

HACIA UNA DOCENCIA LIBERADORA*

Por IGNACIO MARTÍN-BARO **

Uno de los temas más apasionadamente discutidos en la actualidad es el de la docencia, las funciones que tradicionalmente se le han atribuido así como el papel que, en vistas de un futuro progresivamente acelerado, se espera que desempeñe. Se encuentran enemigos furibundos y defensores apasionados de la enseñanza, aún cuando varíen esencialmente el sentido y la fuerza de estos ataques y defensas en función de ideologías y aspiraciones históricas. El problema es que, mal que nos pese, la docencia, en sus formas actuales, sigue siendo una realidad inevitablemente presente, desazonadoramente insustituible y, la más de las veces, inconscientemente reconfortadora. Por eso la pregunta inevitable siempre que se critica la enseñanza actual que se propugna una enseñanza nueva es: "Sí, pero ¿cómo?"

No es fácil hacer una ponencia sobre lo que para todos o la gran mayoría de nosotros es cotidiano. Quién más quién menos, todos tenemos una cierta experiencia de lo que es de hecho la docencia. Todo lo que se diga, por tanto, nos concierne muy directamente y harto difícil sería que yo hablara con un mínimo sentido crítico sin dejar de herir a más de uno. Cabría preguntarse si es pedagógico el herir. En todo caso, se supone que estamos aquí para reflexionar, y que es función mía plantear las primeras interrogantes que nos conduzcan a una discusión sobre la docencia y, más concretamente, la docencia universitaria en nuestros países. En otras palabras, es función mía poner en tela de juicio la docencia, ponerla en crisis.

Para evitar desde el principio malentendidos, aclararé que toda crisis denota vida y que si someto a la docencia al banquillo del juicio crítico es porque reconozco un valor a la docencia. Si la docencia careciera de valor sencillamente la ignoraríamos, y en ningún caso serviría como tesis que hubiera de ser negada históricamente.

Una discusión sobre la docencia podría abordarse desde dos puntos de vista: uno técnico y otro que pudiéramos llamar estructural. El punto de vista *técnico* considera las diversas modalidades posibles de docencia los tipos de aprendizaje que cada modalidad posibilite, los mecanismos conducentes a una mejor realización del aprendizaje, etc.

* Ponencia presentada al III Seminario FUPAC sobre "Pedagogía en la Nueva Universidad".

** Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

El punto de vista estructural enfoca el sentido de la docencia en el contexto de la labor universitaria, considera la Universidad como una institución de un pueblo al que se supone debe servir y de quien, en cualquier caso, recibe su razón de ser. En el primer caso, la docencia es medida por el criterio de la coherencia y fluidez interna; en el segundo caso, el estructural mide la docencia en función de los objetivos generales de la de su trabajo total. En esta ponencia intentaré abarcar ambos puntos de vista, pues el sentido de la docencia sólo se hace viable por la técnica y a su vez, la técnica sólo tiene sentido en función de unos valores, de unas significaciones dadas por el contexto socio-histórico concreto en que se encuentra una determinada Universidad.

1. *Docencia y Alienación*

Comencemos por aclarar algunos términos fundamentales, pues la confusión terminológica suele ser raíz de otras confusiones más serias y de no pocas discusiones inútiles. Por de pronto es claro que todo lo que voy a exponer aquí está directamente referido a la realidad universitaria, y que la enseñanza objeto de mi ponencia es única y exclusivamente la enseñanza universitaria. Enseñanza, por consiguiente, que presupone al menos tres factores fundamentales:

- a). La madurez fisiológica de los alumnos, así como el desarrollo de su inteligencia al nivel que Piaget denomina operatorio, lo que permite que una docencia en forma de representación simbólica pueda ser, al menos en teoría, tan eficaz como una docencia en forma enactiva o icónica.¹
- b). El alumnado constituye una minoría de la población estudiantil, vértice de una agudísima pirámide escolar correspondiente a la pirámide socio-económica. Concretamente en nuestro país, El Salvador, la población universitaria era en este año de 1972 de aproximadamente 15,000 estudiantes, lo que representa un 1.2% de la población estudiantil.
- c). La enseñanza se produce en el contexto de la institución universitaria, lo que es lo mismo que afirmar la institucionalización de la docencia.

¹ Ver: Bruner, Jerome: *The Course of Cognitive Growth*, "American Psychologist" 19 (1964), pgs. 1-15. Ver también: Bruner: *Algunos teoremas sobre la instrucción*, en Stone, E. (Ed.): *Psicología de la educación*. Morata, Madrid, 1972, tomo I pgs. 137-151.

Por *docencia* entiendo aquel proceso por el que se provoca intencionalmente, un aprendizaje en alguien. Ahora bien, en psicología se entiende por *aprendizaje* todo cambio más o menos permanente en los esquemas de comportamiento de un individuo debido a la práctica. Correl define el aprendizaje como “una relación recíproca entre el hombre y el mundo, que abarca todos los procesos psíquicos y lleva consigo la reconstrucción constantemente reemprendida del comportamiento”.² Dicho en otras palabras, se da docencia siempre que se posibilita el cambio en los esquemas de comportamiento de un individuo a través de fuerzas psicológicas. En este sentido no habría inconveniente en aceptar la definición que nos da el mismo autor sobre la enseñanza como “el ejercicio de la fuerza psicológica”,³ definición significativa hasta en su vocabulario. Habría que completarla afirmando que este ejercicio se halla regulado e institucionalizado a fin de obtener aquellos cambios de los esquemas comportamentales del individuo que sirven a los fines pretendidos.

