

LA «EROSION» DE LA FUNCION DOCENTE

por MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA
Universidad Complutense de Madrid

El concepto «erosión» se utiliza (en un primer nivel de lectura) dentro del campo de las ciencias naturales. La aproximación semántica al término nos dice que es el desmoronamiento y modelación producidos en la corteza terrestre por la acción de agentes externos a ella. La erosión es una «roedura», como indica la misma raíz etimológica de la palabra, que se produce de forma lenta, continuada y progresiva.

Nosotros vamos a transpolar el término al campo de la pedagogía para referirnos al fenómeno del desgaste que sufre el educador en el ejercicio de su función a lo largo del tiempo. Desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromiso, debido al proceso «erosionante» de diversos agentes que inciden en la tarea educativa, porque es indudable que la experiencia tiene grandes posibilidades de enriquecimiento pero también entraña riesgos y amenazas. Una mala experiencia puede hacernos perder la capacidad de utopía, recortar las ilusiones, imposibilitar el comienzo de empresas arriesgadas, aumentar la dosis de escepticismos (siempre bajo la pretensión de realismo y de sensatez), relativizar los planteamientos más divergentes y entusiastas... En definitiva, la mala experiencia puede convertir una sonrisa franca, casi ingenua, en una mueca irónica y sarcástica ante los que comienzan. Es el gesto mordaz de los que ya «están de vuelta».

La adaptación a la realidad no siempre supone un buen ajuste. A veces se realiza con cesión de ambiciones y limitación de grandes inquietudes. «Mi ajuste no es sólo ni principalmente ajuste de justeza; es sobre todo ajuste de justicia y justificación», dice M. Yela.

Es cierto que —en ocasiones— la cosecha de amargura está ya presente en algunos jóvenes. Se trata de una vejez prematura, de una decepción gratuita. Nos referimos ahora —sin embargo— a la que es resultado de una siembra progresiva de desalientos y decepciones. O, al menos, de una cotidianidad que ha generado monotonía y pesimismo.

El fenómeno es importante, sin duda. Porque el fracaso y la frustración van a cortar de raíz no sólo las ilusiones del docente sino todas las posibilidades de realizar una labor sana y positiva con los alumnos.

No es infrecuente encontrarse en la enseñanza con personas «quemadas» para las que los alumnos son «vagos, revoltosos e irresponsables», todos los esfuerzos son inútiles, los sueldos son miserables, los resultados son siempre decepcionantes, los compañeros son ilusos en parte y además «muy poca cosa»... Son personas en actitud radical de clausura, animadas por sentimientos de inseguridad, hostilidad y dependencia. Tienden a percibir la realidad como amenaza, adoptan actitudes defensivas y se encapsulan encubriendo su personalidad bajo diversos mecanismos de defensa. Estas posturas generan comportamientos crispados, autoritarios, duros, desconfiados, «anti-páticos», hostiles. Su trato resulta difícil, empobrecedor, tenso, cargado de angustia.

No sería exacto atribuir todo este cuadro psicopatológico a la influencia de lo que aquí llamaremos «agentes erosivos». Habrá que pensar también en la configuración psicológica de los docentes y en su peculiar manera de reaccionar ante los diversos avatares de su actividad.

Resultaría interesante estudiar experimentalmente en qué etapas del sistema educativo se produce un mayor y más rápido nivel de erosión. Nosotros aventuramos que se da en aquellas etapas que están más marcadas por una relación directa y conflictiva entre alumno y profesor: 2.^a etapa de EGB y Bachillerato. Creemos que es menor en las primeras etapas del sistema (ya que la relación no suele ser conflictiva) y en la docencia universitaria (en la que la relación es casi exclusivamente académica, intelectual, más impersonal).

Es probable que la «erosión profesional» del docente alcance cotas más altas que en otras profesiones, menos caracterizadas por la relación interpersonal estrecha y permanente que es distintiva de la profesión docente.

1. Etiología de la erosión

No es fácil hacer un análisis de las causas que generan este fenómeno. Y no es fácil porque se trata de un proceso de gran complejidad en el que intervienen muchos factores. Nosotros vamos a establecer (artificialmente, desde luego) una trilogía de vertientes causales. A saber:

1.1. Causas de carácter sociológico

a) Las vías de acceso a la docencia: Es indudable que, dada la situación de paro existente hoy entre titulados superiores, un alto porcentaje de los que accede a la profesión docente lo hace forzado por necesidades imperiosas de supervivencia. No estoy de acuerdo con ese «mito vocacional» que considera que el profesor/maestro ha de tener una miste-

riosa «llamada» para poder dedicarse apasionadamente a su función. Bajo ese mito se han escondido innumerables injusticias sociales...

