

Juan José López Ibor

---

PELIGRO  
EN LAS  
AULAS

Tercer Milenio









JUAN JOSE LOPEZ TOR

PELIGRO EN LAS AULAS

PELIGRO  
EN LAS AULAS

COLECCION

TERCER MILENIO

2

PELIGRO EN LAS AULAS

COLECCION

TERCER MILENIO

2

JUAN JOSE LOPEZ IBOR

# PELIGRO EN LAS AULAS

PRIMERA PARTE

## LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

1. Peligro en las aulas .....	15
2. Relación maestro-alumno .....	33
3. La dificultad de enseñar .....	41
4. Rumbo inseguro .....	49
5. El secreto de un buen profesor .....	57
6. La lección magistral .....	69
7. El sentido de la vida .....	83
8. Algo más que disciplinas interiores .....	91

SEGUNDA PARTE

## DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

9. La personalidad .....	99
10. El desarrollo de la personalidad .....	113
11. El desarrollo de la personalidad .....	121
12. El desarrollo de la personalidad .....	127
13. El desarrollo de la personalidad .....	133
14. El desarrollo de la personalidad .....	141
15. El desarrollo de la personalidad .....	149

SOCIEDAD HISPANOAMERICANA  
DE EDICIONES Y DISTRIBUCION, S. A.

Arriaza, 16

MADRID

JUAN JOSE LÓPEZ IBOR

PELIGRO  
EN LAS AULAS

© SOCIEDAD HISPANOAMERICANA  
DE EDICIONES Y DISTRIBUCION, S. A.  
Madrid, 1975

Depósito legal: M. 33.151.—1975

ISBN: 84-85249-00-3

*Impreso en España por*  
ARTES GRÁFICAS BENZAL - Virtudes, 7 - MADRID-3

# SUMARIO

Prólogo: La Universidad, ¿es Universidad? .....	11
---	----

## PRIMERA PARTE

### LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

1. Peligro en las aulas .....	19
2. Relación maestro-alumno .....	33
3. La dificultad de enseñar .....	41
4. Rumbo inseguro .....	49
5. El secreto de un buen profesor .....	57
6. La lección magistral .....	69
7. El sentido de la vida .....	83
8. Algo más que demonios interiores .....	91

## SEGUNDA PARTE

### DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

9. La formación de la personalidad .....	99
10. El hombre, ser inacabado .....	111
11. Necesidad de protección .....	119
12. De lo animal a lo humano .....	127
13. El niño en la edad pre-escolar .....	133
14. La inadaptación escolar .....	145
15. La jornada escolar .....	159
16. El juego y el deporte .....	163

# SUMARIO

Prólogo: La Universidad, las Universidades ..... 11

## PRIMERA PARTE

### LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

19	1. Roligo en las aulas .....
33	2. Relación maestro-alumno .....
41	3. La dificultad de enseñar .....
49	4. Ruido inseguro .....
57	5. El secreto de un buen profesor .....
69	6. La lección magistral .....
83	7. El sentido de la vida .....
91	8. Algo más que dominios intelectuales .....

## SEGUNDA PARTE

### DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

99	9. La formación de la personalidad .....
111	10. El hombre, ser humano .....
119	11. Necesidad de proporcionar .....
127	12. De lo animal a lo humano .....
133	13. El niño en la edad preescolar .....
141	14. La enseñanza en la escuela .....
149	15. La formación escolar .....
161	16. El juego y el deporte .....

Impreso en España por

7  
Editorial Galaxia S. A. - Valencia - 7, Mayo 3

## PROLOGO

*A Julio Palacios.*

*A Jesús Pabón, y*

*A Alfonso García Valdecasas, catedráticos de Universidad, con quienes compartí la aventura de Ovidio.*

La casualidad hizo que me encontrara en Norteamérica, dando unas conferencias en la Universidad de Filadelfia, cuando los disturbios universitarios de Berlín. Y en Berlín en el famoso febrero es la gran «demonstración encabezada por Rudi Dutschke, cuya marcha avanzaba, precisamente, de la Universidad del Berlín occidental, que ostenta una plaza recordando que fue posible gracias a la generosa donación de una conocida fundación americana. Las pancartas eran fotografías de Ho Chi-Ming, de «Ché» Guevara, de Mao-Tse-Tung, de Fidel Castro y no recuerdo si alguna más. Lo que sí recuerdo perfectamente es que el único europeo que mostraban las pancartas era la imagen de Lenin, cuya imagen, casi ignorada, muchos de mis lectores habrían podido contemplar en Moscú.

Y por casualidad también estaba en Francia en mayo de 1968 cuando el general De Gaulle tuvo que regresar urgentemente de Alemania. Ese mismo día España ya entró en la Tercera República en una serie de programas científicos creados «para donde va la ciencia». Y habían estado los gobiernos de izquierda a ver el programa.

A Julio Palacios.  
A Jesús Robón, y  
A Alfonso García Valdecasas, catedrático  
de la Universidad, con quienes com-  
partí la aventura de Ovidio.

## PROLOGO

### LA UNIVERSIDAD, ¿ES UNIVERSIDAD?

*La casualidad hizo que me encontrara en Norteamérica, dando unas conferencias en la Universidad de Filadelfia, cuando los disturbios universitarios de Berkeley. Y en Berlín en el famoso febrero de la gran «demostración» encabezada por Rudi Dutschke, cuya marcha arrancaba, precisamente, de la Universidad del Berlín occidental, que ostenta una placa recordando que fue posible gracias a la generosa donación de una conocida fundación americana. Las pancartas eran fotografías de Ho-Chi-Ming, de «Ché» Guevara, de Mao-Tsé-Tung, de Fidel Castro y no recuerdo si alguno más. Lo que sí recuerdo perfectamente es que el único europeo que mostraban las pancartas era la imagen de Lenin, cuya momia, casi centenaria, muchos de mis lectores habrán podido contemplar en Moscú.*

*Y por casualidad también estaba en Francia en mayo de 1968 cuando el general De Gaulle tuvo que regresar urgentemente de Rumanía. Ese mismo día aparecía yo mismo en la Televisión Francesa en una serie de programas científicos titulados «Por dónde va la ciencia». Y habían tenido la gentileza de invitarnos a ver el programa.*

*Y estaba en los primeros días de mayo de 1971 en Washington cuando la monstruosa manifestación juvenil en el parque de la capital de la Unión, ante la gigantesca estatua de Abraham Lincoln.*

*Todos mis lectores conocen estos y otros hechos que acabo de recordar y que han sido hartamente comentados. Quisiera, como prólogo y justificación de este libro, recordar un incidente que se produjo recientemente en la London School of Economics y del que fue protagonista, mejor aún víctima, el profesor Eysenck.*

*La London School of Economics tiene un bien ganado prestigio. Por sus métodos. Por la selección de sus profesores. Por sus estudiantes. Incluso por esa apertura liberal que por jóvenes y viejos de nuestro tiempo tanto se valora. La economía europea ha estado desarrollándose tras la última guerra gracias a Keynes, cuyas afirmaciones serán o no exactas, pero que han permitido a Europa —y a Occidente— salir del angosto pasillo económico en el que se encontraban después de la última guerra mundial. Naturalmente, me refiero hasta la reciente crisis de energía.*

*El profesor Eysenck es un psicólogo famoso de origen centroeuropeo, pero radicado desde hace muchos años en Londres. Con motivo de una conferencia en la citada Escuela Económica fue agredido violentamente por los estudiantes izquierdistas. Acababa de pronunciar sus primeras palabras, cuando sus gafas le fueron arrancadas y rotas en mil pedazos. Los puñetazos llovían sobre su cara a medida que lo arrinconaban contra una pared. La sangre corría por su rostro, hasta que un grupo de estudiantes reaccionó y lograron arrojar del salón de conferencias a los agresores.*

*Eysenck es un hombre que no alcanza los sesenta años. Es profesor de psicología de la Universidad de Londres y durante muchos años ha trabajado —y sigue trabajando— en su Departamento del Hospital Maudsley, centro psiquiátrico del antiguo Imperio Británico para la forma-*

*ción de especialistas en psiquiatría. Es, sin duda, una de las mejores escuelas psiquiátricas del mundo. Por otra parte, el profesor Eysenck, cuyas ideas políticas son altamente avanzadas, ha logrado un cierto éxito con sus ideas científicas. Su tesis fundamental consiste en creer que la conducta humana puede cambiar utilizando métodos adecuados. Su método sirve, además —siempre según él—, para tratar a los alcohólicos, a los fóbicos, a los homosexuales y, en uno de los últimos Congresos de la Asociación Británica de Ciencias, postuló su aplicación para los criminales.*