Surgen así, tres variables fundamentales en la consideración de la docencia:

a). En primer lugar, qué tipo de cambio se propicia. En otras palabras, qué es lo que se enseña, y esto no sólo con respecto al contenido cognoscitivo de lo enseñado (la materia, diríamos), sino también con respecto al esquema cognoscitivo empleado (como estructura activa o simbólica de comportamiento).

b). En segundo lugar, se da la variable del “cómo” de la docencia, es decir, la técnica docente, el tipo de fuerza empleado en la incitación al cambio. Bajo este punto de vista, el mismo Gage distingue tres posibles modalidades en el ejercicio de la fuerza psicológica o docencia, correspondientes a tres grandes tipos posibles de cambios: la enseñanza por condicionamiento, recomendable para conductas poco lógicas y muy afectivas; la enseñanza por medio de modelos, recomendada para conductas con una fuerte estructura lógica.⁴ Quiero subrayar cómo, en la docencia universitaria que conozco, existe un predominio abrumador en el ejercicio de este tercer tipo de enseñanza cognoscitiva, así como un ejercicio más o menos constante del segundo tipo de docencia (el modelador), pero apenas se encuentra un tipo de docencia intencionalmente condicionante, que queda aparentemente descartada o rele-

² Correl, Werner: *El Aprender*, Herder, Barcelona, 1969 Pg. 43.

³ Gage, N. L.: *Concepciones psicológicas de la enseñanza*. en Stone: *Op. Cit.*
Pág. 126.

gada al trabajo de otras instancias sociales. Esto no quiere decir que el universitario no sea sumiso a los condicionamientos reflejos, ni que su comportamiento esté guiado totalmente por la racionalidad, como tampoco significa que no haya un ejercicio de condicionamientos constante en el ámbito universitario. Lo que ocurre es que este ejercicio ("docente") se traduce como un influjo de estructuras ideológicas no conscientes y —como insiste acertadamente Skinner, aunque bajo otro punto de vista— incontroladas.⁵

c). La tercera variable de la docencia es el para qué, es decir, su sentido. Y aquí podríamos acudir, una vez más, a una trilogía de significatividad: con respecto al individuo, como camino para su desarrollo personal; con respecto a la sociedad, como capacitación para un servicio necesario; y con respecto a la misma sociedad, pero en cuanto resquebrajada en grupos y clases, como consagración de un mandarinato de poder y saber.

Universitariamente se contrapone el mundo de la docencia al ámbito de la investigación y al de la proyección social, triada que en su conjunto (facetas de un mismo quehacer) ha sido señalada y aceptada como el objetivo de la Universidad en función de su servicio al pueblo que que le da el ser. Esta distinción no deja de conllevar una gran carga de ambigüedad, puesto que parece reducir la docencia a un ejercicio transmisor, más o menos mecánico, desconectado por un lado de la problemática objeto de la investigación, y por tanto de toda posible creatividad, y por otro lado, del influjo popular, con su demanda concreta, objeto de la proyección o extensión universitaria. Semejante docencia repetidora se hace desgraciadamente verdad en el caso de un pequeño número de profesores que trabajan en la Universidad (no sé si llamarlos universitarios), voceros despersonalizados y cuasibgradadoras de un saber aséptico y positivamente enajenador. A estos profesores cabría aplicarles lo dicho por Skinner: el maestro que puede ser sustituido por un libro merece ser sustituido por él.⁶ Pero esta función mera y simplemente transmisora, ¿es de la esencia de la enseñanza o es más bien una condición histórica de la docencia tal como es ejercida en la actualidad?

⁴ Ver Gage: *Op. Cit.* págs. 127 y ss.

⁵ Ver Skinner, B. F.: *Beyond Freedom and Dignity*, Alfred A. Knopf, New York, 1971. Hay traducción castellana.

⁶ Skinner no habla de libro, sino de máquinas. Ver Skinner B. F.: *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart, Bruxelles, 1968.

Creo que en gran parte aquí está centrado el problema de la “docencia alienada” que se presupone en el título de la ponencia que se me ha encargado. Para aclarar conceptos, me limitaré a decidir que voy a entender alienación en el sentido marxiano, es decir, como un devenir histórico de ser-en-sí en ser-en-otro, a causa de la apropiación por parte del otro de sus relaciones productivas con la realidad. La alienación sería un estado del hombre en el que su comportamiento no es autónomo sino heterónomo, impuesto y, por tanto, el hombre se ve convertido en cosa, es decir, se reifica. En el mismo contexto, liberación sería la superación de este estado y, por tanto, el reencuentro del hombre consigo mismo mediante una apropiación y eliminación de los mecanismos de dominación enajenadora. Ahora bien, no existe una alienación genérica, como no existe una libertad absoluta o natural. Existen alienaciones y libertades concretas, históricas. Esto habría que tenerlo muy en cuenta si no queremos caer subyugados por la magia de las palabras y el embrujo de las abstracciones. En nuestro caso existirán alienaciones o libertades docentes concretas. Pero ¿qué se puede entender por “docencia alienada”?

