

## Estructura y función de la clase magistral\*

ROBERTO JOSÉ VERNENGO\*\*

### 1. CARACTERIZACIÓN DE LA “CLASE MAGISTRAL” COMO TÉCNICA PEDAGÓGICA TRADICIONAL

La “clase magistral” o “exposición oral” como institución en la enseñanza universitaria, pero también como técnica corriente de aprendizaje en los niveles terciarios, ofrece características paradójicas. Por de pronto, no es fácil, ante la abundancia de descripciones denostativas o enaltecedoras, hacerse de una idea suficientemente clara de qué se entiende, en general, por ella, y de ser posible determinar algo así como su tipo ideal, el prestigio, o desprestigio de que la institución disfruta, hace difícil discernir qué sucede en la realidad con este método tan manido.

Como una humorada anglosajona, se la define como aquella técnica que permite trasladar el contenido de las notas del profesor a los cuadernos de los alumnos, sin necesidad de pasar por la cabeza pensante de nadie. Esta descripción, sin embargo, permite advertir que la exposición oral constituye alguna forma de comunicación. Lo que realmente señala es que algún elemento en la relación comunicativa es superfluo: el profesor que dicta la clase o el alumno que toma prolijamente sus

\* Publicado en *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, nro. 87, marzo de 1977. Agradecemos a Mabel Bellochio, Ana Vernengo y al personal de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES-México) por sus gestiones para el acceso a la publicación original.

\*\* Roberto José Vernengo (1926-2021). Abogado y Doctor en Derecho y Ciencias Sociales (UBA). Profesor titular de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho (UBA) e Investigador Principal del CONICET. Fue profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de profesor invitado en universidades de Alemania, Brasil, Colombia, España, Francia, Italia, Perú, Uruguay y Venezuela. Autor de más de 150 trabajos sobre temas de teoría y filosofía del derecho.

apuntes. De alguna manera, la clase magistral es vista como un sucedáneo verbal del libro, el objeto en que tradicionalmente se encarna la ciencia y el estado del conocimiento, pues también este, como objeto de un sistema de comunicación, permite hacer abstracción del autor y del lector como seres concretos de carne y hueso.

En otros escritores sobre estos temas, la “clase magistral” adquiere los caracteres de un atributo prestigioso del poder económico o del poder *tout court*. El profesor universitario, que estos autores pretenden confundir con “el maestro”, tendría el derecho de disponer de alguna forma de distribución de la sabiduría que monopoliza, proveyendo *excathedra* a sus sumisos auditores de su palabra inapelable: la “clase magistral”. Y atacar la eficacia de esta técnica pedagógica no implicaría únicamente examinar si efectivamente el recurso a ese procedimiento pedagógico produce, en medida suficiente, los resultados mínimamente esperados de una técnica de aprendizaje, sino atacar la fuente misma de la sabiduría, el maestro, o a los maestros, en los cuales se supone radicaría la esencia misma de la universidad.

Por otro lado, tantos son los inconvenientes, tanta la ineficacia, tantas las consecuencias negativas o nefastas que, al parecer, el sistema de la exposición oral ha producido al punto que, apocalípticamente, se oye que el autoritarismo social, los sistemas totalitarios y los ocasionales derrumbes de la democracia que nuestros países suelen padecer derivan del uso y abuso de ese recurso pedagógico, que uno no puede menos de admirarse cómo un sistema tan denostado, un procedimiento tan torpe, exhiba un tan extraño poder de perduración.

Es claro que bajo el rótulo de “clase magistral”, o sus equivalentes, cabe entender las más variadas cosas. Y es más que probable que no exista nada que pueda considerarse algo así como un tipo ideal unitario de la misma. Habría, más bien, estilos de exposición oral, variantes del ensayo escrito o de la conferencia, múltiples variaciones sobre un tema elusivo. Como es frecuente en esta modalidad de análisis, habría que emprender inicialmente una tentativa de taxonomía de los fenómenos bautizados con un rótulo genérico, para luego emprender alguna suerte de investigación empírica para ver cuáles de los tipos taxonómicos idealmente determinados encuentran algún parangón en la realidad.

Pero ¿cómo efectuar una taxonomía útil de un sistema pedagógico que se nos presenta, no sólo envuelto en compromisos emocionales e ideológicos oscuros, sino cuya determinación conceptual parece condenada a moverse entre los términos encomiásticos y los denostativos?

El trabajo que aquí proponemos requiere, por consiguiente, que fijemos ciertos límites que permitan establecer, con alguna precisión, a qué nos referimos. No porque interese, en pura actitud teórica, definir fenomenológicamente el ser de la “clase magistral”, ni elaborar una definición teóricamente aceptable, sino porque conviene deslindar una clase de técnicas pedagógicas genéricamente involucradas en el rótulo indicado que, pese a sus notorios y quizás inevitables defectos, sea susceptible de algún aprovechamiento y algún perfeccionamiento.

El tema, como se sabe, no es nuevo. Al fin y al cabo, la exposición *excathedra* ha sido, en las universidades europeas continentales y en la inmensa mayoría de las universidades latinas, ya no sólo la casi única modalidad o estrategia pedagógica efectivamente utilizada, sino que, más aún, en muchas universidades de hoy y de ayer, las clases orales discursivas constituyen o constituían la única actividad efectiva cumplida en los claustros universitarios. De ahí que no haya de sorprender que el mero análisis, la mera crítica aún constructiva de la “clase magistral” sea vista, como efectivamente lo es, como un intento de crítica de una estructura, la universitaria, cuya crisis se ha convertido en un topos retórico, sin dejar por eso de ser menos efectiva y de irnos arrastrando a todos los que estamos dentro de las universidades, pero también a la sociedad que, al parecer, se mantiene ajena a los claustros en una vorágine incontenible, donde se derrumban individuos, instituciones, valores y culturas. De ahí el estereotipo frecuente de la “clase magistral”, como una institución al margen de la historia, incólume a las acechanzas del tiempo, inmutable e incorregible.