Lo cierto es que hoy llega a la profesión docente un buen grupo de personas que no tienen un interés mínimo por la tarea. En diversos cursos de «Aptitud Pedagógica» impartidos en los ICEs he podido comprobar que muchos de los futuros opositores acuden al campo de la enseñanza porque «no encuentro ninguna otra cosa», «qué voy a hacer si no», «de alguna manera habrá que vivir»...

No es fácil que estas personas se ilusionen progresivamente con la tarea docente. Lo más probable es que al considerarse foráneas se sientan poco vinculadas al ejercicio de su actividad profesional y sean fácil presa de las dificultades inherentes a ella.

b) La «profesionalización» creciente: El «maestro» era antes un hombre que se dedicaba sin contadores de tiempo y de esfuerzo a su tarea de enseñante. Hoy no es así. Ni puede ser así. La vida se ha hecho más compleja...

Las horas de trabajo están meticulosamente legisladas. Tantas horas lectivas, tantas horas complementarias. Las horas de carácter extraordinario habrán de pagarse de otro modo, tras un cómputo preciso y exhaustivo.

Pienso que no es malo este planteamiento. Entre otras razones porque impide la explotación del docente en manos de personas y organismos superiores. Creo que no era justa aquella concepción del magisterio como una vocación que exigía o propiciaba una entrega incondicional y absoluta sin las compensaciones económicas consiguientes.

Aunque, en líneas generales, consideramos positivo este nuevo enfoque «profesionalizador» que nos hace considerar valiosa la hora de trabajo del docente, tiene algunos efectos contraproducentes. Uno de ellos, esa mercantilización del horario, esa dialéctica del «do ut des», esa minuciosa contabilidad que encasilla la actividad educativa en unos horarios a los que no puede circunscribirse la necesidad de aprender ni de ser que tiene el educando.

c) La remuneración insatisfactoria: La remuneración injusta genera descontento y provoca el pluriempleo. Es lamentable para el profesor saber que sus horas de trabajo son de las peor pagadas del mercado laboral. Resulta irritante saber que tras larga preparación y numerosos gastos, su trabajo es comparativamente de los menos considerados económicamente. (¡Qué duda cabe que en la sociedad actual el baremo económico es un termómetro del status profesional!) Resulta que la «maravillosa dignidad de la profesión docente» no tiene una traducción salarial adecuada. Lo cual parece una ironía refinada. La dignidad del magisterio ha sido compatible con el refrán: «pasar más hambre que un maestro de escuela». Se trata de una engañosa filosofía para nutrir discursos políticos y homilías trasnochadas...

Esta insuficiencia económica provoca un pluriempleo que descentra

al docente. Y no es extraño que el profesor que concluye sus clases «oficiales» tenga que acogerse a otras clases (a veces particulares) que le permitan seguir viviendo. Los acuerdos socio-laborales son, a veces, formas sutiles de condenar a muerte. Y eso «quema».

d) Desmitificación del rol docente: La figura del profesor ha perdido status social. No sólo ante la opinión pública y la familia en general, sino también ante los alumnos de cualquier etapa.

Las causas de este fenómeno son múltiples:

— El nuevo enfoque del concepto de educación, más tendente a subrayar los componentes activos del proceso por parte del educando. Aquella pasividad del alumno ya no es aceptable. Y la actividad del educador resulta más que discutible. Se acentúan los aspectos relativos a la autonomía, a la divergencia de pensamiento, a la creatividad, al espíritu crítico... En definitiva, el protagonista es el educando. Probablemente sólo existe autoeducación. «Nadie educa a nadie, nadie se educa solo. Nos educamos mutuamente mediatizados por el mundo», dice Freire [1].

— Se han multiplicado las fuentes de autoridad. El «sabio» de la tribu era el único depositario del conocimiento. Había que recurrir necesariamente a él. Con la «galaxia Gutenberg» [2] los saberes se multiplican y se difunden en los libros. Ya no es indispensable acudir al experto. La «galaxia audiovisual» potencia las imágenes y las acerca al hombre, que casi tiene que protegerse de ellas...

Para conocer algo no es necesario consultar al experto. Bastará leer un libro, ver un programa de televisión, escuchar un espacio radiofónico...