La docencia —hemos dicho— es un proceso que incita y da viabilidad al cambio en los esquemas de comportamiento. La alienación de la docencia implicaría que los cambios inducidos enajenarían al individuo con respecto a los esquemas que en él se fueran estructurando, en otras palabras que edificaría unos esquemas de comportamiento cuya regulación estaría determinada heterónomamente, dependiente de estímulos y controles externos, y cuyo funcionamiento buscara el beneficio de intereses ajenos. Ahora bien, la alienación es aquí un calificativo de significación que alude a la relación entre el proceso educativo y sus ejecutores ; una docencia será alienada en la medida en que la conducta de profesor y alumno esté determinada por mecanismos ajenos a ellos. Una cosa es este estado de alienación de los sujetos, que hace progresiva alienación que se sigue de este proceso, lo que implicaría hablar no de una docencia alienada, sino de una docencia alienadora (o, para el caso, desalienadora, liberadora). En otras palabras, la alienación es un estado concreto consecuencia de un proceso histórico. En la medida en que la docencia es por definición un proceso podrá producir o no ese estado de alienación. La categoría de alienación o desalienación con respecto al mismo proceso que es la docencia dependerá de su autonomía o heteronomía, es decir, de su propia identidad, de la apropiación real de los mecanismos estructuradores de la situación docente,

o de su dependencia más o menos inconsciente con respecto a instancias e intereses extraños.

Como todos sabemos, quien más llamativamente ha calificado a la actual docencia de alienada y alienadora ha sido Ivan Illich. Permítaseme resumir brevemente, de la mano de Latapí, sus tesis más importantes:

1. La escolaridad obligatoria es opresora, y en su forma actual, alienadora en beneficio de los intereses socio-políticos vigentes.
2. Mediante la escolarización y la exigencia legal de los certificados escolares se domestica el pensamiento, la imaginación y las habilidades humanas.
3. La institucionalización de los sistemas escolares uniforma las aspiraciones humanas y coarta la creatividad.
4. Los sistemas escolares tienden a burocratizarse y a esclerotizarse frente al cambio.
5. "El ascenso en la pirámide escolar está tan fuertemente condicionado por factores socio-económicos extraescolares, que... el sistema escolar, lejos de ser un medio de movilidad social, es un instrumento de afianzamiento del orden social establecido".
6. La inflexibilidad y la obligatoriedad hacen que los sistemas escolares fracasen en su intento de instruir y de educar.
7. Los sistemas escolares demandan cada vez más gastos y más dedicación, volviéndose un pozo sin fondo de exigencias a las que, a la larga, ninguna sociedad puede razonablemente responder.

No voy a discutir aquí las tesis de Illich que, en mi opinión, mezclan la intuición genial con la generalización apresurada y hasta superficial, un tanto demagógica. Sin embargo, me parece que los escritos de Illich deben ser conocidos, meditados y discutidos por todo educador latinoamericano.⁷

Más directamente enfocados al proceso docente estarían los conocidos análisis de Freire. Su diagnóstico sobre la bancariedad de la educación puede ser aplicado íntegramente a nuestra realidad docente: la narratividad cosificadora, la relación autoritaria y opresora educador-educando, la finalidad pasivo-acomodaticia, la racionalización domesticadora

⁷ Ver Latapi, Pablo: *Educación y Sistemas escolares en América Latina. Problemática y tendencias de solución* Revista de Pedagogía, FIDE, Santiago 157 (Nov. 1970) pgs. 267-275. Illich, Ivan: *Deschooling Society*, Harper and Row, 1972. La mayoría de los escritos de Illich han sido reproducidos por CIDOC, Cuernavaca, México.

de la realidad establecida, la dependencia cognoscitiva, la consagración de la conciencia ingenua mediante la inmersión en la realidad y la legalización de los mitos psicosociales, etc. Todo ello hace de la docencia uno de los conductos básicos para la propagación y afianzamiento de los patrones opresores y de dominación social.

Tomando como telón de fondo los análisis de estos y otros autores que han reflexionado en esta misma línea, trataré de concentrar mi reflexión a la docencia universitaria tal como se da entre nosotros. Para ello, intentaré mostrar los mitos que sobre la docencia existen entre nosotros (o, al menos, en el ambiente en que nos movemos), así como las realidades subyacentes tras esos mitos, para, a partir de ese análisis, tratar de señalar los caminos que una docencia que se quiera liberadora tendría que seguir.

2. *Mitos y Realidades en la Docencia Universitaria*

Por mito entiendo aquí una idea o conjunto estático de ideas, a través del cual se impone a toda una sociedad o grupo social en un momento histórico una percepción y comprensión de la realidad que beneficia exclusivamente a los detentadores del poder. Por lo general, estos mitos no sólo son conscientes, sino que incluso se convierten en "slogans" cuando no en leyes o principios constitucionales: mitos sobre la libertad, sobre los derechos humanos, sobre la igualdad de todos los hombres, etc. Sin embargo, existen mitos no tanto formulados cuanto vividos: el mito de la superioridad ontológica del opresor, al que agudamente alude Freire, sería un típico ejemplo.

También la docencia tiene sus propios mitos, unidos por lo general a los estúpidos mitos sobre la bondad y generosidad quasi-beatífica del docente, del maestro, lo que permite mantenerlo en su estado de postergación económica. Veamos algunos de ellos, puesto que nos pueden aclarar mucho la vía para una mejor comprensión de las funciones de la docencia universitaria.