Corresponde señalar esta extraña circunstancia: no hay método pedagógico innovador que, naturalmente, no sufra u ocasione algún fracaso. Pareciera que la experiencia de una falla única fuera suficiente para poner de lado la novedad pedagógica, todos hemos oído esta sentencia inapelable al pretender recurrir, tímidamente, a una prueba objetiva de evaluación, a alguna técnica grupal, a la enseñanza programada, etc. La técnica de la exposición oral magistral —salvo que por milagro

se crea que los miles y miles de profesores universitarios que cotidianamente profesan en las miles y miles de universidades que pueblan la faz de la tierra son todos maestros, como si ya se hubiera cumplido la profecía utópica de Teilhard de Chardin y el universo estuviera cubierto por una espesa capa de inteligencia, utilizada como forma normal de enseñanza universitaria— obliga a aceptar, con una probabilidad estadística elevadísima, que en múltiples lugares del globo se repite, hora tras hora, el ritual monótono del recitado magisterial por un profesor malo o bueno, ante auditorios malos o buenos, ante fatigados estudiantes universitarios, con resultados seguramente mediocres. Pues la insondable mediocridad de las innumerables clases que innumerables profesores promulgan desde casi infinitas cátedras pareciera no hacer mella en la perfección ideal, en el modelo perfecto de esa técnica pedagógica que, en bocas de algunos, constituirían el momento mismo en que la vida de la universidad se concentra y se realiza: donde la potencia del saber se efectiviza en su esencia para describir aproximadamente el tipo corresponde descartar algunas situaciones límites que son ajenas a nuestro interés inmediato.

Hans Kelsen ha sido, para la gente de derecho, no sólo un innovador teórico genial, sino el modelo del catedrático auténtico. Realizaba, con enorme dignidad e indiscutible competencia, el paradigma del profesor universitario centroeuropeo. La relación entre el profesor y el alumno en clase constituía siempre una relación social secundaria frente a la comunicación efectiva que el maestro mantenía con sus discípulos por otros medios. Es a través de libros, ensayos, revistas especializadas, etc., donde la comunicación científica efectiva se logra. Se cumple cuando la publicación, en alguna revista especializada, del ensayo novedoso del maestro provoca como reacción la nota bibliográfica admirativa del discípulo reciente, o del epígono, o la crítica del futuro maestro. Con el público común, el auditorio indiscernible, donde el maestro, por acaso, sólo distingue quizás los rostros de los discípulos predilectos, la comunicación, reducida al mínimo indispensable, se efectúa por remisión implícita al *Lehrbuch*, al *Manual*, al *Textbook*. En la cultura universitaria, básicamente escrita —una cultura de libros, tesis, ensayos, revistas, bibliotecas, etc.—, la comunicación oral, como la que se produce desde la cátedra expositiva, es un mero accesorio de

la verdadera relación escrita: el profesor recita —el verbo es el correcto— trozos selectos de su texto ante el auditorio que, más que nada, ha venido a oír de boca del maestro lo que podría leer, en la prosa del maestro, en su casa; o bien el profesor, de vez en cuando, adelanta a su auditorio (esto es: a sus futuros lectores) trozos inéditos del libro en que trabaja, del ensayo que prepara, de la nueva edición que acaba de enviar a prensa. El maestro-profesor se parece mucho al director de orquesta que debe reiterar, ante un público ganado de antemano pues el repertorio es clásico (es decir: previsible), la sinfonía de siempre; o que, con gestos de taumaturgo, presenta por primera vez ante el público, con la garantía de su seriedad de intérprete, la obra nueva, con la pretensión de que la misma pase, luego de ese rito, a integrarse a los repertorios corrientes.

De ahí que la “clase magistral”, como en el caso de Kelsen, se convirtiera en un rito minuciosamente reglado: el maestro vestido de oscuro y montado en una suerte de púlpito laico declama, con dicción cuidada, la lectura que efectúa de su libro o de su manuscrito. La extensión de la clase coincide con la de los capítulos del libro leído o en preparación; el estilo oral, con el de la prosa tan diferente con que las culturas europeas se expresan por escrito; la mímica queda reducida a gestos convencionales semejantes a los utilizados por los actores trágicos en las obras clásicas. Todo respira serenidad: el maestro no sólo es el depositario de la sabiduría, que generosamente acepta derramar entre sus oyentes, sino que su figura misma simula *ex cathedra* la del sabio tradicional del iluminismo: Nathan der Weise declamando sus verdades en rigurosos alejandrinos, en lugar del sabroso alemán con reminiscencias vienesas, que asomaba en la conversación de Kelsen, un discurso en estricto *Bühneausprache*. De vez en cuando, por cierto, un epíteto o un epigrama con los cuales el maestro se burlaba de algún ignoto crítico (cuyo nombre sólo los frequentadores de la literatura especializada conocían) o destrozaba alguna teoría sobre cuya existencia el auditorio común recién adquiriría noticias. La actividad del profesor se asemejaba a una representación en un escenario; todo parecía, y efectivamente lo había sido, ensayado previamente, quizás ante el espejo. Sólo faltaba el telón, las luces y el maquillaje para que la ilusión histriónica fuera completa.

Por cierto, no se discute el valor intrínseco del contenido de las clases del maestro. Lo que corresponde señalar es que ese rito semanal, por interesante que fuera, constituía una situación límite, pedagógicamente innecesaria: al fin y al cabo, el curso completo que se oía (pues estas clases se oyen como un concierto) apareció publicado poco después. ¿Para qué la audición de lo que ya estaba escrito?

