

RODOLFO BOHOSLAVSKY

Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante(1)

Revista de Ciencias de la Educación, Rosario Argentina, 1975, pp. 53-87

Referido fundamentalmente a la formación universitaria, pero fácilmente extrapolable a cualquier relación maestro-alumno, el artículo de Bohoslavsky destaca una cuestión importante de dicha interacción que ha sido tratada por diversos autores: el de lo que expresa y, oculta la relación del salón de clase por la vía del lenguaje. Otros autores se refieren al mismo tema entendido como el "currículum oculto", que puede traducirse como lo que no se ve, ni se dice, pero se enseña por vías sutiles, ideologizadas, subconscientes y frecuentemente más efectivas... "lo que se dice, por el hecho de no decirlo".

Bohoslavsky, en un conjunto de planteamientos originados en un enfoque psicoanalítico indica la necesidad de una revisión de las contradicciones "entre lo que se dice y lo que se hace", que se generan en el proceso educativo. Promueve, asimismo, el análisis del vínculo dual entre docente y alumno, interacción en la que ambos, por razones diferentes, se resisten a un cambio en pro de la simetría. Analiza las "relaciones de poder" que se propician por la vía de la enseñanza. a partir de la premisa "saber es poder". Señala, entonces, que conviene recuperar la posición del conocimiento como personaje central en el escenario de la relación pedagógica, afirmando que su descuido no puede aducirse únicamente a razones psicológicas del maestro y el alumno; habría entonces que atender también a las razones sociales opuestas a la igualdad en dicha relación.

Esto no es difícil de entender en el marco de un conjunto de interacciones sociales que el autor caracteriza en la enseñanza, como maniqueas, gerontocráticas y conservadoras.

Conviene destacar, como hilo conductor de la lectura, la relevancia que se concede en este texto a la tendencia del docente (y del intelectual en general) de convertirse en un perpetuador de lo dado, en un conservador o aun en un reformador intrascendente.

Asimismo, vale atender su enfoque sobre el carácter represivo de la educación, en tanto que esta basada en una selección exclusiva de alternativas por parte del docente en el salón de clase y en el carácter agresivo de la relación maestro-alumno. La importancia de este último hecho reafirma la necesidad de develar una forma de relación que, no por oculta, deja de estar presente. En este sentido el artículo se refiere a formas de agresión directas e indirectas y señala que es posible declarar a las segundas más efectivas. Entre estas formas de agresión destaca una especie de mensaje doble del docente, quien, a la vez que demuestra su sabiduría, indica el carácter inaccesible de la misma para el alumno que inicia los estudios "El profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre y se erige, por lo tanto, en un modelo parcial y pretendidamente omnisciente".

De las tres manifestaciones del texto en torno al carácter coercitivo de la vida

académica. Conviene detenerse en la última: el aprendizaje como forma de relación que permite la transmisión de conocimientos pero, sobre todo, como forma de transmisión de propuestas ideológicas diversas, entre ellas el autoritarismo y las referencias al grupo familiar.

Quizás convenga terminar señalando que los puntos enfatizados son, en nuestra opinión, una forma de aproximación al artículo de Bohoslavsky. Lo hemos seleccionado como parte de la antología por concentrar una serie de elementos relativos a la tarea de enseñar y, al vínculo alumno-maestro en un planteamiento poco frecuente en los materiales revisados.

Convenimos con el autor en que un trabajo de esta naturaleza contribuye a un tratamiento de "lo oculto" en el vínculo, que abre posibilidades a una relación que -con la dependencia inevitable- pueda replantear su sentido. Manifestamos nuestro acuerdo en cuanto a que la tarea de formación de hombres para la libertad rebasa a la escuela y el salón de clase, pero no ponemos eludir la responsabilidad que nuestra labor de maestros implica y sus posibilidades en función del sentido que a la misma le imponga el propio docente.

Uno de los fenómenos sobresaliente de los últimos años lo constituye la expresión de los diferentes países del mundo (países de distinta organización social y política) de movimientos masivos de protesta estudiantil. Estos movimientos tienen, a no dudar, características distintas en cada ciudad en que surgen; revelan desencadenantes concretos que no pueden ser entendidos sino sobre un plano social y político y con referencia a las características específicas de este sistema social, pero encierran también a mi entender, un nivel de protesta contra la forma en que se lleva a cabo la enseñanza. La indagación psicológica de esa vertiente de la protesta, no agota, por supuesto, el problema, pero en tanto esa vertiente está presente es legítimo tenerla en cuenta. La protesta que es también -aunque por supuesto- no solo- la protesta contra un sistema universitario caduco admite un nivel de análisis psicológico. Pero ¿Cómo es conciliable la imagen de caducidad con formas organizativas que por lo menos en lo externo en los países desarrollados se nutre mejorando bibliotecas, ampliando becas, incrementando sistemas de confort y laboratorios, acumulando modernidad, tecnología, racionalidad...? ¿En qué medida definir el mejoramiento del sistema universitario por la acumulación de tales metas no sigue ocultando aspectos fundamentales de la interacción entre los que enseñan y los que aprenden que debiera ser sistemáticamente esclarecidos? El desconcierto desaparece al discriminar claramente que "no caduco" no es sinónimo de tecnocracia y que ninguna reforma meramente planteada sobre los términos de una tecnología pedagógica puede ser lícitamente considerada un cambio.

Desde luego el panorama es más complejo en los países dependientes, donde se asiste según sus peculiaridades a entrecruzamientos de formas academicistas (2), científicas (3), y de un vago "revolucionarismo" en las aulas. El tema es complejo y salgo a la crítica de la parcialidad de mi enfoque remitiéndome a lo que es mi punto de abordaje en este trabajo: La relación

interhumana entre los que en la universidad enseñan y aprenden.

Tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente. Estos tres tipos

de vínculos han sido aprendidos con seguridad en el seno de la familia. Ella es - quién lo duda- el primer contexto socializante. Los modelos Internos que engendra configuran el cañamazo de otras relaciones internas más complejas o sofisticadas. Pienso en el vínculo de dependencia (cuyo modelo es intergeneracional: padres- hijos); en un vínculo de cooperación o mutualidad (cuyo modelo es intersexual: pareja y fraterno: hermano-hermana), y un vínculo de competencia desglosable en: competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad fraterna. Las relaciones más complejas entre la gente no pueden ser reducidas a estos tres vínculos básicos pero, sin embargo, aun en las relaciones más intrincadas podríamos encontrar resabios de estas tres formas o estructuras básicas de relación; si bien sus contenidos varían de una citación a otra ellas se mantienen latentes y en la medida en que son estructuras arcaicas muchas veces sólo una lectura profunda las revela ocultas tras el aspecto externo, manifiesto, de la interacción social.

En la enseñanza, sea cual sea la concepción del liderazgo-democrático, autocrático o laissez-faire- el vinculo que se supone "natural" es el vinculo de dependencia. El vínculo de dependencia esta presente siempre en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como: 1) que el profesor sabe mas que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

Definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo el espacio y los roles de esta relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios(4), institucionales del organismo donde se imparte la enseñanza, los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos (estos por lo general más difusos e implícitos) a través de los cuales, y solo a través de ellos, se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la no comprensión de los mismos y por lo tanto el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente. A través de los no comprendido que se infiltra en el acto de enseñar las características propias del sistema social, las que a pesar de diferencia interpersonales, las diferentes ideologías, compromisos afectivos, metas y valores de los profesores, etc., ellos transmiten por el mero hecho de asumir el rol de tales. Definir la comunicación posible con el alumno implica al mismo tiempo la circulación de una serie de metamensajes mediante los cuales todos estos supuestos "naturales" que he enunciado se transmiten e instalan en el acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones presentes en el

sistema más amplio, en el contexto dentro del cual esta inserta la institución donde se enseña que es el sistema de las relaciones sociales.

