

# La cárcel de los sentimientos

Por Miguel Angel SANTOS GUERRA

¿Es la escuela una cárcel de los sentimientos del hombre? (Nos referimos a la «escuela» en un sentido genérico: sistema institucionalizado en el que el hombre se «titula». No recortamos el contenido semántico ciñéndolo a las primeras etapas del proceso educativo). Si así fuera, deberíamos preguntarnos por qué se ha convertido en terreno calcinado un lugar que debería ser fértil en el cultivo de todas las facetas de la persona.

Es de temer que se produzca en la escuela lo que Heimann denomina «catástrofe de sentimientos». ¿Ignora, inhibe, erosiona la escuela los sentimientos de las personas?

Parece claro, cuando menos, que en la escuela se privilegia el desarrollo de aspectos intelectuales. El sentimiento se relega a un plano secundario, a veces vergonzante. ¿Domestica, acalla y esteriliza la escuela los sentimientos de profesores y alumnos que viven —¿conviven?— en ella?

Esta es la cuestión que deseamos plantear en estas líneas. Cuestión que no parece de importancia decisiva. En definitiva, la pregunta básica del quehacer educativo no es tanto: ¿Cómo llenar mejor y más rápidamente la cabeza de los escolares de los conocimientos adecuados? Sino: ¿Cómo conseguir personas más equilibradas, más y mejor relacionadas con «el otro», más plena y profundamente felices?

Ya en la década de los 40 decía Neill en una obra de título cargado de sentido pedagógico (1): «La educación es algo mucho más amplio que las cuestiones meramente escolares. Nuestros planes deben fundarse en el hecho de que la emotividad tiene mucha más importancia que el intelecto». No queremos ser maniqueos en el planteamiento. Como sucede frecuentemente en el campo educativo, las respuestas verdaderas se hallan en la opción conjuntiva —cabeza «y» corazón—, no en la disyuntiva. «La conciencia de la cabeza o de la mente y la conciencia del cuerpo o de las

---

(1) NEILL, A. S.: **Corazones, no sólo cabezas en la escuela**, Editores Mexicanos Unidos, México, 1978. Pág. 10.

sensaciones no sólo se interaccionan recíprocamente sino que se tocan y algunas veces se funden. En el calor y excitación de esta fusión, se subliman y convierten en una conciencia unitaria, que es al mismo tiempo, y esta es otra paradoja, consciente e inconsciente» (2).

De todos modos, la dicotomía práxica es evidente. Y el tratamiento pedagógico de una y otra realidad es claramente distinto. Creemos que la escuela —obsesionada por el dominio cognoscitivo— mortifica el área de los sentimientos y abandona la tarea más rica y apasionante: desarrollar, expresar y compartir los mismos.

## 1. CARACTERÍSTICAS PSICO-SOCIALES DE LA REALIDAD EMOCIONAL

No pretendemos hacer un análisis minucioso de las peculiaridades de la vida emocional de los niños y jóvenes de hoy. Sencillamente queremos destacar algunas características de la misma. Es importante conocer quién es «el alumno» que está en «esta escuela» inserta en «esta sociedad».

### 1.1. *La cultura, crisol de los sentimientos del hombre*

La cultura, tal como señaló Freud ha impuesto severas restricciones a las satisfacciones instintivas del hombre, tanto eróticas como agresivas.

— El aprendizaje modifica la forma en que se expresa la emoción. Los estudios de la expresión de las emociones en distintas culturas demuestran las variantes notables que existen de unas a otras (Watson y Rayner, 1920; Bayley, 1923; Baumgarten, 1965...).

— El aprendizaje no sólo se refiere a las formas de expresión sino al reconocimiento de las emociones ajenas. Algunos experimentos (Gates, 1923) han demostrado que la capacidad de identificar los sentimientos de otras personas aumenta con la edad. De todos modos, hemos de preguntarnos si las diferencias generacionales que hoy existen no crean un vacío de interpretación, una incapacidad decodificadora respecto a la «lectura» de las emociones de los jóvenes/los mayores.

— También se aprenden las ocasiones de la emoción. No es que aprendamos a temer, pero sí aprendemos a qué tener miedo. La observación ordinaria nos presenta muchas ocasiones aprendidas de emociones. Por ejemplo, lloramos en una boda, un funeral, un fracaso... A medida que crecemos, las causas de llanto varían, en parte porque vamos adquiriendo nuevos datos para discriminar las situaciones y también por la influencia de los patrones deseables de la sociedad.

— Otro modo de aprendizaje es el condicionamiento. Una canción es-

---

(2) LOWEN, A.: *Bioenergética*, Ed. Diana, México, 1975. Pág. 320.

cuchada en momentos de tensión y angustia puede provocar posteriormente esas mismas emociones.

— Aprendemos también los controles emocionales. Sabemos cómo, dónde y cuándo debemos dominar lo que sentimos y aprendemos a dejar traslucir nuestras emociones de forma socialmente aceptable. Incluso llegamos a expresar emociones y sentimientos diferentes (u opuestas) a las que de verdad vivimos.

— En definitiva, existe un lenguaje de los sentimientos que se apoya en un código (y diversos subcódigos) enraizado en la cultura.

— Algunos sentimientos son específicamente sociales y están sujetos a los vaivenes de la jerarquía de valores. Piénsese, por ejemplo, en el sentimiento del patriotismo: los jóvenes de hoy no lo viven con las mismas dimensiones que en otras épocas.

