

LA “IMAGEN” DEL MAESTRO EN EL CORRER DE LA HISTORIA



WINFRIED BÖHM¹
Universidad de Bamberg,
Alemania.

La “imagen” del maestro



En la literatura pedagógica internacional referente al maestro, se ha hecho corriente reprimir más y más la dimensión histórica y la comparativa, en beneficio del análisis científico-social.² En lugar de recordar toda la profundidad de la historia y la gama entera de la comparación de ideas y actividades pedagógicas, hoy se limitan los más, en espantosa miopía, a estudiar a los autores y las publicaciones de los últimos años, y, con frecuencia, se justifica esto señalando que para el maestro de hoy es útil y “relevante en la praxis”,³ estar informado sobre las determinantes de su comportamiento profesional, sobre las condiciones de su efectividad y sobre las relaciones causales de la interacción maestro-alumno.

En modo alguno se pretende cuestionar aquí la importancia de una tal imagen “realista”, pero ha de afirmarse con toda claridad que una limitación de la “pedagogía del maestro” al análisis de mero perfil científico-social, no sólo conduce a un desmoronamiento de la tradición”,⁴

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 prescripciones *sociocientíficas* y de los análisis de los *hechos dados*. El “autocontrol pedagógico”,⁵ como instancia central de dirección para el comportamiento profesional concreto del maestro está, por el contrario troquelado de manera decisiva por el *concepto de formación* y lo que, según este mismo concepto, se entiende como *normativamente debido*. Formación y tarea formativa no se definen en modo alguno por la mera determinación efectiva, sino que la cuestionabilidad *contraefectiva*⁶ les permite adquirir su sentido propio y su pujanza, en cuanto a qué es el hombre (antropológicamente), qué debe ser (teleológicamente) y cómo pueden contribuir (metodológicamente) el maestro y el educador, a fin de que llegue a ser lo que debe ser, y no sólo siga siendo lo que han hecho de él las circunstancias dadas.

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; lo que aquí se pretende es, por el contrario, elaborar sobre la base de este

arsenal *histórico*, los *sistemáticos* puntos referenciales⁷ de la esencia y operatividad del maestro, sin los cuales cualquier imagen “realista” ha de quedar pedagógicamente sin relación alguna, a no ser que uno se limite a definirlo partiendo de una abstracta sociología de las profesiones, o de su mera funcionalidad social. Con esto, seguimos una comprensión de la historia que, indudablemente se atiene a aquella expresión de Goethe que Nietzsche colocara en el comienzo de su Segunda Meditación Anacrónica: “Por lo demás, odio todo aquello que tan sólo pretende enseñarme, sin acrecentar o animar inmediatamente mi actividad”.⁸

Considerando la variedad histórica de las imágenes del maestro desde la óptica de un planteamiento pedagógico triplemente desplegado, se pueden remontar a tres grandes modelos que, a su vez, se corresponden con tres “antropologías” claramente diferenciables. Según Pestalozzi, el hombre puede ser considerado como *obra de la naturaleza*, como *obra de la sociedad*, o como *obra de sí mismo*,⁹ y, en concordancia, 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” de él cuentan con una larga y rica tradición histórica, la cual, como resulta obvio, tan sólo puede esbozarse aquí con unos pocos rasgos muy generales.

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 gran precisión en qué consiste la tarea del maestro, cuando, partiendo de una antropología *naturalista*, la educación y el desarrollo se equiparan o, al menos, son en gran parte identificadas mutuamente. Es esta una opinión a la que se inclinan sobre todo teorías psicologizantes, y resulta muy característico que el padre de la moderna psicología en Europa articulara esta posición de manera clásica: Jean-Jacques Rousseau.

