



Título del artículo / Título do artigo: El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari

Autor(es): Gabriela Ferreira Olos, Gustavo Bentancur

Año de publicación / Ano de publicação: 2014

DOI: 10.63314/LPFH6524

Citación / Citação

Ferreira Olos, G. & Bentancur, G. (2014). El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2), 257-273.
<https://doi.org/10.63314/LPFH6524>





El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari

Gabriela Ferreira Olaso

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHYCE),
Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR).
gferreiraolaso@gmail.com

Gustavo Bentancur

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHYCE),
Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR).
gustavobentancur@gmail.com

Ferreira Olaso es docente, maestra, pedagoga. Innova en tradiciones escolanovistas uruguayas: escuela pública, rural, educación artística, comunitaria, autogestionada, mutualismo. Suma visiones originarias, animistas. Estudiante avanzada, Ciencias de la Educación (UDELAR) Colaboradora Proyecto Extensión: Educación Ética, Diversidad, DDHH (Dra. Díaz Genis)

Miembro Línea de Investigación “enseñanza y psicoanálisis”, escribe sobre la misión civilizadora de la Didáctica

Bentancur es profesor (Especialidad Química-IPA). Estudiante avanzado Ciencias de la Educación (Udelar); profundiza con la Dra. Lewowicz en Epistemología de las Ciencias y de Química. Diploma “Educación y desarrollo” (Udelar-ANEP). Dicta cursos pos-grado, Química: Enseñanza y Filosofía (IPA).

Miembro Línea de Investigación: Enseñanza, curriculum y políticas educativas, (FHCE), estudiando relaciones entre Experiencia y Experimento en la construcción moderna de educación.

Resumen - Resumo - Abstract

En este trabajo se indagará acerca del estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari - artista, filósofo y educador uruguayo del '900- a fin de responder a cómo su filosofía -de caracterización monista- influye en su pedagogía - de orientación activa-. Su monismo, unicismo o construcción holística, es la clave por las que supera antagonicas posturas dualistas y al mecanicismo como modelo de dinámica del ser y de la materia. La frase-emblema que acuña, trabajar pensando y pensar trabajando, actúa directamente contra lo que el dualismo sustenta, la separación mente-cuerpo que Descartes expresó imprimiéndola en los pilares de la Ilustración y de la modernidad, o sea, instaurando la división entre episteme, la doxa, la tecné y la acción alienada, fabril. Se argumentará que la intervención de la filosofía y la metafísica por él elaboradas en el pensamiento pedagógico, es capaz de responder a cuestiones que trascienden su época, relevantes en la actual realidad social.

Neste trabalho se indagará acerca do status da experiência na teoria do conhecimento de Pedro Figari - artista, filósofo e educador uruguaio do 1900- a fim de responder a como sua filosofia -de caracterização monista- influi em sua pedagogia - de orientação ativa-. Seu monismo, unicismo ou construção holística é a chave através da qual supera posturas antagonicas dualistas e o mecanicismo como modelo de dinâmica do ser e da matéria. A frase-emblema que o cunha "trabalhar pensando e pensar trabalhando", atua diretamente contra o que o dualismo sustenta, a separação mente-corpo que Descartes expressou imprimindo-a nos pilares da Ilustração e da modernidade, ou seja, instaurando a divisão entre episteme, doxa, tecné e ação alienada, fabril. Argumentaremos que a intervenção da filosofia e da metafísica por ele elaborada no pensamento pedagógico é capaz de responder a questões que transcendem sua época, relevantes na atual realidade social.

In this paper we inquire about the status of experience in the theory of knowledge of Pedro Figari (Uruguayan artist, philosopher and educator of the 20th Century) to answer how his philosophy - of a monist characterization - influences his pedagogy - of an active orientation-. His monist, unicist or holistic construction, is the key to overcome the antagonism of dualistic positions and the mechanicism as a model for the dynamic of the being and the matter. His emblematic phrase, to work thinking and to think working, acts directly against what the dualism support, the mind-body separation, expressed and inscribed by Descartes as the pillars of the Enlightenment and the modernity, that is, establishing the division between episteme and doxa, the techné and the alienated action, factory-made. Arguments will be given to stay that the intervention of Figari's philosophy and metaphysics, elaborated in his pedagogical thinking, is able to respond to issues that transcend their time, relevant to the current social reality.

Palabras Clave: experiencia, contextualización, monismo, dualismo, relativismo.

Palavras-chave: experiência, o contexto, o monismo, o dualismo, o relativismo.

Keywords: experience, contextualization, monism, dualism, relativism.