Las especiales características de una cultura en un momento determinado influyen de forma decisiva en el modo de desarrollarse la vida emocional de los individuos y de los grupos. No olvidamos, ciertamente, el decisivo papel de la maduración en los procesos emocionales. Queremos hacer hincapié en la importancia del contexto social en el que se desarrollan.

«La crisis profunda que atraviesa nuestra sociedad deriva en parte de las condiciones inhumanas que le son impuestas. Desde la infancia todo el mundo se ve obligado a adaptarse a lo que cueste lo que cueste en detrimento del ser integral, tanto físico como psicológico. Se crean así en el hombre reacciones de defensa que acaban por constituir un caparazón insensible e impermeable. Por instinto de conservación nos cerramos al ruido, a la falta de aire, de lugar, a la fealdad, cerrándonos también al mismo tiempo a todo lo que puede sosegar, expansionar, hacer vibrar» (3).

## 1.2. *Recelos ante lo sentimental*

No se ha temido un «exceso» de inteligencia. Nadie se lamenta de que hijos, alumnos, (o bien padres y profesores) sean demasiado inteligentes. En todo caso, se podría temer un uso equivocado de las facultades mentales. Sin embargo, existe un serio recelo en cuanto a la «excesiva» sensibilidad. Decir de alguien que es «demasiado sensible» es calificarlo negativamente. Al que es muy inteligente se le llama genio; al que es muy sensible se le denomina sensibilero. La acentuación de la vivencia sentimental tiende a ser enjuiciada como sentimentalismo.

También se hace mayor hincapié en lo que podríamos llamar desvia-

---

(3) BERGE, Y.: *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*, Ed. Narcea, Madrid, 1977. Pág. 21.

ción sentimental. La sensibilidad se califica de sensiblería con más frecuencia y facilidad que la función intelectual es tachada de intelectualoide.

El control (auto/hetero) se ejerce más intensamente sobre la vida sentimental. La consideramos como algo más íntimo, más nuestro, más privado. Cuesta, a veces, expresar las ideas. Cuesta más, generalmente, expresar los sentimientos.

### 1.3. *Constricción de la sensibilidad*

De manera equivocada se ha pretendido atribuir la sensibilidad a las características configuracionales de la personalidad femenina al tiempo que se hacía específica del hombre la inteligencia. De ahí se derivan conclusiones comportamentales falsas. Al niño se le dice: «Los hombres no lloran». A la niña inteligente se le critica: «No tiene sensibilidad»...

También suele constreñirse la esfera sentimental al mundo infantil. Es frecuente que ante manifestaciones sensibles de un adulto aparezca (desde dentro de sí mismo o en el entorno) el apelativo de «infantilismo».

La domesticación de los sentimientos se acentúa en el desempeño de algunos roles: el «profesor» ante sus alumnos, el «padre» ante sus hijos, el «marido» ante su mujer... No nos podemos permitir lo que denominamos (es evidente que el lenguaje está cargado de connotaciones sociológicas) un «desmoronamiento» sentimental.

### 1.4. *La excrecencia sensitiva infanto-juvenil*

Pienso que existe en la juventud actual una hipertrofia de los aspectos emotivos y de sus manifestaciones espontáneas. En el joven de hoy (también nos referimos al niño, aunque de otro modo) existe un predominio de la comprensión sensitiva y experimental de las realidades más que una captación intelectual abstracta.

Existe una sobrevaloración del instinto, de los sentidos, del impulso vital. El joven actual es, ante todo, una persona sensitiva. Se caracteriza por su primitivismo psíquico.

Ante cualquier fenómeno el joven actual se plantea: «¿Qué siento?» Un hombre adulto se preguntaría más bien: «¿Qué pienso?» La llamada a la instintividad, a la naturalidad, a la espontaneidad, a la irracionalidad, hace que el joven se entregue sin muchas cortapisas al torbellino de los sentimientos.

Han desaparecido (o, al menos, se han debilitado) importantes «frenos» que siguen siendo tales para los adultos:

- a) El respeto o temor a la opinión de los otros.
- b) El temor a la pérdida de los propios controles emocionales.

- c) La reducción del «cumplimiento del deber» como imperativo primordial.
- d) La transformación (evolución) de la moral y de la jerarquía de valores. («¿Qué es la neurosis sino, fundamentalmente, el resultado de un conflicto entre la parte moral y la parte instintiva de la personalidad?») (4).
- e) Se han derribado muchas barreras que obstaculizaban las relaciones (entre sexos, entre clases, entre naciones...).

Por otra parte, se han acentuado los estímulos y se han multiplicado los catalizadores emocionales externos:

- a) El subrayado de los propios derechos a la felicidad y a la libre expresión.
- b) La fuerza del ambiente como estimulador de los sentimientos es hoy mucho mayor (piénsese, por ejemplo en la erotización producida por los medios de comunicación y en la permisividad de los comportamientos en discotecas, pubs, etc.).
- c) El mayor y más fuerte peso del presentismo como forma de vida.
- d) El paso de la clandestinidad a la oficialidad en muchos comportamientos y expresiones.
- e) El aumento de experiencias emocionales intensas (en las relaciones, a través de la droga...).

Toda esta situación hace producir un choque entre el joven y el adulto/educador si éste no se ha bajado a la arena de las circunstancias que aquél vive. Y, por supuesto deja a la escuela en un triste y aséptico lugar donde se esterilizan los sentimientos. El joven vive en otro mundo, siente otras cosas, se comporta de modo diferente, busca otras metas y se relaciona con otro tipo de personas. La escuela es algo muerto y sin sentido.

