonar su medio social y cultural, por razones, siempre de índole económico.

Con respecto a "El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación" ¹³⁰

Encontramos que en esta publicación se realiza una detallada presentación de la vieja y la nueva pedagogía, dos tipos de pedagogía que promueven, concepciones de alguna manera opuestas. El banco fijo, al decir de Dewey, representa la pedagogía tradicional, mientras que la mesa colectiva representa las tendencias de la nueva educación.

A través de la imagen del mobiliario del aula escolar como fiel reflejo de los

¹³⁰ Castro, J., *El banco fijo...* Talleres gráficos 33, 1942, Montevideo.

dos tipos de pedagogía que promueven, describe concepciones de alguna manera opuestas.

Están aquí los símbolos de dos épocas, de dos tendencias educativas: pasado y futuro, escuela clásica y escuela nueva, educación intelectualista y educación nueva, maestro en el centro, niño en el centro de la relación pedagógica.

Para explicar la necesidad de la nueva pedagogía considera que es esencial comprender

...por que existió durante el siglo XIX, un criterio de actividad del maestro y de pasividad del alumno, que aún subsiste; que impuso prácticas que son frecuentes; métodos que todavía se siguen; horarios y “libretas”, que en el presente se imponen y bancos que, en 1941, a 135 años de la aparición de la “Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación” de Herbart, aún se mandan fabricar¹³¹

Al abordar las características de los tiempos nuevos en educación Julio Castro expresará:

En las teorías educativas de una época, se refleja siempre el criterio dominante que orienta la misma. Casi se puede decir que la “altura de los tiempos” puede medirse por ese barómetro.¹³²

Continúa con una descripción de la actualidad totalmente intemporal, ya que podría haber sido escrita ayer:

Los tiempos nuevos se caracterizan, en primer término por un avance sorprendente de la técnica. Este avance afecta todos los órdenes de la vida, transforma los medios sociales, artísticos, económicos, financieros; entra en los hogares y modifica la familia; cambia la sociedad y los Estados e inclusive la relación entre éstos.¹³³

Para definir luego claramente los fines de la educación:

De ahí que ahora aún más que antes, es importante la formación social y moral del hombre, ya que su potencialidad ha crecido monstruosamente sin agregar nada en cuanto a orientación o aplicación de esa potencia hipertrofiada.

El hombre, hoy, con la extensión de dominio de que es capaz, es un monstruo gigantesco y terrible hay que hacerlo bueno; y en esto debe incidir la educación.¹³⁴

Una vez más manifiesta Julio Castro su profunda fe en el efecto positivo sobre el hombre en su transición hacia el ciudadano, de la educación pública en el Uruguay.

La educación nueva tiene sus raíces en los pedagogos de los siglos XVII, XVIII y XIX, la evolución económica, social y espiritual de los últimos tiempos permitió que las ideas que se habían gestado por largo tiempo, irrumpieran en el ámbito educativo.

Las transformaciones de las técnicas de la producción, y la aparición de nuevos inventos, trajeron como consecuencia, modificaciones sustanciales en la vida humana, especialmente en las grandes urbes industriales, aparecieron una serie de necesidades y problemas a resolver hasta entonces desconocidos. Esto transformó la vida de los hombres, y en especial, la de los niños.

Por otra parte, el concepto de individuo, fue sustituido por el de miembro de la comunidad, fruto de esta sustitución de la lucha entre liberalismo y socialismo, de la que el primero pudo subsistir solamente haciendo una serie de concesiones al segundo.¹³⁵

¹³¹ Castro, J., *El banco fijo*...p.23.

¹³² Castro, J., *El banco fijo*...p.67.

¹³³ Castro, J., *El banco fijo*...p.67.

¹³⁴ Castro, J., *El banco fijo*...p.67.

¹³⁵ Castro, J., *El banco fijo*...p.73

Define con la claridad que le es característica los roles en el ámbito educativo.

El niño es el ser actuante, el maestro el observador, el niño es el que da, con la interpretación de sus actos, intereses, tendencias, manifestaciones, el sentido íntimo del proceso educativo. El maestro el quién hace la estilización, por decirlo así de ese proceso, y busca los medios de enriquecerlo y alentarlos. Por eso Dewey llamó a este nuevo enfoque “la revolución copérmica”: el sistema escolar que giró en torno al maestro, lo hace ahora en torno al niño.

La posición del educador es en cambio más delicada, que antes; más sutil, más afinada, requiere una poderosa capacidad de interpretación, y un fino sentido orientador.¹³⁶

Retomando los planteos de Comenio, tantas veces citado y poco escuchado, Julio Castro plantea la necesidad de estimular el juego en el ámbito educativo.

En este aspecto encontramos otra convergencia con Vaz Ferreira y su propuesta de los Parques Escolares, por la que tanto batallara sin resultados durante toda su vida.

Las paradojas de la vida hacen que el año 2007, se inaugurara un Parque Escolar en Maldonado, siguiendo las orientaciones y planos, tantas veces expuestos de Vaz Ferreira y que lleva por nombre: Julio Castro.

El niño es un ser activo, cuyo desenvolvimiento normal se realiza, precisamente, por la gimnástica de esa actividad, ese carácter está en muchos aspectos de su vida pero especialmente en el juego.

El juego no es pasatiempo sin finalidad; lleva en si lo más íntimo de los impulsos infantiles y representa en el niño lo que el trabajo espontáneo en el hombre.¹³⁷

La discusión entre los partidarios del banco fijo con su connotación de individualidad, disciplina, orden y los de la mesa colectiva con lo que de participativa, movilizante, activa esta propuesta tiene, difícilmente llegarán a un acuerdo ya que parten de concepciones pedagógicas diferentes.

Julio Castro admite colocarse en la posición de militar a favor de la mesa colectiva, pensando en que representa un espíritu de la educación, que triunfará a pesar de todo, que se abrirá paso apuntando al porvenir y a visiones de mayor libertad.

La creación de las Escuelas Granjas, por iniciativa de Don Agustín Ferreiro, y luego del Instituto Normal Rural, contribuyeron positivamente al desarrollo de un vasto movimiento, en gran parte experimental, favorable a la revisión de la política general hacia la educación rural.

Este proceso, del cual Julio Castro será un entusiasta animador, culminará con el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas, que se realizó en Piriápolis, en enero de 1949.

Organizara junto con el maestro Modesto Aarón Castillo, entre otros, el Congreso de Maestros Rurales.

En esta oportunidad realizara un informe sumamente calificado ya que poseerá la doble condición de haber trabajado en estos temas desde su actividad gremial y en esa oportunidad se dirigirá a los maestros en su calidad de autoridad de Primaria.

Ratifica en esta oportunidad su posición de que la enseñanza rural debe ser esencialmente distinta de la urbana y expondrá detalladamente sus razones considerando por lo tanto que las actividades de la escuela rural deben planificarse de modo diferente a las actividades de la escuela urbana.

¹³⁶ Castro, J., *El banco fijo*...p.75

¹³⁷ Castro, J. *El banco fijo*...p. 78.

Realiza un aporte sumamente necesario en cuanto a la conducción política y administrativa de la educación rural.

Este congreso adoptará un proyecto de enunciado de fundamentos y fines de la educación en las zonas rurales de nuestro país, en su mayor parte redactado por Julio Castro.

En esa oportunidad fue designada una comisión para la elaboración de los nuevos programas y por supuesto que Julio Castro la integrará.

Resultó invaluable su aporte, dictado desde la experiencia, la teoría y la práctica de una vida dedicada a la educación rural, para precisar la vocación comunitaria de la escuela rural, centro de referencia, único, en muchas localidades; también en la tarea de depurar los programas de contenidos estériles y tradiciones escolarizantes, que ayudarán a maestros y alumnos a situarse en su medio, apreciarlo en su justo valor, interpretarlo correctamente, y actuar sobre él adecuadamente.

Demostró ser un gran instrumento de trabajo ese programa y lo sigue siendo en la actualidad.

Los maestros rurales se sintieron apoyados en la tarea de hacer de sus escuelas un centro social civilizador.

Las mejores páginas de este Programa nos fueron generosamente legadas por el Maestro Julio Castro.

Tras la aprobación del programa, la escuela rural del país, vivió su mejor década.

Los presupuestos fueron reforzados, se aceleró la construcción de nuevos locales escolares, se adquirió equipamiento, se amplió el servicio de comedores escolares, se aumentó el número de escuelas granjas, se realizaron cursos y cursillos para los maestros, se realizaron actividades conjuntas con la Universidad de la República.

Por otro lado el Instituto Normal Rural fue trasladado a la Cruz de los Caminos, departamento de Canelones, y se iniciaron cursos para los directores y los maestros rurales.

La producción teórica no estuvo ausente ya que numerosas publicaciones redactadas por los mismos maestros que trabajaban activamente en el medio rural, llegaban a las escuelas.

Pero retornemos a algunos de los pasajes del informe de julio Castro en el Congreso de Pirlápolis.

Comienza definiendo el concepto de educación de la siguiente manera:

Al definir la educación la concebimos como un hecho. Pero ese hecho tiene la característica de no ser independiente en su naturaleza, ni autónomo en la dinámica de su realización. Es un hecho condicionado Si es exacto lo que creemos exacto, la educación se realiza siempre, en todo lugar dónde haya un grupo humano.¹³⁸

Hemos considerado la educación como un hecho por el cual la cultura y los ideales de vida de un grupo social se transmiten de una generación a otra. Entendemos también que ese hecho está condicionado, para una sociedad determinada, por el medio natural en que ésta se asienta y por el desarrollo cultural que ha cumplido.

¹³⁸ Castro, J., "Informe del Sub Inspector Julio Castro, Congreso nacional de Maestros sobre Escuelas Rurales," *Anales de Instrucción Primaria*, julio-1944-febrero, 1945, Montevideo.

Campo y ciudad son medios distintos que generalmente implican también distinto grado de desarrollo cultural. Cuanto más atrasado es un país en su evolución mayor es esa diferencia.

Y si los medios culturales son distintos, los modos educacionales, las formas que tomen los hechos educativos, también tendrán que participar de esas diferencias.

Al referirse al concepto de trabajo productivo y escuela productiva se siente en la necesidad de explicar estos términos ya que algunos los han entendido como que se quiere atar al hombre de campo a la tierra, como el siervo a la gleba.

Entre los fines Educativos merece ser señalado el concepto de escuela productiva que hemos querido fijar.

Si nosotros queremos darle al trabajo el lugar de dignidad que le corresponde, tenemos que empezar por no hacer distinciones nobiliarias entre el trabajo intelectual y el manual; el productivo y el educativo. El producto material, aprovechable, cuando ha sido una conquista del esfuerzo, tiene tanto valor como la creación de un bien inmaterial y el propio aprovechamiento económico del producto del trabajo realizado, tiene valores educativos, que no se pueden ni ignorar ni desaprovechar. Una vez por todas tenemos que entender que una cosa es trabajo productivo, y otra cosa explotación del trabajo.¹³⁹

Respecto a los fines –segundo capítulo de nuestro informe- vamos a hacer algunas puntualizaciones con la mayor concisión posible.

Aspiramos a que el niño se desarrolle íntegramente, es decir, en plenitud. Pero no nos satisfacen ni los enunciados esotéricos ni las palabras solemnes y huecas. Para nosotros “integral” y “pleno” quieren decir cosas muy simples: que si un niño tiene hambre o no juega, porque lo hacen trabajar, o tiene frío, o está sucio, no puede ni desarrollarse integralmente ni vivir en plenitud.¹⁴⁰

Una vez más encontramos en este análisis las especiales características de Julio Castro de analizar con excelente rigor académico los programas escolares vigentes y desmenuzar las fallas, al mismo tiempo que realiza propuestas de enorme valor.