Me refiero, en síntesis, específicamente a todo lo que se dice por el hecho de no decirlo. El profesor puede pensar que sus intenciones son "buenas" -y serlas a un nivel consiente-, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero definido el vinculo pedagógico como un vinculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse.

En el caso específico de la enseñanza primaria, alusiones tales como "la maestra es la segunda madre" tornan explicita la continuidad entre la enseñanza y sus vínculos arcaicos (5) aprendidos en el seno de la familia. Y así como la psicología y la psiquiatría nos muestran que la relación familiar no es solo el vínculo que lleva al desarrollo de las posibilidades humanas, sino que en tanto socializante es también potencialmente un vínculo alienante; así la enseñanza prolonga y sistematiza estos aspectos polares de la relación que comienza a formarse en el hogar. No es difícil así relevar contradicciones entre los que se dice y, lo que se hace: por ejemplo, se predica cada vez más en la enseñanza contemporánea los meritos de un aprendizaje activo. Pero en virtud de los supuestos de una natural dependencia del alumno respecto de su maestro, pareciera evidenciarse que cuanto más pasivo sea el alumno más se cumplen los objetivos. Paradójicamente, cuanto más acepte el alumno que el profesor sabe más, que él debe protegerlo de cometer errores, que debe y puede juzgarlo, que debe determinar la legitimidad de sus intereses y que tiene derecho a definir la comunicación posible, tanto más el profesor "transmitir" conocimientos, "verter" en la cabeza del alumno siguiendo la metáfora de recipiente y la jarra) los contenidos de su programa. Otra contradicción la constituye el hecho de que se predica una democratización en las aulas y una participación cada vez mayor en el aprendizaje, pero quien define el proceso de comunicación es el que esta arriba, y esto condensado en la imagen de la jarra nos muestra como muchas veces llamamos educación a lo que no es más que adiestramiento: consecuencia inevitable de la forma en que la relación esta establecida. Al tiempo que el alumno aprende, aprende a aprender de determinada manera (deuteroaprendizaje) y lo primero que el alumno no debe aprender es que "saber es poder". El profesor es quien "tiene la manija", por lo menos en cuanto a cuáles son los criterios de verdad de la disciplina que está aprendiendo.

Estos planteos, aparentemente tan encontrados con lo que el sistema define como el acto de la enseñanza, me llevaron a buscar en fuentes opuestas al mismo, opiniones que se mostrasen cómo percibe "la otra gente" el tema que estamos estudiando. Jerry Farber (6) escribe en un periódico underground:

...Se espera que un estudiante de Cal State sepa cual es su sitio; llama a un miembro de la facultad, señor, doctor o profesor, sonrío y se pasea a la puerta del despacho del profesor mientras espera la autorización para entrar; la facultad les

dice qué curso seguir, qué leer, qué escribir y frecuentemente dónde fijar los márgenes en su maquina de escribir; se les dice qué es verdad y qué no es verdad. Algunos profesores dicen que alientan las disidencias pero casi siempre mienten y los alumnos lo saben. “ Dile al hombre lo que quiere oír o te raja el curso”.

(...)Ese día otro maestro comenzó informando a su curso que no le gustan las barbas, los bigotes, el pelo largo en los muchachos, los pantalones en las chicas y que no tolerara ninguna de esas cosas en su clase. Todavía más desalentador que este enfoque estilo Auschwitz de la educación es el hecho de que los estudiantes lo acepten, no han pasado por doce años de escuela pública en vano, una cosa es tal vez solamente una cosa, es lo que aprendieron en estos doce años; han olvidado su álgebra, tienen una idea irreparable vaga de química y física, han llegado a temer y odiar la literatura, escriben como si les hubieran hecho una lobotomía, pero ¡ Jesús, qué bien saben obedecer ordenes!. Por lo tanto la escuela equivale a un curso de doce años de” como ser esclavo” para niños blancos y negros por igual.

¿Cómo explicar de otro modo lo que veo en clase de primer año?. Tienen la mentalidad de los esclavos, obsequiosa y zalamera en la superficie, hostil y resistente por debajo. Entre otras cosas, en la escuela se da muy poca educación. ¿Cómo puede ser de otro modo?. No se puede educar a esclavos; sólo se pueden adiestrar o –para usar una palabra todavía más horrible y adecuada solo se pueden programar.

Tengo algunas experiencias en cuanto a intentos por modificar este estado de cosa. Casi siempre enfrente dos tipos de dificultades: primero, resistencias mías a abandonar la seguridad que da un vínculo definido verticalmente, el confort que deriva de situaciones que van desde la tranquilidad que da una clase “armada” y preparada rigurosamente en la que el orden del pensamiento lo impone el profesor, hasta la comodidad que da el ser tratado a distancia, o gratificaciones narcisísticas (7) derivadas de la suposición o percepción en los alumnos. No en vano, como dice el autor citado, han transcurrido muchos años estableciendo una relación dual e hipócrita en la que la idealización del que enseña como fuente inagotable de sabiduría era contrapuesta con el rechazo que fomenta la forma autoritaria (si no en lo aparente por lo menos en lo latente) en que se lleva a cabo la enseñanza. Tal vínculo dual fomenta una complementariedad entre profesores y alumnos, y aun aquellos en que más radicalmente se oponen a un sistema autoritario en otras esferas de la vida social, perpetúan en detalle el verticalismo y se resisten a sustituirlo por un vínculo simétrico de cooperación complementaria entre la autoridad no derive del rol, y donde la competencia por el rol y el poder que representa sea sustituida por una verdadera competencia en cuanto al conocimiento, como algo a crear “entre”.

El autentico interés que desde antaño la pedagogía nos muestra como motor del aprendizaje; debiera ser tomado en su sentido etimológico literal como un “estar entre”, colocando el conocimiento no detrás de la escena educativa sino en medio de la misma, ubicando el objeto a descubrir “entre” los que nos enseñan

y lo que aprenden.

Dificultades para lograr esto no pueden ser imputadas solamente a las personas que participamos de la perpetuación de este estado de cosas. Tal enfoque psicologista del problema ocultaría la forma en que el sistema social internalizado (8) por unos y otros se opone a una modificación del tipo actual de relaciones. Aun cuando el profesor y el alumno estuvieran en condiciones personales de aceptar nuevas reglas de juego, y sobre todo de crearlas, pienso que habría por parte de lo instituido un poderoso intento de asimilar lo novedoso a lo viejo, con lo cual tales modificaciones no serian mas que poner en odres el vino procurando reformas fortuitas donde se modifiquen cosas par que en el fondo la relación se mantenga incólume.

Mucho se ha hablado del sistema social y de sus relaciones con la enseñanza. Aquí me interesa enfatizar tres de sus características: su carácter a) maniqueísta, b) gerontocrático y c) conservador, pues son estas orientaciones del sistema, y las formas represivas de imponerlas, que han de ser internalizadas; y, lo querremos o no, el modo en que llevamos a cabo la enseñanza es el vehículo mas claro que traslada estas características propias de “lo social” a esas “redes intrapersonales” (patrones yo-tú de respuesta, diría Sullivan) que definen o llevan a aceptar en un futuro las relaciones verticales en los sectores extrapedagógicos de la realidad cultural.

