

# INSTRUCCIÓN, EDUCACIÓN Y ENCUENTRO COMUNICATIVO EN EL AULA<sup>(\*)</sup>

Joan-Carles Mèlich  
Màrius Martínez

Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

La importancia del problema de la comunicación desde el punto de vista educativo aparece en el momento de entender que toda *paideia* es, en sus fundamentos, una *relación social*. Esta, siguiendo las directrices de Max WEBER<sup>(1)</sup>, no es sino una conducta humana establecida entre unos sujetos *significativamente*. La educación surge desde el momento en que se empieza a construir la *mismidad* de las subjetividades, como resultado de la *interacción social* establecida con los demás. En este trabajo nos hemos propuesto aplicar este esquema al ámbito del *espacio escolar* y, más concretamente, al *aula*. Se trata de un ejercicio descriptivo-comprensivo, y en ningún caso se deberá suponer un interés normativo<sup>(2)</sup>. La pregunta de fondo que mueve nuestro estudio podría formularse como sigue: ¿Qué tipo/s de comunicación (maestro-alumno) tiene lugar en el aula? ¿Se ajusta esta relación comunicativa a la *acción educativa*?

(\*) Los dos autores de este artículo comparten todas las opiniones que en él se expresan. No obstante, cabe aclarar que MÀRIUS MARTÍNEZ ha elaborado especialmente los apartados 1 y 2, y JOAN-CARLES MÈLICH los 3 y 4.

(1) Según WEBER, la acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que se le adjudica por parte del individuo o individuos actuantes, toma en cuenta la conducta de otros, y es orientada por ella en su curso.

(2) Nos movemos en una metodología sociológica cercana a la propuesta por WEBER en el primer capítulo de *Wirtschaft und Gesellschaft*. Se tratará de ofrecer una propuesta de *tipos ideales* como instrumento de análisis del fenómeno que pretendemos estudiar. Estos no aparecen nunca en la realidad en estado puro, dado que son unilateral y deliberadamente exagerados por el investigador.

## ABSTRACT

“Instruction, education and communicative encounter in the classroom”.

The aim of this article consists on analyzing from Husserl's phenomenology, in one hand, and with the ideal types of WEBER, in the other, the communicative relationship that takes place in the school-space, more in concrete, in the classroom.

The authors arrive to the conclusion that it is the *evaluative relationship*, understood as an *objectivation process* what best defines the anthropological interaction in the school. The final question could be asked as: Are education and communication compatible?

### 1. Hacia una descripción de los tipos ideales: educación, instrucción, formación

Nos encontramos ante el punto de partida que necesitamos para elaborar la teoría interpretativa. Es necesario alcanzar tipos “puros”, entendiéndose no como “modélicos”, sino en el sentido de *libres de toda otra influencia*. Estos tipos son los tres “modos de relación” siguientes: la educativa, la instructiva y la formativa.

Tanto la primera como las otras dos tienen en común su “ser pedagógico”. Pero solamente la relación educativa posee la característica estricta de *comunicación*. Para que ésta exista y, a diferencia de los planteamientos de LUHMANN, es necesario partir de *subjetividades*. Alguien es sujeto si orienta su acción<sup>(3)</sup> “significativamente”, esto es, en la medida que “dota de sentido” sus proyectos. Así, sólo tiene lugar *comunicación*, en sentido estricto, si se “ponen en común” subjetividades, si una subjetividad es capaz de penetrar en la subjetividad del otro manteniendo la originalidad de éste y no convirtiéndolo ni en *analogon* ni cosificándolo.

El *tipo ideal* de la relación educativa podría ser entonces descrito en los siguientes términos: proceso dinámico intersubjetivo, intencional y comunicativo en el que interactúan “personas”<sup>(4)</sup>. Es una relación *cara a cara* (*Soziale Umwelt*)<sup>(5)</sup>. Los sujetos en relación mantienen una coimplicación, una igualdad, una complicidad. Es una construcción significativa mútua entre subjetividades. Existe reciprocidad. Es una interacción sincera, íntima, no jerárquica. Es una relación antropológicamente dual, moral<sup>(6)</sup> y libre<sup>(7)</sup>.

