



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

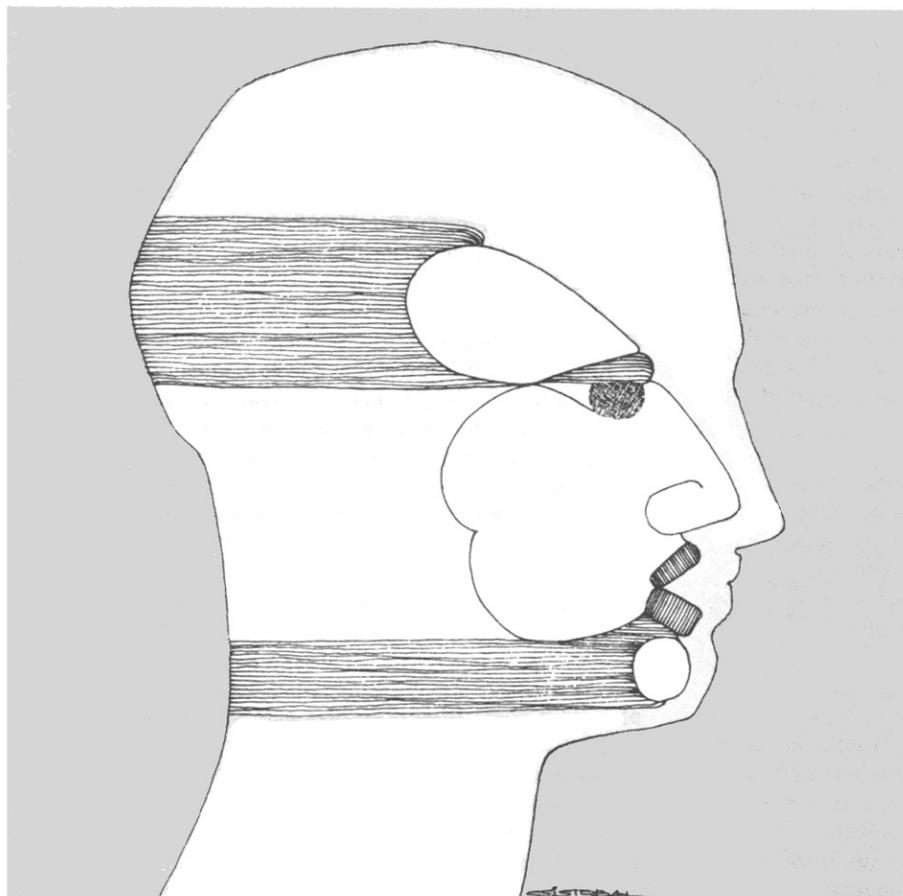
**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

BÖHM, WINFRIED (1981)
“LA TAREA POLIFACÉTICA DEL MAESTRO”
en Perfiles Educativos, No. 12 pp. 22-29.

La tarea polifacética del maestro

Winfried BÖHM*



En la literatura pedagógica internacional referente al maestro, se ha hecho corriente pasar por alto cada vez más la dimensión histórica y la comparativa en beneficio de análisis científico-sociales.¹ En lugar de apoyarse en toda la profundidad de la historia y en el abanico entero de la comparación de ideas y actividades pedagógicas, los más se limitan hoy, con espantosa miopía, a estudiar autores y publicaciones correspondientes a los últimos años. Con frecuencia se justifica esto señalando que para el maestro de hoy es útil y "relevante en la praxis",² estar informado sobre las determinantes de su comportamiento profesional, sobre las condiciones de su efectividad y acerca de las relaciones causales de la interacción maestro-alumno.

Aquí no se pretende cuestionar en modo alguno la importancia de una imagen "realista" del maestro, aunque se ha de afirmar con toda claridad que limitar la "pedagogía del maestro" al análisis de mero perfil científico-social no sólo conduce a un "desmoronamiento

*Profesor visitante del CISE.

de la tradición”,³ sino que significa una sospechosa reducción de la perspectiva pedagógica, porque en modo alguno se da el caso de que la autoconsideración pedagógica del maestro y la “idea” que se hace de las metas y funciones de la escuela y de sus propias tareas como maestro, dependan o puedan depender sólo de tales descripciones *sociocientíficas* y del análisis acerca de lo que de hecho se da. Por el contrario, el “*autocontrol pedagógico*”,⁴ como instancia central de dirección para el comportamiento profesional concreto del maestro, está configurado de manera decisiva por el *concepto de formación* y lo *normativamente debido* que con tal concepto se entiende. Formación y tarea formativa no se determinan en modo alguno por la mera determinación efectiva, sino que adquieren su sentido propio y su pujanza de la cuestionabilidad *contraefectiva*,⁵ sobre lo que antropológicamente es el hombre, acerca de qué *debe* ser (teleológicamente) y cómo el maestro y el educador pueden contribuir (metódicamente) para que llegue a ser lo que debe ser y no sólo siga siendo lo que las circunstancias dadas han hecho de él.

Partiendo de esta triplicidad del planteamiento pedagógico, las consideraciones que siguen no pretenden captar, a la manera “*anticuaria*” o cronológica, las variadas y abigarradas imágenes del maestro; por el contrario, lo que aquí se pretende es elaborar, sobre la base de este arsenal *histórico*, los puntos referenciales *sistemáticos*⁶ de la esencia y operatividad del maestro, sin los cuales, cualquier imagen “*realista*” de éste ha de quedar sin relación pedagógica alguna, a no ser que uno se limite a definir al maestro partiendo de una abstracta sociología de las profesiones o de su mera funcionalidad social. En esto abrigamos una comprensión de la historia que se atiene indudablemente a aquella expresión de Goethe que Nietzsche insertó en el comienzo de su *Segunda Meditación Anacrónica* que dice: “Por lo demás, odio todo aquello que tan solo pretende enseñarme, sin acrecentar o animar inmediatamente mi actividad”.⁷

Considerando la variedad histórica de las imágenes del maestro desde el punto de vista de un planteamiento pedagógico triplemente desplegado, dichas imágenes se pueden remitir a tres grandes modelos que, a su vez,

corresponden a tres “*antropologías*” claramente diferenciadas. Según Pestalozzi, el hombre puede ser considerado como *obra de la naturaleza*, como *obra de la sociedad* o como *obra de sí mismo*,⁸ y, de manera correspondiente, el maestro se define respectivamente como auxiliar de la naturaleza, como agente de la sociedad o como representante de una humanidad realizada, es decir, como persona. Todas estas “*imágenes*” del maestro cuentan con una larga y rica tradición histórica, la cual, como es obvio, sólo puede esbozarse aquí con unos pocos rasgos muy generales.

