

Rodolfo Hugo Bohoslavsky

•PSICOPATOLOGÍA DEL VIHULO FROFSSOR-ALUMNO: EL PROFESOR COMO AGENTE SOCIALIZASTE

Uno de los fenómenos sobresalientes de los últimos años lo constituye la expresión en todos los países del mundo (países de distinta organización social y política) de movimientos masivos de protesta estudiantil. Estos movimientos tienden 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 ese 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 sólo"- 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 notas no sigue ocultando aspectos fundamentales de la interacción en los que enseñan y *los que aprenden* que debieran ser sistemáticamente esclarecidos? Si 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, científicistas 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 ni 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 interpersonales mas complejas o sofisticadas 1) pienso en un vínculo de dependencia (cuyo modelo es intergeneracional padres-hijos) y en 2)un vínculo de cooperación o mutualidad (cuyo modelo es intersexual pareja y fraterno hermano-hermano) y 3)un vínculo de 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 mas intrincadas podríamos encontrar resabios de estas tres formas o estructuras básicas de relación; si bien sus contenidos varían de una situación 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 aspecto externo, manifiesto, de la interacción social. En la enseñanza, sea cual sea la concepción del liderazgo democrático, autocrático o Laissez-faire el vínculo que se supone "natural" es el vínculo de dependencia. El vínculo de dependencia está presente siempre en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como 1) que el profesor sabe más 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 de los alumnos 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

Definir la comunicación con el alumno no implica el establecimiento del contexto y de la identidad que podrán desarrollar los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y repertorio posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorio mas compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios institucionales del organismo donde se imparte la enseñanza, los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos (estos por lo general , mas difusos o implícitos) a través de los cuales y sólo a través de los cuales y solo a través de ellos se puede comprender sus mensajes pero, al mismo tiempo facilita la no comprensión de mismos y por lo tanto el entrenamiento del que aprende; hecho esto de un modo sutil y no consciente. Es a través de lo no comprendido que se infiltran, en el acto de enseñar las características propias del sistema social las que a pesar de las diferencias interpersonales, las diferentes ideologías, compromisos afectivos, notas 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 meta mensajes mediante los cuales todos esos supuestos "naturales" que he enunciado se transmiten o instalan en el acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones presente en el sistema mas amplio; en el contexto dentro del cual está inserta la institución donde se enseña y que es el sistema de 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 instituciones son "buenas" - y serlas a un nivel conciente- puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje escolar, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero definido el vínculo pedagógico como un -vínculo 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, explícita la continuidad entre la enseñanza y sus vínculos arcaicos aprendidos en el seno de la familia. Y así como la psicología y la psiquiatría nos muestra que la relación familiar no es sólo 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 revelar contradicciones entre lo que se dice y lo que no se hace: por ejemplo se predica cada vez más en la enseñanza contemporánea los méritos de un aprendizaje activo. Pero en virtud de los supuestos de una natural dependencia del alumno respecto de su maestro, parecía evidenciarse que cuanto más pasivo sea, el alumno más se cumple los objetivos, Paradójicamente, cuánto mas 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 puede "transmitir" conocimientos, "verter" en la cabeza del alumno (siguiendo la metáfora del recipiente y la jarra) los contenidos de su programa. Otra contradicción la constituye el hecho de que se predica una democratización en las clases y una participación cada vez mayor en el aprendizaje, pero quien define el proceso de comunicación es el que está arriba, y esto condensando en la imagen de la jarra que nos muestra cómo muchas veces llamamos educación a lo que no es más que adiestramiento consecuencia inevitable de la forma en que la relación es establecida. Al tiempo que el alumno aprende, a aprender de determinada manera (deuteroaprendizaje) y lo primero que el alumno debe aprender es que "saber es poder". El profesor es quién "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 enseñanza, me llevó a buscar en fuentes opuestas al mismo, opiniones que me mostrasen cómo percibe "la otra gente" el tema que estamos estudiando, Jerry Farbor (2) Escribe en un periódico"... se espera que un estudiante de Cal State sepa cuál es su sitio; llama a un miembro de la Facultad, señor, doctor o profesor, sonríe y se pasea en la puerta del despacho del profesor mientras espera permiso para entrar; la facultad les dice que