En segundo lugar, definimos el *tipo ideal* de la relación instructiva como aquel proceso en el cual tiene lugar la transmisión intencional de una infor-

mación en función de unos objetivos, proyectos o finalidades. Esta puede ser tanto a nivel de conocimientos, como actitudinal y normativa, o de destrezas y habilidades. Lo más característico de la relación instructiva es que el otro no me resulta esencialmente accesible en su intimidad, como subjetividad significativa, como "cómplice" o "consociado", sino como "aquel que desempeña un rol"<sup>(8)</sup>. El otro es un *individuo*, sin alcanzar la *condición ética de persona*; es un mero "contemporáneo" y no posee la "orientación-tú"<sup>(9)</sup>. Es una relación interindividual. El otro es contemplado por mí o bien como un *analogon* o como un *instrumento*<sup>(10)</sup>. Lo propio de la relación instructiva es la *pluralidad* esto es, la relación entre dos grupos, o entre un individuo y un grupo.

(3) ALFRED SCHÜTZ, a diferencia de MAX WEBER, distingue entre acción (*Handeln*) y acto (*Handlung*). La primera hace referencia al futuro, al proyecto, mientras que la segunda hace lo propio con el pasado. La acción implica una anticipación y, por lo mismo, un sentido (SCHÜTZ 1991:74-83).

(4) No somos demasiado partidarios de utilizar este término. Sin embargo, dado que existe toda una literatura filosófica básica al respecto, lo mantenemos provisionalmente. Entendemos por *persona* la subjetividad de rango moral, el *rostro* (LEVINAS, *Totalité et Infini*, 1990). Este se vive y se construye dinámicamente a través del *tú*, con el que se comunica. En tal caso, el *tú* abandona su estatuto de *extraño* para convertirse en *cómplice*.

(5) No nos referimos a un cara-a-cara físico, sino metafísico.

(6) Entendemos por relación moral aquella en la que el otro se manifestó a como absoluto. En tal caso, existe entre cada uno de los miembros de la interacción un respeto radical a la intimidad y el ser (moral) del otro. Un respeto así puede quedar ejemplificado en la segunda formulación del imperativo categórico de KANT.

(7) Una relación es libre si no está sujeta a *intereses* al margen de la relación en sí. Obviamente es lícito sostener que no es posible una relación de tales características, pero en tal caso deberíamos concluir simplemente que no existe ninguna relación libre. Al respecto cf. el concepto habermasiano de *acción comunicativa*.

(8) Cf. la obra de GOFFMAN, especialmente, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1987).

(9) Cf. SCHÜTZ 1991:228.

(10) GADAMER, en *Wahrheit und Methode* (1960:340-344) distingue tres modos hermenéuticos de la comprensión del otro: 1.- Una experiencia del *tú* que observando el comportamiento de otros detecta elementos típicos; es el otro como instrumento. 2.- El otro como reflejo de mí mismo, como *analogon*. 3.- Finalmente, cabe entender al otro como apertura. Ahora bien, jamás podré, según GADAMER, acceder plenamente a su subjetividad.

A diferencia del tipo ideal de la relación educativa, en la instructiva no se produce ni "igualdad moral", ni tan sólo pedagógica entre sus miembros sino que siempre resulta entre "desiguales": el que posee la información es uno y el resto no la conoce, con lo que el sentido de la interacción es unidireccional. Suele ser, por ello, jerárquica, y también, frente a la relación educativa, la *moralidad* no se cifra en el encuentro mismo, sino en las finalidades de éste. Ni el emisor ni el receptor es imprescindible que posean *rostro*. Es por ello que los miembros de la relación instructiva pueden ser substituidos por objetos, dado que la esencia de esta relación no es la *construcción significativa de sus partícipes*, como en el caso de la educación, sino la transmisión y la adquisición de contenidos, actitudes y habilidades. Así, en la vida cotidiana (*Lebenswelt*)<sup>(11)</sup> "construyo tipos del campo de familiaridad del otro y del alcance y textura de su conocimiento"<sup>(12)</sup>.