*Uno cualquiera, yo mismo, puede mostrarse escéptico tras una cierta experiencia. Por eso la «ciencia», en el sentido en que se usa esa palabra en el mundo contemporáneo, le ofrece otros caminos, y sólo tras una larga experiencia va sobrenadando lo que hay de útil en cada uno.*

*El profesor Eysenck, que había logrado levantarse y acercarse al pódium, dijo: «No tengo ningún deseo de decir nada que pueda encender una controversia.» Un estudiante se lanzó en tromba sobre el micrófono y se lo arrancó de las manos... El inocente micrófono se quedó olvidado en el suelo. Otro estudiante le arrojó un paquete de tiza sobre la cara. Una docena, o más, de estudiantes venidos de la Universidad de Birmingham, le rodeaban durante tan singular espectáculo y de nuevo le lanzaban puñetazos al rostro.*

*«Todo esto es triste, muy triste», comentaba más tarde Eysenck en su Departamento del Hospital Maudsley. Y, sobre todo, le dolían los insultos de «fascista» que los estudiantes le escupían a la cara. Porque Eysenck había llegado a Londres en 1934, coincidiendo con la subida de Hitler al poder. Y, maliciosamente, añadía: «Creo que alguno de mis agresores necesita tratamiento.» Supongo que la terapéutica «conductista» que Eysenck preconiza. «Muchos parecían anormales», terminó lacónicamente.*

*El director de la London School of Economics envió*

*sus excusas. Y así terminó un incidente que no honra ni a la Escuela ni a los estudiantes. Alguno de mis lectores se estará preguntando por el motivo de tan brutal agresión. Pues bien, es el siguiente: Eysenck cree que los negros son menos inteligentes que los blancos.*

*Si éste no fuera más que uno de los incidentes universitarios de nuestros días, no nos revelaría más que lo que todo el mundo ya sabe: «La Universidad no es Universidad.» Quizá por eso la citada Escuela Económica comenzó como una institución privada, si bien ahora se halla incorporada a la Universidad de Londres. El problema es mucho más hondo. En todas partes la vieja institución universitaria se halla criticada y con harta frecuencia los primeros criticados son los profesores. Cuando no resultan, como en este caso, son las primeras víctimas.*

*Un punto muy importante para mí y que planteo en diversas ocasiones a lo largo de estas páginas es el de la madurez. La madurez no se realiza simultáneamente en la persona en todos los aspectos. Especialmente se establecen enormes diferencias entre la madurez sexual y la madurez personal, como totalidad humana. Teniendo en cuenta este hecho, aparece inmediatamente la cuestión de los criterios para admitirla. O para rechazarla. La existencia del fenómeno de la aceleración dificulta más el problema. Desde el punto de vista que nos ocupa, hay que conseguir una integración total de los instintos —o impulsos, si se prefiere— en la personalidad de nuestros jóvenes. Hay que estudiar, además, si la vida social actual crea dificultades en este proceso de integración, con consecuencias harto desagradables en muchas ocasiones.*

*Tampoco podemos considerar la madurez como algo que se pueda definir mediante un test o cualquier otra manera tan insensata o facilona como ésta. Supone un conocimiento de la personalidad obtenida de una forma directa por el estudio de sus vivencias internas, así como la indirecta por la propia manera de considerar su vida,*

*como es comparándola a cómo sería en circunstancias diferentes que pudieran darse. En relación con este tema, no puede dejar de mencionarse la existencia de las complicaciones que nos acucian diariamente en las aulas en relación con la inmadurez.*

*Una serie de conferencias dadas en España y fuera de ella, en diversas épocas, componen este libro. No es el primero que escribo sobre la Universidad. Del Discurso a los universitarios españoles hay un buen número de ediciones. Ni tampoco es el primer libro que escribo sobre la juventud. Una línea unitaria justifica el título. Y también mi constante preocupación, desde mis años de estudiante, en que publiqué mi primer ensayo, por los temas universitarios. Y sobre la enseñanza en general.*

JUAN JOSE LOPEZ IBOR



# VELLERO EN LAS ALAS

## PRIMERA PARTE

### LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

#### EL PODER Y LA VERDAD

Quisiera recordar, en nuestros días, que siempre hablo de los estudiantes que voy a ver. Para los profesores que me lean, no deben olvidar que, en verdad, realmente no debo más de serlo nunca. Probablemente sea confusional al menos uno de los elementos más básicos de la vida universitaria: la distinción entre estudiantes y profesores. Confundido está uno si que comienza en la vida universitaria y se prolonga hasta la vejez. Un buen profesor ha de estar, como hoy se dice, así día. No es posible formar a los jóvenes universitarios a través de un libro o de una máquina. Un verdadero profesor vive algo nuevo en todas sus lecciones, o no es un profesor digno de ser llamado así de estudiante.

La distinción está dada por la actitud que el estudiante adquiere: sea cualquiera su edad y su saber, trata ante el profesor de la verdad. Por otra parte, para ver con claridad la distinción de hecho, siempre sea psicológica, conviene preguntarse de sí. Con esa responsabilidad de la distinción que está dando, en esta ocasión y desde un punto de vista, parcial e incompleto como sea, lo actual vida del estudiante universitario.

PRIMERA PARTE  
LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

## PELIGRO EN LAS AULAS

### EL PODER Y LA VERDAD

Quizá parezca audaz, en nuestros días, que alguien hable de los estudiantes sin serlo ya. Pero los estudiantes que me lean, no deben olvidar que, en verdad, estudiante no deja uno de serlo nunca. Precisamente esa continuidad constituye uno de los arbotantes más firmes de la vida universitaria. Continuidad entre estudiante y profesor. Continuidad entre el que comienza su aventura intelectual y aquel que está inmerso en ella. Un buen profesor ha de estar, como hoy se dice, «al día». No es posible formar a los jóvenes universitarios a través de un libro o de unos apuntes. Un verdadero profesor crea algo nuevo en todas sus lecciones, o no es un profesor digno de ese título: *el de estudiante*<sup>1</sup>.

La continuidad está dada por la actitud que el auténtico estudiante, sea cualquiera su edad y su saber, toma ante el problema de la verdad. Por otra parte, para ver con cierta objetividad un hecho, aunque sea psicológico, conviene distanciarse de él. Con esa perspectiva de la distancia quisiera dibujar, en esta ocasión y desde mi punto de vista, parcial e insuficiente como mío, la actual vida del estudiante universitario.

---

<sup>1</sup> Eso es lo que ahora se llama «educación permanente».

También a la Universidad, como a tantas cosas, hay que desmitificarla. El hombre de ciencia contemporáneo —universitario casi siempre— ha entrado a hachazos en las aulas. El hombre de ciencia ha desmitificado, o intentado desmitificar, muchas creencias religiosas. Muchas instituciones históricas. Unas y otras se apoyaban en tradiciones centenarias. Pues bien, también al hombre de ciencia le ha llegado la hora: es necesario desmitificar a la ciencia.

La ciencia ha secularizado el mundo, pero se ha alzado con la herencia de la creencia que destruyó. Por eso, como luego veremos, la ciencia y su hijastra la técnica se han convertido en un «saber de salvación». A ellas apela el hombre contemporáneo en su angustia. El estremecimiento agustioso se instala cuando a tal apelación se responde con el silencio...

Una larga tradición ha permitido a la Universidad vivir envuelta en una aureola de prestigio histórico. La aureola le impide ver su propia realidad. No pienso en esta ocasión en la universidad española, sino en general, en la Universidad como institución en el mundo contemporáneo. La Universidad con mayúscula, podría añadir.

Pues bien, la primera cuestión que surge cuando nos situamos en la perspectiva antedicha es la de saber si la Universidad, tal y como está concebida, se halla al nivel de los tiempos. La pregunta se la hacen en muchas partes. En todas partes. En cualquier meridiano o paralelo.

Cuando el primer «sputnik» comenzó a poblar el silencio de los «espacios infinitos» —aquel silencio que estremecía a Pascal y en el que oía la voz de Dios— los norteamericanos, con su nerviosidad al borde de la explosión histórica, se preguntaron si sus instituciones, sus altas instituciones educativas —universidades y escuelas técnicas— no estaban fracasando en la preparación del número y calidad del producto que los tiempos necesitan: *el técnico*.

El almirante Rickover, el constructor del «Nautilus», dijo en un artículo, por aquel tiempo a que nos estamos refiriendo: «Soy un cliente de los productos de nuestras

instituciones universitarias y trato de encontrar gentes que me ayuden a desarrollar la potencia nuclear... Pero encuentro el producto de nuestras escuelas totalmente insuficiente...»

