

Didáctica

Profesores y alumnos, una relación desigual

Félix García Moriyón

Entre el modelo autoritario y el modelo permisivo o paidocéntrico, ambos negativos para el proceso educativo, es preciso conjugar el reconocimiento de la desigualdad alumno-profesor y la autoridad del primero, por parte del segundo, como proponen Rousseau y Kant, y la solicitud del maestro hacia el alumno, según las propuestas de Gadamer y, sobre todo, E. Levinás.

Se ha venido insistiendo en los últimos decenios, especialmente desde los años sesenta hasta ahora, en una profunda modificación de las relaciones pedagógicas en el aula. La idea dominante ha sido la de desterrar formas autoritarias de educación en las cuales el profesor, como depositario del saber y responsable de la transmisión de un conjunto de conocimientos y valores de la sociedad a las nuevas generaciones, era el polo activo del proceso educativo, mientras que a los alumnos les correspondía sólo el polo pasivo. El saber seguía una camino descendente que iba del profesorado a los alumnos; ejercido este modelo en las mejores condiciones posibles, permitía conseguir un aprendizaje significativo en la medida en que se favorecía una apropiación por parte del alumno de esos conocimientos. El problema era que, en su mayor parte, no se daba esa apropiación significativa y la enseñanza formal no pasaba de ser un ámbito para la imposición adoctrinadora de los valores de la cultura dominante.

Como ocurre en muchas ocasiones, la inversión de esta situación, que era claramente desfavorable para los niños y jóvenes, ha podido provocar una situación diametralmente opuesta en la que ha primado cierto paidocentrismo. El profesorado más progresista y más preocupado por una práctica educativa que fuera un punto de partida de un proceso de crecimiento liberador de los niños, ha huido de toda forma de ejercicio de la autoridad como de algo deleznable. De ser súbdito sumiso, el niño pasa a convertirse

en centro de referencia, procurando desterrar de la práctica pedagógica todo tipo de actividad que incluso remotamente se asemeje a un ejercicio de la autoridad. Aunque no vamos a tratarlo en este momento pues queremos centrarnos exclusivamente en las relaciones alumno-profesor, este tipo de crítica disolvente ha terminado afectando a la propia escuela, cuyo papel se ha visto reducido al de puro lugar de socialización, cuanto más gratificante mejor, eludiendo su función educadora.

Nos encontramos, pues, en una situación en la que se ha producido una dimisión generalizada del papel del profesor como maestro. En el caso de España, incluso se ha borrado el nombre de maestro de todos los papeles oficiales. ¿Se ha avanzado en el sentido de buscar una educación o una escuela más liberadoras? Más bien podríamos decir que no, al menos no en la medida en que nos gustaría. No sólo podemos mantener que la permisividad, como extremo opuesto del autoritarismo, es la antesala del fascismo, sino que podemos estar asistiendo a consecuencias no deseadas. Por una parte, se está produciendo un retraso notable en el paso a la vida adulta de los niños, que prolongan innecesariamente su vida adolescente, entre otras cosas porque carecen del referente de autoridad adulto que pudiera ayudarles en ese proceso. Por otra parte, tampoco las escuelas se han acercado al modelo de una comunidad justa que sería deseable. Disuelta la autoridad, nos encontramos en confusos momentos en los que alternan las actitudes claudicantes de unos y otros buscando no desagradar ni imponer y las resoluciones de conflictos basadas en la pura fuerza, ejercida tanto por alumnos como por profesores, aunque en general sean los primeros los que llevan la peor parte.

Obviamente hemos caricaturizado un poco para resaltar aquello que más nos preocupa; la situación real en las aulas es algo más compleja, pero en general es posible que lo que siguen aprendiendo fundamentalmente en la escuela nuestros alumnos sea a pasar por el aro.

Es cierto que no podemos dar una solución teórica a este problema, por otra parte bastante antiguo. Como bien dijera Aristóteles hablando de la razón práctica, la virtud sería lo que haría un hombre prudente en las mismas circunstancias. Y aplicado al arte de la enseñanza, el conflicto entre autoritarismo y permisividad se resuelve haciendo lo que haría un buen profesor en la mismas circunstancias. Pero no podemos quedarnos ahí, obviamente: aunque la tarea sea compleja, es posible sugerir algunas pistas de solución que al menos orienten nuestra práctica educativa en el aula.