Recibido: 19-04-2013

Aceptado: 12-10-2014

Para citar este artículo:

Ferreira Olaso, G. y Bentancur, G. (2014). El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(2). 257-273

IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ISSN 2408-4751
1(2). 2014

El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari

1. Presentación

“Confieso que una de las consideraciones que más me hacen titubear, es que sea yo, sin título alguno, quien afirma haber encontrado algo positivo en asuntos donde otros fracasaron; ... Mi procedimiento me ha dejado una libertad mental de que no puede disfrutar el que comienza por leer demasiado antes de haber observado y meditado por cuenta propia. Por esto mismo, resulta ocioso anticiparle que no se encontrará con un libro de erudito; ... Puedo decirle en cambio, que este libro es de observación y asimilación; en otras palabras, que, por escaso que sea su mérito, es “mi libro”. (Figari, 1960:25)

La teoría del conocimiento vinculada a la experiencia que se pretende indagar en la obra del artista, pensador y educador uruguayo Pedro Figari, no es otra tesis pragmatista más: sostenemos que estamos ante un clásico como la obra de John Dewey, clásico en cuanto sigue dando respuesta a nuevas generaciones y sus problemas, y porque se abre a nuevas lecturas¹. Existe más de una coincidencia en el pensamiento de estos dos autores, aunque Figari edita estas tesis en *Arte, Estética, Ideal* once años antes que Dewey, en 1912. Ambos ofrecen una salida al dualismo por medio de una solución monista, dando una nueva orientación al problema de la unidad o dualidad de lo natural y lo humano. (Ardao, 1971). Esta vía monista también llamada unicismo o pragmatismo unitario (Bowen, 1981) fue elaborada por Figari con un procedimiento incluso más amplio, sistemático y profundo en algunos aspectos, de los cuales resaltamos la transmisión de la experiencia colectiva, en forma de un Criterio para la acción.

La identidad del ser como unidad, en las múltiples dimensiones de su experiencia colectiva, y la pertenencia del ser como integrante de un sistema natural, ha sido planteada por innumerables perspectivas filosóficas. Esta visión que fuera descartada de la tradición euro-occidental dualista, es traída

¹ En el sentido que le da Altuna (2000) a la noción de clásico, Dewey es para la Pedagogía lo que Darwin es para la ciencia

a la modernidad bajo la denominación de filosofías holísticas, categoría que no siempre abarcará la riqueza conceptual que hizo frente a los comienzos del dualismo. En este sentido, la integralidad -unicidad- de la experiencia de la Vida, eliminado su origen e impulso de desenvolvimiento desde un ente ajeno, teológico y teleológico, impregnará la original filosofía materialista de Figari, difícilmente clasificable en las categorías tradicionales.

El objetivo de este trabajo es indagar acerca del estatus adjudicado a la experiencia, en cuanto categoría epistemológica en Figari y, sobre todo, en relación a su propuesta pedagógica. Se considera que en la coyuntura actual retomar estas discusiones resulta valioso como forma original de comprender los fenómenos educativos, de transformar la intervención que se hace y, fundamentalmente, de propiciar una mirada más profunda que la crítica usual acerca de las prácticas pedagógicas. En síntesis, sostendremos que la solución monista figariana es un clásico, pues busca trascender las doctrinas dualistas y mecanicistas que fundaron nuestros sistemas educativos y que aún tienen vigencia.

Centrados en la noción de experiencia, el planteo de Figari supone que el conocimiento es siempre relativo y pertinente no sólo a un Tiempo y Espacio sino a una relación vital que establece un Ser concreto (Figari, 1960). En este sentido, el autor alcanza una postura relativista al mismo tiempo que, en los círculos científicos, comienzan fuertes críticas a los modelos mecanicistas de la Física con el desarrollo de la noción de indeterminación y complementariedad de la Física cuántica. Al razonar que, la realidad es efecto de esa relación que se establece entre el ser y su entorno (Figari, 1960), enfrentará el empirismo que, desde Locke y Bacon, concibe al conocimiento como reflejo del mundo exterior, justificando, hasta la actualidad, un modo de aproximarse a la realidad -en tanto “escribanos, “testigos” ajenos a la naturaleza- y de comprender a la propia relación cognitiva (Bowen, 1981). Al respecto, es un lugar común en la práctica docente, plantear por ejemplo “Observen la fotosíntesis”, “Vean la célula”, “Miren el ecosistema”; así planteado, el marco explicativo pretende ser una propiedad que emana del objeto sin la mediación de un sujeto² - quien da interpretación y sentido a la observación- ni la existencia de una teoría construida y en evolución.

2 Se utiliza la noción de sujeto, aunque Figari, en su obra no la utiliza especialmente. Como él preferimos mantener el término “Ser” ya que es funcional a su planteo teórico.

“El mundo exterior no nos transmite emociones ni estados de conciencia: nosotros las generamos alrededor de las impresiones e imágenes que llegan a nuestro cerebro, (...)”

Debemos pensar que la suposición tan acreditada de que las sensaciones las proyecta “hechas” el mundo exterior, es un residuo egocéntrico. (...) es más lógico admitir que nuestro sensorio se impresiona o se excita en sus **relacionamientos con el mundo exterior** ³ (Figari, 1960, p. 105, II).