El otro como "tipo", o "subido al rol", no significa, pues, más que su modo de ser social es *intercambiable*. En el caso del aula, por ejemplo, la tipicidad del maestro se manifiesta, por ejemplo, en el número de suspensos o aprobados, en su conocimiento de la materia, en la amenidad de las clases, etc... Sin embargo, resulta importante tener presente que al definir el rol del maestro, el alumno también asume un rol; dicho de otro modo: al tipificar la conducta del otro, tipifico la mía propia, que está interrelacionada con la de él.

Finalmente, y como complemento del tipo ideal de la relación instructiva aparece la *formativa*. Hablamos de *formación*, en primer lugar, al referirnos a todo un conjunto de momentos instructivos ordenados y estructurados según un criterio previo y en función de unos objetivos, proyectos o finalidades de orden global. Pero también es posible entenderla como aquel proceso pedagógico dirigido básicamente al desarrollo de actitudes y hábitos. Los procesos instructivo-formativos son perfectamente cuantificables y medibles. Se hallan en los dominios del positivismo. Su valor es la *eficacia* y, dentro de ella, la optimización, el control, etc...

## 2. El espacio del aula

Una visión panorámica puramente física de cualquier institución escolar nos muestra que ésta es *multiespacial*. Las aulas, los pasillos, los laborato-

(11) Cf. HUSSERL, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1954).

(12) Cf. Schütz 1974:105.

rios, el comedor, las tutorías, los seminarios, los patios, el gimnasio, etc... configuran probablemente el espacio de lo que llamamos "escuela". Sin embargo al practicar en este caso la "reducción fenomenológica" descubrimos que con toda seguridad es el aula su espacio *esencial*. Dicho de otro modo el aula no es "reducible", no resiste las "variaciones imaginativas"<sup>(13)</sup>. Con ello no pretendemos identificar en modo alguno el "espacio escolar" y el "espacio del aula", dado que resulta obvio que existen otros espacios pretendidamente escolares al margen del aula. Lo que sostenemos es que el espacio eidético de la escuela es el aula.

El aula suele normalmente ser un espacio cerrado, sometido a un *tiempo cronológico* previamente determinado y planificado. La relación antropológico-educativa que tiene lugar en el aula está controlada por un comienzo y un final, y no es habitual que sea espontánea. En el aula, *alumno* y *maestro* no se "bajan del rol" sino precisamente todo lo contrario: se reafirman, se afianzan en él. Podríamos calificar al aula como espacio carnavalesco, en el cual los miembros que interaccionan poseen máscaras que no tienen la intención de abandonar. En el espacio del aula existen, además, una serie de elementos que "mediatizan" la relación antropológica; a saber: el contenido de la materia, la metodología didáctica, la disposición del mobiliario, el horario, etc... Pero, sobre todo, el "elemento eidético" que caracteriza esta interacción es la *evaluación*. Sin embargo, antes de entrar en el análisis de este último, procedemos a establecer brevemente, algunas características de los anteriores.

En primer lugar, el *contenido de la materia* suele ser propiedad exclusiva del docente. La relación entre éste y el discente resulta siempre mediatizada en el aula, y ello provoca su constitución unidireccional. No existe, por lo tanto, propiamente ahí, *comunicación*, en el sentido apuntado más arriba, sino una transmisión de información entre ambos sujetos. En segundo lugar, la *metodología didáctica* se organiza en base a dos grandes posibilidades: la *participativa* (seminario) o la *magistral* (monopolizada por el maestro, dando lugar a un monólogo al que "asisten" los alumnos). En la primera podría existir comunicación; sin embargo, en el modo habitual de organizarse los seminarios, y sobre todo a un cierto nivel académico, la comunicación sólo tiene lugar de forma esporádica y circunstancial<sup>(14)</sup>. Otro tipo de metodologías didácticas tales como los trabajos individuales o los trabajos en grupo no generan relación con el maestro más que en caso de duda o conflicto, a nivel de conocimientos, de los discentes. Tampoco cambia sustancialmente nues-

(13) Sobre el concepto de variaciones imaginativas, cf. HUSSERL, *Erfahrung und Urteil*.

