

Las teorías “críticas” en la educación nacional

Joni Ocaño *

Aclaración: los sentidos de lo “crítico”

Existe la idea, cada vez más extendida, de que en educación una perspectiva “crítica” simplemente refiere a una forma activa de enseñar contenidos en el aula. Una forma que consiste básicamente en promover entre los estudiantes la saludable práctica de someter a reflexión, cuestionamiento o prueba, todo contenido que se está aprendiendo.

Este sentido popperiano de lo “crítico” –una especie de reflexión no dogmática– está en la base de lo que algunos llaman “didáctica crítica”. El mismo supone una concepción limitada, reduccionista y conservadora de la educación. Veamos por qué.

- Tiende a limitar las actividades educativas exclusivamente al aula.
- Tiende a reducir la educación exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje de contenidos, o sea, a sus cuestiones técnico-didácticas.
- Por lo tanto, tiende a ignorar y/o encubrir las cuestiones políticas y sociales imbricadas en el acto educativo.

En definitiva esta idea de lo “crítico” mantiene cierto optimismo pedagógico ingenuo en cuanto a las posibilidades del aula, al tiempo que promueve una concepción apolítica de la educación.

En ese marco –frecuentemente mal denominado “didáctica crítica”– se estimula a que los estudiantes reflexionen, discutan y problematicen determinados contenidos del programa, como mera estrategia didáctica para la mejor comprensión de los mismos (cosa que no está mal). Nada indica, sin embargo, que los estudiantes deban someter a la misma crítica las cuestiones sociales más generales que afectan sus propias vidas y las formas de poder y resistencia, ni mucho menos que puedan someter a examen sus propias formas de pensar en aras de descubrir y anular formas heredadas de pensamiento, posibles distorsiones ideológicas, etc.

Hay otro sentido de lo “crítico” que va

mucho más allá de la *reflexión no dogmática* y que incluso la interpela: aquel que presupone condicionamientos estructurales en toda acción humana (incluida la propia acción de pensar). Ese es el sentido que adopto en este trabajo.

¿Qué es, entonces, una perspectiva “crítica” de la educación?

Por una perspectiva “crítica” entiendo aquella que supone la imposibilidad de comprender la educación prescindiendo de sus condicionantes sociales (la economía, la política, la cultura, etc.) En definitiva una perspectiva que vaya más allá del aula e incorpore los aspectos políticos, ideológicos, en fin, estructurales, en sus análisis.

En ese sentido toda teoría “crítica” de la educación es deudora de la tradición filosófica antiburguesa (los marxismos y neomarxismos –la propia Teoría Crítica– estarían incluidos aquí).

Las perspectivas “críticas”

De acuerdo a Gadotti (1993) el optimismo pedagógico que se había instalado desde la propia creación de la escuela moderna, no resistió ante las críticas a la educación que se acentuaron en la segunda mitad del siglo XX; dicho optimismo se vio sustituido por una crítica radical manifestada en dos vertientes del pensamiento denominado “crítico”:

- La vertiente representada por el reproductivismo ortodoxo, en general, de filiación marxista mecanicista.
- La vertiente representada por las propuestas derivadas del pensamiento de la Escuela de Frankfurt de orientación neomarxista y de otros marxismos.

Los representantes de la primera vertiente son los que formulan teorías deudoras del estructuralismo marxista (aunque algunos incorporan otras tradiciones sociológicas), y se caracterizan por establecer una correspondencia entre la función escolar y la reproducción del sistema social, ya sea

desde el punto de vista ideológico (Althusser, Baudelot y Estabiet), económico y social (Bowles y Gintis) o simbólico-cultural (Bourdieu y Passeron). Son teorías que se desarrollan desde finales de los años 60 y en los 70 del siglo XX.

Los representantes de la segunda vertiente son los que, desde la experiencia pedagógica concreta, han tratado de reconstruir la teoría pedagógica incorporando nuevos fundamentos filosóficos, políticos y sociales. Son ejemplos de esta perspectiva crítica los trabajos de Freire, que se orientan a concebir la educación como un proceso de toma de conciencia y de liberación de los oprimidos; la pedagogía Histórico-Crítica desarrollada por Saviani, inspirada en el materialismo histórico de cuño auténticamente gramsciano, que concibe a la educación como un proceso que produce, de forma directa e intencional, en cada individuo singular, la humanidad que, por otro lado, ha sido producida (y sigue siéndolo) histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres; la pedagogía crítica de Giroux, enmarcada en las teorías de la resistencia que, si bien considera de manera fundamental el rol de la escuela en la reproducción social, fundamenta su desarrollo en la capacidad de formular alternativas aún dentro de un marco hegemónico; y los aportes de autores como W. Carr y S. Kemmis, que buscan sentar las bases de una ciencia crítica de la enseñanza representada en la idea de la Investigación-Acción.