El sistema es maniqueísta en la medida en que considera que hay absolutamente cosas verdaderas (en sí) y cosas falsas (en sí); que hay “buenas” y “ malas” maneras de hacer cosas, que hay virtudes y defectos, etc. Esta tabla de valoraciones es la matriz que permite calificar también las actividades científicas y profesionales, y pueden llegar a restringir la posibilidad de poner bajo crítica los criterios de verdad y/o eficacia. No es casual por lo tanto, que muchas de las grandes innovaciones en el sistema de ideas se hayan gestado al margen de la actividad académica. El retraso en la aceptación del psicoanálisis por parte de la sicología y de las ciencias sociales oficiales es un claro ejemplo de que la universidad es mas una forma de conservar la cultura –función explicita de la misma- que de crearla o modificarla. El maniqueísmo no es tal que inhiba absolutamente la posibilidad de criticar los principios de valides, pero delega esta función en una parte especial, élite del sistema social, que son los científicos; pero para llegar a serlo y a participar de la inteligencia del sistema es preciso sortear una serie de escollos.

Mucha de la creatividad y originalidad del pensamiento ha quedado adherida a esos escollos. El sistema de enseñanza con los hitos que encierra pareciera concluir de esa manera muchas veces, en una serie de rituales de iniciación en la que, a la par que se aprende, se aprende a olvidar las formas compulsivas y violentas en que la capacidad crítica ha sido cercenada. Quiero decir con esto que la crítica no está explícitamente obstaculizada pero debe ceñirse a reglas del juego externas (aceptadas “por principio”) llámeselas metodología, tecnología o estrategia de acción, que de un modo inadvertido

restringen la libertad para la reformulación de problemas. En cuanto a la orientación gerontocrática, la forma en que se cubren los cargos de mayor responsabilidad a través de concursos basados la mayoría de las veces en la antigüedad y en los antecedentes, revela el supuesto, aún en una sociedad moderna, como la nuestra, de que los viejos saben más. La imagen del catedrático como una persona anciana dotada de tantos conocimientos como canas, y distraída, es la confirmación de que la mayor responsabilidad en la transmisión de conocimientos y pautas de actividad están en manos de personas con más condiciones para desatender lo novedoso que para estimular su búsqueda. En cuanto al carácter conservador del sistema, no cabe ninguna duda que por debajo de la llamada resistencia al cambio imputarle a las personas que conviven dentro de un sistema determinado, existe en el mismo un carácter de latencia -propiedad de toda estructura- que compensa con movimientos en partes de la misma los cambios habidos en otra. Por eso decía antes que cualquier innovación que se proponga desde dentro del sistema educativo tal cual está instituido será aceptado siempre y, cuando sus gérmenes realmente innovadores sean neutralizados y pierdan así su carácter revolucionario. Constituirán reformas y mejoramientos para que todo siga como hasta ahora. (9)

El término “ritual”, que ya he empleado varias veces, elude a las formas reiteradas de establecer una continuidad entre una generación y otra. Constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la transmisión cultural; puede ser enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras con relación a los miembros que participan en dicho ritual. El ritual de la primera clase, el ritual de la clase magistral, el ritual del trabajo práctico, el ritual formalizado en un programa, en cuanto a que debe aprenderse primero y que debe aprenderse después, el ritual de los exámenes, el ritual de las entregas, el ritual de los trabajos monográficos, las tesis del doctorado, son algunos ejemplos de las múltiples formas que asume la enseñanza y que admiten ser consideradas en sus dos fases: socialización humanizante y socialización alienante. Lamentablemente, por lo general se instituye como formas vacías de relación entre profesores y alumnos, de allí el carácter estereotipado que tiene la enseñanza. Importa aquí nuevamente destacar todo lo que se enseña por la forma, a través de la forma en que se enseña. Jerry Farber destaca que:

Los casos más tristes, tanto entre los esclavos negros como entre los estudiantes esclavos, son los de quienes han internalizado tan completamente los valores de sus amos que todo su enojo se vuelca hacia adentro (...) Esos son los chicos para los cuales cada examen es una tortura, que tartamudean y tiemblan de pies a cabeza cuando hablan con un profesor, que sufren una crisis emocional cada vez que se los llama en clase. Se los reconoce fácilmente en la época de los finales. Tienen la cara festoneada de granitos; el ruido de sus estómagos se oye claramente en el cuarto (...) Lo penoso es el carácter de inercia que tiene esta situación.

Coincido con este autor cuando señala que:

Los estudiantes no se emancipan al graduarse. En realidad, no les permitimos emanciparse hasta que hayan demostrado durante dieciséis años su deseo de ser esclavos.

Quizás parezca exagerada esta comparación entre un estudiante y un esclavo; sin embargo, lo que este autor que no es pedagogo sino psicólogo esta enfatizando es lo que de un modo mucho más preciso destacó Freud -por ejemplo en “El malestar en la cultura”- al demostrar las formas sutiles en que las normas sociales son internacionalizadas estableciéndose “en el interior del individuo” como una forma de control interno comparable a un ejército instalado en una sociedad conquistada: la agresión volcada hacia adentro, donde la coerción interna es remplazada o por la culpa o por la vergüenza de transgredir lo que se supone correcto, donde la agresión se vuelve intrapunitiva o donde asistimos consternados a formas más o menos larvadas de estupidez progresiva.

El alumno aprende a dar examen a lo largo de su carrera universitaria. ¿En qué consiste este proceso? Consiste en descubrir la manera de sortear con menos dificultad el desafío de ocultar ante su maestro aquellas cosas que no se sabe y esto hecho con mas astucia que la que dispone para plantearse nuevos interrogantes o problemas o formas inteligentes de resolver problemas viejos.

Quisiera citar una vez más a Farber cuando se refiere a algunas de las motivaciones internas de autoridad, que llevan a instalar en posiciones de poder académico a ciertos individuos antes que a otros y cuales son los resortes internos que se imbrican con situaciones institucionales determinando el tipo de vinculación que estamos examinando.

Se pregunta:

No sé con seguridad por qué los profesores son tan gallinas. Puede ser que la institución académica misma obligue a un cisma entre pensamiento y acción.

También podría ser que la inamovible seguridad de un puesto educativo atraiga a personas tímidas que no están seguras de sí mismas y que necesitan de las armas y demás, aderezos de la autoridad. De cualquier modo a los profesores les faltan pelotas. El aula ofrece un ámbito artificial y protegido donde pueden ejercer sus deseos de poder. Tus vecinos tienen un coche mejor; los vendedores de gasolina te amedrentan; tu mujer puede dominarte; la legislatura del estado se carga en ti, pero en el aula, por Dios, los alumnos hacen lo que tú dices (...) De modo que haces alarde de esa autoridad: deshaces a los mormuradores con una mirada asesina; aplastas a quien objete algo con erudición e irónia pesada. Y, lo peor de todo: haces que tus propios logros parezcan inaccesibles y pavorosamente remotos. Escondes tu ignorancia masiva y ostentas tus endebles conocimientos. El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior (...) Idealmente un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería asentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente. Pero esto es muy raro, Los maestros se transforman en

sumos sacerdotes de misterios arcanos, en jefes de mumbojumbo, y hasta un maestro más o menos consciente puede verse tiroteado entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarles a sí.

