

Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas (Capítulo 7: “El caminar desde lo que se sabe o se camufla hacia el *ego* y la *conciencia*: perspectivas y relaciones hacia la complejidad”) (Fragmento, Págs. 285-295).

I) RELACIÓN CON EL *SER DEL MAESTRO* EN LA COMUNICACIÓN DOCENTE. LA COHERENCIA, *ESLABÓN AXIOLÓGICO* ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA. Mucho se dice sobre el *ser* del docente, pero poco se concreta y se propone sobre ello.

El párrafo XI del Libro I del “Tao te Ching” dice:

*Treinta radios lleva el cubo de una rueda; lo útil para el carro es su nada [su hueco].
Con arcilla se fabrican las vasijas; en ellas lo útil es la nada [de su oquedad].
Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa, y la nada de ellas es lo más útil para ella.
Así, pues, en lo que tiene ser está el interés. Pero en el no ser está la utilidad (Lao Tse, 1983, p. 104).*

Aplicando esta *carga de profundidad* a nuestro contexto, extraemos la siguiente consecuencia fundamental:

En el *hacer* [ser] puede estar el interés (didáctico, psicológico, filosófico, ético, orientador, etc.). Pero, en la medida en que su conocimiento y experiencia acotan y circunscriben al *ego* [no ser], el aprendizaje resultante podrá ser de utilidad (para el sujeto). Porque: "Lo importante es ser, y no el figurar" (A. de Mello, 1987, p. 36), sobre todo contemplándose desde la más exquisita sinceridad hecha comportamiento, o sea, *coherencia*¹.

En 1881 (fecha del nacimiento de Teilhard de Chardin, Picasso o Cousinet), J. Martí (1965) escribía: “Antes que hacer colección de mis versos me gustaría hacer colección de mis acciones” (p. 157). “Como si escribir en un libro de papel fuera mejor que escribir en las almas” (p. 401), volvería a expresar en un cuaderno de apuntes fechado en 1894.

El canal de interacción necesario para que ello tenga lugar es el establecido por las relaciones entre respeto profesional y más específicamente *didáctico*, responsabilidad, formación e indagación.

Para ello, la conciencia del maestro ha de pugnar con dos clases fundamentales de limitaciones:

- a) Externas o de los entornos (personas, condiciones, medios, circunstancias...)
- b) Internas o de su *ego* y su acervo técnico.

Desde el punto de vista del aprendizaje del alumno y de la función social que realiza, el maestro puede considerarse el principal recurso de comunicación didáctica, que comunica tanto o más desde lo que hace, conoce y es, que de lo que dice, repite o sabe. En efecto:

Un factor fundamental en la enseñanza (no hay que olvidar que es una profesión de ayuda), aunque no es el único, es el ser del profesor. No se enseña sólo lo que se sabe, sino también lo que se es. Como afirma Mc Farland: “Enseñar no es sólo una técnica. Es en parte una revelación de sí mismo y de los otros. El recurso más importante del profesor es él mismo” (S. de Miguel, 1994, pp. 70,71).

En este contexto, lo que valen son las acciones. Especialmente para un profesor/a, la atención a sus comportamientos, en la medida en que constituyen una aproximación a la *ejemplaridad*, es muy importante.

¹ Entendemos por *coherencia* la ausencia de distancia entre el *decir-sentir* y el *hacer*, individual o colectivamente, en función de un *autocompromiso*. En ningún caso la equiparamos a *sintonía* o *uniformidad*, fundada en compromisos interactivos.

La enseñanza es, para Gusdorf (1977), ante todo, una relación humana y educativa, independiente de la actividad que sirve de pretexto, y que varía con la edad y personalidad de los que se comunican (p. 62, adaptado).

El maestro/a enseña más por lo que es que por lo que sabe. Y educar en valores es sobre todo actuar como modelo y posibilitador, no inculcando, sino mostrando alternativas para que ellos mismos, desde la libertad, puedan elegir la opción más acorde con su forma de entender la vida (A. de la Herrán, I. González, M.J. Navarro, S. Bravo, y V. Freire, 1999).

Casi lo mismo suscribió D. Silva Jiménez (1999), de UNESCO (España), en su disertación en el Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo, celebrado en Buenos Aires. Por su parte, M.Á. Santos Guerra (1998), en un curso sobre *diversidad educativa* en el CPR de “La Remonta” que: “Lo que somos les llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos”. Y el ruido peor –decimos nosotros- es la falta de respeto didáctico, estrechamente vinculado a la incoherencia. V.M. Díaz, y M.Á. Sandoya (1999) han reparado en que se aplica lo que nos han aplicado, más que lo que nos han enseñado verbalmente (en la Facultad de Formación de Profesorado, de Educación, Escuelas de Magisterio, cursos de formación, etc.). Aunque esta generalización haya de relativizarse, esto significa centralmente, como ha señalado I. González, que la metodología docente es el contenido que mejor se transmite o se comparte y que mejor aprenden los alumnos.

Por tanto, toda educación pasa por el hecho de aperebirse de que el docente no sólo se *enseña* permanentemente, como instrumento de su acción y su enseñanza, sino que, además, *filtra* y condiciona todo lo que de sí parte, antes de mostrarlo y enseñarse. N.N. Bogomolova, y L.A. Petrovskaya demostraron en 1980 que: “De la imagen que se forme el alumno de su maestro depende la comprensión de la información que brinda” (en V. Ojalvo Mitrany, 1999, p. 195).

En definitiva, que, *haciendo [y deshaciendo] se aprende a hacer. Estando y retirándose se enseña a saber estar y a ser. Y siendo mejores y enseñándose se ayuda a ser más y mejor directamente y sin filtros.*

Si bien este hecho, a veces positivo y a veces no, es propio de todos los tramos educativos, es en las primeras etapas en las que el docente se constituye en referencia educativa básica. Tanto más, si entre los alumnos alcanza un significativo liderazgo, que se constituye en el *epicentro* del clima social del aula y de todos los procesos de comunicación didáctica que en ella tienen lugar.

El principal *modelo*, y más aún, la principal fuente de objetivos, contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes, sentimientos, etc.), metodología, evaluación-valoración y relaciones de enseñanza no es otro que el comportamiento del profesor/a, que la Pedagogía no contempla – porque no parece percibir, a la luz de los estudios- desde el prisma del *egocentrismo docente* y de sus implicaciones didácticas. A partir de aquí, se deduce la importancia, casi el imperativo de *educarse* (desempeorarse y mejorar, investigar e interiorizarse), para poder educar plenamente a los demás, como intuía J. Krishnamurti.

Desde esta perspectiva, hacemos nuestra la siguiente referencia de Confucio (1969): “El arte de gobernar bien una nación consiste en poner orden antes en la propia familia” (p. 227). En ella vemos cómo el gran pedagogo chino desarrolla la idea de *crecer* de dentro a fuera, en vez de *acrecer* aglomerando de fuera a dentro. Lo que consideramos muy acertado, porque si no hay *coherencia*, no hay tampoco conocimiento válido, y por tanto no hay soporte válido para el comportamiento deseado. Ni tampoco, probablemente, necesaria madurez.

Las tesis de Confucio (1969) se pueden ratificar científicamente. Tal es a nuestro juicio el caso de la investigación de J.J. Zacarés, y E. Serra (1998), cuando presentan la coherencia como el primer rasgo característico de la persona madura (p. 271, adaptado). Y por esta vía, nos encontramos con M. García Morente (1936), quien señalaba como virtud de la profesión docente la abnegación y la ejemplaridad desde la integridad, de la siguiente forma:

La profesión docente imprime carácter a la vida entera en todos sus aspectos y crea obligaciones no sólo para la actuación pública, profesional, sino también para la actividad personal y privada. El maestro, el buen maestro, lo es por completo, en la clase y en la calle y en la casa.

Más adelante expresa:

En suma, esta estructura que acabamos de describir es lo que se llama ejemplaridad. La ejemplaridad constituye un elemento esencial en la profesión del magisterio [...]. En las otras profesiones no hay ejemplaridad, sino pura y simple eficiencia. En cambio, en el magisterio la eficiencia misma profesional viene condicionada por la ejemplaridad, porque la acción del docente sobre el educando no se cumpliría correctamente si el educando -que es sujeto percipiente- descubriera en el docente los mismos defectos o vicios contra los cuales el docente predica.

J. Ortega y Gasset hablaba de la “Pedagogía de la *contaminación*”, desde la que las actitudes y los valores se *contagian*, no se inoculan ni se adoctrinan. En algo semejante ha reparado M. van Manen (1998), catedrático de Educación, cuando, a propósito de su discurso sobre el tacto en la enseñanza y la pedagogía como autorreflexión, concreta:

La lógica del ejemplo no sólo fija la atención sobre lo que se dice o lo que se escribe, sino también, y muy especialmente, sobre lo que se hace y sobre la base desde la que se actúa.

Es más pedagógico dar un buen ejemplo que criticar los ejemplos de los demás; es más positivo orientar a los estudiantes hacia lo razonable que hacia lo poco razonable. [...]

Por tanto, siempre debemos reflexionar sobre el profundo significado y las consecuencias de las experiencias de los niños sobre los que intervenimos. Esto significa, también, que no deberíamos tener miedo de cometer errores, porque nuestro ejemplo, aunque bienintencionado, puede que a veces apenas se note. Podríamos decir incluso que es imposible no cometer errores y hacer cosas de las que uno más tarde pueda arrepentirse y desearía haber hecho de otra forma. La diferencia importante está en el esfuerzo constante estimulado por la intención pedagógica (p. 221).

Para la catedrática de Didáctica M. García García (1994):

la personalidad del maestro es primordial. Las creencias, los valores, el estado físico y psíquico, los hábitos, influyen directamente sobre la efectividad de su enseñanza. El maestro es algo más que difusor y emisor de comunicados. Es ser humano que debe cuidar su "yo", y en todo momento ser coherente, fidedigno y claro. Ofrecer a sus alumnos mensajes sinceros entre lo que él es y lo que enseña, armonía transparente entre sus pensamientos, sentimientos y acciones. Autoeducarse permanentemente para ayudar a sus alumnos (p.42)

Refiriéndose concretamente a la formación del universitario, F. Michavila (2001) destaca que la influencia a través del ejemplo es mayor en los primeros cursos. Este dato lo consideramos importante a la hora de planificar una *educación en valores* para la formación del profesional: “La pedagogía del ejemplo es una vía segura, basada en que los mejores profesores impartan su docencia en los primeros cursos, donde su modelo humano puede constituir una fértil manera de aprendizaje para los estudiantes que empiezan su periplo universitario” (p. 7).

En consecuencia, así como toda *cascada* se desplaza en un solo sentido, la *coherencia interpersonal* ha de nacer en una *coherencia interna*, y no a la inversa, para pretender que lo que emane de cada uno sea verdaderamente auténtico. De la anterior cuestión puede deducirse que, cuando el *ego docente* oscurece la conciencia, puede actuar como un *filtro* que tiña o tamice (según se mire) todo a su paso.

Existe una distancia entre los contenidos en sentido estricto y el comportamiento consecuente. En medio de ambos está el conocimiento, una de cuyas más vistosas cimas es el tan parcialmente tratado *aprendizaje significativo*, ya abordado. Entre contenidos y comportamiento transformado se extiende el conocimiento, en el que la indiferencia y la significatividad residen junto a este *vector* denominable *coherencia*, cuyo sentido apunta a esa modificación interior *validadora* y honesta. Esto, en cuanto a su finalidad. Pero, ¿en dónde se sitúa, de dónde arranca su origen?

Si de lo que se trata es de que los alumnos aprendan y realicen cualquier actividad clave para su futuro profesional, ¿qué clase de enseñanza les estaremos transmitiendo si quien enseña, antes, no la ha puesto en práctica? Pensamos que ese origen no ha de partir de otra causa que la coherencia misma de quien dice ser educador, profesor o maestro. Y hasta tal punto lo creemos que, si no somos capaces de hacerlo, aunque hayamos “aprendido” mucho no lo habremos hecho bien, porque apenas nos habremos transformado.

Decir que si no hay coherencia no hay buen aprendizaje, significa además que lo que desde ella se enseña es la significatividad y la potencialidad y eficacia de la incoherencia, la invalidez y la menor fiabilidad de lo que se promete, el poder de la máscara, la superficialidad, la inconsistencia del campo sistémico (epistemológico, institucional, etc.) en el que se mueve y, en general, la fragilidad y escasa fiabilidad del ser humano. Algo que, por otro lado, no es algo negativo si es interpretado desde una conciencia más compleja.

M. Hughes, citada por M.Á. Santos Guerra (1999), dice que *teoría y práctica* son compañeros incómodos, “principalmente cuando uno está dispuesto a comprender las complejidades de la conducta humana en situaciones organizativas” (p. 102). Y, desde luego, en el contexto organizativo la *coherencia* resulta un valor y una referencia fundamental:

La coherencia, aunque tiene relación directa con la acción, no es tan sólo un valor instrumental. La coherencia se interpreta a la luz de la acción, pero necesita de posicionamientos personales o colectivos para su interpretación. En sentido instrumental la coherencia sí que es un valor de cambio. La coherencia es el instrumento de medida de la madurez organizativa (J.M. Duart, 1999, p. 87).

Nuestro punto de vista es que, si desconsideramos la dimensión *egocentrismo*, estaremos pasando por alto un auténtico “punto ciego” de la formación del profesorado, la enseñanza y el desarrollo profesional del docente -que a veces llega a ser un absorbente “agujero negro”-, por cuyo *sumidero* se cuele una gran cantidad de energía, y en virtud de cuya *invisibilidad* se producen efectos imprevistos e indeseados, y pseudólogos:

- a) *Efectos imprevistos o indeseados* semejantes a los que experimentan los conductores poco cuidadosos, a la hora de girar. En efecto, los conductores solemos tomar la decisión de girar en función de lo que vemos reflejado en los retrovisores. Pero no todo se refleja en ellos. Esto es muy importante. A la luz de lo anterior, a veces se toman decisiones: se coloca un espejo auxiliar o se prescinde de él² y se gira el cuerpo para ver con suficiente definición la cosa de que se trata. Otra opción, un poco más difícil, es la práctica de la *estrategia del camaleón*, esto es, la habilidad de mirar independientemente con cada ojo, e integrar el resultado comprensivamente: así, con un ojo se podría contemplar a la práctica y con el otro el propio interior. La premisa es obvia: si no se mira el escenario educativo plenamente (ser y no-ser, decorado y bastidores), podemos tropezarnos gravemente, no sólo con lo exterior, sobre todo con el interior. Esta idea es muy interesante.
- b) *Pseudólogos o incoherencias*, productos al fin de un incompleto aprendizaje. Una *educación desde y para la coherencia* es importante meditar e interiorizar, para ir más allá de la escasa dualidad *teoría-práctica*³, que siempre se olvida del cultivo del *guión dialéctico* que vincula las polaridades. Unos ejemplos, observados en tan solo dos años, tomados de profesores/as pertenecientes a áreas de conocimiento pedagógico-didácticas (la mayoría) y alguna psicológicas:
 - Docentes de *didácticas* que presenten una metodología comunicativa pobre, casi vulgar.
 - Expertos en evaluación que, tras desarrollar decenas de procedimientos activos, “no tienen más remedio que hacer un examen tradicional” de lo tratado, o muy proclives al prejuicio, o que no se autoevalúan
 - Quienes pueden estar *magistralmente* hablando, durante 4 horas, sobre los beneficios de los métodos cooperativos

² A veces, como ha explicado T. Deshimaru, “para forjar la imagen, hay que romper el espejo”.

³ Más allá de la dualidad teoría-práctica y acogiéndonos al axioma de la complejidad de la realidad a la que tiende el conocimiento, ¿por qué no ego-práctica y práctica-ego, conciencia-práctica y práctica-conciencia, madurez personal-práctica y práctica-madurez-personal, y todos los guiones intermedios?

- Quienes explican complejos modos de diseñar contenidos de enseñanza y ellos mismos reconocen que no lo practican, ni el que proponen ni ningún otro;
- Quienes siendo expertos en *relaciones interpersonales e interacción comunicativa* tienen una comunicación cotidiana fundamentalmente desconfiada y desagradable, o se aprovechan de sus *habilidades* para pretender quedar por encima del de enfrente en toda interacción, etc.
- Quienes, siendo docentes de *temas transversales*, no ponen en práctica el contenido de su reflexión
- Investigadores de la *creatividad* que, con frecuencia, no toleran que los demás diverjan
- Supuestos conocedores de temáticas propias y afines a la *educación para la diversidad* que viven el *conmigo o contra mí*, cuando alguien piensa de otro modo, etc.
- Docentes que no se coordinan con el compañero de despacho o con otro docente del mismo equipo didáctico, y a quienes se le gasta la saliva hablando de la importancia del trabajo en equipo
- Profesores que nunca se han planteado la necesidad de un *proyecto curricular* y que destacan su importancia para sus alumnos
- Docentes que solapan extensamente sus clases con lo que otros han dicho, y que discurren sobre la necesidad de la coordinación para la buena secuencia entre clases, materias y cursos, etc.
- Docentes de profesorado de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que no han pisado jamás un aula de estas etapas.
- Profesores de metodología de la investigación que no han investigado nunca
- Investigadores que orientan su proceso a cambios contextuales, pero que terminan su compromiso con su investigación
- Profesores “*interpretativos*” y “*críticos*” que no soportan la crítica ajena
- Prebostes de la calidad y de la innovación que castigan los intentos renovadores que se proponen más allá de la tierra del tiesto propio.
- Profesores críticos-transformativos que rechazan sistemáticamente la posibilidad de transformar situaciones injustas concretas, porque *la realidad posible* –en el fondo y en la superficie- no les interesa nada
- Expertos en innovación que no ponen en práctica sus conocimientos en el centro de trabajo, *porque aquí es imposible*, etc., y que explican cómo practicarla desde una *rutinización rancia*
- Profesores que escriben sobre investigación-acción, expresando que su base es el diálogo creativo y crítica, y quienes la posibilidad de dialogar les produce risa
- Profesores interesados en la filosofía que optan por el prejuicio y el razonar desde *ocurrencia* (Ortega y Gasset) y rehuyen el diálogo y la posibilidad de convergencia.
- Autores que hablan de “superar el conocimiento experto” desde dogmáticas renovadas

La superación de la incoherencia podría ser una importante consigna de aplicación a los profesores, profundizando en el *gozne* que a veces impide que el *dicho* pase a ser *hecho*, y que desde nuestra perspectiva no es otra cosa que el *ego docente*. Pero, como vemos, también lo es para muchos formadores e investigadores ajenos a la escuela que, ayer con la *tonada tecnológica* y hoy con las *músicas cualitativas*, siguen enseñando que pocos contenidos de sus *dogmáticas canciones* suelen atravesar la barrera del más simple sentido común. Y esto es muy importante.

Porque estamos formando, y, como decía el “Che” en su Discurso en la Asamblea General de los Trabajadores de la Textilera Ariguanabo, del 24 de marzo de 1963: “El ejemplo, el buen ejemplo, como el mal ejemplo, es muy contagioso, y nosotros tenemos que contagiar con buenos ejemplos; trabajar sobre la conciencia de la gente, golpearle la conciencia a la gente, demostrar de lo que somos capaces” (en M. del C. Ariet, 2000).

La mayoría de aquellos docentes han pasado por la Pedagogía, pero la Pedagogía no ha pasado por ellos⁴, en algunos casos con notable independencia de si su materia de enseñanza era o no pedagógica. Casi todos son casos de aprendizaje significativo y relevante, pero completamente insuficiente. Constituyen una lamentable *comienzo de cascada* formativa de incompetencia mínima manifiesta, del riesgo que comporta estar enseñando la validez de la incoherencia rayando la *antiética*, y de lo que, podría querer decir *no dar la talla pedagógica*, porque se desprestigia y se mata⁵ con hechos.

Estos docentes deberían pretender su perfeccionamiento y luchar por ello, o bien abandonar de inmediato la docencia o reciclarse urgentemente. Pero no para su conocimiento, sino para su cambio radical. Porque, por muy alta que sea su *formación para saber*, no reúnen suficiente cantidad y calidad de aprendizaje *para ser*.

Razonemos de modo inverso y preguntémosnos entonces: ¿quiénes están cualificados? Por lo que respecta a la formación de los profesores, nuestra posición es firme ante la indiferencia de la distancia entre el conocimiento y la acción. Porque de muy poco valdrá situarse con una u otra tradición, en uno u otro paradigma, si después con hechos se demuestra no vivir la idea, sino más bien *de la idea*. O sea, no negar con la práctica el contenido de la predicación, algo que M. Fernández Pérez (1988), no dudó en calificar como “primera característica que debería cuidar el perfeccionamiento docente” (p. 38). Por tanto, sin duda, pocos, muy pocos. Podríamos decir, parafraseando a Confucio (1969), que sólo los *profesores superiores*. En el “Lun Yun”, Confucio (1969) afirmaba que el ser superior era quien primero hacía las cosas y después hablaba de ellas. Un texto canónico taoísta, el Zhuang zi (1996) pone en boca de Confucio otra meditación pertinente: “Los hombres perfectos de la antigüedad, primero buscaban su propia plenitud, y sólo después ayudaban a los demás” (p. 57). En el mismo sentido, P. Freire (1996) actualiza el mismo objetivo-contenido, y expresa que el fundamento de la actuación docente es su ejemplo, comprendido como propuesta metodológica imprescindible pero de alcance limitado:

¿Qué hago yo, como profesor, con los alumnos? ¿Cómo trabajo yo con los alumnos la cuestión de mi propia y su propia inconclusión? ¿Cómo trabajo yo con los alumnos la cuestión de mi propia curiosidad y de la curiosidad de mis alumnos? ¿Cómo trabajo yo con los alumnos la cuestión de mi esperanza, con la esperanza amenazada por la desesperanza?

Trabajo con mis alumnos a través de mi ejemplo, y sin pensar que con mi ejemplo yo voy a salvar el mundo. ¡Qué mal haría a ustedes y a mí mismo, si creyera que lo podría hacer! ¡Sería un desastre! El mundo sólo se salva, si nosotros juntos peleamos por salvarlo en términos políticos!

A lo que añade la necesidad de un profundo cambio de actitud en la persona del docente, sobre la línea de acción que presentamos, a saber:

Pretender disminuir la distancia entre el discurso y la acción. Porque. ¿cómo puedo pretender hacer un discurso progresista y frenar la curiosidad del alumno, o presentar un comportamiento sectario, un prejuicio de clase, de género...? ¿Cómo puedo practicar una pedagogía de la palabra con el silencio de los alumnos, si les digo cuando preguntan: “Tú sabes con quién estás hablando”? Para practicar la pedagogía del movimiento lo primero es andar, estando abierto al cambio, abierto a la diferencia, abierto a la comprensión de lo que no es igual a lo mío, y testimoniar. Es posible disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, poco a poco (P. Freire, 1996).

⁴ Giner de los Ríos se lamentaba pensando “¿Cuántos catedráticos sospechan que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?” (en J.L. Cañas, 2002).

⁵ El ámbito científico, escrito con mayúscula, no muere por esto. Pero el *arte* fenece poco a poco a golpe de contradicción. Se deforma el *arte posible* (la didáctica) y se dejan de formar como se pudiera a los estudiantes de las carreras docentes, proyectándose su desarrollo profesional con un *ángulo de lanzamiento* demasiado bajo. Serán ellos y ellas quienes deberán elevarlo sobre la marcha, si son capaces de reconocer su alcance, si su conciencia se lo permite.

Sería probablemente inadecuado dedicarse a la educación, si este rasgo principalísimo no sobresaliese lo suficiente. Porque, si así fuera, de lo que se dispondría en exceso sería de *ego(centrismo)* (léase fuente primordial de infantilismo adulto, inmadurez personal y profesional), con lo que nuestra enseñanza estará sesgada por lo mismo, y *egotizados* tenderían a ser los condicionamientos, los sesgos y las limitaciones por ella producidos.

Si de lo que hablamos es de *ser maestros/as*, parece básico que se pretenda esta *coherencia* como fundamental requisito de autenticidad profesional y posible camino de plenitud personal. Pero esto es extensible a todo grupo, colectivo o institución potencialmente educadora: todas, en potencia. La *coherencia* se transforma así en el mejor referente autoevaluativo, mediador y vínculo entre la *apariencia* y el *ser*. Por todo ello, quizá:

el mejor maestro es aquel que es capaz de despertar en el educando lo mejor de sí mismo; para ello, su mejor «arma» será su propia personalidad, el ejemplo y la entrega a su labor, dentro, sin duda, de una gran competencia profesional. En esta línea, más de un autor ha concluido que el primer recurso de todo educador es él mismo (C. Martín Rodríguez, y M. Ruiz Corbella, 1996, p. 180).

Decía el genial Martí que: “La mejor manera de decir es hacer” (en E. "Che" Guevara, Discurso pronunciado el 19 de agosto de 1960) (en M. del C. Ariet, 2000, p. 26). Como decía Van Gogh a los pintores, “Menos hablar y más pintar”.

J) RELACIÓN CON EL *RESPECTO DIDÁCTICO*. M. Fernández Pérez (2001) decía que “Todos los profesores tenemos algo de elefante, y el alumno algo de cristal”. Sobre esta evidencia, se trata, a nuestro juicio, de profundizar, para percibir las raíces del asunto.

- a) Por un lado, el *desempeoramiento* que desde el autoconocimiento del profesor se pretende y produce, aflora como una forma básica de respeto al alumno. Al encontrarse esta línea de reflexión tan poco cultivada, la formación de los maestros no propicia esta rudimentaria respetuosidad, aunque desde la experiencia se aprecie y estime en alta medida.
- b) Es importante que los profesores favorezcan una actividad y estudio (esfuerzo puesto en el entendimiento) ecuánimes, desde las primeras etapas educativas, con el fin de que los alumnos sean capaces de descubrir por sí mismos la estrecha relación entre esfuerzo, voluntad y logro autónomo, amparados por el *respeto didáctico* que se les ha tenido, desde este punto de vista.
- c) El extremo opuesto, la máxima *falta de respeto* podría denominarse *manipulación, adoctrinamiento*, etc. Las metodologías didácticas no garantizan neutralidad en este sentido: ni el aprendizaje por recepción, ni por descubrimiento, ni las dinámicas participativas o cooperativas tienen por qué favorecer o perjudicar este *sesgo a priori*. Todo dependerá de los *elementos de entrada*, de las condiciones de constitución del conocimiento y de los usos, más o menos condicionados. A veces un supuesto activismo esconde una baja cota moral o a veces una considerable *cara dura*, siempre egocéntricas.
- d) En todo caso, el docente ha de aprender a *dejar de ser didácticamente necesario*, a medida y para que emerja la *autonomía, la conciencia, la madurez personal...* Porque ésta no despabila hasta que el profesor no se retira. Lo que ocurre es que es mucho más fácil *retirar* la enseñanza del alumno que retirar el *ego docente* de la comunicación didáctica. Nosotros, centrándonos en el segundo epítome, consideramos ambos necesarios.
- e) Lo anterior se puede leer de otro modo. Si por Didáctica puede entenderse “la comunicación de más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos” (F. González Jiménez), y se verifica la sentencia de J. Piaget (1964) de que: "Cada vez que le enseñamos algo al alumno, impedimos que lo descubra por sí mismo" (en Á. Pérez Gómez, 1992, p. 64), se ha de reconocer que los métodos poderosos de enseñar pueden quitar el mérito de aprender al alumno, como indicaba B.F. Skinner. Entonces, el docente no tiene otra opción que ofrecer

una enseñanza *inacabada* (E.P. Torrance) y retirarse, como hace el océano para formar los continentes (como decía Hölderlin, según cita M. Fernández Pérez, 2001), dejando de ser necesario, para que el aprendizaje y su personalidad afloren. Porque éstos no tienen lugar verdaderamente hasta que el profesor no deja de estar presente en la conciencia del alumno, si bien la enseñanza de un maestro que lo ha sido nunca desaparece del todo, está presente de otro modo, potenciando, no suplantando al aprendiz.

- f) Por otra parte, la creciente cantidad de conocimientos que trae el progreso lleva necesariamente al docente a tener que seleccionar. Y sin embargo, esta selección ha de ser ecuánime o la muestra ha de ser representativa y no ha de escorarse hacia determinadas opciones no-plurales, aunque sus *creencias*, *identificaciones* o *apegos* así se le imperen. La enseñanza respetuosa es equilibrada. Si no está equilibrada en función del aprendizaje, no es respetuosa. Por ejemplo, si se muestra una parte de ella y se asegura que lo que aparece es la cosa de que se trata, se habrá sentado la base del adoctrinamiento, que para nosotros es un opuesto a la comunicación didáctica.