¡Qué lejos estamos de la tradicional concepción de la Universidad como centro y escuela del saber y templo de la verdad! Se desea una institución que sirva y alimente al Poder. Sin quererlo, ya nos estamos dando de bruces con una de las grandes premisas de la vida universitaria actual: la relación entre el Poder y la Verdad. Porque resulta ahora, tras tanta exaltación de las verdades científicas, como si fueran verdades religiosas, que la verdad que se busca es la que da el Poder. No hablo sólo aquí del poder político. La verdad que se busca en los laboratorios médicos y en los de cualquier otra investigación es la que da poder. En el caso de los médicos, poder sobre los enfermos...<sup>2</sup>.

Todo el problema de la verdad en la hora actual está embebido en el del poder. En todas las partes del mundo. He aquí, pues, otro mito que se está derrumbando: el de la Universidad como templo en el que la verdad *se busca libremente*. Queda, claro es, esta inspiración como lema de la vida universitaria y en pro de ella se batalla en todas partes y desde muchos frentes. Sin embargo, cada vez más, y por los propios principios constitutivos del mundo moderno, la verdad que se busca es *la verdad operante de la técnica*. La verdad eficaz en cualquier campo que se la cultive.

Lo malo es que la eficacia no es criterio de verdad. Los médicos saben muy bien cuántos medicamentos eficaces se han descubierto gracias a teorías erróneas. Quizá los físicos podrían decirnos algo parecido.

---

<sup>2</sup> Véase mi libro *La medicina como poder*, Ed. Prensa Española, Madrid, 1975.

## ¿QUÉ BUSCAN LOS ESTUDIANTES?

Dejemos por ahora estas cuestiones y tratemos de penetrar en la mentalidad de los estudiantes en vuelo raso. ¿Qué buscan los estudiantes en la Universidad? En realidad lo primero que se busca es el aprendizaje de una profesión. Porque profesional no es sólo el médico, el ingeniero o el abogado, sino el pedagogo y el profesor. Y desde luego el investigador técnico. El primer objetivo actual de la Universidad no es la transmisión de cultura. Ni la investigación. Lo primero es la formación de profesionales.

Ya sé las críticas que se hacen —y no sólo en nuestro país— a la insuficiencia con que la Universidad abastece de esta necesidad a la sociedad. Estamos de acuerdo. La mayoría de las críticas son válidas y es necesaria una reforma lo más rápida y profunda posible, para que se aumente la capacidad de nuestra Universidad para formar profesionales. Es justo señalar que se han dado muchos pasos y avanzado en este terreno. Pero la demanda supera todavía a la producción, sobre todo en ciertas profesiones. Es necesario también hacer constar que las críticas se dirigen contra las universidades o instituciones de alta cultura en muchos otros países. Acabamos de exponer la opinión del almirante Rickover en Estados Unidos. Francia, Alemania, Inglaterra y en general todos los países de Occidente intentan, a su manera, salvar los obstáculos que se les presentan.

La dificultad más grave es la siguiente: la Ciencia está creciendo de un modo casi descomunal, cualquiera que sea el área que consideremos. Este crecimiento de conocimientos científicos y técnicos obliga a la especialización. La Universidad, en su cuerpo enseñante, está constituida por especialistas. ¿Quién señala el nivel y caudal de conocimientos que deben formar un buen profesional? En algunas universidades norteamericanas, ante esta dificultad, se

ha intentado estrechar los lazos entre las universidades y los profesionales mismos. Pero el profesional, tiene, con harta frecuencia, puntos de vista demasiado limitados de acción.

*El estudiante, así formado, aprenderá más técnicas, pero quedará amputado en su futuro.* La verdadera cuestión radica en que lo que hoy se enseña puede resultar inválido dentro de cinco o de diez años. No se trata, pues, de que la Universidad sea *un museo de conocimientos que se revelan en los exámenes, sino de una disciplina en el pensar. Y también y sobre todo en el estilo de obrar.*

La formación de profesionales exige por un lado una apertura de conocimientos que rebasen el lado utilitario y técnico del aprendizaje. En esa apertura se halla el núcleo de la vida universitaria. La fuerza de la tradición es tanta que todavía se sigue planteando el dilema de la misma manera. Recuerdo que ya hace algunos años oí una emisión de la B. B. C. que decía: «Cada uno se pregunta, al menos en Gran Bretaña, si en el curso de estos cincuenta años pasados no hemos consagrado demasiado tiempo y dinero a eso que constituye un término vago y que se llama «Humanidades». Es decir, al estudio de los escritores clásicos, de la Historia, de las lenguas y del Arte. Y continuaba la emisión inglesa: «Presumo que de ahora en adelante a nuestros hijos les apartarán de entre sus libros la historia y la literatura, para ponerles ante sus ojos sólo los de aritmética. Pues bien, esta perspectiva me llena de tristeza», comentaba Nicholson, locutor de la B. B. C.

El esquema es, pues, este: para ser un buen profesional se necesita ser un hombre de cultura. La cultura la dan las Humanidades. El estudiante que ha ido a la Universidad a aprender la técnica de una profesión, se encuentra de grado o de fuerza, convertido en un hombre de cultura. La operación no es fácil, sobre todo en algunas facultades. Porque el profesionalismo y el especialismo, o, mejor aún, la especialización de muchos, no les permite contribuir a la creación de esa atmósfera de cultura.

A cualquier zona de la vida intelectual contemporánea a la que apliquemos nuestra auscultación nos encontraremos con los mismos síntomas. Cuando partiendo de las premisas de la vida intelectual se quiere educar a los profesionales y técnicos que acuden a la Universidad, se apela a las Humanidades. Incluso en otras zonas que parecen más alejadas ocurre lo mismo. Insistiendo en la opinión de Gran Bretaña, clamaban recientemente en un artículo de prensa: «Nuestros empleados de banco deben de conocer el latín.» Los nuestros también, es mi opinión.

Pero ¿por qué razón han de tener las Humanidades un valor formativo? Porque enseñan a contemplar el espectáculo de la grandeza de la humanidad, se dice. Viendo los grandes ejemplares históricos, la criatura humana se enorgullece de la magnitud de sus dimensiones y se exalta.

Y yo me pregunto: ¿Hasta qué punto es cierta tal afirmación? ¿Es igualmente ejemplar la grandeza de Goethe que la de Gengis Khan?, por citar algún ejemplo de los más lejanos y no los actuales. El mismo progreso de la ciencia histórica ha aniquilado muchas ejemplaridades. El humanismo es una palabra que cada día nos resulta más sonora. *Pero más hueca*. Sobre todo si se limita a una reducción del hombre a sí mismo. La misma historia ha perdido su potencial magisterio desde que hemos aprendido que se escribe desde el presente. Lo cual quiere decir que también en ella impera el principio de la eficacia, más que el de la verdad.

Sin embargo, toda lucha en defensa de las Humanidades es una noble lucha. Realmente es una batalla que ha perdido vigor en varias escaramuzas. Yo quisiera romper una lanza más en favor de esa lucha, que todavía se mantiene en algunas partes, en defensa de las Humanidades como método de la formación universitaria.

Ya sé que se baten en retirada. Las lanzas a veces tienen un fundamento. Aprender la propia historia. Descubrir que el lenguaje es el hogar del ser. Los orígenes del lenguaje y tantas otras cosas suponen el acercarse a las raíces

del hombre. Lo que ocurre es que al secularizar al hombre, al pretender amputarle de sus dimensiones religiosas, se arrancan las propias raíces de la existencia humana. El positivismo, que al principio se mostró tan fructífero, hoy se nos aparece como agostador. Ha querido el positivismo que creamos en la grandeza del César y no en la divinidad de Jesucristo. Y lo cierto es que en los momentos más silenciosos de nuestra existencia, necesitamos creer más en ésta que en aquélla. En los momentos más difíciles, también.

### ARQUETIPO DEL INTELECTUAL

Si el esquema es claro, no lo es menos que está actualmente en crisis. La crisis opera en la intimidad misma de los jóvenes. Por esta razón quisiera mostrar aquí algunos perfiles del mismo.

Para aprehender las fuerzas individuales e históricas en formación es necesario construir una especie de modelo o arquetipo que nos permita el ver por dónde van las fisuras que denotan la existencia de la crisis. Este arquetipo es el intelectual. En la Universidad hay técnicos e intelectuales. Los estudiantes se «intelectualizan» a su paso por las aulas o deben tratar de hacerlo. Y realmente lo logran en muchos casos.

Ahora bien, ¿quién es el intelectual? El intelectual es un testigo de las preocupaciones históricas del hombre. O mejor aún, es un testigo que sabe expresarlas. Pero el valor del testimonio no está en su sola expresión, sino que implica una fidelidad a los hechos que analiza y también a la consecuencia de sus interpretaciones. En toda interpretación hay un comienzo de acción. Lo importante no es interpretar al mundo, sino cambiarlo, decía Carlos Marx.