En esta relación, el sujeto es quien pone palabra, concepto y quien construye categorías y teorías para comprender, usar y transmitir experiencias de aprendizaje con el entorno. El conocimiento se produce en su relacionamiento con el exterior y a través de la experiencia se mantiene la vigencia o se modifican, los conocimientos heredados. La herencia no es algo dado sino una selección sobre un legado, lo cual podemos leerlo no sólo en Darwin sino en la Historia de la Filosofía (Abbagnano, 1973). El planteo de Figari resalta la experiencia como proceso cognoscitivo y desarrollará en su propuesta educativa, toda la potencia y riqueza de su filosofía.

2. La superación del dualismo en Figari

“Si vivir es adaptarse, si adaptarse es evolucionar, educar es enseñar a vivir, en la acepción mas amplia del vocablo, puesto que, al encaminar de un modo más consciente y directo las energías a su fin natural, se logra el resultado máximo que es dado esperar: el mejoramiento del hombre, el de la sociedad y el de la especie.”(Figari, 1965, p.170)

La propuesta educativa de Pedro Figari se puede presentar bajo el emblema de trabajar pensando y pensar trabajando, lo cual tendrá valiosas e importantísimas repercusiones para una de las herencias, la hegemónica, de la cultura occidental en América. Esta frase-síntesis actúa directamente sobre lo que el dualismo, la separación mente-cuerpo, sustenta. Descartes expresa y representa esa construcción que se imprime en los pilares de la Ilustración, en la producción del conocimiento y, esencialmente, en la nueva división entre episteme, doxa, tecné y la acción bruta, animal, alienada que vienen a personificar los esclavos. Ahora, aquellos sujetos imprescindibles para mover los

3 Las negritas son nuestras.

telares, según Aristóteles, son los proletarios, obreros fabriles, engranajes de una maquinaria. A la estructura social de la producción del conocimiento y de la actividad corresponde entonces ese dualismo: la organización de la actividad entre la manual y la libre de ella -liberal-, y entre los artesanatos y oficios distantes ontológica, cognoscitiva e instrumentalmente de las Bellas Artes. Todo el ideal nobiliario y su currículum se encuentran sustentados por un paradigma, que se ha reconvertido en la Modernidad, haciéndolo funcional a la nueva situación económica-político-cultural.

Frente a este dualismo, Pedro Figari propone la reunión de la “mente al cuerpo” lo que supondrá juntar los dominios del arte y la ciencia pero también al Ser pensante, teórico, político e imaginativo al Ser actuante – actor, real–, activo, obrero práctico y transformador de su medio y de sí mismo. La clave la establecerá en la relación con el medio, el diálogo integral de un Ser completo y ya no divorciado ni antagonizado, con su ambiente. Al analizar esa relación logrará identificar a la experiencia como productora del conocimiento.

Si la experiencia es productora de conocimiento, como Figari señala, entonces se establece una recuperación o recolocación de la mente al cuerpo y del cuerpo a la mente, o en otras palabras, integrar la actividad corpórea a la teórica y la producción o la investigación exploratoria, analítica y creativa a la producción real, física, material. Figari argumenta esta integración, la unidad o monismo, pues no separa al sujeto de su producción (la Obra en el sentido antropológico) (Ardao, 1971), a punto que desarrolla una filosofía del conocimiento Biológica, es decir según la lógica de lo vivo. A diferencia del anti-dualismo de Leibniz, (Hirschberger, 1976), para fundamentar el proceso de producción de conocimiento Figari buscará comprender la vitalidad en todo organismo, o sea materia organizada con unicidad.

Como especie, recortamos del universo y la naturaleza lo pertinente a nuestro ser, recorte que aporta la pertinencia y la necesidad de un ser concreto. Por tanto, es un Orden relativo pese a lo absoluto de su existencia previa. Aquel sentido del Orden determinado, necesario y mecánico que propuso Descartes o el orden contingente y libre que le opuso Leibniz (Herrera, 2000) no serán soluciones para Figari. El orden de la naturaleza y el cosmos es inconmensurable y previo, e intentamos acceder a él por medio de teorías sobre materia, energía y vida, por ejemplo con la Termodinámica.⁴

4 La investigación original, que constituía un trabajo de grado tutorado por la Dra. Andrea Díaz Genis, Udelar, se centraba en definir el estatus de la experiencia en el Materialismo Energetista de Pedro Figari, un matiz epistemológico pero interesante para la pedagogía, poco indagado aún.