Empecemos por decir algo que debería ser claro y distinto, pero que no lo es tanto. Las relaciones maestro-alumno son relaciones disimétricas, es decir, relaciones basadas en la desigualdad. El maestro lo es porque «es más» que su alumno, y éste es alumno precisamente porque «es menos» que su maestro. Cualquier pretensión de aplicar miméticamente el principio de igualdad democrática a la enseñanza puede terminar subvirtiéndola profundamente hasta hacerla imposible en su sentido más genuino. La diferencia de edad y la acumulación de experiencia son, sin duda, factores que explican esa desigualdad, aunque no totalmente. El puro paso de los años no

garantiza que una persona pueda poseer el tipo de desigualdad que se le debe exigir a un maestro, dado que ésta se fundamenta por encima de todo en un saber en el que van unidos los conocimientos teóricos en el área correspondiente, la capacidad de actuar ponderadamente y el adecuado equilibrio que hace de la propia vida una obra de arte dotada de sentido.

Tampoco nos hagamos ilusiones. Lo es una desigualdad temporal, una disimetría que caracteriza los primeros pasos del proceso para desembocar en una igualdad del mutuo reconocimiento. Esto podría llevarnos al modelo hegeliano de la dialéctica entre el amo y el esclavo, pero no deja de ser un modelo absolutamente improcedente para la educación. Como bien describe Hegel, hay algo de perversión en la relación entre el amo y el esclavo, algo de enajenación o alienación, que, por tanto, debe ser superado en el proceso de desarrollo de la autoconciencia y del mutuo reconocimiento. Pero en el caso del maestro y el discípulo, nada permite definirlos a priori como amo y esclavo, por más que en muchos casos puedan serlo. No estamos ante la desigualdad alienante, sino ante la desigualdad generadora de fecundas relaciones, como tampoco debemos pensar que la desigualdad sólo puede ser superada mediante el enfrentamiento y la lucha. El hecho de que el maestro, en tanto que es maestro, «sea más» que el alumno, nada tiene que ver con la condición de amo, como tampoco el alumno guarda ningún parecido con el esclavo. En el momento en el que esté justificado aplicar a la relación maestro-discípulo la analogía de la dialéctica del amo y el esclavo, ya no existe relación pedagógica, sino a lo sumo relación de sometimiento.

Es cierto que la sociedad reconciliada se encuentra cuando se ha superado la contradicción entre el amo y el esclavo. También es cierto que el proceso educativo debe conducir a un acabamiento o final en el que se da una superación, al menos parcial, de la desigualdad; y ese acabamiento no sólo sirve de orientación al proceso, sino que permite emitir un veredicto sobre la calidad del mismo. Pero no nos engañemos. En el momento en el que desaparece la desigualdad, desaparece ese tipo específico de relación educativa. En tanto en cuanto estamos hablando de educación (especialmente en el sentido de instrucción dentro del marco de un proceso formal, pero no sólo en ese sentido), estamos hablando de esa disimetría constitutiva de la propia relación pedagógica.

Que esto es así, está claro desde el poema pedagógico de Sócrates y Platón. Basta releer con atención los diálogos de Sócrates con sus discípulos para descubrir fácilmente que el reconocimiento de la ignorancia por parte de Sócrates no pasaba de ser un recurso irónico para disparar el proceso de descubrimiento. Sólo aparentemente el esclavo descubre por sí mismo el teorema de Pitágoras, pues allí está Sócrates para formular la pregunta concreta en el momento apropiado. Si no hubiera existido ese desnivel entre maestro y discípulo (esa zona de desarrollo próximo que dirían los actuales psicopedagogos siguiendo a Vygotsky o a Bruner), nada hubiera ocurrido y el esclavo hubiera continuado en su nivel previo incapaz de romper con los esquemas conceptuales. Como también seguirían los seres humanos atados

en la caverna de no ser porque alguien les ha provocado, ha espoleado sus posibilidades de maduración y desarrollo ofreciéndoles la posibilidad liberadora del conocimiento.

