



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
*Dirección General de Desarrollo Académico
e Innovación Educativa*



El aprendizaje socioemocional del académico universitario

¿Qué le hace la enseñanza a los profesores?

Por: Dr. García Cuevas Pablo

¿Qué le hace la enseñanza a los profesores?

La enseñanza hace al maestro, enseñar es un bumerán que siempre regresa a la mano que lo aventó. Entre la buena y la mala enseñanza hay una gran diferencia en cuanto al nivel de involucramiento de los estudiantes, pero el efecto es aún más pronunciado en el profesor. Enseñar transforma a aquellos que enseñan.

Sabemos que algunas ocupaciones distorsionan las personalidades de aquellos que las practican, que hay patrones ocupacionales que acaban por afectar nuestra personalidad. Podemos reconocer a un político cuando lo vemos en la calle; el médico siempre es un médico, y nunca puede realmente dejar su papel. Toda ocupación que es ejercida por mucho tiempo dejará su huella sobre la persona. Ciertamente enseñar no deja una marca más simple que la de otras vocaciones, a pesar de que es, quizás, una marca que un mayor número de personas pueden reconocer.

Antes de que podamos entender el tipo ocupacional al que los miembros de cualquier profesión pertenecen, debemos tomar en cuenta la operación de 4 tipos de factores: (1) influencias selectivas que afectan la composición de la profesión, (2) el papel de los roles y actitudes que los miembros de la profesión deben ejecutar consistentemente, (3) el efecto que la opinión de la comunidad tiene sobre los individuos que ejercen cierta profesión, y (4) el aprendizaje traumático dentro de la ocupación.

Podemos asumir que una razón para las similitudes entre los médicos es que hay un cierto tipo de personalidad que es especialmente atraída a la medicina. De igual modo, hay un cierto tipo que es atraído más que otros a las leyes, a la ingeniería, al ministerio, etc. Aunque no hay ningún caso de completa consistencia, es factible asumir una selectividad que afecta a la composición de la población de esa profesión.

Aquellos que siguen ciertas ocupaciones son continuamente llevados a un tipo específico de situaciones sociales. Dichas situaciones sociales generan un conjunto de reacciones determinadas por parte del profesional. El individuo, entonces, juega ciertos roles y muestra actitudes determinadas habitualmente, y hay una clara tendencia para distorsionar las demás situaciones so-

ciales hasta conformar un patrón que puede ser cumplido con sus repetidos roles y actitudes. Entrenar a un individuo para la práctica de cierta profesión consiste en enseñarle lo que se espera que haga o diga en ciertas ocasiones. Como cuando el ministro religioso ofrece las condolencias a una familia afligida; un maestro asigna una lección; un doctor entra a la habitación de un paciente; o un abogado amenaza con una demanda. La práctica constante de estas técnicas sociales por las personas que ejercen una profesión afianza sus comportamientos y, a la larga, se profundiza tanto que se gatillan automáticamente.

Cuando las personas juegan ciertos roles en la comunidad de su profesión, de algún modo se acaban distorsionando sus actitudes conscientes e inconscientes, surgen ciertos patrones subjetivos o estereotipos, que encarnan la idea comunitaria del individuo perteneciente a cierto grupo ocupacional. El estereotipo les ayuda a determinar el verdadero tipo ocupacional, pues éste afecta la selectividad de la ocupación, imita y canaliza la experiencia social del sujeto. El intento del individuo de escapar de este estereotipo podría convertirse, como en el caso de la enseñanza, en uno de los determinantes importantes del propio tipo ocupacional.

La situación social que rodea la práctica de cualquier ocupación está dirigida a infligir en el individuo ciertos *shocks* o traumas que propicien un comportamiento específico. Desde el punto de vista de la organización social, estos *shocks* o castigos son medios de reforzamiento a la conformidad de los códigos sociales. Producen en las personas efectos especiales debidos al *impacto* psicológico. A pesar de que no son fácilmente diferenciables del montaje situacional, estos efectos parecen merecer una discusión especial.

Desconocemos el conjunto de influencias sociales que lleva a ciertos individuos a tomar la labor docente y desaniman a otros. Podríamos tratar de responder, en los términos más generales, algunas de las condiciones que determinan la selección de cualquier ocupación: La posición económica de una vocación es uno de los factores más importantes que establecen su patrón de selección, tales como el retorno financiero, inmediato y futuro, la oportunidad de avance (más o menos medida en los pasos que constituye una carrera), y la seguridad económica. Sin embargo, no solamente las consideraciones económicas determinan el poder de una ocupación para atraer individuos deseables, pero son una

parte importante de la configuración general en la que la ocupación hace su aparición en la mente de los éstos, pues algunos llamados tienen un “salario de personalidad”, y otros no.

La posición social de la ocupación también es importante. Se necesita considerar en qué círculos sociales se mueven aquellos que ejercen esta ocupación, y qué ideas estereotipadas tiene la comunidad al respecto de la profesión. Para ciertos individuos, la naturaleza del trabajo es otra condición para su atractivo o falta de éste. Algunas personas se adaptan naturalmente a la rutina; otras están satisfechas sólo con la ocupación que presenta una serie de crisis por conocer y superar. Para algunos, el anonimato no es una dificultad, pero para otros es necesario estar en el centro de atención. Hay, incluso, otras personas en cuyas mentes las oportunidades que tiene una ocupación para la expresión personal sobrepasan todos los factores anteriores.

La cantidad y el tipo de entrenamiento especial requerido para entrar en los rangos de cualquier ocupación son otras consideraciones que eliminan a algunos de los muchos llamados. Esto afectará la composición psíquica de la profesión. Es cierto, por ejemplo, que aquellos que llegan a la profesión médica tras largos días de tedioso y costoso entrenamiento siempre tendrán mucha paciencia.