Ambas vertientes críticas –reproductivistas y emancipatorias– se nutren fundamentalmente de aportes procedentes de la teoría social en general (sociología, economía, análisis cultural, etc.) y se estructuran a partir del análisis de la función de la escuela luego de la reacomodación del sistema capitalista de postguerra. El importante movimiento de ideas generado en la década del 60, representa un contexto favorable para el desarrollo de estas teorías.

Reproductivismo: debilidad explicativa en nuestra realidad

El pensamiento crítico de tono reproductivista –desarrollado básicamente en Francia y, aunque incipientemente,

también en Estados Unidos– ha tenido un poder explicativo débil y acaso nulo, de la realidad latinoamericana en general y uruguaya en particular. En efecto, las teorías reproductivistas fueron elaboradas en un contexto muy diferente al nuestro. Veamos algunas diferencias.

- En cuanto a lo educativo era contrastante la universalización de la enseñanza y el desarrollo de los sistemas educativos en Europa y Norteamérica (y consecuentemente el nivel de homogeneidad cultural relativamente alto en esos países), con los sistemas educativos nacionales de los países latinoamericanos, aún en plena expansión sin haber alcanzado el grado de desarrollo de aquéllos (y la realidad social latinoamericana caracterizada por una acentuada heterogeneidad cultural).
- En cuanto a lo económico los países del hemisferio norte experimentaban un crecimiento sostenido. En cambio, la crisis económica que azotaba la región sudamericana contrastaba dramáticamente con aquella realidad. Además la distribución de la riqueza presentaba en estas latitudes inequidades alarmantes.
- En cuanto a lo político las diferencias eran también notorias. Frente a la estabilidad europea y estadounidense, por estas latitudes se vivía una inestabilidad aguda que se evidenciaba en los golpes de estado y dictaduras.

Estas diferencias tan acentuadas entre realidades, parecen minimizar e incluso anular el poder explicativo de las teorías reproductivistas –desarrolladas para dar cuenta de los fenómenos sociales y educativos de otra realidad de referencia– en nuestra región latinoamericana. Ni siquiera en nuestra realidad nacional que goza de ciertos rasgos atípicos en la región –mayor homogeneidad poblacional, cultural y educativa– caben, sin más, dichas explicaciones. *“La introducción del reproductivismo coincidió, paradójicamente, con una etapa de expansión educativa notable y con cambios sociales muy significativos: migración hacia las ciudades, industrialización y terciarización de la economía y las ocupaciones, crisis políticas recurrentes*

por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico, etc. En este sentido, el reproductivismo se ubicaba muy lejos de las necesidades de comprensión teórica de la realidad específicamente latinoamericana (Tedesco, 1985, 34).

Precisamente el auge del reproductivismo –que coincidió con el del conductismo– (década de los setenta, fundamentalmente al final, por estas latitudes), se dio cuando la dictadura militar intervino la educación pública proscribiendo toda producción marxista y promoviendo –prescribiendo– un tecnicismo conductista acrítico.

Los fenómenos nacionales como la creciente demanda popular por educación pública, la masificación de la enseñanza media, la “fuga hacia adelante” de los procesos de obtención de credenciales educativas, el “vaciamiento” o la pérdida de la capacidad de generar aprendizajes de contenidos socialmente significativos y el proceso de “segmentación interna” del sistema –todos ellos supuestamente contrarios a intereses de la economía y el poder–, contradecían claramente las tesis fundamentales del reproductivismo (Tedesco, 1985).

Sin embargo, esas tesis –que entraron a nuestro país por la vía de la clandestinidad ante las proscripciones de entonces– fueron difundidas entre algunos grupos políticos y sindicales, y por un círculo muy estrecho de personas a nivel nacional quienes se inspiraron en ellas como plataforma para ciertas movilizaciones sociales.

En la formación docente nacional recién en la década de los ochenta, con la retomada vida democrática, se incorporaron a los planes, popularizándose entre algunos jóvenes a través de publicaciones como *Escuela y democracia* (Saviani, 1988)

Incipiente integración de aportes frankfurtianos

En cuanto al pensamiento crítico de tono emancipatorio o de tipo frankfurtiano, inicialmente tuvo –aquí como en la mayoría de los países latinoamericanos– escasa recepción. Este fenómeno parece haber sido más acentuado con el pensamiento negativo de la “primera generación” de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer,

Marcuse). Hoy, en otro escenario cultural y político, tal vez haya, por varios factores, mayor recepción a las ideas de la “segunda generación”, especialmente las de Habermas.