Su preocupación por el funcionamiento de todo el sistema educativo se materializa en su aporte sobre la “Coordinación entre Primaria y Secundaria”¹⁴¹, analiza aquí, el viejo, conocido y -aún no resuelto- problema del tránsito de Enseñanza Primaria a Enseñanza Secundaria.

Destaca los diferentes aspectos de esta problemática: a) el modo de ingreso, (promoción o examen), b) la capacidad o incapacidad de los escolares en el primer año lineal, c) las finalidades perseguidas por una u otra enseñanza.

Al mismo tiempo este problema logra colocar frente a frente a dos colectivos docentes a dos instituciones, y a dos modos de concebir la universalidad de la enseñanza.

Esto trae como consecuencia el enfrentamiento de estas dos posiciones, que en lugar de constituirse en colaboradores, se constituyen en contendores lo que dificulta la resolución del problema que les compete a ambos colectivos por igual.

Se plantea el dualismo artificial entre primaria y secundaria mientras se lucha por la universalidad de la enseñanza media.

¹³⁹ Castro, J., Informe...p.99

¹⁴⁰ Castro, J., Informe...p.97.

¹⁴¹ Castro, J., “Coordinación entre Primaria y Secundaria” *Anales de Instrucción Primaria, Época, II*, Tomo XII, No 4, abril, 1949, Montevideo.

Se destaca la necesidad de explicitar los fines de la enseñanza media, que sin duda han variado desde su creación.

Es tratado con detenimiento la necesidad de la coordinación de los programas entre Primaria y Secundaria.

Se declara absurda la pretensión de comparar a los maestros y a los profesores atendiendo a sus capacidades, y en el sentido de jerarquizar a unos sobre otros.

Destaca la diferente formación de unos y otros, la titulación y formación profesional de los maestros, desde hace tantos años, es especialmente mencionada, al contraponerla a la falta de titulación de los profesores de enseñanza secundaria.

Precisa con respeto, pero claramente, que la formación de los profesores suele ser de profesional en otras actividades, literato artista, etc. y que por azar, o por vocación o por otras razones, llega a secundaria y se convierte en profesor.

Carece por lo tanto de formación docente a la que solo llega en algunos casos por su propia vocación y en carácter de autodidacta.

Esto tiene naturalmente, como consecuencia un actuar distinto frente al alumnado y una diferente actividad de ese colectivo docente en cuanto a objetivos comunes a lograr.

Plantea finalmente soluciones a esta desfavorable situación

- 1-La revisión de los Programas y planes de estudio.
- 2-Modificar el sistema de maestro único.
- 3-Crear la carrera del Profesorado Secundario y para los profesores actuales, Implementar cursos obligatorios de capacitación pedagógica.
- 4-Coherencia orgánica entre los distintos organismos que dirigen la enseñanza.
- 5- Realizar una experiencia previa en liceos experimentales antes de la aplicación del Nuevo plan. Estos liceos experimentales estarían ubicados en:
 - a-un barrio residencial de la capital
 - b-un barrio obrero de la capital
 - c-una capital de Departamento
 - d-un pueblo del interior

Resultan por demás elocuentes y actuales los planteos y las soluciones ideadas por Julio Castro en su carácter de Subinspector Departamental de Enseñanza Primaria, de Montevideo, en el año 1949, el mismo año en que Grompone logra la creación del Instituto de Profesores Artigas, luego de larga lucha y del que será su primer director.

En su libro *La escuela Rural en el Uruguay*¹⁴², plantea acertadamente la necesidad de llevar adelante reformas en el ámbito de la educación rural.

Encontramos aquí claramente definido su concepto de “escuela productiva” planteado con sólidos argumentos.

Argumenta la necesidad de esa escuela rural, de tener un maestro preparado especialmente para trabajar en ese medio y con esa población de determinadas características.

En la introducción de su libro ya destaca el tema central de la cuestión en cuanto al problema de la escuela rural en el Uruguay.

¹⁴² Castro, J., *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos 33 S.A., 1944, Montevideo.

En torno a la escuela rural se ha escrito mucho y mucho se ha dicho. Pero no siempre se ha visto con justeza sus problemas. Y se explica: un medio ambiente se conoce cuando se ha vivido, cuando se ha desentrañado sus contenidos, cuando se es un producto de él. Y no siempre los que han escrito sobre escuela rural han llegado hasta el fondo íntimo y auténtico de nuestra campaña. Se ha cumplido así, en el planteamiento teórico del problema, lo que señalamos desde las primeras páginas de este trabajo: hay un criterio ciudadano que lo invade todo, que lo resuelve todo a su manera y que pretende reducir la realidad a sus particulares puntos de vista.¹⁴³

Luego de definir el punto más neurálgico en cuanto a las acciones que hasta la fecha se han realizado en el ámbito de las escuelas rurales, demuestra una vez más su profundo conocimiento del pensamiento humano.

De ahí que, en lo educacional, la tendencia dominante sea la de reducir los problemas del campo a soluciones ciudadanas. Puede apreciarse eso en el material usado, en los libros, en la preparación de los maestros, en los planes de estudio, en los criterios dominantes en materia de orientación docente y de apreciación de resultados.¹⁴⁴

Durante más de setenta años - al momento en que Julio Castro escribe su libro- se ha tratado de colonizar o civilizar la campaña imponiéndole una cultura de neta extracción urbana que no corresponde con la realidad socio- cultural rural.

La campaña por supuesto que se ha resistido, y por lo tanto los resultados no han sido los esperados.

Se han obtenido otros resultados que en realidad se han transformado en otros tantos problemas.

Hemos contribuido así a arrancar a los hombres del campo separándolos de lo que debió ser su destino, impulsados por el convencimiento de que cultura quiere decir vivir y hacer como se hace y vive en la ciudad. Y hemos contribuido así a generar el difícil problema de la despoblación del campo.

Sabemos que chocamos contra criterios dominantes que piensan de otro modo –“los colonizadores”- y que consideran una herejía esta posición de autenticidad que sustentamos. Los comprendemos. Ellos son los que creen que hacer enseñanza rural es dar preparación agronómica y en definitiva, fijar el hombre rural al campo, evitando que se desplace hacia los centros urbanos. Y como han visto la realidad de un solo lado – el de la ciudad- no comprenden que el hombre de campo puede encontrar en él su destino, y que el deber de la escuela es ayudarlo a que lo encuentre, ya que la plenitud de la vida está en todas partes, y en el campo, seguramente, más aún que en las ciudades.¹⁴⁵

Es innecesario reiterar que estos conceptos tan claros demuestran una vez más que la experiencia de su propia vida personal y profesional alumbran su producción teórica.

Analiza sencillamente la realidad de que el hombre pobre del campo huye a la ciudad, no porque le guste, sino porque el campo lo expulsa, es un desalojado del campo en el que trabajaba, y las razones son siempre económicas.

Al evolucionar la estancia extensiva y casi cimarrona en estancia de concepto empresarial, el trabajo deja de ser un deporte y se transforma en esclavitud, el hombre ya no se siente vinculado al medio, ni integrante de una comunidad de producción. Al distanciarse el patrón y su familia hacia las ciudades, las viejas relaciones paternalistas desaparecen y el peón rural mal remunerado y su familia, desalojados de la estancia, abandonan el campo.

¹⁴³ Castro, J., *La escuela...*p.2.

¹⁴⁴ Castro, J., *La escuela rural...*p. 2.

¹⁴⁵ Castro, J., *La escuela rural ...*p.6

Este proceso de despoblación de la campaña se cumple de manera lenta pero inexorable. Las repercusiones sobre las escuelas rurales son entre otras, disminución de la matrícula, y lenta agonía de las que pueden permanecer.

Al analizar las diferencias que existen entre las escuelas rurales de los medios ganaderos – que son las tres cuartas partes del país - y las escuelas de las zonas de chacras, constatará que la primera, se encuentra en un medio mucho más hostil que la segunda, y con una total indiferencia de los grandes propietarios por su existencia y actividades, mientras que en el segundo medio, posee un rol más destacado.

El hijo del agricultor, es un niño que pierde rápidamente su infancia de juego, ya que debe participar en las tareas del campo desde pequeño.

El niño hijo del agricultor, vive una infancia mutilada. Desde muy pequeño sirve para trabajar y lo hace con eficiencia. Se sustituye con el trabajo del chico la escasez de alambrados, por ejemplo, haciendo que los pequeños pastoreen los animales en determinados lugares. Y como el niño constituye una mano de obra barata, se lo utiliza en todo aquello en que pueda ser útil...

No hay más que ver en una escuela de chacras las manos de los escolares, torpes y toscas, deformadas ya por el trabajo, para comprender como es la “infancia”, de un hijo de “Chacarero”.¹⁴⁶

Es en los departamentos del sur del país en los cuales predomina la agricultura, dónde encontramos el menor índice de asistencia media a la escuela, ya que los niños van a la escuela cuando pueden y las tareas lo permiten.

Algunos de los problemas que la escuela rural debe enfrentar hoy como ayer, cuando Julio Castro lo analizaba son:

- 1-La asistencia escolar. Condicionada por las distancias, los caminos, el trabajo infantil Y la falta de transporte.
- 2- El rendimiento escolar. Bajo rendimiento escolar, provocado entre otras causas por la Irregularidad de la asistencia, por el estado cultural del medio, y condiciones adversas En que se trabaja en las escuelas rurales, superpoblación, diversidad de clases a cargo de un solo maestro, aislamiento, métodos inadecuados, etc.
- 3-Incomprensión del ambiente. Esto tiene que ver con el hecho de que la escuela rural no es una escuela socializadora, es decir, es independiente y diferente del medio. La escuela representa a la ciudad en la pretendida colonización del medio rural. Por lo tanto el niño se sentirá extraño en este ambiente y tendrá que desdoblarse diariamente, para adaptarse a ese medio. Desde la organización hasta los textos, están pensados por quienes viven y conocen la ciudad y no el campo.

Los fines de la escuela rural.

Se puede decir que a partir de la reforma vareliana se lleva adelante en el campo un proceso de alfabetización, a través de un sistema escolar que es sumamente centralizado y con criterios orientadores ciudadanos en su totalidad que han sostenido que la escuela rural debe elevar el nivel de cultura del medio, entendiéndose, esa elevación, sin duda, como una asimilación a la vida y usos ciudadanos.

En este sentido hay dos posiciones bien claras en el ámbito pedagógico:

¹⁴⁶ Castro, J., *La escuela rural en el Uruguay*, Montevideo: Talleres gráficos 33, 1944.

Una de las posiciones considera que hay que darle contenidos propios, específicos a la escuela rural.

Los otros, consideran que es necesaria una escuela única, sin diferencias entre lo rural y lo urbano.

Pero hay una realidad que rompe los ojos de los que lo quieren ver:

El medio urbano, económico, social y culturalmente considerado, difiere específicamente del medio rural, aún difieren específicamente las psicologías de los tipos humanos de uno y otro medio.