Me ha parecido interesante la forma tan sencilla en que describe este autor cómo el educador puede verse motivado interiormente a ejercer de poder de determinada manera y cómo la organización propia de la institución académica puede alentar el establecimiento de un vínculo tan especial en que se ejerza sus conocimientos como un instrumento de regresión y control social. Esto sólo puede lograrse si, y sólo si, se cumple la condición de esconder lo que no se sabe. Vemos aquí planteando enseñanza lo que hace un momento expresaba como una característica de los alumnos en los momentos del examen. ¿Cuál situación es reflejo de cuál? Pareciera que gran parte de la relación entre profesores y alumnos consiste en desatender sistemáticamente, ignorar continuamente aquello que se desconoce a los efectos de trabajar sobre lo conocido y lo seguro. Está planteada así una forma de perpetuar lo viejo y, conocido antes que indagadora de lo desconocido. ¿Cuántos profesores se preocupan realmente por que sus alumnos aprendan a formularse preguntas? La mayor parte de nosotros estamos empeñados en que ellos den respuestas; y no cualquiera, sino aquella que coincidan con la que nosotros como profesores ya hallamos formulado para un problema que nosotros hemos seleccionado, o que nuestra disciplina nos señala como importante. “Importante” según criterios de relevancia asentados tanto sobre postulados teóricos como sobre netas bases ideológicas; no siempre esclarecidos desde una perspectiva epistemológica ni orientados por una actitud socialmente comprometida, axiológicamente explícita. No resulta imposible entender entonces porque la estructura académica constituye muchas veces un lastre contra la investigación o, por lo menos, un severo obstáculo para el desarrollo de esas actitudes que desde un punto de vista psicológico debería definir a un investigador (desconfianza ante lo obvio que “naturalmente” es o “debe ser” así, antidogmatismo radical, honestidad intelectual, compromiso social). Sin embargo, desde cierto ángulo, no cabe duda de que los universitarios están en un rol, privilegiado dentro de la comunidad. Este privilegio no deriva sólo del hecho de que son pocos los que tienen acceso a la enseñanza superior, sino de la posibilidad que supuestamente el estudio brinda, de insertarse una vez estudiado entre los que más conozcan la totalidad xxx cultural.

Esta afirmación debe de ser, sin embargo, tomada con cautela. Tal privilegio se relativiza si observamos que ese sistema que podemos considerar como un mosaico complejo de relaciones entre fenómenos solo puede ser armado y comprendido si se entra en posesión de la totalidad de piezas que constituye el rompecabezas; pero para egresar de la universidad hace falta cumplir con requisitos tales que solo permiten entrar en posesión de nociones parciales acerca de los constituyentes de la cultura puesto que, al mismo tiempo, se cercena la posibilidad de comprender la totalidad de la misma. Con esto quiero decir que a la

par de brindar a los alumnos conceptos e instrumentos para la construcción y eventual modificación del sistema social, asistimos a un cersamiento de la posibilidad de acceder a los datos centrales que permitirían una captación completa y por lo tanto ideológica del mismo.

Insisto en que se enseña tanto con lo que se enseña como con aquello que no se enseña; muchas veces lo que no se enseña es lo vital. La distorsión tanto academicista como tecnocrática de la enseñanza no son más que un ejemplo de la forma en que estimulamos la formación de especialistas en un sector de la realidad social, que al desconocer el sentido de las relaciones más profundas entre las partes del sistema socio-cultural en que estamos inmersos, se constituirán eficientes perpetuadores del estado de cosas actual.

Existe una serie de argumentos que basados en la complejidad actual de la cultura, defienden la necesidad de promover la formación que especialistas. Pero la desvinculación respecto de los aspectos más complejos e intrincados que dan sentido a las partes, no puede ser defendida sino a costa de racionalizaciones que apuntalan la necesidad de, marginara aquellos grupos a los que, explícitamente, se les concede roles de vanguardia en la promoción de cambios carentes de la percepción del sentido social auténticamente humano que habría que dar a esos cambios. El “especialista” no es más que un ilustre enajenado. Un ensayista contemporáneo se han referido en otro contexto, a esta situación mostrando la forma en que el ambiente es el contexto que estimula la parcialización de los conocimientos y la restricción de los conocimientos y la restricción de los grados de libertad de pensamiento autónomo y es internalizado conformando desde “adentro” de los especialistas y profesionales sus modos de pensamiento y acción, tornándolo muchas veces en perpetuador de las situaciones dadas o, lo que es lo peor, en ideólogos del conformismo o de un vacuo reformismo.

Marshall McLuhan (10) expresa:

El profesionalismo es ambiental, el amateurismo es antiambiental; el profesionalismo funde al individuo en patrones del ambiente total, el amateurismo procura desarrollar la conciencia total del individuo y su percepción crítica de las normas fundamentales de la sociedad; el amateurismo puede producir pérdidas, el profesionalismo tiende a clasificar y a especializarse, a aceptar sin crítica las normas fundamentales del ambiente; las normas fundamentales que surgen de la reacción masiva de sus colegas hacen la conciencia. El experto es el hombre que se queda permanentemente en el mismo sitio.

No estoy defendiendo con esto la necesidad de prescindir de las instituciones de enseñanza y remitir a una acción irreflexiva la actividad de los técnicos, científicos y profesionales. Por en contrario, entiendo que debemos procurar la formación de universitarios capaces de entender y asumir su actividad con el sentido de una auténtica praxis, y que la formación de este tipo de intelectual no puede efectuarse con las formas tradicionales que aun ahora impregnan la enseñanza, traducidas en el vínculo profesor-alumno. Lo que destaco del texto citado es el carácter

comprometido que encierra en concepto de amateur.

Siempre me llamo la atención, al estudiar biografías de grandes descubridores o inventores, observar las luchas internas (muchas veces externas) contra lo aprendido (que es reflejo del contexto ambiental internalizado), Severas crisis internas precedían aquellos descubrimientos o comprensiones más importantes acerca de las relaciones entre los hombres o de ellos con la naturaleza o la cultura. Esto es negado cuando se enfatiza que el descubrimiento consiste en un acto intuitivo o irreflexivo que las grandes ideas o concepciones eran producto de un acto accidental. Por el contrario, parecieran estar basadas en una laboriosa elaboración en lo que lo accidental o lo causal solo desencadenan un proceso dadas disposiciones especiales, En algunos casos “el accidente” cumple la función de quebrantar por oposición frontal del cañamazo de ideas racionales que frenaban el acceso a ese descubrimiento. A pesar de los múltiples puntos oscuros que aún presenta el análisis psicológico del “contexto del descubrimiento” hay algunas evidencias biográficas como para pensar que a veces sólo mediante una alta carga de emocionalidad pudiera romperse ese esqueleto rígido, internalizado, que señala “lo correcto”, “lo verdadero y lo falso”, definido por el sistema. Holton señala que los escritores de textos sobre historia de las ciencias muchas veces han alimentado una falacia experimentalista, la falsa noción de que la teoría fluye siempre directamente del experimento. Bastaría examinar la propia explicación del científico para refutar tal punto de vista.

El propio Einstein, por ejemplo, dice que “No hay cambio lógico para el descubrimiento de estas leyes elementales; existe únicamente el camino de la intuición”. Sea esto cierto o no, pareciera que sólo una ruptura (el camino del accidente o de la intuición) con respecto a las nociones intelectuales internalizadas permite acceder a una más penetrante comprensión de los fenómenos. Pero, volviendo a nuestro alumno universitario, ¿qué observamos?