Cuando el pensamiento negativo frankfurtiano inicial estaba en auge en el resto del mundo occidental, en América latina no tuvo demasiada difusión; entre otros factores esto se debe al desinterés aparente por difundir esas ideas en países de habla hispana a excepción de contados casos por vía de editoriales costosas de circulación restringida. Además en estas latitudes, en esa época, *“por el propio estadio de desarrollo, los modelos teóricos más susceptibles de convertirse en plataforma de movilizaciones sociales provenían de un marxismo menos heterodoxo (...) A lo sumo se incorporaron a la reflexión crítica dentro de la región algunas consideraciones sobre el impacto social de la industria cultural y el poder de manipulación de los medios de comunicación de masas”* (Hopenhayn, 1995, 141).

En Uruguay la pedagogía crítica de sello emancipador no siempre se ajustó a los planteamientos frankfurtianos. Se puede decir que esta pedagogía tuvo un inicio anterior al desarrollo de tales planteamientos y algunas experiencias concretas, como las de Jesualdo Sosa y Julio Castro, estuvieron inspiradas más bien en el marxismo convencional, tomado con espíritu amplio y adaptado a la realidad nacional. Asimismo compartieron época con el auge de la *escuela nueva* uruguaya de las décadas del treinta y cuarenta del siglo XX, bastante antes que la Teoría Crítica alcanzara siquiera cierto desarrollo.

En definitiva *“La aplicación de la teoría crítica a la reflexión social en América Latina nunca constituyó un proyecto teórico significativo”* (ibíd., 142). Sin embargo nada de esto fue impedimento para el desarrollo de propuestas pedagógicas críticas, de fuerte vocación social y popular, auténticamente nacionales. Veamos algunos ejemplos.

Julio Castro: educación y compromiso social

Fue periodista y educador uruguayo, nació en Estación de la Cruz, departamento de

Florida, en 1908. Su educación escolar primaria la recibió en una escuela rural. En 1927 ya era maestro en Montevideo. Asimismo ejerció cargos en dirección de escuelas comunes y de práctica, sub-inspección departamental de enseñanza primaria en Montevideo, profesor de filosofía de la educación y de metodología en los institutos normales, conferencista sobre temas pedagógicos y sociales. Militó en la Unión Nacional del Magisterio, en la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay y, a partir de 1945, en la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) que ayudó a crear. Fue representante por Uruguay en reuniones gremiales internacionales (Chile, México). Su labor internacional lo llevó a ejercer el cargo de subdirector del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, México.

Autor de obras sobre temas educativos que fueron premiadas en primer lugar en concursos nacionales de pedagogía que se convocaban anualmente por el Ministerio de Instrucción Pública. En 1940 publica *El analfabetismo*, un año más tarde publica *Los programas escolares vigentes; modificaciones que podrían introducirse en ellos*, en 1942 su obra más conocida: *El banco fijo y la mesa colectiva; vieja y nueva educación*. En 1944 publica otra obra celebrada por la pedagogía nacional *La escuela rural en el Uruguay*, más tarde los *Anales de Instrucción Primaria* publicada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, la *Revista de la Educación del Pueblo* (publicación actualmente vigente, originalmente dirigida por el maestro Selmar Balbi) y un conjunto de otras publicaciones que contribuyeron a enriquecer el debate educativo nacional.

Todas estas publicaciones dieron difusión el pensamiento de Julio Castro sobre distintos temas de la realidad educativa y social nacional y latinoamericana. Abordó con pasión y especial sensibilidad ante los más desfavorecidos temas como la formación docente, la cuestión religiosa en la escuela pública, las relaciones entre educación imperialismo e independencia nacional, los problemas de la escuela rural y la coordinación entre educación primaria y secundaria.

En 1948 se publica una de sus conferencias con el título *Cómo viven "los de abajo"* en los

países de América Latina, en 1964 *Tenencia de la tierra y reforma agraria* siendo coautor de la obra colectiva *Reformas agrarias en América Latina* editada en 1965 por el Fondo de Cultura Económica.

Entre sus preocupaciones fundamentales, contenidas en sus finos y comprometidos análisis, figuran los problemas económicos, educativos, sociales, en especial los de la condición de la vida rural y de los pueblos campesinos y originarios. Encabezó los debates sobre los problemas de la escuela rural en las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo pasado.