Se trata de una suerte de exhibición *ex cathedra*, con fuertes características histriónicas, cuyo modelo proviene de la universidad centroeuropea del siglo XIX, cuyo modelo estructural deriva de los tratados clásicos de retórica. En Francia, es moda acudir a las “clases magistrales” de algún maestro de filosofía, como era el caso de Bergson y de Merleau-Ponty, como puede ser moda oír, en alguna ópera de repertorio, a la diva del momento. Este sistema reseñado puede ser válido ocasionalmente, pero, claro está, no es el que interesa al estudiar la estrategia pedagógica rutinaria de la “clase magistral”.

Frente a ese ritual formal, con contenidos muy elaborados en estructuras expositivas propias de la literatura académica escrita, tenemos, como tipo antípoda, la exposición oral de tipo improvisatorio. Las clases de Ortega, por ejemplo, eran características en ese respecto. El catedrático guarda un cierto tono informal que da a su clase un aspecto poco estructurado; el lenguaje no es el relativamente riguroso de la literatura académica, sino el lenguaje sugestivo de la literatura narrativa. El orador no se atiene al hilo de una estructura expositiva establecida de antemano, sino que parece obedecer a asociaciones momentáneas; el discurso se ve interrumpido por anécdotas, ilustraciones y bromas; el auditorio, llevado quizá por la habilidad retórica del profesor y el brillo de su palabra, olvida enteramente que se trata de transmitirle alguna información y sacar racionalmente algunas conclusiones. El público asiste más bien a una exhibición de virtuosismo verbal. Ya no tenemos al director de orquesta solemne entregándonos su versión de Beethoven, sino al instrumentista que improvisa con virtuosismo. Al final, la clase se convierte en el remedo de una amena reunión social: así lo era con Ortega. El rigor expositivo del maestro y el encanto atractivo del virtuoso se confunden.

También aquí, los alumnos no pasan de configurar un mudo auditorio, un público boquiabierto ante las proezas del virtuoso. ¿Cabe acaso

interrumpir con una pregunta al equilibrista antes del salto mortal? y ¿qué pregunta formular ante un orador como lo era Ortega, que comenzaba repudiando la razón discursiva, para confiar en la intuición, en su intuición vital, en su genio y figura?

Pero hay algo más grave. Frente al magíster formal y rígido, del que Kelsen nos da una imagen idealizada y positiva, tenemos los innumerables rábulas que repiten rutinariamente su texto ante auditorios inertes, cuando no sumergidos en el sueño; frente al histrión brillante y genial, que nos excita y entretiene, frente a tantos retóricos brillantes que suelen hacer las delicias de públicos más o menos universitarios en nuestras universidades; cuántas clases deshilvanadas, carentes de imaginación y de articulación, malamente expuestas por desdichados profesores que cumplen su labor como malos actores sin vocación.

Son estos dos casos extremos, pero típicos. Podría recordarse también la lectura monótona y terriblemente seria que, bajo el nombre de clase o seminario, efectuaba Heidegger de sus manuscritos; o la meditación aparentemente inconexa y verbalmente eruptiva que, según cuentan, Wittgenstein cumplía dolorosamente ante sus discípulos.

Como estrategia corriente, la “clase magistral” suele ser descrita conforme a módulos menos exagerados. Por ejemplo, en un texto reciente de pedagogía universitaria, se señalan las siguientes notas como propias de la “clase magistral” (también denominada, como se ha indicado, “clase-conferencia” o “exposición oral”, con matices que correspondería, quizás, tener en cuenta): a) de un acto cumplido por un profesor; b) durante un periodo fijo de tiempo (una hora aproximadamente) y reiteradas veces durante un curso; c) ante una audiencia relativamente numerosa. Los roles están claramente delimitados en la audiencia: profesor, por un lado, alumnos, por el otro. Los alumnos reciben pasivamente la comunicación, limitándose su papel al de ser “meros receptores de informaciones”; el profesor se despreocupa de cómo se cumpla el proceso de aprendizaje en sus auditores. Todos los alumnos reciben igual información a ritmo idéntico. Para consolidar el sistema rígido de roles, las interacciones entre alumnos y profesor se encuentran extraordinariamente limitadas y excluyen toda espontaneidad: los alumnos no interrumpen al profesor, sino cuando éste lo solicita o autoriza. El profesor finge ignorar las reacciones que los alumnos manifiestan: prestando atención o dormitando,

exhibiendo indiferencia o hastío, o demostrando interés y preocupación. El sistema permite que el profesor ofrezca la versión que le parezca del tema expuesto, aunque se trate de una versión distorsionada o interesada. Otras teorías, otras opiniones, son consideradas como inexistentes, o sólo virtualmente existentes en la medida en que el profesor las refleje en su exposición.

Por lo común, no se pide al expositor que exhiba originalidad; por el contrario, el auditorio se angustia cuando el profesor se aleja del texto previamente establecido como básico. Se supone que el aprendizaje tiene así sus límites materiales en los contenidos que el profesor ha formulado en la clase, con exclusión de otros. De ahí que el alumno sienta como una violación de una regla que el profesor requiera que el alumno deba saber algo más de lo que ha sido expuesto literalmente *ex cathedra* y que figura, como prueba fehaciente, en los apuntes tomados.<sup>1</sup>

Como señala Ruth Beard, para dar el golpe final, los profesores universitarios proclives a este tipo de enseñanza suelen pensar que “una buena enseñanza no está relacionada con el aprendizaje de los alumnos. Es decir, no consideran el enseñar como una forma de comunicación que se frustra si no es comprendida, considerándolo, más bien, como una especie de actuación teatral —*performance*— en la cual enseñar bien consiste en presentar audiblemente un cierto material bien articulado, sea éste comprendido o no”.<sup>2</sup> En el estudio de Bligh al cual tanto debemos, como verdadero pionero en el tema, se comienza recordando que, aún hoy la tercera edición del libro de Bligh es de 1974 y contiene un examen de la bibliografía existente a la fecha, el dictar clases (clases magistrales universitarias: *lectures*) es un arte, como la composición o la ejecución musicales. No cabe, señala, “mayor acuerdo sobre qué constituye una buena ‘clase magistral’, que el que pueda lograrse sobre qué sea buena música”. Dictar clases sería, pues, cuestión de “habilidad” (*skill*), pero una habilidad puramente intuitiva, puesto que “no existe un código, como el código del tránsito, para los conferenciantes [...] hay pocas reglas para dictar clases”. Al punto de que, por no poder en general referirnos

<sup>1</sup> Cf. LAFOUCARDE, Pedro, *Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, 1974, pp. 99 ss.