## 2. LA VIDA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Sería interesante realizar un recorrido a través de las diferentes etapas del sistema educativo ya que cada una encierra unas particulares características y exigencias según la edad psico/cronológica de los alumnos, competencias que desarrolla, expectativas sociales que la envuelven, coordinadas espacio-temporales que la definen, etc. Nos vamos a limitar —sin embargo— a unas reflexiones generales, dejando la particularización a la iniciativa del lector.

### 2.1. La escuela, campo privilegiado de lo cognoscitivo

La escuela suele ser concebida como un lugar para transmitir conoci-

---

(4) GRINBERG, L.: *Culpa y depresión*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971. Pág. 14.

mientos. El objetivo prioritario —podría muy bien decirse que el único— es la adquisición de una serie de datos y operaciones intelectuales. Lo que importa es conocer (más que saber, ya que esta función, como señalan sus raíces latinas, supone cierto «saboreo») unas determinadas materias.

La tan manida distinción entre instrucción/educación parece ser no sólo teórica sino práxica. A la escuela le corresponde —de facto— la función instructiva, haciéndose más patente esta realidad a medida que se asciende por la pirámide ¿educativa?!

En la escuela existe una clara omisión en el tratamiento intencional de las áreas emocionales. Pocas veces se explicitan objetivos en el dominio afectivo, en muy pocas ocasiones se crean «momentos» en que se puedan vivir y expresar libremente sentimientos positivos. Pocas veces pregunta el educador: ¿Qué sientes? ¿Cómo te encuentras? ¿Dónde se localizan tus sentimientos? ¿Cómo puedes expresarlos?...

## 2.2. *La escuela, islote de palabras*

En la escuela se establece un código de comunicación casi exclusivamente apoyado en patrones verbales. Como dice irónicamente Lauro de Oliveira: «Nuestro profesor es como el perro de Paulov: cuando suena la campanilla comienza a salivar» (5).

Sin embargo, el hombre tiene muchos otros modos de comunicarse. El lenguaje de la mirada, de los gestos, de los gritos (6), de los movimientos, del cuerpo (7), de las imágenes (8), de los ruidos...

Esta limitación a la palabra supone no solamente unas omisiones lamentables sino la creación de unos estereotipos de comunicación casi siempre fríos y distanciadores.

La misma disposición postural es claramente inhibidora (inmovilidad, estar sentados, inclusión en bancos y pupitres...). Lo mismo sucede en otras esferas de la vida del hombre, como la milicia (posturas rígidas, pecho fuera, frente alta, automatismo comportamental...).

## 2.3. *La escuela, tarea preferentemente individual*

En la escuela predominan las actividades individuales. Cada uno escucha, trabaja y se examina por su cuenta. Pocas veces el conjunto de personas que permanece en un aula forma un verdadero grupo. No trabaja

(5) OLIVEIRA LIMA, L.: **Mutaciones en educación**, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1976. Pág. 40.

(6) CASRIEL, D.: **A un grito de la felicidad**, Ed. Monte Avila, Caracas, 1975.

(7) FAST, J.: **El lenguaje del cuerpo**, Ed. Kairos, Barcelona, 1971.

(8) VALLET, A.: **El lenguaje total**, Ed. Edelvives, Zaragoza, 1977.

como tal, no persigue objetivos comunes, no se relaciona de una forma espontánea y gratificante. Es más, el comienzo de la clase podría marcar el momento en que las relaciones personales se cortan abriéndose un paréntesis de silencios.

La mayor parte de las relaciones escolares son (como apunta Erich Fromm) relaciones «superficiales» («¿me dejas los apuntes?», «¿cuándo son los exámenes?», «¿de qué se ha hablado hoy?»...). Apenas si existen relaciones «centrales».

Todos sabemos que las comunicaciones más profundas se realizan no «en el sistema educativo» sino «a propósito de», «con ocasión de», «al margen del sistema».

Recordamos preferentemente los encuentros mantenidos en el recreo, en la excursión, en una actividad de microgrupo... En el interior del aula apenas si existen relaciones interpersonales significativas.

Pero resulta curioso pensar que esta reducción al individualismo no desemboca en una educación «individualizada» sino en una masificación despersonalizadora. De hecho, la actividad se desarrolla de igual manera para el alumno deprimido que para el entusiasta. Lo mismo para el angustiado que para el expansivo. Exactamente igual para el atemorizado que para el agresivo.

#### 2.4. *La escuela, el campo de lo ingrato*

¿Por qué esa pertinaz y casi tópica animadversión de los estudiantes hacia la vida y el centro escolar? Los comienzos de curso, la reanudación del trabajo en la mañana de los lunes (después de los largos fines de semana actuales que suponen una constante ruptura del ritmo escolar) son muy elocuentes al respecto. La psicología del alumno que vuelve de las vacaciones es muy significativa al respecto. Es como una vuelta a la cárcel después de un período de libertad provisional.

¿Quién no ha cantado y oído cantar con tono irónico y divertido esta coplilla colegial?:

¡Qué bonito es el Colegio  
visto desde un aeroplano!  
¡Qué bonito es ver caer  
una bomba sobre él  
y dejarlo todo plano!

¿No puede interpretarse este rechazo como un reflejo del alejamiento de la escuela de todo aquello que verdaderamente quiere, siente y ama el alumno?