A fin de aclarar este punto de vista, elijamos una carta de Rousseau, fechada el 10 de septiembre de 1763 y dirigida al Príncipe de Württemberg¹⁰. El Príncipe se había dirigido a él con la súplica de que le diera consejos para elegir a una maestra para su hija. Tras haber aludido Rous-

seau a la importancia de una buena elección, subrayando su propia competencia en tal cuestión, enumera una serie de criterios que ha de cumplimentar un buen maestro:

1. debe ser el mismo sexo que su alumno (en nuestro caso, pues, debe ser una mujer);
2. no debe ser joven ni, sobre todo, guapa;
3. mejor una viuda que una soltera;
4. no debe poseer sentimientos elevados y menos una alta cultura (bel esprit);
5. debe ser ordenada, y principalmente, dar prioridad a sus propios intereses;
6. no debe ser demasiado vivaracha, en modo alguno una atolondrada (évaporée);
7. es preferible que sea distanciada y desinteresada, y que tenga un carácter frío más 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 no puede prescindirse es su sinceridad.

Esta numeración resulta paradójica y, a primera vista, podría creerse que Rousseau pretende hacerle una broma al Príncipe.

Ahora bien, si se relacionan con su legítima motivación estas directivas prácticas, es decir, con *teoría* pedagógica que las sustenta, entonces 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 sólo se corrompe bajo la influencia perniciosa de la civilización, le permite distinguir, como es sabido, tres maestros que nos educan: la naturaleza, los hombres y las cosas.¹¹

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, resultaría 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 sobre la educación por las cosas, únicamente podemos influir condicionada e indirectamente, todo depende de que se seleccione al educador y al maestro de manera que estén dispuestos y sean capaces de supeditarse a la naturaleza de las cosas. El programa educacional de Rousseau tiende a que el niño aprenda lo menos posible mediante palabras y libros, y lo más posible –también el mayor tiempo y la mayor cantidad posibles– por medio de la propia experiencia. La tarea del maestro será así 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; que es lo único que otorga aquel equilibrio natural consigo mismo y el entorno al que Rousseau califica de felicidad.



El maestro y el educador lo es en la medida en que se convierta en auxiliar de la naturaleza, es decir, 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, en cada momento, a la vez goce la dicha del presente y avance en su desarrollo natural. Los criterios que Rousseau dirigiera la Príncipe de Württemberg para elegir un buen maestro, son comprensibles tomando como base lo dicho: no es cuestión de un maestro con una fuerte personalidad, más bien de uno que ni siquiera piense en la pretensión de educar e influenciar directamente, sino que desde el comienzo se considere como auxiliar de la naturaleza del niño, que por sí misma se impone.

Si bien Rousseau expuso su programa educacional explícitamente como una utopía¹², 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 cambio de las formas naturales y simples de la existencia”,¹³ han modelado decisivamente el pensamiento pedagógico y 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 entre el niño y su naturaleza individual, las tesis críticas de la cultura formulados por Rousseau vuelven a resucitar con su vigor prístino.

La crítica de 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 ramales de una individualización radical de aprendizaje y educación y, finalmente, las psicopedagogías que se basan en una fusión de psicología y pedagogía.¹⁴

La exigencia fundamental de Rousseau de no educar directamente fue convertida por Ellen Key, en los comienzos del Movimiento de Reforma Pedagógica, en contenido del concepto de educación que pretendía ofrecer para el “Siglo del Niño”¹⁵. “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”, sino “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,¹⁶ con el cual la personalidad de la maestra pasa claramente a un plano secundario: ésta ha de observar y aguardar, pero en modo alguno intervenir,¹⁷ debe “mantenerse siempre en pasividad”¹⁸, pues en la escuela de Montessori, “el entorno mismo educa al niño”¹⁹.

De igual manera que la pedagogía de Montessori se basa en la tesis de un plan de construcción inmanente, pero dirigido hacia el desarrollo sano —es decir, normal— del niño, Berthold Otto parte del presupuesto de que el niño trabaja “Con una seguridad instintiva, en realidad superior a la planificación, para la configuración de una imagen del mundo”²⁰, de manera que la planificación del maestro —en cuanto pueda considerarse pedagógicamente legítima—, a lo sumo puede seguir las preguntas personales del alumno.