(14) Huelga, por otro lado, hacer comentarios sobre la segunda, la clase magistral, por cuanto es obvio que no tiene lugar allí la comunicación.

tra panorámica las exposiciones individuales o en grupo. Pueden, éstas, mejorar ciertamente aspectos didácticos pero no acertamos a observar que lo hagan en el ámbito del encuentro comunicativo. En tercer lugar, la habitual disposición del mobiliario de la clase favorece el intercambio de información en una relación de orden *plural* (de un individuo hacia un grupo), pero no sucede lo mismo respecto a la comunicación. La diferencia de los muebles del docente y de los discentes invita ya a un tipo de relación unidireccional, de desigualdad jerárquica... La rigidez del mobiliario del aula se manifiesta en igual medida en la organización del tiempo. Cronológicamente la distribución temporal es compartida por todos los miembros de la relación (docente - discentes). Sin embargo, la dureza y la ausencia de flexibilidad en el horario se descubre de forma clara en el comienzo y en el final de la sesión académica. De pronto los individuos se encuentran obligados a iniciar una relación, un proceso pretendidamente comunicativo, también en un momento dado, deben terminarla necesariamente<sup>(15)</sup>.

### 3. Hermenéutica de la relación evaluativa<sup>(16)</sup>

Como ya se indicó más arriba, la reducción fenomenológica aplicada al ámbito del espacio escolar nos conduce al *aula* como elemento eidético. Al practicar asimismo la citada reducción directamente sobre ésta aparece sin lugar a dudas la *evaluación* como fenómeno esencial.

La relación antropológica que tiene aquí lugar resulta, pues, esencialmente evaluativa<sup>(17)</sup>. No se trata aquí ahora ni de criticar supuestos métodos o criterios de evaluación ni de proponer otros nuevos. Nuestro objetivo se dirige al *fundamento* (*Grund*), es decir a las condiciones de posibilidad de la relación evaluativa: ¿qué significa antropológicamente evaluar?, ¿qué tipo de comunicación (maestro-alumno) se establece entre ellos? Evaluar se interpreta como una *reducción* de un elemento poco cuantificable en principio (unos conocimientos, unas actitudes, unas habilidades, unos hábitos) en uno altamente objetivo: una nota, una calificación (ya sea en forma de número, de le-

(15) He ahí un claro ejemplo de la dificultad de pasar de un tiempo cronológico a uno kairológico. En el aula, el primero posee una evidente primacía sobre el segundo.

(16) Tratar esta cuestión con la profundidad y el rigor que se merece nos llevaría un trabajo entero. Aquí únicamente nos limitamos a apuntar unas líneas de reflexión.

(17) Los contenidos de cada curso son obligatorios. Al término de cada año académico, el maestro deberá garantizar, según la legalidad vigente, la adquisición, por parte del alumno de tales contenidos. Solamente en el caso de un fallo positivo por parte del docente podrá seguir el alumno adelante.

tra o de cualquier otro signo que se quiera emplear). Evaluar significa, antropológicamente, un *proceso de objetivación*. Ahora bien: ¿qué es aquello que se trata de objetivar? ¿Algo que posee el otro (alumno, discente...)? ¿O bien al otro como tal? Llegados a este punto descubrimos cuán delicada es tanto una como otra respuesta. Si optamos por interpretar la evaluación en sentido de *calificar* no al otro, sino su producto, nos movemos en un terreno lejos de la comunicación, dado que necesitamos otros criterios que no los de acceso "vital" al otro como *rostro* (como por ejemplo la "mirada"<sup>(18)</sup>), para que pueda objetivarse aquello que en principio no lo es. En este caso necesitaré unos "mecanismos de igualdad" aplicables al conjunto de individuos de la clase, reproducibles en todos los casos, etc... Luego la subjetividad del otro como persona queda, en este caso, "entre paréntesis", aunque ello no implica que deba desaparecer.