1. El maestro, como auxiliar de la naturaleza.

La formulación “*auxiliar de la naturaleza*” es poco corriente, por lo que acaso resulte extraña a primera vista. Sin embargo, expresa con harta precisión aquello en lo que consiste la tarea del maestro, cuando la educación y el desarrollo, partiendo de una antropología *naturalista*, se equiparan o, al menos, son en gran parte identificadas mancomunadamente. Esta es una opinión a la que se inclinan sobre todo las teorías psicologizantes, y resulta muy característico que el padre de la moderna psicología en Europa, Juan Jacobo Rousseau, articulara esta posición de manera clásica.

Con el fin de aclarar este punto de vista, elijamos una carta de Rousseau enviada al Príncipe de Württemberg⁹ y fechada el 10 de septiembre de 1763. El Príncipe se había dirigido a Rousseau suplicándole que le aconsejara cómo elegir una maestra para su hija. Rousseau, tras haberse referido a la importancia de una buena elección del maestro, subrayando su propia competencia en tal cuestión, enumera una serie de criterios que ha de colmar un buen maestro, como sigue: 1. Debe ser del mismo sexo que su alumno (en nuestro caso, pues, debe ser una mujer); 2. no debe ser joven ni, ante todo, guapa; 3. mejor una viuda que una soltera; 4. no debe poseer sentimientos elevados y menos elevada cultura (“*bel esprit*”); 5. debe ser ordenada y, ante todo, tener a la vista sus propios intereses; 6. no debe ser demasiado vivaracha, en modo alguno una atolondrada (“*evaporée*”); 7. es preferible que sea distante y desinteresada, y que tenga un carácter más bien frío que brillante; 8. no debe

contar con la menor cultura, lo mejor sería que ni siquiera supiera leer; 9. la única cualidad espiritual de la que no puede prescindir es la sinceridad.

Esta enumeración resulta paradójica y a primera vista podría creerse que Rousseau pretende jugarle una broma al Príncipe. Ahora bien, refiriéndonos a su motivación legítima, es decir, a la *teoría pedagógica* que sustenta estas directivas prácticas se advierte que no sólo se muestran en todo punto coherentes y consecuentes, sino incluso convincentes. La tesis antropológica fundamental de Rousseau, según la cual el niño es bueno por naturaleza y tan solo se corrompe bajo la influencia perniciosa de la civilización, le permite distinguir, como es sabido, a tres maestros que nos educan: la naturaleza, los hombres y las cosas.¹⁰ Mientras que la naturaleza desarrolla nuestras (buenas) cualidades y energías y las cosas nos educan mediante la experiencia que con ellas hacemos, los hombres, como educadores, parecen en extremo problemáticos. Al parecer, el lograr la educación depende de la mutua conformidad de estos tres maestros. Ahora bien, dado que no tenemos en nuestras manos la educación mediante la naturaleza, y puesto que sobre la educación por medio de las cosas únicamente podemos influir condicionada e indirectamente, todo depende de seleccionar al educador y al maestro de manera que estén dispuestos y sean capaces de supeditarse a la naturaleza y a las cosas. El programa educacional de Rousseau tiende a que el niño aprenda lo menos posible mediante palabras y libros y lo más posible —y, a saber, el mayor tiempo y lo más que se pueda—, por medio de la propia experiencia. La tarea del maestro será entonces más bien indirecta, y consiste ante todo en establecer en cada fase y en cada situación el equilibrio entre deseos y cualidades, entre el querer y el poder; el maestro es el único que otorga aquel equilibrio natural consigo mismo y con el entorno, equilibrio al que Rousseau considera como la felicidad.

El maestro se torna en maestro y educador en la medida en que se convierte en auxiliar de la naturaleza, es decir, en la medida que observe y estudie a fondo las necesidades de aprendizaje y desarrollo *naturales* del niño, a fin de poder disponer y preparar las cosas en su derredor, de manera que el niño goce en cada momento la dicha del presente y avance a la vez en

su desarrollo natural. Los criterios para elegir un buen maestro, que Rousseau comunicó al Príncipe de Württemberg, son comprensibles tomando como fundamento lo dicho: no se trata de dar con una fuerte personalidad, más bien con alguien que ni siquiera piense en la pretensión de educar e influir directamente en el niño, sino que, desde el comienzo, se considere como auxiliar de la naturaleza del niño, la cual se impone por sí misma.

Si bien Rousseau expuso su programa educacional explícitamente como una utopía,¹¹ sus ideas y su “anhelo de descargarse de todos los tormentos del saber, de sacudirse todo el lastre y todo el lujo de la ciencia, a fin de volver a dar con el camino de las formas naturales y simples de la existencia”,¹² han dado forma decisivamente al pensamiento pedagógico y a la labor educativa de la época moderna. Siempre que se ponga en la picota el culto al saber y la fosilización de una cultura convertida en mera tradición, y siempre que se conjure el peligro de un desfase pedagógico del niño con respecto a su naturaleza individual, las tesis críticas de la cultura formuladas por Rousseau vuelven a resucitar con su vigor original.