Esto hay que comprenderlo porque simplemente es así. El hombre de ciudad va al campo y siente de inmediato la inadaptación; el del campo va a la ciudad y le ocurre lo mismo. Chocan los modos de vida, los intereses, las sensibilidades, simplemente porque las psicologías son distintas.¹⁴⁷

Cada uno atribuirá al otro diferencias culturales y sociales que lo descalificarán y conspirarán para que haya relaciones armónicas al encontrarse en ámbitos como la escuela rural, cuando se encuentran el maestro con formación urbana, dentro de una institución de concepción urbana, con el niño y la familia, rural en el medio rural.

Esta diferencia es por supuesto el resultado de desempeñarse en dos medios diferentes donde los modos de vida y las tradiciones culturales, son por ende diferentes.

Los teóricos de la educación no reconocen la existencia de esta diferencia de naturalezas y psicologías. Y aquellos que las reconocen tienden a nivelarlas, eliminando todo aspecto diferencial.

Por eso entienden que las diferencias entre lo rural y lo urbano deben eliminarse mediante la acción que la escuela debe realizar en ese sentido.¹⁴⁸

Considera Julio Castro, desde su experiencia, que este es un planteo erróneo que parte de la base de desconocer los valores culturales que son propios del campo, y desconocer que poseen un enorme potencial formativo.

Se basan en que la cultura es un fruto de vida urbana, y consciente o inconscientemente, suponen que la acción cultural debe ir de la ciudad al campo, siguiendo una especie de proceso colonizador.¹⁴⁹

Es necesario que se comprenda que el proceso educacional en el campo debe realizarse haciendo un aprovechamiento de todo lo que allí ya hay construido culturalmente, y entre ambas culturas realizar una síntesis de interacción e interferencia sin que ninguna de las dos subordine a la otra.

Por eso es que se considera fundamental la formación de los maestros para trabajar en el medio rural, ya que la experiencia demuestra que la mayoría de los maestros comienzan su vida laboral en las escuelas rurales, enfrentándose a una realidad, que en el mejor de los casos han visto durante unos pocos días de práctica.

Su preparación es para trabajar, entre otras cosas, con una sola clase a la vez, y en el medio rural se enfrentan a tres o a seis clases, con el agregado de las tareas de la dirección, la administración y la organización del comedor escolar.

Para plantear la cuestión en sus justos términos hay que tener en cuenta algunos hechos fundamentales: la estructura económica y social de la campaña; el espíritu de sus pobladores; los fines concretos que se persiguen con la organización escolar; las características – por lo menos las más generales- de los niños del campo. Y los elementos fundamentales de todo esto no pueden

¹⁴⁷ Castro, J., *La escuela rural...*p.55.

¹⁴⁸ Castro, J., *La escuela rural...*p.56.

¹⁴⁹ Castro, J., *La escuela rural...*p. 56.

hallarse sino en el campo mismo; no pueden extraerse, sino a través del conocimiento que da el contacto directo.

Al campo, como a la ciudad; hay que conocerlo muy a fondo para interpretar y sentir la realidad - a veces angustiosa- de sus problemas.¹⁵⁰

Considera que la escuela debe ser progresista y transformadora en el más amplio sentido de las palabras, el sentido de individualismo económico y social que impera en el campo debe ser superado, buscando formas que acerquen a los hombres a formas de producción cooperativas que les ayuden en sus tareas rurales.

En concreto, los fines de la escuela rural deben ser:

Socialización progresiva del medio individualista; elevación cultural del nivel de vida buscando formas culturales que no sea ajenas al medio; elevación del nivel social y económico mediante la acción de la escuela en colaboración con otros organismos que favorezcan directamente el desarrollo de las técnicas de producción.¹⁵¹

Al exponer sus propuestas, reconoce que esta reforma, necesaria en la escuela rural, sólo será posible si se logra convencer a las autoridades del momento de la absoluta necesidad de realizarla.

Le preocupa que se sigan enseñando contenidos ajenos a la realidad del niño y nos olvidemos de la verdadera función social de la escuela que más que educar debe ser enseñar a vivir.

Confía en que tarde o temprano habrá una reforma agraria que haga una distribución más justa de la tierra, para que las familias campesinas no tengan que dejar su medio, aclarando también que no alcanza con limitar el latifundio, sino que serán necesarias otras medidas que tengan en cuenta el rendimiento de los campos, y la posible evolución de los predios hacia la granja intensiva como unidad económica.

Tiene aquí también un punto de encuentro con la preocupación de Vaz Ferreira, sobre el derecho natural de cada hombre a poseer tierra para habitar.

Una transformación de este tipo sería de gran importancia para el desarrollo de las posibilidades de la escuela rural.

Plantea la necesidad de contar con una Escuela Normal Rural, como un instituto de desarrollo integral.

Detallando a continuación los detalles en cuanto a ubicación, instalaciones, edificio, alumnado, profesorado, régimen de vida, plan de estudios, escuela anexa, etc. que sería necesario implementar.

Es esta reforma una obra titánica, lo reconoce, ya que habrá entre otras cosas que estar dispuesto a aprender de los que siendo casi analfabetos, nos pueden aportar mucho con su experiencia de vida.

Y porque se trata de una obra tan difícil concluye:

Es obra de grandes, lo sabemos, por eso está destinada a que la realicen los maestros rurales del país.¹⁵²

¹⁵⁰ Castro, J., *La escuela rural...*p.59.

¹⁵¹ Castro, J., *La escuela rural...*p.63.

¹⁵² Castro, J., *La escuela rural...*p. 117.

En el año 1945 presenta en *Anales de Instrucción Primaria*,¹⁵³ “Problemas generales de la enseñanza rural”, refiriéndose una vez más a los problemas que tan bien conocía y presenta las soluciones, completamente viables que son posibles de implementar. Es interesante destacar la línea conductora de su pensamiento pedagógico a través de toda su obra ya que el análisis de los problemas que plantea en esta oportunidad están desarrollados en extensión en “La escuela rural en el Uruguay”.

Pocos años después de esta época de oro para la escuela rural Julio Castro, y todos los maestros que con él compartían el sueño de una escuela rural socializadora, debieron enfrentar la agresión reaccionaria contra este movimiento que ya tenía dimensiones nacionales.

Ya comenzaba a mostrar resultados positivos en las condiciones de vida de las poblaciones en las que se había insertado.

A principio de los años sesenta, el Consejo de Enseñanza Primaria, toma medidas, desmantelando los servicios que daban respaldo a la educación en las zonas rurales.

Esto obligará a Julio Castro a denunciar desde un célebre artículo en *Marcha*, “Los caballos en la huerta”, la situación que se vivía.

Aludía en este artículo a un Consejero que había sido hasta hacía poco, maestro rural, y que ahora estaba, desde el poder, en la conspiración del desmantelamiento.

Como respuesta a estas actitudes del Consejo de Enseñanza Primaria, los maestros deciden fundar el Instituto Cooperativo de Educación Rural, (ICER), con la finalidad de mantener a los maestros participantes del movimiento, unidos y activos, en permanente mejoramiento profesional.

Esto les daba las posibilidades técnicas de seguir aplicando las orientaciones del programa de 1949.

Julio Castro, participó en las jornadas de reflexión, en los cursos y publicaciones del mismo.

Con la llegada de la dictadura cívico militar en 1973, ya no fue posible seguir con este esfuerzo cooperativo.

El ICER, se vio obligado a cerrar sus puertas, y sus publicaciones fueron perseguidas y prohibidas, por los militares y las nuevas camadas de inspectores de “confianza”.

Fue este un proceso de tremendo dolor para Julio Castro que tanto había luchado por la escuela rural orientada a las necesidades de la sociedad campesina, atendida por maestros luchadores y competentes.

Era ésta una tarea a la cual él había contribuido como campesino, como periodista, como autoridad de Enseñanza Primaria en su condición de Sub. Inspector y como educador.

En una carta enviada a Miguel Soler Roca, el 13 de enero de 1977 decía:

En el área de nuestras actividades, o que lo fueron en otro tiempo, el desastre es total. A casi un siglo de la muerte de aquel que adorna con su efigie todas las aulas, su centenario resulta algo inenarrable.¹⁵⁴

¹⁵³ Castro, J., “Problemas generales de la enseñanza rural”, *Anales de Instrucción Primaria*, época II, Tomo VIII, marzo, 1945, Montevideo.

¹⁵⁴ Soler Roca, M., “Un desaparecido que está entre nosotros”, *Cuadernos de Marcha*, Tercera Época, año 1, No.7, diciembre, 1985.

En ese mismo contexto, en el artículo “La *Escuela Rural en esta hora*”, publicado en *Rumbo*,¹⁵⁵ realiza una encendida defensa de la escuela rural en un momento en que desde las autoridades de Primaria se está llevando adelante una ofensiva de desmantelamiento de todos los logros obtenidos hasta el momento, producto de estas de las incansables luchas de Julio Castro y muchos otros maestros convencidos de su causa. Demuestra una vez más ese rasgo indomable de este maestro rural que no podía permanecer indiferente, ni callado, ante la injusticia y el autoritarismo.

La coherencia del pensamiento de Julio Castro lo llevará en muchas oportunidades a analizar los principales problemas de la cultura nacional, y considerará que por orden de jerarquía dentro de éstos, el más grave es el de la escuela rural, íntimamente vinculado a una futura política agraria, que favorezca a los más pobres, y a una elevación total del medio ambiente campesino.

Su visión acerca de la Pedagogía y la Historia

Una de las obras más conocidas de Julio Castro es *El banco fijo y la mesa colectiva*, y es precisamente en él que realiza las siguientes puntualizaciones teóricas:

...Hemos buscado la posición más objetiva para interpretar las ideas pedagógicas con relación a su tiempo. Eso nos ha obligado a giros y referencias de carácter histórico. Los hemos afrontado, porque tenemos la seguridad de que no es posible la interpretación pedagógica si no va aparejada a la de los elementos históricos- en el más amplio sentido- que le son contemporáneos. Cada época influye en la educación, y, precisamente, la razón del tema está en un desequilibrio entre la época actual y algunas supervivencias de tiempos yaidos.¹⁵⁶

El movimiento pedagógico es parte del proceso espiritual y está vinculado a la manera de sentir y de pensar de los hombres, que no siempre cronológicamente, corresponde a su manera de actuar a veces, en los periodos de fermentación, el pensamiento se adelanta a los hechos; a veces por el contrario, son los hechos los que marcan el rumbo. Para un marxista, la interpretación primera no es admisible; para un idealista no lo es la segunda.¹⁵⁷

Hay momentos en que se vive del pasado y otros en que se vive del porvenir. Oración y conservación se suceden en un proceso continuo, de distinta aceleración.¹⁵⁸

Pero la educación a su vez no es abstracción. La educación, como especulación intelectual, puede serlo; pero no como actividad aplicable a los hechos. Se puede ser mítico, idealista o racionalista, en cualquier época o en cualquier medio. En cambio, la educación está condicionada por los elementos físicos e históricos de un momento o unos medios dados.¹⁵⁹

Considera que educar en forma idealista sin tener en cuenta el contexto y la realidad es obra de soñadores, en tanto que educar según soluciones prácticas solamente, es crear generaciones acríticas, con un sentido servil de la historia y de los acontecimientos. Al referirse a los cambios en las teorías pedagógicas reconoce que estos se realizan con lentitud, ya que la educación no es reductible a leyes ni el elemento sobre el que se actúa permite soluciones radicales.

¹⁵⁵ Castro, J., “La escuela rural en esta hora”, *Rumbo*, No. 2, ICER, octubre-noviembre, 1961, Montevideo.

¹⁵⁶ Castro, J., *El banco fijo y la mesa colectiva*, Montevideo: Talleres gráficos 33, 1942, p.8

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p.9.