A medida que transcurren los años de su formación académica descubrimos una progresiva pérdida de ingenuidad tanto como de originalidad, una mayor banalidad en la comunicación, una intensificación del temor al ridículo, tendencia a asumir las modas y las pautas del consumo de la ciencia característicos de sus futuros colegas y un sometimiento a sistemas de seguridad en los cuales la orientación de su acción de ciñe a valores propios del “principio de rendimiento” (Marcuse), tales como la satisfacción retardada de las necesidades, una restricción del placer en el aprendizaje, una mayor fatiga y un énfasis en la productividad (desde notas hasta antecedentes para incluir en el vitae currículo).

Estas características observables en los alumnos a medida que transcurre su formación, muestran a las claras la instauración progresiva de un “superyo científico”, en la que el conocimiento se instaura sobre la fórmula “saber es poder”. De este modo la relación establecida entre el profesor y el alumno en el plano de lo interpersonal, donde el saber presunto del profesor es el instrumento de coerción con el cual puede instaurar el poder dentro del aula, es traducida en el plano intrapersonal en modos progresivos de castración intelectual, ¿A qué

quedan reducidos entonces los privilegios de un alumno universitario? ¿Qué resortes sociales intervienen en este proceso o, más bien, qué utilidad obtiene el sistema de los privilegios que brinda a esos pocos que tiene acceso a las aulas universitarias? Aludiendo a la situación en los países desarrollados, Paul Godman(11) nos da una pista que revela lo ilusorio del privilegio desde el punto de vista del cambio estructural:

El mayor de los grupos excluidos de los valores sociales es el de los jóvenes. El cincuenta por ciento de la población tiene menos de veintiséis años. El sistema escolar en general es una manera de mantener “congelados” a los jóvenes; es muy poco lo que del mismo tiene valor educativo o vocacional, pero a todos se les tiene que confinar y procesar en las escuelas durante doce años, por lo menos, y más del cuarenta por ciento del grupo de edad un poco mayor desperdicia otros cuatro años más en los institutos de enseñanza superior.

La enseñanza universitaria de releva por lo tanto como un organismo represivo a dos puntas. Por un lado sobre la presunción de una marginación de la actividad social y una postergación de la inserción en el sistema social de grupos más sensibilizados para percibir la necesidad de cambios radicales (12); y por otro lado, dentro del mismo ámbito universitario a través de la instrumentación de formas internas de restricción y control manifiestas en un modo sutil por lo menos en tres modos: a) la instauración de un “superyo científico” contra el cual resulta, como vimos, difícil revelarse; b) a través de la distorsión tecnográfica que forma especialistas en un sector de la realidad en la cual pueden insertarse los egresados sólo a condiciones de que presindan de una percepción profunda y crítica en la realidad; y c) a través de las formas ritualizadas de relación que fomentan el metaaprendizaje de aquello que no ha de conocerse (por ejemplo, el modo en que a) y b) tiene lugar). Las características, por lo general, escanciadas y escotomizadas en la descripción de la realidad universitaria son activadas a través del ejercicio de la actividad docente.

Los profesores somos responsables de muchas de estas situaciones. Posiblemente los comentarios de Farber acerca de las características personales pueden esclarecer porque se da una clara educación entre el sistema académico y ciertos miembros del mismo, como algunos profesores. Quizás esos comentarios pueden ser excesivamente psicologistas, y el problema es tan claro. Pero lo que sí esta claro, y en lo que coincido plenamente es en la denuncia del claro isomorfismo que existe en las relaciones del sistema social de la sociedad global y las relaciones imperantes en el aula. Solo percibiendo este paralelo podremos los profesores safarnos del error que se nos induce a jugar. En caso contrario caeríamos en la situación descriptiva por Brecht magníficamente en, “ El preceptor”, la castración física del protagonista es el símbolo de la castración mental y esto asegura el sistema representado por un personaje de que ese preceptor se ha convertido en un maestro ideal.

Todo lo que venimos viendo aleja la imagen romántica que habla de la educación como de un acto de amor. Si lo es, lo es sólo bajo las características que

Laing describe:

Pero nadie nos hace sufrir la violencia que perpetramos y que nos infligimos; las recriminaciones, reconciliaciones, el éxtasis y la agonía de un amorío, se basan en la ilusión socialmente condicionada de que dos verdaderas personas tienen relaciones. Dadas las circunstancias este es un peligroso estado de alucinación o ilusión una mezcla de fantasías, estallidos, hacia fuera y hacia adentro de corazones destrozados, resarcimientos y venganzas (...). Pero cuando la violencia de disfraz de amor una vez que se produce la fisura entre el ser y el yo, interior y exterior, bien y mal, todo el resto no es si no una danza infernal de falsas cualidades. Siempre se admitió que si se divide el ser por la mitad, si se insiste en arrebatar esto sin aquello, si uno se aferra al bien sin el mal, rechazando al uno en pro del otro, sucede que el disociado impulso malo, ahora malo en un doble sentido, retorna para impregnar y posesionarse del bien y dirigirlo hacia sí mismo.

Pero, ¿qué hay de malo –muchos podríamos preguntarnos todavía ahora– en el acto de enseñar? ¿Dónde está la agresión, si conscientemente tales efectos nos son ajenos?

Bastaría con leer algunos de los testimonios de la bibliografía reciente para darnos cuenta de que la mayor parte de los actos educativos están más teñidos de violencia que de amor afectuoso, y evidentemente no podría ser de otro modo si se acepta que la enseñanza no puede ser entendida aisladamente del contexto social más amplio en que ella tiene lugar. La violencia y contraviolencia del sistema social inevitablemente tiene un registro de aulas. Por no citar más que un autor, veamos cómo describe Henry (13) la enseñanza en la escuela primaria:

Un observador acaba en el aula de un quinto grado para completar el periodo de observación. La maestra dice: “¿Cuál de estos niños buenos y corteses quiere tomar el abrigo del observador que se agitan parecería que todos reclaman ese honor. La maestra elige a un niño y este toma el abrigo del observador. La maestra condujo gran parte de al clase de aritmética preguntando: “¿Quién quiere darnos la respuesta de próximo problema?” A la pregunta seguía el habitual conjunto de manos que se agitan compitiendo por responder, Lo que aquí nos llama la atención es la precisión con que la maestra lograba movilizar las potencialidades de una correcta conducta social de los niños así como la velocidad con que ellos respondían. El gran número de manos agitándose en alto resultaba absurdo pero no había alternativa. ¿Qué ocurriría si hubieran permanecido inmóviles en sus sillas? Un maestro especializado presenta muchas situaciones de manera tal que una actitud negativa solo pueda concebirse como una traición. El resultado de las preguntas del tipo “¿cuál de estos niños buenos y corteses quiere tomar el abrigo del observador y colgarlo?” es cegar a los niños hasta lo absurdo, coligarlos a admitir que lo absurdo es existencia, que es mejor un existir absurdo que no existir en modo alguno. El lector habrá observado que no se pregunta “quién sabe la respuesta del próximo problema” sino “quién quiere decirla”. Lo que en otros tiempos de nuestra cultura se expresaba como un desafío a los

conocimientos aritméticos se convierte en una invitación para participar en el grupo. El problema esencial es que nada es excepto aquello que se hace por alquimia del sistema. En una sociedad en que la competencia por los bienes culturales básicos es un pivote de acción, no es posible enseñar a la gente a amarse los unos a los otros. Así se vuelve necesario que la escuela enseñe a los niños a odiar y sin que parezca hacerlo, pues nuestra cultura no puede tolerar la idea de que los niños se odien mutuamente. ¿Cómo logra la escuela esta ambigüedad?