La crítica a la autoridad que hace la “pedagogía a partir del niño” y las implicaciones naturalistas de la pedagogía de Montessori, se mueven igualmente en esta órbita neorousseauiana, así como la educación antiautoritaria, los diversos arranques de una radical individualización de aprendizaje y educación y, finalmente, las psicopedagogías, que se basan en una fusión de psicología y pedagogía.¹³

La exigencia fundamental de Rousseau de no educar directamente fue convertida por Ellen Key, en los comienzos del Movimiento de Reforma Pedagógica, en el contenido del concepto de educación que pretendía ofrecer para el “Siglo del Niño”:¹⁴ “Dejarse ayudar con la tranquilidad y lentitud de la naturaleza, y ver sólo que las condiciones del entorno apoyen la labor de la naturaleza, esto es la educación”. En cambio, le parecía un auténtico crimen pedagógico “no dejar al niño en paz”, y “molestarlo” con mandatos, obligaciones, demandas y exigencias de aprendizaje. María Montessori elevó esta educación indirecta a la categoría de método y creó todo un sistema de materiales didácticos,¹⁵ frente al cual la personalidad de la maestra pasa

claramente a un plano secundario: ésta, ha de observar y aguardar, pero en modo alguno intervenir,¹⁶ debe “mantenerse siempre en pasividad”,¹⁷ pues en la Escuela de Montessori “el entorno mismo educa al niño”.¹⁸ De igual manera que la pedagogía de Montessori se basa en la tesis de un plan de construcción inmanente, pero dirigiendo el desarrollo sano, es decir, normal del niño, Berthold Otto parte del supuesto de que el niño trabaja “con una seguridad instintiva, en realidad superior a la planificación, para la configuración de una imagen del mundo”,¹⁹ de manera que la planificación del maestro —en cuanto pueda considerarse pedagógicamente legítima—, a lo sumo puede seguir las preguntas naturales del alumno.

“Enseñar de acuerdo con leyes propias. . . sin autoridad externa en cuestiones espirituales y corporales”,²⁰ tal es el lema antiautoritario de Alexander S. Neill, que le permite afirmar finalmente: “La idea total de Summerhill es la liberación del niño”.²¹ Liberación, entendida en el sentido de un decidido individualismo. En el movimiento antiautoritario que se extendió en Alemania, después de 1968, con el nombre de *Kinderladen*, los principios fundamentales iniciales eran: la mayor reserva posible por parte de los adultos, la autorregulación de los grupos de niños, crítica y resistencia frente a las ideas educacionales de los adultos, la estructuración de formas de comportamiento social basadas en el encuentro real con otros y la diaria confrontación con sus justificadas necesidades e intereses.²² Siempre que en la pedagogía contemporánea se habla de aprendizaje individual y de una individualización de la escuela y de las clases —y con sobrada frecuencia estas exigencias marchan aunadas con una acerada crítica o incluso rechazo a las exigencias objetivas de la institución escuela—,²³ se invocan las *necesidades e intereses* naturales de cada alumno individual. Esta remisión al individuo adquiere muy a menudo su legitimación pedagógica— ya sea consciente de ello o no— en el modelo rousseauiano del “desarrollo del hombre”, el cual es considerado como un proceso de despliegue, necesaria y regularmente inevitable, que tiene semejanza con la idea natural de la semilla y la planta, o de la “leonización” del cachorro de león. Dado que este proceso como tal

es frecuentemente imaginado como libre de tensiones y de conflictos,²⁴ la tarea del maestro se reduce, con ingenua simplicidad, bien a la del “jardinero”, o bien a la del terapeuta. En una terminología orientada a la medicina clínica, se habla con frecuencia de fenómenos patológicos, ya se trate de procesos patológicos de socialización, o bien de la patología de la escuela misma, y se exige del maestro, en primer término, que se familiarice con la psicología y la psicoterapia, y trate de incorporarse una “mezcla de clínico y terapeuta de grupo”.²⁵ El ingenio auxiliar de la naturaleza se torna, pues, en el psicotécnico y director de grupo, científicamente instruido.

2. El maestro, como agente de la sociedad

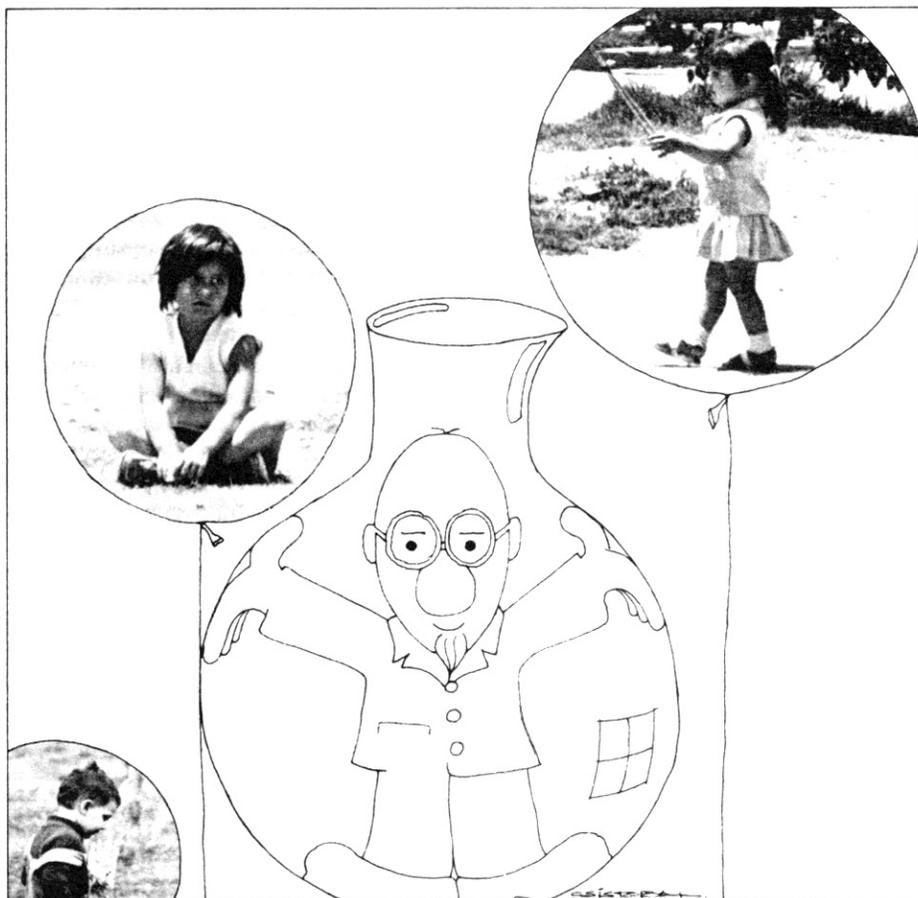
Una “imagen” del maestro completamente distinta lo presenta no como auxiliar del nacimiento del desarrollo individual, sino al contrario, como abogado de exigencias supra-individuales. Las necesidades e intereses del individuo no se hallan en primer plano, sino las llamadas exigencias y necesidades sociales, trátase de las de la sociedad *dada*, de la *futura*, o de una sociedad *ideológicamente propuesta*.

Una ojeada a la más reciente discusión internacional sobre la pedagogía podría dar la impresión, debido a su marcada preocupación por los problemas de la socialización, de la cualificación y de la distribución de *status*,²⁶ de que se tratara aquí de problemas totalmente nuevos, recién descubiertos por la pedagogía convertida en “ciencia de la educación”. Ciertamente esta opinión, en relación con la correspondiente “imagen” del maestro, se halla presente ya en la antigüedad griega, en los mismos albores históricos de esta profesión. Los primeros maestros profesionales de Occidente que impartían una enseñanza colectiva fueron, como es sabido, los sofistas, los cuales conquistaron este *status* profesional justamente en el período de transición a la forma democrática de gobierno.²⁷ Estos maestros se presentaban en Atenas, hacían una oferta de enseñanza y —a cambio de una paga adecuada— proporcionaban a sus discípulos conocimientos y habilidades de utilidad social y política; en sus anuncios prometían progresos diarios en las enseñanzas, en relación a las cuestiones domésticas lo mismo que a las estatales;

la opinión que tenían del aprendizaje y de la instrucción se basaba en una noción pragmático-utilitaria de formación adecuada a las circunstancias políticas y sociales: formaban comerciantes, negociantes, abogados, políticos, diplomáticos, etc., y les enseñaban a expresarse con fluidez y convincentemente, a argumentar en favor de las opiniones más opuestas, conforme al dictado de sus propios intereses, a mostrar las debilidades de los adversarios y a despertar la admiración pública hacia ellos, merced a la gracia y elegancia de su discurso.²⁸ La competencia para esta actividad se derivaba de los estudios especializados que hacían en matemáticas, gramática, retórica, política y ciencias sociales, y de su familiarización con las cualificaciones exigidas para el éxito social-político.

Actualmente, la concepción del maestro como un agente de la sociedad es proyectada ante todo desde el campo sociológico. Así, no es de maravillarnos que uno de los padres de la moderna sociología en Europa, Emile Durkheim, haya dado un impulso decisivo al respecto. Claro que la consideración de la escuela y la educación como socialización de las nuevas generaciones, no resulta de análisis sociológicos, sino de la tendencia de los sistemas sociales a mantenerse a través de largos períodos de tiempo por encima del cambio generacional de sus miembros; sin embargo, solamente a partir de Durkheim encontramos la decisiva determinación de la función socializante de la educación, señalamiento del cual tiene que derivarse forzosamente la "imagen" del maestro como agente de la sociedad.

Como es sabido, Durkheim hace una división entre el ser *individual* del hombre, que se refiere a los



acontecimientos de la vida personal, y su ser *social*, es decir, un "sistema de ideas, sentimientos y hábitos que no constituyen la expresión de nuestra personalidad, sino del grupo o de los diferentes grupos a los que pertenecemos". En este campo se mezclan convicciones religiosas, principios y prácticas éticas, tradiciones nacionales y profesionales, opiniones colectivas de toda índole. *Crear* en cada uno de nosotros ese ser *social* se considera, pues, como meta de la educación. Para Durkheim, la educación consiste en una "sistemática socialización de la joven generación",

y es definida de la siguiente manera: "Educación es la acción que ejerce la generación adulta sobre aquellos que todavía no están maduros para la vida social. Su finalidad es crear y desarrollar en el niño determinadas situaciones físicas, intelectuales y éticas, que de él se exigen, tanto por parte de la sociedad política en su unidad, como por el entorno especial para el que, de manera especial, está predestinado".²⁹

Si bien Auguste Comte, fundador del positivismo, hace posible la moderna sociología determinando como meta de

investigación científica la proposición de leyes generales, con un necesario abandono de lo individual y especial, de esta perspectiva sociológica se deduce consecuentemente, no obstante, la tarea de la educación y la escuela no como despliegue de la individualidad del alumno, sino precisamente al revés, como una impregnación de valores, normas y modelos de comportamiento, conocimientos y habilidades, orientaciones y motivaciones, cualidades y competencias, que hacen al individuo capaz de intervenir socialmente y, a la sociedad, capaz de funcionar como tal.

Resulta obvio que esta perspectiva, desde el punto de vista histórico, viene a ocupar un primer plano siempre que el hombre sea entendido partiendo de una antropología socialista,³⁰ como mera obra de la sociedad. Dado que para Marx la determinación esencial del hombre radica en su capacidad de producir por sí mismo las condiciones de su propia vida, es decir, en el trabajo,³¹ y puesto que Marx destaca decididamente el carácter social del trabajo humano, se deriva consecuentemente para cualquier tipo de pedagogía marxista una identificación de la educación con la socialización, así como, lógicamente, la comprensión del maestro como un agente de dicha socialización.³²

Sin embargo, esta "imagen" del maestro no se limita de ninguna manera al círculo del pensamiento marxista, sino que se encuentra en todas aquellas posiciones ideológicas en las que una determinada sociedad es sublimada ideológicamente como sociedad casi perfecta; al respecto pueden encontrarse abundantes ejemplos históricos en todas las formas de sistemas totalitarios, por ejemplo, en el fascismo y en el nacionalsocialismo.³³

Ante todo, la reciente historia alemana nos ha hecho patente, de manera impresionante, esta "funcionalización" política del maestro. Dos citas, entre muchísimas, vendrán a documentarlo. La pedagogía política o, mejor dicho, politizada del nacionalsocialismo, no se proponía mover al "nuevo" maestro desde posiciones pedagógicas, sino políticas. Alfred Baeumler, un ideólogo que influyó en Hitler dijo: "En el Nuevo Reich, han terminado las tentativas de mover al maestro con motivaciones pedagógicas. Resulta sencillamente imposible ignorar que el maestro, a partir de ahora, tan solo puede ser puesto en acción por motivaciones políticas. Nadie que no sea otra cosa que maestro, práctico o teórico de la educación, tiene hoy perspectivas de ser escuchado por la colectividad docente. Quizás constituye esto una espantosa imaginación para aquellos que ocupan cátedras de pedagogía apolítica, o se consideran con derecho a ocuparlas; ahora bien, para una transformación de la escuela alemana, aquello constituye una premisa necesaria".³⁴ La educación practicada en la República Democrática Alemana, que tiende a una acción consciente en pro del socialismo y comunismo, considera al maestro, en primer término, como decisivo partícipe del progreso social: "El maestro, en nuestra escuela socialista, debe rendir la totalidad de su labor pedagógica sobre la base de convicciones científicas. Esta realidad y esta exigencia determinan su relación con la ciencia. Al acentuar el creciente rol de la ciencia en la actividad del pedagogo, no lo hacemos movidos por consideraciones y deseos subjetivos, sino que partimos de exigencias objetivas de nuestro progresivo desarrollo social".³⁵

Si se considera la tarea del maestro partiendo sobre todo del problema de la

cualificación, entonces, su papel no es socialmente funcionalizado en menor grado. También en este caso podemos hacer patentes, con un ejemplo de la historia contemporánea de la educación en Alemania, las consecuencias que de ello se derivan. En la sexta y séptima décadas de nuestro siglo la discusión dominante se hizo girar sobre el "currículum" o carrera preparatoria del maestro, la cual, con sus promesas de ofrecerle finalmente un "currículum" científicamente fabricado, para hacer así su labor no sólo más objetiva, sino también más efectiva, partió de la suposición de que los "análisis de necesidades y situaciones de aplicación específicamente sociales, es decir, también profesionales, (podrían) llevar a la comprobación de funciones exigidas, que a su vez, han de ponerse en estrecha relación con las cualificaciones que han de obtenerse mediante determinados objetos".³⁶ Apoyada en la tesis del "capital humano"³⁷ la suposición de que el crecimiento económico y el progreso técnico conducen por una parte a una mayor necesidad de cualificación, y, por otra, que deben acelerarse mediante inversiones educacionales, se tomó durante mucho tiempo como persuasión sociopolítica dominante. Estas inversiones para la enseñanza y formación fueron predominantemente comprendidas en su aspecto tecnológico, es decir, "como inversiones en la capacidad de cualificación, lo que, a su vez, significa cualificación para habilidades técnicas".³⁸

Por la discusión sobre la enseñanza preescolar de los años 70 —con su restricción al aprendizaje propedéutico y con la concepción del ámbito preescolar como un "sector de cualificación elemental"—, y con la reducción de las asignaturas artístico-literarias a su mera

función de comunicación social,³⁹ se pudo mostrar fácilmente que de esto se derivan considerables reduccionismos pedagógicos. En relación con la “imagen” del maestro, nos interesa aquí que, desde esta perspectiva, su tarea es ante todo contemplada en la planificación y efectividad de su enseñanza, y ésta se limita en gran medida a la transmisión de cualificaciones “socialmente necesarias”.

No podrá sorprender que aquí ya no se le confiere la menor importancia a la personalidad del maestro y a toda reclamación se le cuelga el sambenito de un anticuado pre-racionalismo, es decir, de una simplona acientificidad. El maestro se convierte en el óptimo organizador de procesos de aprendizaje —léase de cualificación— y en ingeniero de socialización, perfectamente alleccionado en el aspecto sociológico.

3. El maestro, como representante de la humanidad realizada.

Tanto desde el punto de vista psicologizante de una pedagogía de desarrollo individualizador o paidoterapia, y conforme a la idea sociologizante de una educación convertida en mero instrumento de socialización, la personalidad del maestro no sólo no resulta decisiva, sino más bien constituye un factor perturbador que debe ser eliminado. La imagen a la que se ha de tender es más bien la de un maestro lo más profesionalizado posible, que domine con el mismo virtuosismo el teclado de las medidas psicotécnicas que los pedales de las causalidades sociotécnicas, y es a esta imagen del maestro que se le da el apelativo de “realista”.⁴⁰ La tecnología de la enseñanza y las técnicas de la modificación del comportamiento deben constituir, por ende, los contenidos del saber preferido del profesional de la enseñanza.⁴¹

La polémica llevada a cabo en los últimos años contra la excesiva acentuación de la personalidad del maestro encontraba su justificación, naturalmente, cuando se dirigía contra una teoría del maestro excesivamente coloreada por elementos irracionales en el campo filosófico-existencial, y cuando, por otro lado, aludía al peligro de un desmesurado catálogo de virtudes, profesionalmente inespecífico y desmedido. Además, con razón se pusieron de manifiesto los problemas

resultantes de una identificación del educador “nato” con la formación adecuada del “no nato”. Esta polémica hubo de tener, sin embargo, efectos peligrosos allí donde tendía a una desvalorización de la *persona* del maestro. Una rehabilitación del maestro como persona, es decir, como humanidad realizada, que hoy se considera como parentoria, puede invocar una larga y venerable historia de las ideas sobre el maestro. La “imagen” que corresponde a esta idea del maestro se hace patente siempre que la educación y la formación del hombre no son consideradas como obra de la naturaleza y como obra de la sociedad, sino como realización autocreadora del hombre.