— Actualmente existe una hipertrofia del sentido crítico. No es habitual aquella ingenuidad de antaño. El alumno aceptaba (incluso interiormente) las decisiones, las órdenes e incluso los caprichos y arbitrariedades del profesor. Hoy no es así. Incluso podríamos decir que existe una excrecencia sensitiva que dispone el ánimo del alumno contra la actuación del educador.

— Socialmente el profesor es un profesional poco valorado. En las clases altas es frecuente que padres y alumnos consideren al docente como un «siervo». Se le paga precisamente para estar «al servicio» del alumno. No se valora su función, no se comprenden sus dificultades, no se disculpan fácilmente sus fallos.

e) Deterioro de la autoimagen o autoconcepto: Aunque sería necesario confirmar estas afirmaciones más con alguna investigación experimental, creo que se puede decir sin grandes riesgos de equivocación que la autoimagen del docente se ha deteriorado.

El profesor sabe que su tarea es limitada (y discutida), que está frecuentemente mal preparado, que los alumnos ponen en entredicho su actuación, sus conocimientos e incluso sus intenciones.

Es lógico que el autoconcepto sea poco positivo ya que es consecuencia —en parte— del descenso de valoración social de la profesión.

«Los profesores —dice Moustakas— se encuentran vitalmente afectados por las consecuencias de su propio comportamiento. A veces se sienten inseguros de sí mismos. Buscan entonces una interpretación de la autoaceptación que tenga validez ante las realidades complejas de la educación de masas» [3].

f) Profundas vivencias extraescolares: La opción fundamental del docente es hoy menos totalizadora. Su vida privada le brinda ordinariamente experiencias más ricas, más intensas que las que proporciona el sistema escolar. También para los alumnos lo escolar es una dimensión fría, dura y triste de la realidad. El corazón está en otra parte. La vida de la calle ofrece estímulos, experiencias y relaciones más apasionantes, más variadas, más libres.

Es patente la ausencia de los alumnos en muchas horas de clase. La mente está fuera reviviendo experiencias, proyectando encuentros, hilvanando utopías.

En otras épocas la escuela era el centro de la vida del alumno. En él tenía los amigos, las diversiones, la vida religiosa, las ilusiones... Hoy se ha convertido en un lugar donde se imparten conocimientos.

Las clases, por otra parte, suelen ser monótonas, pasivas, teóricas, con unos contenidos alejados de los intereses vitales, con unas relaciones estereotipadas y con una tremenda miopía en las finalidades.

g) La estable provisionalidad: Para muchos docentes la barrera de las «oposiciones» supone un serio obstáculo para la encarnación de unos ideales pedagógicos. Antes de su celebración porque se encuentra abandonado a la inseguridad, al sometimiento (a veces al servilismo) ante determinadas exigencias, a una discriminación injusta. Durante su preparación porque es difícil simultanear el estudio y la investigación profunda con un horario agotador (casi siempre bajo una tensión interior angustiosa). Después de celebradas y superadas porque está tentado por la seguridad excesiva, cómoda y descarada que le proporciona el sistema.

¿Cómo es posible una libertad auténtica si debes acomodarte al modo de pensar y/o de actuar de quienes deben renovarte el contrato? Y, una vez dentro, ¿cómo esforzarse constantemente al lado de otros profesionales que se descuidan pero que gozan de los mismos beneficios?

h) Malas circunstancias: Tener en clase cincuenta alumnos alineados (y alienados), poco motivados, frecuentemente revoltosos..., ha dado al traste con muchos proyectos educativos.

Los medios materiales suelen ser insuficientes y las condiciones espaciotemporales en que se desarrolla la actividad educativa dejan mucho que desear.

En cuanto al profesorado, falta un necesario planteamiento grupal

que estimule la coherencia y la cohesión educativa, que permita la coordinación, que facilite el intercambio de experiencias y que aliente en los momentos difíciles.

Algunas veces, los jóvenes encuentran cortapisas a su iniciativa y a su creatividad. «Esto no». «Esto no»...

1.2. *Causas de carácter psicológico*

Aunque resulta un tanto artificioso y gratuito realizar esta división de las causas que provocan la «erosión» de la función docente (entre otros motivos porque están entreveradas las raíces de la etiología) hemos preferido establecer apartados y subapartados con el fin de conseguir una mayor claridad y de facilitar un análisis más minucioso.

a) Los alumnos rejuvenecen/el profesor envejece: Cada día se hace mayor esta separación, este vacío. La separación de las edades adquiere una dinámica peculiar: a menos distancia, mayor separación psicológica. Para los alumnos somos «viejos» mucho antes que lo eran para nosotros los mayores. Cada vez resulta más difícil sintonizar con la juventud porque nos quedamos desfasados más rápidamente. Jaspers habla de la «aceleración histórica»...