Teniendo en cuenta este planteo, al educar y transmitir conocimiento, transmitimos una experiencia colectiva de un ser con su entorno, que implica no sólo actualizarla como sostenía Leibniz, sino operar con ella ante lo nuevo. Allí Figari ubicará su noción de Criterio, una transmisión de experiencia no dogmática:

“En vez de desequilibrar al alumno por una hipermagnificación del pasado, como ideal inmejorable de producción, debería **inculcársele un espíritu de inventiva**.⁵ Lo antiguo debe servirle de documentación, más no de punto de mira para encaminar su esfuerzo. (...) Lo que se llama enseñanza, se reduce casi siempre a preconizar los recursos de acción (...) se da una colección de instrumentos, en vez de ideas y orientaciones para que puedan desarrollar y utilizar su individualidad, ... se confunde la “herramienta” para actuar con la acción misma.(...) el error se basa en la suposición de que cada conquista es la última.” (Figari, 1960, pp. 181-183)

Por lo tanto, la experiencia en Figari es un mecanismo sofisticado por el cual el hombre conoce, en tanto vive y se identifica como ser único, estableciendo los límites que lo Individualizan⁶ a la vez que establece las formas de conexión con el entorno.⁷ Por lo tanto el Ser está implicado en lo que conoce, en definitiva esta es la tesis figariana sobre la producción del conocimiento. ¿Cómo se visualiza esta ruptura en la educación?, ¿cómo se relaciona la educación con el trabajo, y con la propia vida?

La relación entre filosofía y educación en el pensamiento figariano requiere una advertencia al respecto de su idea de la producción teórica: no coloca a esta producción como simplemente teórica y, por el contrario, ella queda integrada al ser que la produce, ya que todo conocimiento tiene autor. Teoría y práctica, también en la producción de filosofía y pedagogía, están con-

5 Las negritas son nuestras.

6 Se refiere a la conceptualización hecha por Figari, donde la unidad es adquirir forma única, que él denomina Individualidad.

7 Figari parece tomar conceptos termodinámicos básicos, como los de sistema y entorno, pero los trasciende en cuanto sus sistema es un organismo vivo. Anticipa así el pensamiento contemporáneo, Ilya Prigogine quien demuestra cuánto los procesos termodinámicos y los orgánicos de la vida son incomprensibles desde el dualismo, no respondiendo al determinismo newtoneano de leyes y de tiempo reversibles. (Prigogine, 1971)

textualizadas, geográficamente localizadas y significadas (Mignolo, 2006) e implicadas en el ser social. Son producto de una relación cambiante, en evolución; la reflexión emerge y se pone en juego en la práctica misma de hacerla, es decir, requiere de experiencia, no de especulación. Las ciencias teóricas y las aplicadas serían, entonces, sólo diferentes momentos del hacer humano, integrados e indiferenciados la mayor parte del tiempo, en tanto que no podemos escindir un área del sujeto, que es una unidad.

Finalmente, volviendo al acápite, diremos que la educación es formar para la vida y la vida supone adaptarse, y por lo tanto evolucionar.

3. Experiencia y contexto

“Resulta grato recomendar a la misma atención (los cultivadores de la filosofía en los países hispanoamericanos, partidarios en general del dualismo de lo natural y lo humano) a un pensador como Figari, sostenedor al igual que Dewey de la solución monista a dicho problema, con tanta dignidad, en el seno de la propia tradición filosófica latinoamericana. En ella ha de quedar también como un clásico.” (Ardao, citado por Figari, 1960)

En tiempos de crisis de modelos educativos es común preguntarnos: ¿para qué sirve la educación? ¿Qué y cómo se debe de enseñar para la vida? Como un clásico -en tanto obra abierta a nuevas interpretaciones- el pensamiento de Figari nos remite a los fines de la educación, trascendiendo la visión moderna iluminista heredada de la escuela. Su propuesta propicia diseños curriculares contextualizados en donde se opera con las disciplinas según las necesidades y aspiraciones locales. El planteo de Figari trasciende incluso, el sentido de la contextualización como una simple adaptación de lo ajeno a un nuevo contexto. Al respecto, identificó tres posturas o actitudes a tomar (Figari, 1965):

1. producir originalmente en la relación con el entorno,
2. adaptar selectivamente lo exterior a lo local, lo que hoy sería contextualizar.
3. La opción más común, sin embargo, es imitar alienadamente un procedimiento y conocimiento ajeno, sin contemplar la dinámica del sistema, esto es la relación entre sujeto y su entorno.

La contextualización ya implica reconocer la existencia del sujeto, pero Figari profundiza en este aspecto: la posición de un sujeto ante un objeto es epistémica pero también psicológica. Así para contextualizar y aún producir lo propio, es necesario asumir y no evadir la existencia del sujeto en dicha relación. Si el hombre es agente activo en ese proceso, entonces, el que aprende es agente en la construcción de su aprendizaje, noción actual que repetimos pero de la que olvidamos su origen epistémico. Participar en la construcción no es producto de la voluntad del alumno ni del docente, sino que supone una relación de interés y deseo vinculada a la realidad del sujeto (realidad afectiva, vivenciada, simbolizada e imaginada). La tradicional noción referida a la posición pasiva del sujeto es también cuestionada desde hace más de un siglo por la Física cuántica:

“La idea de que la mente es pasiva en la percepción, siguió siendo una doctrina destacada de la ciencia desde cuando escribió Locke, (...) hasta que la aparición del principio de la incertidumbre de Heisenberg y de la física de la relatividad de Einstein llevó a una nueva idea científica: la idea de que el observador desempeña un papel esencial en el descubrimiento de la naturaleza.”(Bowen, 1981, p. 234)