Supongamos la segunda alternativa: la evaluación se dirige al otro como tal. En este caso el problema es todavía de mayor bulto, dado que el *proceso de objetivación* que es la clave de la *relación evaluativa* transforma lo inobjetivable (*persona*) en objeto (*calificación*). De algún modo pues, se acaba equiparando, en este caso, la persona a la calificación obtenida. Sin duda ha sido JEAN PAUL SARTRE el filósofo contemporáneo que mejor ha descrito el "drama de la cosificación". En *L'être et le néant* SARTRE afirma con rotundidad:

"Esta mujer que veo venir hacia mí, este hombre que pasa por la calle, este mendigo que oigo cantar desde mi ventana son para mis *objetos*, no cabe duda" (SARTRE: 1988; 298).

El análisis fenomenológico resulta de suma importancia para comprender la relación pedagógica que tiene lugar en el aula<sup>(19)</sup>. Relación que en modo alguno podrá calificarse de educativa. De ninguna forma es posible a través del proceso evaluativo alcanzar la subjetividad del otro, y por lo mismo establecer encuentros comunicativos y educativos. Observamos, pues, en definitiva, que la relación antropológica que tiene lugar en el espacio del aula se inscribe más bien en el nivel de la *instrucción-formación* que en el de la *educación*.

Desde la microsociología de ERVING GOFFMAN<sup>(20)</sup> también se ha analizado en detalle el problema que nos ocupa. Según él el maestro jugaría el rol del especialista instructor. Al respecto GOFFMAN se expresa en estos términos:

(18) Cf. LEVINAS 1990.

(19) Cf. al respecto FULLAT, *La peregrinación del Mal* (1988).

(20) Cf. GOFFMAN, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1987).

“Los individuos que asumen este rol tienen la compleja tarea de enseñar al actuante cómo producir una impresión conveniente, desempeñando, al mismo tiempo, el papel del futuro auditorio, e ilustrando mediante penalidades las consecuencias de una actuación impropia. En nuestra sociedad, los padres y maestros constituyen los ejemplos básicos de este rol, así como los sargentos que adiestran e instruyen a los cadetes.” (GOFFMAN 1987, 170)

La alternativa a GOFFMAN, no desde el punto de vista descriptivo-comprensivo sino desde el normativo, nos la ofrece claramente HABERMAS en su *Teoría de la acción comunicativa*<sup>(21)</sup>. El sociólogo de Frankfurt escapa a los planteamientos fenomenológicos que intentamos aportar en este trabajo dado que su objetivo no se reduce a la comprensión de las interacciones sociales, sino a su modificación. HABERMAS califica de *acción dramática* el análisis de la vida cotidiana de GOFFMAN, contraponiéndolo a la *acción comunicativa*. En ésta los participantes “se orientan al entendimiento o se atienen al consenso previamente alcanzado”. El consenso conduce al entendimiento, pero éste no puede ser forzado por ninguna de las partes. Desde luego HABERMAS es consciente que las acciones sociales no pueden identificarse con las acciones comunicativas. Las segundas se limitan a ser un pequeño ámbito de las primeras. En cualquier caso la opción habermasiana, aunque lejos de nuestro método, no deja de ser interesante en la medida que aporta una condición básica de toda comunicación: la ausencia de interés o, si se quiere, *el interés comunicativo se limita a ser un interés de entendimiento y de consenso*.

#### 4. Apertura de nuevos enigmas

Una teoría jamás puede cerrarse —concluir— dado que su tarea esencial consiste precisamente en la motivación, en la provocación, en despertar interrogantes mucho más que en contestarlos. Una teoría “cerrada” es una *contradictio in terminis*.

Nuestro punto de reflexión ha radicado precisamente ahí: ¿Qué tipo de relación antropológico-pedagógica se establece entre maestro y alumno en el ámbito del espacio escolar? ¿Qué clase de *proceso comunicativo* tiene ahí lugar? A partir de los planteamientos metodológicos de la sociología comprensiva de WEBER, la fenomenología trascendental de HUSSERL y la síntesis de ambas por parte de la sociología fenomenológica de ALFRED SCHÜTZ, hemos

(21) Cf. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981).

desvelado el hecho de que probablemente la única relación pedagógica posible que puede tener lugar en el aula es de orden instructivo-formativa.