“Enseñar de acuerdo con leyes propias... sin autoridad externa en cuestiones espirituales y corporales”²¹, tal es el lema antiautoritario de Alexander S. Neill, y le permite afirmar finalmente: “La idea total de Summerhill es la liberación del niño”.²² Liberación entendida en el sentido de un decidido individualismo. En el movimiento autoritario que se extendió en Alemania después de 1968 con el nombre de “Kinderladen”, los principios fundamentales 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 y la estructuración de formas de comportamiento social basadas en el encuentro real con otros y la diaria confrontación con sus justificadas necesidades e intereses.²³ Siempre que se hable, en la pedagogía contemporánea, de aprendizaje individual y una individualización de la escuela y las clases —y sobrada frecuencia marchan aunadas estas exigencias con una férrea crítica, o hasta rechazo, de las exigencias objetivas de la institución escuela—,²⁴ se invocan *las necesidades e intereses* naturales de cada alumno individual, y esta apelación a lo individual adquiere, luego su legitimación pedagógica muy a menudo —ya sea conscientemente o no— en el modelo rousseauiano del “desarrollo del hombre” como un proceso de despliegue, necesaria y regularmente inevitable, que se corresponde con la idea natural de la semilla y la planta, o de la “leonización” del cachorro de león. Dado que este proceso, como tal, de ordinario es imaginado como libre de tensiones y de conflictos,²⁵ la tarea del maestro se reduce, con ingenua simplicidad, bien a la del “jardinero”, o a la del terapeuta. En una terminología orientada por la medicina clínica, se habla luego de fenómenos patológicos, ya se trate de procesos patológicos de socialización, o bien de la patología de la escuela misma, y del maestro se exige, en primer término, que se familiarice con la psicología y la psicoterapia, y trate de incorporar una “mezcla de clínico y terapeuta de grupo”.²⁶ El ingenio auxiliar de la naturaleza se torna, pues, en el psicotécnico y director de grupo, científicamente instruido.

El maestro como agente de la sociedad

Una “imagen” completamente distinta del maestro lo muestra, no como auxiliar del nacimiento del desarro-

llo individual, sino al revés, como abogado de exigencias supraindividuales. En primer plano se hallan, no las necesidades e intereses del individuo, sino las así llamadas exigencias y necesidades sociales, trátese de las de la sociedad *dada*, de la *futura* o de una sociedad *ideológicamente propuesta*.

Una ojeada a la reciente discusión en la pedagogía alemana, con su superacentuación de problemas de la socialización, de la cualificación y de la distribución de status,²⁷ podría despertar la impresión de que se tratara aquí de problemas totalmente nuevos, recién descubiertos por la pedagogía convertida en “Ciencia de la educación”. En relación con la correspondiente “imagen” del maestro, esta opinión, por cierto se hallaba 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, y conquistaron este status profesional justamente en el período de transición a la forma democrática de gobierno.²⁸ 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 con las cuestiones domésticas lo mismo que con las estatales. La opinión que tenían del aprendizaje y la instrucción se basaba en una noción pragmático-utilitaria de formación adecuada a las circunstancias políticas y sociales: preparaban comerciantes, negociantes, abogados, políticos, diplomáticos, y les enseñaban a expresarse fluida y convincentemente, a invertir las opiniones opuestas conforme a sus propios intereses, a mostrar las debilidades de los adversarios, a despertar hacia sí mismos la administración pública, merced a la gracia y elegancia de su discurso.²⁹ Para esto derivaban su competencia de sus estudios especializados –matemáticas, gramática, retórica, política, ciencias sociales– y de su familiaridad con las cualificaciones exigidas para el éxito social-político.