Materias, métodos, evaluaciones, horarios, disciplina, aulas y profesos-

res: todo le viene impuesto al alumno. ¿Cómo puede sentir la escuela como algo suyo, como algo gratificante?

Podríamos afirmar sin mayores reparos que la escuela permanece de espaldas a la vida afectiva de maestros y alumnos. «Sólo el poseer un conocimiento teórico confiere una aureola de prestigio (en la escuela)» (9).

Incluso se omite la preocupación por los sentimientos en un plano que coherentemente habría que cultivar teniendo como objetivo preferente la adquisición de conocimientos. Es sabido que un excelente tono vital, un buen estado de ánimo, un equilibrio sentimental, ayudan a realizar funciones de memorización y aprendizaje. ¿Cómo es posible «rendir» en un clima despersonalizado? ¿Cómo es posible estudiar en un contexto atemorizador? ¿Cómo es posible trabajar cuando el corazón está dominado por la tristeza, la soledad y el desaliento?

El alumno se defiende de un ambiente frío (u hostil) replegándose sobre sí mismo. El educador se resguarda en el principio de la «no intromisión en la vida privada» guardando celosamente sus sentimientos.

### 3. LOS SENTIMIENTOS DEL PROFESOR

Al educador se le encomienda —año tras año— una difícil y arriesgada misión: querer a un grupo de personas que ha de «abandonar» al finalizar el curso. Cuando ha surgido, crecido y madurado una red de relaciones interpersonales, debe comenzar de nuevo con otros alumnos. Esto supone un permanente «nunc coepi» pedagógico que puede resultar agotador. Téngase en cuenta, por otra parte, que el profesor es un profesional que va envejeciendo mientras el polo relacional permanece en una misma edad. Esto requiere unos modos especiales de envejecimiento: para no anclarse engañosamente en una edad ilusoria y para entender las progresivas y cada vez más aceleradas diferencias generacionales.

Si el educador se entrega abiertamente a sus alumnos puede ser desbordado sentimentalmente. La saturación afectiva llegará a dominarle. Un largo, casi interminable, número de personas se irá vinculando a su mundo, a sus sentimientos. («Maratón Otoñal», película del director ruso Gueorgui Danelia, estudia el caso de un profesor que se ve desbordado por su propia actitud de apertura y de acogida).

Ante la avalancha de solicitud sentimental puede el profesor responder de formas equivocadas. Una de ellas sería la de replegarse sobre sus propias intimidades, limitarse a funciones meramente intelectuales, levantar barreras que impiden una comunicación más profunda. Otra forma negativa de resolver la situación es la superficialización de las relaciones, las constantes evasivas, el embrocamiento de la comunicación.

El profesor ha de precaverse para no proyectar en sus alumnos los

(9) SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela*, Ed. Narcea, Madrid, 1979. Pág. 68.



desequilibrios emocionales o las desviaciones y carencias afectivas que padece. Peligro que se acentúa cuando es menor la edad de los escolares. La utilización de mecanismos de defensa, el empleo del chantaje afectivo para conseguir un mejor comportamiento o una adhesión incondicional, el mantenimiento de favoritismos, la sobreprotección enfermiza, la posesividad larvada, etc., son tentaciones pedagógicas que el educador debe evitar a toda costa.

Se insiste mucho en la necesidad de no causar en el alumno «destrozos interiores» (decepción, desinterés, avasallamiento, desprecio, etc.). De hecho, es inevitable reconocer que el sistema educativo, y concretamente la acción del profesor, ha causado víctimas innumerables. Pero no es menos importante tener en cuenta que existen muchos profesores «quemados» por una vivencia educativa lamentable. Su ilusión, su entusiasmo, su entrega, se han derrumbado porque los alumnos no han sabido comprender la inexperiencia, perdonar un fallo, aceptar las limitaciones... En muchas ocasiones han castigado sin piedad los alumnos al profesor. Si no sabe encajar estos golpes, el profesional de la enseñanza puede convertirse en un asalariado rencoroso, desconfiado, duro, pesimista y malhumorado.

Habrà que ayudar al alumno a conocer y aceptar una crisis del educador. Habrà que ayudar al educador a expresar sus sentimientos sin excesivos temores (se reirán, ironizarán sin ambages, no comprenderán...).

El profesor mantiene una red de relaciones diversas que evoluciona sin cesar a medida que los comportamientos, las reacciones y los sentimientos interactúan.

Entre la tipología de relaciones profesor/alumno está la del profesor con los alumnos de sexo opuesto. No es fácil analizar este tipo de relaciones en unas líneas. Existe una gama variadísima de actitudes y comportamientos (tanto en un tratamiento diacrónico como sincrónico del tema). Será decisivo en este aspecto tener en cuenta la edad de profesores y alumnos. También será importante la actitud: desde el puritanismo que considera peligrosa o perversa cualquier relación con una persona del otro sexo hasta la permisividad sin fronteras que propicia situaciones comprometidas.

Otros tipos de relaciones son las del profesor con los líderes del grupo, con los que militan «en la oposición», con los que se muestran adula-dores, con los más inteligentes, con «los del plato aparte» (alumnos que sistemáticamente se acercan para pedir una información complementaria, una aclaración más precisa...).