Cada año verá el profesor delante de sí un grupo de jóvenes de la misma edad, mientras él ha sumado un año más a su calendario. Psicológicamente son necesarios unos resortes para adaptarse al proceso de envejecimiento. No siempre se dispone de ellos. Algunos se resisten a reconocer que los años pasan y adoptan forzosamente unos comportamientos que llegan a resultar ridículos. Otros se repliegan tras los años, alejándose de la mentalidad y de la vida de los alumnos.

b) Dificultad de adquirir experiencia auténtica o significativa: ¿Hasta qué punto nos beneficia a los profesores el ejercicio de la profesión? ¿Hasta qué punto podría considerarse experiencia auténtica al trabajo que nos hace más escépticos, más rígidos, más amargos?

«No todas las experiencias llevan al desarrollo. Las experiencias deben vincularse a las potencialidades e individualidad propias, ser consistentes con lo que uno desea hacer, y deben implicar a la persona real antes de poder conseguir un carácter auténtico o significativo. Deben, pues, afectar a la persona en su ser y en su proceso de desenvolvimiento existencial. Así, la naturaleza intrínseca, el ser y el llegar a ser surgen y se unifican en el yo» [4].

No se puede identificar la experiencia con los años de trabajo. El mismo ejercicio de la profesión hace a unos sabios y a otros estúpidos. Es preciso dominar las claves que permiten transformar la actividad desarrollada en auténtica sabiduría de la vida. «Entre los maestros —dice Neill— hay por lo general dos clases de adultos: la clase a la que le encanta seguir siendo niño y la clase que odia su incapacidad de ser adulto. La primera es la de aquellos que solemos llamar "nacidos para maestro", y la segunda viene a ser la del disciplinario odioso» [5].

Si la vida nos ha enseñado a ser desconfiados, escépticos, tristes, poco entusiastas..., yo prefiero a las personas sin «experiencia». Porque la experiencia sería entonces un contravalor acrisolado.

c) El cansancio con ribetes de desaliento: ¿En qué grado educa, en qué grado enseña, en qué medida ayuda eficazmente? La complejidad del proceso educativo se hace extrema en el momento de las comprobaciones. Porque existen —simultáneamente— muchos otros factores educativos/deseducativos. Y porque resulta muy difícil determinar cuáles son los objetivos deseables. ¿Para qué todo el esfuerzo, todo el empeño, todo el tiempo? Detrás de esta pregunta se esconden muchas veces el vacío, la incertidumbre y los fantasmas. Temo, por otra parte, a los educadores con planteamientos simples, «claros», elementales, sin complicación alguna. Esa simplicidad suele estar al borde de la simpleza.

El cansancio del educador procede, a veces, de un choque abierto (o enmascarado) con la institución educativa, con parte de los alumnos que se erigen en oposición y con una parte de sí mismo que se resiste al cambio, que tiene miedo, que no está en condiciones de afrontar el riesgo. Sucede esto particularmente cuando el educador busca y lucha por un cambio a fondo en las estructuras educativas.

d) Sensación de impotencia: Ese sentimiento de incapacidad que domina a cualquier profesional en momentos de fracaso invade también al educador en no pocas ocasiones.

«No sé», diremos a veces. «No puedo», pensaremos en otras situaciones. Es abrumadora la cantidad de información que se nos ofrece, resultando prácticamente imposible abarcarla. La conciencia de ignorancia aumenta a medida que lo hace el saber. A medida que avanzamos en la conquista del conocimiento, vamos sintiendo más nítidos los límites de nuestra ignorancia.

También puede surgir la sensación de impotencia ante los graves y diversos problemas educativos: la falta de rendimiento, la desmotivación, la crisis depresiva del alumno, su desorientación vital... ¿Qué hace el educador ante todos estos problemas? ¿Qué puede hacer?

e) La crisis de identidad: ¿Quiénes somos los profesores, hoy? ¿Para qué servimos? Los autores que propugnan la desescolarización (Goodman, Reimer, Rogers, Prohaska, Eliade...) ponen en cuestión las funciones tradicionales del docente. Pero todavía no se han asimilado los nuevos roles que supone que trae consigo la nueva concepción del profesor.