<sup>2</sup> Cf. BEARD, R., *Teaching and Learning High Education*, 2ª ed., 1974, p. 109.



a un marco normativo mínimo aceptado, “las encuestas demuestran que individuos diferentes pretenden, ya no sólo cosas diferentes de una ‘clase magistral’, sino cosas incompatibles (*conflicting*)”.<sup>3</sup>

La investigación efectuada en Inglaterra por la Comisión Hale sobre los métodos de enseñanza universitaria refleja, entre los propios profesores universitarios, una actitud muy dubitativa sobre lo que generalmente hacen, es decir: dictar clases. Resultaría, resumiendo las opiniones más generales, escasamente categóricas, que las exposiciones orales servirían a lo sumo para “introducir ciertos temas”, “dando a los alumnos un cierto marco de referencia para futuras lecturas...” Y aunque la actividad oral del profesor es vista como previa y dependiente de una actividad más seria, como es la relación que el estudiante mantiene con la literatura escrita, con los libros, resulta que la preparación para la lectura que la clase expositiva daría es vista como bastante precaria. Por de pronto, se está de acuerdo con que, en la práctica (no como ideal supuesto), difícilmente la “clase magistral” permite “despertar la capacidad crítica” del estudiante; y ello, tanto menos, en cuanto tiende a estructurar un sistema “centrado en el instructor” y no en el estudiante, con la consecuencia de que normalmente instaura “una situación social autoritaria”, en que ya no sólo el despertar de capacidades críticas, sino el mero desarrollo de un marco de referencia y del gusto para futuras lecturas es más bien la excepción que la regla.<sup>4</sup>

Tenemos una situación que puede llegar a lo grotesco. He aquí lo que el profesor, ya no frustrado, sino absolutamente alienado, formula como conclusión de sus experiencias en la cátedra según la versión de Postman y Weingartner: “No comprendo, yo les enseñé, pero ellos – los alumnos – no aprendieron”.<sup>5</sup> Esta conclusión, comentan estos autores, tiene tanta razonabilidad como quien afirmara que vendió algo, pero nadie se lo compró.

La “clase magistral”, según Postman y Weingartner, constituiría una jugada en dos negocios en que la enseñanza institucionalizada se encuentra comprometida: “el negocio de la diseminación de información”

<sup>3</sup> BLIGHT, J. R., *Why lectures?*, 3ª ed., 1974, p. 10.

<sup>4</sup> Cf. BLIGHT, *op. cit.*, pp. 18-19.

<sup>5</sup> POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. *Teaching as a subversive activity*, p. 46.

(*the information dissemination business*) y “el negocio de la transmisión de nuestra herencia cultural” (*the transmission of our cultural heritage business*). La clase expositiva, como estrategia básica en esos negocios, procede a partir de una dicotomía tradicional, cuyo mensaje tácito, por cierto, creen nuestros autores, es grave. En efecto, para disimular los mensajes latentes efectivos que la “clase magistral” transmite, se recurre usualmente en su análisis a una distinción en los componentes: el contenido y el método.

El contenido, sea cual fuere su importancia, es la parte sustancial de la lección: es la materia que se trasladaría de la mente del profesor a la mente de los alumnos recipiendarios. Esos contenidos existirían con independencia, se supone, de los métodos adoptados para transmitirlos y enseñarlos; más aún, contenidos y medios pedagógicos serán entre sí independientes. El método pedagógico, por su parte, sería nada más que la forma que el contenido adopta para su presentación; de por sí, ese método sería vacío de contenido y, por tanto, también se supone no transmitiría ningún mensaje propio. Esta distinción entre contenido y método, material y forma, es, señalan aquellos autores, a la vez ingenua y peligrosa. Pues es el método adoptado, como efectividad padecida por los alumnos, el que realmente transmite el mensaje que es inculcado; lo que cuenta en el aprendizaje no es lo que se dice a la gente, sino lo que se hace hacer a la gente. Dewey decía que lo que los estudiantes aprenden de verdad es lo que hacen en el aula; parodiándolo, nuestros autores afirman que lo que el estudiante aprende, a través de lo que se le hace hacer en el aula, es el verdadero contenido de la enseñanza, el mensaje efectivamente transmitido. Y el mensaje principal, afirman, consiste en aprender a responder no a los interrogantes reales que puedan formularseles, sino a las exigencias artificiales del contexto social de la propia aula. El profesor hace afirmaciones, el profesor puede preguntar: hay que tener disponible la respuesta satisfactoria, la respuesta que no ocasiona sanción en el grupo de aprendizaje. Sobre todo: *don't think*, no piense nada nuevo, aténgase a los carriles fijados. “La única enseñanza que se produce en el aula, sostienen Postman y Weingartner, es la suscitada por la estructura de la clase misma. Ese mensaje, afirman, es transmitido silenciosa, insidiosa, ininterrumpida, pero efectivamente, a través de la estructura misma del procedimiento pedagógico: a través del rol del profesor, del rol del estudiante, de las reglas de su interacción verbal

y mímica, de los derechos y deberes que recíprocamente se asignan y adquieren, de los canales permitidos para la comunicación y de las actuaciones que son gratificadas o sancionadas”.<sup>6</sup> ¿Cuál es, pues, a grandes rasgos, el sistema social en que se produce este fenómeno que, con colores tan contrastantes, constituye el núcleo mismo de la actividad universitaria?