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p.10.

¹⁵⁹ *Ibíd.*, p.10

Por eso, teoría y práctica, son elementos de difícil conciliación, y por eso sucede también, que los teóricos, muy generalmente, no llegan a los grados de la aplicación o del ensayo, a la vez que los prácticos a menudo prescinden de crear teorías sobre enseñanza.¹⁶⁰

Argumenta sólidamente en cuanto a la conversión de la pedagogía en ciencia de la educación:

...ciencia en cuanto se basa en una serie de hechos comprobados y que ya han adquirido el rango de leyes; pero no ciencia, en cuanto tiene también una misión deontológica que cumplir: aspira a hacer al hombre mejor. Por una parte, sigue el principio de causalidad del método científico; por otra es conforme a fines, más propio del campo de la filosofía.¹⁶¹

Se lamenta, con total actualidad en su exposición, que no exista en el país (aún hoy no existe)¹⁶² una cátedra de Historia de la Pedagogía, dónde analizar la evolución histórica de esta ciencia y sobre todo el tema de la evolución en el país durante el siglo XIX. Destaca que durante la primera mitad del siglo, se vivió una etapa de creación y en el segundo periodo, uno de difusión y ensayo, pero ya hacia fines de siglo aparece la antítesis, dónde una crítica tenaz, exigió soluciones nuevas.

El siglo XIX se llevó consigo su era pedagógica, manifiesta, y predice el advenimiento de una profunda revolución.

MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

¹⁶⁰ Castro, J., *El banco fijo y la mesa colectiva*, p.14, Montevideo: Talleres Gráficos 33 1942.

¹⁶¹ *Ibíd.*, p.11

¹⁶² El comentario pertenece a la autora, Ana Faedo.

Muchas de las consideraciones de Vaz Ferreira sobre educación normal se formulan desde la analogía con enseñanza secundaria y debe tenerse en cuenta que en ese momento y hasta 1935, enseñanza secundaria formaba parte de la Universidad.

El análisis de Vaz Ferreira fue sumamente crítico de la formación del magisterio. En su artículo *Dos ideas directrices* plantea una visión muy negativa, cuyo antecedente se situaba en una memoria sobre enseñanza secundaria presentada al Consejo Universitario. En ella hacía la siguiente caracterización del maestro:

El *maestro* puede tener, y tiene muy comúnmente, una instrucción muy extensa, mucho más extensa que la de bastantes personas que poseen un alto grado de cultura; y, sin embargo, hay una diferencia, diferencia que podría expresarse diciendo que, generalmente, la inteligencia, más allá del campo en que verdaderamente domina, tiene vistas, horizontes; en tanto que, en el maestro, ese campo, por extenso, por vasto que sea, es cerrado: acaba en un muro. El espíritu que se educa bajo una disciplina fecunda, tiene en todo momento de su evolución, alrededor del círculo de conocimientos adquiridos, una penumbra de ideas, de sugerencias, de hipótesis; además de saber, entrevé, presiente; de aquí su progreso continuo *aun sin nuevos estudios*. De aquí, también, su modestia. El *maestro*, sabe o no sabe, sin término medio.

La caracterización de Vaz Ferreira apuntaba a la simplicidad: Los maestros ven de manera simple y “para ellos” clara, es muy difícil discutirles sus soluciones. Suelen rebajar y reducir los argumentos para darles lugar en sus “rígidos esquemas mentales y aplicarles sus fórmulas hechas”. La frase final era lapidaria: “No tienen matices de creencia: ignoran la duda e ignoran la ignorancia.”

En su crítica de las reglas de enseñanza de Berra, expuestas en su proyecto de organización de las clases secundarias del Ateneo del Uruguay, incluido en una memoria publicada en 1880, Vaz Ferreira incorpora su análisis del escalonamiento que encuentra perfectamente identificable en la sistematización de Berra y descubre el paralogismo que subyace en el fondo de muchas de las “reglas de enseñanza”, la superposición de pedagogía y psicología. A todo ese edificio, contraponía las nuevas tendencias de la psicología expuestas por Höffding, William James y Bergson, que en su opinión representaban el mayor progreso de esa disciplina y que intentaban “buscar la realidad viva en la intuición indiferenciada, antes de la lógica, y aún antes del lenguaje”.¹⁶³ En particular, rebatía Vaz Ferreira la idea de Berra de un método único de enseñanza y afirma que esas reglas de escalonamiento, estrictas y rigurosísimas son tan ficticias como su supuesto valor absoluto. En particular, su crítica apunta al hecho de que es falso suponer que primero se deben conocer los fenómenos aislados y luego las relaciones entre ellos porque esos conocimientos se relacionan mutuamente en forma natural en el proceso del conocimiento.

Esa formación produjo graves distorsiones: Vaz Ferreira encontraba que los maestros así formados sufrían de la ilusión de creer o suponer que cuando dan una lección, en la mente de los alumnos se desarrolla un proceso paralelo, idea por idea, divisible por momentos.

A pesar de un encendido reconocimiento de los aportes de Berra a la formación del magisterio nacional, la crítica de Vaz Ferreira fue demoledora de su sistema de leyes. El autor previene a sus lectores que la obra tomada en referencia no es el primer texto de

¹⁶³ Vaz Ferreira, Carlos, *Estudios Pedagógicos*, Montevideo: Edición Homenaje Cámara de Representantes, 1957, pp. 54-60.

pedagogía de Berra sino su último libro publicado, *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza* no sólo por razones de lealtad que obligan al criticar las tesis de un autor tomarlas en su versión final, sino porque en esa última obra Berra había exagerado aún más los caracteres que tenían ya de criticable en la primera edición. En su opinión la incidencia de Berra en la formación de maestros fue decisiva:

... en sus cursos normales, sembró una gran cantidad de ideas y tendencias excelentes, de las cuales seleccionaré aquella impulsión hacia los estudios científicos, aquella lucha continua para evitar que fueran, los maestros empiristas rutinarios... Y yo sentía la necesidad de rendir este homenaje antes de entrar a criticar lo que... considero la parte más débil de su obra: a saber: esa sistematización general de la pedagogía en una cuantas leyes o principios, que ha tenido tanta influencia en nuestra pedagogía.¹⁶⁴

Las leyes de bienestar, de continuidad, de objetivación, de motivación, de integridad, de ordenación lógica, de ordenación investigativa, de desenvolvimiento, de concomitancia, de correspondencia, de adecuación metódica, de sociabilidad, son examinadas una a una y sometidas a una crítica minuciosa. Algunos aspectos de esa crítica tienen relevancia desde la perspectiva de hoy. Por ejemplo, en relación con la ley de integridad, Vaz Ferreira plantea el problema de la especialización, entendida como concepto opuesto a integralidad.

Su argumento se basa en las condiciones específicas de medio sudamericano y sus diferencias con el medio europeo. Según Vaz Ferreira, la especialización puede comenzar tempranamente en Europa porque allí “la cultura general flota, está en la atmósfera, se absorbe continuamente” en tanto que en un país como Uruguay “la especialización temprana nos perdería completamente puesto que, no existiendo gran cultura ambiente” el papel de un sólido plan de estudios generales es crucial para el desarrollo posterior de la especialización.

En cuanto a la ley de ordenación lógica que prescribía enseñar primero los antecedentes y luego los consecuentes, Vaz Ferreira planteaba las dificultades de establecer una distinción clara entre ambos e ilustraba su afirmación con ejemplos tomados de la astronomía y la caracterización de las leyes de Kepler y de Newton con base en esas dos categorías.¹⁶⁵

A partir de esa crítica, su pregunta central es ¿cuál es la mejor manera de preparar a un maestro? Y se responde no con afirmaciones contundentes sino con otras tantas preguntas: tal vez sería mejor que antes que el estudio de las teorías puras y las teorías aplicadas, ese futuro maestro debería exponerse a la “penetrabilidad”:

¿No sería mejor que ya, desde el principio... entre en la realidad, respire el aire de la escuela, vea enseñar, y aun se ensaye en la práctica de la enseñanza?¹⁶⁶

Según Vaz Ferreira, si un estudiante de magisterio se pasa dos o tres años estudiando pedagogía puramente teórica, solo en los libro, queda “si no definitivamente perdido, por lo menos perjudicado por mucho tiempo” porque perderá el contacto con la realidad. Por lo tanto, el verdadero modo de formar maestros es impartir en forma

¹⁶⁴ Vaz Ferreira, *Estudios... Serie II*, pp. 63-64.

¹⁶⁵ Vaz Ferreira, *Estudios... Serie II*, pp. 72-112.

¹⁶⁶ Vaz Ferreira, *Estudios... Serie II*, p. 92.

simultánea la formación en teoría pura y en teoría aplicada al mismo tiempo que el inicio de la práctica.

En la crítica de las restantes leyes retoma su análisis ya expuesto sobre los paralogismos pedagógicos. En una síntesis final, Vaz Ferreira plantea dos caracteres que acompañan el sistema de Berra: el dogmatismo y el deductivismo. El primero, en su confianza en las certezas del conocimiento y en la confianza en la verdad única, al cual Vaz Ferreira contrapone un modo de educar que plantee todo “lo que hay de precario en nuestros conocimientos; no ocultar, no disimular jamás esas lagunas. Las mismas contradicciones que existen entre los distintos elementos de nuestro pobre conocimiento fragmentario, hay que hacerlas ver, no disimularlas jamás.”¹⁶⁷ En cuanto al deductivismo, este resulta de la tendencia a hacer uso exclusivo de la razón prescindiendo de la realidad y de los hechos. Precisamente, en su crítica de la obra de Berra señala la ausencia de hechos en todo ese esfuerzo de sistematización pedagógica. La prescindencia de la realidad, sostiene Vaz Ferreira, acompaña invariablemente el simplismo. En contraposición con este sistema, Vaz Ferreira insiste en el necesario carácter experimental de la formación en pedagogía.

Su análisis de los efectos producidos por el sistema de Berra en la formación magisterial apunta la tendencia a producir conceptos falseados o absolutos, aunque el punto de partida pudiera ser correcto; la tendencia a la creación de un estado de espíritu dogmático, fruto de un estudio de la pedagogía que da forma a la creencia de que “unas cuantas fórmulas verbales” lo resuelven todo; la extinción de la curiosidad porque las sistematizaciones de carácter absoluto crean la falsa convicción de posesión de la verdad. Se pierde el sentimiento de ignorancia, de imperfección del conocimiento, de la complejidad de todos los problemas y por lo tanto, el deseo de profundizar y descubrir nuevos conocimientos. Por otra parte, la autoridad de un sistema como este produjo la tendencia a rechazar las novedades y a juzgar el resto de la producción intelectual por los parámetros adquiridos en el estudio de la pedagogía de Berra: la anécdota de la maestra que le confesaba a Vaz Ferreira cómo los libros diferentes del de Berra le habían parecido “poco científicos” porque no seguían aquel sistema, ilustra muy bien su exposición.¹⁶⁸

Según Vaz Ferreira, los efectos eran más perniciosos en los principiantes que en aquellos maestros con experiencia: entre los primeros, la sensación de insuficiencia y de infalibilidad eran notorias.

Por otro lado, la obsesión por un método único sin admitir la posibilidad de caminos diferentes para llegar al conocimiento.

Al igual que en otros temas, el pensamiento de Vaz Ferreira sobre formación docente del magisterio fue expuesto en los escritos de su producción más temprana. En la parte final de su artículo “Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo” Vaz Ferreira evaluaba la enseñanza normal y formulaba varias propuestas alternativas.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Vaz Ferreira, *Estudios... Serie II*, p. 118-119.