«¿Qué es en última instancia la misión del profesor y para qué los profesores? ¿Alguien que recoge unos saberes y los transmite a los alumnos, para que éstos a su vez los reciban y los vayan transmitiendo a sus sucesores? ¿O es, por el contrario, aquél que a través de unos saberes ayuda a ser hombre al oyente en la medida en que le confronta con la realidad? ¿O quizá el que eleva lo real ante su mirada, le ayuda a descifrarlo, a referirlo a su destino propio y desde ahí a descifrar y

protagonizar el destino universal y dentro de él identificar el destino propio?» [7].

Educador es quien ayuda a ser hombre, a ser hombre libre, responsable, inteligente, crítico. Pero solamente se puede ayudar a alguien a ser cuando uno es y se vive a sí mismo de forma plena y auténtica. Y esto es muy difícil.

f) El desencanto de los alumnos: Es frecuente encontrar testimonios del malestar, de la progresiva decepción, del escepticismo de los alumnos ante las posibilidades que puede ofrecerle el sistema educativo. Esa creciente decepción echa sus raíces en diversas zonas. Lo he podido comprobar mil veces en mi experiencia de profesor universitario. El alumno se siente defraudado, progresivamente desencantado:

- No será fácil encontrar un trabajo acorde con los estudios realizados.
- Es dudoso que esos estudios sirvan «para algo» en el quehacer profesional.
- En cualquier caso los estudios resultan aburridos, causan tedio, resultan teóricos...

Basta, para comprobarlo, pensar en el alto nivel de inasistencia a las clases, en el retraso con el que comienza el curso, en la frecuencia de «puentes», en la precipitación con que se inician las vacaciones... Y, por supuesto, en el alto número de los cambios y deserciones. La mortalidad estudiantil es muy elevada.

El profesor, ante esta avalancha de desilusiones, puede adoptar diferentes posturas:

- Ignorar el fenómeno, no percatarse de que existe. Basta para ello distanciarse un poco de la realidad, refugiarse en antiguos tópicos y estereotipos. Defenderse de algunas referencias tras los mecanismos más variados de defensa.
- Negar la realidad, centrándose en aquella pequeña parcela del alumno (en aquel escaso número de alumnos) que piensa de otro modo. Es fácil refugiarse en el coro de voces cercanas que no discrepan, es muy cómodo dejar que el eco de los aplausos aplaste la voz de las críticas. Resultará inútil, ciertamente. Como el esfuerzo del que viaja en un barco y pretende negar el movimiento de avance del mismo al caminar de proa a popa.
- Dejarse envolver por ese clima de decepción y desaliento. Sentir tan de cerca y tan lleno el problema de la decepción que impida salir de él, analizarlo fríamente y superarlo de forma progresiva.
- Luchar contra esa corriente de malestar, de duda, de persistente pesimismo. Acentuar aquellos puntos de los que nace la luz y potenciar los núcleos de donde surge la esperanza.

1.3. Causas de carácter filosófico

En realidad subyacen a las causas anteriores. Y a la vez son alimentadas por ellas. Existe una circularidad en esta triple gama de causas. Las psicológicas inciden en las sociológicas y éstas en las filosóficas. También en sentido inverso existe una corriente causal. En definitiva, todas estas raíces etiológicas están inextricablemente relacionadas. Sólo para forzar el análisis establecemos tantos epígrafes. Por eso es necesario un proceso de síntesis posterior que permita una visión articulada, más precisa, más exacta.

a) *Una nueva filosofía de la vida y del hombre*

La jerarquía de los valores del hombre actual es claramente diferente a la del hombre de otras épocas. Se ha producido un «vómito axiológico» que ha dado lugar a un evidente desconcierto. La movilidad de los valores es grande y el propio cambio se ha convertido en un valor, antes poco apreciable.

Un nuevo concepto de hombre, de sociedad, de historia, lleva consigo una nueva dimensión del concepto y del proceso de la educación. El educador, obviamente, es afectado por estos cambios.

Nietzsche fue el profeta del nihilismo: «Los valores superiores ya no tienen validez.» Es la época de la rebelión, de la protesta, de la crítica acerba e implacable al pasado, de la «contestación» radical. Educar, en esta época, es una gran tragedia, un enorme riesgo, acaso una temeridad. La máxima ética es «vivir peligrosamente»...

b) *La incertidumbre en los fines*

La incertidumbre en la delimitación de los fines educativos y la escasa seguridad en la consecución de los mismos una vez terminados los procesos educativos, llevan más al escepticismo que a un fácil dogmatismo.