### 3.1. *Procesos de influencia profesor/alumno*

Kelman (10) habla de diferentes modelos de influencia social que el profesor Hargreaves aplica a la situación escolar en una excelente obra

---

(10) KELMAN, H. C.: «Processes of opinion change», en *Public opinion Quarterly*, Vol. 25, 1961. Págs. 57-58.

sobre las relaciones interpersonales en la educación (11). Nosotros hemos completado esta clasificación de los procesos de influencia añadiendo las dos primeras.

a) *Proceso de contraste*

Alumno y profesor son polos referenciales de enfrentamiento. El alumno trata de afirmarse sintiendo los propios límites en el choque con otra persona (persona que, en muchas ocasiones, representa a todo el sistema).

Los mensajes entre emisor y receptor están cargados de tensión. Tensión que nace de la hostilidad y que desemboca en comportamientos agresivos.

Los patrones de análisis son casi siempre críticos, los sentimientos están preñados de rabia y recelo y las acciones están presididas por el enfrentamiento.

En definitiva, el otro es un enemigo.

b) *Proceso de aislamiento*

No existe una relación propiamente dicha entre profesor y alumno. Nada importa al sujeto respecto a la relación con el comunicador.

No sirven los códigos de premios y castigos. Tampoco son eficaces los intentos de recurrir a la buena relación o a la razón.

El alumno se encuentra tan distanciado, tan «en otro mundo», que ese proceso de posibles relaciones positivas parece quimérico. No existen puentes de contacto entre dos orillas pertenecientes a diferentes galaxias. El comunicador no encuentra destinatario y éste no considera interesante el mensaje o relación que se le ofrece.

Pienso que el fenómeno del «pasotismo» está multiplicando estos fenómenos. El alumno «pasa» de todo. Y, por supuesto, de cualquier tipo de relación con el profesor.

c) *Proceso de condescendencia*

El sujeto acepta la influencia del comunicador porque desea obtener una reacción favorable de éste. El comunicador goza del control de las recompensas y penalizaciones que puede distribuir al sujeto y éste le acepta con el fin de aumentar la afluencia de recompensas o disminuir la de penalizaciones.

El individuo aprende esencialmente a decir o hacer lo que de él se espera en situaciones particulares, con independencia de sus convicciones.

---

(11) HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*, Ed. Narcea, Madrid, 1977.

Pienso que en el deseo de «complacer al profesor» hay que diferenciar dos aspectos:

— Conseguir la complacencia «social» que es el aprobado (o una calificación brillante). Para ello deberá seguir un código de comportamiento, más o menos explícito, establecido abierta o sutilmente por el profesor. Es curioso observar cómo un alumno indaga, conoce y se ajusta a las peculiares exigencias de cada profesor.

— Conseguir la aceptación «personal». El alumno procurará entonces relacionarse con el profesor no sólo en el ámbito académico. Se interesará por sus gustos, aficiones, problemas... Ciertamente que ambos aspectos están relacionados ya que una de las formas de conseguir la aceptación personal puede ser un rendimiento e interés alto en la asignatura. (Justo será decir —aunque resulte «injusto»— que también el profesor recorre a veces el camino inverso).

#### d) *Proceso de identificación*

El sujeto admite la influencia en cuanto posibilidad de autodefinición en relación con el comunicador.

El alumno desea establecer y conservar el rol de «buen alumno». Una vez que acepta la deseabilidad de su rol con relación a la clase, asume también presupuestos, percepciones y evaluaciones del profesor. Profesor y alumno pisan terreno común. El primero opera con principios de afecto y no castiga a los recalcitrantes con penalizaciones, sino inculcándoles el sentido de desasosiego interior, la idea de culpabilidad y el temor de perder afecto. Los alumnos se manifiestan dependientes y sensibles a las esperanzas del profesor. Cuando existe un comportamiento inconveniente por parte del alumno, el profesor responde con sorpresa y decepción y corrige invocando las buenas relaciones.

Es una relación que, a semejanza de la de condescendencia, está orientada a la complacencia del profesor.

Hace falta salir al paso de los evidentes peligros de manipulación afectiva que este tipo de proceso encierra. Se puede llegar a actuar buscando por medios sutiles que el alumno llegue a querer «libremente» lo que nosotros queremos.

#### e) *Proceso de internalización*

Se acepta la influencia porque está de acuerdo con el propio esquema de valores del individuo. La fuerza del comunicador estriba en su fiabilidad, honradez y experiencia.

No son necesarias ni la amenaza ni la invocación de las buenas relaciones para inducir la conformidad o la aceptación de influencia. Lo único que se invoca es la razón. Profesor y alumno comparten esencialmente los mismos valores y la tarea del profesor consiste en colaborar para que los alumnos hagan sus valores más adecuados.

Ahora bien, ¿cómo saber si las etapas se encuentran nítidamente vivenciadas por un determinado sujeto? ¿Cómo pasar de una etapa a otra? ¿Quién, qué y cómo puede operar un cambio de actitud en el sujeto o en el propio comunicador? (No estoy de acuerdo con Hargreaves cuando presente al alumno como mero receptor de la relación, dejando el protagonismo de la comunicación al profesor). Tendremos que pensar en un cambio de actitud tanto en un polo como en otro de la relación.

No es fácil producir un cambio de actitud. Pero parece claro que no se efectuará con reprimendas y sermones (tan frecuentes en la escuela). Es más, este tipo de medidas suele producir un efecto boomerang, evidentemente negativo.

### 3.2. *Las relaciones del profesor fuera del aula*

Es frecuente que el profesor se parapete detrás de su pupitre, detrás de los libros, detrás de las notas, detrás de la falta de tiempo...