El concepto de maestro como agente de la sociedad, se nutre hoy, ante todo, desde el cambio sociológico. Así, no es de extrañar que uno de los padres de la moderna sociología en Europa. Emile Durkheim, haya dado al respecto impulsos decisivos. Claro que la comprensión de escuela y educación no resulta como socializada, sino de la tendencia de los sistemas sociales a mantener a través de largos períodos de tiempo, por encima del cambio generacional de sus miembros, sin embargo, tan sólo a partir de Durkheim encontramos la definida pre fijación de la educación en su función socializante, de la que forzosamente tiene que derivarse 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 aconte-

cimientos de la vida personal, y el ser *social*, es decir, un “sistema de ideas, sentimientos, y hábitos que no constituyen expresión de nuestra personalidad, sino del grupo o de los diferentes grupos a los que pertenecemos”. En este campo se cuentan convicciones religiosas, principios y prácticas éticas, tradiciones nacionales y profesionales, opiniones colectivas de toda índole.

Como meta de la educación se considera, pues, *crear* en cada uno de nosotros ese ser social. Para Durkheim la educación consiste en una “sistemática socialización de la joven generación”, y es definida de la manera siguiente: “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”.³⁰

Si bien Augusto Comte, el fundador del positivismo, hace posible la moderna sociología determinando la meta de la investigación científica en la proposición de leyes generales, con un necesario abandono de lo individual y especial, no obstante, de esta perspectiva sociológica se deduce consecuentemente 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 históricamente viene a ocupar un primer plano siempre que el hombre, partiendo de una antropología *socialista*,³¹ sea entendido 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,³² y puesto que este autor destaca decididamente el carácter social del trabajo humano, para cualquier pedagogía marxista se deriva, en consecuencia, una identificación de la educación y de la socialización, así como –lógicamente– la comprensión del maestro como agente de dicha socialización.³³

Esta “imagen” del maestro, sin embargo, de ninguna manera se limita al círculo del pensamiento marxista, sino que se encuentra en todas aquellas posiciones en las que una determinada sociedad es sublimada ideológicamente como sociedad cuasi perfecta; ejemplos históricos al respecto pueden encontrarse en sobrada abundancia en todas las formas de sistemas totalitarios, por ejemplo, en el fascismo y en el nacional socialismo.³⁴

Ante todo, la reciente historia alemana nos ha hecho visible, de manera impresionante, “esta funcionalización” política del maestro. Dos citas entre muchísimas vendrán a documentarlo. La pedagogía política o, mejor dicho, politizada del nacional socialismo, en modo alguno se proponía manejar al nuevo maestro desde posiciones pedagógicas, sino políticas:

En el Nuevo Reich, han terminado las tentativas de movilizar al maestro por motivaciones pedagógicas. Resulta sencillamente imposible ignorar que el maestro, a partir de ahora, tan solo puede ser puesto en movimiento por razones políticas. Nadie que no sea maestro, metódico o teórico de la educación, tiene hoy perspectiva de ser escuchado por la colectividad docente. Quizás constituye esto una espantosa imagen para aquellos que ocupan cátedras de pedagogía apolítica, o se consideran con derecho a ocuparla; ahora bien, para una transformación de la escuela alemana, esto constituye una premisa necesaria.³⁵

La educación practicada en la República Democrática Alemana, y que tiende a una acción consciente en pro del socialismo y el comunismo, considera al maestro, en primer término, como decisivo participante del progreso social:

El maestro, en nuestra escuela socialista, debe reafirmar 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.³⁶

Si se considera la tarea del maestro principalmente partiendo del problema de la cualificación, entonces su papel no está 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. La discusión dominante en la sexta y séptima década de nuestro siglo, sobre el “currículum” o carrera preparatoria del maestro, 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”³⁷. Apoyada por la tesis del “capital humano”³⁸, durante mucho tiempo, la suposición de que el crecimiento económico y el progreso técnico conducen, por una parte, a una mayor necesidad de cualificación, y por otra, debe acelerarse mediante in-

versiones educacionales, se tomó como persuasión sociopolítica dominante. Estas inversiones para la enseñanza y formación fueron predominantemente comprendidas en su aspecto tecnológico, es decir, “como inversionistas en la capacidad de cualificación, lo que, a su vez, significa cualificación para habilidades, técnicas”³⁹.