curso seguir, se les dice qué leer, qué escribir y frecuentemente donde fijar los márgenes de su máquina de escribir; se les dice qué es verdad y qué no lo es. Algunos profesores dicen que alientan las disidencias pero casi siempre mienten y los alumnos los saben. "Dile al hombre lo que quiere oír o te raja del 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 tolerará ninguna de esas cosas en su clase. Todavía mas desalentador que este enfoque estilo Auschwitz, de la educación, es el hecho de que los estudiantes lo aceptan, no han pasado por doce años de escuela pública en vano, una cosa es tal vez, solamente una cosa es lo que han aprendido en estos doce años, han olvidado su Algebra, tienen una idea irreparablemente vaga de Química y Física, han llegado a temer y odiar la literatura, escriben como si se les hubiera hecho una lobotomía, pero ¡Jesús, que bien saben obedecer ordenes! Por lo tanto la escuela equivale a un curso de doce años de "como ser esclavos" para niños blancos y negros por igual.

Cómo explicar de otro modo lo que veo en una 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 las escuelas se lleva a cabo muy poca educación. ¿Cómo puedo ser de otro modo?, no se puede educar a esclavos, sólo se puede adiestrarlos o para usar una palabra todavía más horrible y adecuada sólo se puede Programarlos!

Tengo algunas experiencias en cuanto a intentos por modificar este estado de cosas. Casi siempre enfrento dos tipos dificultades. Primero, resistencias más 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 derivadas de la suposición o percepción en los alumnos de una expectativa de omnisapientia referida al profesor. Pero en mayor grado enfrento resistencias al cambio presente en los alumnos. No en vano, como dice el autor citado, han transcurrido muchos años estableciendo una relación, dual o 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 aún aquellos 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 en que la autoridad no derive del rol y donde la competencia por el rol y el poder que representa sea sustituido, por una verdadera competencia en cuanto al conocimiento, como algo a crear "entre".

El auténtico interés que desde antiguo 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 el medio de la misma, ubicando el objeto a descubrir entre los que enseñan, y los que aprenden. Dificultades para lograr esto no pueden ser imputadas solamente a las personas que participan en la perpetuación de este estado de cosas. Tal enfoque psicologista del problema ocultaría la forma en que el sistema social internalizado por unos y otros se opone a una modificación del tipo actual de relaciones. Aún 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 procurando reformas fortuitas donde se modifiquen cosas, para que en el fondo la relación se mantenga estable.

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 las que han de ser internalizadas; y lo querramos o no, el modo en que llevamos a cabo la enseñanza es el vínculo 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 los sectores extrapedagógicos de la realidad cultural.

El sistema es maniqueísta en la medida en que se considera que hay absolutamente cosas verdaderas (en si) y cosas falsas (en si), 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 operaciones y actividades científicas y profesionales y pueden llegar a restringir la posibilidad de poner bajo crítica los criterios de verdad y/o eficiencia. 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 Psicología y de las Ciencias Sociales oficiales es un claro ejemplo de la Universidad, es una forma más de conservar la cultura -función explícita de la misma- que de crearla o modificarla. El maniqueísmo no es tal que inhiba absolutamente la posibilidad de criticar los principios de validez 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 iatrogénia 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 consistir de esta manera, muchas veces, en una serie de rituales de iniciación, en la que a la par para que 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 formulación de problemas). En cuanto a la orientación gerontocrática, la forma en que se cubren los cargos de mayor responsabilidad a través de cursos basadas, la mayoría de las veces, en la antigüedad y en los antecedentes, revela el suspenso, 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 conocimiento 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 imputable 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 prolonga 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.(“)