Esa misma línea es la que posteriormente van a seguir dos autores muy importantes en la historia de la filosofía de la educación, Rousseau y Kant. Ambos van a insistir radicalmente en esa asimetría que caracteriza la relación pedagógica. La relación del tutor con Emilio no va a admitir ningún tipo de ambigüedad y va a estar marcada por un nítido ejercicio de la autoridad, llegando en muchos momentos a ser una cierta exhibición de violencia pedagógica. En la misma línea puede situarse la reflexión kantiana; reconociendo el conflicto entre autoridad y libertad, Kant manifiesta explícitamente que la disciplina, en el sentido de obediencia y esfuerzo, es el núcleo central de la educación, llegando a definir la escuela como «cultura coercitiva». Se resalta, por tanto, el papel liberador de la autoridad en el sentido en el que precisamente la educación tiene como objetivo, a través de la coerción, enseñar al niño a ganarse la autonomía, a hacer uso de su libertad, a convivir en una sociedad y a romper con los particularismos que proceden de sus padres o del gobierno. Y dicha autoridad es liberadora no sólo porque se propone como meta la libertad del niño al llegar a la vida adulta, sino porque se ejerce de acuerdo con principios racionales.

Hay no obstante un acentuado escoramiento de sus planteamientos hacia enfoques autoritarios de la enseñanza y es demasiado el papel que ambos conceden a la coerción y la violencia como instrumentos pedagógicos. Si no podemos ir algo más allá en nuestra reivindicación de la asimetría y la autoridad como claves del proceso pedagógico, mucho nos tememos que el resultado final sea el autoritarismo, como ya se veía en la legislación platónica, o como se practicó asiduamente en el despotismo ilustrado, en el que solía haber más despotismo que ilustración. Caeríamos en un planteamiento equivocado: todo para el niño, pero sin el niño. En ese sentido, resulta sumamente instructivo el polo opuesto en la concepción de las relaciones entre maestro y alumno. Nadie mejor que Tolstoy ha ejemplificado una relación con los alumnos en la que cualquier vestigio de imposición o coerción ha sido borrado del mapa escolar. En Yasnaia Poliana se practicó rigurosamente aquello de que la libertad sólo se aprende siendo libres y se configuró una comunidad educativa en la que los niños asumieron un mayor protagonismo, como también lo harían en las escuelas libertarias de Hamburgo o en la escuela «La Colmena» dirigida por Sebastian Faure. Todos ellos, claro está, dentro de la tradición libertaria que entendió mejor que nadie cuál debía ser el adecuado equilibrio dialéctico entre autoridad y libertad.

Tolstoy corrige las desviaciones autoritarias de los ilustrados reivindicando una relación entre maestro y discípulo que se amplía hasta incluir no sólo la asimetría proporcionada por el saber del maestro, sino la amistad y el cariño. Al mismo tiempo llamó la atención sobre la importancia de la dimensión comunitaria de la acción educativa, recordando el papel que en la educación de un niño desempeñaban sus propios compañeros. Es algo que mucho más tarde será reivindicado por Pablo Freire, con consecuencias

sumamente positivas para una reconstrucción de la educación. Por último, Tolstoy reivindicó el valor no negociable del niño, que en ningún caso puede ser tratado como un adulto incompleto cuya actuación debe estar regida solamente por lo que tiene que llegar a ser cuando sea adulto, desestimando lo que ya es y cuáles son sus intereses y posibilidades. Como también verá Dewey algo más tarde, el mundo del adulto no es lo único que debemos tener en cuenta para orientar la educación; no es la meta la que determina la calidad del acto educativo, sino el mismo proceso.

Hay, sin embargo, un exceso en el planteamiento de Tolstoy que debemos tomar en consideración en estos momentos para poder desarrollar mejor nuestra reflexión sobre la relación asimétrica entre maestro y alumno. Es cierto que es imprescindible incorporar a la educación todo lo que Tolstoy introdujo en la educación, como acabamos de señalar en el párrafo anterior, si queremos eludir una deriva autoritaria que termina descargando sobre la espaldas de los niños toda la fuerza del mundo de los adultos. Pero también es cierto que su práctica pedagógica desbordaba con creces el campo más restringido de la instrucción tal y como se debe dar en el marco de la enseñanza formal, la escuela universal y obligatoria, y llegaba a la educación en su sentido más amplio, como proceso de formación permanente en el que están embarcados no sólo los niños sino también los adultos y en el que se cumple mejor aquello de que nadie educa a nadie sino que los seres humanos se educan en comunidad.