## 2. ESTRUCTURA ANALÍTICA DE LA “CLASE MAGISTRAL” COMO SISTEMA SOCIAL

Recurramos a algún esquema analítico sin entrar en polémicas, aquí ociosas, sobre la problemática sociológica involucrada, que nos permita, aunque sea gruesamente, distinguir aspectos interesantes en las situaciones sociales recurrentes que reconocemos como exposiciones orales de profesores, como “clases magistrales”. Trataremos de apuntar diversos estratos de aquel sistema de interacción recurrente en que se configura el sistema social intermitente que es una “clase magistral”.

Se trata de señalar los elementos que integran ese sistema inculcado de acciones sociales, en el cual juegan no sólo formas de personalidad estereotipadas, sino sistemas simbólicos que constituyen el marco de referencia cultural del sistema, y, sobre todo, un orden normativo pautado alrededor del cual se constituye la interacción pedagógica. Un planteamiento similar, por cierto, se encontraría en Parsons o, en forma genérica, en el ensayo de J. W. Getzels y H. A. Thelen, “*A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system*”,<sup>7</sup> en el cual se sugiere, para el análisis del aula de clase como un sistema social, la distinción entre dimensiones normativas (nomotéticas), personales (idiográficas), institucionales y culturales-valorativas.

Pues, para comenzar por lo más elemental, y aunque la pregunta parezca interrogar por lo obvio, corresponde cuestionar: ¿Quién interviene en una “clase magistral”? ¿quiénes son los sujetos que juegan el rito pedagógico que así denominamos? La respuesta va de suyo: son profesores y alumnos los que constituyen el grupo pedagógico en que se desarrolla la estrategia de aprendizaje *ex cathedra*. Pero lo interesante

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 33.

<sup>7</sup> En *The social psychology of teaching*, ed. A. MORRISON y D. MC. INTYRE, 1972.

es destacar que la confluencia de profesores y alumnos en el mismo grupo pedagógico no se produce por libre elección de los intervinientes, ni siquiera por la adhesión derivada de la persecución en común, de metas comunes. Por el contrario, ni los alumnos eligen a su profesor, ni el profesor elige a sus alumnos. Es el azar —para denominar de alguna manera al resultado de alguna oscura elucubración administrativa en el seno de la burocracia académica— el que reúne, en el rito de la cátedra impartida, a un profesor y a unos alumnos.

El grupo, por definición, es de estructura secundaria y relativamente formal; sus dimensiones dependen también de pautas externas (inscripciones, materias previas, turnos, horarios) y su extensión está fijada por disposiciones mecánicas (la distribución del año académico en periodos tradicionales) que poco tienen que ver con las necesidades y la dinámica propia de un aprendizaje planeado.

De ello deriva que ese azar, o divinidad burocrática oculta, suela reunir, bajo la denominación común de “alumnos”, a individuos que no mantienen relaciones recíprocas de solidaridad, sino que pueden ser virtualmente extraños entre sí; o bien, entre los cuales existen, como resultado de formas tradicionales de relación entre compañeros de estudios, o de haber sido específicamente inducido a través de gratificaciones y sanciones, un clima de virtual competencia. Lo cierto es que, en razón de la heterogeneidad original del grupo, normalmente resulta que la cohesión recíproca es inicialmente débil o inexistente, una cohesión que difícilmente aumenta dado el tipo de interacción predominante durante la vigencia del sistema: la relación comunicativa lineal entre cada alumno como mero auditor del único profesor emisor de los mensajes. Y, luego, cada alumno es desde un principio mismo reducido a una intensa despersonalización; cada estudiante, con su pasado y su presente biográficos distintivos y concretos, queda reducido a la uniformidad de un número en una lista de inscripción, al muñón de acción que de él se espera: ocupar un lugar relativamente fijo, prestar atención al discurso del maestro y, eventualmente, tomar notas del discurso magistral.

El alumnado tiende a constituirse así en un puro auditorio y el profesor en el *meneur* formal de un grupo, lo insuficientemente diferenciado como para que sea insólito que en su seno se produzcan interacciones espontáneas interesantes. De ahí que, frecuentemente, en el auditorio

habitual de un profesor suelen aparecer, como subgrupos no siempre funcionales para la totalidad del grupo de aprendizaje, subgrupos primarios: *cliques* de amigos, grupejos de conversación o juego, grupitos de complicidad, etc. A poco, pues, la homogeneidad alienante del auditorio pasivo tiende a descomponerse en individuos aislados, alienados en su situación poco solidaria; o en subgrupos que impiden alcanzar alguna cohesión mínima, perturbando en gran medida la iniciación de una relación comunicativa fluida entre profesor y auditorio.

Es que, también desde un principio mismo y en virtud de pautas formales sumamente rígidas, los roles respectivos de los intervinientes en la acción pedagógica quedan formalmente definidos. Se trata, característicamente, de roles adscritos. El profesor, como ocupante del rol, como actor en la cátedra, debe satisfacer ciertas expectativas estereotipadas: algunas son de fondo; diríamos, debe proveer de cierta información, no excesiva, ni demasiado escasa; debe aparentar o contar efectivamente con conocimientos más amplios de los que expone; debe aparentar estar al tanto de las últimas novedades teóricas de la disciplina; también debe exhibir suficiente autoridad como para que sus tesis sean aceptadas sin más; debe impedir que la visibilidad de su rol llegue a perderse y que por tanto se dé alguna confusión entre los roles que le incumben como catedrático, y los propios de los alumnos, como auditores. Otras expectativas hacen a la forma exterior: el profesor debe dominar cierto estilo retórico propio del lenguaje académico, además del lenguaje propiamente técnico de la disciplina; debe manejar cierta mímica tradicional en la que se refleje la autoridad magistral, y que no se confunda con los movimientos propios de las tácticas pedagógicas adoptadas; debe exhibir, en su forma de presentarse, ciertas características de pulcritud, atildamiento y compostura propios de ciertos estratos sociales y de cierta tradición académica.

También se exige de él un control severo de la emotividad: el profesor —como la ciencia que se supone representa— debe ser sereno y, por ende, emocionalmente neutral. Sus actitudes deben ser mesuradas y no constituir la exhibición emocional de un compromiso personal o político. El profesor debe, por consiguiente, transmitir sus convicciones con la frialdad con que transmite la información relativa a un teorema de geometría, asumiendo que sus alumnos sólo podrían aceptar compartir esos

compromisos emotivos en la medida en que la convicción estética, moral o política sea susceptible de demostración *more geometrico*. Y así como le está prohibida la demostración de una reacción emotiva ante los temas que se tocan, queda excluida toda tentativa de una relación que signifique individualizar, dentro de la masa amorfa del auditorio, a algunas personas: ello implicaría quebrantar la norma de indiferencia, ecuanimidad e imparcialidad que son propias del profesor que se desempeña *excathedra*. Los roles que los alumnos ocupan son mucho más rígidos y formales. Casi no se espera de ellos actividad alguna, exhibición distintiva de personalidad que pueda llevar a romper la uniformidad gris del auditorio normal. Los propios alumnos suelen ser los más celosos guardianes de que no aparezca entre ellos la figura anómala del estudiante que se destaca: quien quiebra el silencio respetuoso o aburrido del auditorio es visto como un eventual cómplice del profesor, violador de la pasiva solidaridad del grupo de alumnos. Cumplir el rol de estudiante significa atenerse a ciertos rituales puramente formales: guardar inmovilidad relativa durante una hora, mantenerse en silencio, mirar con real o simulada atención el desempeño de su papel por el profesor, inclinarse acaso sobre el propio cuaderno y anotar un extracto del discurso. Las relaciones laterales entre alumnos quedan excluidas y son vistas, por profesores y por los propios alumnos, como ilícitas y necesitadas de ocultamiento.

Ningún profesor espera de su auditorio que sus miembros exhiban efectivamente señales de inteligencia activa. Puede, acaso, permitirse la interrupción del discurso por parte de un alumno, pero ello tiene que ser la excepción, pues las interrupciones reiteradas simplemente no permitirían al profesor cumplir su papel de orador exclusivo y excluyente.

A todo esto se agrega que los roles recíprocos que aparecen durante el desarrollo de una "clase magistral" no se encuentran a niveles parejos de prestigio. En principio y a priori, el profesor está hasta sustancialmente por encima de los alumnos: debe saber más que ellos, debe tener más experiencia, debe dominar mejor la literatura, debe moverse en una esfera superior donde se codea con los grandes sabios y los ilustres autores. Y dado que esa superioridad tiene que ser confirmada simbólicamente, no es un azar que el profesor se suele mover, inclusive físicamente, a un nivel superior al de grupo de alumnos. La intromisión del profesor a niveles más bajos, su descenso al plano del auditorio donde están los

alumnos es resentido por éstos como una intromisión desde el más allá, vista como virtualmente peligrosa.

La pauta esencial del rito magistral es la de mantener distancias, la de guardar lejanía: el conocimiento está lejos y arriba, en una esfera que no se alcanza con las manos. El sacerdote de ese culto es intangible impersonal; un título honorario bajo el cual no debe aparecer un hombre parecido a los no graduados que esperan alcanzar algún día el grado deseado, mientras atienden las ceremonias rituales que se cumplen desde la cátedra.

Las normas de interacción son, *prima facie*, simples, el profesor debe hablar, hablar, hablar; los alumnos deben limitarse a prestar atención y escribir. El orador y el escriba. Y ello, sin pausa, tantas veces por semana, durante un término académico, durante la hora de clase.

Ahora bien, hay algo que la “clase magistral” excluye: el silencio. Y, sin embargo, como todos bien sabemos, muchas veces es en silencio cuando se piensa y cuando mejor captamos lo que el otro nos comunica. Pero el silencio, como señalaba Heidegger, hace patente la superficialidad de un discurso que puede no ser más que eso: una acumulación de palabras, un simulacro de lenguaje.

Pero el hablar y hablar, que del profesor requieren las normas de la exposición magistral, y el aparentar oír y el aparentar escribir que se requiere de los alumnos tienen características formales específicas. No se trata de una interacción en que se permitan libertades y originalidades: actitudes, sistemas mímicos y lenguaje deben atenerse a expectativas tradicionales. Es justamente en este formalismo ritual donde reside la fuerza y la real trascendencia —el mensaje real— del sistema de la “clase magistral”.

Estas pautas aparecen, como es sólito, como un conjunto amplio de prohibiciones. Muchas parecieran regir puros aspectos exteriores: piénsese en las formas de lenguaje excluidas, en los sistemas de símbolos de uso imposible. Pero las prohibiciones relativas a las formas exteriores afectan muchas veces a la materia misma que el discurso pretendería transmitir: el auditorio entendería como una violación de la norma el discurso del profesor que se *explayara* en una demostración detallada propia del libro; o al revés, que por ser excesivamente *elíptico* supusiera

que el auditorio es capaz, por propia iniciativa, de superar pensando los hiatos dejados a propósito. Es el cumplimiento estricto de estas normas convencionales las que normalmente sirven de fundamento a los juicios valorativos sobre la excelencia de la enseñanza o la excelencia del profesor.