En la antigüedad griega fue Isócrates,⁴² ante todo, quien representó una idea de la educación contraria al utilitarismo de los sofistas, y, por otro lado, contraria a la exigencia filosófica de Platón, quien hacía pasar por hombre culto al que en cada situación era capaz de “tomar la solución adecuada”. Isócrates echaba en cara a los sofistas que su formación, orientada hacia normas muy generales (sociológicas), fallaba en la praxis de la vida cotidiana. Opinaba que no es posible calcular con exactitud ninguna situación vital de nuestros discípulos, y menos anticiparla en la planificación del futuro. Lo único que podemos proporcionarles, lo que puede prepararlos para la vida que tienen ante sí, no son, por consiguiente, reglas y leyes abstractas de la ciencia, sino ejemplos concretos de existencias vividas. Por consiguiente, para Isócrates, el verdadero maestro es el orador que, merced a sus cualidades retóricas, está en condiciones de conjurar toda la realidad de la vida y proponer plásticamente, en descripciones ejemplares, todo el polifacetismo de virtudes y vicios humanos. Empero, para Isócrates no es la retórica —como lo era para los sofistas profesionales— una mera técnica profesional, sino que se adecuaba en el mayor grado posible a su responsabilidad pedagógica. Para él, la prueba de las pruebas del maestro retórico, por así decirlo, es el empleo de estas cualidades, no como mera persuasión y para seducir demagógicamente a sus discípulos, sino para la *argumentación histórico-ejemplarizadora*.

Resulta imposible seguir en sus pormenores la tradición secular de esta

“imagen” retórica del maestro que se extiende desde Cicerón y Quintiliano y el humanismo renacentista italiano, hasta el moderno personalismo en Francia⁴³ e Italia.⁴⁴ En esta larga cadena, nos parecen importantes dos momentos, sobre todo: por una parte, la elaboración de la historia e historicidad de la vida humana, y por otra, la aclaración de la estructura específica de la relación educadora.

Ante todo, constituye un mérito de Giambattista Vico haber mostrado, frente al racionalismo y al cientificismo, que las acciones humanas, como proceder histórico, dado que siempre pueden resultar de uno u otro modo, jamás pueden ser deducibles *a priori* ni tampoco científicamente elaborables.⁴⁵ Por consiguiente, la historia, y con ella la educación, se abre como el campo de lo *verosímil*, es decir, de lo “probable”. En consecuencia la historia, al igual que la educación, no pueden ser determinadas por el cálculo científico, sino caracterizadas por la fantasía creadora. Esta hace patente que el hombre —a diferencia del animal— no esté supeditado al poder de los esquemas imperantes, ya que puede conferir a los fenómenos sensoriales las más diversas interpretaciones. Esta misma fantasía creadora nos permite contemplar los orígenes de la historia humana, y con ello también la historia de la humanidad, en la ciencia poética (y no en el mero intelecto): *homo non intelligendo fit omnia*; además, en la forma de “semejanzas” metafóricas⁴⁶ del mundo, nos permite adjudicar a la vida humana y a la educación un *sentido*: las primeras formas de orden social y político proceden (para Vico) de esta “visión” de lo común.⁴⁷

El existencialismo moderno ha vuelto a adoptar estos puntos de vista y, frente a todos los sistemas de pensamiento racionalistas y científicos, ha sido Kierkegaard quien ha acentuado el momento decisivo de la *elección* en la configuración de la vida humana y en la formación, y con ello, la necesaria elección de la decisión.⁴⁸ Ahora bien, con esto, cualquier intervención planeadora y, sobre todo, cualquier intención de ordenación tecnológica a través de la educación del hombre, no sólo resultan en extremo sospechosas sino, a la vez, en extremo inhumanas.