Para los saberes contextuales, la naturaleza no existe como realidad aparte de la realidad social, en tanto el “mundo natural” -el objeto como ente natural- es una “extensión”, del mundo social. Para esta postura, los saberes contextuales o locales no han sido sistematizados y fragmentados en cuerpos disciplinares como sí lo ha hecho la ciencia occidental. Estos saberes son aprendidos directamente de la praxis, del hacer cotidiano, y allí es donde opera la experiencia según Figari, la cual se transmite de generación en generación. Al igual que Dewey, Figari, propone que la educación mantenga lo mejor, -el ideal-⁸ de la vida cotidiana y del aprendizaje activo, para conocer y transformar la realidad, no sustrayendo al alumno de su entorno e inadaptándolo a él, ni obstaculizando sus energías de expansión.

8 La noción de ideal desarrollada por Figari, tratada en Arte, Estética, Ideal, es valorada por Ardao como uno de los tratamientos más sistemáticos de la época. Constituye un punto importante de la obra de Figari que aquí sólo presentamos, pues excede los objetivos de este trabajo. El ideal para Figari no es establecido a priori por un orden independiente de la experiencia. Es creación humana que obedece a un impulso orgánico y cambia en la medida que el hombre evoluciona en la dinámica vincular que éste establece con el medio. (Ardao, 1971)

“Para que la escuela responda a su finalidad racional, debe considerársela no como un paréntesis en la vida, sino como la vida misma conducida de un modo ideal. Sólo así obrará eficazmente en el proceso orgánico natural de mejoramiento de la condición del hombre como unidad social.” (Figari, 1965, p. 170)

La experiencia de Figari en la dirección de la Escuela de Arte Industrial (1915) le permitió concretar grandes proyectos colectivos de los cuales resaltamos la transformación del propio local. Como Director, les propone a los profesores y alumnos de varios talleres, que proyecten, discutan y lleven adelante esa actividad atendiendo sus necesidades y aspiraciones. Construcción, iluminación, mantenimiento y acondicionamiento confortable y estético, son las principales áreas a las que se dedican para reformar el inútil y opresivo edificio colonial.

“Esta Escuela es hoy la de la libertad.”⁹ (...) Apenas suprimí el régimen de los ejercicios, radicalmente y de un solo golpe, parecía que la institución se venía abajo. No obstante, pasados los primeros momentos de estupor, hizo eclosión el propósito de proyectar entre los alumnos, y desde entonces se apoderó de ellos una pasión ardiente por idear, por crear”. (Figari, 1965, pp. 74-85)

El tiempo y la capacidad colocada en el aprendizaje, el esfuerzo mejorable deben ser algo que tiene sentido y un proyecto, conocido por el productor o que, incluso, el mismo ideó. En síntesis, lo central del planteo figariano refiere a que todo producto produce en su proceso al productor, como la Obra -arte, ciencia y organización- caracterizan al Hombre y su diversidad cultural. Esto que todos sabemos, queda olvidado a la hora de pensar un currículum y de actuar en las aulas.

4. El pasado y la Identidad en la noción figariana de Criterio

El filósofo latinoamericanista Arturo Ardao sintetizó en tres parejas de conceptos al pensamiento pedagógico de Figari: Arte e Industria, Vocación y Criterio, y Autonomía y Americanismo (Ardao, 1971). Vocación y Criterio son los conceptos referidos al sujeto de actividad con la materia y son términos que, al modo de los conocidos educare y educere, podrían representar un dualismo.

⁹ Las negritas son nuestras.

En Figari el proceso de sacar el adentro hacia afuera, educere, refiere a la oportunidad en un campo seleccionado intencional, efectuado por un docente, un grupo de docentes, o un espacio áulico. La intención es el desarrollo como desenvolvimiento dialéctico concreto, sobre un entorno seleccionado previamente, que contiene, por ejemplo instrumentos y materias. Ese es el campo para que se desenvuelva y materialice una capacidad potencial que está latente en el sujeto, alumno. Aunque requeriría resaltar toda la riqueza del concepto, ligado a la profundidad de su argumento vitalista y comparable al *bildung* hegeliano, sintetizamos que la Vocación, el potencial presente o latente del individuo, se despierta, activa, realiza y expande en la realidad, con objetos y gracias a un entorno concreto que los contiene a ambos. La relación, desde un sujeto a un objeto en un sistema o entorno, sería lo que despierta, activa, contiene y realiza o materializa, ese vínculo.¹⁰ La Vocación aporta singularidad a la acción, admite al sujeto en su integralidad, aún latente y siempre “evolucionable”; aún más, se trata de que el modelo, reclama al Ser para la actividad de producción de conocimiento.