(“) Algunas personas que conocen estas reflexiones han tildado de nihilistas o por lo menos, de pesimistas, criterio que no comparto. 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 serias que acarreará cualquier intento profundamente renovador. Dificultades contextuales,(Sociales, económicas, políticas) tanto como personales e interpersonales (que es el objeto de este informe) en la medida que el contexto no opera sólo como "marco" sino como subtexto, trama intrincada, generalmente inconsciente de relaciones que son correlativas, (pero no mecánicamente determinante) 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 habría de ser concomitante sino previamente modificado. En el punto intermedio en que la Pedagogía se instala, entre los sistemas y las personas, los valores y los instrumentos técnicos, si algo se puede esperar de la Psicología es justamente la posibilidad de lectura de ese contexto (lo que vagamente llamamos "interno", "variables", personal o subjetiva "estructura endopsíquica" etc.) Eso intentó hacer, con optimismo pero sin ingenuidad. El término "ritual" que ya he empleado varias veces alude a **ritual**. (Del lat. *ritualis*). adj. Perteneciente o relativo al **rito**¹. || **2.** m. Conjunto de ritos de una religión, de una iglesia o de una función sagrada. || **3. libro ritual.** || **ser de** ~ algo. fr. Estar impuesto por la costumbre. formas reiteradas de establecer una continuidad entre una norma general y una conducta. 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 del 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 de doctorado, son algunos ejemplos de las múltiples formas que asumen la enseñanza y que admiten ser consideradas en sus dos fases: Socialización humanizante y socialización alienante, lamentablemente, por lo general se instituye como forma básica 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 que se enseña Jerry Farber destaca que: "Los casos mas tristes, 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 pie 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 tienen estas situaciones".

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 diez años (léase dieciséis años en vez de diez) su deseo de ser esclavo quizás parezca exagerada esta comparación entre un estudiante y un esclavo; sin embargo lo que este autor, que no es pedagogo ni psicólogo, esta enfatizando es lo que de modo mucho mas preciso destaco Freud por ejemplo en "El malestar en la cultura" al demostrar las formas sutiles en que las formas sociales son internalizadas estableciéndose "en el interior del individuo" como una forma de control interno, comparable a un ejercito instalado en una ciudad conquistada: la agresión volcada hacia adentro, donde la coerción externa es reemplazada por la culpa, o por la vergüenza de transgredir lo que supone correcto, donde la agresión se vuelve intrapunitiva o donde asistimos consternados a formas mas o menos larbadas de estupidización progresivas.

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 sus maestros aquellas cosas que no se sabe y esto hecho con una astucia que la que se dispone para plantearse nuevos interrogantes o problemas o formas inteligentes de resolver problemas viejos.

Quisiera citar una vez mas a Faber cuando se refiere a algunas de las motivaciones internas de autoridad que llevan a instalar en posiciones de poder academico a ciertos individuos antes que otros y cuales son los resortes internos que se imbrican con situaciones institucionales determinando el tipo de vinculación que estamos determinando en un examen. Se pregunta:

"No se con seguridad por que los profesores son tan gallinas?" puede ser que las instituciones académicas misma obliguen a un divorcio entre pensamiento y acción. También podrá 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 falta pelotas. El aula ofrece un ámbito artificial y protegido donde pueden ejercer sus deseos de poder. Sus vecinos tienen un auto mejor, los vendedores de gasolina te amendretan, tu mujer puede dominarte, la legislatura del estado se caga en ti, pero en el aula, por Dios, los alumnos hacen lo que dices(...) de modo que haces alarde de esa autoridad. Deshaces a los murmuradores con una mirada asesina, aplastas a quien objetó algo con erudición e ironía 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 alentarlos 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, el jefe de munboyumbo y hasta un maestro mas o menos conciente pudo verse tironeado entre las necesidades de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarlos así".