¿A dónde hay que ir? ¿Hacia dónde vamos? ¿Dónde hemos llegado? Dífíciles preguntas, aunque urgentes y necesarias.

«Estamos viviendo una época peligrosa. El humanismo que el hombre ideó para alcanzar la felicidad y la plenitud, fue apenas un abrigo provisional a su existencia. Todos los sustitutos, todos los simulacros, resultan infructuosos. Y en el horizonte humano surgió algo más grave: que todo nuevo intento será también en vano» [7]. Parece que lo definitivo es la esencial absurdidad de todo. ¿Hacia dónde dirigirse? ¿Dónde está la felicidad del hombre, que parece dominar la tierra, pero sigue siendo profundamente infeliz?

El educador de hoy debe ser el hombre que anuncia verdaderos horizontes, nuevos caminos, auténticas esperanzas. Es el que hace llegar al corazón del hombre la convicción de que «un mundo sin esperanza es irrespirable» [8].

c) *¿Por qué y para qué la educación?*

Pero, ¿es que existe educación sin manipulación sutil o descarada? ¿No estaremos colaborando en mantener y perpetuar unas estructuras socio-políticas, unos modos de vida, unos mitos sociales cargados de injusticia?

Hopkins decía ya hace muchos años (perdónese la imprecisión ya que cito de memoria): «Más le valiera al hombre no ser educado que serlo por sus amos. Le amaestrarán, como al perro, para que le traiga la pieza a sus pies.»

¿Qué es lo que realmente estamos haciendo al incorporarnos al sistema «educativo»? «La ocupación del maestro no es la de denunciar la barbarie, sino la de anotar los barbarismos» [9]. Triste labor. Se confunde humanidad con «humanidades».

Hoy es inadmisibile aquella posición según la cual la educación equivalía al moldeamiento del alma del niño. «Como el escultor moldea la arcilla o cincela el bloque de piedra», se decía.

La enorme complejidad que entraña hoy el concepto de educación incide sobre el educador que no siempre sabe o puede raccionar con seguridad, ilusión y entusiasmo. De ahí el nuevo factor de «erosión» que ahora analizamos.

2. *Las respuestas educativas*

Es indudable que existen hoy elementos de peculiares características que aumentan la velocidad y la intensidad de la «erosión» de la función docente. Pero también es cierto que el educador puede hacer frente a esas causas y aminorar los efectos devastadores de las mismas. Veamos algunas de las respuestas que puede dar el educador, interpelado por realidades tan complejas, para evitar el pesimismo, la desilusión y el adocenamiento.

a) *La formación de auténticos equipos*

Cuando se habla de la enseñanza en equipo se suele hacer referencia a las ventajas de orden «instructivo»: responsabilidad conjunta del profesorado ante la enseñanza, facilitación de agrupaciones flexibles, pérdida de rigidez en los horarios, especialización compensada, posibilidad de una individualización del aprendizaje... [10].

Todo ello es cierto. Pero queremos subrayar aquí la importancia del factor emocional («el factor humano»). Si realmente existe un equipo educativo, el profesor puede establecer una comunicación efectiva que podrá ayudarle:

- A relativizar los momentos vividos como fracaso educativo, acaso por la limitación de horizontes, por la falta de perspectiva, por

planteamientos masoquistas de insuficiencia... Es frecuente esta situación entre profesores noveles cuyas hermosas teorías pedagógicas chocan violentamente contra realidades difíciles u hostiles.

- A compensar puntos de vista en un diálogo creativo y lleno de dinamismo.
- A enriquecer los planteamientos individuales, siempre limitados, parciales y marcados por las propias vivencias y expectativas.
- A resolver problemas que necesitan un análisis desde diferentes puntos de vista y unas soluciones equilibradas y coherentes.
- A valorar, desde posturas críticas (criticar no es demoler, es discernir) los propios esquemas, las teorías, los métodos, las formas de evaluación...

Me refiero, pues, al equipo como un factor de cohesión y coherencia educativa. Como un elemento estabilizador y potenciador del equilibrio interno. Como una catapulta del entusiasmo y de las inquietudes. Como apoyo, aliento y estímulo.

El símil nos es útil para hacer patente la idea. Un grano de arena es fácilmente erosionable por los agentes más diversos. Un bloque compacto resulta —obviamente— mucho más resistente.

b) El análisis crítico de la realidad

El análisis claro, preciso, objetivo y sereno de la situación resulta, sin duda, imprescindible para no desembocar en una actitud de clausura, de culpabilidad, de amarga decepción [11].