Educare se caracterizaría como un proceso de transmisión ya directa, sujeto-sujeto, de un saber sobre los objetos, las técnicas y esencialmente, para Figari, de un Criterio. El Criterio constituye un saber completo, integral sobre el objeto; un saber que contiene al sujeto productor. Sin embargo no funcionaría como un obstáculo que niegue lo singular del individuo. El criterio como conocimiento integral, contiene una visión del sujeto y es producto de una relación colectiva lograda -construida y legada- entre sujetos y materias. Más que transmitir ciencia como producto acabado a repetir como dogma, al priorizar al criterio para producir, se transmite algo que fue un concepto, una teoría y ahora está incorporado como procedimiento, o sea, como forma o modo implícito de hacer y operar con la materia en cuanto sujeto ante un objeto.

La noción de Criterio aparece referida por Figari, vinculada concretamente a la enseñanza científico-artístico-técnica en la Escuela de Artes y Oficios.

“Todo denunciaba allí la falta de criterio regulador, y todo estaba dispuesto para deseducar. El aprendizaje se hacía por ejercicios que comenzaban por dar una falsa y pobrísima idea de la materia prima. Fragmentarios,

10 Re-leemos la Teoría del Vínculo de Pichón Riviére (1971) así como a los obstáculos epistemológicos, ya en él, epistemofílicos al incluir las estructuras grupales, afectivas, inconscientes y simbólicas en el proceso de aprender y conocer. Se trata de entender a los obstáculos no como simples límites individuales en el aprendizaje sino que requieren resolver problemas psico-cognitivo y políticos presentes en la matriz social histórica.

abstractos, ejecutados con madera, con metales u otro material, en vez enseñar a sacar el mejor partido práctico de todo elemento natural, constituyan un modo sistemático de inutilizar la materia prima. Una vez hecho los ejercicios, a veces muy penosamente, como que no tenían empleo alguno, se arrojaban o quemaban, cuando no alcanzasen el honor del tablero o de la propia exposición. El alumno no podía ver, así, una aplicación juiciosa e integral de los materiales de su oficio.” (Figari, 1965, p. 72)

El Criterio le da sentido y proyecto a la materia; transmitir un criterio a la producción de conocimientos es por tanto, transmitir un sentido y un proyecto al propio sujeto y a su relación, o sea, su actividad productiva u Obra. Se transmite el vínculo y el producto de ese vínculo que es ya, una ciencia o una técnica, pero también se transmite una ética, una identidad y un sentido. De ello es carente especialmente el positivismo, aplicado además en la pedagogía, entendida por ejemplo como la actividad por la actividad, el saber por el saber, el descubrimiento por el descubrimiento y si hay alguna satisfacción es exógena y será lo que dará sentido y proyecto a la actividad, al fin: un salario y algún reconocimiento social.(Bowen, 1981)

Dar sentido y proyecto a la producción de conocimiento tiene connotaciones muy disímiles a impedir el desarrollo de la personalidad, que es al fin otro dualismo, por lo que supera así, al tradicional antagonismo de los procesos de educare y educere, como también a la falsa oposición entre innovación y tradición, originalidad y continuidad.¹¹ En esta lógica, el aprehender se refiere a la acción del sujeto mientras que aprender connota al objeto, con lo cual se olvida que todo aprendiz vuelve suyo al conocimiento, en forma original cual una interpretación ante la lectura. La enseñanza queda vinculada a la noción de conservar y dar continuidad, alejada y opuesta a estimular o promover, como acto de dejar salir y expresar lo nuevo, o sea innovar. En contraposición a esto, Figari plantea que la innovación no excluye la conservación del saber ni a la experiencia social; se trata entonces, de resignificar la herencia-experiencia cultural en el Ser.

El conocimiento y toda ciencia es una experiencia pasada, y el presente es una selección sobre esa herencia y, principalmente, su transformación. Lo

11 Este punto fue analizado a partir del pensamiento monista y vitalista de Figari, así como el de la Identidad-unidad como individuación, tomar forma, y el de Diversidad y expansión de las formas.

más valioso por tanto a transmitir de esa obra o forma alcanzada, que no se repite como tampoco su contexto y sujeto de origen, es el Criterio, un saber integral para la acción transformadora del futuro.

El Criterio es el elemento central y diferencial de la propuesta pedagógica figariana, ya que expresa el equilibrio en su redefinición de la experiencia, ausente en otros modelos. Sin perder el activismo, de la actualidad u originalidad del Ser, incorpora al currículum las experiencias sociales pasadas como parte de lo que conforma una Identidad (identidad de relaciones científico-artístico- industriales, afectivo- simbólicas- imaginarias, etc.).

Figari es parte de la renovación pedagógica, enmarcable en un modelo heterogéneo de Escuela Nueva en Latinoamérica. Los planteos de Figari podrían ser catalogados de prematuros, maduros o tardíos en contraste con la producción hegemónica occidental, aunque en realidad, éstos se vinculan con el contexto de producción del 900, su entorno. La crisis o “agotamiento” de la pedagogía escolanovista latinoamericana, también se encuentra vinculado a sus propias, y violentas, transformaciones sociales -o frenos al impulso transformador¹²- que desde la década de los ‘60 vivimos. Sin embargo, la tendencia a la generalización o universalización de algunos procesos mundiales, nos impone la idea del agotamiento conceptual -y mundial- de la Escuela Nueva. (Bowen, 1981). Este movimiento, fielmente representado por el pragmatismo unitario es comprendido como un modelo que surge y logra responder, o no, al contexto europeo y norteamericano; sobre él se desarrolla una perspectiva crítica pese al valor -vigente aún mundialmente- de una teoría unitaria que reintegre cuerpo, mente y medio ambiente como parte de una totalidad (Bowen, 1981).