De nuevo hemos de referirnos a la distinción entre instrucción/educación. ¿Por qué esa pertinaz obstinación del pedagogo en reducir el campo (y, muchas veces, de qué modo) a la simple transmisión de conocimientos?

El profesor, frecuentemente, adopta la postura menos comprometida: impartir clase (casi siempre al dictado), corregir exámenes, firmar notas... Las personas —en cuanto tales— se le escapan entre los agujeros demasiado grandes de la criba escolar. Nos queda solamente la paja de unos conocimientos efímeros y casi siempre raquíticos.

Es probable que el profesor no quiera asumir otra función más que la de transmisor de conocimientos. Puede suceder también que no sepa o no pueda.

Sin duda, en muchas ocasiones son los propios alumnos los que se niegan a aceptar un tipo de tutoría que consideran paternalista, manipuladora, enfermiza, inútil, estúpida o interesada. Rechazan todo aquello que suponga una intromisión del profesor en su esfera privada. El profesor deberá limitarse al campo de la transmisión y el control de conocimientos. (Pero, puede ser ésta la única función del profesor en una época en que los libros, revistas, medios de comunicación, etc., le ofrecen una información abundante y actualizada?).

Me pregunto muchas veces qué sucedería si los títulos no fueran socialmente necesarios y solamente acudiesen al aula los alumnos verdaderamente interesados en una determinada tarea o aprendizaje.

El profesor ciñe su tarea al aula. E incluso el alumno. De ahí que los períodos de vacaciones registren una actividad académica insignificante. (Se reduce casi exclusivamente a preparar exámenes). De ahí que la iniciativa del alumno sea pequeña. De ahí que el nivel de trabajo en cada asignatura responda de manera abusiva a las exigencias del profesor de

turno. Con el profesor exigente se rinde más, con el menos exigente apenas si se trabaja.

Hay causas sociológicas que dificultan una dedicación del profesor al alumno en horas extra-escolares:

— La profesionalización de la actividad educativa hace que el educador tenga unas horas asignadas y remuneradas de trabajo. Todo lo que exceda a ese tiempo es considerado como «pérdida de tiempo».

— El ritmo de la vida actual hace difícil (por parte de profesores y alumnos) una actividad extraescolar. El profesor suele estar pluriempleado. El alumno también es víctima de la prisa.

— El engranaje de la actividad diaria se hace cada día más complejo. Todo está milimetrado. Los horarios imponen unas limitaciones. No tenemos tiempo «para nada».

— Los centros educativos han cambiado de identidad. Antes, el centro catalizaba toda la vida del estudiante. Hoy se ha convertido en un lugar donde están las aulas.

Existe un abundante cúmulo de posibilidades relacionales fuera de las aulas, un ilimitado acervo de ocasiones de aprendizaje (12), un sinnúmero de necesidades educativas sin atender. ¿Quién, cuándo, cómo va a aprovecharse de esas ocasiones? Hay «escuela» en muchos sitios fuera del aula. (Sería terrible llegar a la conclusión que en todos los sitios fuera del aula). Si el alumno tiene su «vida» fuera del aula no es de extrañar que permanezca psíquicamente alejado de ella cuando sólo se le plantean cuestiones periféricas a sus verdaderos sentimientos e intereses.

#### 4. PATOLOGIA DE LOS SENTIMIENTOS EN LA ESCUELA

Si la vida escolar no desarrolla de manera adecuado el mundo afectivo debería, cuando menos, evitar que sirviera de caldo de cultivo de procesos patológicos emocionales.

«Gran parte de la vida escolar actual contribuye al establecimiento de un proceso neurótico, especialmente cuando se trata al individuo como objeto de aprendizaje que ha de ser moldeado, configurado y estimulado, empujado, y más tarde premiado o castigado», dice Clark Moustakas en una reciente obra sobre la autorrealización del profesor.

Existen muchos indicios que nos hacen pensar que el saldo de los sentimientos vividos en la escuela arroja un balance inquietantemente negativo.

Veamos algunos de los brotes patológicos más importantes en relación a la vida sentimental dentro de la escuela:

---

(12) BARTOLOMEIS, F. D.: *La escuela de jornada completa*, Ed. Siglo XXI, México, 1978.

a. *La ocultación de los verdaderos sentimientos*: La escuela puede crear una coraza que imposibilite la manifestación auténtica de los sentimientos. Lo cual lleva pareja una incapacidad para reconocer y compartir los sentimientos ajenos.

«Es el mismo profesor —dice Hargreaves— quien enseña al alumno que debe ocultar sus sentimientos auténticos. El alumno aprende que cuando bosteza de aburrimiento recibe una reprensión por desatento. Recuerdo que en mi primera semana de ejercicio de la profesión me preocupaba bastante un alumno de primer año cuyas tareas eran mediocres. En una de las ocasiones, cuando terminé de sermonearle, el muchacho comenzó a llorar. Su llanto me aplacó e intenté consolarle, afirmando al mismo tiempo que, a su edad, no debería llorar. De modo inconsciente le enseñé a ocultar sus verdaderos sentimientos» (13).

La anécdota de Hargreaves es un botón de muestra. Y más que multiplicarlos, creo conveniente hacer hincapié en que lo peligroso es crear un clima en el que los alumnos se sientan inhibidos, aislados, sin posibilidad de hacer patentes los propios sentimientos.