El intelectual testimonia sobre la condición humana, la cual por estar incrustada en la historia tiene siempre su plano de sombras. Toda consideración sobre el tiempo presente nos muestra su carácter miserable. La idea de la

Edad de Oro se refiere siempre al pasado. Es un trasunto de la vida en el paraíso. Antes de que el hombre se encontrase arrojado a la historia. Antes de que el hombre estuviera compelido a hacer uso de su libertad. Por estas razones el intelectual es, ineludiblemente, un pesimista.

Ocurre con el hombre como colectividad, como con el hombre singular. A medida que pasan los años adquiere una mayor conciencia del destino trágico. Cuando el sufrimiento atenaza al hombre se refugia en el recuerdo de los años infantiles. Entonces, fue cuando vio brillar, al menos una vez, un rayo de sol que le dio felicidad. Aunque fuese la felicidad que anida en la penumbra del inconsciente. Después, su cuerpo avejentado, grávido de vida, surcado por los fríos hielos del tiempo que le limitan y corroen, le hacen sentir que «cualquier tiempo pasado fue mejor». Es cierto que existe también una línea de pensamiento que sitúa al paraíso no al comienzo de los tiempos sino al final de los mismos. Esta línea que he analizado cumplidamente en otras publicaciones<sup>3</sup> es una clara forma del pensamiento utópico. O de una vieja e idealista manera de pensar.

#### LA REBELIÓN NIHILISTA

Al hombre contemporáneo le ocurre lo que al neurótico. Tiene necesidad de analizar, continuamente, su situación en el mundo. El hombre ha perdido la confianza en sí mismo, aunque tenga, como jamás ha tenido, poder en la historia.

El hombre actual es rico en bienes materiales. Rico en conocimientos y también la incógnita del hombre, si no descifrada, ha empezado a ser hondamente analizada. Existe en el momento actual *un proceso de humanización de la inhóspita naturaleza*. Lo malo es que con ello no se adque-

---

<sup>3</sup> Vid. *La aventura humana*, Ed. Rialp, Madrid, 1966.

re la confianza en el futuro. Y por ello el hombre se pregunta angustiado: «¿Nos habremos equivocado de ruta?»

Esta conciencia de inseguridad es más reveladora de la condición presente que la rebelión de las masas, por ejemplo, citando una característica finamente analizada del hombre contemporáneo. En esta rebelión existe un fenómeno social menos importante para el destino histórico de lo que parece. Siempre ha habido rebelión en las masas. Siempre el poder termina en las manos de unos cuantos.

El peligro no es la masa, sino la emergencia de lo que *en cada hombre hay de masa*. Es la rebelión de lo anónimo y de lo impersonal. *Es la rebelión nihilista*.

La filosofía existencial hay que interpretarla como una manifestación de la situación histórica en los años posteriores a la guerra mundial última. A la gran pregunta sobre el ser del hombre se responde virando hacia los espacios interiores. No hay nada fuera de él que lo justifique. Ni Dios, ni la Naturaleza. El «Dios ha muerto», de Nietzsche, era una expresión de lo que ocurría en la conciencia de muchos hombres. No lo mató Nietzsche, sino que cada uno lo estaba matando en su interior. Muerto Dios, la existencia del hombre no puede hallar justificación sino en sí misma.

La confianza del hombre contemporáneo en el progreso se halla socavada en sus cimientos por la infiltración subálvea de la nada. El proceso no se hubiera logrado, tal vez, si el hombre no hubiera perdido el respeto por Dios y por la naturaleza. *Se ha logrado precisamente por ello*.

Pues bien, esa pérdida de respeto por el misterio del ser, le arroja en los brazos de la nada. La angustia del hombre contemporáneo es la que produce el vacío y la falta de sentido de la vida. No es la angustia moral que deriva de la presencia del pecado. Lógicamente, si Dios ha muerto para la conciencia contemporánea, la angustia humana no debe proyectarse sobre la posibilidad del pecar. La culpabilidad real o supuesta se ha difuminado en la conciencia del hombre contemporáneo.

Sin embargo, hoy día se publican muchos libros y ensayos sobre la culpabilidad. Se trata de una culpabilidad básica, primordial, que flota por encima de los esfuerzos por lograr un mundo mejor. *El hecho de existir es ya culpa, responsabilidad*. Es una culpabilidad por haberse desacralizado el mundo. Por eso camina el hombre, pobre huérfano, sin saber de dónde viene ni a dónde va. Como Gaspar Hauser, misterioso personaje romántico que ignora de dónde viene y no sabe a dónde va.

El tema de la náusea, del tedio, de la angustia, desemboca en el absurdo. Absurdo es vivir sin esperanza. Absurdo es huir de la luz y de la transparencia del ser. Lo único lógico que puede hacer el hombre absurdo, dijo Camus, es suicidarse. Lo único lógico que puede hacer la humanidad anegada hoy en día por el océano de lo absurdo es fabricar bombas e ingenios atómicos. Y hacer saltar, si puede, nuestro contaminado planeta.

Pero el hombre y el joven actual no renuncian a la lucha. Quieren seguir en la brecha. A ese impulso lo he llamado en otra parte «FASCINACIÓN POR EL ABSURDO». Es algo como la fruición del abismo. La atracción del vértigo. ¿No hay un momento de placer en el vértigo, en el desmayo, en la agonía, en el comienzo de la inconsciencia de la borrachera? Lo que nos fascina es lo tremendo y lo incomprensible, por lo que tiene de reflejo de lo infinito.

Aparece hoy con mucha frecuencia lo demoníaco en el arte, en el cine, en todo. Parece un tema medieval impropio de unos escritores hijos de aquéllos que negaron a Dios. Pero es que la generación de jóvenes actual necesita de la dinámica demoníaca para comprender el mundo. En la Edad Media el demonio era el ángel malo, como correspondía a una interpretación teológica correcta. Hoy, el demonio se animaliza, se «cosifica», como negación de la unidad y de la libertad humanas. El mal adquiere caracteres de elementalidad singular que le hace difícil o imposible diferenciarle de lo patológico. Por eso las jóvenes genera-

ciones actuales se interesan por las brujas, por la posesión diabólica, por los fenómenos parapsicológicos y en general por un «más allá» que se siente degradado en su forma de existir.

El absurdo aparece como fascinante y hasta como numinoso. No creo que se haya llegado nunca a tal proceso de desintegración. En la vida mental la patología es lo que carece de sentido. Pues bien, aquí lo patológico se ha convertido en normal. Lo sin sentido, en fruición vital.

La desintegración de las generaciones jóvenes arranca de esa situación. Rechazan el pasado y le cargan con todas las culpas. ¿De qué? De su existir mismo. Las generaciones que no logran transmitir a sus sucesores una explicación coherente del mundo, ven surgir a su alrededor, irrevocablemente, esas fuerzas elementales y nihilistas.

La juventud intenta evadirse de la angustia contemporánea. Su agresividad es también una forma de evasión. La generación de los mayores ha perdido hace mucho tiempo su carácter carismático. ¿Cómo habían de poseer carismas quienes no poseían creencias? ¿Por qué criticar el escepticismo o la agresividad, si su generación era también escéptica y agresiva?

«Necesitamos ideas para los jóvenes.» Este es un eslogan con regusto racionalista. A los jóvenes no se les mueve con ideas, si no van sustentadas sobre una trama vital. Los jóvenes no aceptan ya cualquier mensaje. Y sobre todo, ¿qué mensaje le va a dar una generación que vive sin él?

La evasión lleva a los jóvenes a refugiarse en el plano de la vida cotidiana. Es un anhelo por un mundo privado y seguro. La mayoría ansían una situación en el plano de la inocencia primaria, cuando el ser cobijado por la madre se sentía feliz. Como ansían la vida natural en una naturaleza impoluta.

Existe también una fruición no erótica por la corporalidad. Es un despliegue, *una potenciación del ser en una dimensión*. Es un afán de deportes, de récords, etc. No se trata de un afán de superación. Ni de un valor estético. Se

trata de un valor funcional <sup>4</sup>. Tal valoración se halla cerca de la agresividad. La angustia y el aburrimiento también se convierten en agresividad. El vacío o la tensión interna han de descargar. O, lo que es peor, se rellenan con las drogas. O con el crimen. Privado el tedio del espíritu, se convierte en algo monstruoso.

La desmitificación del mundo moderno es impresionante. Y se han creado en cambio nuevos mitos: la razón y la libertad, por ejemplo. La supresión de los mitos no ha liberado al hombre de la enfermedad. Ni de la muerte. Ni ha hecho desaparecer el sufrimiento del haz de la tierra.