Por lo mismo, la relación educadora, es decir, la referencia maestro-alumno,

Notas

1. Véase al respecto Albert Reble, **Die historische Dimension der Pädagogik in Wissenschaft und Lehrerbildung**, Würzburg, 1978.
2. La expresión **"relevante en la praxis"** se ha tornado actualmente un vocablo pedagógico, por decirlo así, "inflacionista", pero empleado de manera en extremo irreflexiva. En poquísimas ocasiones se plantea la pregunta sobre la acepción real del término y menos sobre el significado concreto de la palabra **praxis**, a saber, "no cualquier manejo, sino tan sólo la provocación de una finalidad considerada como seguimiento de ciertos principios propuestos en general, en la manera de proceder" (Kant: Sobre el término general: esto puede ser justo en teoría pero no vale para la praxis), de manera que si una teoría vale todavía menos en la práctica, no es necesario que ello radique en la teoría, sino en el hecho de que **no se contaba con bastante teoría**. Ver al respecto mi artículo: "Il problema di teoria e prassi nella pedagogia tedesca", en: **Teoria e prassi, a cura di Benedetto d'Amore e Agostino Giordano**, Vol. II, Nápoles, 1979, pp. 585-591.
3. Heinrich Roth, **Der Lehrer und seine Wissenschaft**, Hannover, 1976, p. 99.
4. Véase sobre este concepto ante todo a Klaus Mollenhauer: "Die Rollen-problematik des Lehrerberufs und die Bildung", en: **Der Lehrer in Schule und Gesellschaft**, publicado bajo la dirección de K. Betzen y K.E. Nipkow, Munich, 1971, pp. 93-112. Más detalladamente sobre el mismo tema, también W. Brinkmann: **Der Beruf des Lehrers**, Bad Heilbrunn, 1976. Ver también mi artículo: "Das Problem der Lehrerbildung angesichts der Pluralität von Theorien über den Lehrer", en: **Lehrerbild und Lehrerbildung**, publicado bajo la dirección de H.-J. Ipfling y W. Sacher, Munich, 1978, pp. 9-22.
5. Sobre el concepto de "contraefectivo", ver Theodor Ballauf, "Bildung und Sozialisation", en: **Pädagogik und Philosophie**. Homenaje a G. Flores d'Arcais, bajo la dirección de S. Baratto, W. Böhm, etc., Padua-Hildesheim, 1980.
6. Sobre la relación entre teoría e historia, véase Giuseppe Flores d'Arcais, "Geschichte der Pädagogik und pädagogische Theorie", en: **Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft**. Homenaje a A. Reble, bajo la dirección de W. Böhm y J. Schriewer, Stuttgart, 1975, pp. 11-19.
7. Friedrich Nietzsche, **Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben** (1874). Prefacio.
8. Véase Johann Heinrich Pestalozzi, **Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts** (1797). Ver también Albert Reble, **Pestalozzis Menschenbild und die Gegenwart**, Stuttgart, 1952.
9. Lettre No. 1961, en: **Correspondance générale de J.J. Rousseau**. Vol. 12, París, 1928, pp. 205-217.
10. Ver Jean-Jacques Rousseau, **Emile oder über die Erziehung (Emile ou sur l'éducation)**, (1762). Edición completa en nueva versión alemana, sobre todo, de Ludwing Schmidts, Paderborn, 1971, p. 10.
11. Compárese al respecto la introducción del **Emile**.
12. Ernst Cassirer, **Das Problem Jean-Jacques Rousseau**. (Aparecido por primera vez en: **Archiv für Geschichte der Philosophie**, Vol. 41) Darmstadt, 1975, p. 11.
13. Semejantes teorías psicopedagógicas desempeñan un papel dominante, sobre todo en el ámbito cultural franco e hispano-americano. En la pedagogía alemana, estos puntos de partida reanudan, por ejemplo, la recepción de la psicología genética o conceptos anglo-americanos de terapéutica. Véase al respecto, W. Böhm y G. Flores d'Arcais, **Die Frankophone Pädagogik im 20. Jahrhundert**. Stuttgart, 1980 y **Revista de Psicopedagogía**. Número especial dedicado al Primer Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía. Buenos Aires, 1978.
14. Tal es el título de su sensacional libro aparecido el año 1900, en Estocolmo, y en 1902 (con subsiguientes ediciones), en traducción alemana. Las citas que siguen proceden de este libro.
15. En realidad, la expresión "material didáctico" puede inducir a error, porque no se trata aquí en primer término de un material de aprendizaje, sino de desarrollo.
16. María Montessori, "Ratschlage für die Montessori-Lehrerinnen", en: **Die Quelle**, 78. Viena, (1928), pp. 584-587, la cita procede de la p. 585.
17. Id. "Doveri dell'educatore" en: Montessori, 1 (Roma, 1931), Núm. 2, pp. 18-26. Cita en la p. 19.
18. Id. "Die neue Lehrerin", en: **Das Kind in der Familie**, Stuttgart, 1954, pp. 81-89. Cita en la p. 83.
19. Berthold Otto, "Gesamtunterricht", en: **Erste Flugschrift des Berthold-Otto-Vereins e. V.**, Berlín, sin fecha (1913), p. 5 f.
20. Alexander S. Neill, **Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung**. Reinbek 1969, p. 125
21. *ib.*, p. 123.
22. Véase al respecto sobre todo Karl Erlinghagen, **Autorität und Antiautorität**, Heidelberg, 1973. Otto Engelmayer (Dir.), **Die Autoritätsdiskussion in der Pädagogik**, Neuburg-Weier, 1973. Johannes Classen (Dir.), **Autoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion**, Heidelberg, 1973. Erich Weber, **Autorität im Wandel**, Donauwörth, 1974.
23. Véase al respecto en pormenorización sistemática e histórica Vittorino Caporale, **Descolarizzazione e educazione. Dimensione storica e analisi critica de una proposta di pedagogia alternativa**. Bari, 1978.
24. Desde esta posición neo-rousseauiana, los conflictos son explicados fundamentalmente como perturbaciones más o menos accidentales, inducidas desde afuera.
25. Véase Trow-Zander-Morse-Jenkins, "Psychologie des Gruppenverhaltens. Die Klasse als Gruppe", en: F. Weinert (Dir.), **Pädagogische Psychologie**, Colonia, 1967, p. 291.

debe verse con otro enfoque. Ya no puede seguir siendo considerada unidimensionalmente desde la perspectiva del alumno, así como tampoco unidimensionalmente partiendo del maestro: en un caso se trataba de una espontaneidad arbitraria que llevada a su última consecuencia acaba en un anarquismo pedagógico (y político); en el otro, se trataba de una dominación no menos arbitraria que conduce coherentemente al conformismo pedagógico (y político). La educación, vista con el enfoque de la concepción *personal* del hombre, sólo puede entenderse como la responsable autorrealización de la persona, y la relación educadora únicamente como el encuentro, siempre pluridimensional, de personas, en el que dichas personas aparecen como representantes de vida vivida, como testigos de valores y como argumentadores.⁴⁹ Resulta obvio que aquí la persona del maestro adquiere un peso extraordinario, ciertamente no en el sentido de la "virtuosa personalidad del maestro", sino en el sentido eminentemente humano de la humanidad ejemplar, en su respectiva unicidad e irrepetibilidad.