¹⁶⁸ Vaz Ferreira, *Estudios... Serie II*, pp. 128-129.

¹⁶⁹ Vaz Ferreira, Carlos, “Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo” en *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo (1903), Tomo I, Año 1, N° 2, pp. 93-105; N° 3, pp. 261-269; N° 4, pp. 376-380; N° 5, pp. 512-517; (1904), Año II, N° 6, pp. 11-30. Reimpreso en *Estudios Pedagógicos*, Montevideo: Edición Homenaje Cámara de Representantes, 1957, pp. 37-101.

El análisis de Vaz Ferreira parte de una caracterización de la educación impartida en los institutos normales como una enseñanza escolástica y circunscrita. Esas características eran reforzadas después por el ejercicio de una profesión que condenaba al maestro a una rutina intelectual, apropiada para estrechar el espíritu u para producir la mecanización y el hastío puesto que imponía el retorno permanente a lo ya comprendido y asimilado. Sin embargo, esa realidad coexistía con una fuerte inclinación de los maestros a mantener el deseo de continuar estudiando luego de adquirir su título, una voluntad de perfeccionamiento y de profundización en el conocimiento que se manifestaba en buscar libros y consultar profesores. Vaz Ferreira anotaba que muchos continuaban estudiando durante toda su carrera.

Sin embargo, el carácter de la formación que habían recibido nos les permitía sospechar los problemas de conocimiento que existían “más allá del horizonte cerrado dentro del cual se los ha acostumbrado a pensar”. Esa formación no preparaba para abordar la complejidad del saber. Por consiguiente, en sus esfuerzos de perfeccionamiento, se producía en realidad una nueva revisión de conocimientos elementales con el resultado de que “el noble y valiente esfuerzo se gastas en pura pérdida”.

Vaz Ferreira constataba ese resultado en varios campos disciplinares: los que se orientaban a profundizar en Matemáticas, nunca abordaban las ramas superiores de la ciencia porque la formación recibida no les había siquiera dejado entrever su existencia. Los que continuaban en estudios gramaticales no tenían aproximación alguna a la Filología y una tendencia similar se registraba en las ciencias naturales, con el desconocimiento casi completo de los grandes problemas biológicos y los debates en torno al origen de las especies, a la herencia y tantos otros. El perfeccionamiento parecía reducirse a la fórmula “más de lo mismo”.

Realizado este diagnóstico, la propuesta de Vaz Ferreira se proponía como meta “una escuela normal inteligentemente dirigida” y para ello proponía, aplicando su idea expuesta en otros escritos, una combinación balanceada de libros y manuales con el fin de acercar a los alumnos al estudio de las fuentes. Este objetivo se lograría mediante varios procedimientos:

1. Enriquecer las bibliotecas con colecciones de grandes obras de escritores y científicos estableciendo un sistema de préstamos a los alumnos.
2. Indicar en el curso de la carrera los grandes problemas del conocimiento y las asignaturas que no fueron incluidas en el plan de estudios.
3. Establecer una orientación para los estudios futuros del egresado de los institutos normales. Para ello preveía que los directores se informaran cuidadosamente de los intereses intelectuales de sus alumnos y de las asignaturas en las cuales querían seguir estudiando; debían preparar bibliografías que incluyeran tanto obras generales como obras especializadas y ofrecer una guía para llevar a cabo su plan. Antes que la palabra post-grado apareciera en nuestro medio, Vaz Ferreira diseñaba una forma embrionaria de formación avanzada que intentaba superar los esfuerzos realizados sobre la base de una formación rigurosamente reglada mediante la incorporación de la penetrabilidad.

Mientras la educación reglada apuntaba a la uniformidad casi completa, a “normalizar” nivelando en un rango común, la educación a base de penetración no cerraba las

posibilidades a la expansión del genio. Según Vaz Ferreira, el ideal pedagógico debía ser el conservar el nivel medio de la mayoría “sin obstaculizar la ascensión de la élite.”

Un texto publicado ese mismo año de 1904 presentó un proyecto de reorganización de la formación del magisterio.¹⁷⁰

El proyecto de organización de la enseñanza normal fue presentado a la DGIP en su capacidad de vocal. Se iniciaba con una introducción en la cual señalaba que pocas instituciones habían sido objeto de tantos proyectos como la formación normal, con propuestas disímiles y contradictorias. Uno de los temas de discusión era la idea de una Escuela Normal única, frenada por el temor “a la unión de los dos sexos” considerada entonces peligrosa “por la índole de nuestra raza”. Otros intentos de reforma, que se orientaban hacia la ampliación de los estudios, habían fracasado por problemas de presupuesto.

Para Vaz Ferreira el gran dilema que algunos se planteaban entre priorizar los institutos radicados en Montevideo y crear los del interior, tenía una solución y a la explicación de ella está consagrado su proyecto. En primer término, coincidía Vaz Ferreira con el Inspector Nacional, en la imperiosa necesidad de desarrollar la “enseñanza normal en la campaña”. Proponía entonces crear una Escuela Normal única, tal como la había concebido la ley, con una organización excelente, poniéndola en condiciones de fácil y progresivo perfeccionamiento, dando un carácter esencialmente práctico a la enseñanza y, por otro lado, crear institutos normales en el interior. El problema presupuestal era resuelto con una ingeniosa fórmula diseñada por Vaz Ferreira: es éste uno de los pocos escritos en los que el filósofo se revela como un administrador pragmático.

La fórmula consistía en fusionar los dos institutos (de señoritas y de varones) en uno sólo pero con horarios alternados de manera tal que “los dos sexos” tendrían pocas oportunidades de encontrarse y distraerse de sus objetivos educativos. Esa alternancia se cumpliría tanto en las clases teóricas como en la práctica en las “Escuelas de Aplicación” reduciendo el tiempo de la enseñanza teórica y aumentando algo la de práctica, lo cual, unido con la alternancia en las clases, dejaría más tiempo para el estudio y “la mayor frecuentación de las escuelas, lo haría agradable” trasladando el curso teórico de pedagogía al espacio de la escuela. Por práctica, Vaz Ferreira entendía no sólo dar lecciones y hacer su crítica, sino también la observación y la ejercitación en funciones de administración escolar. De esta manera, el cuerpo estudiantil de los dos institutos funcionaría en un mismo local, con los horarios alternados. El ahorro que se hacía con el local de uno de los dos institutos se podría aplicar al establecimiento de escuelas normales en el interior.

Así habría una Escuela Normal única en Montevideo con un Director, un subdirector y una subdirectora, un secretario y los profesores. El cuerpo profesoral estaría integrado por los profesores de Gramática, Física y Química, Matemáticas, Historia y Geografía, Francés, Dibujo, Agricultura y Zootecnia, Música.

La financiación de las 54 becas previstas en el presupuesto para reemplazar los beneficios recibidos en los internados por los estudiantes provenientes del interior, podría aplicarse tanto al Instituto de Montevideo como a los departamentales. Respecto

¹⁷⁰ “Proyecto sobre organización de la Enseñanza Normal” en *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo (1903), Año I, Tomo 1, pp.54-62.

de estos últimos preveía la creación de por lo menos cuatro, con los cuales podría atenderse a todo el país y sugería que cuando se hubiera cumplido su cometido en sus respectivos departamentos (vale decir cuando se hubiera formado un número suficiente de maestros) podrían ser trasladados a otros departamentos. En los institutos departamentales el personal estaría constituido por una directora, encargada de la enseñanza teórica y práctica y una o dos profesoras para las clases teóricas. “Los establecimientos normales de campaña pueden perfectamente, como el Nacional, ser mixtos, gracias al régimen de alternación de días, aplicable en aquellos como en éste” afirmaba Vaz Ferreira en su proyecto.

Respecto de los exámenes, recomendaba que se realizaran en los departamentos pero ante tribunales enviados desde Montevideo.

Su proyecto de presupuesto planteaba seis institutos departamentales.

Las ventajas esperadas eran las siguientes: formación de maestros en los departamentos orientándolos a una posterior inserción en la enseñanza primaria en los mismos departamentos garantizando su permanencia en el lugar. Una mejor distribución del tiempo para mejorar la enseñanza profesional, con posibilidad de extenderla en número de años. Además, la Escuela Normal unificada estaría en condiciones de más fácil y rápido progreso puesto que cualquier reforma o perfeccionamiento costaría la mitad. Se simplificaban los costos con una sola Biblioteca, un sólo museo, un sólo laboratorio de Física y Química. La inspección se facilitaría.

En relación con los institutos departamentales, afloraba en el proyecto de Vaz Ferreira la visión de la superioridad montevideana: siendo el objeto de los institutos normales formar maestros tanto del interior como de la capital, esto se conseguía atrayendo alumnos procedentes de campaña y colocando exigencias muy reducidas para el ingreso, con lo cual era “muy bajo el nivel medio de desarrollo mental con que se les recibe”. Con el proyecto propuesto, la Escuela Normal de Montevideo, “independizada de esa exigencia, que indudablemente la rebaja” podría pasar a ser más severa en los requisitos de admisión y cumplir “su verdadera misión de formar maestros modelos”.

En su conferencia y artículo de 1920,¹⁷¹ volvía a la organización de la formación normal para proponer reubicarla en los parques escolares de acuerdo con los lineamientos de su proyecto. Ellos serían también el espacio para cursos de perfeccionamiento docente y el espacio ideal para la práctica de los alumnos maestros.

En el análisis de las ideas sobre formación docente de Vaz Ferreira es importante incorporar su concepto de “enseñanza superior”. Este concepto fue elaborado a partir de su curso de Pedagogía en la Universidad y luego expuesto en un plan que presentó en 1914. Vaz Ferreira planteaba dos acepciones distintas de ese concepto: la primera, la que comúnmente identificaba educación superior con enseñanza profesional de nivel universitario y la segunda, la suya propia, identifica enseñanza superior con pensamiento original y creación de conocimiento y con cultura superior no interesada.

¹⁷¹ “Un proyecto sobre Escuelas y Liceos”

Su plan de 1914 planteaba dos acciones diferentes: la fundación de un instituto especial de enseñanza superior (en el segundo sentido) y la diseminación de formas de enseñanza superior dentro de la enseñanza superior profesional.

El primero, sería un instituto organizado en torno a cátedras que podrían servir de núcleos para futuras facultades. Entre estas cátedras preveía:

Alguna cátedra de Pedagogía superior, en la cual veía yo la base de la facultad que formaría algún día los especialistas en enseñanza y que serviría también de escuela normal superior.¹⁷²

El instituto también comprendería algunas cátedras sin materia determinada, como la suya de Conferencias. El tercer elemento era la propuesta de un fondo para conferencias especiales que se ofrecerían para las distintas facultades. El cuarto elemento estaba constituido por los cursos de investigación, a cargo de profesores nacionales o extranjeros. El quinto componente era la previsión de un fondo especial para las investigaciones con el fin de financiar compra de equipos necesarios para la investigación y adquisición de libros y revistas. Este fondo sería administrado por el instituto de enseñanza superior, asignando los recursos siempre sobre la base de que los estudios proyectados pudieran “ofrecer condiciones de seriedad.”