¿Tiene la Historia un sentido? Me refiero a ambas, la de la Humanidad y la personal. El cotidiano vivir transcurre de espaldas a demandas parejas. La masa no se pregunta por su destino. Y el hombre pregunta por él en tanto se evade de la masa y se eleva al plano personal. La razón de vivir del intelectual es el intento de responder a estas preguntas.

La creencia en el progreso indefinido es un modo de contestar. El sueño del paraíso redivive en los mesianismos técnicos o marxistas. La historia es una marcha hacia la felicidad universal, contenida en muchos credos sociales. No sé por qué hay gentes que miran con desprecio a quienes creen en el paraíso de la otra vida. Porque esperararlo en la tierra, en una lontananza invisible, me parece algo extrañamente insensato. El anhelo de infinito turba la vista. No deja ver que la realidad humana tiene un techo.

El futuro no se puede planificar. Si se pudiera, la vida de cada uno sería más fácil. Y desde luego la educación. Cada cual sabría su papel y trataría de subirse lo más rápidamente posible al vehículo histórico.

Esa es la seguridad que le falta al joven actual: la de saber cuál es el rumbo histórico. Y sobre todo cuál es el rumbo de su historia personal. La imposibilidad de perforar el muro del silencio del futuro lleva a los jóvenes a la

---

<sup>4</sup> Vid. el capítulo sobre el deporte.

*fascinación por el absurdo*. Los jóvenes quieren romper el silencio, aunque sea a costa de un grito de desesperación. O de un vegetar nihilista y degradado.

El joven contemporáneo debe sentir el respeto por el silencio y la oscuridad. O lo que es lo mismo, el respeto por el misterio. El sentido de la historia existe, pero nos está vedado el conocerlo en su plenitud. Si el futuro fuera conocido, absolutamente conocido, desaparecería la libertad.

El sentido de la historia está en nosotros mismos, en la capacidad de hacer la historia. El ser humano se halla entrañablemente unido a su propia *libertad de ser*. O sea a realizarse con plenitud.

No sentemos providencialismos trasnochados a los que es tan aficionado el español. La fe en Dios no aniquila el sentido de la historia. Ni la apetencia por lo absoluto borra la necesidad de buscarlo. Nuestro mejor legado a los jóvenes habrá de ser la *conciencia de crisis*, la liberación de esa fascinación por el absurdo. Y la esperanza en su caminar por los caminos del ser y no por los abismos peligrosos de la nada.



## RELACION MAESTRO-ALUMNO

### ALUMNOS Y PROFESORES EN LA ÉPOCA ACTUAL

Alumnos y profesores están siendo reiteradamente criticados. Hay tantos esquemas pedagógicos como concepciones del hombre. Por eso la pedagogía se halla siempre explícitamente condicionada por la situación histórica en la cual florece. El hombre no sólo cambia en el planeamiento de su actividad histórica, sino que muda sus propios perfiles.

Si la idea del hombre se aproxima a la del mundo físico, el esquema pedagógico se racionaliza como si fuera una máquina calculadora. Si la idea del hombre se monta sobre un subsuelo biológico, el esquema pedagógico es más vital, buscando no el acúmulo y combinación de unos conocimientos, sino su posibilidad de libre crecimiento. Y finalmente si la idea del hombre es más espiritual, entonces el esquema pedagógico tiende a despertar el espíritu, medio dormido entre las redes de la materia.

El esquema es claro y múltiple en sus proyecciones. El crecimiento del ser no es un esquema continuo sino discontinuo. Es como si sobre la pauta del crecimiento biológico progresivo se encendiese una y otra vez una luz: *la luz de la conciencia*. Ya Platón decía que después de dedicar mucho tiempo a un asunto científico y de convivir con él, de

repente se enciende una chispa, algo así como una luz en el alma, que se alimenta a sí misma.

Esta iluminación educadora de la personalidad *exige diálogo*. El progreso de las técnicas pedagógicas nunca eliminará el factor humano por parte del educador. Incluso podría afirmarse que el mayor perfeccionamiento técnico *exige una mayor infiltración de factores humanos en la educación*.

El carácter dialógico de la educación exige, por parte del educador, saber esperar y atisbar los momentos propicios receptores en el alumno. El sistema excesivo destruye tanto como la privación del sistema. Es necesario asistir a la formación de la personalidad y a la inteligencia del niño o del joven. Hace falta descubrir los «momentos estelares» en los que la siembra es más pródiga en resultados. En esta época de masas, y precisamente como contrapartida de su exigencia de anónima masificación, resulta cada día más evidente *la necesidad de individualizar*.

La psicología de lo anormal ha arrojado mucha luz sobre la psicología de lo normal. En los sujetos anormales esa necesidad de atisbar las crisis es más evidente que en el mundo normal. Pero, también en esta amplia zona de la normalidad existen crisis y épocas propicias a la mudanza y al crecimiento.

### ¿CÓMO SON LOS ESCOLARES ACTUALES?

Esta aproximación de los conocimientos de la psicología normal y anormal nos lleva de bruces al problema que quería plantear en este capítulo. ¿Cómo son los niños y los adolescentes actuales? ¿Existe alguna diferencia en el material humano —valga la expresión— que reciben los profesores o los investigadores? ¿Qué características tiene la «mentalidad» de los estudiantes actuales?

Nuestros hijos no crecen en el mismo ambiente que antes. Ni siquiera es comparable al lapso de unos veinticinco

años. Estamos en una época de mutación histórica. El clima sociológico ha cambiado. Los conocimientos científicos y de otras clases proliferan sin cesar. El mundo juvenil, como el mundo del adulto, se ha llenado de excitantes nuevos. Ya hemos dicho en unas páginas anteriores que el ser humano se caracteriza por su constitutiva apertura biológica y antropológica. La relación «hombre-mundo» se establece siempre en un círculo abierto. La apertura es lo que permite el progreso humano. En los últimos tiempos parece como si dicho proceso de apertura del hombre se hubiese acelerado.

Evidentemente existe un proceso de aceleración histórica cuyas repercusiones sobre el cuerpo y el espíritu de los jóvenes veremos a continuación. A él hemos aludido ya, si bien sucintamente, en otras publicaciones. También en otra parte de este libro.

Apertura y crisis. Dos palabras que son clave para entender la mentalidad contemporánea. En los jóvenes y en los adolescentes hay una apetencia de lo inhabitual. De lo extraño. Y hasta de lo peligroso. Así ocurre siempre en las épocas de crisis históricas. Pero esta apetencia se realiza por determinados cauces. La fantasía de los jóvenes actuales crece desmesuradamente en determinados sentidos. *Descomunamente*. Pero además siente su propio crecimiento como un hambre insaciable. Durante siglos se han contentado los jóvenes con los mismos mitos para nutrir sus fantasías. Se trataba de una manera de crecer y de madurar reposada. Ahora, por el proceso de tecnificación y de aceleración histórica, cada vez se lanzan más estímulos sobre la imaginación infantil. Tanto estímulo hace tambalear al adolescente. Y ni siquiera encuentra apoyo en su tambaleo porque el joven y el hombre, en general, está solo, increíblemente solo, en el mundo contemporáneo.

## LOS NUEVOS MITOS

La literatura nos lo muestra con clara evidencia. La producción mundial de los «comics» —nuestro *Tebeo*— alcanza cifras asombrosas. Se habla de cien millones en total. Sólo en los Estados Unidos la cifra es de veinte millones de números por año... Pero esta fantasía hambrienta de nuestros adolescentes está más cerca de los instintos que de los ideales.

Los «comics» estimulan la acción por la acción y no por *el sentido* de la misma. No trato de valorar, sino de calificar un dato. Es decir, los «comics» estimulan la floración de actos gratuitos, que son tan característicos de los jóvenes actuales. Según Frederic Wertham son fuente de analfabetismo, escuela de crueldad y debilitamiento de las fuerzas naturales que impulsan a una vida sana.

Quienes vean el fenómeno en profundidad no se extrañarán de la aparición de la palabra crueldad en estas circunstancias. La acción por la acción no es constructiva, sino destructora. *Sólo la acción con sentido construye*. La acción sin sentido no es más que la emanación de una agresividad que no puede contenerse. Esa fantasía hambrienta de la que antes hablaba «es una *fantasía agresiva*». En realidad la técnica es hija de una curiosidad agresiva frente a la naturaleza, sólo que en el proceso técnico interviene además *la razón*. Por esta causa, si dejamos suelta la curiosidad agresiva, traspasaremos, entraremos forzosamente en las fronteras de la crueldad.

Muchas veces he pensado que, en contra de toda apariencia, la edad más metafísica del hombre es la infancia. Los descubrimientos de las escuelas psicoanalíticas pretenden llegar al fondo, al asegurar que la infancia está impregnada de sexualidad desconocida. Ella es fuente de conflictos que emergen después neuróticamente en la edad adulta.