Un ambiente dominado por el temor, por presión social, por los prejuicios..., no puede hacer florecer la espontánea manifestación de la sensibilidad.

b. *La decepción ascendente*: Es palpable (al menos en el ambiente universitario donde me muevo) el progresivo desaliento de los alumnos. Decepción creciente a medida que los cursos de la carrera avanzan. Bien es cierto que este desencanto hecha sus raíces en un terreno de diversos estratos y composición de tierras:

— El complejo ambiente social donde se desarrolla su vida. El universitario está inserto en una sociedad que no le apasiona.

— La casi segura «condena al paro» que le espera como profesional.

— La deficiente calidad de la enseñanza, visiblemente alejada de sus inquietudes y —probablemente— de las necesidades sociales que como profesional debe aprender.

Esta desesperanza no encuentra un cauce abierto. Se manifiesta, eso sí, en el abandono de la carrera, la inasistencia a la clase, la despreocupación por el curso, el desinterés por la vida universitaria, el desabrimiento interior y (a veces) en el «pasotismo» como estilo de vida.

Los núcleos de interés se desplazan y el alumno sigue haciendo (padeciendo) sus estudios porque «qué va a hacer si no». Pero toda su «vida» está en otra parte.

Esta crisis de sentido entronca con otros aspectos también críticos en

(13) HARGREAVES, D.: Op. cit., pág. 177.

la persona y alimenta esos frecuentes y profundos estados depresivos por los que atraviesan muchos jóvenes.

c. *Asepsia sentimental*: Aludíamos anteriormente a la incapacidad de manifestación de los sentimientos. Ahora nos referimos a un aspecto más profundo que es la esterilización de la vida afectiva mediante un clima aséptico, rígido, plagado de estereotipos, de distancias, de posturas y actitudes encorsetadas.

La disciplina somete a los alumnos a un clima poco distendido, poco espontáneo, poco favorecedor del cultivo de los sentimientos. El orden, el silencio, el mismo quehacer escolar no tienen otro efecto que el de acallar, amortiguar las emociones más ricas del alumno.

La comunicación apenas si existe y, cuando se realiza, tiene un carácter superficial.

d. *Injusto código de refuerzos sentimentales*: La escuela suele establecer códigos de elogio y desaprobación muy peligrosos. «Cuando lo hacíamos bien, nuestros educadores nos felicitaban y nos hacían darnos cuenta de que nos amaban mucho. Cuando fracasábamos o cometíamos algún error, mostraban su disgusto y quizás nos castigaban» (14). Ellos daban su opinión sobre lo que hacíamos, nosotros creíamos que se referían a lo que éramos. Esa es la conclusión a la que llega Fletcher.

«No nos valora y acepta el sistema por lo que somos (seres humanos sensibles, conscientes, en desarrollo) sino por lo que podemos hacer (capacidad de competir, de obtener buenos resultados, de tener «fuerza»)...» (15).

Este tipo de códigos hace que el alumno esté pagando constantes «tributos» al adulto para conseguir su afecto. Y, en los casos de los chicos que no pueden «pagarlos», impulsa a posturas de agresividad o autopenalización.

El alumno no es «mejor» cuando triunfa que cuando fracasa. No es menos digno de amor cuando está el último en la clase que cuando es el más inteligente. El «yo» que existía antes de ganar un premio o un castigo era sustancialmente el mismo que después de haberlos conseguido.

La trágica confusión de valores, implícita en el comportamiento de los adultos, ha sido una rémora en el sistema educativo y conduce a la frustración y a la propia contradicción. No es bueno llegar a pensar que lo que somos y lo que podemos hacer para ser útiles viene a ser lo mismo.

El niño aprende a ajustar su comportamiento a un código arbitrario (e injusto) elegido e impuesto por otros...

Más trágico aún es pensar que el sistema educativo de muchos esco-

---

(14) FLETCHER, P.: *Trastornos emocionales*, Ed. Herder, Barcelona, 1977. Pág. 30.

(15) *Ibidem*, pág. 30.

lares está dominado por el miedo. Miedo a la propia incapacidad, miedo al ridículo y al fracaso, miedo a los castigos y reprensiones de padres y maestros. Y no se olvide que «el miedo es a la vez el destructor más primitivo y más constante de las emociones humanas» (16).

## 5. CONCLUSIONES QUE SON SIMPLEMENTE INCLUSIONES

Porque, etimológicamente, «concluir» tiene una acepción equivalente a cerrar, finalizar, determinar sobre lo que se ha tratado. Aquí no pretendemos más que sugerir, meter dentro de estas reflexiones algunas ideas que con seguridad no tienen el rango de soluciones.

Recuerdo que en una sesión de trabajo en que estudiábamos los objetivos del curso, un alumno pidió la palabra para decir: «¿Es posible incluir algún objetivo que explicita la búsqueda de la felicidad para los alumnos?». Se oyeron murmullos y risas. Yo mismo, en un primer momento esboqué una sonrisa. Luego pensamos que la pregunta necesitaba una respuesta profunda. Se nos pueden escapar los objetivos más necesarios porque no son específicos de ninguna «asignatura»...

¿Cuándo se plantea en el sistema la necesidad de desarrollar y hacer más plenos los sentimientos de alumnos y profesores?

### 5.1. Taxonomía de objetivos de la educación

Es necesario detenerse a reflexionar en profundidad sobre el tema, ya que hasta ahora sólo se ha hecho de una forma ocasional o marginal. De hecho, la certificación académica se centra en lo cognoscitivo. Los componentes afectivos tienen un «status social» de carácter privado. Bloom atribuye este «status» a la influencia de la religión judeo-cristiana...