La segunda propuesta de Vaz Ferreira, la diseminación de la enseñanza superior dentro de la enseñanza profesional y aún dentro de la media buscaba responder a las condiciones específicas de los países sudamericanos en términos de rezago cultural. Esta idea resultaba más difícil de hacer triunfar. Dice Vaz Ferreira:

Tenía que luchar contra los “prácticos”, y tenía que luchar también contra los que, creyéndose prácticos, tomaban en realidad de los libros o de medios distintos del nuestro ciertas nociones, como la hostilidad a los “Doctores”, la noción de “proletariado intelectual”...¹⁷³

La idea de Vaz Ferreira apuntaba a incorporar en las facultades profesionales estudios y conocimientos no directamente profesionales con el fin de generar aptitudes investigativas. La causa de la resistencia a esa propuesta Vaz Ferreira la encontraba en la adaptación total de la enseñanza a los exámenes, de la confusión de los estudios superiores con preparación de exámenes. El “examinismo” aparecía en la visión de Vaz Ferreira como el mayor obstáculo para la investigación. ¡Cuánta evidencia proporcionan a esta afirmación la realidad actual de formación docente!

La forma en que avizoraba la puesta en práctica de ese proyecto era la de hacer realizar en clase trabajos de investigación y profundizaciones pero el “omniexaminismo” ocurre que los alumnos no pueden, primero porque no tienen tiempo y más grave aún, carecen de “hábitos de espíritu”. El cuadro real era bastante desolador:

Y nada más triste actualmente que la situación de un profesor que trabaja y que quiere hacer trabajar, que profundiza y que quiere hacer estudios en profundidad, que tal vez está creando en su clase alguna doctrina nueva, mientras lo oyen los cinco o seis alumnos que no están pensando en ese momento en los exámenes que tienen forzosamente que rendir a fin de año o quizá en la mitad de él.¹⁷⁴

¹⁷² Vaz Ferreira, Carlos, *Sobre la enseñanza en nuestro país*, Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963, p. 22.

¹⁷³ *Ibíd.*, p. 29.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, p. 33.

Finalmente, el plan de Vaz Ferreira incluía una tercera estrategia que podía ser aplicable tanto a la enseñanza superior profesional como a la preparatoria. Los profesores que tuvieran un alto desempeño y hubieran realizado trabajos originales tales como “descubrimientos, investigaciones con éxito o por lo menos con plena seriedad científica, producción de libros originales (o también de libros didácticos...” podrían ser remunerados según una escala que contemplaba pagos diferenciados de acuerdo con el número mayor o menor de años dedicados a esa actividad. Es tentador asociar esta idea a la creación de fondos concursables para investigación que inauguró Formación Docente en 2008 y que ha hecho posible este proyecto.

Además de su obra escrita, Vaz Ferreira tuvo incidencia en la formación magisterial con su actuación como vocal en la Dirección General de Instrucción Pública. En 1904 elevaba un informe sobre el programa de Moral adoptado en 1903 en el Instituto Normal de Varones. Vaz Ferreira recomendaba aprobarlo y señalaba que era una versión resumida del programa de moral de Spencer. Lamentablemente agregaba que verbalmente haría consideraciones que hoy no podemos recuperar. Sin embargo, en la nota manuscrita hacía el siguiente comentario: es bueno adoptar uno entre todos los autores como guía de enseñanza pero “sería funesto a mi juicio imponer dogmáticamente una moral determinada por elevada que sea” y ese sería el resultado si se adoptaba el programa propuesto por el director. Los alumnos debían saber que además de la moral de la utilidad existían otras escuelas de pensamiento. Por esto proponía agregar al programa una bolilla que se titularía así: “Idea de la Moral y Definición Provisoria. Diversos criterios propuestos para servir de base y para apreciar la conducta de los hombres: la revelación, el deber, el sentimiento, el sentido moral, el placer (individual o colectivo). Ligeras ideas de los sistemas respectivos. Su casi total coincidencia con la práctica.” Esa bolilla se dictaría al principio del curso y tenía por objeto hacer comprender a los alumnos que existían otras opciones filosóficas o religiosas.¹⁷⁵

El mismo año 1904 Vaz Ferreira se expedía sobre la peculiar situación del Instituto Normal de Varones, cuyos alumnos habían sido convocados al servicio militar en la guerra civil. La nota se refería a sanciones por inasistencias de alumnos en ese servicio: Vaz Ferreira proponía exigir un certificado del jefe del Batallón para atender “un caso anómalo, tanto más cuanto que no ha sido posible conseguir del Ministerio de Guerra una medida que atenúe en lo posible estos males.”¹⁷⁶

En referencia con el Instituto Normal de Señoritas, es de interés la nota dirigida por Vaz Ferreira con comentarios al horario propuesto por la directora María Stagnero de Munar. Vaz Ferreira lamentaba la supresión de la práctica en el primer año y la atribuía a la creencia de que era inapropiado que las aspirantes a maestras dieran lecciones antes de saber darlas y anotaba:

En todo aprendizaje es forzoso hacer, antes de hacer bien, precisamente para aprender a hacer...y hay hasta contradicción en los términos en esta frase: “no hacer hasta saber hacer”; porque, precisamente el saber hacer es cosa que no se logra, generalmente más que haciendo. Tan deficiente y malo (á veces mucho más) es aprender teoría sin práctica que práctica sin teoría; lo único racional y sensato pedagógicamente, como regla generalísima es simultanear la práctica con la teoría.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Archivo IINN, N° 4210, Enero 30, 1904.

¹⁷⁶ Archivo IINN, N°5924, Julio 15 de 1904.

¹⁷⁷ Archivo IINN, Marzo 28 de 1909-

Vaz Ferreira admitía que las aspirantes no dictaran clases o dirigieran niños pero sí “deberían ver”, es decir, observar, escuchar, estar en la escuela, “ver niños de escuela y maestros de escuela, respirar atmósfera de escuela, ver como se enseña realmente en la escuela real, por maestros reales a niños reales de carne y hueso, no a niños inventados por el pedagogoista”... y agregaba que no hay ciencia que esté más llena de ficciones que la Pedagogía. La observación en la práctica sería la manera de introducir la realidad en el horizonte intelectual de las alumnas de magisterio.

Otro comentario interesante en ese mismo documento se refiere a los horarios: Vaz Ferreira proponía tomar en cuenta en el tiempo de dedicación de las alumnas el tiempo de estudio. Luego de varias consideraciones sobre higienes, salud y alegría, proponía un límite de ocho horas comprendiendo dentro de ese cálculo todo trabajo, no sólo la asistencia a clase, sino el estudio en la casa, preparación de lecciones, realización de deberes. Las razones son de conveniencia pedagógica: si se impone más trabajo, rinde menos y agrega: “la higiene está de acuerdo con la pedagogía: la higiene es pedagogía”.

¿Cuál fue el efecto real de este pensamiento sobre formación magisterial?

Emilio Marenales y Gladys Figueredo en su obra ya citada sostienen que el dominio del positivismo empezó a perder pié con la prédica de Vaz Ferreira la cual adquirió intensidad dentro de Primaria a través de su conferencia pedagógica y las publicaciones en *Anales de Instrucción Primaria*. Los autores hablan de las generaciones de maestros vazferreirianos algunos de los cuales se incorporaron a los Institutos Normales entre los cuales citan a Clemente Estable, Rodríguez Fabregat y Morey. Hay que agregar a ellos el nombre de Sabat Ercasty. En sus conferencias para maestros, Vaz Ferreira propuso una nueva pedagogía que, partiendo del positivismo, lo superaba incorporando elementos del pragmatismo, del vitalismo y del neo-idealismo con su noción de “ideales”. Esa influencia de Vaz Ferreira es registrada por Marenales y Figueredo en la década de 1910, cuando aparecen en acción los maestros formados en sus ideas. Las conferencias para maestros, que habían sido primero organizadas por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y luego continuadas por Varela, recuperaron importancia con el ingreso de Vaz Ferreira a la DGIP en 1900, poco después de su ingreso a la docencia al ganar por concurso la cátedra de filosofía en 1897. La incidencia de Vaz Ferreira desde las conferencias fue multiplicada con la serie de artículos publicados en *Anales* entre 1903 y 1915.

El ingreso de Leonor Horticou al Instituto Normal de Señoritas y posteriormente a la dirección fue clave para instaurar algunas de las reformas recomendadas por Vaz Ferreira. La idea de los libros en lugar de los manuales tuvo en Leonor Horticou una firme defensora. En un artículo publicado en 1932, Leonor Horticou realizaba un balance de la postura frente al texto en las diversas escuelas de pensamiento pedagógico: la escuela memorista, la escuela intelectualista, la escuela intuitiva y terminaba apoyando la crítica de los textos realizada por Vaz Ferreira, expuesta en *Lecciones de Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*.¹⁷⁸

¹⁷⁸ Horticou, Leonor, “Sobre algunos textos para la Enseñanza Primaria” publicado originalmente en *Anales de Instrucción Primaria* (1932) reimpreso en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, *Enciclopedia de la Educación. Leonor Horticou. Selección de sus trabajos pedagógicos*, Montevideo: Imprenta Nacional, 1942, pp. 90-91.

Leonor Hortiou situaba la afirmación de la influencia de Vaz Ferreira y su crítica demoledora del sistema de Berra que sostenía María Stagnero de Munar en la fecha de 1907, cuando dictó sus famosas conferencias, luego publicadas, sobre “La exageración en Pedagogía”, “La falsa simplificación en Pedagogía” y “Un exclusivismo pedagógico”.¹⁷⁹

En otro texto sobre la formación normalista, Leonor Hortiou se afilia sin ambages en la escuela de Vaz Ferreira:

La mayor parte de las personas aceptan ahora la necesidad de los estudios teóricos, como fundamento de la práctica., pero mientras unos piden, invocando una ley de ordenación lógica, que en la preparación de los maestros se enseñen primero las teorías puras en que se basa la Pedagogía, (Antropología, Psicología, Paidología, etc.), luego las teorías aplicadas (Psicopedagogía, Didáctica, etc.), y por último la práctica, otros –como el Dr. Vaz Ferreira –sostienen que la práctica debe iniciarse antes de concluir los estudios teóricos, a fin de que, cuanto antes, “entre el alumno normalista en la realidad, respire el aire de la escuela” y aprecie el valor de las afirmaciones teóricas por las experiencias que él mismo pueda realizar en el ejercicio de la práctica. Esta es también nuestra opinión.¹⁸⁰

La propuesta de Vaz Ferreira de dedicar el primer año de práctica en la escuela de aplicación a la observación y la experiencia de la vida escolar, es plenamente refrendada por Leonor Hortiou quien destaca el valor que esas observaciones podrían adquirir en la evaluación de las teorías y conceptos de la “Paidología”, la Metodología y la Didáctica. Al igual que Vaz Ferreira, pensaba que la práctica no podía reducirse a las escuelas de aplicación sino que debería incluir visitas a las escuelas comunes.

El proyecto de parques escolares, puesto en práctica por el Ministro de Instrucción Pública Rodríguez Fabregat, dio motivo a varias manifestaciones. *La Razón* realizó una entrevista a Leonor Hortiou, entonces Directora del Instituto Normal de Señoritas, “a quien hallamos como siempre, junto al yunque que moldea a esa vigorosa pléyade de alumnas”. En su respuesta a la pregunta periodística, Leonor Hortiou se confesaba:

Soy partidaria, nos respondió, -- y no de ahora –de la creación de “Parques Escolares”: el proyecto del doctor Vaz Ferreira ha contado siempre con mi aprobación....No conozco a nadie que haya llegado –como Vaz Ferreira –a la concepción de un plan de institución escolar tan amplio, tan complejo y a la vez tan simple; y digo institución escolar, porque el proyecto no es solamente un nuevo plan de edificación escolar: es la transformación del alma misma de la escuela primaria.¹⁸¹

Finalmente, otra idea cara a Vaz Ferreira, los exámenes tuvo en Leonor Hortiou una defensora si bien con muchos matices, los cuales resultaban de su personal evaluación de la realidad. Escribiendo sobre la reorganización del Instituto Normal de Señoritas, abordaba el tema diferenciando los trabajos a exigir en las diversas materias y afirmaba que consideraba el examen como “un mal necesario” en virtud de las dificultades para establecer una exoneración generalizada porque

... dadas las dificultades con que lucha el profesor para conocer bien a sus alumnos –debido al excesivo número de ellos – la exoneración en toda su amplitud será peligrosa o perjudicial.