Pues bien, esta obsesión por la sexualidad no les deja ver la fuerte impronta metafísica de la edad infantil. La

metafísica se hace más evidente precisamente en las épocas en las que según el psicoanálisis se atraviesan las crujiás sexuales. Si estamos atentos a lo que los niños preguntan, veremos cómo la realidad concreta está para ellos rodeada de otra realidad, que está situada más allá de la realidad física. Por eso he hablado muchas veces de la metafísica en los niños y en los jóvenes, que es mucho más fuerte que el idealismo o el romanticismo que tanto se les atribuye.

El ser adulto consiste en atenerse a las realidades concretas del mundo que nos envuelve, distinguiéndolas muy bien de lo que está más allá de ellas. Atravesar ese cinturón de Allen entre lo que constituye la realidad concreta y lo que está más allá, sólo lo hacen los poetas. O los metafísicos. O los creyentes. Y cada cual lo hace por una vía distinta.

Pues bien, en el niño y en muchos adolescentes ocurre precisamente lo contrario. El más allá invade su realidad cotidiana. Por eso viven siempre en un mundo ilusionado. Y también por eso el tiempo presente del niño es distinto del tiempo presente del adulto, como he dicho en otra ocasión. Aquél es un tiempo presente tan infiltrado de futuro, que la línea que separa la realidad de la ficción no existe. *Ambas zonas infantiles —presente-futuro— se imbrican.* Los cuentos, para el niño, son realidades. Las realidades son, también, cuentos. El coeficiente de futuro de niños y adolescentes les elimina la dura —y más tarde ineludible— resistencia del presente.

En un mundo tan rico en realidades como el actual, lo irreal que sirve de alimento al niño tenía que tomar una forma peculiar. Hace algún tiempo le oí decir a un agudo auscultador de los tiempos presentes, que el hombre contemporáneo se hallaba tan apagado e inútil en su capacidad de fantasear —salvo en la técnica— que no se había inventado ningún nuevo mito en el mundo actual. La excepción la constituía Gaspar Hauser, aquel pobre soldado que llegó un día al mercado de Nuremberg sin saber quién

era ni a dónde iba <sup>1</sup>. Esta ignorancia de los orígenes y del destino del hombre es el drama que engendra la soledad del hombre actual. Porque la verdad es que el hombre racionaliza tanto su vida que ya no cree en mitos. Ni en religiones.

La fantasía infantil y adolescente necesita otra forma de nutrirse. Y así surgen una serie de publicaciones de las que la más simbólica entre nosotros es el *Tebeo*. Luis Gasca pone en relación este tipo de literatura con la cultura de masas. Muchas veces se nos advierte de nuestro deber de «tomar conciencia» del tiempo presente. Y si es bueno que sigamos la admonición, más lo es que la tomemos totalmente en todos los terrenos del *Tebeo* al *pop-art*. Sobre el tema ha escrito muy interesantes páginas el joven escritor catalán Terencs Moix.

¿Qué nos dicen sobre nosotros mismos esas manifestaciones de la cultura contemporánea? «Estamos viviendo años de neto predominio de la imagen», asegura con toda razón Luis Gasca. Este predominio de la imagen ¿resultará a la larga compensador? ¿No alejará al hombre de su centro? Junto al predominio de la masa está la apetencia por determinado tipo de héroes. No se trata sólo de pasatiempos infantiles, que por otra parte alcanzan a la adolescencia y a la década de los veinte años. Y aún más adelante. Porque la personalidad se forja a través de todas estas experiencias. La personalidad crece y madura conociendo realidades, amputando ilusiones, segando metafísicas. Pero en esta tarea de anegamiento de lo que era el océano por el que navegaba en los primeros años, *el niño no puede llegar a realizarse en hombre* sin que su realidad rebase los límites de la piel. O de su conocimiento objetivo. Es decir, que no renuncie de algún modo a trascender.

Este análisis de los nuevos mitos, en un mundo *tan desmitificado como el nuestro*, es una tarea apasionante para

---

<sup>1</sup> Véase más ampliado el tema en *Alienación y nenúfares amarillos*, Editorial Magisterio, RTV, Madrid, 1975.

el intelectual de nuestros días. Ya hemos dicho que tal mitología pervive y que la busca también el adulto. Y si es verdad que, como enseña la psicología y la observación cotidiana, en todo hombre hay un residuo de niño, así debe de ser. Y demos gracias a Dios porque así sea.



## LA DIFICULTAD DE ENSEÑAR

### CAMBIO DE LA MISIÓN DEL PROFESOR

También en el plano intelectual quieren los estudiantes una mayor autenticidad. Yo creo que la misión del profesor ha cambiado. La mutación es radical. Antes —incluso cuando yo era estudiante— el profesor *explicaba* unos conocimientos. La coerción de los exámenes nos obligaba a aprender. Todavía quedan restos de esa mecánica en la labor docente y, hecho curioso, entre los profesores más recientemente llegados a la Universidad, se encuentra más arraigada esta mecánica. Yo supongo que una buena parte de dicha mecánica es imprescindible. Pero ya lo he dicho en otra ocasión: los conocimientos que ahora enseñamos vivirán lo que dura una generación. O ya serán *otros*.

La aceleración de la historia impone también aquí su ritmo. Con tristeza veo envejecer rápidamente los libros que llenan los anaqueles de mi biblioteca. Más de una vez me he sentido tentado de expurgar muchos de ellos, por inválidos. Cuando yo era todavía estudiante me aconsejaron mis maestros que comenzara a constituir mi biblioteca, ya desde entonces. Pues bien, ¿cuántos libros de aquellos tiempos tienen ahora otra validez que la de la pequeña y desechable historia?

Por eso ha de cambiar, no sólo el profesor, sino la misma estructura de la Institución universitaria. *La Universidad ha de ser fuente creadora de saber: transmitir una cultura es insuficiente.* Y el saber que se cultive ha de ser

operante y apelativo. El profesor que desde lo alto de su Sinaí lanza sus rayos sapienciales es ya una figura desueta. Los estudiantes quieren al profesor más próximo. Quieren ver en él al hombre que se debate afanosamente en busca de la verdad, en la parcela que le corresponde. Por eso el profesor es insustituible. Por buenas que sean las bibliotecas. Por excelentes que sean las cintas magnetofónicas o las «cassettes». Por seductoras que aparezcan las técnicas televisadas aplicadas a la enseñanza.

*El debate es con la verdad y con la vida*, puesto que el profesor no es un erudito, sino alguien que vive la vida humana en la ciencia. Con toda su grandeza. Pero con clara conciencia de su insuficiencia.

Si yo quisiera contraponer una figura a la del intelectual, sería la del universitario. En éste la preocupación no es por la condición humana, sino por el hombre mismo. Hay un hálito de eternidad en ese cambio de horizonte. La condición del hombre depende de lo que él piensa de sí mismo. El universitario busca —o debe buscar— la verdad. Pues bien, la búsqueda de la verdad es el motor de la historia. La raíz de la vida universitaria no está en el mucho conocer, sino *en el saber esencial*. Claro está que es necesario también el «mucho conocer», para llegar a saber. Como es necesario vivir mucho, para tener experiencia de la vida. El saber del hombre no puede reducirse a cifra. El conocimiento puede desembocar en una gigantesca figura cibernética. *El saber, no.*

#### AUTENTICIDAD DEL ESTUDIANTE

El estudiante, lo he dicho en otra parte de este libro, busca aprender en la universidad una profesión. En otros tiempos se pensó —en virtud de la eficacia del principio de la especialización— que convenía distribuir las instituciones de alta cultura en investigadoras, educadoras y profesionales. En todo lo que se ha pensado o hecho hay siem-

pre un adarme de verdad. Pero la fórmula para los tiempos nuevos no puede consistir en alejar más y más a los profesionales del ambiente universitario. El profesional, que es técnico puro, está siempre *al borde de la inmoralidad*, porque la técnica ha de estar siempre al servicio del hombre. Lo necesario es, por el contrario, que el aprendizaje de la profesión esté infiltrado de un auténtico saber universitario del tiempo presente. Hay que evitar la anarquía en la enseñanza. La Universidad ha de obrar como un organismo vivo y no como un ser en descomposición, donde cada parte sigue su malhadada vida.

Autenticidad. Pureza. Apertura a la verdad. Sentido humano. La apertura a lo hondo del hombre es siempre una *apelación a su libertad*. En lo más secreto de la existencia humana hay estos dos problemas: el de *la fidelidad* y el de *la libertad*. Por la fidelidad el hombre permanece uno, a través de los cambios que la edad y las circunstancias imponen. Por la libertad asegura que es hombre.