Que de estos se derivan considerablemente reduccionismos pedagógicos, se pudo mostrar fácilmente en 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”–, así como en la reducción de las asignaturas artístico-literarias a su mera función de comunicación social⁴⁰. Aquí en relación con la “imagen” del maestro, nos interesa 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, a la personalidad del maestro ya no se le confiere la menor importancia, y a su reclamación se le cuelga el sambenito de un anticuado preracionalismo, 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 aleccionado en el aspecto sociológico.

El maestro como representante de la humanidad realizada

Tanto desde el punto de vista psicologizante de una pedagogía de desarrollo individualizador o paidoterapia, como 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. Más bien se debe tender a la imagen de alguien con máxima profesionalización, que domine con el mismo virtuosismo el teclado de las medidas psicotécnicas y los pedales de las causalidades sociotécnicas, imagen a la que se le da el apelativo de “realista”⁴¹. 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 enseñanza⁴².

En los últimos años, la polémica contra la excesiva preponderancia de la personalidad del docente hallaba justificación, naturalmente, allí donde se dirigía contra una teoría del maestro en exceso coloreada por elementos irracionales, en el campo filosófico-existencial, y donde, por otro lado, se aludía al peligro de un desmesurado catálogo de virtudes, profesionalmente inespecífico y desmedido. Además, con razón se pusieron de manifiesto los proble-

mas resultantes de una identificación del educador “nato” y de 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. Su rehabilitación como persona, es decir como humanidad realizada, hoy considerada como perentoria, puede invocar una larga y venerable historia. La “imagen” del maestro correspondiente se hace patente siempre que la educación y la formación del hombre no son consideradas como obra de la naturaleza o como obra de la sociedad, sino como realización autocreadora del hombre.

En la antigüedad griega, quien representó una idea de la educación contraria al utilitarismo de los sofistas fue, sobre todo, Isócrates; entre otras cosas, estuvo contra la exigencia filosófica de Platón, considerando culto a quien, en cada situación, era capaz de “tomar la solución adecuada”. Isócrates echaba en cara a los sofistas que su formación, orientada a normas muy generales (sociológicas), fallaba en la praxis de la vida cotidiana. Opinaba que no es posible calcular con exactitud situación vital alguna de nuestros discípulos, y menos anticiparla en la planificación del futuro. Lo único que podemos proporcionarles, con lo que pueden prepararse para la vida que tienen ante sí, no son entonces 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. Pero para él la retórica no es –como lo fuere para los sofistas de oficio– una mera técnica profesional, sino que se adecuaba en medida máxima a su responsabilidad pedagógica. Según dice, la prueba de las pruebas del maestro retórico es que emplee estas cualidades, no como mera persuasión y para seducir demagógicamente a sus discípulos, sino para la argumentación histórica ejemplarizadora.

Resulta imposible seguir en sus pormenores la tradición secular de esta “imagen” retórica del maestro. Se extiende desde Cicerón y Quintiliano, pasando por el Humanismo-Renacimiento 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 clarificación de la estructura específica de la relación educativa.

Constituye, ante todo, un mérito de Giambattista Vico haber mostrado, frente al racionalismo y al cientificismo, que las acciones humanas como proceder histórico, que siempre pueden tener uno u otro resultado, jamás serían deducibles *a priori*, ni tampoco serían científicamente elaborables.⁴⁵ Por consiguiente, la historia –y con ella la educación– se abre como campo de lo *verosímil*, es decir,