¹⁷⁹ Ibid, p.121.

¹⁸⁰ Ibid, pp.145-146.

¹⁸¹ Ibid, pp. 236-237.

Aceptaba por lo tanto la exoneración en un cierto número de materias. Y estableciendo como sanción por mala escolaridad, la no autorización para rendir examen.

El Plan de Estudios de 1937 (Plan Williman) reformado en 1939 incorporaba varias ideas vazferreirianas: el estudio de la música complementado con audición de conciertos de la OSSODRE, el estudio de las artes plásticas con visitas a exposiciones y museos. Y por sobre todo, libros en lugar de apuntes:

Los Profesores, muy especialmente los que dirigen asignaturas fermentales o de alta cultura: Filosofía, Moral, Literatura, Arte, Historia, Pedagogía, Sociología, Derecho, etc., orientarán su trabajo en el sentido de desterrar los apuntes de clase, tratando que los alumnos sientan la lección viva del Profesor que habla y **lean libros.**¹⁸²

Finalmente, el impacto de las ideas de Vaz Ferreira en la formación magisterial es examinado por uno de sus críticos más severos como muy positivo en lo que hace referencia a la práctica. El reglamento de práctica magisterial de 24 de marzo de 1904, planteado por Vaz Ferreira en opinión de Aldo Faedo vino a significar “una modificación sustancial de las orientaciones positivistas y del “pensamiento casi geométrico” de Berra. El autor lamentaba sin embargo que algunas metas de ese reglamento que elogia fuertemente no se hubieran cumplido como el hacer práctica en escuelas rurales, ejercitarse los alumnos en dirigir varias clases y en aprender a enseñar con pocos elementos.¹⁸³

El aporte de Julio Castro a la Formación Docente lo encontraremos en su tarea práctica como Profesor en los Cursos de Verano para Maestros dependiendo éstos de la Inspección Técnica de la Enseñanza Primaria.

Por otra parte se desempeñó como Profesor de Filosofía de la Educación y Metodología en los Institutos Normales, donde llevará adelante una destacada tarea a favor de la nueva educación, reconocida por aquellos que fueron sus alumnos, tanto como por los que fueron sus colegas.

Su invaluable aporte realizado en la revista Educación de la FUM en 1955¹⁸⁴, a través del artículo “El título único” se expresa en el mismo sentido que ya ha expresado en numerosas oportunidades, de una readecuación de la carrera docente, en el sentido de superar el viejo diseño de la época de la reforma vareliana, a la cual reconoce su enorme aporte en su momento, pero que lógicamente ya ha perdido vigencia.

Es este otro de los mojonos teóricos en su larga producción intelectual, dónde presenta los problemas y propone soluciones.

El artículo: “El plan de estudios magisteriales”,¹⁸⁵ publicado en la revista *Superación*, fue un trabajo presentado al seminario de perfeccionamiento del Magisterio, en el año 1958.

¹⁸² *Superación*, N° 3, 1939.

¹⁸³ Faedo, Aldo, “Evolución de la práctica magisterial en el Uruguay” en *Revista de la Educación del Pueblo*, (Montevideo), Año I, N° 3-4, 1968, pp.40-44 y 80-81.

¹⁸⁴ Castro, J., “El título único”, *Revista Educación*, Federación Uruguaya del Magisterio, año 1, No. 2, Montevideo, mayo- junio, 1955.

¹⁸⁵ Castro, J., “El plan de estudios magisteriales”, *Superación*, No. 37 y 38, 1960, Montevideo.

En él se presenta una concepción general de la carrera docente, desde la forma de admisión de los maestros hasta las instancias de perfeccionamiento, especialización o pos-gradados.

El plan sustituye el ideado por Varela en el 74 en el marco de la Reforma, durante la cual había que preparar y perfeccionar maestros rápidamente, al ritmo de la Reforma y de allí surgió la idea de los “grados”.

Subsisten además dos ideas centrales: el escalonamiento en grados de jerarquía y el predominio de los estudios generales –no profesionales- en el perfeccionamiento docente

La propuesta supone una transformación completa de la estructura, los títulos, las especializaciones en la docencia, los programas, los años de estudio, la sub.-división en materias, los métodos, la distribución del tiempo, etc.

El nuevo plan da al maestro primario una formación inicial única que lo capacita para el ejercicio de su profesión

La cultura general es sustituida por estudios de perfeccionamiento, la extensión por especialización docente.

El plan solo abarca a Primaria dado su carácter de independencia y autonomía.

Las propuestas del nuevo plan se pueden resumir de la siguiente forma:

a- título profesional único

b-capacitación para las distintas jerarquías del escalafón

c-capacitación para la educación especial.

d-capacitación para tareas especiales, Ej. Maestros rurales y misioneros.

e- La organización de un centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

La carrera debe orientarse hacia la conquista de bienes y valores profesionales.

El proceso de formación profesional se debe ordenar según un eje vertebral de coordinación y no de elementos dispersos.

La formación docente en su plan y en su programa debe orientarse a la conquista del conocimiento del material humano al que se va a asistir, los métodos y contenidos de esa asistencia, junto con el dominio de los elementos más generales, históricos sociales y culturales.

Es menester sumar a esto un espíritu de militancia y ayuda para conformar las condiciones profesionales de un buen maestro.

CONCLUSIONES

El punto de partida de la investigación fue examinar en qué medida Carlos Vaz Ferreira y Julio Castro contribuyeron a forjar un pensamiento sobre formación docente y cómo ese pensamiento dio origen a propuestas concretas para la organización de los estudios magisteriales.

Más allá de las diversas trayectorias personales, la formación de maestros fue un poderoso punto de encuentro entre ambos educadores y así quedó consignado a título expreso por Julio Castro en su análisis del aporte de Vaz Ferreira al desmonte del sistema de Berra.

Vaz Ferreira demostró los excesos en que había incurrido Berra al superponer la psicología a la pedagogía; demostró también la inestabilidad de la segunda, pasando la primera por un amplísimo proceso de revisión. Demostró la artificiosidad científica de su sistema y la exageración de sus exclusivismos; probó que el trabajo escolar, sometido a las leyes de Berra, era forzado y necesariamente tortuoso.¹⁸⁶

Aclara Julio Castro aún más la labor que llevo adelante Vaz Ferreira para construir algo nuevo, sobre lo viejo que hasta entonces se usaba.

Tomando algunos aspectos del sistema desarrolló una crítica del mismo, de una ejemplar agudeza. Pero esa crítica – Vaz Ferreira insiste en ello- no es el fin, sino el medio para mostrar rumbos nuevos y sobre todo para insistir en la relatividad de los procesos y las leyes psicológicas y pedagógicas.¹⁸⁷

Vaz Ferreira fue de una tenacidad incansable en el combate a todo tipo de dogmatismo y por lo tanto también se embarcó en el combate a las “leyes” de Berra, hasta tal punto que encontrándose en Mesas de exámenes o Tribunales de Concurso, realizaba su obra crítica sin descanso, de forma tal, que pronunciar en esas instancias, durante la disertación, la palabra “Ley”, en el sentido que la utilizaba Berra, era casi un desafío a su actitud crítica.

Y dirá finalmente Julio Castro:

Con Carlos Vaz Ferreira, se sustituyó el dogmatismo por un eclecticismo moderado. Los sistemas racionales cayeron en descrédito y empezó a valorizarse la experimentación.¹⁸⁸

Este trabajo de desarticulación del dogma llevó mucho tiempo y esfuerzo de muchos maestros que al decir de Julio Castro se vieron inspirados por la claridad axiomática del autor de “Dos ideas directrices en Pedagogía”, Carlos Vaz Ferreira.

Se puede considerar este año 1903, año de la fundación de los Anales y de la formal iniciación de Vaz Ferreira como pedagogo teórico, la clausura definitiva en lo doctrinario de la Reforma para dar lugar a lo que Julio llama: “El periodo de la crítica”. Y de esta crítica su mayor intérprete fue sin duda Vaz Ferreira. Como ya se anotó anteriormente, Julio Castro consideraba que el aporte de Vaz Ferreira fue esencial para

¹⁸⁶ Castro, J., *El banco fijo* y...p.54.

¹⁸⁷ Castro, J., *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*, Talleres Gráficos 33, 1942, Montevideo.

¹⁸⁸ Castro, J., *El banco fijo*...p. 43.

las corrientes renovadoras en educación y para proyectos anticipatorios de la escuela nueva como lo fue su proyecto de parques escolares.

Vaz Ferreira y Julio Castro coincidieron en la crítica del sistema de Berra al cual le reconocieron sin embargo aportes importantes entre los cuales destacaban la revalorización de la teoría y el tipo de disciplina o gobierno de la escuela

El atractivo llamado de la “Educación del Pueblo”, movió a toda una generación a obrar, siguiendo el pensamiento de Varela, pragmático y realizador, pero aquellos que querían alcanzar una “ciencia” de la educación, la encontraban en un sólido sistema, en las obras de Berra cuyo racionalismo afirmativo era para ellos más atrayente.

La pedagogía intelectualista que preconizó Berra, vino a representar en el país, a la llamada pedagogía tradicional o vieja educación. La pedagogía anterior a “la revolución copernicana” al decir de Dewey. Siendo Julio Castro un estudiante normalista es en esta matriz que se formará y contra la cual se rebelará durante toda su carrera profesional.

Por consiguiente, Vaz Ferreira y Julio Castro compartieron una común postura antidogmática. Julio Castro admitió en uno de sus escritos más tempranos la vigencia del análisis de los paralogismos pedagógicos expuesto por Vaz Ferreira.

Las influencias europeas no impidieron a Carlos Vaz Ferreira una clara conciencia de la realidad propia de Sudamérica y elaborar proyectos a partir de esa condición específica. También, la constatación del mayor avance relativo de la educación uruguaya respecto de sus modelos europeos. En Julio Castro, la realidad latinoamericana es asumida sin matices.

Usando las categorías de Vaz, Julio Castro sería un “pedagogo de acción” mientras que Vaz Ferreira sería uno de “escritorio”.

Ambos hicieron propuestas concretas para la formación del magisterio. En el caso de Vaz Ferreira, esas propuestas abarcan un amplio espectro que incluye reformas institucionales, reformulación de la práctica docente, didáctica basada en libros, educación normal dentro de la educación superior, parques escolares con posible aplicación a la educación normal, renovación de la teoría pedagógica. En Julio Castro la preocupación por la enseñanza normal está ligada al proyecto de formar maestros rurales.

Ambos vieron que pocas de sus propuestas lograron efectivamente concretarse.

El marco teórico de la historia intelectual para estudiar a ambos autores resulta apropiado por cuanto los dos compartieron una preocupación por los problemas sociales y la voluntad para aportar ideas e incidir en el cambio social.