Es preciso tener la clarividencia suficiente para conocer los factores que hoy hacen peculiar la tarea educativa. Sólo así será posible conocer las causas que determinan los procesos y que —frecuentemente— echan sus raíces en lugares muy dispersos. No es acertado limitar el análisis a las propias actuaciones del docente bajo la pretensión de que es lo que mejor se conoce y sobre lo que se puede actuar inmediatamente.

En análisis ha de ser desapasionado, objetivo, realizado en categorías «metacontextuales», como si el docente pudiera salir de la realidad en la que está inmerso y plantear la crítica desde fuera, de forma serena, casi implacable.

El análisis ha de ser estructural. Han de ponerse todos los elementos en relación. Es frecuente una visión parcializada de la realidad que supone, cuando menos, una limitación en los resultados. Y, frecuentemente, una deformación considerable.

La crítica de la realidad debe tener un carácter dinámico. El terminal del proceso analítico ha de desembocar (en un feed-back permanente) en la praxis educativa, de modo que resulte eficaz.

Es necesario tener los ojos limpios (libres de miopías más o menos deliberadas, de astigmatismos deformantes, de cegueras casi completas), la mente despejada (libre de esquemas apriorísticos de rigidez intelectual, de torpeza y obstinación) y el corazón abierto (alejado de la cerra-

zón a la verdad, de la antipatía hacia el hombre y el mundo actuales, de la decepción prematura).

Hay que trascender la realidad diaria y preguntarse el porqué suceden las cosas, quién las maneja para que sean como son y no de otra forma, hacia dónde conducen las actuales circunstancias, qué se podría hacer para modificar su rumbo... No es suficiente ese «estricto cumplimiento del deber», casi siempre miope, que no va más allá de la monotonía diaria.

El análisis objetivo de la realidad, de todas sus variables, nos hará libres de la insistente autoculpabilidad. No debemos achacar todos los males de la educación a la incompetencia, a la irresponsabilidad, a las limitaciones del individuo. Las coordenadas en que se desarrolla el proceso educativo explican muchas de sus características. Y, si bien es cierto, que sólo si cambia el individuo pueden transformarse las estructuras, también lo es que sin el cambio profundo de éstas los esfuerzos del docente aislado apenas si pasan de ser declaraciones de buenos propósitos y mejores intenciones.

c) *La persistencia en la ilusión*

«Pienso que tienes que ser siempre, sin excepción alguna, el-más-alegre, el mejor dispuesto del aula, el más feliz y gozoso, realizado, alegre por vocación, porque estás allí conmigo invirtiendo tu cotidianeidad en mi (trans)formación, en lugar de ser el verdugo triste (enojado) de mi información» [12]. Hermosas palabras que el autor pone en boca del alumno.

El profesor ha de tener un nivel de expectativas ajustado a las posibilidades. Desde la aspiración al nivel de consecuciones puede existir una diferencia (discrepancia de logro). Esa diferencia puede ser negativa en cuanto a lo conseguido. Entonces debe existir una resistencia a la frustración para que las nuevas aspiraciones no queden muy por debajo de las posibilidades (discrepancia de fin).

El sentimiento de éxito o de fracaso es muy importante en la vida del educador. Pero en cualquier caso debe permanecer esa tensión hacia el entusiasmo.

«No te desanimes. Tú como yo, tienes un lugar en la vida, en mi vida también. Tú (como yo) tiene un-lugar-en-el-mundo, y en mi mundo también. Y yo (como tú) en el tuyo, en nuestro mundo-de-dos, de-tres, de-todos-y-alguno-más. Será cuestión de unir nuestras experiencias: la tuya y la mía. Hemos de revisar las reglas de nuestro juego. Y en este juego (pienso yo) sólo un resultado puede interesarnos. Sólo existe un resultado humano y justo (para los dos): el empate (¡de empatía, claro!)» [13].

Es imprescindible mantener vivo el fuego de las ilusiones, a pesar de los fracasos, de las dificultades, de las circunstancias. Precisamente porque ese entusiasmo es uno de los factores más poderosamente educativos.

d) El escepticismo entusiasta

Por identificarme plenamente con ella, acepto la invitación de Cabodevilla [14] al escepticismo entusiasta.