Un primer mito, orgullosamente alardeado y fieramente mantenido como símbolo de agudeza pedagógica, es el de la distinción entre el proceso de información y el proceso de formación, "una cosa —se dice— es informar, y otra cosa muy diferente es formar". Este mito presupone que puede haber una ciencia aséptica y universal, que los contenidos informativos son ajenos a cualquier orientación de tipo axiológico lo

⁸ Ver Freire, Paulo: *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

que, en el fondo, no deja de ser una grandísima falacia ideológica. Por un lado, todo dato, y más su transmisión, implica ya una cierta opción axiológica, como implica un sistema cognoscitivo; es decir, implica un sistema de referencia en función del cual adquiere significación y valor. Por otro lado, no hay formación verdadera que no connote ya una determinada información, una aprehensión determinada de la realidad. Las actitudes humanas son actitudes ante determinados objetos (más o menos amplios, por supuesto), y no actitudes vacías. La prensa sabe muy bien que, a través de sus informaciones, va moldeando la opinión y la actitud de sus lectores. Es muy distinto explicar un problema de matemática hablando de los mangos que hay en un palo que del dinero que ganan un cortador de café y su patrón. Yo pienso que, a través de los contenidos llamados técnicos, las materias no sólo informan sino que forman, y que es una auténtica falacia decir que las materias formativas son las humanísticas. Para cuando el profesor humanista llega a impartir su cátedra, la mente y el espíritu del alumno ya están fundamentalmente conformados según la lógica inherente a la "información" (aséptica y apolítica, por supuesto) de la econometría, la moneda y banca o el diseño estructural.

Otro mito es el de que la docencia es, para los efectos de un buen aprendizaje profesional, el único vehículo posible. En este sentido, es curioso observar cómo incluso muchos críticos de la educación identifican educación con docencia. La consecuencia práctica de este mito (fuera de la institucionalización de la docencia profesional, hecho señalado por Illich) es un recargo insopportable en los "currícula" totales y en los programas de cada materia, con la consiguiente esclerotización de la misma docencia y el aborto de toda posible creatividad. Además, la docencia queda con ello aislada de toda posible experiencia extrauniversitaria de dos estudiantes (y hasta de los mismos profesores), así como del impacto que la investigación universitaria pudiera y debiera tener en ella. Se fundamenta este mito en la creencia, nunca especificada, de que no existe más que un tipo de aprendizaje técnicamente valioso: el aprendizaje receptivo. Es muy posible que el aprendizaje llamado de descubrimiento en muy pocos casos constituya un "método eficaz primario de transmitir el contenido de una disciplina académica (Ausubel). Pero también es cierto que es precisamente la utilización de este tipo de aprendizaje (con su correspondiente docencia) el medio más eficaz para inducir unas pautas críticas que impidan que el aprendizaje receptivo se convierta en un aprendizaje memorístico, verbalista y sin significación alguna para la vida del estudiante. La verdad es que, por más que se

diga, en nuestras Universidades la docencia no se esfuerza por enseñar a aprender ni, en la mayoría de los casos, los estudiantes aprenden a aprender. Pero quizá sea este el objetivo latente tras este mito.

Un tercer mito, muy ligado al anterior, es el de que, de hecho, la verdadera docencia es la docencia magistral, es decir, la clase narrativo-expositiva. Un rápido examen de las diversas modalidades técnicas de docencia empleadas en nuestras Universidades nos daría estos resultados:

- a) Ante todo, un predominio absoluto e indiscutido de la clase magistral, entendida como una exposición o conferencia del profesor, y un adobamiento mayor o menor, según los casos, a base de preguntas de los alumnos y respuestas del profesor; es muy posible que a este tipo de docencia corresponda de un 85 a un 90% de la totalidad del tiempo dedicado a la docencia.
- b) En segundo lugar vendrían los así llamados laboratorios, sobre todo de dos tipos: aquellos en los que el estudiante aplica y ejercita por su cuenta los principios y teorías expuestas magistralmente en clase, y aquellos en los que realmente se da una metodología de descubrimiento (es decir; aquella en la que el estudiante va descubriendo por su cuenta los contenidos principales).
- c) En tercer lugar estarían los así llamados seminarios, modalidad de docencia grupal que, en la práctica, se convierte a menudo en una continuidad más o menos solapada de clases magistrales, repartidas —eso sí— entre el profesor y los alumnos.
- d) Finalmente y en proporciones totalmente insignificantes, estarían otros tipos de docencia, como la enseñanza tutorial, lecturas comentadas y discutidas, participación reflexiva en investigaciones, etc. De hecho, pues, la docencia viene identificándose en la práctica con la clase magistral y hasta me temo que ciertos "universitarios" ni siquiera sueñen con la posibilidad de otras variedades técnicas. Ciertamente, en este mito se refleja muy claramente la realidad opresiva de la docencia, en cuanto plasmadora de unos esquemas generales de dominio. Paradójicamente, esa pseudoélite estudiantil que llega a nuestras aulas trae la obsesión de este mito bien grabada por el sistema escolar previo (y otras instancias sociales, como la familia, etc.). El hecho es que, muy a menudo, tan pronto se varía el sistema docente, los estudiantes sienten que pierden el tiempo, que la cosa no marcha, y que "a ver si de una vez empieza el profesor a dar la clase". No voy yo a atacar aquí el sistema magistral, que mal que bien practico personalmente, y al que no niego una posible eficacia.

Lo que critico es que convirtamos este tipo de docencia en la docencia por excelencia, que, además, en su forma actual, incurre en todas las acusaciones que contra ella ha lanzado Freire.