Me ha parecido interesante la forma sencilla, en que describe este autor como el educador puede verse motivado interiormente a ejercer su poder de determinada manera y como la organización propia de las instituciones académicas pueden alentar el establecimiento de un vinculo tan especial en el que ejerza sus conocimientos como un instrumento de agresión y de control social. Este solo puede lograrse así, y solo así, se cumple la condición de esconder lo que no sabe. Vemos aquí planteado en la enseñanza lo que hace un momento expresará como una característica de los alumnos en el momento del examen. ¿Cuál situación es reflejo de cual? Pareciera que gran parte de la relación entre ellos consiste en desatender sistemáticamente, ignorar continuamente, aquello que se desconoce a los efectos del trabajo sobre lo conocido y lo seguro. Esta planteada así una forma de perpetuar lo viejo y conocido antes que indagar 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 aquellas que coincidan con las que nosotros como profesores ya hayamos formulado para un problema que nosotros hemos seleccionado a nuestra disciplina nos señala como importante, "Importantes" según criterios de relevancias asentadas tanto sobre postulados teóricos como sobre nuestras base ideológicas; no siempre esclarecido desde una perspectiva epistemológica ni orientándonos por una actitud socialmente comprometida, axiológicamente explicita. Nos resulta imposible entender entonces, por que la estructura académica constituye muchas veces un lastro contra la investigación o, por lo menos, un saber obstáculo para el desarrollo de esas actitudes que desde un punto de vista psicológico debiera definir en un investigador (desconfianza ante lo obvio o lo que "naturalmente" es o "debe ser" así, antidogmatismo radical, honestidad intelectual, compromiso social). Sin embargo, desde ciertos ángulos no cabe duda que los universitarios están en un rol privilegiado dentro de la comunidad. Este privilegio no deriva solo 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 egresado entre los que mas conozcan la totalidad del sistema cultural.

Esta afirmación puede ser, sin embargo, tomada con cautela. Tal privilegio se relativiza si se observa ese sistema que podemos considerar como un mosaico complejo de relaciones entre fenómenos que solo pueden ser armados y comprendidos si se entra en posición de la totalidad de piezas que constituyen el rompecabezas.

Pero para egresar de la universidad, hace falta cumplir con requisitos tales que solo permiten entrar en posesión de nociones parciales constituyentes de la cultura puesto que al mismo tiempo 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 comprensión y eventual modificación del sistema social, asistimos aun cercamiento de la posibilidad de acceder a los datos centrales que permitirán una captación completa y, por lo tanto, no 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 vital. La distorsión tanto academicista como tecnocrática de la enseñanza no son mas 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 mas profundas entre las partes del sistema socio-cultural en que estamos inmersos se constituirán en 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 de especialistas. Pero en la desvinculación respecto de los aspectos mas complejos e intrincados que dan sentido a las partes, no puede ser defendida sino a costa de racionalizaciones que apuntalan la necesidad de necesidad a aquellos grupos a los que, explícitamente se les concede errores de vanguardia de 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 ha referido, en otro contexto; a ésta situación mostrando la forma en que el ambiente "impregna" al especialista. El ambiente es el contexto que estimula la parcialización de los conocimientos y la restricción de los grados de libertad de pensamiento autónomo y es internalizado conformando desde "adentro" de los especialistas y los profesionales sus modos de pensamiento y acción tornándolo muchas veces en un perpetuador de las situaciones dadas o, lo que es peor, en ideólogos del conformismo o de un vacuo reformismo.

Marshall Me Luhan (9), expresa:

"El profesionalismo es ambiental, el amateurismo es antiambiental; el profesionalismo funde al individuo en patrones del ambiente total, el amateurismo puede producir pérdidas, el profesionalismo tiende a clarificar y a especializarse, a aceptar sin críticas las normas fundamentales del ambiente penetrante del cual está satisfecho y del que no tiene 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 el 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 aún ahora impregnan la enseñanza traducidas en el vínculo profesor-alumno. Lo que destaco del texto citado es el carácter comprometido que encierra el concepto de amateur.

Siempre me llamó la atención el estudiar biografías de grandes descubridores o / inventores, observar las luchas internas (muchas veces externas) contra lo aprendido que es el reflejo del contexto ambiental internalizado. Severas críticas 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 obran producto de un acto accidental. Por el contrario parecieran estar basadas en una laboriosa elaboración en la que lo accidental o lo casual sólo desencadenan un proceso dado. En algunos casos "el accidente" cumple la función de quebrantador 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 solo mediante una alta carga de emocionalidad pudiera romperse este esqueleto rígido, internalizado que señala "lo concreto", lo verdadero y lo falso" definido por el sistema. Helton 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 fluyo siempre directamente del experimento. Bastaría examinar la propia explicación del científico para refutar del punto de vista. El propio Einstein, por ejemplo dice que; "No hay camino lógico para el descubrimiento de estas leyes elementales, existe únicamente el camino de la intuición".