Es evidente que el escepticismo total supone una buena dosis de incoherencia (si alguien afirma que es imposible cualquier demostración, deberá reconocer que esa misma afirmación debe ser tachada de inadmisibile). Hay escépticos que no dejan de ser más que dogmáticos camuflados.

Tampoco es aceptable el escepticismo que afirma estar siempre en el punto medio entre dos extremos. Suele desembocar en un término medio, lleno de ambigüedad y de falsa «prudencia».

Cabodevilla nos habla de otro escepticismo, muy diferente. «Es un escepticismo firme sin ser dogmático, moderado sin ser pusilánime. No significa abandono o dejación, no incluye ningún miedo a la vida, ninguna renuncia a la verdad...» [15].

Hay razones para anclarse en un fondo de escepticismo. Eso supone una visión clara, ordenada y precisa de la complejidad de los procesos educativos. Pero también existen importantes motivos que alientan el entusiasmo. De ahí esa síntesis que parece una paradoja.

El escéptico no es dogmático, no está seguro, no teme tampoco la inseguridad, sabe dudar, es tolerante, dialoga sin cesar, busca la verdad.

Fijémonos que no se trata de una mezcla de escepticismo y de entusiasmo vertida en el mismo recipiente de un corazón humano. Se trata de una misma moneda, con su anverso y su reverso. No es ningún absurdo, ya que ni el entusiasmo suprime el escepticismo ni éste hace inviable el entusiasmo. También la locura tiene su lógica, y el crimen, su ética. No es ningún absurdo. Absurdo es un círculo cuadrado, un hierro de madera o un escepticismo dogmático; pero no el escepticismo entusiasta. ¿Una paradoja? Una paradoja en la cual uno y otro término, en lugar de neutralizarse, son susceptibles de intensificación simultánea» [16].

El escepticismo nos hace poner los pies en el suelo. El entusiasmo nos hace correr hacia el encuentro del hombre, de su historia, de su liberación. Caminamos sin cesar hacia Utopía.

Dirección del autor: Miguel Angel Santos Guerra, C/. Ciudad Real, 33. Colonia la Cabana. Pozuelo de Alarcón. Madrid.

NOTAS

- [1] FREIRE, P. (1971): *Sobre la acción cultural*, p. 24 (Santiago de Chile, ICIRA).
- [2] Mc LUHAN, M. (1969): *La galaxia Gutenberg* (Madrid, Aguilar).
- [3] MOUSTAKAS, C.: *La autorrealización del profesor a través de la enseñanza*, p. 53 (Madrid, Narcea).
- [4] MOUSTAKAS, C.: *o.c.*, p. 19.

- [5] NEILL, A. S. (1975): *Maestros problema y problemas del maestro* (México, Mexicanos Unidos).
- [6] GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (1977): *Carta a un profesor amigo*, p. 23 (Madrid, Narcea).
- [7] RUBÉN SANABRIA, J. (1978): *Ética*, p. 11 (México, Porrúa).
- [8] SARTRE, J. P. (1937): *Un monde sans espoir est irrespirable* (París, Malraux).
- [9] GILLIARD, E. (1973): *La escuela contra la vida*, p. 19 (Barcelona, A. Redondo Editor).
- [10] MARÍN IBÁÑEZ, R. (1979): *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo* (Madrid, Paraninfo).
- [11] POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1979): *La enseñanza como actividad crítica* (Barcelona, Fontanella).
- [12] MENDES, N. (1979): *A ti, profesor, ¡yo acusol*, p. 77 (Madrid, Nuestra Cultura).
- [13] *Ibidem.*, p. 73.
- [14] CABODEVILLA, J. M. (1980): *Palabras son amores* (Madrid, BAC).
- [15] *Ibidem.*, p. 327.
- [16] *Ibidem.*, p. 333.

SUMARIO: El autor aborda el tema (aprovechando el término de las ciencias naturales) de la «erosionabilidad» de la función docente, del fenómeno del desgaste y la frustración inherentes a la actividad educativa.

En primer lugar se hacen unas reflexiones sobre la naturaleza de este proceso y su significado en la sociedad actual.

Se hace luego un estudio de la etiología del fenómeno, analizando las raíces filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc., que pueden desencadenar y alimentar (retroalimentar) el proceso.

En la última parte se proponen algunas soluciones que pueden evitar o aminorar la aparición y el desarrollo de ese desgaste personal, didáctico y científico.

Descriptores: Teacher training; The role of the teacher; Motivation; Sociology of Education; Teacher-student relationship.