Concebía a la educación pública no determinada pero sí fuertemente condicionada por factores extraeducativos como la economía y la política. Su proyecto socio-pedagógico fundamental se orientó a la transformación de nuestra sociedad bajo el lema "*por un pueblo lleno de escuelas y por una escuela llena de pueblo*". Su pensamiento era auténticamente crítico, nada ingenuo, pero profundamente esperanzado. En ese sentido se pueden identificar influencias de la *escuela nueva* y de corrientes socialistas y marxistas de entonces.

Profundo conocedor de la realidad social latinoamericana supo escribir sendos artículos en *Marcha* denunciando dicha situación. Su compromiso social y su militancia educativa lo llevaron a encabezar también la primera misión socio-pedagógica realizada en Uruguay en 1945; se desarrolló en la localidad de Caraguatá en el departamento de Tacuarembó junto a maestros y jóvenes estudiantes. Debido a su éxito y al entusiasmo de los estudiantes magisteriales, pronto se generalizó la experiencia en prácticamente todos los departamentos del país.

Las misiones socio-pedagógicas surgieron espontáneamente en el seno de la sociedad civil, espoleadas por dos aspectos básicos que generaron las condiciones más o menos favorables para ello.

- Por un lado los profundos problemas sociales que afectaban especialmente zonas rurales aisladas y marginadas de las políticas nacionales. Consecuencia del alambrado de los campos –y de la concomitante "entrada" del Uruguay al sistema capitalista de producción

intensiva–, se habían generado, a partir del desempleo rural, fenómenos como el “éxodo rural” que engrosaban los “cinturones de pobreza” en las ciudades, y los “pueblos de ratas” –bolsones de extrema pobreza en el medio rural, aislados geográfica, social y culturalmente, sin asistencia de ningún tipo–. Los “pueblos de ratas” configuraban una situación de extrema pobreza rural poco conocida; de esta manera se encontraban muchas personas sin las condiciones mínimas de integración social.

- Por otro, la acción permanente de difusión y reflexión como la de Julio Castro sobre esta realidad poco atendida, contribuyeron a la concientización social de estos problemas y la sensibilización de ciertos sectores sociales, especialmente estudiantes de magisterio y profesorado, universitarios, jóvenes profesionales del área de la salud, agronomía, etc. crecientemente comprometidos con la causa social.

Las misiones socio-pedagógicas representan un verdadero movimiento educativo iniciado por estudiantes de magisterio y universitarios en el año 1945 en nuestro país. Julio Castro supo interpretar estos anhelos e inspirar dicho movimiento apoyando con entusiasmo desde su comienzo esta iniciativa de la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo ante la situación de miseria de los rancheríos que en aquel entonces proliferaban en la campaña y el aislamiento en que se encontraban muchas escuelas rurales. La problemática rural “*despertó en aquellos jóvenes la necesidad de llevar a cabo una obra efectiva de difusión cultural, al mismo tiempo que una toma de contacto directo, personal, con esa realidad que conocían sólo a través de referencias*” (Bralich, 1963, 19). Este tipo de empresa ya tenía antecedentes en México y España¹ donde movimientos procuraron llevar a los poblados y regiones más pobres muestras de alta calidad de la gran cultura acumulada con una clara vocación social.

En forma totalmente espontánea se realizaban, durante algunos meses de trabajo en la ciudad, distintas negociaciones preparatorias y campañas de recolección con el fin de reunir insumos

para luego ser distribuidos entre las familias más necesitadas.

Las misiones, compuestas por alrededor de veinticinco misioneros entre los cuales habitualmente se encontraban estudiantes de magisterio, de enfermería, agronomía, etc., se instalaban –generalmente en períodos de vacaciones– en los locales escolares de las comunidades (rancheríos o pequeños pueblos) desde donde, durante una o dos semanas, desarrollaban una serie de actividades culturales y sociales. Ante recelos y cuestionamientos suscitados por considerarse “asistencialista”, Soler destaca el carácter pedagógico y social “*La acción en los hogares era en parte de investigación, en parte de atenuación de la miseria*” (Soler, 1996, 403), en el local escolar se realizaban actividades sociales y culturales que incluían cine, charlas, canciones, danzas, demostraciones, actividades de alfabetización, funciones de títeres, atención médica, etc.

Al finalizar la jornada –luego de una evaluación de la misma– se planificaban las actividades para el día siguiente de una manera cooperativa entre los maestros del lugar y los misioneros.

Con el tiempo, las misiones evolucionaron de un voluntarismo filantrópico hacia la acción educativa permanente y más participativa de la comunidad. Las mismas debían cumplir tres finalidades básicas:

- Realizar una labor social sobre el medio elegido.
- Brindar a los estudiantes de magisterio una experiencia directa de los problemas de las áreas más pobres.
- Dar difusión pública a la problemática acuciante del medio rural.