El agotamiento de la Escuela Nueva o Activa, a escala mundial, va a quedar entonces referido a la incapacidad de responder a la demandas sociales de los 60'. En vez del reclamo de las cosas y no las palabras dirigido a los sistemas educativos religiosos del anterior siglo, ahora a la educación estatal se le exigió el cumplimiento de las promesas de movilidad social, integración y participación. Se despliega entonces un rango de críticas filosóficas y metodológicas atacando la ausencia de un análisis profundo de la realidad

12 La metáfora de “el impulso y su freno” es acuñada por el intelectual oriental Carlos Real de Azúa para dar cuenta de fenómenos locales que por ejemplo en el 900, explican la fuerza y el proyecto innovador -con las alianzas de socialistas libertarios, anarquistas, liberales y reformistas, y las fuerzas contrarias representantes del Alto Comercio y los intereses extranjeros, las Sociedades Rurales y la Iglesia Católica. (Real de Azúa, 1964)

a estudiar, a participar, a adaptarse, etc. En definitiva todo el proyecto democratizador y el esfuerzo creativo aplicado en métodos, planes, centros de interés, talleres, laboratorios, y el activismo al fin, del Siglo de Oro del niño, quedaría reducido a la superficialidad conceptual de la actividad pragmática de resolver problemas que, no incluían toda la historia noética de la humanidad como parte de la experiencia inmediata (Bowen, 1981, p. 688).

Sin embargo la crítica -filosófica y metodológica- que jerarquizamos refiere a la exclusión de la realidad social y natural del alumno en tanto actividad plena de problemas, sociales y naturales. El Ser quedó así reducido a un alumno, aunque fuera jerarquizado y tenido en cuenta como tal, así como a la necesidad de motivarlo, estimularlo y graduar la currícula en una educación integral, cuerpo -mente; de todas maneras, el Ser aún está escindido de su entorno social y natural. La realidad no se problematiza radicalmente, o sea, hasta sus raíces, porque un problema no es sólo lo que la enseñanza establece como tal: se trata de un problema didáctico, esto es, para un alumno ante un conocimiento a transmitir, pero no para el Ser, quien ya tiene y trae puesto su problema sin resolver, vinculado a SU intercambio con SU realidad. Los problemas vienen dados en la estructura didáctica de las disciplinas y de las instituciones donde éstas se enseñan y suponen un sujeto ideal que dista del sujeto real.¹³

En definitiva, la crítica al modelo de escuela nueva más difundida, se centra en demostrar que el sentido y el proyecto del problema escolar es didáctico, basado en la transmisión de una currícula ajena e indiferente a los actores. Sin embargo, cuando el cuerpo docente hace suyo el currículum para las Escuelas rurales, reclamó por ejemplo en Uruguay, Piriápolis, sobre la tenencia de la tierra como parte del desarrollo de la Educación, y esos actores luego fueron perseguidos como parte del “freno” setentista al impulso transformador, (Angione, 1987) -y problematizador- y no como un “agotamiento” conceptual del modelo pedagógico supuestamente rígido, estable, extranjero y caduco.

El sentido y el proyecto del problema para Figari quien también desarrolla, hasta cierto punto, una enseñanza por resolución de problemas, deben incluir al sujeto en varios aspectos. No sólo se tiene en cuenta a la creatividad o a la originalidad del alumno que transforma el conocimiento en cuanto lo hace suyo sino que, Figari atiende más allá de lo individual, a la sociedad como un entorno. Considera al Ser como parte integrante de un organismo

13 Pensamos el sujeto real como un Ser-ahí como lo conceptualiza Rodolfo Kusch. (Kusch, 2009)

en lucha: entiende que hay clases y pueblos en lucha y que América aún no ha plasmado su obra, enfatizando que hay grupos que piensan vivir eternamente dependientes, a la vez que parasitariamente, como una colonia inorgánica librada al azar (Figari, 1965). A favor del impulso reformista, pero radicalmente vitalista, visualiza la necesidad de desarrollo del individuo y de organizaciones que, como organismos, expresen una forma propia y plasmen su obra presente, relacionada a la verdad de su Ser actual, en su entorno y ligada a sus amplias raíces americanas.