Contra las consideraciones hasta aquí expuestas podría argüirse que se quiere hacer retroceder la rueda del desarrollo científico y se viene a abogar por una concepción precientífica del maestro. La realidad es todo lo contrario. No tratamos en modo alguno de negar o desvalorizar los logros de la psicología y la sociología, ni los resultados de una ciencia empírico-realista de la educación —el maestro, en este sentido, debe ser un especialista científicamente culto—; de lo que se trata es de que, a través de esta "cientificación", no se pierda la dimensión personal, sin la cual no puede

existir ni educación humana, ni escuela humana. Por lo contrario, ha de permitírsele preguntar si tal "cientificación" no es adquirida muy a menudo sólo como trueque de una abreviación del concepto de ciencia que vendría a merecer más bien el nombre de antipedagogía que el de progreso educacional sin reserva.

Habrá que recordar al respecto una advertencia que formuló el gran humanista alemán Theodor Litt, mucho antes del "cambio realista" de la ciencia de la educación: "Con ineluctable necesidad, el proceso de la desrealización, que se inicia con la referencia al mundo de la persona, acaba por invadir a esta persona misma. Y todo esto, tan solo por consideración a aquel 'tercero' que, sin necesidad, incluso contra el testimonio de la experiencia, fue colocado para 'explicar' el encuentro del hombre con el mundo".⁵⁰

26. Una panorámica muy bien resumida sobre esta discusión nos la presentan los estudios de *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1979*, Stuttgart, 1979. Véase a este respecto también Wilhelm Brinkmann (Dir.), *Erziehung-Schule-Gesellschaft*, Bad Heilbrunn, 1980.
27. Los sofistas colmaban indudablemente las exigencias que en las definiciones actuales en uso aparecen sobre la profesión: *occupation, calling, organization, education, service orientation, autonomy*. Véase al respecto Wilbert E. More, *The Professions. Roles and Rules*, Nueva York, 1970.
28. Véase al respecto James L. Larett, *The educational theories of the sophists*, Nueva York, 1969.
29. Emile Durkheim, *Erziehung und Soziologie*. Citado aquí según W. Brinkmann (Dir.), *Erziehung-Schule-Gesellschaft*, Bad Heilbrunn, 1980, p. 29.
30. La palabra "socialista" no se entiende aquí en su estricto sentido político, sino (análogamente al término "naturalista") en el sentido de una determinación de la sociedad ("obra de la sociedad").
31. "El primer acto histórico de estos individuos, por el que se diferencian de los animales, no consiste en que piensan, sino en que comienzan a producir sus alimentos" (Marx-Engels-Werke, Berlín, 1958, Vol. III, p. 20).
32. Véase al respecto a Mario A. Manacorda, "Prolegomeni ad una pedagogia marxista", en: *Philosophie und Pädagogik*. Homenaje a G. Flores d'Arcais, bajo la dirección de S. Baratto, W. Böhm, etc., Padua-Hildesheim, 1980.
33. Véase sobre este tema Ernst Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche*. Munich, 1965.
34. Alfred Baeumler, *Bildung und Gemeinschaft*, Berlín, 1942. Citado aquí según Hans-Jochen Gamm, *Führung und Verführung Pädagogik des Nationalsozialismus*, Munich, 1964, p. 191.
35. Margot Honecker, "Erziehung zum bewussten Handel für den Sozialismus und Kommunismus", Discurso de la Ministro de Educación Popular, con motivo del trigésimo aniversario de la fundación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Humboldt de Berlín, en: *Jahrbuch 1978* de la *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* de la República Democrática Alemana, Berlín, 1978, p. 25.
36. Saul B. Robinson, *Bildungsreform als Revision des Curriculum (1967)*, Neuried,⁵ 1975, p. 48.
37. Véase sobre este particular el estudio fundamental de R.W. Schultz, "Investment in human capital", en: *American Economic Review*, Vol. 51 (1961), Número 5.
38. Hans Christian Harten, "Sozialisation und Qualifikation", en: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1979*, Stuttgart, 1979, p. 82.
39. Para la enseñanza de la literatura esto ha sido recientemente comprobado de manera tan bella como alarmante por Rosemarie Voges, *Das Ästhetische und die Erziehung*, Munich, 1978.
40. Véase al respecto Wilhelm Brinkmann, "Sulla funzione dell' insegnante nella società contemporanea", en: *Rassegna di Pedagogia* 35 (1977), pp. 83-94.
41. Si éstos se formulan, además, relativamente libres de grandes exigencias, se tienen las mayores probabilidades de venta en el mercado de libros pedagógicos. Un buen ejemplo de ello es el libro de Jochen Grell, *Techniken des Lehrerverhaltens*, Weinheim, 1978.
42. Sobre la pedagogía de Isócrates trata Wolf Steidle, "Redekunst und Bildung bei Isokrates", en: *Hermes*, 80 (1952), pp. 257-296.
43. Sobre este tema, ver ante todo Emmanuel Mounier, *Communisme, anarchie et personalisme*, París, 1966. Además, *Il personalismo*, Ed. Armando Rigobello, Roma, 1975.
44. Véase al respecto W. Böhm, G. Flores d'Arcais (Dir.), *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart, 1979.
45. Con toda amplitud puede verse Giambattista Vico's science of humanity, Ed. by Giorgio Tagliacozzo and Donald Philipp Varene, Baltimore, 1976.
46. La lingüística habla aquí de tropes o metáforas.
47. Muy sugestivo al respecto es Ernesto Grassi, "Idealismus, Marxismus und Humanismus", en: Ossip K. Flechtheim y Ernesto Grassi, *Marxistische Praxis. Selbstverwirklichung und Selbstorganisation des Menschen in der Gesellschaft*, Munich, 1973, pp. 9-34.
48. Este aspecto está excelentemente estudiado por Ronald J. Manheimer, *Kierkegaard as educator*, Berkeley, 1977.
49. Véase al respecto Giuseppe Flores d'Arcais, "Über die Natur des ersieherischen Verhältnisses", en: W. Böhm y G. Flores d'Arcaise (Dir.), *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart, 1979, pp. 228-233.
50. Theodor Litt, *Mensch und Welt*. Heidelberg² 1961, p. 168.