Algunos análisis, como los de Soler (1996) y Bralich (1963) destacan el balance positivo de estas experiencias tanto en lo que se refiere a la formación de los estudiantes de magisterio, en el ámbito universitario, como al nivel de las comunidades involucradas².

Estas experiencias de educación popular prosperaron en una época donde el contexto rural era de aislamiento frente a las posibilidades que ofrecía la ciudad y en el marco del espléndido desarrollo de la educación rural que se iniciaba –espoleado por la política económica del modelo ISI (industrialización por sustitución de

importaciones) implantado en el Uruguay de entonces— que contribuyó al debate y concientización del problema de la campaña y de la búsqueda de alternativas.

La acción permanente de Julio Castro, en las páginas periodísticas, en los debates y conferencias, en la praxis educativa y militante, determinó que muchas de las ideas y soluciones propuestas de Julio Castro tuvieran eco en el sistema. Logró así la realización del Congreso Nacional de maestros rurales y de escuelas granjas del cual salieron las bases para el programa para escuela rurales de 1949. Refiriéndose a la relevancia de la figura de Julio Castro en estos procesos Soler reconoce que *“Sin Julio no hubieran sido posibles esos pasos vigorosos en la pedagogía nacional, que se mencionan en escasos segundos pero que consumieron años de nuestras vidas, en la ilusión, en la creación y en la alegría. Lo que Agustín Ferreiro había iniciado en esta etapa de importantes reflexiones y reformas, lo continuó un equipo, cada vez más amplio y más joven, en el que Julio desempeñó un papel fundamental”*.

El 1º de agosto de 1977, según el informe final de la Comisión para la Paz —creada para investigar los desaparecidos de la dictadura uruguaya—, *“fue detenido en la vía pública y trasladado a un centro clandestino de detención de la Avenida Millán N° 4269, donde fue sometido a torturas a consecuencia de las cuales falleció el 3 de agosto de 1977 sin recibir atención médica”*.

Reina Reyes: educación para la transformación

La maestra Reina Reyes pertenece a una nueva generación de educadores(as) críticos uruguayos. Nació en 1904 y murió en 1993.

Parte de la premisa según la cual los problemas resultantes de la sociedad moderna en crisis reclaman transformaciones en el plano de lo político-educativo. Eso significa que la educación no está determinada por los factores estructurales más generales, pero sí está condicionada. *“La humanidad vive hoy un dramático malestar creado por el enfrentamiento entre quienes aceptan y defienden, por interés o por ignorancia, formas de vida impuestas por instituciones*

creadas en el pasado y quienes, animados por el deseo de liberación de todos los hombres, quieren modificarlas” (Reyes, 1971, 11).

En la línea de la crítica frankfurtiana y de otros marxismos culturales, considera que la organización económica mantiene la “industria cultural” en manos de pocos para el condicionamiento del resto de la sociedad, al tiempo que impide que la mayor parte de los niños puedan acceder a las posibilidades de una educación para la reflexión y la creación. Sin embargo, *“descubrir el grado en que los medios de comunicación enajenan al hombre, en lugar de liberarlo, es tarea que apremia, aunque se tenga conciencia de estar apresado por fuerzas que individualmente no se pueden vencer. Resignarse al poderío de lo económico es actuar en su favor en lugar de tener por meta la liberación del hombre”* (ibíd., 12-13).

Aunque la educación es un instrumento para el imperialismo cultural, la liberación es posible si se transforma dicha educación. Esto supone apartarse del determinismo economicista de la ortodoxia marxista y alinearse, reitero, a cierto marxismo cultural. Sin embargo su preocupación fundamental se dirige a las formas de imperialismo cultural tanto de los medios masivos de comunicación como de la educación especialmente. *“Es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos y políticos que lo dominan”* (ibíd., 13).

Rechaza la concepción del “humanismo idealista” —esa herencia conceptual abstracta y especulativa de la ortodoxia ilustrada— y adscribe a lo que ella define como “humanismo real”, o sea, a la posibilidad de comprender una supuesta “naturaleza humana” desde una síntesis entre el “hombre concreto” —con aspiraciones, necesidades orgánicas, intenciones, sueños, deseos, etc.— y el “hombre situado” —desde sus condicionamientos y determinantes estructurales: las relaciones económicas, políticas, culturales, sociales, etc.—. *“Este nuevo ser es el hombre concreto, no definido por su esencia o pertenecía a un*

Abril. 1992.
Linóleo
Alicia Santos.



tipo abstracto, sino por las particularidades que debe a la situación en que se encuentra ubicado y que, por esta razón, he propuesto llamar «hombre situado». En él su existencia prima sobre la naturaleza humana» (Reyes, 1972, 29).