Finalmente, si para la realización de la Vocación, la experiencia del sujeto con la materia está mediada por el docente a través de un campo seleccionado, entonces es en el proceso de transmitir un Criterio, o legar cultura, donde la materia mediará entre los sujetos: es la ocasión, la excusa y la posibilidad pertinente, justificada y necesaria, de legar un conocimiento a quien tiene una pregunta, un desafío o un problema. Otro dualismo vendría a estar superado en este momento, a partir de que estamos implícitamente re-definiendo el concepto de lo social y de lo individual: Figari nos refiere a una fenomenología entre estados o momentos del ser, por lo que el individuo innovando y en lo más singular representa el potencial de lo colectivo.

Aunque Figari haya ahondado en el cosmos físico (materialismo energetista) y en la novedad individual de lo vital (monismo vitalista), sin embargo no ha dejado en todo instante de mostrarnos al sujeto que lo observa y que saca conclusiones para sí y desde sí cuando construye su conocimiento del entorno, construyéndose en ese acto a sí mismo: a su identidad.

4. A modo de conclusión

“Tomadas en conjunto, tienen las ideas de Figari una poderosa trabazón íntima, que hace de la totalidad una sola y bien estructurada doctrina. Lo que hay en ella de envejecido pertenece más a lo formal de su léxico de su época, que a lo sustancial del pensamiento mismo. Un pensamiento viril, osado, estimulante, sin contemplaciones ni flaquezas en la interpretación de la realidad tal como es, para mejorarla tal como debe ser.” (Ardao, en Figari, 1960)

La obra de Figari funciona como una obra abierta a nuevas interpretaciones y habilita nuevas lecturas sobre los fenómenos educativos actuales. Su potencialidad radica en la atemporalidad de los conceptos, puesto que

éstos son síntesis que revisan la raíz del pensamiento moderno. Aquí sólo profundizamos en algunos de ellos, centrándonos en mostrar que su posición monista supera al dualismo cartesiano, posición que ha sido adoptada por muchos discursos actuales, de los que resalta críticamente el poscolonialismo. También consideramos el estatus adjudicado a la experiencia, otro concepto atemporal que él ha enriquecido al admitir la necesidad de la transmisión cultural en forma de Criterio y no de dogma. Esto supera la tradicional propuesta pedagógica pragmatista pues, al transmitir un Criterio a la producción del conocimiento, Figari propone en definitiva, transmitir un sentido y un proyecto al sujeto y su obra, lo que genera un vínculo consigo mismo, con la materia, con la propia actividad y por último, con el producto de la misma. Entre otras valiosas consecuencias, ello implicará formar una ética desde la práctica y una identidad desde la experiencia, sustentada en lo que el Ser vive e integrada a los conocimientos que aprendió.

En esta misma línea, el filosofar figariano permite pensar que no hay una ciencia que pueda sustituir pero tampoco evadir, la reflexión colectiva sobre el lugar del sujeto en el mundo y el estatus de sus actividades, o sea, su visión de sí mismo y de su experiencia en el entorno. En suma, esperamos haber dejado claro que su propuesta apunta a transmitir un sentido y un proyecto al propio sujeto y a su actividad productiva. Vista desde la propia historia de la práctica filosófica latinoamericana, consideramos que la suya constituye una intervención de la filosofía y la metafísica por él elaboradas en el pensamiento pedagógico, respondiendo a cuestiones que trascienden su época y relevante en la actual realidad social.

Referencias bibliográficas

Acosta, Y. (2012). *Pensamiento uruguayo*. Montevideo: Ed. Nordan.

Angione, A. (1987). *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya: el testimonio de los protagonistas*. Ed. Rev. De la Educación del Pueblo, Montevideo.

Altuna, C. y Ubilla, M. (2000). *El Prisma de la Evolución. A 140 años de "El origen de las especies"*. Montevideo: DIRAC, FC, UDELAR,

Ardao, A. (1971). *Etapas de la Inteligencia Uruguaya*. Montevideo: Dpto de Publicaciones, UDELAR.

Abbagnano, N. (1973). *Historia de la Filosofía*. Tomo II y III. 2ª ed. Barcelona: Montaner y Simón.

Bowen, J. (1981). *Historia de la Educación occidental*. Tomo III. 2ª ed. Barcelona: Biblioteca Herder.

Figari, P. (1960). *Arte, Estética, Ideal*. Tomo I, II y III. Montevideo: Biblioteca Artigas de Clásicos Uruguayos, Colombino Hnos.

Figari, P. (1965). *Educación y Arte*. Montevideo: Biblioteca Artigas de Clásicos Uruguayos, Colombino Hnos.

Herrera Ibáñez, A. (2000). Leibniz, el último renacentista. En: Echeverría, Javier (ed.), *Del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Tomo 21, Trotta.

Hirschberger, J. (1976). *Historia de la Filosofía*. Tomo I y II. 8ª ed. Barcelona: Biblioteca Herder.

Kusch, R. (2009). *Obras Completas*. T.II. Buenos Aires: Ed. Fundación Ross.

Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

Real de Azúa, C. (1964). *El impulso y su freno. Tres décadas de batllismo y las raíces de la crisis uruguaya*. Montevideo: EBO.

Prigogine, I. (1971). *Thermodynamics of Irreversible Processes* (Second ed.) New York. Interscience.