La libertad es lo que concede sentido a la vida. Y el sentido de la vida puede encontrarse, cualquiera que sea la condición temporal en la que esté inmerso. Cada colectividad, cada individuo, tiene sus formas peculiares de fidelidad y de libertad. Lo que yo pediría a los estudiantes españoles en este momento es que eleven el tono de esa autenticidad que sienten como un anhelo en el fondo de su ser. Entendámonos bien: autenticidad quiere decir que crean en su propia *capacidad de ser autores*. Que no se contenten nuestros estudiantes —como muchas generaciones de intelectuales que les precedieron— y ¿por qué no decirlo?, como también las actuales, con el triste *papel de imitadores*. Y lo que es peor, en repetidores de lo ajeno.

Si es verdad que el intelectual está en crisis en todo el mundo, ¿por qué no buscar en nosotros mismos las nuevas verdades que como en una aurora histórica han de salir de la crisis? ¿Por qué imitar sin tino y querer importar lo que ocurre en tantos horizontes empobrecidos?

Por eso yo pediría en estos momentos, autenticidad, más

autenticidad y no adhesión a modelos mostrencos y periclitados. Y sobre todo vigor para realizarse. Le sobra vigor a la juventud española para poderlo dar. Por lo menos esa esperanza sí que la tengo.

#### LA UNIDAD DEL SER DEL HOMBRE

Durante mucho tiempo se pensó que el hombre estaba caracterizado por su razón. En el siglo XIX se empezaron a buscar otras características. Y se le supuso como una máquina. Como un haz de instintos. Como un ser social.

Todo esto son aspectos de la naturaleza humana, pero con su enumeración, descripción e interpretación, no queda descubierta su verdadera esencia. Lo cierto es que nunca se ha sabido tanto ni tan poco del hombre. Nunca ha sido el ser humano tan problemático como ahora. Y en esta encrucijada, filósofos, sociólogos y psicólogos han sentido la necesidad de introducir un orden y una jerarquía dentro de los puntos de vista acerca de la naturaleza humana. Y de tanto ahondar, han topado con la nada.

¿Cómo lograr una síntesis? En las distintas interpretaciones se elegían diferentes rasgos de la vida humana. Después se elaboraba una interpretación, refiriendo todo a ese determinado rasgo. De ahí el error. El psicoanálisis freudiano y la psicología adleriana son dos buenos ejemplos de interpretaciones unilaterales. El hombre se caracteriza, según estas doctrinas, por su instinto sexual o por su instinto de poderío. Todas las demás actividades humanas emergen de estos núcleos instintivos. Como una planta surge de una semilla. Y lo que es peor, cada interpretación unilateral supone, necesariamente, una crítica de las demás. O la ignorancia total. *Y así el círculo se cierra más y más.* Si se acepta, por ejemplo, que el instinto de poder es el radical primario de la existencia humana, tiene por fuerza que pasar a segundo plano en la escala de valores el instinto sexual. O viceversa. Y la vida humana no es así.

Lo mismo podríamos decir de otras interpretaciones

procedentes no de la psicología, sino de la sociología e incluso de la misma filosofía. ¿Cómo lograr descubrir la verdad radical y primaria del ser del hombre? Podría pensarse que la verdad se lograría mediante una solución sintética que reuniera por aposición todas las visiones unilaterales. Pero este punto de vista encerraría forzosamente un error selectivo. Faltaría un criterio para calibrar debidamente las diversas aportaciones parciales que contribuyen a formar *la unidad del ser del hombre*.

La antropología busca otro punto de arranque totalmente distinto de los anteriores. Parte de un rasgo esencial de la vida humana y trata de interpretarlo *en sí mismo* como algo único y singular. Algo que no puede derivar de ningún otro rasgo ni ingrediente. La alegría, la angustia, el aburrimiento, la exaltación, etc., etc., podrían ser puntos de partida. O podrían elegirse otros. Pero tampoco se trata de llegar a la visión total por adición de los conocimientos adquiridos en la interpretación de cada rasgo, sino directamente, tratando de comprender cada uno de ellos *como algo referido a la totalidad*.

Heidegger habló con feliz expresión de «hermenéutica de la existencia humana». A mi modo de ver, de todos los posibles rasgos a analizar, el más fecundo y prometedor es la angustia. Constituye sin duda alguna la mejor vía de acceso hacia la estructura íntima de la existencia. Pero como decía anteriormente, otros podrían escoger con igual derecho alguno otro de los rasgos del ser.

La existencia humana es algo indefinido e indefinible por sus contenidos. No existen, en el lenguaje filosófico, instrumentos conceptuales suficientes para la tarea de lograr una definición esencial de la existencia. Ante esta imposibilidad se pueden elegir dos caminos: el de renunciar a la definición, o el de la creación de nuevos instrumentos conceptuales.

El vocabulario, tan sorprendente —y a veces tan forzado— de la filosofía existencial, sus dificultades de comprensión —y sus muchos errores de traducción— nacen

de la utilización de expresiones dotadas de un nuevo y peculiar sentido. Expresiones que son sólo comprensibles —las más de las veces— en el contexto de la situación que tratan de expresar.

La existencia no puede definirse por su «qué». Pero lo curioso es que para el hombre no rige la diferencia entre esencia y existencia establecida para otros seres. La existencia del hombre no es algo que pueda agregarse en un determinado momento a su esencia, sino que va siempre fundida con ella. Ser y existir es para el hombre lo mismo.

El hecho primordial es que el hombre existe. No que piensa. Ni que siente. El hombre es un hecho simple y desnudo. Cuando la conciencia aparece, es decir, cuando el hombre «se da cuenta», *ya estaba allí*. La existencia es lo primario. ¿Y para qué está? Alguna filosofía dice que para nada. En el cristianismo el hombre existe por designio de Dios. El hombre es un ser contingente como un barco en el océano. Pero no se halla perdido. Ni a la deriva. El hombre está ligado por un hilo sutil al principio absoluto. Para los existencialistas tal hilo no existe. El hombre se encuentra lanzado o arrojado al hecho primario de una existencia sin sentido previo. «El hombre está de más», afirma Sartre. Como si el Universo o la Creación estuvieran hechos sin contar para nada con él.

#### UN MUNDO HUMANO

Por eso el hombre sólo se siente bien en determinadas circunstancias. El hombre necesita un mundo a su medida. Si es demasiado grande siente el vacío de los espacios infinitos, de que hablaba Pascal. Si es demasiado pequeño, le oprime. La constitutiva necesidad de vivir en un mundo propio, de dimensiones ajustadas, es la que se ve con mayor y más apremiante necesidad en el mundo actual. Lo demasiado grande produce angustia o agorafobia. Lo demasiado pequeño o el espacio cerrado produce claustrofobia. El hombre, repito, necesita vivir en un mundo ajus-

tado a su medida. *Un mundo humano*. Lo que desborda por arriba o por debajo, le angustia.

En las relaciones con los demás, el mundo humano se caracteriza por la necesidad de puntos de referencia que le presten apoyo y solidez en sus referencias a él. Cuando faltan siente vértigo y si las referencias que faltan son las humanas, el ser siente dolorosamente la soledad. Lo curioso es que si se ve sumergido en el anonimato de una multitud, también las referencias le oprimen y le angustian. Lo esencial siempre es la necesidad constitutiva y vital de existir en un mundo determinado, propio y específico. *Un mundo humano*.

La existencia no es algo pasivo. No es algo logrado de una vez para siempre. Es característica esencial del hombre el no existir si no se proyecta hacia delante. *La existencia humana es apertura*. Tiene un «más allá» que va mucho más lejos que ella misma. Y sin embargo el hombre permanece en su mundo sin recordar que la vida es «más que vida». O dicho de otra manera, que la vida es un proyecto vital.

No se vive en el momento. Se vive proyectando una vida. La vida real no es la vida en bruto del momento sino aquella que *con su carga de pasado forja un porvenir*. La auténtica vida humana no es la del hombre sumergido en la inercia de la cotidianidad, sino la de aquel que se inquieta permanentemente. La del que eleva la autodeterminación a principio de su propia vida. La del que avanza y progresa en su vida aunque sea a costa de un titánico esfuerzo.

No nos olvidemos que el hombre anónimo y cotidiano, aquel que está desprovisto del atributo de la singularidad, es una especie de «robot» vivo. La existencia es un salto enriquecedor hacia el futuro. Que en ella se implica una nota de fragilidad es bien cierto.

El hombre existe siempre en precario. Y con su modo frágil y precario de existir, muestra una de sus características más humanas: su capacidad de avanzar siempre «más allá». O lo que es lo mismo, su constitutiva apertura.



## RUMBO INSEGURO

### LA DIFICULTAD DE LA NORMA

La dificultad acrecida en los tiempos actuales es la siguiente: es necesario educar al niño para que se adapte a la formación cultural en la cual vivimos. Pero la historia nos demuestra cuánto tiene de movediza y cambiante ésta. No es posible educar sin una norma. Ni sin un ideal. Y éste, ¿de dónde procede?