La represión, pienso, está en la mayor parte de los actos educativos que emprendemos y no sólo abrimos perspectivas sino a costa de negar la forma en que hemos seleccionado esas perspectivas erigiéndonos en la autoridad que debe dictaminar acerca de cuáles perspectivas son válidas y cuáles perspectivas son inválidas. En la medida en que los profesores sigamos por ejemplo seleccionando las alternativas posibles, las alternativas no serán otra cosa que imposiciones y la liberalización de las aulas no será más que una forma sutil y engañosa de seguir operando como agentes socializantes en el sentido represivo del término.

En la medida en que la represión es tan más peligrosa cuando es oculta y velada para represores y reprimidos, creo que debiéramos reflexionar acerca de las relaciones existentes entre el aprendizaje y la agresión.

Dos podrían ser las fuentes posibles de agresión en la tarea educativa. En primer lugar el vínculo que configura la trama en la que el acto educativo tiene lugar, que se establece bajo una forma de dependencia en que se trueca seguridad por sometimiento y, en segundo lugar, porque el aprendizaje implica siempre una reestructuración tanto en los conocimientos adquiridos como de relaciones que los individuos que aprenden han establecido en sus conocimientos. Tal reestructuración implica -o puede implicar- desde la perspectiva del que aprende, fantasías de ataque a lo conocido, y sobre todo sentimientos de frustración referidos a la necesidad de modificar a veces de un modo sustancial sus puntos de vista cuando no se perciben simultáneamente cuáles deben ser aquellos mediante los cuales deberá reemplazarlos. Por otra parte, el reemplazo de ciertos conocimientos por otros puede requerir demoras y supone la puesta en juego de la capacidad yoica del educando de tolerar la ambigüedad y la consiguiente ansiedad por ella suscitada ambas fuentes posibles de agresión, dirigidas tanto al profesor como al alumno, permanecen escondidas bajo sistemas de racionalización y justificación. Tanto para uno como para otro los designios “saber es poder” y “la ignorancia justifica el sometimiento”, se han hecho carne en ambos. El conocimiento implicará, por lo tanto, derechos no sólo sobre la realidad que pueda ser conocida y modificada sino, también, sobre las personas. Es el modo en que se ejerce el poder lo que otorga a la relación profesor y alumno las características de un vínculo alienante.

La agresión asume formas directas e indirectas. Bajo la forma directa basta observar el modo en que se comporta un profesor en las situaciones de examen, en la comunicación dentro del aula, en la comunicación informal con sus

alumnos para reconocer una mezcla difusa de deseos y dificultad de acercamiento a los alumnos. Es una muletilla en los diálogos en que el profesor lleva las de perder.

“¿Usted sabe con quién está hablando?” Esta forma lo recoloca en la cátedra, la distancia de la situación de conflicto interpersonal con la que se ve enfrentado, y así se ubica en un papel superior. Tomando la cátedra como baluarte, contesta desde ahí de un modo oracular. Desde luego, esta situación tiene su contrapartida en la forma habitual en que los alumnos se dirigen a sus profesores, considerándolo fundamentalmente en las facetas de su rol referidas al ejercicio de la autoridad y articulando complementariamente el modo autocrático, demagógico, paternalista, etc., en que el profesor ejerce su poder. De resultados de esto el profesor es para los alumnos una autoridad que además enseña, de la misma manera que para el profesor el alumno es un subordinado que además aprende.

Sería ocioso mostrar agresión bajo la forma de castigos, sanciones, aplazos o limitaciones por parte de los profesores; más interesante, en cambio, es reflexionar acerca de las formas indirectas de agresión o formas latentes de agresión. Una de las más interesantes, se me ocurre, es el modo en que el profesor muestra la sabiduría que ha alcanzado y posee y lo inaccesible de ella para los alumnos. En ese sentido el profesor estimula en el alumno la determinación de un vínculo ambiguo con él y su disciplina en la que el alumno es el tercero excluido planteando el conocimiento como una meta a lograr y estimulando pretendidamente la motivación en el alumno para intentar alcanzar dicho conocimiento, lo coloca a distancia de él y se erige a sí mismo como intermediario que, a la par que muestra, esconde. El conocimiento como meta puede presentarse al alumno un objeto inalcanzable que estimula su frustración sin darle simultáneamente el sentido de la misma. El carácter agresivo de tal conducta no está en la frustración implicaba, pues que es cierto que el profesor sabe más que el alumno y es cierto que él es el intermediario entre el alumno y la disciplina. Lo que convierte a tal modalidad en un ataque directo no visible es la falta de sentido, o la falta de conciencia que se le permite tener al alumno de esa distancia con respecto al objeto y la posibilidad real de que la misma sea acertada sucesiva y paulatinamente, y fundamentalmente que el profesor no es el poseedor de ese objeto sino un facilitador del acercamiento del alumno al mismo. Cuando, en lugar de esto, el alumno percibe al profesor, o el profesor se ubica en una posición de barrera o filtro, la resultante es una paralización total o parcial del alumno. Cuando esta forma de agresión del profesor sobre el alumno no se consume, el alumno puede ser llevado a aprender lo que desde ese momento debe ser su relación con la ciencia o con la disciplina que estudia y aquello que no debe ser incluido en esa relación. El alumno se convierte en un alumno universitario no sólo cuando vocacionalmente define su aspiración hacia cierto sector de objetos de la realidad sino cuando actúa la autoridad (o la institución supone que así será), y acata la idea de que la relación con lo que enseñan y a ser aprendido debe basarse

en un modelo triangular en el que el profesor es poseedor del objeto al cual aspira, a quien debe intentar asemejarse como requisito previo para entrar en posesión del mismo. El alumno debe aprender antes que su maestría, que sólo si llega a ser como el profesor tendrá derecho a conocer. Que el profesor sea una figura de identificación no es algo que sorprenda a nadie. El tema a explorar es el de las características con las que el alumno se identifica, los canales por los que tiene lugar y el resultado de la identificación. El profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre, y se erige por lo tanto en un modelo parcial y pretendidamente omnisciente. De ahí que el alumno sólo puede aspirar a fragmentos de conocimiento y esto en determinado orden y articulación. Es ésta otra de las maneras en las que el profesor ejerce el control y se convierte en guarda-barreras del ingreso del alumno en la cultura y, al mismo tiempo, en sentido inverso, en el control del ingreso del conocimiento en la conciencia del alumno.

Dada así la relación, qué duda cabe de que pasarán el rito de iniciación los menos valientes, los menos originales, los menos revolucionarios: la universidad convertida en una fábrica de conformistas, en una institución conservadora y perpetuadora por excelencia, formadora de especialistas que conociendo sectores aislados de la realidad, se insertan en la realidad social sólo como ejecutores de decisiones.

El cientificismo, reiteradamente denunciado como una enfermedad de nuestra enseñanza universitaria, revela así no sólo una vertiente pedagógica ligada a una concepción de la ciencia y de su enseñanza alienadas, sino también, por lo menos uno de sus significados políticos. Lucien Goldmann (14) escribe:

Hoy en día, con excepción de unos cuantos círculos gobernantes extremadamente reducidos, el hombre, el individuo, encuentra cada vez más un número cada vez menor de sectores de la vida social en los que todavía puede tener iniciativa y responsabilidad; se lo está convirtiendo en un ser al que sólo se le pide que ejecute decisiones que se han tomado en otras partes y al cual, a cambio de esto, se le dé una garantía de posibilidades de consumo incrementado. Esta situación trae consigo un estrechamiento y un peligroso y cuantioso empobrecimiento de su personalidad. Añadamos que es éste un fenómeno que se encuentra todavía en su infancia y que amenaza cobrar proporciones mayores en la medida en que se desarrolle el capitalismo organizativo. Aunque la producción en masa se lleva a cabo ya en muchas esferas y abarca toda clase de bienes, no obstante, el verdadero capitalismo organizativo o de producción en masa, aquel cuya producción, que tal vez esté todavía muy limitada, amenaza con desarrollarse en el futuro, es el del especialista que simultáneamente es una suerte de iletrado y se ha graduado en la universidad. Es éste un hombre que se ha familiarizado con un campo de producción y que posee grandes conocimientos profesionales que le permiten ejecutar, de manera satisfactoria e incluso sobresaliente, las tareas que se le asignan, pero que progresivamente está perdiendo contacto con el resto de la vida humana, y cuya personalidad, de tal modo, está siendo deformada y encogida

en grado extremo.