Un cuarto mito, quizá de los más nocivos, es el de que la docencia es un asunto puramente técnico, tanto en su forma como en su contenido. Sobre esto habría mucho qué decir. En primer lugar, porque se es poco consecuente cuando se defiende este principio y se contrata para la enseñanza a profesionales, quizá excelentes en sus respectivas especialidades, pero con ninguna formación en las técnicas docentes; es de sobra sabido que se puede ser un excelente matemático o economista y un pésimo profesor, aunque sea de matemáticas o de economía. En esto encuentro lamentable una política universitaria más preocupada en cubrir necesidades inmediatas que en perseguir objetivos de cierta envergadura. Pero hay algo más grave todavía en este mito: la afirmación de que el trabajo docente no tiene por qué inmiscuirse en la concreción de las realidades sociales, en otras palabras, que el trabajo docente ha de ser apolítico. Ciertamente, todos los días se nos muestra que la politicidad más grave es la del pretendidamente apolítico. Castilla del Pino, hablando de la pretendida asepsia política del psicoanálisis, afirma algo que bien puede aplicarse al trabajo docente. Se nos dice —escribe— que en la práctica analítica hay que respetar los valores del individuo. Sospecho que aquí se esconde una forma de racionalización. “Porque el respeto a esos valores es no otra cosa sino el temor a la sociedad que los sustenta. La ‘casualidad’ ha hecho que esos valores que reputamos de la sociedad sean, por el contrario, los valores de aquel sector de la sociedad que, por su carácter dirigente, se le identifique como ‘la’ sociedad. La pretendida asepsia es, pues, disfrazada complicidad, y, por tanto, implícita politización. En ocasiones cínica complicidad”.⁹ La docencia será pues implícita o explícitamente política, pero nunca podrá ubicarse al margen de la “polis” ni de sus conflictos y opciones. Afirmar y pretender que así sea es ya tomar una opción.

Podríamos seguir señalando otros mitos de la docencia entre nosotros. Sirvan los ya indicados como un botón que muestra la dirección y el sentido profundo de la función que en el trabajo universitario cumplen, y cómo vician concretamente la docencia. Con esto quiero simplemente subrayar que hay que distinguir la docencia como posibilidad de la docencia como realización y cómo el sentido de una es-

⁹ Castilla del Pino, Carlos: *Psicoanálisis y Marxismo*, Alianza Editorial, Madrid 1971, pg. 130.

tructura académica universitaria puede imponer ciertos patrones y valores a la docencia, incluso en contradicción manifiesta con la forma externa de esa docencia. Ese es el caso, por ejemplo, de ciertos cursos anclados en medio de "currícula" preñados de tecnocracia. De hecho, nuestra docencia actual es la negación en no pocos casos de lo que puede y debe ser un auténtico quehacer docente. Pero veamos ya un poco más en detalle cuál es esa realidad docente. Para ello, examinemos qué es lo que en teoría pretende transmitir la docencia y cómo esto se plasma entre nosotros.

En primer lugar, la docencia pretende transmitir unos *esquemas cognoscitivos*; es decir, unas estructuras intelectuales (lenguaje, lógica, etc.), que sirvan como moldes y organizadores funcionales de todos los posibles contenidos que los alimenten. En cierto modo estos esquemas integran esa lógica propia a cada disciplina, pero parten de unos esquemas más genéricos, dados por la lógica de la propia lengua y de la estructura perceptiva que se ha ido configurando en el seno de la propia familia, el propio ambiente escolar anterior, y tal como va siendo determinada por las instancias predominantes en la vida cotidiana: comercio, publicidad, televisión, etc. Estos esquemas cognoscitivos son, pues, como moldes de referencia para captar la realidad, moldes que serán parcialmente diferentes en un economista, un ingeniero o un filósofo. No tengo datos experimentales para afirmar en qué medida la docencia universitaria es eficaz para configurar y transmitir los esquemas cognoscitivos propios a cada disciplina. Lo que sí puedo afirmar es que, de hecho, la gran mayoría de estudiantes van configurando unos esquemas cognoscitivos inflexibles, que fijan unilateralmente su comprensión de la realidad y bloquean un trabajo interdisciplinar. En otras palabras, vamos creando mentes disciplinares más o menos estancas. En esto creo que la docencia extrauniversitaria, la experiencia de la calle, es mucho más flexible y provechosa.

En segundo lugar, la docencia pretende transmitir unos contenidos o *informaciones*: datos, hechos, teorías, etc. Precisamente transmitiéndolos de una manera organizada es como logra transmitir los esquemas cognoscitivos a que acabo de hacer alusión. Es evidente —los programas y libros de texto son claro índice de ello— que el mayor énfasis docente se sitúa en esta transmisión informativa. Los presupuestos psico-sociales de este énfasis los ha señalado agudamente Freire y no insistiré en ese aspecto. Pero sí quiero insistir con Ausubel en los peligros de esta transmisión, peligros en los que caemos cotidianamente, como es fácil comprobar. Los contenidos son entregados al estudiante en su forma final,

organizados y estructurados. El estudiante debe acogerlos receptivamente. Esta receptividad no se identifica necesariamente con pasividad ni con memorismo. Sin embargo, "el principal peligro del aprendizaje receptivo significativo no está tanto en que el alumno adopte francamente un método memorístico, sino en que se engañe a sí mismo creyendo que en realidad ha hecho suyos los significados precisos que se pretendía, cuando sólo ha captado un conjunto vago y confuso de generalidades y no una comprensión auténtica. El peligro no está en que no quiera comprender, sino en que carezca de la necesaria capacidad autocritica y no sea capaz de realizar el esfuerzo activo necesario para enfrentarse con el material, mirándolo desde distintos ángulos, compaginándolo con el conocimiento semejante y contradictorio y convirtiéndolo en su propia estructura de referencia. Al alumno le resulta bastante fácil manejar palabras de forma tal que crean una apariencia de conocimiento y, por tanto, se engaña a sí mismo y a los demás creyendo que realmente lo ha comprendido".¹⁰ Insisto, sin temor a incurrir en exageración, creo que nuestra docencia magistral cae en todos estos peligros.