de lo *probable*. Así, no pueden la historia ni la educación ser determinadas por el cálculo científico, sino caracterizadas por la fantasía creadora. Ésta hace evidente que el hombre –a diferencia del animal– no está supeditado al poder de los esquemas imperantes: puede conferir a los fenómenos sensoriales las más diversas interpretaciones; 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 intelligens fit omnia*; nos permite en forma de “semejanzas” metafóricas⁴⁶ del mundo, 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 aspectos, y ante todo Kierkegaard –frente a todos los sistemas de pensamiento racionalistas y científicos– ha puesto énfasis en la configuración de la vida humana y en la formación, el momento decisivo de la *elección* (y, con ello, la necesaria elección de la decisión)⁴⁸. Ahora bien, con esto cualquier intervención planeadora, y principalmente cualquier intención de ordenación tecnológica, a través de la educación del hombre, no sólo resulta en extremo sospechosa, sino, a la vez, en extremo inhumana.

Entonces, la relación educativa, es decir, la relación maestro-alumno, debe aparecer bajo otra luz. Ya no puede seguir siendo considerada unidimensionalmente, desde la perspectiva del alumno, y tampoco partiendo sólo del maestro: en un caso, se trataba de una espontaneidad arbitraria que en última consecuencia acaba en anarquismo pedagógico (y político); en el otro, se trataba de una no menos arbitraria dominación que, por lógica, conduce al conformismo pedagógico (y político). Desde la óptica de la concepción *personal* del hombre, la educación tan sólo puede entenderse como la responsable autorrealización de la persona, y la relación educativa únicamente como el encuentro siempre pluridimensional de personas, las que se relacionan como representantes de vida vivida, como testigos de valores y como argumentadores.⁴⁹ Aquí resulta obvio que la persona del maestro adquieren un peso extraordinario, ciertamente no en el sentido de la “virtuosa personalidad del maestro”, sino en el sentido eminentemente humano, el de la humanidad ejemplar, en su respectiva unidad e irrepetibilidad.

Contra las consideraciones aquí expuestas, podría argüirse que se querría volver a la rueda del desarrollo científico y venir a abogar por una concepción precientífica del maestro. La realidad es todo lo contrario. Para nada tratamos 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, deber 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 que no pueden existir la educación ni la escuela humanas. Al revés, ha de permitírsele la pregunta de si tal “cientificación” no es adquirida, con frecuencia, sólo a cambio de una reducción del concepto de ciencia, que vendría a merecer más bien el nombre de antipedagogía que el de progreso educacional sin reservas.

En este sentido habrá que recordar una advertencia que formulara 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 la persona misma. Y todo esto tan sólo considerando 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. 

Notas

¹ Doctor en Filosofía, Universidad de Bamberg, Alemania. Discípulo de Albert Reble, Theodor W. Adorno, Romano Guardini y Giuseppe Flores d’Arcais. Autor de *Historia de la Pedagogía y Filosofía de la Educación, Política escolar y reforma de la escuela en Alemania, La Pedagogía italiana de nuestro siglo, La Pedagogía francófona del siglo XX, Educación de la persona, El Diccionario Pedagógico, ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? Y Teoría y Praxis* entre otros trabajos. Actual Director del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Würzburg Alemania.

² Véase al respecto Albert Reble, *Die historische Dimension der Pädagogik in Wissenschaft und Lehrerbildung* (Würzburg: 1978).

³ La expresión *Praxisrelevanz* (relevante en la praxis) se ha vuelto, actualmente, un vocablo pedagógico por decirlo así “inflacionista”, pero empleado de manera en extremo irreflexiva. En poquísimas ocasiones se propone la pregunta de los que con ello se quiere decir en realidad, y aún menos se medita en el significado concreto de la palabra, *praxis*, a saber, “no cualquier manejo, sino tan solo 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 menos en la práctica, no es necesario que ello radique en la teoría, sino en el hecho de que *no se contaba con suficiente teoría*. Ver al respecto mi artículo, “El problema de teoría e praxis nella pedagogía tedesca”, en *Teoría e praxis*, a cura di Benedetto d’Amore e Agostino Giordano, II (1979): 585-591.

⁴ Heinrich Roth, *Der Lehrer und seine Wissenschaft* (Hannover: 1976) 99.

⁵ Véase sobre este concepto ante todo Klaus Mollenhauer, “Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung”. En *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft* (Munich: K. Betzen y K.E. Nipkow, 1971) 93-112- 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*, (Munich: H.J. Ipfingy W. Sacher, 1978) 9-22.

⁶ Sobre el concepto de *Kontrafaktisch* (contrafáctico), ver Theodor Ballauf, “Bildung und Sozialisation” En: *Pädagogik und Philosophie*. Homenaje a G. Flores D’Arcais, bajo la dirección de S Bratto, W. Böhm, et. al. Padua-Hildesheim, 1980.

⁷ Sobre la relación entre teoría e historia, véase Giuseppe Flores d’Arcais, *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*. Homenaje a A. Reble, bajo la dirección de W. Böhm y J. Schriewer (Stuttgart: 1975) 11-19.

⁸ Friedrich Nietzsche, *Vom Nacheil der Historie für das Leben* (1874). Prefacio.

⁹ Véase Johann Heinrich Pestalozzi, *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1977). Ver también Albert Rebles, *Pestalozzi Menschbild und die Gegenwart* (Stuttgart: 1952).

¹⁰ Leerte Nro. 1961. En *Correspondance générale de J.-J. Rousseau* 12 (1928): 205-217.

¹¹ Ver Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder über die Erziehung (Emile ou sur l’education)* (1762). Edición compl. En nueva versión alemana, sobre todo, de Ludwig Schmidts (Paderborn: 1971) 10.

¹² Compárese al respecto la introducción del *Emile*.

¹³ Ernst Cassirer, “Das Problem Jean-Jacques Rousseau”. (Aparecido por primera vez en *Archiv für Geschichte der Philosophie* 41 (1975): 11.

¹⁴ Semejantes teorías psicopedagógicas desempeñan un papel dominante, sobre todo en el ámbito cultural francófono e hispanoamericano. En la pedagogía alemana, semejantes puntos de partida reanudan, por ejemplo, la recepción de la psicología genética o conceptos de terapéutica angloamericana.

Véase al respecto, W. Böhm 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.

¹⁵ Tal 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.

¹⁶ En realidad la expresión “material didáctico” puede inducir a error, porque no se trata aquí en primer término de un material de la aprendizaje, sino de desarrollo.

¹⁷ María Montessori, “Ratschäge für die Montessori-Lehrerinnen”, en *Die Quelle* 78 (1928): 584-587. la cita procede de

la p. 585.

¹⁸ Id. "Doveri dell'educatore" *Montessori*, 1.2 (1931): 81-89. Cita en la p. 83.

¹⁹ Id. "Die neue Lehrerin", *Das Kind in der Familie* (1954): 81-89. Cita en la p.83.

²⁰ Berthold Otto "Gesamtunterricht", *Erste Flugschrift des Berthold-Otto-Vereins e.V.*, (1913) 125.

²¹ Alexander S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (Reinbek: 1969) 125.

²² Neill, *Theorie* 123.

²³ Véase al respecto sobre todo: Karl Erlinghagen, *Autorität und Antiautorität* (Heidelberg: 1973); Otto Egelmayr (dir), *Die Autoritätsdiskussion in der Pädagogik* (Neuburg-Weier: 1973); Johannes Classen (dir), *Autoritätäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion* (Heidelberg: 1973); Erich Weber, *Autorität im Wandel* (Donauwörth: 1974).

²⁴ Véase al respecto, en "Pormenorización sistemática e histórica", Vittorino Caporale, *Descolarizzazione e educazione: Dimensione storica e analisi critica de una proposta di pedagogía alternativa* (Bari: 1978).

²⁵ Desde esta posición neorousseauiana, los conflictos son explicados fundamentalmente como perturbaciones más o menos accidentales, inducidos desde fuera.