Sin embargo, esta concepción antropológica que abreva también en ideas de Marcuse y Freud, señala que lo racional y lo irracional se integran en el hombre —el *homo sapiens* también es *homo demens*, al decir de Morin—, en ese sentido se aparta de aquellas concepciones deudoras de la ilustración, que definen al hombre identificando esa supuesta naturaleza humana exclusivamente con la racionalidad, esta concepción “*desconoció que la existencia de la razón depende de un renovado y permanente proceso de conquista de lo irracional*” (Reyes, 1971, 16).

En ese sentido su pensamiento evidencia una síntesis coherente entre planteamientos marxistas estructuralistas como el de Althusser y neomarxistas como el marxismo cultural y freudiano de la Escuela de Frankfurt (especialmente el de Marcuse).

Se suma a las críticas de las pedagogías tradicionales por centrarse exclusivamente en el desarrollo de los procesos intelectuales y descuidando otros aspectos. Cree que esto trae graves consecuencias

para los niños y niñas puesto que “*La educación en lugar de integrarlo al grupo, lo aísla o hace que busque en el grupo ser como los demás en desmedro de su auténtica personalidad.* —Y en un tono frankfurtiano freudomarxista alerta:— *La carencia de una acción educativa que satisfaga las necesidades afectivas del ser y encauce la emotividad, deja la irracionalidad librada a la rebelión de los instintos, favoreciendo tendencias regresivas en conductas sobre las cuales la razón carece de dominio*” (ibíd., 17).

En sus escritos incorpora una variedad de perspectivas y autores en que se inspira; cita frecuentemente a Adorno, Marcuse y Fromm, pero también incorpora pertinentemente ideas tan distantes a ellas como las del pragmatismo deweyiano y el existencialismo de Sartre.

Temas como la libertad, la autonomía, la laicidad, la democracia, son vinculados a los de la educación y son abordados con sencillez y claridad sin que la rigurosidad y profundidad de los mismos se vean resentidas.

Abordó con especial interés las relaciones entre estado y educación en las cuales se debería asegurar el derecho a la educación para todos. En ese itinerario conceptual analiza el estado y concluye que la democracia es el mejor sistema para ello. El único camino hacia la libertad, por otra

parte, es el derecho a la educación, educación que debe ser asegurada por el estado democrático.

Sus reflexiones sobre la laicidad y la libertad de enseñanza permiten comprender los límites y alcances de estos principios y la ventaja de tomarlos como verdaderas filosofías de vida y principios éticos en los cuales fundar una educación en la convivencia democrática. La laicidad es concebida más cerca del respeto que de la tolerancia, ésta puede suponer indiferencia, aquél no. Respetar las ideas contrarias no implica dejarlas en la mera existencia, indiferentes a sus propuestas, sin la oposición dialéctica democrática y libre. Respetarlas implica considerarlas, conocerlas, oponer otras ideas y estar abiertos al cambio, fuera de todo dogmatismo.

Su aguda crítica aunada a su posición esperanzada y nada ingenua, la ubican entre los pedagogos y pedagogas comprometidos con la emancipación y la transformación de la sociedad. *“Sueño y creo realizable la descolonización de la cultura de América latina y la efectiva integración de sus pueblos. Sueño y creo en la realización de un futuro en el cual las ciencias que estudian al hombre y a la sociedad fundamenten con sus conocimientos una política educativa capaz de formar hombres a la vez libres y solidarios. Sueño con el acrecentamiento de la columna de jóvenes unidos sin fronteras políticas, económicas o raciales, capaces de demostrar en el futuro que en el «Nuevo Mundo», como fue llamado nuestro continente, hay una nueva manera de vivir en la que armonizan justicia y libertad”* (Reyes, 1974, 112-113).

Jesualdo Sosa: pedagogía y poesía

Nació en Tacuarembó en 1905, inmediatamente pasó a vivir en Rivera, y murió en Montevideo en 1982. Fue ensayista, periodista, poeta y, fundamentalmente, educador. Su educación básica la cursó en la localidad de Tranqueras, departamento de Rivera, y en la capital de dicho departamento. Supo interpretar la situación nordestina, en la que pasó su infancia y juventud, con sutileza poética: *“El calor, la arena abrasadora y la lentitud del paisaje del norte, son*

torturantes. Y hay cosas que lo aumentan, sin duda...” (Sosa, 2005, 20).

Escribió una gran cantidad de trabajos entre los que se cuentan artículos ensayísticos, narrativas y poesías. Tuvo destacada actuación en México y en Cuba donde se desempeñó en el área de la formación docente y en la alfabetización siendo nombrado Decano de la Facultad de Pedagogía.