Sea esto cierto o no, pareciera que solo una ruptura (por el camino del accidente o 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 una formación académica descubrimos una progresiva perdida de ingenuidad tanto como de originalidad, una mayor banalidad en la comunicación, una intensificación del temor al ridículo. Tendencia a asumir los gestos de futuros colegas y un sometimiento a sistemas de seguridad en los cuales a la orientación de su acción se 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 curriculum).

Estas características observables en los alumnos a medida que transcurre su formación

muestran a las claras, la instauración progresiva de un "Super yo científico" en la que el conocimiento instaure 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 plan interpersonal en modos progresivos de castración intelectual ¿A qué quedan entonces reducidos los privilegios de un alumno universitario?.

¿Qué resortes sociales intervienen en el proceso o, más bien, que utilidad obtiene el sistema de los privilegios que brindan a esos pocos que acceden a las aulas universitarias?. Aludiendo a la situación en los países desarrollados Paul Goodman (4) 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 los tiene que confirmar y procesar en escuelas durante doce años por lo menos, y mas 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 se revela 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 (1) y por otro lado desde 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 de tres modos: a) instauración de un Superyo científico contra la cual resulta como vimos difícil revelarse b) a través de la distorsión tecnocrática que forma especialistas en un sector de la realidad en el cual pueden interesarse los egresados solo a condición de que prescindan de una percepción profunda y crítica en la realidad, y c) a través de la instauración de especialistas en un sector de la realidad en el cual pueden insertarse los egresados sólo a condición de a y b) a través de las formas ritualizadas de relación, que fomentan el metaprendizaje de aquello que no ha de conocerse (por ejemplo el modo en que a) y b) tienen lugar.

(1) El refrán " socialista a los veinte, conservador a los cuarenta " debiera especificar (solo) sobretodo si en la Universidad has mordido el anzuelo de una especialización bien remunerada y te has dejado "ambientar convenientemente". Estas características por lo general escindidas 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 características personales pueden esclarecer porqué se da una clara adecuación entre el sistema académico y ciertos miembros del mismo como algunos profesores. Quizás esos comentarios pequen de ser excesivamente psicológicos y el problema no es tan claro. Pero lo que sí está claro, en lo que coincide plenamente, es en la denuncia del claro isomorfismo que existió entre las relaciones del sistema social y de la sociedad global y las relaciones imperantes en el aula. Sólo percibiendo este paralelo podremos los profesores zafarnos del rol que se induce a jugar. En caso contrario caeríamos en la situación descrita por Brecht, magníficamente en "el preceptor" la contracción 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. "...".

Pero que hay de malo muchos podríamos preguntarnos todavía ahora en el acto de enseñar? ¿Dónde esta la agresión, si conscientemente tales efectos nos son ajenos?. Bastaría con leer algunos testimonios de la bibliografía reciente para darnos cuenta que la mayor parte de los actos educativos están mas teñidos de violencia que de amor afectuoso, y evidentemente no podría ser de otro modo si se acepta que la enseñanza no pueda ser estudiada aisladamente del contexto social mas amplio en que ella tiene lugar. La violencia y la contra-violencia, del sistema social inevitablemente tienen un registro en las aulas. Por no citar más que un autor, veamos como describe Henry la enseñanza en la escuela primaria:

..."Un observador acaba de entrar en el aula de la enseñanza en la escuela primaria en el periodo de observación. La maestra dice: ¿Cuál de estos niños buenos y corteses quiere tomar el abrigo del observador y colgarlo?. A juzgar por las manos que se agitan, parecieran que todos reclamarán ese honor. La maestra elige un niño y este toma el abrigo del observador y va a colgarlo. La maestra condujo gran parte de la clase de aritmética preguntando ¿Quién quiere darme la respuesta del 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 la 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 sitios? Un maestro especializado presenta muchas situaciones de manera tal que una actitud negativa solo puede 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, obligarlos a admitir que lo absurdo es existencia, que es mejor un existir absurdo que un no existir de modo alguno. El lector habrá observado que no se pregunta quién sabe la repuesta 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, sólo abrimos perspectivas 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 oyendo ejemplos seleccionando las alternativas posibles, las alternativas no serán otra cosa que imposiciones y la liberalización de las aulas no serán 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 tanto más peligrosa cuando es oculta y velada para represores y reprimidos sea 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 autor 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 con esos 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 pueden requerir de 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 ha hecho carne en ambos. El conocimiento implicará por lo tanto derechos no sólo sobre la realidad que puede 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 comporta un profesor en las situaciones de examen de 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. En una muletilla en los diálogos en que el profesor nunca lleva las de perder. "¿Usted sabe con quien esta hablando?" Esta forma lo recoloca en la cátedra, lo distancia, de la situación de conflicto interpersonal con la que se ve enfrentando, 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, considerándolos fundamentalmente en las facetas de su rol referidas al ejercicio de la autoridad y se articulan complementariamente al modo autocrático, demagógico, paternalista, etc, en que el profesor ejerce su poder. De resultados de estos 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 la 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 nos 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 el y su disciplina en la que el alumno es el tercero excluido planteando el conocimiento como una nota a lograr y estimulando pretendidamente, la motivación en el alumno para intentar alcanzar dicho conocimiento, lo coloca a distancia de el y se erige a sí mismo como intermediario que a la par que muestra, esconde. El conocimiento como meta, puede presentársele al alumno como 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 implicada, pues que es cierto que el profesor sabe más que el alumno y es cierto que 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 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 alumnado se consuma, 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 acata la autoridad (o la institución supone que así será) y acata la idea de que la relación con los 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 materia, 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 las características con las que el alumno se identifica, los canales por los que tiene lugar, 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. En esta otra de las maneras en las que el profesor ejerce el control y se convierte en el guardabarrera del ingreso del alumno en la cultura y al mismo tiempo, en sentido inverso en el control de ingreso del conocimiento en la conciencia, del alumno. Dada así la relación que 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 alienada, sino también por lo menos uno de sus significados políticos, Lucien Goldman (3) 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 da una garantía de posibilidades de consumo incrementado. Esta situación trae consigo un estrechamiento y un peligro y cuantioso empobrecimiento de su personalidad, añadamos que es este un fenómeno que se encuentra todavía en su infancia y que amenaza cobrar porciones 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 letrado y se ha graduado en una universidad. Es éste, un hombre que se ha familiarizado con un campo de producción que posee grandes conocimientos profesionales que le permiten ejecutar de manera satisfactoria e inclusive 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 través de una carrera. Las Ciencias del Hombre, lamentablemente, no son más humanas que el resto. Las mismas observaciones enunciadas hasta ahora se aplican a ellas que 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 alienación 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 planos de estudio, sino en un humanismo que muestra el 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 en los que enseñamos. Estas modalidades que definen según la forma en que cada una haya encarado el conflicto básico entre enseñar en el sentido nato de mostrar, hacer ver, ampliar perspectivas y ocultar. O en el sentido de retener, distorsionar, controlar, eclipsar, escotomizar, parcializar el conocimiento. El conflicto entre enseñar y ocultar, admito, como lo he estado haciendo—quizá, de un modo demasiado desordenado—distintos niveles de análisis en la perspectiva, 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, racionalizados. 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 en 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 adecuación de un individuo a un estado de cosas en que ese debe limitarse a ser un mero ejecutor de decisiones. Es lícito aplicar aquí la interpretación freudiana según la cual los ritos de iniciación serían representaciones o expresiones de un sacrificio que en forma directa o indirecta busca enmedrentar de este modo el tabú, sancionar la norma, prevenir el parricidio. Sería lamentable que los ataques a las figuras poderosas detentadoras del poder traigan aparejado 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 una 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 en la permanencia en la Universidad, en cierto modo un privilegio.

La exclusión de la vida civil asume distintas formas ideológicas desde "A la Universidad se 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 solo aptos para los grandes" o para "los políticos".

2) Una forma indirecta de restricciones es la formación de especialistas a través de la fragmentación del conocimiento y la sustitución del conocimiento por una franca transmisión de ideología.