Éstas son las consideraciones objetivas que determinan el atractivo en una profesión dada. Si una elección puede suceder, estos elementos aparecerán en la mente del aspirante, y serían sopesados uno contra el otro, la confiabilidad de cada elemento y de cada pedazo de evidencia serían determinados de forma lógica, pero la elección es raramente racional. Cuando estas consideraciones aparecen en la mente humana, están distorsionadas por ilusiones, alteradas para el estereotipo prevalente y coloreadas por la fantasía. Es la dinámica de los impulsos lo que finalmente determina la elección. Es probable que la elección de una vocación sea determinada por un patrón familiar y por la supuesta conformidad de la ocupación, que por una consideración racional de salario, oportunidad o la naturaleza del trabajo. La experiencia social del individuo, con frecuencia, lo inclinará por cierta ocupación. No todas las consideraciones personales, por supuesto, son racionales en su naturaleza; poseer ciertas aptitudes especiales o marcadas discapacidades, con frecuencia, afecta en la elección. Pero –contrarias como son las formas de

trabajar de nuestra maquinaria lógica–, tales consideraciones probablemente nos lleven a elecciones que son deliberadamente equivocadas con la misma frecuencia con que son correctas.

El patrón de selección mediante el cual la profesión docente se presenta a aspirantes potenciales nunca ha sido adecuadamente descrito. Es un hecho bien sabido que los beneficios de enseñar no son muy buenos; la paga es baja, la oportunidad de ascender para la mayoría de los maestros es poca, y la seguridad económica es reducida. La mayoría de los investigadores han concluido que ésta, en sí misma, es una explicación de la conocida falla de la profesión para atraer a tantas personas capaces como se pueda. Aún así, uno podría preguntarse si solamente elevar los salarios en todo el mundo causaría la salida de las personas mediocres y la presión de los talentosos.

La posición social de la profesión es desafortunadamente baja, y esto excluye más a las personas capaces que a las incapaces. Particularmente dañina, probablemente, es la creencia en la comunidad de que sólo las personas incapaces de éxito en otras líneas de trabajo se convierten en profesores. Que enseñar es un cinturón de fracaso, el refugio de hombres invendibles y mujeres incasables. Esta creencia es más dañina por la verdad que hay en ella. La naturaleza del trabajo de enseñar, aunada a la agobiante rutina y sus pocas oportunidades de expresión personal, podrían bien desalentar a muchos aspirantes a la profesión docente.

Por un lado, el penoso trabajo de la enseñanza, combinada con las muchas restricciones que la comunidad pone en la conducta personal de los maestros, puede eliminar de la profesión a muchas de aquellas personas inspiradoras que la tanto se necesitan, pues es bien sabido que estos individuos, con frecuencia, tienen poco respeto por la moralidad puramente negativa, y reaccionan vehementemente en contra de vivir dentro del estereotipo comunal del profesor. Por otro lado, es necesario enseñar esta vida como una profesión abrigadora, en donde las personas se protegen de la batalla diaria de su existencia, y con frecuencia resultan ser personas muy estimables que pueden encontrar su refugio en la vocación de enseñar. Esta cualidad de no desear pelear en las primeras líneas parece tener alta correlación con la introversión, aunque de ningún modo resta de la habilidad de enseñar a cualquier persona que la tenga, pero, en general, probablemente opera en detrimento de la profesión.

Raramente una elección ocupacional es el resultado de un proceso de riguroso raciocinio. Con frecuencia, es la experiencia social del individuo la que le da un empujón hacia la enseñanza que no puede resistir, quedando sin considerarse las ventajas y desventajas de enseñar. Quizás es una necesidad personal de estar en un tipo de posición de autoridad lo que hace a la persona tomar la enseñanza como una meta ocupacional; un deseo por dinero rápido lo que anima al joven graduado a decantarse por la enseñanza, en donde puede obtener un salario un poco más elevado como principiante del que podría ganar en la iniciativa privada.

Pocos factores selectivos están disponibles respecto a la composición de la población de maestros. Sabemos que la mayoría viene de distritos rurales, y que son de familias de la clase media baja. Los profesores son, en su mayoría, jóvenes. Cerca de dos tercios de las mujeres y la mitad de los hombres son menores de 30 años. Hay poco en estos hechos para dar lugar, ya sea al arrepentimiento o a la alegría. Lo que nos gustaría saber son las cualidades físicas de estas más de 800,000 personas que enseñan, esto es precisamente lo que no sabemos. No conocemos el grado de inteligencia media de los maestros. Los expertos sobre este tema de la población, en general, parecen estar de acuerdo en que hay demasiados profesores de cualificaciones personales y mentales promedio, y demasiado pocos son los que podrían considerarse sobresalientes.

Cada año la profesión de enseñar recibe un gran número de personas sin formación. La labor de enseñar de estos nuevos reclutas, teniendo las cualificaciones que tengan, y desde la base de sus personalidades presentes, se construirá en una estructura diferente. Ellos no saben cómo enseñar, a pesar de que podrían saber todo lo que la innumerable cantidad de libros les diga sobre cómo hacerlo. Ellos no sabrán cómo instruir hasta que tengan ciertos ajustes personales que los adapten a su profesión, el periodo de aprendizaje no es preciso. Estos reclutas que encaran la enseñanza como un trabajo de vida están listos para aprender a enseñar, y están listos, a pesar de que no lo saben, para ser formados por la enseñanza. Cuando la enseñanza los haya formado, ¿qué forma les dará?