Esta relación consiste en un mensaje (lección) lanzado por un *emisor* (maestro/docente) y recibido por los receptores (alumnos/discentes). Se trata, pues, de un intercambio normalmente unidireccional de información. En modo alguno aparecen como eidéticos elementos éticos<sup>(22)</sup>, así como tampoco el acceso a la subjetividad del otro. El receptor puede mantenerse "lejos" del emisor, y en esa distancia afirmarse en su *opacidad*. Tanto emisor como receptor pueden ser perfectamente "extraños", "intrusos" y, no obstante, el intercambio de información (tanto a nivel intelectual, como actitudinal) tener un éxito enorme.

La realidad del aula está excesivamente mediatizada por un gran cúmulo de imposiciones (entre las que destaca la evaluación) que destruyen prácticamente todas las posibilidades de *encuentro comunicativo*<sup>(23)</sup>. La presión social resulta en este punto especialmente notoria. Distintas instituciones sociales, entre ellas fundamentalmente la *familia*, han traspasado la tarea educante a la escuela. Así, ésta, y más concretamente la figura del maestro, se ha convertido, en una sociedad postmoderna, en el elemento educativo de primer orden, cuando realmente deberíamos cuestionarnos fenomenológicamente si el *ideal-tipo* del maestro se centra más *de facto* en la secuencia instrucción-formación o bien en la educación.

Resulta, por lo mismo, especialmente notorio observar cómo socialmente el concepto de *instrucción* ha adquirido un significado peyorativo, mientras que con la *educación* ha sucedido todo lo contrario. Los mismos maestros han valorado negativamente la instrucción en favor de la educación. Fieles a la metodología comprensivo-fenomenológica debemos "des-valorizar" el concepto de instrucción y, por supuesto, desmitificar la idea de que toda instrucción sea "inhumana", frente a la pretendida y perenne "humanidad" de la educación. Así, pues, no tiene sentido menospreciar la instrucción como actividad profesional propia de la acción pedagógica que tiene lugar en el aula. Incluso podíamos plantear los interrogantes siguientes: ¿mantener relaciones educativas en el marco del aula podría perturbar el proceso de intercambio de información y de evaluación objetiva entre maestro y alumno? ¿Resultan la acción instructiva y educativa —siempre a nivel de los "tipos-ideales"— inversamente proporcionales? ¿Hasta qué punto es importante potenciar y desarrollar otros espacios de la institución escolar educativamente poco utilizados?

(22) El respeto al otro en el aula no es esencialmente moral sino únicamente social o cívico. No se cumple en ese caso el imperativo categórico de KANT.

(23) Insistimos en que nuestra metodología no permite juicios normativos o valorativos, sino sólo descriptivo-comprensivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. / LUCKMANN, T. (1991): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin, London.
- FULLAT, O. (1988). *La peregrinación del mal*, UAB, Bellaterra.
- GADAMER, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen.
- GOFFMAN, E. (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Madrid.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt.
- HUSSERL, E. (1948): *Erfahrung und Urteil*, Claassen & Goverts, Hamburg.
- (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Nijhoff, Hague.
- KANT, I. (1974): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Suhrkamp, Frankfurt.
- LEVINAS, E. (1990): *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Kluwer, París.
- (1982): *Éthique et Infini*, Fayard, París.
- (1991): *Entre nous*, Grasset, París.
- LUHMANN, N. (1984): *Soziale Systeme*, Suhrkamp, Frankfurt.
- SARRAMONA, J. (1988-89): "El concepto de racionalitat en tecnologia educativa", *Educar* 14-15, Bellaterra.
- (1990): *Tecnología educativa. Una valoración crítica*, CEAC, Barcelona.
- SARTRE, J.P. (1988): *L'être et le néant*, Gallimard, París.
- SCHÜTZ, A. (1974): "Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento de sentido común", en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires.
- (1991): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Suhrkamp, Frankfurt.
- WEBER, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen.