

Notas dialécticas para una psicología de la enseñanza

José M.^a BENAVENTE BARREDA (*)

INTRODUCCION

No pretendo, con estas breves notas, adentrarme en especiales profundidades filosófico-pedagógicas. Soy consciente, por otra parte, de que, en lo que voy a decir, puedo propender a un cierto subjetivismo. Pero también tengo en claro que la intención que me guía al redactar lo que sigue es la de aportar —o intentar aportar— algunas ideas útiles a los que se dedican a la enseñanza. Propongo unos temas a la reflexión; son temas típicos —y tópicos—. Podrán muchos no estar de acuerdo conmigo. Pero eso, lejos de ser una connotación negativa, considero que es lo que de efectivo tiene toda reflexión personal: suscitar posturas antitéticas, obligar a buscar síntesis superadoras y, en definitiva, hacer pensar.

Estas «notas dialécticas» pretenden analizar —a título de ensayo— las *relaciones comportamentales* que se suscitan en la enseñanza, vista como tarea, en la que existe una relación profesor-alumno. Esta relación, hoy por hoy, y nos guste o no a todos los que pensamos que la tarea educativa no se debe limitar a transmitir contenidos, se ciñe fundamentalmente a esta *transmisión* por parte de los profesores, a su asimilación —y memorización— por parte de los alumnos, y al «rendir cuentas» final que es el *examen*. Todo este entramado de relaciones no es estático, sino dinámico —precisamente dialéctico—; la relación profesor-alumno (y viceversa), es una relación —en nuestro contexto socio-político-económico— *pendular*: desde 1940 —por dar una fecha aproximada— hasta nuestros días, hemos pasado, antitéticamente, de una enseñanza «autoritarista» a una —pretendida— enseñanza «en la libertad». Los males de una y otra —desde el punto de vista de la relación comportamental— es lo que, sin especiales pretensiones, y de un modo directo, pretendo subrayar a continuación.

1. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO TAREAS

Podría haber dicho también la enseñanza y el aprendizaje como «modos de trabajo». El término «tarea» resulta más suave, menos aristado. Y, sin embargo, lo que nadie que haya enseñado me podrá discutir, es que la tarea educativa es un trabajo difícil, duro, y no excesivamente gratificante. (No en balde la palabra «pedagogo» viene del griego «paido-gogó», esclavo que conducía al niño a la escuela.)

Es cierto que enseñar —insisto en ello— no es la única misión del profesor; al menos no debe serlo. Pero lo que es indudable es que éste emplea la mayor parte de su tiempo lectivo en transmitir unos contenidos que el alumno debe asimilar. Y, naturalmente, por parte de los alumnos la enseñanza se convierte en *aprendizaje*. El aprendizaje en los centros escolares —me refiero especialmente a los de Bachillerato, en cuyo medio me he desenvuelto en los últimos veintidós años— es un aprendizaje peculiar: no se trata de aprender «por saber». Ciertamente que *también* puede darse esto, y que hay alumnos con evidente deseo de asimilar. Pero, desgraciadamente, se trata de una circunstancia que no se da con excesiva frecuencia. El aprendizaje a que se someten nuestros alumnos es algo, en general, «forzado»: algo de lo que hay que rendir cuentas en ese acto final que es, oral o escrito, el examen. Y lo que se aprende para examinarse, lejos de ser una tarea grata, se convierte en una forma molesta de trabajo, en algo que se hace «a la fuerza». Y esto es, justamente, lo que diferencia a un trabajo de un «deporte» o —valga el anglicismo— «hobby»; jugando se puede realizar un gran esfuerzo, se pueden alcanzar cotas considerables de cansancio; pero el *esfuerzo* —psicológica, no físicamente hablando— no es «trabajo». El trabajo, para serlo cabalmente,

es «rendimiento a la fuerza». De ahí que aprender, para la mayoría de los alumnos, sea una forma de trabajo y, en general, bastante duro.

Quizá una consideración ingenua —etimológicamente hablando: sin dobles— debería entender que la tarea de enseñar y la de aprender *tendrían* que ser —subrayo el potencial— algo fundamentalmente grato: algo a lo que los profesores y alumnos se aplicasen con ánimo. Sin embargo, no es así. Y la cuestión, lisa y llanamente, es ésta: si enseñar y aprender es algo de tan radical importancia en la vida humana, ¿por qué se hace *a la fuerza*?

El hecho básico es que —hablando en general y, por tanto, salvando todas las excepciones— tanto los profesores como los alumnos consideran su trabajo como una tarea ingrata, y no como algo a lo que puedan entregarse con ánimo «deportivo». Y aún diré más: del binomio profesor-alumno, es éste último el que va a su trabajo más forzado y a disgusto. ¿Por qué?

El hecho incuestionable es que nuestros alumnos empiezan el curso a regañadientes; están en las clases a la fuerza; y, durante el tiempo lectivo, deben ser sometidos a toda clase de fiscalizaciones para que no se escabullan a los liberadores «novillos». Un centro lectivo se convierte, así, en una pequeña «cárcel», en la que unos adolescentes son clausurados durante unas horas para, «velis nolis», infundirles un «saber» que no desean. ¿Por qué? (Aquí cabría una contestación de tipo puramente biológico: con independencia de las planificaciones de la Administración, y de toda suerte de utopías pedagógicas, la enseñanza podría presentarse como un proceso de *equilibrio ecológico*: hay que enseñar para conservar la especie, para que los seres humanos sigan en el

(*) Doctor en Filosofía. Catedrático de Filosofía del Instituto J. Turina, de Madrid. Profesor Adjunto de Psicología General de la UNED.

planeta. Se quiera o no, se tenga o no conciencia de que ese saber que se transmite es la *garantía de la supervivencia específica*.)

Sin embargo pensamos que no es así, al menos que no debe ser así. La simple supervivencia no exigiría tanto, como no se lo exige a otras especies. El ser humano es algo más: cerebro o alma, esa unidad consciente y dialéctica —contradictoria— que es un ser humano, no puede limitarse a determinismos biológicos. La enseñanza y su problemática se mueven en un plano humano, esencialmente psicológico.

De ahí que, en lo que sigue, trataré de analizar las notas constitutivas o factores que, tanto por parte del profesor, como por parte del alumno, contribuyen a que la enseñanza —y el aprendizaje— sean unas tareas esencialmente problemáticas. Estas notas constitutivas son *comportamentales*: surgen, precisamente, en la relación alumno-profesor. Para verificar este análisis parto de una tipología psicológica del profesor, ya que es él quien da la pauta de lo que ha de ser su relación con el alumno; y a partir de ella, y como reflejo, precisamente, de esa tipología, esbozo la correspondiente al alumno en cada caso. Es posible que la estructura resulte algo simétrica; sin embargo, en cualquier caso, no es rapsódica, sino que obedece a un esquema lógico.

2. ANTITESIS EN LA PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

2.1. El profesor como domador/liberador

Reconozco que el término «domador» puede resultar excesivo, sobre todo para los puristas de la enseñanza «en la libertad». Si no excesivo, por lo menos, anticuado. En parte, es cierto. Pertenece a esa época —de la que yo he participado, primero como alumno y luego como profesor— en la que el autoritarismo imperante en cualquier esfera se reflejaba en la enseñanza de un modo muy preciso. El profesor —literalmente— tenía que «domar» a sus alumnos, convirtiendo sus ímpetus adolescentes o infantiles en algo perfectamente manejable. Psicológicamente esto tiene curiosas implicaciones. Ser «domador», por supuesto, no significa identificar la tarea docente con la del artista circense, que entra en la jaula de las fieras látigo en mano; esto sólo acontece en casos muy

determinados, en los que coincidan alumnos especialmente discolos y profesores *débiles* y *coléricos*. Como no es el caso más frecuente, en aras de la brevedad, pasaré sobre él. (Aunque, por su carácter relativamente «patológico», merecería atención aparte, que no es del caso en este momento.)

Sin embargo, lo cierto es que entrar en una clase con cuarenta pares de ojos contemplándote, requiere una cierta presencia de ánimo. El docente, con los años, se acostumbra —más o menos—. Pero el caso es que ponerse ante cuarenta adolescentes, dotados en general de una feroz espíritu crítico —ellos o ellas, o ellos y ellas— no es algo que esté dispuesto a hacer todo el mundo. Hay personas incapaces, simplemente, de hacerlo. Entrar en una clase requiere una mentalidad parecida a la que tiene el domador: no se puede mostrar *miedo*. Uno —el profesor— tiene que ser «dueño de la situación» pase lo que pase, sea cual sea su estado de ánimo.

Esto, de un modo general. No creo que exista ningún profesor —o al menos muy pocos— que puedan prescindir totalmente de esta vinculación psicológica a su carácter de «domadores». Pero el caso es la antítesis que aquí se plantea: hay profesores para los que domar —o «domesticar»— a sus alumnos, es una de las tareas básicas de su función docente. Los hay aún; pero sobre todo —Deo gracias— *los hubo*. Desde el viejo adagio «la letra con sangre entra» (yo hago una perfecta letra inglesa —todavía— con mi mano derecha «gracias a» o «por desgracia de» los palmetazos que recibí en mi mano izquierda) hasta el profesor que entiende que sus alumnos deben reverenciar su entrada en clase con una masiva salutación en riguroso orden de «firmes», hay toda una gama —todavía— de docentes que interpretan su función como la imposición de un absoluto orden, en el que cualquier alteración debe ser rigurosamente castigada. Esto existe aún, pero, sobre todo, fue especialmente grave en los años de la postguerra, ablandándose de un modo paulatino conforme nos acercábamos a la década de los setenta.

Y aquí, de un modo pintoresco —como muchas de las cosas que acontecen en esta España nuestra— pasamos a la antítesis «libertaria». El profesor, no se sabe si por influencia de la Ley de Educación, de las utopías platónicas de los ICES, o de los «telefilmes» de la TV, se siente en la obligación —o la necesidad— de que sus alumnos sean

«libres». Libertad. Terrible palabra, más aún, terrible concepto... Y, sobre todo, terrible dificultad de hacerla operativa, compatibilizándola con la función docente. La antorcha libertaria alumbró el mundo de la enseñanza, y el profesor, psicológicamente, se siente en la obligación de dejar que sus alumnos campen por sus respetos. Y sus alumnos, efectivamente, campan por sus respetos: rompen mesas, rompen puertas, escriben «pintadas», y dejan las huellas de su espíritu rupestre por cualquier pared.

Es evidente que al profesor «domador» —en el peor sentido de la palabra— corresponde un alumno «domesticado». Las características más acusadas de este alumno son, entre otras, la falta de confianza, la sumisión hipócrita a los mandatos del profesor, y un cierto temor reverencial al castigo en cualquiera de sus formas. Como contrapartida, el alumno «fruto» del profesor «liberador» adopta actitudes parecidas a las que acontecen cuando el profesor «no está en clase»: es un alumno que «ha perdido las formas»; que, sin sentido de la medida, tutea al profesor; que en clase adopta posturas relajadas, de «ganster» de película, tratando de demostrar a toda costa que la presencia del profesor no le cohibe en lo más mínimo, etc., etc. No insisto. Creo que todos sabemos de qué se trata.

Para conseguir la síntesis a las antinomias, Hegel proponía lo que expresa el verbo alemán *aufheben*: suprimir, pero conservando lo positivo de cada término antitético. Al movimiento pendular, que nos ha llevado del «autoritarismo» al indiscriminado «libertarismo», hay que oponer una mediación que, como la virtud aristotélica, sea un cierto «término medio» entre extremos. El profesor debe dar libertad, ciertamente; pero debe ser también —ahora explicaré en qué sentido— «domador». La síntesis —obvia— es que el profesor debe ser *educador* y el alumno *educando*; simple, pero difícil. Debe el alumno tener libertad; pero debe, también, guardar un orden, un respeto a la autoridad, unas formas mínimas de comportamiento. En la edad en que están los alumnos de Bachillerato —esa terrible adolescencia— no puede, ni debe, el profesor tenerlos perpetuamente asustados; pero no debe dejar tampoco que «hagan lo que quieran», que es, en definitiva, la utopía ácrata de los alumnos.

Se puede «domar» y «liberar» a la vez; porque «domar» no es sólo asustar «látigo en mano» —como

los dómines a la antigua usanza—; «domar» —en el más noble sentido de la palabra— es también *reforzar conductas positivamente*, como propone Skinner (1). (Por cierto, y para quien no lo haya leído, recomiendo el libro de este autor *Tecnología de la enseñanza*.) «Domar» es *animar* y *motivar* a los alumnos cuando lo hacen bien, estimularles en su tarea, saber alabarles a tiempo. (Todos sabemos la enorme importancia que tiene una palabra de aliento.) Pero también es *reprender* la conducta inoportuna: el orden —palabra que hoy parece en lamentable decadencia— debe mantenerse: si hay que regañar (no digo chillar), se regaña; si hay que castigar, se castiga. Dejar que los alumnos hagan lo que quieran, por aquello de los «traumas psíquicos», es, en el fondo, ocasionarles un perjuicio del que, quizá, no se recuperarán nunca.

2.2. El profesor como actor/espectador

En la psicología dialéctica de la enseñanza que esbozo aquí, tiene una importancia decisiva el carácter de «actor» o «espectador» que el profesor adopte con sus alumnos. Desde luego hay un doble sentido de la palabra «actor», que quiero aclarar. Por una parte, el profesor *tiene que ser necesariamente actor*. La misma estructura del aula —los alumnos sentados frente a un estrado— favorece esta necesidad. Y el profesor, durante el tiempo que dura la clase, está «en escena». ¡Ay del que descuide esto! El profesor que por introsversión, o por cansancio, o por desinterés, descuide su «puesta en escena», corre el grave riesgo de que, en el mejor de los casos, los alumnos no le atiendan. Sobre todo los de la mitad de la clase para atrás se dedican, con la máxima paz de espíritu, a sus actividades personales. El profesor, pues, tiene que ser actor: la voz, el gesto, su modo de estar en clase, tienen que atraer la atención. Ello obliga, indudablemente, a un esfuerzo adicional, a un estar tenso, *porque no debe notarse*.

El otro sentido de la palabra «actor» se refiere al innecesario «estrellato» que asumen algunos profesores. *Sólo habla él*, cree que debe hacer él toda la clase, sin dar apenas opción a sus alumnos a formular una pregunta. Y menos mal cuando el profesor da una «lección magistral» —cada vez más extrañas—; lo normal es que su actuación se limite a ser una repetición del libro de texto o, cuando es «ori-

ginal», a dar unos «apuntes» peores, por lo general, que el libro de texto en cuestión.

Frente a este profesor que acapara literalmente el uso de la palabra, nos encontramos con el profesor-espectador: aquel que, so pretexto de la enseñanza «activa» por parte de los alumnos, queda al margen de la clase, mientras éstos

de masas). El alumno del profesor-estrella es, normalmente, un «paciente», cuya más grave enfermedad consiste en la *falta de iniciativa*. Se va despersonalizando de un modo progresivo, convencido de que «estudiar» no es más que repetir lo que dice el profesor, lo que dice el texto, y amén. Si eso que dice el profesor, si eso que reza el



El profesor víctima/verdugo.

organizan como pueden lo que tienen que aprender. Sin desestimar lo que de valioso tenga un tal tipo de enseñanza, pienso que en él pueden pasar más desapercibidos pedagogos de dudosa preparación científica. «Quedar al margen de la clase» puede ser una técnica, cierto; pero también puede ser un subterfugio. (Y de hecho —aunque sea más infrecuente—, el profesor puede convertirse en «espectador» de un modo deliberado, como «venganza» por la soldada insuficiente; y entonces esta soldada insuficiente se convierte en un regalo...)

Podría pensarse que, de un modo «simétrico», al primer tipo de profesor-actor (o «estrella»), tendría que corresponder un alumno «espectador», y viceversa. Sin embargo creo que el problema es más complejo; el alumno del profesor que acapara la palabra, que no tolera intervenciones, que se irrita cuando no entienden su explicación, no es, sin más, un «espectador». El espectador puede serlo y ser, también, activo. (Como lo es un espectador de teatro, de cine, y, más aún, de cualquier espectáculo

texto, está en oposición con lo que dice otro profesor y otro texto, o con lo que él mismo —el alumno— es capaz de pensar en algún momento, pues santo y bueno. Hay que *aprobar*.

El profesor-espectador no da tampoco, como fruto, un alumno «actor», en el sentido de alguien esencialmente *activo* y *creador*. Normalmente, cuando el profesor queda al margen, su alumno está, simplemente, *desorientado*: navega entre libros, a la deriva, tratando de «construirse» un esquema de una materia que nadie le explica en serio. Esto, en el mejor de los casos. Porque a veces, el fruto es una actitud ácrata, que se expresa en un desprecio por los contenidos y en un prematuro afán por llegar a sin-

(1) Algún lector de Skinner podrá objetarme, quizá, que las técnicas de este psicólogo no conducen a una auténtica libertad, sino, simplemente, al «sentimiento» de esta libertad. (V. gr.: *Walden dos, Más allá de la libertad y de la dignidad*.) No puedo entrar ahora en el tema; pero, dejando aparte lo cuestionable que es el concepto de libertad, pienso que un alumno, si se *siente libre*, porque sus conductas positivas se refuerzan de un modo suficiente, tiene lo que en ese momento *puede y debe tener*.

tesis personales. Son esos alumnos que «construyen» su propio programa, con cinco o seis temas fundamentales —cuando no con tres— y que, «ex cátedra», rechazan todo lo que se les intente explicar que no entre en su lecho de Procusto.

La síntesis —desde mi punto de vista— creo que es, como en el caso anterior, bastante obvia, aunque no por eso más fácil de llevar a la práctica: el profesor tiene que ser *actor* y *espectador* a la vez. Por supuesto tiene que ser actor en el primero de los sentidos apuntados, pero además, tiene que llevar en buena medida, la iniciativa. El profesor, en definitiva, tiene que ser *orientador*. Si un profesor explica las grandes temáticas del curso, las partes nucleares y más difíciles, con lo que antes he llamado —porque así se llaman— «lecciones magistrales», que no están en el «texto», sino que son el fruto de su saber, está cumpliendo una parte fundamental de su misión. (Todo el que lleva años enseñando sabe que para explicar como «cinco» hay que saber «cincuenta»; esto no es ninguna novedad.) Pero el profesor, a la vez, tiene que enseñar a «estudiar» —difícil técnica, casi arte—, y tiene que proporcionar los medios para que los alumnos vayan construyendo —valga la expresión— su propio «texto». Ni el alumno puede carecer de iniciativa ni puede quedar al paio. Orientar a un adolescente sin que pierda su capacidad creadora es una tarea que un profesor debe imponerse, aunque sea —claro está— algo parecido a la famosa cuadratura del círculo.

2.3. El profesor justiciero/misericordioso

Esa posibilidad de ser «señor de vidas y haciendas» que tiene el profesor —suspender, aprobar, hacer *repetir* su asignatura, etc. etc.—, puede convertirle en un «justiciero». En la enseñanza autoritarista es más frecuente esta actitud psicológica, en virtud de la cual el profesor se siente como un enviado de los cielos para no dejar títere con cabeza. Es el profesor que tiene a gala que «con él aprueban pocos». Es el «hueso» que, si no es amado, prefiere —como Cyrano de Bergerac— ser odiado: al fin y al cabo es una forma de pasión. Es ese profesor que, en los exámenes escritos, se comporta como afanoso policía, buscando, con mirada escrutadora, la «chuleta»; el mismo que, oído alerta, trata de captar cualquier cuchicheo delator de un «soplo». Es, en fin, el profesor que en las juntas

de evaluación, se muestra inflexible para subir un 4,98 al 5 salvador.

En cambio, en la enseñanza «libertaria», se da con más frecuencia la actitud psicológica del profesor «misericordioso», con el que es difícil suspender. Es ésta una actitud demagógica —en la que, no sin rubor, confieso haber incurrido yo mismo en ocasiones— que pretende captar al alumno, ya sea por no asustarle, ya sea por conseguir su amistad, ya por hacer grata la asignatura, etc. etc. Las motivaciones pueden ser múltiples, pero los resultados igualmente catastróficos.

El profesor «justiciero» engendra en el alumno una curiosa mentalidad de «reo». Cuando le llama al estrado para dar la lección, sale tembloroso, como el que va a ser juzgado por horrendos crímenes no cometidos. Si se trata de un examen escrito, sus descargas de adrenalina le tienen en perpetuo temblor; sudan las manos, late su corazón descompasadamente, las ideas —acumuladas en penosas noches de insomnio— acuden lentas a su cansada mente, y el pulso, temblón, apenas permite escribir con una digna caligrafía. Allí, detrás o delante, pero con fría mirada de rapaz, está el profesor «justiciero», esperando al más mínimo fallo para destrozarse al desdichado con toda su ira jupiterina.

Pero el alumno que cae en manos del profesor «misericordioso» no corre mejor suerte. Es cierto que su miedo será menor; puede, incluso, ser nulo. Pero lo que padece en este caso —y de modo grave— es su sentido de la responsabilidad. Dando el aprobado como seguro, su actitud hacia la asignatura es, sin más, *irrespetuosa*. Los contenidos mínimos no se asimilan; la clase puede convertirse en una tribuna para el contraste de opiniones, y el deterioro de la enseñanza se patentiza casi por días. El alumno, en definitiva, ha pasado de ser «reo» a ser «indultado», y este indulto, lejos de congraciarse con la Justicia, ha hecho nacer en él el sentimiento de la omnimoda libertad, que, en la adolescencia, es sinónimo de acracia.

Si intentamos sintetizar los dos aspectos anteriores, las antítesis apuntadas, llegaremos a la conclusión de que el profesor tiene que ser Juez. Y lo pongo con mayúscula, porque juzgar, dando a cada cual lo que le corresponde, es una nobilísima tarea. Ser Juez no implica, en lo más mínimo, ser «duro». Significa, ni más ni menos, que el alumno inteligente que ha estudiado poco, debe ser calificado

más bajo que el alumno «corto» que ha estudiado mucho; significa que el trabajo tenaz de un curso debe ser premiado, y que la pertinaz vagancia en un mismo periodo, debe ser castigada. Se puede, juzgando rectamente, suspender a un alumno que se ha hecho acreedor a esta nota, sin que ello suponga ningún tipo de enfrentamiento personal. Aquí juega, de un modo básico, la «madurez» o «inmadurez» de un profesor. Y también su capacidad para hacer comprender a los alumnos que su tarea de «JUEZ» está aquende y allende cualquier tipo de relación personal. De otro modo; los profesores, hoy por hoy, son seres humanos. Pero su humanidad no puede jamás desentenderse de esta tarea de jueces que tienen asignada; cuando se de *sobresaliente* a ese alumno «insoportable» —pero eficaz— y se de *suspense* a ese alumno «amable», pero que no rinde lo imprescindible, se está cumpliendo con la misión profesoral —en lo que tiene de judicativa— de un modo recto y efectivo. Sin embargo, aquí entran en juego una serie de factores *emocionales*, que queremos dejar reseñados en el último punto de estas notas.

2.4. El profesor víctima/verdugo

Entramos en un aspecto vidrioso, como lo es todo lo irracional y emocional del ser humano. Hasta ahora dentro de lo que cabe nos hemos movido en ámbitos de una relativa *racionalidad*. Todo lo apuntado es susceptible de someterse a reflexión, de controlarse por medios lógicos; un profesor puede cambiar de actitud —y, en consecuencia, de hacer cambiar la actitud de sus alumnos— de un modo consciente, planificando su actuación según normas dadas. Sin embargo, en lo que sigue, nos asomamos a un mundo relativamente inexplorado: al mundo —freudiano— de lo inconsciente; al mundo de ese «cerebro reptiliano» que Rof Carballo denuncia en el hombre: al mundo de las *emociones*. Es indudable que la adolescencia es una etapa humana propicia como ninguna a estar bajo el control (?) de la vida emocional. Pero no lo es menos que la madurez, si entendemos por tal la madurez cronológica, para no meternos en enredosos problemas conceptuales, es igualmente susceptible a los desequilibrios emocionales.

Y el hecho, entonces, es que profesores y alumnos, en una convivencia cotidiana, se enfrentan, también, de un modo emocional. En apariencia puede resultar un modo

subsidiario de relación, pero, quizá, es la forma más profunda de relación. Por ello debemos atender esta problemática con la atención que se merece, tratando —si ha lugar a ello— de encontrar las soluciones pertinentes.

El epígrafe de este apartado trata de sintetizar, quizá, lo más característico de la relación alumno-profesor desde el punto de vista emocional: su carácter —coimplicado— de «víctima» y «verdugo».

El profesor puede ser, desde luego, víctima y/o verdugo. Con todo, el carácter de «víctima» no es casi nunca absoluto. Es raro el caso del profesor «blando», carente de energía por completo, del que sus alumnos se burlen sistemáticamente. Existe, desde luego, este «profesor-víctima»; y esto es algo que debería indicar a ese profesor —si aún está a tiempo— que no tiene más remedio que cambiar de actividad. Y si se trata de una persona que se ha convertido en víctima por disminuciones físicas —v. gr., por la edad— es a la Administración a quien compete que no tenga que soportar, hasta el límite de sus posibilidades, una lucha tan dura como es la enseñanza.