Algunos puntos en común existen entre estos dos pensadores que tantas diferencias tienen en sus actividades en el ámbito educativo del país. Encontramos en Julio Castro una gran preocupación por la distribución equitativa de la riqueza que es producto del desarrollo, en la sociedad, haciendo hincapié en el tema de la distribución injusta de la propiedad de la tierra.

Considera que sería necesario realizar una distribución más equitativa, permitiéndole a las familias campesinas el acceso a parcelas de tierra dónde fuera posible realizar el trabajo de chacra, en forma intensiva, como unidad de producción, que permitiría, afincar a los campesinos pobres a su medio y detener el desangrante proceso de emigración del campo a las ciudades, de familias que pasan a engrosar los cordones de miseria de las diferentes ciudades y sobre todo de la macrocefálica capital.

En este punto hay cierta cercanía con el planteo de Vaz Ferreira de la tierra de habitación como derecho humano fundamental. Pero Julio Castro va más allá de la mera habitación, comprometido como se siente con el tema del desarrollo y la educación, hablando de la escuela productiva, la educación productiva y la unidad familiar básica, productiva, asentada en la chacra de producción intensiva. Con todo, Vaz Ferreira establecía matices en la diferencia entre tierra de producción y tierra de habitación considerando que en el caso de los pequeños productores o “chacareros” para decirlo en sus propios términos, la tierra de producción era a la vez tierra de habitación.

En otro ángulo de la problemática social, la preocupación por el feminismo singulariza la contribución de Vaz Ferreira al análisis de la sociedad y al concepto de igualdad.

Ambos autores operaron en contextos de trabajo colectivo. Vaz Ferreira en la cátedra, en conferencias, en las tertulias en su casa, en su participación en el gobierno de enseñanza primaria y en sus relaciones con miembros del gobierno batllista. Julio Castro, desde la actividad gremial y el periodismo, además de la docencia. En este sentido son representativos de ese concepto de intelectual que han construido los historiadores que son referencia en este trabajo.

Vaz Ferreira planteó muchas veces en su vida su proyecto de parques escolares, sin lograr nunca que fueran aprobados. Consideraba el juego de enorme importancia para la educación. Se encuentra aquí con Julio Castro, quién a través de toda su obra, nos recuerda que no debemos olvidar el valor pedagógico del juego y de las formas innovadoras de enseñanza para facilitar la apropiación del conocimiento por parte del niño, no solamente compartiendo las tareas en la mesa colectiva, sino moviéndose a través del aula y de la escuela en una actitud activa y de intercambio, dónde el juego cumple un papel fundamental, porque es a través de él que el niño comienza su proceso de socialización. Jugar no es una acción intrascendente, dirá Julio Castro, es la actividad más importante en la vida del niño. Ambos autores coincidían en que el proceso de aprendizaje debe ser grato y alejado de dogmas y esquematismos, de leyes y de rutinas, en función de las necesidades del alumno y no del docente.

Es en la crítica a los planes de la formación docente de la época dónde se encontrarán en una lucha común, cada uno por su parte, combatiendo los esquematismos del Dr. Berra y sus influencias en la formación docente.

En cuanto al aspecto de la práctica docente, podemos ver que Vaz Ferreira en 1904, la reformula completamente, fundamentando que los futuros docentes necesitaban tal vez un poco menos de teoría y más práctica con los niños, con los cuales iban a trabajar. Julio Castro, avanza aún más al organizar las Misiones socio- pedagógico, dónde se lleva a cabo una acción coordinada entre estudiantes de magisterio y estudiantes de medicina, en una práctica más que formativa para los futuros profesionales.

Este planteo es coherente con sus ideas de que es necesario conocer el medio rural desde adentro, ya que objetivamente hay grandes diferencias entre el medio urbano y rural, aunque los pedagogos suelen olvidarlo o lo ignoran convencidos de que la escuela debe realizar una acción “civilizadora”, es decir trasladar la cultura urbana al campo.

Acuerdan también en cuanto a la enseñanza dogmática que se realiza en muchos centros escolares y de enseñanza secundaria y aún universitaria, dónde se sobrecarga a los estudiantes de materias, lecturas, deberes, exámenes, a tal punto que se enferman ante este exceso. En este proceso se olvida enseñarles los conocimientos que les ayuden a comprender la realidad en la que viven, ocupados como están en repetir de memoria lo que dicen los textos, o lo que anotaron que dijo el profesor, llegando esta repeticiones irreflexivas a los mayores dislates. Vaz Ferreira dirá que hay que estudiar para aprender, no para repetir en los exámenes y Julio Castro dirá que hay que estudiar para la vida. Esto implica para ambos un aprendizaje activo del alumno y una educación a lo largo de la vida, no sólo para aprobar cursos.

Ambos autores se involucraron en los debates educativos de su tiempo: Vaz Ferreira en el debate sobre modelos pedagógicos, sobre el régimen de evaluación con exámenes, sobre uso de los manuales en la enseñanza, sobre la educación superior profesional y contra el individualismo extremo de los liberales clásicos. Julio Castro, sobre la justicia social, la educación rural y el desarrollo, desde la prensa y con las Misiones Pedagógicas.

En que se separaron sus visiones?

En las prioridades: mientras Vaz Ferreira centró sus preocupaciones en la teoría y en la crítica del pensamiento pedagógico hegemónico, y en la conexión entre modelos de conocimiento y modelos de educación, Julio Castro estuvo siempre sólidamente fundamentado en la práctica.

En cuanto al lugar de formación docente, un problema que estuvo presente en los debates de la década de 1930, no hubo nunca en Julio Castro cuestionamientos acerca de los Institutos Normales como el lugar indicado para la formación de maestros. Tampoco Vaz Ferreira tuvo dudas al respecto pero en sus planes de educación superior incluyó una cátedra de Pedagogía que podría dar base a una Escuela Normal Superior, en relación a su vez con su preocupación por la investigación y por la formación de investigadores que era una de las metas de la educación superior en el sentido acuñado por Vaz Ferreira y distinto de la educación superior profesional.

En cuanto a la presencia de estos pedagogos en el ámbito intelectual en estos días, ha sido diferente la suerte que han corrido.

Julio Castro está muy presente en la actualidad, no sólo por ser un desaparecido más de la última dictadura, sino porque sus planteos y las posibles soluciones que realizó, poseen aún una actualidad increíble.

Está presente en cuando recordamos los 30 años de su desaparición, está presente cuando vemos la realidad de la escuela rural hoy, está presente cuando vemos que en la formación docente sigue faltando la especialización para trabajar en escuelas rurales, está presente cuando los pedagogos olvidan que cada medio requiere enfoques

diferentes, está presente en fin cuando el éxodo del campo a la ciudad se sigue realizando.

Cambiar esta realidad será una ímproba tarea, pero parafraseando a Julio Castro, como es una tarea de esta envergadura, es propia de maestros...

Para establecer la vigencia hoy de ambos autores hay que reconocer en Vaz Ferreira su vigorosa condena del examínismo, la importancia asignada a la formación investigativa, la importancia asignada al libro y en Julio Castro la formación de un magisterio consciente y comprometido con la sociedad, ayer rural, hoy hacinada en los cinturones sub-urbanos, y su análisis de la relación desarrollo-educación.

La incidencia de ambos autores en el tiempo es claramente divergente: mientras Vaz Ferreira gozó en vida de una inmensa reputación y fue el intelectual más influyente de toda una fase de la historia uruguaya, al final de la vida, esa influencia comenzó a declinar y poco después de su muerte cayó en el olvido, excepto para los profesores de filosofía que perpetuaron su legado en los cursos de Enseñanza Secundaria: el país y la Universidad, ámbito de acción de Vaz Ferreira, cambiaron radicalmente después de 1958: otros fueron los problemas y otros fueron los debates. En cambio, la influencia de Julio Castro creció con el tiempo y se ha revalorizado hasta nuestros días.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de referencia

- ANDREOLI, Miguel, *Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria, s.f.
- ANGIONI, BRINDISI, CASTRILLÓN, DEMARCHI ,et alla, *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, El testimonio de los protagonistas*, Edición de la revista de la Educación del Pueblo, Julio,1987, Montevideo.
- ARAUJO, Orestes, *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo: 1911.
- ARADO, Arturo, *Introducción a Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo: Barreiro y Ramos, 1961.
- ARDAO, Arturo, *Etapas de la inteligencia uruguaya*, Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones, 1968.
- ARDAO, Arturo, “Génesis de la Lógica Viva de Carlos Vaz Ferreira,” en *Estudios Latinoamericanos. Historia de las Ideas*, Caracas: Monte Ávila editores, 1978.
- ARDAO, Arturo, *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*, Montevideo: Ediciones Universitarias, 2008.
- ARDAO, Arturo., “Julio Castro Educador”, Cuadernos de Marcha, Tercera Época, año III, No.22, agosto, 1987
- ARIAS, Alejandro, *Vaz Ferreira*, México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme, 1948.
- BRALICH, Jorge, *Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay*, Montevideo: Nordan, 1987.
- BRALICH, Jorge, *Historia de la Universidad*, Montevideo: Signos, 1993.
- BRALICH, Jorge, *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras*, Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1996.
- CERUTTI CROSSA, Pedro, *Crítica de Vaz Ferreira*, Montevideo: Ed. Pueblos Unidos, 1941.
- CLAPS, Manuel, “Las influencias determinantes en el pensamiento de Vaz Ferreira”, *Cuadernos de Marcha*, n° 64, Agosto de 1972, pp. 15-22.
- DI GIORGI, Diógenes, “El pensamiento pedagógico de Carlos Vaz Ferreira,” *Cuadernos de Marcha*, n° 64, Agosto de 1972, pp. 23-30.
- FAEDO, Aldo, “Evolución de la práctica magisterial en el Uruguay”, en *Revista Educación del Pueblo*, N°. 3-4, 1968, pp. 40-44 y 80-81.
- GUERRA, Fabio, “Al maestro con indisciplina”, Brecha, agosto, 2007, Montevideo.
- MARENALES, Emilio y Gladys FIGUEREDO, *Internatos Normales de Montevideo*, Montevideo: Edición de los autores, 2002.
- MATO, Carlos, *Pensamiento uruguayo. La época de Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1995.
- ODDONE, Juan y Blanca PARIS de ODDONE, *La Universidad uruguaya del militarismo a la crisis*, Montevideo: Universidad de la República, 1971.
- PARIS de ODDONE, Blanca, *La Universidad de Montevideo en la formación de nuestra conciencia liberal, 1849-1885*, Montevideo: Universidad de la República, 1958.
- SABAT ERCASTY, Carlos, *Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo: Imprenta Norte, 1958.
- SOLER ROCA, Miguel, *Educación y vida rural en América Latina*, Montevideo: Ediciones del Tercer Mundo y Federación Uruguayana del Magisterio, 1999.
- SOLER ROCA, Miguel, “Julio Castro, un desaparecido que está entre nosotros” en *Revista Voces*, N° 11, (Montevideo), Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, abril de 2002.

SOLER ROCA, M., Seminario: “*Hacia una política educativa para personas jóvenes y adultas*”, 28 y 29, junio, 2006, Montevideo, Uruguay.

SOSA, Jesualdo, *17 Educadores de América*, Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1941.

ZUM FELDE, Alberto, *Proceso intelectual del Uruguay y crítica de su literatura*, Montevideo: Claridad, 1941, Vol. 3, Cap. IX, “Carlos Vaz Ferreira”, pp. 374-391.