Lo que la enseñanza le hace a los profesores, lo hace parcialmente formando estos roles que unen cabos con su marco interior de personalidad y el uso que hacen de éstos. Describiré algunas situaciones sociales en las

que el profesor se encuentra con frecuencia, ya que es necesario analizarlas para descubrir cómo son las cualidades producidas en ellos y considerarlas como características. Este es un análisis empírico, la única prueba de tal análisis y de las generalizaciones resultantes es el juicio de otros autores que han tenido la misma oportunidad de observar estas situaciones. A pesar de lo poco ortodoxo de este método, es el único método disponible en el presente para perseguir una pregunta de este tipo. Donde parezca haber dos lados, deberemos mencionar ambos y dejar que el lector escoja por sí mismo.

Partamos de una perspectiva sobre las condiciones de estrés y desgaste en la mente de los profesores, existe una cierta inflexibilidad de la personalidad que marca a los sujetos que han enseñado. Son estas maneras rígidas y formales en las que el joven profesor se envuelve, cada mañana se convierten en un molde estricto y ajustado. Las relaciones personales del profesor están marcadas por la reserva, una participación personal incompleta en la dinámica social y una falta de espontaneidad, en términos psicológicos, por una inhibición de sus respuestas en favor de un restringido segmento de éstas, es decir, alguien que ha enseñado por un tiempo suficiente, intransigente a los problemas de su alumnado.

Un modo didáctico y autoritario, un monótono, pero seguro, tono de voz que lidera sobre las intrascendentes preocupaciones de los estudiantes, éstas son las características que el profesor lleva también a sus relaciones personales. Es una creencia difícil de negar, que la mente del profesor no es creativa. Incluso, su forma de vestir se ve afectada por sus actitudes ocupacionales, la regla es que el profesor debe ser conservador en su comportamiento, discurso e indumentaria. Si estas características se presentan en la mayoría de las representaciones de los profesores es porque tienen un valor de supervivencia en las escuelas contemporáneas. Si uno no las tiene cuando se une a la facultad, debe desarrollarlas o resignarse a la muerte académica.

Pero también está el otro lado, y podremos pausar para mirarlo antes de seguir con nuestro análisis. Enseñar también hace que se muestren cualidades placenteras en algunas personas, y para ellos es la vocación más gratificante del mundo. El profesor disfruta las asociaciones más placenteras en su trabajo; vive rodeado por el respeto de la comunidad y el homenaje de sus estudiantes. La enseñanza les da una maravillosa oportunidad para aquellas personas que se auto sacrifican para lograr su destino de forma indirecta.

Debemos recordar que aquellos maestros que más amargamente denuncian la profesión, no considerarían, ni por un momento, dedicarse a otra cosa, incluso los maestros más desconectados raramente se convencerían de dejar la profesión. Estas consideraciones deberían ser suficientes para convencernos de que hay dos lados para todo lo que puede ser dicho sobre los diferentes tipos de docentes. Pero cualquiera que sea la clasificación de las cualidades en el maestro, todas ellas son de índole ocupacional. Nuestro problema retórico debería ser claro, dar cuenta del origen de las características conferidas al profesor mediante la enseñanza y cómo éstas afectan su vida y su personalidad.

La relación más significativa del profesor es con sus estudiantes, es la de enseñar. Es alrededor de esta relación que la personalidad del profesor tiende a organizarse, y en su adaptación a las necesidades de esta relación es que sus cualidades marcan su carácter. La relación entre el profesor y el alumno es una forma especial de dominación y subordinación, una relación muy inestable de débil equilibrio. Cada profesor es un capataz y cada capataz es un hombre duro; si es naturalmente amable, se endurece por el deber. El conflicto se hace presente en este rol, porque los deseos del profesor y del estudiante son necesariamente divergentes, y más conflictivos porque el profesor se protege de la posible destrucción de su autoridad, que podría surgir de esta divergencia de motivos. Es parte del deber del profesor actuar para producir esta obediencia. El profesor debe ser agresivo en su dominación, y esto es muy desafortunado, porque la dominación es tolerable sólo cuando se queda dentro de ciertos límites. De la necesaria e indispensable agresividad del profesor surge la hostilidad por parte del estudiante, lo que pone en peligro la propia existencia de cualquier relación entre los dos. El profesor es quien toma la mayor parte de la carga de los ajustes psicológicos que hacen posible la continuación de la relación.

La inflexibilidad de la personalidad del profesor fluye naturalmente en sus relaciones con sus estudiantes. El profesor debe mantener una posición consistente en presencia de sus estudiantes. No se debe adaptar a las infantiles demandas del grupo en el que vive, pero debe forzar que el grupo se adapte a él; por lo tanto, el profesor, con frecuencia, siente que debe ignorar la gracia y el encanto en la puerta del salón de clase. El maestro no debe aceptar la definición de la situación en la que los estudiantes trabajan, pero debe imponer su propia

definición en los estudiantes. Su estatus como un agente social de control, como el representante pagado del grupo de adultos entre los jóvenes, requiere que cuando ha encontrado una posición debe mantenerla; llegar a acuerdos en temas en donde la moralidad de los adultos rige el mundo sería traición al grupo que le paga su salario. Debe mantener la disciplina y ello es mucho más fácil si hace demandas continuas del mismo tipo y mantiene su rol social constante en concordancia con estas demandas, que cambiando los roles con frecuencia. El profesor no puede cambiar su rol, como dictaría la realización de sus impulsos personales. La habilidad de una persona de mantener nuestro interés depende, en su mayoría, de cambiar los roles sociales tan rápido que uno debe mirar muy de cerca para notarlo y ser tan sutil que ninguna etiqueta pueda encajar.

Podríamos resumir este tema expresando que el maestro exitoso es aquel que sabe cuándo bajarse y cuándo subirse de su pedestal, y que puede hacerlo rápidamente. Podríamos llegar a pensar, “pero soy un ser humano y trato de ser una buena persona. Y todos ustedes son buenas personas y nos la pasamos bien juntos, ¿no es así?”. Este es el tema de los roles, y pudiera llevarnos a una agradable felicidad y tener un ambiente peligrosamente amistoso. Pero, si el profesor extiende esta nota de gracia, éste pierde su autoridad convirtiéndose en otro miembro del grupo. Por lo que debe volver a asumir su influencia, y decir con sólo una nota de advertencia y dignidad adulta: **“yo soy el profesor”**. Todo esto ocurre 100 veces al día en cada salón de clases y marca el ritmo de los movimientos de avance y retiradas del profesor, mostrando a sus estudiantes la continua expansión y contracción de su personalidad.