Las normas que rigen el comportamiento de los alumnos, congregados en un auditorio callado, son, en mucha mayor medida aún, extremadamente formales: del alumno se pretende, ante todo, que no se distinga de los demás alumnos, que se resigna a ser un auditor inmerso en un auditorio indistinto. Para lograr esa desaparición casi física de su personalidad propia, se le pide que restrinja por entero toda iniciativa comunicativa: el alumno es el que guarda silencio, el sólo oyente. A veces los profesores, sin advertir que no hacen más que enunciar lo que de hecho hacen de los alumnos, caracterizan a los alumnos como mudos.

De ahí que el lenguaje utilizado desde la cátedra, y aun el requerido del alumno que interrumpa eventualmente el discurso del profesor, sea siempre un lenguaje distinto del lenguaje escrito y distinto del lenguaje del trato cotidiano. Una cierta pompa, una cierta retórica no sólo son corrientes, sino que son esperadas: los alumnos suelen enceguerse y valorar al profesor que habla bien, donde la bondad quizás no radique siempre en la claridad, en la organización de los contenidos, en la eficacia pedagógica. El lenguaje propio de la "clase magistral", en lo relativo a las modalidades interlocutivas, asimétrico.

El profesor normalmente no alude a los alumnos como posibles interlocutores en un diálogo, sino como a un conjunto indistinto de auditores. Los alumnos ocasionalmente deben dirigirse al profesor mencionando previamente los títulos profesionales o académicos que ratifican el reconocimiento de un rol situado a un nivel superior: "doctor...", "señor profesor". Esta asimetría típica de las situaciones sociales tradicionales, con dejo autoritario, está tan arraigada, por lo menos en nuestros medios, que las invitaciones que eventualmente los profesores formulen para adoptar formas de trato más igualitarias chocan con profundas reacciones de los alumnos, que sienten la propuesta como algo artificial, a algo cuyas motivaciones mediatas no son claras.



Es de gran interés, aun desde el punto de vista de la lingüística y de la socio-lingüística, un estudio empírico de los estilos verbales de los profesores cuando hablan *ex cathedra*. Impresionísticamente sorprende la actitud arcaizante que muchas veces el profesor adopta no sólo en su léxico, sino inclusive en la entonación y la pronunciación. Las entonaciones, por añadidura, deben guardar un cierto dejo categórico, pues lo que el profesor dice *ex cathedra* no es una simple opinión más, sino es lo que la cátedra piensa, la opinión oficial en la materia. Las enunciaciones afirmativas tienen, a veces, una entonación casi imperativa: formulan obligaciones, no enuncian meras tesis.

El lenguaje traduce además la consolidación de una estructura académica burocrática que, a veces, remeda un lenguaje cortesano, el profesor se refiere a sus colegas, a las autoridades académicas, a los autores a cuyos libros se refiere, con la pompa y los títulos que corresponden a sus situaciones sociales dentro del mundo académico y científico. El alumno, a quien quizás muchos de los autores y nombres mencionados por el profesor sean enteramente desconocidos, oye referirse a los miembros de una sociedad superior que el profesor frecuenta, donde al parecer sólo inteligencias claras y serenas discurren eternamente alrededor de problemas bizantinos y puramente desinteresados.

Del lenguaje académico están desterrados los términos cotidianos, los términos comunes, los términos groseros. El profesor guarda, como dicen los franceses, un estilo elevado, por lo que, en Francia al menos, se entiende el lenguaje formal y cortesano de la tragedia clásica. Es que el lenguaje del profesor, su actuación y enunciación —el *débit* de los franceses— tiene un fuerte matiz histriónico: no es raro que una perorata retórica provoque entre los alumnos, como espectadores de un espectáculo, el aplauso, que rara vez celebra la profundidad de los contenidos transmitidos, sino el brillo de la forma externa verbal utilizada.

Las normas que rigen la interacción están destinadas a mantener, fundamentalmente, la rigidez de los roles recíprocos. Tradicionalmente, a niveles de enseñanza inferiores, se considera deber del maestro y, por ende, parte constitutiva de su rol mantener la disciplina, esto es: hacer respetar normas de comportamiento externo y sancionar las desviaciones. En el aula universitaria, se supone que las formas de disciplina, así como las formas convencionales de trato propias de una sociedad culta

se encuentran tan internalizadas en los alumnos que el profesor no debe descender a adoptar medidas disciplinarias (sanciones), sin grave menoscabo de su autoridad. Pero ello no excluye que, implícitamente, las normas que rigen su comportamiento esperado y el de los alumnos sirvan para instituir un sistema de acciones sumamente rígidos y compulsivos. De ahí que la más inocente y simple alteración de estos rígidos esquemas de comportamiento provoquen un desconcierto en el profesor, que siente que, de alguna manera, su autoridad se ve afectada. El sistema cultural en que se despliega la “clase magistral” implica, por tratarse de una ceremonia en que una sociedad cumple uno de sus ritos laicos fundamentales: la transmisión de la herencia cultural, que las orientaciones predominantes sean universalistas.

En la exposición magisterial, se supone, el profesor transmite al alumnado, como grupo representativo de un grupo de edad sometido a una aculturación intensa, los conocimientos y los criterios evaluativos generales de la sociedad en que la universidad actúa. Estos conocimientos, esas pautas, la sabiduría acumulada, o en trance de acumulación, la ciencia disponible en una sociedad no pueden ser presentados como el resultado contingente y ocasional de experiencias inconexas: toda sociedad necesita legitimarse postulando que su cultura, material y simbólica, constituye un sistema coherente. De ahí que las acciones destinadas a transmitir ese patrimonio cultural deben exhibir una orientación universalista. El profesor no expresa una mera opinión personal; no, por su boca habla la ciencia, la ciencia reconocida por la sociedad en que actúa. De expresar una opinión personal, tiene que hacerlo como una contribución al cuerpo universal del conocimiento, como una tesis desinteresada en que lo que está en juego es la cultura nacional, el conocimiento científico, la objetividad del saber y nunca un compromiso personal interesado. La regla de orientación de los comportamientos aceptados es una actitud neutral.