Es necesario clarificar y hacer más exacto el lenguaje de los objetivos educacionales en el dominio afectivo. Disponer de iniciativas suficientes para brindar experiencias adecuadas a la consecución de dichos objetivos y para evaluar las adquisiciones. Sobre todo, habrá que recabar para el dominio afectivo una alta valoración por parte de padres, educadores y sociedad en general. ¿De qué nos serviría una claridad de principios y de metodología si se considera el área de lo afectivo como algo que no es tan «rentable», tan «útil», tan «necesario» como la adquisición de conocimientos?

La taxonomía de objetivos de tipo afectivo puede aplicarse a una zona de conocimientos determinada. Pero también es necesario que la preocu-

---

(16) FLETCHER, P.: Op. cit. Pág. 51.



pación por la sensibilidad y su desarrollo tenga entidad propia como una tarea prioritaria.

### 5.2. *Un clima de libertad y de comunicación profunda*

Es preciso crear en el aula un clima de libertad en el que sea posible expresar sin dificultad los sentimientos. «Creo que es enriquecedor —dice Carl Rogers— cuando puedo apreciar o amar realmente a otra persona y cuando me permito expresar estos sentimientos. Como muchos otros también temí que esto me atrapase. «Si me permito quererlo podrá controlarme, usarme, exigirme cosas». Creo que ahora estoy muy lejos de sentir ese miedo. He aprendido que los sentimientos de ternura y afecto no son peligrosos para recibirlos ni para darlos» (17).

Este ambiente puede ser creado cuando existe en las personas que lo integran la voluntad de comunicarse y de respetarse. Cuando esto es así, desaparecen los prejuicios, los recelos, los temores. El individuo se siente libre para ser él mismo, para expresarse como es y para recibir al otro como se manifiesta.

«Creo que he sido muy afortunado porque en ciertas oportunidades siempre hallé a alguien que me escuchase y así me rescatara del caos de mis sentimientos... Esas personas escucharon sin juzgarme, diagnosticarme ni evaluarme» (18).

He tenido ocasión de comprobar cómo escucha Carl Rogers. A pesar de sus 76 años le he visto escuchar durante horas, con una atención asombrosa, a todas las personas que manifestaban algo. El gran aprendizaje que hice en aquel curso sobre «no directividad» fue precisamente todo lo que Rogers no dijo, todo lo mucho y bien que escuchó. Por eso subrayo su manifestación al respecto: «Creo saber por qué me produce satisfacción escuchar a alguien. Cuando escucho realmente a otra persona entro en contacto con ella, enriquezco mi vida» (19).

Es preciso estimular la autoestimación, la seguridad en la manifestación de las propias ideas y sentimientos. Y exigir un respeto profundo para lo que cada uno exprese.

Bueno será que haya un clima de distensión, de permisividad, de expansión y de confianza entre los que participan en la misma tarea escolar.

### 5.3. *La multiplicación de los lenguajes*

Albert Mehrabian, escritor especializado en la comunicación no verbal,

---

(17) ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978. Pág. 175.

(18) *Ibidem*, pág. 170.

(19) *Ibidem*, pág. 168.

determinó con sus investigaciones que el 93 por 100 del impacto de un mensaje depende de la comunicación no verbal (20).

En la enseñanza actual apenas si se cultivan otros canales de comunicación más que el verbal, desperdiándose muchas otras formas de expresión y recepción: ruidos, gestos, gritos, mirada, poses, movimientos, etcétera.

#### 5.4. *Psicología espacial en el aula*

Es evidente que la geografía del aula está relacionada con el ambiente psico-sociológico que en ella se crea. Nuestras aulas no suelen ser acogedoras, no favorecen la creación de un buen clima. Los alumnos permanecen alineados (¿alienados?) unos detrás de otros, en una inmovilidad frustrante. La estructura espacial convierte la escuela en una cárcel de sentimientos.

Ya en 1946, Le Corbusier, con sus conjuntos y escuelas del bulevar Michelet, en Marsella, había llevado a cabo una revolución arquitectónica liberadora.

¿A quién no le preocupan esas «masas» de alumnos «con un cerrojo en la boca y una montaña en la mirada», como dice René Char? Escuchan en silencio, ocultos unos detrás de los otros, inmóviles en sus asientos. Público con «alma sentada», denuncia Louis Barrault.

«A fuerza de estar condenados a la inmovilidad en un espacio restringido, los miembros, los músculos pierden el gusto por el movimiento, se vuelven torpes, no contribuyen a relajar el espíritu, lo que impulsa con frecuencia a la gente a liberarse mediante la agresividad de esta energía que no ha encontrado su vía de expresión» (21).

Es necesario romper estos esquemas que nos constriñen, abrir perspectivas de libertad, de comunicación, de expresión sincera de los temores, inquietudes y deseos. «La modificación de los programas de estudio, la transformación de las relaciones entre educandos y educadores y la aplicación de nuevos métodos pedagógicos, rompen el modelo arquitectónico-educativo tradicional sobre el que se vino apoyando la concepción de las construcciones escolares y obliga a buscar nuevas formas que permitan y traduzcan estas nuevas tendencias» (22).

---

(20) MEHRABIAN, A.: **Silent Messages**, Belmont, California: Wadsworth, 1971. Páginas 42-47.

(21) BERGE, Y.: Op. cit. Pág. 24.

(22) MEC: **La escuela de opciones múltiples**, Madrid, 1977. Pág. 16.