Su experiencia docente (se formó como maestro en educación primaria) la inició en la nordestina Rivera en 1925, la continuó en Montevideo al año siguiente, pero tuvo su ápice en el departamento de Colonia. La formación academicista que recibió pronto será desdeñada con ironía y desprecio y es en la poesía –su poesía– donde más encontrará inspiración en su labor educadora. César Tiempo, en el prólogo a *Vida de un maestro*, escrito desde Buenos Aires con cierto barroquismo escribe: *“Él es un verdadero creador –un poeta– y tiene fe en la genialidad del niño. Cuando éste encuentre su expresión –extraviada en los matorrales de la pedagogía vigente– habrá colmado su destino y descubierto la luz que brota de su manadero vital”*.

El más celebrado trabajo de Jesualdo en el ámbito de la educación es *Vida de un maestro*, publicado en 1935, donde narra, con especial estética discursiva, su experiencia iniciada en 1928 en una escuela rural ubicada en Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia.

Allí desarrolla, al lado de vivas imágenes de sus vicisitudes, severas críticas al sistema en general y de la educación en particular desde una perspectiva marxista con fuerte contenido social. *“Los grupos de niños van cruzando ya para la escuela. Esto no tiene nada de sobrenatural. Sin embargo, los veo cruzar un poco marchitos, como llevando un bolsón de penurias debajo del guardapolvo. Y esto no es la costumbre en ellos, quizás los niños más alegres de toda la Tierra. ¿Han envejecido? Parece que sí. ¿Y siempre serán los medios que envejecerán a los hombres?”* (ibíd., 20).

En él se ven reflejadas las inquietudes, dolores y esperanzas de los maestros latinoamericanos. La soledad del maestro rural, sus vicisitudes, sus sueños, la cotidianeidad de la práctica educativa y las convicciones conceptuales, todo eso

contrastado con la conciencia de la pobreza, los problemas sociales, etc. hacen que muchos –maestros o no– se vean identificados con esas palabras.

“Fue un estudioso de los problemas de la expresión infantil, de la capacitación de los maestros rurales, de las actividades de teatro infantil y de la práctica pedagógica, colaborando en su calidad de profesor de pedagogía y de literatura, en la confección de programas de estudios y en la difusión de metodologías activas” (Palomeque, 1992, XIII).

No faltan en sus escritos las críticas a la sociedad capitalista y el análisis –siempre lúcido, aterrizado y conceptualmente coherente– de su trágica consecuencia: el hombre común atrapado en un mundo materialista, orientado más por el tener que por el ser. *“¿Pero no es nuestro mundo el que debemos crear? Y si así es, el hombre debe ser la libertad y el trabajo del hombre debe ser su vida... Pero todo esto se entrechoca con la realidad brutal de un mundo mezquino en el cual estamos atados por una sucesión de cadenas. Todos se afanan por lo visible, por lo contable, todos, porque esta sociedad miserable fue hecha por míseros y sigue sostenida por ellos. El hombre no es dueño de sí mismo, por eso necesita que lo valoricen los demás y los demás lo valorizan sólo materialmente, ahí está la tragedia”* (ibíd., 146).

La expresión creadora, la libertad y la autonomía son elementos siempre presentes en su pedagogía. La expresión debería servirles a los niños y niñas para traducir sus vivencias auténticas, genuinas, íntimas. Asimismo, servirles de vehículo para el dominio del conocimiento y la integración crítica, transformadora, en el medio. Para ello se debería dejar madurar sin represiones la expresión; de esta manera podía llegar a ser original y creadora –más que creativa–. La expresión creadora propicia la comunicación y el desarrollo de cada uno y del medio –natural y social– en el que vive. Ella se concibe en el marco conceptual en el que el ser humano se hace a sí mismo en su hacer en y con el mundo ya que, en última instancia, *“las sociedades se salvan siempre por las fuerzas creadoras de los individuos”* (ibíd., 121).

Desconfiaba que los “centros de interés”

–esas formas “escolanovistas”, tan de moda en los discursos pedagógicos de entonces y de hoy– representaban los intereses del maestro y no de niños o niñas. *“Los centros de interés aún los mismos originales no lo son tales, la mayor parte de las veces, porque no se ajustan a la naturaleza ACTUAL del niño; ni corresponden al interés o la necesidad circunstancial del niño. (...) Si los centros surgen del maestro que pretende interpretar necesidades de conocimiento en el niño, los centros no serán más que intereses del maestro al servicio de estas pretendidas necesidades... que pudieran, por otra parte, resultar ciertas. Por lo cual el centro debe ser el niño y el interés debe nacer de su necesidad presente”* (ibíd., 90).