El rol autoritario se vuelve mucho más formal, porque los comportamientos pierden su significado por la repetición frecuente. Los profesores aprenden por intento y error, por imitación y práctica, a formalizar sus órdenes. También desarrollan la exposición de voz, que es una voz perfectamente seca y mecánica como un dictáfono, una voz adaptada al expositor de un tema que hace mucho tiempo perdió el interés que tenía por lo que está exponiendo, pero la falta de interés tiene valor de supervivencia. De ahí la paradoja de que a veces los mejores profesores son aquellos menos interesados en su trabajo, y que otros hacen su mejor trabajo cuando les interesa menos. Todos estos aspectos contribuyen a la plenitud y opacidad del profesor que cae presa de ellos.

Con frecuencia, se dice que hay un cierto tipo de dignidad característica de los profesores. Parece que los profesores desarrollan una manera de moverse en el mundo que les diferencia del resto de las personas. Parece haber dos grandes raíces de la dignidad del profesor de escuela: una está en la comunidad y en la actitud que la comunidad toma hacia el profesor; la otra, en la naturaleza del trabajo del profesor. Digamos que una persona que nunca ha conocido el respeto, empieza a enseñar. De repente se encuentra a sí mismo objeto de la halagadora atención de sus estudiantes y sus colegas se dirigen a él de forma respetuosa y ceremoniosa. En la comunidad se le llama profesor. La gente le da ahora una consideración especial basándose en que es un profesor. Él es supuestamente más confiable que los otros mortales, más aprendido. Un lugar de honor está preparado para él. Sin embargo, es una dignidad que no se ha ganado. Algunos profesores jóvenes, al notar que es un mérito no merecido, tratan de defenderlo de la mejor forma. Otros se dan cuenta vagamente de que este respeto externo de la comunidad es parte del estereotipo del profesor de escuela, y que observan una latente estabilidad que es más que balanceada por la inclinación al ridículo; a veces saben que este respeto es parte del cofre de hierro que encierra al maestro, cual objeto sagrado, lejos de la sociedad y que le impide actuar como un ser humano común.

La segunda raíz de la dignidad del profesor está en la naturaleza del trabajo de éste en el salón de clases. El profesor vive por la autoridad de su rol. Quienes viven por un rol deben aprender a defender sus implicaciones definitivas. La dignidad es un medio de defender la autoridad del rol. La necesidad de mantener la dignidad se incrementa por el hecho de que el rol le da un ascenso a su peculiar responsabilidad. Lo que se inhibe es usualmente la sensibilidad que nos hace humanos, cuando mantener su dignidad se ha convertido en algo habitual, se dice que el profesor ha perdido el toque humano. Es por ello que el profesor debe exigir y obtener respeto en todas las ramificaciones de su rol autoritario, y desarrollar ciertos mecanismos en sí mismo que le ayudarán a derrotar cualquier ataque hecho por otros hacia ese rol. La persona que está aprendiendo a enseñar debe condicionar su respuesta de enojo. El maestro debe aprender cuándo enojarse y cómo enojarse rápidamente. Debe aprender todos los caminos de las interacciones sociales del salón de clases para que pueda saber qué sí y qué no, constituye un ataque a su dignidad.

Para evitar que las pequeñas fechorías se conviertan en grandes, debe aprender a magnificarlas a un tamaño más grande que el original; esto es fácil porque cuanto más se relacionen sus hábitos con el orden establecido, más atroces parecerán las infracciones. Lo que es aún más importante, debe aprender que las violaciones del orden cometidas en su presencia o cuando él es responsable, constituyen ataques directos a su autoridad. Los profesores están de mal humor porque la irritabilidad les ayuda a mantener sus puestos de trabajo.

Si en virtud de la fuerza personal inusual o alguna estratagema psicológica, el maestro es capaz de prescindir de la dignidad, o si no hay en él la necesidad de jugar un papel de autoridad, sino más bien una repugnancia en contra de ella, deberá pagar el precio, volviéndose indigno, pero todavía en pie para que otros le impongan la dignidad. A pesar de que evita la falta de respeto abierta, que la mayoría de los maestros sin dignidad encuentran, o cree que la camaradería es una compensación por ello, él todavía puede ser herido cuando se entera de que sus estudiantes lo comparan desfavorablemente con sus otros maestros a causa de su falta de dignidad o de preocupación por el respeto que se le debe. Puede descubrir que pierde la amistad de los pocos estudiantes que le importan debido a su tolerancia hacia las afrentas de aquellos que no importan. Pero sobre todo es la dignidad impuesta por los compañeros maestros. Las personas importantes para un maestro de escuela son los otros maestros, y en comparación con la buena reputación en esa fraternidad, la buena opinión de los estudiantes es de poco valor. De acuerdo con el código del maestro, no hay peor ofensa que el fallo de mantener la propia dignidad, y las sanciones exigidas por la infracción del código son graves. Una influencia más sutil del grupo docente surge del hecho de que pasa su tradición al nuevo miembro de la profesión y le apoya con sus modelos de imitación.