²⁶ Véase Trow-Zander-Morse-Jekins, "Psychologie des Gruppenverhaltens. Die Klasse als Gruppe", en F. Weinert (dir), *Pädagogische Psychologie* (Colonia: 1967) 291.

²⁷ Un panorama muy bien resumido sobre esta discusión nos la presentan los estudios del *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft* (Stuttgart: 1979). Véase a este respecto también Wilhelm Brinkmann (dir), *Erziehung – Schule – Gesellschaft* (Bad Heilbrunn: 1980).

²⁸ Los sofistas colmaban indudablemente las exigencias que, en las definiciones actuales al uso, aparecen sobre la profesión. Véase al respecto Wilbert E. More, *The Professions. Roles and Rules* (Nueva York: 1970).

²⁹ Véase al respecto James L., Larett, *The Educational of the Sophists* (Nueva York: 1969).

³⁰ Emile Durkheim, *Erziehung und soziologie*. Citado aquí, según W. Brinkmann (dir), *Erziehung – Schule – Gesellschaft* (Bad Heilbrunn: 1980) 29.

³¹ La palabra socialista no se entiende aquí en un estricto sentido político, sino (al igual que el término "naturalista") en el sentido de una determinación de la sociedad ("obra de la sociedad").

³² 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* III (1958): 20).

³³ Véase al respecto últimamente Mario A. Manacorda "Prolegomeni ad una pedagogía marxista", *Philosophie und Pädagogik*. Homenaje a G. Flores d'Arcais, bajo la dirección de S. Baratto, W. Böhm, Etc. (Padua-Hildesheim: 1980).

³⁴ Véase sobre este tema Ernst Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche* (Munich: 1965).

³⁵ Alfred Baeumler, *Bildung und Gemeinschaft* (Berlín: 1942). Citado aquí según Hans – Jochen Gamm, *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus* (Munich: 1964) 191.

³⁶ Margot Honecker, "Erziehung zum bewussten Anbel für den sozialismus und Kommunismus". Discurso de la Ministra 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) 25.

³⁷ Saul B. Robinson, *Bildungsreform als Revisión des Curriculum* (1967) (Neuried: 1975) 48.

³⁸ Véase sobre este particular el estudio fundamental de R. W. Schultz, "Investment in Human Capital", *American Economic Reviv* 5.1.5 (1961).

³⁹ Hans. Christian Harter, "Sozialisation un Qualifikation", *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1979* (Stuttgart: 1979) 82.

⁴⁰ 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).

⁴¹ Véase al respecto Wilhelm Brinkmann, "sulla funzione dell'insegnante nella società contemporanea", *Rassegna di Pedagogía* 35 (1977).

⁴² 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: 1078).

⁴³ Sobre este tema, ver ante todo Emmanuel Mounier, *Communisme, anarchie et personnalisme* (París: 1966). Además II 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. Giorgio Tagliacozzo and Donald Phillip Verene (Baltimore: 1976).

⁴⁶ La lingüística habla aquí de tropos o metáforas.

⁴⁷ Muy sugestivo al respecto es Ernesto Grassi: "Idealismus, Marxismus und Humanismus", Ossip K. Flechtheim y Ernesto Grassi, *Marxistische Praxis Selbstverwirklichung und Selbstorganisation des Menschen in der Gessellschft* (Munich: 1973) 9-34.

⁴⁸ Este aspecto es excelentemente estudiado por Ronald J. Manheimer, *Kierkegaard as Educator* (Berkeley: 1977).

⁴⁹ Véase al respecto Giuseppe Flores d'Arcais, "Ubre die Natur des erzieherischen Verhältnisses", en W. Böhm y G. Flores d'Arcais (dir). *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts* (Stuttgart: 1979) 228-233.

⁵⁰ Theodor Litt, *Mensch und Welt* (Heidelberg: 1961) 168.