Su propuesta intentaba aplicar la dialéctica marxista a las actividades pedagógicas concretas en la escuela; para ello toma como base el trabajo, no como mero artilugio didáctico sino en su sentido más real y específico de producción socialmente útil. La escuela debe desarrollar autogobierno e intervenir en la realidad social en la que está inserta. Creaba auténticas experiencias pedagógicas partiendo de la realidad concreta de los hogares de los niños y niñas, de sus situaciones familiares particulares –sus problemas sociales, económicos, laborales– y de los móviles, inquietudes e iniciativas de cada uno.

Fue muy selectivo, y a la vez abierto y nada dogmático, en sus inspiraciones teóricas, pero sus convicciones ideológicas lo llevaron a la incómoda tarea de criticar duramente a Vaz Ferreira –uno de los máximos referentes de la cultura nacional– acusándolo de ser un representante de la pedagogía burguesa.

Inspirado en el pensamiento de Aníbal Ponce –quien había escrito Educación y clases sociales– desarrolló el entonces controvertido concepto de pedagogía-tránsito. Este concepto, a la vez que integra la idea de la escuela como posible herramienta de reproducción social, proporciona elementos para la praxis político transformadora en manos de la docencia.

Consciente de las implicaciones filosófico-conceptuales que ello comporta, siempre remarcó su doble compromiso político y

educativo –ambos enmarcados en su compromiso social– que lo desmarca de aquella visión marxista pesimista de la escuela que abordamos arriba y lo ubica en la especial posición –indiscernible para algunos– de aquellos pedagogos activistas, críticos y a la vez esperanzados en cuanto a las posibilidades de la escuela frente a los poderes negadores de la condición humana.

Su vasta obra pedagógica –teórica y práctica– y literaria (obtuvo varios premios) hizo que fuera ampliamente reconocido en medios académicos nacionales e internacionales. Esto llevó a que fuera muy requerido para ejercer la docencia y asesorar en políticas educativas en Uruguay y en otros países de latinoamérica, pero también en Europa, Asia, África y Estados Unidos.

Su rica experiencia educativa –construida desde su praxis auténtica– reconoce, en algunos aspectos, inspiración en Tolstoi. Sin embargo desconfía de cualquier experiencia que no sea la propia, y de los niños y niñas con los cuales trabajaba.

Después de la publicación de *Vida de un maestro* en 1935, su proyecto pedagógico –que también fue su proyecto político y proyecto de vida, junto a su compañera María Cristina Zerpa– fue bruscamente interrumpido por la dictadura de Gabriel Terra.

* *Maestro. Licenciado en Ciencias de la Educación (UCUDAL). Magister en Educación (ORT). Actualmente Profesor de Pedagogía, Teoría del Conocimiento y Epistemología y Filosofía de la Educación en el CERP del Norte.*

Bibliografía

- CASTRO, J. 2007. *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y nueva educación*. Montevideo, MEC.
- GADOTTI, M. 1993. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática.
- HOPENHAYN, M. 1995. *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. México, F.C.E.
- REYES, R. 1972. *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo, Ed. Alfa.
- REYES, R. 1971. *¿Para qué futuro educamos?*

Montevideo, Biblioteca de Marcha.

REYES, R. 1974. *Drama en la educación*. Buenos Aires, Editorial Alfa.

SAVIANI, D. 1988 *Escuela y democracia*. Montevideo, Monte Sexto.

SAVIANI, D. 1996. “*Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*”. Separata en: Revista Quehacer Educativo nº 23 dic. (2-20) Montevideo, FUM-TEP.

SOLER, M. 2005. *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo, Trilce.

SOSA, J. 2005. *Vida de un maestro*. Montevideo, Trilce.

TEDESCO, J. C. 1985. “*Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*”. En: Madeira, F; Namó de Mello, G. (coord.) *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*. Sao Paulo, Cortez.

Notas

1 Al parecer García Lorca en España organizaba salidas a las regiones más aisladas de la campaña española con el fin de llevar allí su teatro popular y, de esta manera, acercarles a esas poblaciones la cultura de la que solamente disponían algunos.

2 Sin embargo, este movimiento auténticamente social, pronto fue “oficializado” por el sistema. La institucionalización de las *misiones socio-pedagógicas* marcó el inicio de su decadencia.

3 “*Julio Castro, persona buscada a seguir buscando*” (palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Julio Castro realizado en el Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 28 de agosto de 1987).

4 La cita es tomada de *Víspera*, prólogo de César Tiempo a la obra de Jesualdo *Vida de un maestro* (2005,6).