Uno ha de convertirse en un maestro de escuela cuando ha aprendido a temer la pérdida de su dignidad. No es que un novato pueda decidir ser muy digno al día siguiente y convertirse en un maestro de pleno derecho en virtud de su resolución. Debe aprender a ser digno sin el más mínimo esfuerzo, y sin ser consciente del hecho de que está siendo dignificado. Por lo general, el proceso psicológico por el cual uno llega a temer la pérdida de la dignidad y a estar atado por un hábito de hierro al patrón dignificante, no es entendido en absoluto por la persona que lo está atravesando. Él rara

vez se sabe que está adquiriendo la dignidad, y cuando se ha adquirido no sabe que la tiene. El proceso mediante el cual se construye la dignidad en el maestro, aparentemente, es el siguiente: algunas de las pocas experiencias desagradables construyen un sentimiento de inseguridad o temor a lo que ocurrirá si se deja que la situación se salga de control. Este miedo produce una limitación de las relaciones con los estudiantes a los esenciales más severos y una inhibición de otras tendencias para responder a las personas que lo rodean. Uno no ama a los jóvenes cuando es probable que se vuelvan peligrosos; uno ni siquiera se fía de ellos. Esta parálisis de parte de la personalidad y limitación de la acción es el equilibrio y la dignidad del maestro de escuela; le permite a uno cortar toda materia extraña hasta ese núcleo de conducta que implica disciplina. Cuando este comportamiento se ha hecho habitual y se ha construido una nueva concepción de su papel —en todas sus actividades limitadas—, uno ha adquirido dignidad y se ha convertido en un maestro en toda regla. Aunque la confianza vuelve, como suele suceder, y crece en grandes proporciones, como ocurre a veces, la limitación de la conducta permanece. Cabe señalar, también, que la necesidad de tratar a todos los alumnos por igual contribuye a la dignidad del maestro, en la medida en que se trata de la distancia social entre ambos.

Este equilibrio habitual del maestro entre qué buscar y qué evitar, conectado con la dignidad, no se mantiene sin algún conflicto interno. Los maestros tienden a apartarse de los contactos no institucionales, mientras anhelan la oportunidad y la fuerza para vivir una vida de normal. Su rutina habitual de funciones, su conocida ceremoniosidad en las relaciones personales llegará a ser su mundo, uno en el que piensan que es, en algún sentido, un refugio. Así, el maestro reflexiona que el año escolar llega a su fin y se estremece un poco al pensar en los nuevos contactos que el verano puede traerle. Algunos oradores han descubierto que sus poderes los abandonan a medida que se convirtieron en maestros de escuela; su cáscara creciente hizo que la autorrevelación y la expresión de la emoción, que son el alma del discurso exitoso, algo cada vez más difícil; tal vez, incluso, llegaron a enorgullecerse de que el “sentimentalismo” ya no estaba en su camino y empezaron a mirar atrás con vergüenza a su comportamiento espectacular en los días en que sus hábitos de expresión social eran menos restringidos. “No seas un imbécil”, es una regla de conducta que tiene un atractivo especial para los profesores y para todos los demás que viven en

un papel dominante. Sin embargo, es un principio que paraliza, también, y que los limita fuera de la comunión con otras personas fuera del ámbito escolar, ya que el maestro siente, a menudo, el aislamiento que sus rasgos de personalidad le imponen.

El entusiasmo no se corresponde con la dignidad, en consecuencia, éste es de mala educación. Uno se desconcierta al explicar esa peculiar plaga que afecta a la mente del maestro, que se arrastra sobre ella y, poseyéndola poco a poco, devora sus recursos creativos. Hay quienes escapan a esta enfermedad endémica en la profesión, pero lo extraño es que sean tan pocos. La plaga es real y golpea a muchos maestros, y el crítico más amable no puede negarlo. Aquellos que han conocido bien a los maestros jóvenes y han observado el curso de su desarrollo personal, a medida que se establecieron en el patrón de enseñanza, se han sentido afligidos por el deterioro progresivo de su adaptabilidad general. Y difícilmente un profesor universitario que haya impartido una clase en la escuela de verano ha dejado de lamentar esa falta de comprensión flexible y voluntad para seguir la discusión que lo caracteriza en clase. Este tipo de profesores hacen del aprendizaje un asunto triste y serio.

Parte del debilitamiento gradual del intelecto que el observador percibe en el maestro, a medida que avanza en su profesión, puede, sin duda, explicarse como un efecto de la edad. Tal vez la edad hace algo aburridas a algunas personas, y ciertamente la experiencia disciplina el impulso creativo de muchos. Pero si todo el deterioro del maestro se debe a la edad, debe haber un tipo especial de mente efímera que se sienta atraída por la enseñanza; si esto es así, nos vemos arrojados de nuevo a la pregunta sin respuesta de la selección ocupacional.

Otro tipo de explicación podría basarse en la tendencia inculcada sobre una práctica de cualquier profesión para responder a la recurrencia de situaciones sociales en las formas estereotipadas. La profundización de algunos surcos de expresión social es aparentemente inevitable en cualquier ocupación, y este énfasis de la parte obligatoriamente debe involucrar el deterioro del conjunto. La estructura mental de la persona no especializada es necesariamente plástica; al especializarse y desarrollar una habilidad particular a lo largo de una línea de competencias, casi siempre se pierde algo de su adaptabilidad general. La medida en que una profesión estereotipa y reduce la expresión social del individuo

depende del rango de variación en las situaciones sociales que presenta el ejercicio de la profesión. Las situaciones a las que se enfrenta el profesor son algo más estereotipadas que las que deben afrontar el abogado y el médico. Quizás la enseñanza sea sólo un poco más rígida que el patrón social que impone a sus devotos, pero es muy importante. El maestro, por la naturaleza misma de su trabajo, debe pasar la mayor parte de su tiempo en el aula instruyendo a sus alumnos sobre aquellos temas que luego pueden abrirles las puertas que conducen a la sabiduría. Otros hombres, cuando hayan alcanzado la madurez, pueden usar esas herramientas para abrir las puertas del palacio y entrar. Pero el maestro, desafortunadamente, siempre debe sentarse sobre los escalones de la entrada y hablar de los medios de apertura de las puertas; debe instruir a otros acerca de esa técnica y, por lo general, cuando ha terminado su tarea, descubre que no le quedan energías para sus propias exploraciones. Todo esto es incidental al hecho de que el maestro debe tratar con personas que viven en un mundo de actitudes y valores en desarrollo, y él mismo llega a vivir en él a medias. Esto es lo que se conoce como el arrastre de la mente inmadura.