Justamente es esta combinación de una orientación universalista y una neutral la que los alumnos aprenden efectivamente, como propia de su posterior actividad profesional o académica. En las ciencias sociales —en el caso del derecho es típico, al punto que, desde Max Weber, la exigencia de formulación analítica de un sistema jurídico positivo en términos de principios universales es la condición *sine qua non* de la racionalización

del conocimiento jurídico —, es la pauta cultural efectivamente inculcada, sea cuales fueren los contenidos que se elaboren desde la exposición.

El propio rito de la “clase magistral” termina convirtiéndose en un símbolo cultural, justificativo y legitimador de un sistema educativo académico. Es decir: así como, a la postre, el modo de exposición, el método pasa a convertirse en el auténtico contenido enseñado, se termina también haciendo del rito mismo de la exposición oral algo sustancial, digno de ser defendido, con prescindencia de los contenidos que a través de ese rito formal puedan transmitirse. Se defiende simultáneamente la libertad de cátedra — asunto que pareciera referirse a la elección de contenidos por el catedrático — con el derecho a la exposición magistral por parte del profesor. Al punto que últimamente han surgido voces que proclaman que la crisis de la universidad derivaría de los ataques a los que el ejercicio del magisterio universitario, en sus formas tradicionales, se ve sujeto. La forma se ha convertido en sustancia. No es un azar que, en estos tiempos de crisis, la vida universitaria haya quedado muchas veces reducida a ese mero rito formal: dar clase, como si el cumplimiento del rito legitimara la institución que le permite.

Es justamente la invocación de esa cultura universal que, a través del rito magistral, se transmitiría y conservaría, lo que sirve como fundamento de la legitimación del sistema normativo que rige las interacciones pedagógicas. Las pautas de legitimación — el asunto de la transmisión y conservación del patrimonio cultural — sirven para dar razones válidas en favor de los derechos de los miembros y de las prohibiciones que se les infligen. Estas pautas culturales consolidan la relación de estratificación y de autoridad que la “clase magistral” ritualmente exterioriza.

Pero, latentemente, esas pautas culturales y normas de interacción traducen valoraciones específicas de las sociedades en que vivimos. Algunas de estas pautas valorativas son justificadoras de la situación preexistente: es bueno, de alguna manera, conservar, incrementar y mantener vivo el patrimonio cultural disponible. Ello porque se supone tácitamente que la cultura en que uno se ha socializado es la buena. Es propio, claro está, de las formas institucionalizadas de interacción el reflejar la cohesión y la integración de una sociedad. Sólo cuando las formas de interacción son cuestionadas, cuando, como se dice, una sociedad está en crisis, aparecen cuestionadas también las normas que rigen la institución y, en su

momento, la institución misma. Ello sucede, en etapas sucesivas, con la sociedad moderna, sus sistemas de socialización institucionalizados, la universidad, los profesores y la estrategia pedagógica.

De ahí que, en la efectiva interacción pedagógica, aparezcan hasta explícitamente valores desintegrativos: por ejemplo, parece claro que la estructura de interacción en la “clase magistral” ha ido adquiriendo una fuerte dosis de competitividad. El profesor no es sólo el superior porque sabe más y porque su función es más prestigiosa. También el profesor es el que puede más y, en esa medida, los alumnos, como los relativamente impotentes, no guardan solidaridad con aquel en una tarea común, sino que muchas veces luchan abierta o simuladamente con el profesor, en actividades competitivas. Es común que, ante ese incremento de la competencia y el carácter adquisitivo –frente al tradicional predominio de los valores adscriptos–, se pretenda del profesor que cumpla su “exhibición oratoria” con el fin no de educar a su auditorio, sino de conquistar una clientela adicta. Y para ellos las relaciones recíprocas entre profesor y alumno puedan estar teñidas de fraude y simulación: basta así se admite generalmente que el profesor simule saber lo que deba saber, sin ser necesario que efectivamente domine su campo de estudio; basta que los alumnos aparenten aprender, aunque esa tarea sea efectivamente desdénada o pospuesta hasta momentos más críticos, como los de los exámenes. La relación de aprendizaje puede convertirse en un simulacro ritual: nadie por eso consideraría que la exposición magistral ha dejado de ser cumplida, o que una institución académica no funciona. De ahí que pueda llegarse al absurdo a que se referían Postman y Weingartner: el profesor que cree enseñar, porque se atiene a cumplir un rito exterior, aunque no se verifique aprendizaje alguno por parte de los alumnos; el abuso, de creer que enseñar no fuera el nombre de una relación social, cuya conversa es aprender.

La “clase magistral” es la exposición oral tradicional como una situación social característica de un sistema social transitorio pero recurrente, que debe ser analizada como una combinación contingente de diversos factores analíticamente escindibles. En la medida en que implica el efectivo funcionamiento de roles, grupos, sistemas simbólicos y normativos, en la medida en que constituye algo que hace un grupo de seres humanos puede ser entendida como una decisión. Entendiendo

por decisión, en este contexto, a la consecuencia de la combinación de los factores de un sistema social, entre los cuales uno de ellos actúa como estímulo de entrada. Esta decisión, que no es sólo una comunicación, constituye un cierto uso del poder, concebido, también siguiendo a Parsons, como “la comunicación de una decisión a las partes interesadas, cuya consecuencia es determinar obligatoriamente los actos del grupo y las acciones de los miembros integrantes”.<sup>8</sup> La comunicación y, por ende, la transmisión de contenidos que puede producirse a través del sistema social que la “clase magistral” configura sólo funcionan eficazmente en la medida en que los factores sociales en juego, grupos, miembros, normas, etc., se encuentran estrictamente controlados por las estructuras institucionales. Este recurso pedagógico garantiza la inmovilidad e inhibe el cambio. Esa es su función.

<sup>8</sup> PARSONS, *Societies*, 1966, pp. 20 ss.