En tercer lugar, la docencia trata de transmitir al estudiante una *metodología de trabajo*, metodología diferente en cada campo del saber. Ahora bien, esta metodología se suele quedar a un nivel demasiado teórico, puesto que no se aplica lo suficiente. Es ya aceptado que, por lo general, uno puede aprender la metodología científica después de graduarse, cuando sale de la Universidad... si es que alguna vez llega a aprenderla. La verdad es que la gran mayoría de los graduados universitarios no pasan de generalidades abstractas y superficiales en lo que respecta a una metodología científica, y que son radicalmente incapaces, no ya de una búsqueda personal, creativa y nueva, pero ni siquiera de una investigación más o menos estereotipada.

Detengámonos un momento aquí. De lo visto hasta ahora resulta que la docencia pretende proporcionar al estudiante unos esquemas cognoscitivos, unos contenidos informativos y teóricos y una metodología de trabajo. Ya hemos señalado algunas de las deficiencias que se manifiestan en la consecución de estos objetivos. Pero habría que subrayar cómo esta transmisión (este cambio que es el aprendizaje) se realiza fundamentalmente a espaldas de la situación humana y social en la que nos encontramos, ignorancia o ceguera impuesta a la docen-

¹⁰ Ausubel, D. P.: *El aprendizaje receptivo y la dimensión memorista-significativa*, en Stone: *Op. cit.* pg. 238.

cia como sentido estructural del contexto social en que, en nuestros países, se mueve la Universidad, y más las Universidades privadas. Básicamente, el profesor resume libros de texto y artículos especializados de revistas extranjeras, sobre problemas extraños a nosotros; presenta e inculca esquemas cognoscitivos de norteamericanos, alemanes o franceses, sin siquiera hacerlos pasar por el tamiz de su crítica personal; acumula y analiza hechos considerados importantes por gentes que desconocen nuestra situación, sin reconsiderar su importancia en función de nuestros problemas, ni reestructurar su lógica en vistas de nuestras circunstancias socio-políticas; y aplica una metodología surgida y empleada ante realidades de una historia bien ajena a la nuestra. Estamos pues, con que la docencia transmite esquemas, contenidos y métodos extraños a nuestra realidad. No soy chauvinista ni xenófobo (mal podría serlo en mi calidad de extranjero), ni pretendo afirmar nacionalismos estúpidos. Pero creo que una ciencia sin con-ciencia de su situacionalidad y, por tanto, de su situación histórica es extremadamente peligrosa y, en cualquier caso, alienante. Porque esos esquemas nos hacen ver la realidad con ojos ajenos. Y ni siquiera eso, puesto que no son nuestros problemas los objetos de nuestro estudio, sino que memorizamos y estudiamos los problemas y datos que han interesado a otros en otros lugares. Todo ello conduce, por ejemplo, a que un ingeniero sea capaz de hacer una casa maravillosa, digna de Boston o de Miami Beach, pero no un hogar sencillo y barato para nuestros miles de marginados citadinos; o a que un filósofo sepa disertar sobre la angustia en Heidegger, pero no sepa captar la trascendencia o la ideología subyacente a un golpe de estado; a que un administrador de empresas sepa sacar el fruto máximo a los obreros de una industria, pero no transformar sustancialmente la producción en servicio a nuestro pueblo. Finalmente, con nuestra ignorancia e importancia metodológica pasamos a depender, no sólo de metodologías extranjeras (una metodología sólo encuentra lo que busca; la pregunta condiciona la respuesta), sino de los avances y aplicaciones técnicas que ellos, con sus metodologías, vayan consiguiendo. En otras palabras, nunca seremos capaces de enfocar nuestros problemas de acuerdo a los intereses de nuestros pueblos. Todo esto hace que un estudiante así instruido salga más dependiente de lo que no es él que lo entró a la Universidad. Dependiente en la medida en que ha introducido esos esquemas, contenidos y métodos que le remiten a otro, que le hacen ver su realidad y situación con los ojos de otro, e incluso a desfigurarla, impactado por esos contenidos ajenos. Esto es ya una

alienación histórica concreta, y es la docencia la responsable directa de ella.

Sigamos viendo qué más transmite la docencia. La docencia transmite unas *actitudes* al transmitir una *valoración* de las diversas realidades. Esto es lo mismo que decir que la docencia transmite una *ideología*, pues la ideología como claramente ha demostrado Marx es fundamentalmente una estructura a través de la cual nos relacionamos con el mundo y, es por tanto, primero una realidad vivida y sólo luego un sistema teórico. ¿Y qué valores transmite nuestra docencia? Esto nos lo dirán nuestras evaluaciones, nuestros exámenes, y, por supuesto, todo el sistema de refuerzos utilizados con respecto al aprendizaje. En este sentido, vemos que nuestras mediciones y refuerzos van encaminados a lograr una excelencia en la repetición exacta, en la racionalización del mimetismo respecto a la orientación marcada por los programas y por las disertaciones magistrales. En otras palabras, evaluamos el conformismo, el pensamiento convergente, la acomodación intelectual, y sólo ello recibe un continuo refuerzo pedagógico. Pero si esto es así, lo que estamos transmitiendo es, sencillamente, lo que nosotros somos y, por tanto, toda nuestra docencia no es más que una duplicación impositiva en otros de nuestros esquemas vitales. Y nuestros esquemas vitales son los esquemas de nuestra sociedad. En última instancia, estamos transmitiendo los valores y actitudes de la sociedad burguesa que representamos: competencia, individualismo, apariencia, consumismo. Valores todos ellos representantes de una sociedad opresora. El efecto modelador de la docencia transmite sus rasgos estructurales, tantas veces señalados: verticalidad, autoritarismo, rigidez, ahistoricidad, esclerotización, etc.