Las situaciones rutinarias a las que se enfrenta el profesor dan lugar a hábitos de expresión social adaptados a ellas. Esto lo hemos mencionado. De lo que no nos hemos ocupado es de la influencia de estas reacciones rutinarias sobre el patrón selectivo de experiencia que el maestro construye dentro de sí mismo. En realidad, el docente se enfrenta a una situación social estrecha, pero compleja y dinámica, de la que bien podría recibir una educación liberal en adaptabilidad, pero de esta compleja red de actitudes y actividades humanas se ve obligado a seleccionar principalmente aquellas que afectan a su disciplina. Él puede mirar en el libro de la vida, un volumen distinto que tiene muchos pasajes oscuros y tortuosos, pero tiene el privilegio de leer en él sólo los insultos a sí mismo. En cuanto a la materia, las posibilidades de reacción del profesor son igualmente limitadas. Su objetivo no debe ser la refutación, ni la comprensión, ni la notación del corazón mientras lee, sino simplemente la respuesta a las preguntas más obvias y la prevención de los errores más estúpidos. La selectividad que construya el profesor debe ser aquella que le dé un máximo de disciplina y un mínimo de asignatura. Hemos notado la parálisis parcial de la personalidad del maestro por temor a las posibles consecuencias si se permite la libertad en su vida social; se trata de una especie de auto frustración producida por

el elaborado sistema de reacciones de defensa que el profesor construye sobre sí mismo.

Ya hemos mencionado, también, una cierta tensión como característica del maestro, una tensión, que surge del conflicto implícito en la inhibición de la mayor parte de sus potencialidades de respuesta, a favor de unas pocas, pero necesarias, réplicas personalmente insatisfactorias. Esta tensión impide el sano cumplimiento del proceso creativo. La creación requiere motivación con control; el docente tiene un exceso de motivación con un exceso, aún mayor, de inhibición.

También hay algo en la actitud de calificación que se opone al cambio y dificulta el crecimiento mental. Quien pretende calificar el rendimiento de otro, debe tener una muy clara idea del funcionamiento perfecto, pero juzga otras actuaciones, no por su avance interior a tientas, sino simplemente por su parecido a la perfecta realización. Esta interpretación perfecta no es del todo cierta, porque nada puede ser totalmente perfecto, excepto para los escritores publicitarios, por lo que el maestro no necesita pensar más en eso. Sin embargo, debe tener en mente una actuación perfecta, o no será un marcador muy preciso. La clasificación como un hábito manifiesto asume mayor importancia, a medida que uno se convierte en un maestro. El nuevo maestro, rara vez, tiene estándares definidos de calificación. A menudo no considera importante esa parte de su tarea. Pero por más escéptico que uno sea con respecto a la evaluación numérica de algo tan subjetivo como el aprendizaje, debe finalmente conformarse.

Por costumbre, de la importancia que los otros (especialmente las personas calificadas) atribuyen a los grados, y del involucramiento de los sentimientos del estado del maestro con el desarrollo de normas rigurosas, surge un cambio de actitud del profesor. Sus sentimientos de estatus se involucran cuando se da cuenta de que los estudiantes creen que es “fácil” y se enorgullecen de su capacidad para engañarlo. A veces surge una interacción circular como un resultado de la rigidez y relajación alterna de estándares académicos. Estos cambios en las normas, producen modificaciones en las actitudes de los estudiantes, y éstos a su vez trabajan en el maestro para efectuar la relajación o la rigidez de las normas, de acuerdo con el lugar en el ciclo en el que el grupo esté. El maestro debe establecer estándares de calificación, identificarse con ellos y hacerlos parte de sí mismo.

Los poderes creativos de los profesores desaparecen porque éstos tienden a perder la atención del alumno. La propia opinión basada en la experiencia personal, y reforzada por la repetición diaria y sin desafío es apta para desarrollar una actitud didáctica que hace imposible el aprendizaje por parte del maestro. Con esta disposición mental, los maestros no pueden aprender porque tienen tantas ganas de enseñar, y nada les cansa tanto como volver a escuchar lo que piensan que ya saben. Por esta razón son muy raros los maestros que mantienen la atención del alumno hasta el punto de estar ansiosos de aprender de sus propios estudiantes.

Es probable que la adaptabilidad general del maestro también se vea afectada por el ajuste excesivamente estable que realiza ante una serie de ritmos simples e inmutables. La enseñanza, tal vez, es superior a otras profesiones sólo en la calidad invariable de estos ritmos y la tensión con la que están unidos entre sí. Está el ritmo del período de clase, que se vuelve tan exacto e invariable que el maestro experimentado, a menudo, desea que la hora de su clase termine. Un maestro informó que cuando enseñaba en una escuela en la que se seguía estrictamente el régimen diario, desarrolló un mecanismo de tiempo que siempre le indicaba cuando quedaban tan sólo dos minutos de la hora; en ese momento, contrariamente a las reglas de la pedagogía, asignaba la lección para el día siguiente. Dijo que si se obligaba a asignar la lección al principio de la hora, como hacía de vez en cuando, podría no darse cuenta de la proximidad del final, pero si la campana se retrasaba tanto como dos o tres minutos, siempre lo notaba. Esto es, sin duda, un caso bastante inusual, pero mecanismos similares operan en otros profesores con menor perfección. Luego, está el ritmo de cada día, con sus puntos altos y bajos, sus crisis alivian la monotonía, su automática transición de una clase a otra, y su alternancia de labores en la escuela. Hay un ritmo semanal, marcado por los lunes y viernes, y por días especiales dedicados a tareas específicas. Donde la rutina difiere mucho de un día a otro, el maestro tiende a vivir por semana; esto parece ser cierto en el caso del profesor universitario. Hay un ritmo mensual marcado por el día de pago, las pruebas, las calificaciones y la finalización de ciertas tareas. En ciertas comunidades, la vida del maestro es de una primavera a la siguiente, porque en ese momento se decide qué maestros serán retenidos y cuáles despedidos, sin saber siquiera qué clases se les asignarán. En cualquier caso, se calcula el tiempo de sus años de enseñanza durante los primeros años. La miríada de há-