Los alumnos que, cada vez en un grado mayor, se acercan a las carreras humanísticas –y esto en todos los países del mundo- nos revelan una búsqueda del hombre que está cada vez más alejado de las universidades o de las carreras pretendidamente científicas o técnicas. Lamentablemente no se trata de recuperar al hombre a través de una carrera. Las ciencias del hombre, lamentablemente, no son más humanas que el resto. Las mismas observaciones enunciadas hasta ahora que se aplican a ellas, no están excluidas de la necesidad de una revisión crítica sistemática de sus objetivos y contenidos. Recuperar al hombre es la tarea de toda carrera, sobre todo teniendo en cuenta que la alineación no es un fenómeno restringido al plano del vínculo profesor y alumno. Es una búsqueda que rebasa la elección de tal o cual carrera. Se trata no de un humanismo en el sentido de incluir materias filosóficas o reemplazar tales contenidos por otros en los planes de estudio, sino de un humanismo que muestre al conocimiento como una construcción de los hombres que, así como puede contribuir a mejorar, enriquecer y humanizar la vida de los hombres, puede servir como refuerzo ideológico para justificar una progresiva esclavitud.

Volviendo nuevamente al ámbito estricto del aula, vemos que estos problemas se traducen en actitudes o modalidades específicas de los que enseñamos. Estas modalidades se definen según la forma en que cada uno haya encarado el conflicto básico entre enseñar –en el sentido lato de mostrar, hacer ver, ampliar perspectivas- y ocultar –en el sentido de retener, distorsionar, controlar, eclipsar, escotomizar, parcializar- el conocimiento. El conflicto entre enseñar y ocultar admite, como lo he estado haciendo –quizá de un modo demasiado desordenado- distintos niveles de análisis en la perspectiva personal, grupal, institucional, cultural.

Surge claridad sobre la imagen del acto de enseñar que puede ser vista como una suerte de rito de iniciación.

Estos son cada vez más sofisticados, institucionalizados. Se traducen en los largos años que transcurren desde que el alumno ingresa hasta que egresa y debe integrarse en el mundo ocupacional. Hay rituales donde predomina la agresión sobre el amor; rituales donde el pasaje a una nueva situación esta asentada sobre el ocultamiento, la parcialización la renuncia a pedazos de uno mismo; rituales en los que se encubre sistemáticamente la forma en que se busca la educación de un individuo a un estado de cosas en que debe limitarse a ser un mero ejecutor de decisiones. Es lícito aplicar aquí la interpretación freudiana según la cual los ritos de iniciación serían a los demás e instaurar de este modo el tabú, sancionar la norma, prevenir el parricidio. Sería lamentable que los ataques a las figuras poderosas detentadoras del poder traigan aparejando como respuesta una incrementación de la culpa y un fortalecimiento de nuevas restricciones.

No es necesario subrayar más mi idea de que entiendo al orden académico como coercitivo. Quisiera, para sintetizar, mostrar tres formas que

asume la restricción y tres posibles respuestas.

1) Existe en primer lugar una restricción que podríamos llamar física, que consiste en la exclusión de la vida civil (como vimos en Goodman). Esta restricción varía de país en país y tiene un sentido específico en el nuestro, en que el ingreso, y sobre todo la permanencia, en la universidad es, en cierto modo, un privilegio. La exclusión de la vida civil asume distintas formas ideológicas, desde “A la universidad de viene a estudiar ” hasta una concepción de la universidad como isla (sea democrática, sea revolucionaria). La respuesta a esta forma de restricción es la progresiva politización, donde se incrementa la preocupación por el afuera y se rompen los límites de la universidad como una isla de cultura dentro de una comunidad donde ocurren acontecimientos de naturaleza política sólo aptos para “los granates” o para “los políticos”.

2) Una forma indirecta de restricciones es la formación de especialistas a través de la fragmentación del conocimiento, o la sustitución del conocimiento por una franca transmisión de ideología. Es este caso la respuesta requerida es una crítica filosófico-científica que apunte a los aspectos ideológicos y a los supuestos que dan sentido a aquello que se enseñe.

3) Otra forma indirecta de restricción deriva del modo en que se enseña que, como hemos tratado de mostrar, constituye una fuente de aprendizaje de modalidades y de relaciones a través de las cuales se aprenden modelos que reproducen la verticalidad externa en el ámbito universitario. Constituyen un reflejo del autoritarismo social y, político, a la par de articularse con modelos internos, arcaicos, propios de las primeras etapas de la socialización en el grupo familiar. La respuesta a este tipo de restricción sólo puede provenir de un saneamiento, esclarecimiento y modificación del rol docente que quiebre el circuito del que, de un modo inadvertido, participamos.

Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente mencionamos como inherente a la función docente. Sin embargo, muchas veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos. Repetidores en lugar de seres pensantes, receptores en lugar de evaluadores, es el producto lógico de las formas en que enseñamos, que reflejan aquellas según las cuales hemos aprendido. Por lo tanto, cuando hablo de la necesidad de esclarecer y tomar conciencia del modo en que nos insertamos en esta trama represiva de relaciones estoy aludiendo a algo más que estudiar pedagogía o aprender las mejores formas de transmitir conocimientos; estoy pensando en la posibilidad de recordar como único antídoto contra la repetición. Si el docente se coloca en una situación de recordar, su inclusión inconciente y perpetuante en el sistema de relación puede redefinirse.

Pareciera una necesidad imperiosa ante todo no negar el vínculo de dependencia (consecuencia inevitable de haber comenzado a conocer su materia antes que sus alumnos) sino, antes bien, recordarla y, modificar su sentido. Tratar de volver a pensar y a sentir como única forma de convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconsciente, a través de una sistemática crítica de

los contenidos y autocrítica de los métodos con los que esos contenidos son transmitidos. No trato de negar la autoridad –hacerlo equivaldría a embarcarnos en la ficción de un no-poder con sus variantes de ingenuidad, demagogia o populismo-. Trato de criticar la autoridad como principio y ciertas formas de autoritarismo por principio. Coincido con Cooper(15) que “en el fondo, el problema consiste en diferenciar la autoridad –auténtica de la inauténtica-. La autoridad de las personas que la invisten, habitualmente les es atribuida por definiciones sociales arbitrarias más que sobre la base de cualquier aptitud real que pueda poseer”.

En cuanto a los profesores, vale la advertencia del autor: “sí el personal tenía esa valentía de abandonar esa posición falsa en la que la autoridad radicaba en investiduras a través de roles y definiciones sociales arbitrarias, podía descubrir fuentes reales de autoridad (...) La característica esencial del liderazgo auténtico es la renuncia al impulso de dominar a los otros. Dominación significa control de la conducta de los otros cuando esa conducta representa para el líder aspectos proyectados de su propia existencia.