Pero el profesor, aparte de ser víctima ocasional —o creer serlo por suspicacia, en cuyo caso puede desencadenarse su espíritu de «venganza»—, puede ser, sin más, «verdugo». Hay profesores a quienes los adolescentes, casi por el hecho de serlo, irritan de modo extremo. Y surge, así, la tipología psicológica del profesor «verdugo», algo más frecuente, por desgracia —quisiera estar equivocado— de lo que sería deseable. El profesor que *asusta* a sus alumnos ejerce sobre ellos una opresión psíquica que

puede hacer aborrecer una materia, e incluso todo lo que sea aprender. El profesor —esto es infrecuente hoy día— que pega; el profesor que insulta o ridiculiza a sus alumnos —esto es, por desgracia, menos infrecuente—, va traumatizándolos —ahora si viene a cuento el tópico— a veces de modo irreversible.

El afán de poder, el afán de hacer sentir a los demás nuestra superioridad, tiene, en la función docente, una perfecta válvula de escape. Las frustraciones, los complejos, todo lo que hay de *neurosis* —más o menos clara— en las personas aparentemente normales, puede expresarse en la relación alumno-profesor en esta forma que denomino la psicología de «verdugo». Desde el antiguo «palmetazo» hasta la moderna ironía, hay toda una gama de expresiones sádicas, en las que se cristaliza lo peor que hay en nosotros. El «miedo» al profesor —tan común en los alumnos— no es sólo miedo al suspenso, sino que es, de un modo más radical, miedo a lo que «hará» o «dirá». Miedo, en definitiva, al ridículo. Y esto es grave y triste.

De un modo correlativo, los alumnos del profesor «víctima» no son, sin más, «verdugos»; son, simplemente, adolescentes sin sentido de la medida, provistos de esa crueldad biológica que confiere la plenitud vital; y los alumnos del profesor «verdugo» son, más que «víctimas» en el sentido riguroso del término, resultado de una relación emocional en la que los factores en juego —una multitud de variables, de difícil análisis— no han sido valorados de un modo objetivo y suficiente, sobre todo porque los profesores aceptan de mal grado la

intervención de los psicólogos en su tarea educativa.

El ideal —utópico ideal— es que el profesor no sea víctima ni verdugo, sino *amigo*. Aquí el ser «amigo» no es —obviamente— una síntesis de la antinomia anterior, sino, simplemente, la única forma de superarla, psicológicamente hablando. Y quizá, de todo lo apuntado hasta aquí, sea lo más difícil de lograr, más que nada por la actitud —casi siempre a la defensiva— del alumno.

3. CONCLUSION

Como todas las conclusiones «teóricas», éstas que apunto aquí, a modo de síntesis superadoras, se mueven en el cómodo plano de la utopía. Yo confieso que, en mis años de docencia, no he logrado conciliar todas estas antinomias; si algún profesor lo ha conseguido vaya para él desde aquí, mi enhorabuena. En cualquier caso ser un auténtico *educador* —que posibilite la libertad y el orden—, ser un auténtico *orientador* —que haga factibles la coexistencia de la iniciativa con la necesidad de encauzar la actividad de aprender—, ser un *Juez*, que decida de modo imparcial los méritos de cada uno de sus alumnos, y, por último, ser un *amigo* de estos alumnos, es algo a lo que —como dicen los matemáticos— se debe tender de modo asintótico. Este es mi punto de vista. El fruto de dos décadas largas de docencia y también —por qué no— el fruto de mi triste experiencia como estudiante. Si de algo sirve lo que aquí he dicho, sobre todo a los que empiezan ahora su tarea docente, considero por bien empleado el tiempo que dediqué a redactar estos renglones.

NOVEDAD EDITORIAL

ETICA COMUNITARIA

Convivencia. Sexualidad. Familia. Por el Dr. Marciano Vidal y Pedro R. Santidrián.
Precio: 600 ptas.

Publicado anteriormente en la misma editorial y de los mismos autores:

ETICA PERSONAL

Las actitudes éticas. Precio: 600 ptas.

En preparación:

ETICA SOCIAL Y POLITICA



EDICIONES PAULINAS

Protasio Gómez, 15. Teléfono 742 05 50. MADRID-27