bitos más pequeños que se agrupan sobre la enseñanza (por lo general, se pueden interpretar como las manifestaciones de roles centrales determinados), se organizan en el patrón de vida que se hizo una parte de uno de estos ritmos básicos, y esto, en parte, explica el sentido que estos hábitos tienen; una violación del ritmo, incluso, en su más mínimo detalle, desequilibra todo el esquema de las cosas. Esta rutina extrema equivale casi al estereotipo. Así, un individuo relata que solía pasar un muy mal día si por la mañana no tenía tiempo para leer atentamente su periódico y fumar su pipa. Este esquema externo de las cosas, unidas entre sí por los ritmos básicos simples, tiene una base más profunda en la motivación fundamental de la persona, o la adquiere por la reelaboración interna de lo externo, momento en el cual da valores a todas las disposiciones de su vida. El hábito, ligado por el ritmo, reelaborado por y en términos de motivos fundamentales, retorcido hasta que expresa esos motivos, explica la mayor parte de lo correcto y lo que debe ser el orden social existente.

Hemos tocado el temor de establecer relaciones personales profundas con la reducida inventiva del maestro, y asociado el deseo de seguridad con ciertos mecanismos mentales. Merece la pena analizar un poco más los resultados del predominio de este deseo de seguridad basado en el miedo. Esta preferencia por la seguridad, propicia el desarrollo de un temprano y rígido conservadurismo. Cuando los maestros se reúnen y hablan libremente, se oye hablar de las posiciones y el control que se tiene; también, de las cosas que amenazan su posesión. Cuando se trata de un grupo de profesores universitarios, sus comentarios son al respecto de la libertad académica y, aunque el discurso suele ser audaz, se percibe el miedo que encierra. El maestro establecido ha estado jugando a lo seguro durante tanto tiempo que ha perdido ese mínimo necesario de imprudencia sin la cual la vida se vuelve dolorosa. La comprensión de la fuerza de este motivo de seguridad permite entender algunas de las sospechas con las que los maestros se miran entre sí; un gran porcentaje de las numerosas disputas entre los maestros surgen de la creencia de que un maestro ha transgredido los límites con los que lleva a cabo su trabajo.

Hay suficiente base en las condiciones de vida del maestro para la existencia de muchos miedos y el consiguiente predominio de la búsqueda de seguridad. La seguridad del profesor sobre sus alumnos está constantemente amenazada por los propios estudiantes, y hay

muchas razones –además de la ineficiencia– para que un profesor pierda su posición. Los riesgos laborales de la docencia son elevados y no existe una ley de compensación que los cubra. La inseguridad laboral del maestro afecta profundamente su vida interior.

Pero, es curioso que este motivo de inseguridad no sea suficiente para que el profesor ahorre. Generalmente se piensa que los ahorros de los profesores no son iguales a los de los empresarios del mismo grupo de ingresos. La verdad es que éstos rara vez son suficientes. El alto nivel de vida del maestro, que habitualmente viaja un poco más lejos que el empresario de ingresos similares, y, además, toma largas vacaciones de verano, siempre es invadido por la tentación de gastar lo acumulado en el invierno, lo cual parecen ser un problema y parte básica de la explicación de su fracaso por mantener una cuenta solvente en el banco. Entonces, es la conducta, y no el gasto, lo que debería controlarse. Los maestros viven una encrucijada entre el deseo de estar seguros y mantener un buen nivel de vida.

Algunos observadores han hablado de cierto hábito de impersonalidad que crece en los maestros y, finalmente, los aparta de todos los tipos más sutiles de intercambio personal con sus compañeros. Además de otras situaciones que ya hemos considerado, el hecho de que el maestro deba producir resultados en los recursos humanos conduce fuertemente a este hábito de impersonalidad. Esto resulta decisivo para marcar la peculiar distancia entre profesor y alumno, ya que el alumno es, en el mejor de los casos, el material en el que trabaja el profesor y, en el peor, un medio para la consecución de sus fines personales. Una similar, pero separada escisión de la personalidad del maestro surge porque éste se ve obligado a tratar temas tan elementales que no tienen ningún interés para él, así como a repetirlos tanto que han perdido el significado que una vez tuvieron.

Una parte de él debe servir como un fonógrafo animado, mientras que otra se encuentra a un lado abucheándose. Él debe inhibir los procesos mentales normales del adulto para pensar como niño y hablar como tal; y así, inevitablemente, está excluido de ambos mundos. También se encierran los introvertidos extremos, quienes debido a su tendencia a hablar todo con la mente o no hablar en absoluto, son malos maestros. Una causa adicional de la impersonalidad es el hecho inherente de que el maestro está raramente en buenos términos con todos sus estudiantes al mismo tiempo. Mientras reco-

rra la clase con la mirada, ve a dos o tres estudiantes particularmente interesados y un número mucho mayor de personas que, en el mejor de los casos, son apáticas. Siempre hay puntos dolorosos en la clase, y aunque el profesor desvía la mirada de ellos, todavía producen un efecto en su actitud.