Si queremos dar un paso más y superar las posiciones tanto de Rousseau y Kant como de Tolstoy, sin perder nada de lo dicho por todos ellos, podemos retomar algunas ideas procedentes de Levinás y Gadamer para una reconstrucción liberadora de la desigualdad existente entre alumnos y maestros. Levinás considera que lo que hace que esta desigualdad sea de un tipo radicalmente diferente a la propuesta por Hegel en su dialéctica del amo y el esclavo es el reconocimiento por parte del alumno y la solicitud por parte del maestro. Es precisamente esa capacidad de reconocimiento de la desigualdad por parte del alumno lo que le permite igualar en el fondo su relación con el maestro y no sentir su superioridad como una superioridad opresiva o autoritaria. El alumno ve en el maestro, al igual que los hijos ven en sus padres, no sólo al amigo, ni sólo a una persona dotada de los mismos derechos fundamentales que él, sino también a aquel que es más y sabe más. La relación con la autoridad se convierte en liberadora precisamente por este reconocimiento, pues sólo así podrá integrar la desigualdad como elemento imprescindible de su propio crecimiento.

El reconocimiento de la autoridad por parte del alumno debe ir unido a la actitud de solicitud y cuidado del maestro. Una vez más, la desigualdad obvia sin la que no es posible educar, se convierte en una igualdad profunda en el momento en el que esa solicitud del maestro le lleva a reconocer en el niño la alteridad, un otro no manipulable y en última instancia siempre inaccesible, incontrolable e inabordable. Y como bien subraya Levinás, la mirada del otro me convierte inmediatamente en su rehén, alguien frente al que estoy permanentemente en deuda, poniendo en marcha de esta

manera la raíz de la actitud ética. Sin renunciar a la desigualdad y a la autoridad que la acompaña, el maestro deja de ver en el niño un ser inmaduro o incompleto que sólo debe ser troquelado de acuerdo con las pautas impuestas por la sociedad establecida. Si mantenemos la desigualdad, pero no la completamos con el reconocimiento y la solicitud, estamos cayendo en una enseñanza autoritaria. Rousseau y Kant subrayaban el lado del reconocimiento, sin recoger adecuadamente la solicitud; por eso terminaban fácilmente hablando de disciplina y obediencia como esencias del acto educativo. Tolstoy reivindicó con convicción el lado de la solicitud, pero quizás no insistiera lo necesario en el reconocimiento, de donde la relación pedagógica terminaba equiparándose indebidamente a la amistad.

Gadamer ha insistido en la misma línea y ha desmontado la falsa oposición que puede haber entre ejercicio de autoridad y autonomía racional. Sin entrar aquí en una valoración de la tendenciosa exaltación de esa autonomía como único criterio de racionalidad, confundida además con independencia absoluta, en todo caso el fundamento de la autoridad reside en un acto de reconocimiento y de conocimiento. Es el alumno el que tiene que reconocer que el maestro está por encima de él mismo en juicio y perspectiva. Y su reconocimiento no es nunca un acto ciego de sumisión irracional, sino que es un ejercicio responsable de la propia razón. Nuestra condición finita e histórica nos impide negar el peso de la tradición y la autoridad, so pena que queramos convertirnos en entes abstractos, acosados por algo que podríamos llamar síndrome cartesiano: el deseo infantil de partir de cero. Del mismo modo que la planta sólo puede crecer porque hunde sus raíces en un suelo que le viene dado previamente, el discípulo sólo crece porque se apoya en una autoridad solícita que él mismo reconoce racional y afectivamente.

Enfocadas así las cosas, es posible pasar a poner en práctica algo de lo que Freire llamaba el educador-facilitador del proceso de concientización, o la figura del práctico reflexivo de la que nos habla Elliot. Pero sobre todo, podremos reconstruir un genuino proceso educativo en las aulas donde desgraciadamente hace tiempo que nadie quiere ejercer la autoridad.

(Mayo, 1992)