Apuntando a los factores subjetivos que pueden impregnar la forma en que habitualmente ejercemos nuestro liderazgo de un modo falso, valdría la pena reflexionar acerca del modo en que el control del otro expresa la forma en que el líder produce en sí mismo la ilusión de su propia organización interna esta cada vez más perfectamente ordenada. De esta forma, ante un mundo contradictorio, caótico, en el que no somos totalmente poseedores de nuestras decisiones, ni creadores de nuestra historia, podemos llegar a mantener la ilusión de que desde nuestro baluarte catedrático conocemos, controlamos y manejamos, cuando simplemente estamos delegando en el alumno nuestro propio sometimiento, nuestro propio desconocimiento y nuestra propia incapacidad de invertir de un modo más activo en la modificación de la cultura y de la sociedad de la que formamos parte.

Asumir esto encierra dos modificaciones: 1) la necesidad de darnos cuenta de que debemos renunciar –y para siempre – a la ingenuidad de pensar la enseñanza como algo referible exclusivamente al ámbito educativo. Como he tratado de controlarlo a través de ideas propias y ajenas, referir la tarea educativa al plano exclusivo de la relación docente-alumno es una concepción a la vez ingenua e irresponsable; 2) es la responsabilidad nuestra asumir esta relación como parte del sistema social, lo que remite al imperativo de insertarse en un mundo crítico frente a él.

Planteo que la tarea de enseñar es esencialmente, y no sólo de un modo incidental, una tarea política. El sentido que puede darse a ese rol político es lo que está en cuestión. ¿Seremos perpetuadores de este estado de cosas y formaremos cada vez más, personas no pensantes, analfabetos instruidos o, por el contrario, inscribiremos nuestra acción educativa en un contexto desalienante con todos los riesgos internos y, externos que tal asunción implica?

Si la educación es frustración, y, es agresión y represión, no lo es sólo

porque el profesor así se lo proponga. Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse no sólo como el “contexto” en que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo que realiza en su tarea.

No trato de propugnar una polarización de nuestro sistema educativo; nuestro sistema educativo es político. Lo que debe plantearse –como lo expresa Marcuse- es “una contrapolítica que se oponga a la política establecida y, en este sentido, debemos enfrentarnos a esta sociedad como ella lo hace, a través de una movilización total. Debemos enfrentarnos al adoctrinamiento para la servidumbre con el adoctrinamiento para la libertad. Debemos generar en nosotros mismos, tratar de generar en otros la necesidad instintiva de una vida sin miedos, sin brutalidad y sin estupidez, y debemos ver que podemos generar la repugnancia intelectual e instintiva ante los valores de una opulencia que propaga la agresión y el sometimiento por el mundo entero”.

La tarea propuesta rebasa por supuesto el límite de las escuelas y de las universidades y será imponente, a menos que así sea.

Sin embargo, mucho hay que hacer en las escuelas, en los institutos y en las universidades. Se trata de esclarecer el sentido de esa política y el modo en que los profesores estamos dispuestos a ser auténticos educadores “abarcando la mente y el cuerpo de nuestros alumnos, su pensamiento y su imaginación, sus necesidades intelectuales tanto como efectivas” a los efectos de convertirlos en auténticos sujetos. Instaurar al alumno como persona, como eje de nuestra labor pedagógica para así incorporarlo, sí, pero de un modo más consciente y más crítico, en la sociedad de la que forma parte. Nuestro verdadero compromiso es triple: como científicos y educadores, crear una nueva imagen al hombre, (rol desmitificante); como auténticos humanistas, crear la imagen de un hombre nuevo (rol reestructurante); como ciudadanos, contribuir al nacimiento de un hombre nuevo (rol revolucionario).

(1) Boholavsky, Rodolfo “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante”. En Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación, Axis 1º. De Rosario, Argentina, 1975. * * Responsables de captura, edición y revisión: Ma. Antonia Padilla Vargas y Julio A. Varela Barraza.

(2) “Academicismo”, término que apunta a indicar situaciones en las que se releva el carácter académico de la educación sobre cualquier tipo de implicaciones sociales o políticas. (N. del A.)

(3) “Cientificismo”, planteamiento que destaca el carácter apolítico y objetivo de la ciencia, sin tomar en cuenta su función ideológica. (N. del A.)

(4) Lineamientos, normas y lenguajes aceptados de hecho por la Institución educativa.

(5) Vínculos que se refieren a la relación de la familia nuclear, entre madre e hijos, entre padres e hijos, entre hermanos. (N.del A.)

(6) Farber, Jerry, “El estudiante es un negro”, en Hopkins, Jerry, El libre hippie, Buenos Aires, Editorial Brújula, 1969.

(7) En términos freudianos y dicho de una manera esquemática, se habla de narcisismo como amor que retorna a uno mismo, esto es que el sujeto se tome a sí mismo como objeto de amos. (N. del A.)

(8) Formas sociales que penetran tan intensamente (por la vía del aprendizaje) que se aceptan como naturales; entre otras la relación de desigualdad entre alumno y maestro. (N.del A.)

(9) Algunas personas que conocen estas reflexiones las han tildado de nihilistas o, por lo menos, de pesimistas, criterio que no comparte. Negar la posibilidad de un cambio profundo en la pedagogía equivaldría a cerrar los ojos a la historia. Pero el optimismo no debe inducir a ingenuidad en cuanto a las dificultades serías que acarreará cualquier intento profundamente renovador. Dificultades contextuales (sociales, económicas, políticas) tanto personales como interpersonales (que son el objeto de este informe) en la medida en que el contexto no opera sólo como un “marco” sino como subtexto, trama intrincada, generalmente inconsciente, de relaciones que son correlativas (pero no mecánicamente determinadas por) de las relaciones contextuales y que dan sentido al texto: el acto educativo. Simplemente, que considero banal cualquier modificación meramente textual que no atienda a la forma en que lo contextual y subtextual habrían de ser concomitantemente (sino, previamente) modificados. En el punto intermedio en que la pedagogía se instala, entre los sistemas y las personas, los valores y los instrumentos técnicos, si algo puede esperar de la psicología es justamente la posibilidad de lectura de ese subtexto (lo que vagamente llamamos “interno”, “variables” personal o subjetiva, “estructura endopsíquica”, etc.). Esto intento hacer, con optimismo pero sin ingenuidad. (Nota de R. Bohoslavsky.) *

* Vale prestar especial cuidado a la nota de R Bohoslavsky. Si no se atiende con profundidad a la serie de elementos sociales y psicológicos que subyacen en el acto educativo, se corre el riesgo de confundir los cambios formales con cambios estructurales, fenómeno bastante frecuente en las reformas educativas (N. del A.).

(10) McLulan, M. El medio es el mensaje. Piados, Buenos Aires, 1969.

(11) Godman, Paul, “Valores objetivos”, en Cooper, D., Psiquiatría y antipsiquiatría, Piados, Buenos Aires, 1971

(12) El refrán “socialista a los veinte, conservador a los cuarenta” debe especificar: “ ... sobre todo en la universidad has mordido el anzuelo de una especialización renumerada, y te has dejado ambientar convenientemente.

(13) Henry, J., citado por Laing, R en Experiencia y alineación en la sociedad contemporánea, Piados, Buenos Aires, 1971.

(14) Golmann, Lucien, “Crítica y dogmatismo en literatura”, en Cooper, C., y otros. Dialéctica de la liberación. Siglo XXI Editores, México, 1969.

(15) Cooper, D., Psiquiatría y antipsiquiatría. Piados, Buenos Aires, 1971.