Por ejemplo, está Laura, quien siempre lo ha mirado con un poco de desdén; Antonio, que todavía se resiente de su mala calificación en el último examen; Jorge, a quien apenas ayer tuvo que retirar de su clase. Rosa va a suspender el curso; ella se sienta, mira fijamente y no entiende. Todos los estudiantes reprobados son enemigos potenciales. Y Juan, distraído, y de escasos recursos, es una preocupación constante en el aula. Será bueno ser cauteloso, vigilar, vigilar, vigilar. Uno debe cuidar su comportamiento en este grupo.

El aprendizaje traumático, es importante tanto en la sociología, como en la psicología. En este aprendizaje, que implica la modificación de la personalidad, el *shock*, a menudo, es entregado por los grupos sociales con la intención de modificar a las personas bajo sus especificaciones. Este efecto de choque moldea el comportamiento del maestro bajo imperativos situacionales impuestos y con un efecto duradero sobre su personalidad.

Este tipo de aprendizaje no es fácilmente separable de otros, y todavía tiene características que parecen justificar una distinción. El aprendizaje traumático es congruente con la formación de hábitos, el uso de sanciones leves también es un incidente común de estos procedimientos. El aprendizaje traumático es congruente con el modelado normal de la personalidad por el condicionamiento social y con la modificación de la personalidad en situaciones de crisis, pues representa la reacción de la personalidad de las más bruscas y extremas situaciones. Entre el aprendizaje traumático y el ordinario aparecen diferencias radicales entre las reacciones a los *shocks* leves y las reacciones a los *shocks* severos, de hecho, se han investigado los efectos psicológicos y psicopatológicos del trauma, pero quizás no se haya señalado suficientemente su significado en términos de personalidad y organización social.

Para el profesor, las experiencias traumáticas suelen estar relacionadas con la pérdida de su puesto, especialmente cuando ésta es repentina e imprevista. La pérdida de control sobre una clase también puede tener

un efecto traumático, al igual que una disputa con un colega. Es decir, existen diversas perturbaciones menores, lo que implica que se debe reconsiderar todo lo que hemos dicho con respecto al moldeado de la personalidad por la situación de enseñanza, a la luz de la nueva visión proporcionada por el concepto de aprendizaje traumático. Los individuos, por supuesto, difieren mucho en su capacidad para asimilar los *shocks* sin dañar su personalidad.

Estos *shocks* que experimentan los maestros pueden inducir una ligera disociación, más pronunciada en personas de constitución histérica, y asociada a una tendencia a repetir la experiencia traumática de una manera similar a la de la neurosis de guerra. La disociación muy probablemente prolonga y exacerba el conflicto, ya que impide que la persona afronte y reaccione a él, pero permite que éste produzca efectos de manera indirecta. Cualquiera que sea el ajuste final, la mente se detiene en tales crisis durante mucho tiempo, las revive incesantemente por meses, e incluso años, y elabora un sinfín de reacciones hacia ellas. Por lo general, aparece un ajuste curiosamente bifurcado, por un lado, el individuo se niega a aceptar la responsabilidad del hecho impactante y la parte de su comportamiento que lo provocó, y multiplica la racionalización para el mismo fin: “No fue mi culpa”, “las circunstancias eran muy inusuales”, “yo era el chivo expiatorio”, etc. Esto, a menudo, es asistido por un rechazo consciente o inconsciente para evaluar la situación correctamente.

Por otro lado, el individuo se comporta como si aceptara la responsabilidad completamente, algo que no se encuentra en absoluta incompatibilidad con su insistencia consciente de que no era su culpa. Multiplica las precauciones para evitar la repetición del lamentable hecho, teniendo un interés casi obsesivo en la protección de lo que antes estaba amenazado. Esto, por supuesto, representa la reacción al otro lado de la ambivalencia. Del mismo modo, un individuo puede insistir en que en un cierto colapso de su mundo social no ha perdido ningún estatus, mientras se entrega a un comportamiento sin fin que sólo puede interpretarse como compensatorio por esa pérdida de posición. Gran parte de la crueldad de los maestros hacia los estudiantes, se debe a la naturaleza de la compensación por los miedos que se remontan a experiencias traumáticas de su trabajo.

Los profesores —como los soldados—, llegan a reaccionar violentamente a determinados estímulos. Una vez, un maestro encontró en su escritorio una nota de su director pidiéndole que llamara a la oficina a la mañana siguiente. Llamó a la oficina y fue despedido sumariamente. A partir de entonces, experimentó un miedo agudo cada vez que recibía una solicitud para llamar a la oficina de un superior de la escuela, y esta reacción lo hizo sufrir rápidamente el desgaste, a pesar de que su comportamiento no lo exponía nuevamente a un ataque.

Las experiencias traumáticas redefinen situaciones. Cuando esto ocurre, probablemente sea correcto hablar de ello como un cambio de actitud dominante y es probable que adopte la forma de transposición de lados opuestos de una ambivalencia. El trauma puede resultar en una inversión completa de los códigos morales o en un cambio radical de política; tal tergiversación es común entre los profesores que sufren conmociones por ser amables con los estudiantes. La conversión, generalmente, implica un cambio de lealtad al grupo.

Quedan varias preguntas por resolver, ¿qué le hace la docencia a los profesores universitarios? Y aún más, específicamente, ¿cómo les afecta como formadores de los futuros adultos?, ¿cuál es el riesgo latente de proyectar y exacerbar estas huellas de aprendizaje traumático en su alumnado?, ¿somos los profesores que nos propusimos ser, o nos convertimos en aquello que tan duramente criticamos en nuestra juventud?

Reflexiones derivadas de:

Waller, W. (1932). *Determinants of the Occupational Type*. En W. Waller, *Wiley social science series. The sociology of teaching* (pp. 375-409). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11443-022>