Finalmente —y este rasgo no es más que una consecuencia del anterior— la docencia transmite una jerarquía de poder, ¿cómo? Mediante la implementación institucionalizada de aquellos requisitos sociales y legalmente requeridos para el desempeño de una serie de roles, roles que a su vez otorgan al individuo un determinado status. En otras palabras, mediante la docencia el individuo va recibiendo la investidura de la escala de los poderosos. Como este rol y este status no se logran sino mediante la adquisición de un título, indirectamente la docencia se convierte en transmisora de una jerarquía de poder social (de lo que el profesor y las autoridades universitarias suelen ser bien conscientes y utilizan como arma disciplinaria más o menos explícita).

En resumen, la docencia universitaria transmite tres grandes estructuras psicosociales, es decir, posibilita tres grandes adquisiciones en el individuo: a) la de una estructura formal y material de esquemas téc-

nicos (conocimientos, métodos y habilidades); b) la de una estructura valorativa y actitudinal (una determinada ideología); y, c) la de un status (un rol profesional que permite ejercer un poder y da "derecho" a gozar de una serie de prorrogativas socioeconómicas: "mandarinato").¹¹

Con respecto a la primera estructura, ya hemos visto cómo enajena al individuo respecto a las fuentes de su técnica y al objeto de su quehacer (de ahí la frecuencia progresiva con que se emigra a aquellos países en los que el ejercicio profesional corresponde adecuadamente a las técnicas desarrolladas). Con respecto a la segunda estructura, la ideológica, es obvio que nuestra sociedad tiende a reproducirse, y esto por simple coherencia interna (endonómica la he llamado en otra parte),¹¹ por el sentido que la docencia recibe en su contexto. Reich decía que "todo orden social crea aquellas formas caracterológicas que necesita para su preservación" ya que "las ideologías de una sociedad pueden llegar a tener poder material sólo a condición de que alteren efectivamente las estructuras de carácter".¹² La docencia es vehículo adecuado para transmitir aquellos condicionamientos, aquellos modelos y aquellos conocimientos que servirán para perpetuar un orden establecido. Cuando la docencia no cumple entre nosotros ese cometido, inmediatamente es atacada y hasta reprimida. Finalmente, las dos primeras estructuras (técnicas e ideológicas) transmitidas por la docencia son, en su complementaridad, las generadoras de la tercera estructura. La mejor prueba de que las docencia está transmiéndolas es la aparición de la jerarquía de poder, del mandarinato profesional, es decir, el hecho de que todo graduado universitario pasa inmediatamente a engrosar los cuadros profesionales correspondientes, con todas las exigencias que sobre estos cuadros tiene la sociedad establecida. Por más rebelde o revolucionario que un individuo parezca ser en sus tiempos universitarios, tan pronto se gradúa (¡o contrae matrimonio!), desaparece su virulencia revolucionaria y empieza a demandar los privilegios sociales correspondientes a su status profesional. En otras palabras, en última instancia la docencia actual consagra y reproduce históricamente la división en clases: la dominada y la dominante, la oprimida y la opresora.

¹¹ Martín Baró, Ignacio: *Presupuestos psicosociales de una caracterología para nuestros países*. Aparece próximamente en la revista ECA.

¹² Reich, Wilhelm: *Ánalisis del carácter*. Paidós, Buenos Aires, 1965. pgs. 20-22.

3. Hacia una docencia liberadora

El problema, en teoría, se reduce a lo siguiente: ¿es posible cambiar una estructura introduciendo un cambio en uno de los elementos constitutivos de esa estructura? Evidentemente, no se puede dar una respuesta generalizada, ya que la posibilidad del cambio estará siempre en función de la fundamentalidad de ese elemento constitutivo respecto al todo. Por ello, hay que preguntarse más concretamente con respecto a la docencia universitaria si es posible cambiar su sentido mientras no cambie el sentido y función total de la Universidad. Más aún, ¿puede cambiar nuestra Universidad mientras no cambie la sociedad que le da vida y razón de ser? Este es el interrogante. En el anterior seminario de FUPAC (Panamá, noviembre de 1971), los tres ponentes —Leopoldo Chiappo, Ernani M. Fiori, y Luis Scherz— llegaban a la unánime conclusión de que no era viable un cambio en las estructuras educativas y culturales de un país mientras no se diera un cambio simultáneo en las estructuras sociales de poder, es decir, en las estructuras económico-políticas. Sin embargo, los tres admitían la posibilidad de un encaminamiento educativo hacia el cambio. En este encaminamiento (“¿Pedagogía del oprimido?”) pienso yo que le está reservado un papel a la docencia universitaria, aunque personalmente no me hago demasiadas ilusiones al respecto. Por eso, lo que más me gusta del título¹³ de la ponencia que se me ha encomendado es el “hacia”, el imperativo de movimiento; debemos luchar por encontrar nuevas formas de docencia, pero de una docencia cuya función sea liberadora y no transmisora de un estado de alienación mediante unos patrones de dominación.

En términos generales, podríamos decir que si la docencia es el proceso que busca el cambio de los esquemas comportamentales de los individuos, será desalienadora en la medida en que inculquen esquemas heterónomos. Pero un esquema autónomo exige que el individuo sea dueño de sus actos frente a su mundo y en su situación, lo que implica una conciencia y un compromiso explícitamente político.

En otra parte señalaba como características de la nueva pedagogía universitaria, la flexibilidad, la creatividad y la dialogicidad.¹³ Creo que estas tres características son condición básica para que una docencia pueda realmente ser desalienante. Viniendo más concretamente a aquellos elementos que transmite la docencia, veamos en qué medida la modi-

¹³ Martín Baró, Ignacio: *Una nueva Pedagogía para una Universidad nueva*, ECA, 281-282 (marzo-abril) 1972), pgs. 130-145.

ficación de estos elementos por las nuevas características pedagógicas puede convertir en desalienadora una docencia.

Señalábamos, en primer lugar, cómo la docencia transmite unos esquemas cognoscitivos, junto con una metodología, a través de unos contenidos informativos y teóricos. La flexibilidad exige que estos contenidos sean determinados mucho más fundamentalmente por la situación histórica y, por tanto, que los esquemas cognoscitivos surjan como toma de conciencia de las realidades circundantes. Esto exige que la docencia se apee de su magistralidad perenne y dogmática y que su evaluación esté mucho más alerta a la significatividad que en la historia concreta van teniendo los esquemas adquiridos.

De un modo peligrosamente concreto yo me atrevería a sugerir ciertas medidas prácticas (con el peligro de caer en el "pildorismo"). Una medida sería quebrantar la dictatorial hegemonía de la docencia respecto a la política universitaria, es decir, que la organización y personal universitario no esté tan fundamentalmente determinado por el ritmo y exigencias de la enseñanza. Esto tendría consecuencias importantísimas respecto al contrato de personal académico, respecto a los ritmos y períodos de trabajo, etc. Otra medida sería la de aligerar notablemente el contenido informativo de los programas, insistiendo en sus aspectos crítico-metodológicos, al mismo tiempo que una descomprensión en cuanto a las exigencias curriculares de cada carrera. Una tercera modificación sería la de reducir drásticamente el porcentaje de enseñanza magistral, propiciando simultáneamente una enseñanza verdaderamente seminarial, es decir, de laboratorio dialógico y problemático. Un cuarto cambio, bien importante, sería la insistencia y consiguiente evaluación en el aterrizaje histórico de la docencia: es decir, que los análisis partan de hechos asequibles, vitales para nuestros pueblos, y a ellos retornen enriquecidos por la reflexión y la técnica. Cabría aquí decir con Fiori que una ciencia que no sirva para la vida práctica no sirve para nada.

La docencia, decíamos antes, transmite también unos valores y unas actitudes, es decir, una ideología. La dialogicidad ha de convertir la clase en un taller crítico, en el que se examinen todos los presupuestos, y en la que todo valor sea puesto en tela de juicio. Para ello es necesario, ante todo, que el mismo profesor tenga un agudo sentido crítico, y no sienta la patológica necesidad de cubrir su inseguridad y su ignorancia con el dogmatismo. Pero es necesario también que la docencia entre en íntima conexión y colaboración con la investigación y la proyección social, en la medida en que aportan problemas y puntos de vista que

hacen tambalear los intereses agazapados tras los rígidos valores predominantes.

Finalmente, la docencia transmite un status social. Superar esto es algo que desborda la competencia de la enseñanza, pues señala más bien su relatividad en un contexto universitario y social que su ser individual. En este sentido, esto apunta a un problema de poder y de política universitaria. Sin embargo, algo modificaríamos este estado de cosas si, en lugar de optar sistemáticamente por establecer aquellas carreras que gozan del mayor prestigio y demanda en el ámbito social de los poderosos, optaremos por establecer aquellas otras carreras, quizás menos encumbradas, que no gozan de gran prestigio social, pero que son básicas para la transformación de las estructuras sociales de un país. Ya se que esto puede plantear un problema económico; pero ¿será siempre la necesidad económica la que determine en última instancia nuestras opciones y decisiones históricas? Por otro lado, en la medida en que la docencia se haga más creativa y dialógica, podrán ir surgiendo nuevos horizontes que viabilizarán un ejercicio social profesional distinto del actual en sus connotaciones de poder. Claro que esto no va a surgir espontáneamente: debe ser buscado con ahínco. Se trata de un reto histórico que a nosotros, universitarios latinoamericanos, nos lanzan nuestros pueblos. Y esto, qué duda cabe, es un problema ético y un problema político.

En resumen, toda docencia actual es necesariamente una docencia alienada, en la medida que refleja un ser que no es nuestro ser, impone unos roles definidos por intereses extraños y transmite unos esquemas de dominación que reifican a las grandes mayorías de nuestros pueblos, manteniéndolos al margen de la historia. El problema está en si la docencia seguirá siendo alienadora o podrá tomar un nuevo camino: el de la liberación histórica. Ello exige la revisión no tanto de los principios técnicos que se ponen en juego, cuanto del sentido estructural que informa esos mecanismos técnicos. Y esa es una labor fundamentalmente política: la labor de convertir la ciencia en conciencia que un pueblo tiene de su realidad en vistas a devenir sujeto de su historia.