En 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 los cuales se meta-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 solo 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 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 las 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 interesamos 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 en que se facilite la posibilidad de recordar, su inclusión inconciente y perpetuante en el sistema de relación puede re-definirse. Pareciera una necesidad imperiosa ante todo no negar el vínculo de dependencia (consecuencia inevitable de haber comenzado a conocer su materia antes, que tratar de volver a pensar y sentir como única forma de sentir y convertir la situación de aprendizaje en una situación de autoconocimiento, a través de una sistemática crítica de los contenidos y autocríticas de los métodos con que esos contenidos son transmitidos. No trato de llegar a la autoridad. (léase negar en vez de llegar a)-hacerlo equivaldría embarcarnos en la ficción de un no-poder con sus variantes de ingenuidad, demagogia o populismo- Trate de criticar la autoridad como principio y ciertas formas de autoritarismo por principio. Coincido con Cooper (1) 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 mas que sobre la base de cualquier aptitud real que puedan poseer".

En cuanto a los profesores vale la advertencia del autor: "si el personal tenía esa valentía de abandonar esa posición falsa en que la autoridad radicaba en investiduras a través de roles y definiciones sociales arbitrarias, podría descubrir fuentes reales de autoridad (...) La característica ideal del liderazgo auténtico es la recurrencia 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 experiencia."

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 espera la forma en que el líder produce en sí mismo la ilusión de que su propia organización interna está cada vez; más perfectamente ordenada. De esta forma ante un modo contradictorio caótico, en el que no somos totalmente poseedores de nuestras decisiones, ni creadores de nuestra historia, podemos llegar a mantener la ilusión desde que 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 intervenir en un modo más activo en la modificación de la cultura y la sociedad de la que formamos parte. Asumir esto encierra dos dificultades:

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 contarlo a través de ideas propias y ajenas, referir la tarea educativa, al plano exclusivo de la relación docente-alumno es a la vez una concepción ingenua e irresponsable 2) es la responsabilidad nuestra asumir esta relación como parte del sistema social, lo que permite el imperativo de insertarse de un modo 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 este 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 escribiremos 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 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" y que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo que se realiza en su tarea.

No trato de propugnar una politización de nuestro sistema educativo, nuestro sistema educativo es político. Lo que debe plantearse como lo expresa Marcuse (7) — "Es una contra política que se imponga 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 y 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 preponderancia intelectual e intuitiva ante los valores de una opulencia que propaga la agresión y el sometimiento del mundo entero. "

La tarea propuesta rebasa por supuesto el límite de las escuelas y de las universidades.

Sin embargo mucho hay por 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 afectivas " a los efectos de convertirlos en auténticos sujetos. Instaurar al alumno como persona, como jefe de nuestra labor pedagógica para así incorporarlo, si pero de un modo mas conciente y mas crítico en la sociedad de la que forma parte. Nuestro verdadero compromiso es triple: como científicos y educadores, crear una nueva imagen del 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) .

Citas Bibliográficas:

- (1) Cooper, d. Psiquiatría y Antipsiquiatría, Bs. As, Paidós 1971; p. 108.
- (2) Farber Jerry: "El estudiante en un negro" en Kopkins Jerry: El libro Hippie Buenos Aires Editorial Brújula 1969; págs. 186 y siguientes.
- (3) Goldman: Lucien "Crítica y dogmatismo en Literatura " en Cooper D. y otros; dialéctica de la liberación; Editorial Siglo XXI 1969.
- (4) Goodman, Paul: "Valores Objetivos " en Cooper y otros op. cit, pág. 127.-
- (5) Henry, J: citado por Laig, R. en Experiencia y alienación en la sociedad contemporánea, Buenos Aires Paidós 1971-
- (6) Helton: citado por Rascovsky, A: La mataza de los hijos. Buenos Aires, Kargienan 1970.
- (7) Marcuse Harbert: "La sociedad opulenta" en Cooper y otros. p.cit.
- (8) Laing Ronald: Experiencia y alienación en la sociedad Contemporánea. Buenos Aires, Paidós 1969 p.93.