La Pedagogía vino al mundo como ciencia autónoma, simultáneamente con otras, en pleno proceso de secularización de la ciencia. Cada una se armó en cantón independiente y procuró reforzar su autonomía creándose una técnica que le fuera propia y específica.

La pedagogía tuvo una gran aliada: la psicología del aprendizaje. Descubrir las leyes del aprendizaje humano sería encontrar una base objetiva para la institución de los métodos pedagógicos. Una ingente cantidad de trabajo experimental sirve de apoyo a esta doctrina. Es más, a medida que se acumularon trabajos en esa dirección el mundo cultural se desintegraba más. La secularización de las ciencias se ha simultaneado con el vaciamiento de contenido religioso de la vida social y científica, y de la vida religiosa misma, valga la redundancia. De esta manera se ha llegado a una pedagogía formal, en la que los contenidos cuentan muy poco. *Ya los buscará el niño hecho hombre.*

*Lo que no hay que hacer es deformarlo previamente. Así se dice.*

Sin embargo, la realidad ha ido mostrando que el teorema es imposible de sostener en la forma absoluta. Que no hay posibilidad de método sin método, podríamos decir. Ni posibilidad de camino sin camino. Ni de finalidad sin fin. O sea, que no existe la posibilidad de *crecimiento sin modelo*. Entonces, subrepticamente, se ha introducido un ideal, una norma, un método, con una aparente neutralidad. Me refiero a los del Estado moderno. El monstruo leviatánico del Estado lo llena todo. Es inútil perder el tiempo en atacar al monstruo marino. El mismo se ha autodevorado en sus realizaciones. Basta para convencerse de ello con echar un vistazo a *los métodos educativos totalitarios*. Y totalitario es, no hay que olvidarlo jamás, *todo método educativo en el que el ideal es el Estado*, sea cualquiera su clase y estirpe.

Pero como ya hemos visto antes, la dificultad ha crecido ahora y en alud. Por un lado el Estado moderno —hablo en términos generales— se halla en crisis. Por otra parte, la ciencia moderna también. Los principios formales de la educación que hacen apelación a esas dos instancias se hallan, pues, en trance de fracaso.

Contemplemos un momento lo que es el mundo de la cultura que nos envuelve. La cultura es, ante todo, cultura científica y técnica. Las realizaciones superan, absorben y devoran a la realidad primaria que es la vida humana. La ciencia moderna es hipertrófica. Es asfixiante. Es contradictoria. Por un lado inunda de esperanzas la vida de la humanidad, como si fuese a lograr para ella una existencia más feliz. Por otro, lanza continuas bocanadas de angustia, de desesperación, de nihilismo.

¿Qué deben de aprender hoy nuestros hijos? La historia ya no es la historia patria, sino la inagotable historia del mundo. Pero no es ésto sólo: *la verdad histórica se ha relativizado*. Ciertamente es que la técnica del estudio de la historia ha progresado. Cuando se lee cualquier trabajo, por ejem-

plo, uno dedicado a descifrar e interpretar un papiro encontrado en una cueva del Oriente Medio, o un códice medieval, se queda uno asombrado de la intrepidez y agudeza de la mente humana. Pero, por otra parte, cuando ahora viviendo, por ejemplo, en Viena, sabemos tan poco de lo que ocurre en Budapest, queda uno también atónito ante los límites del humano conocer. Lo mismo podríamos decir del campo de la física. O de la biología. Y hasta de las mismas matemáticas.

A nuestros niños y a nuestros jóvenes se les ofrece un bosque de conocimientos que les asfixia y les desorienta. Y además *les impide ver la luz*. Los directores de los centros pedagógicos no saben cómo lograr una distribución de temarios y de materias. No se trata de que los muchachos tengan clase de sol a sol, sino de medianoche a medianoche. Y hecho curioso, cuando tales muchachos pasan a la universidad, tiene uno la impresión de que resultan más incultos que los de las generaciones anteriores. ¿Será un error de perspectiva? ¡Qué hondo problema se esconde en esta vulgar observación!

La realidad es, por lo menos tal y como yo la veo, la siguiente: La adolescencia y la juventud actuales se hallan sometidas a un bombardeo científico y técnico, que no conduce a la formación de su inteligencia. Es necesario que hagamos el gigantesco esfuerzo de cambiar radicalmente los métodos pedagógicos. Lo esencial no es enseñar unos conocimientos, por cuantiosos que sean. Toda verdad parcial es un error. Lo radical, lo primario, es *enseñar a los jóvenes a buscar la verdad*.

Porque el fin de la vida intelectual del hombre *no es conocer sino saber*. Los conocimientos no deben de ser sino instrumentos para lograr la sabiduría. ¿Y cuál es el saber radical que buscamos? El saber del hombre sobre sí mismo. La verdad de su fin. La verdad de su destino. A mi modo de ver, el saber es siempre una forma de religiosidad.

## EL TRAUMA DE LA CIUDAD

Los niños, los adolescentes y los jóvenes actuales, son marcadamente indóciles. El problema no es especialmente nuestro. Alguien dijo una vez con tono y airón ofensivos que Africa comenzaba en los Pirineos. En tal «boutade» existe un fondo de verdad que ahora no nos resulta ofensiva. A mí por lo menos me resbala.

España es Europa y debe de estar a ella incorporada totalmente. Pero hay sin embargo *un hecho diferencial* que saca su punta en cualquier aspecto de la vida que lo analicemos: desde la talla y contextura de los españoles, hasta sus formas de vida políticas y sociales.

El «hecho diferencial» tiene sus caras positivas y negativas, según desde donde se contemple. Cierto es y sobre ello he escrito en más de una ocasión, que existe un complejo de inferioridad de los españoles frente a la ciencia y a la técnica occidentales en los países de gran desarrollo. Pero también lo es que la criminalidad y la delincuencia juvenil no alcanzan en España las proporciones que en Inglaterra, Estados Unidos o Alemania. Ni existe con caracteres alarmantes —por lo menos hasta el momento en que escribo estas líneas— el problema de las drogas.

Y no solamente he de referirme a la delincuencia juvenil, sino a la criminalidad sexual en los adultos. Aunque extrañe al lector, lo cierto es que existen proporcionalmente menos crímenes sexuales y pasionales en España que en Suiza, por ejemplo.

Cara y cruz del hecho diferencial. Los Pirineos —cordillera relativamente modesta por su altura— se alzan como una frontera sociológica insobornable. Ya sé que el que algunos problemas no sean aquí y ahora tan agudos como fuera, no quiere decir que no existan. Y mucho menos que no puedan existir en un futuro próximo. Un futuro que ya es presente en demasiadas ocasiones.

El niño y el joven actual sufren lo que se llama *el trauma de la ciudad*. La gran ciudad devora al hombre. El niño

y el joven no tienen espacio donde jugar. Ya no pueden ponerse en contacto con la Naturaleza, porque ésta o no existe o está en trance de desaparecer. O de morir.

Las distracciones del niño y del joven —radio, cine, televisión— les alejan del cultivo natural de su fantasía. O se trata de una fantasía prefabricada. Y sobre todo ya no sienten el hogar como un nido humano. Las condiciones de trabajo en muchos países —también en buena parte en el nuestro— han hecho que la familia no tenga otra vida en común que la del sueño. Y hasta tal punto llega la aberración del espíritu, que muchas veces —me refiero ahora a países allende los Pirineos— la mujer trabaja para que la familia se motorice los domingos. Durante la semana los hijos no pueden gozar nunca de la presencia de los padres en la casa. El fenómeno, naturalmente, tiene sus valencias positivas. Es, además, inevitable.

En relación con el trauma de la vida de la ciudad está el llamado fenómeno de *la aceleración del crecimiento* entre nuestra juventud. Las estadísticas han demostrado que en general la talla media de los hombres en Occidente —también en Japón— ha aumentado considerablemente con respecto a la de hace unos cincuenta años o tal vez cien. Es éste un fenómeno inverso al que ocurrió en tiempos de Septimio Severo, emperador romano que tuvo que hacer disminuir la talla necesaria para la admisión de los jóvenes en las legiones romanas.

Y a la par que un aumento de la talla, está ocurriendo un estiramiento y alargamiento de la figura humana. Hay dos tipos constitucionales que los antropólogos han descrito en la morfología humana: *el pícnico* bajo y grueso como Sancho Panza y *el leptosomático* o asténico, que es alto y delgado como Don Quijote de la Mancha. Pues bien, la figura humana en los jóvenes de Occidente tiende a alargarse, a leptosomatizarse.

El fenómeno de la leptosomatización se atribuye entre otras cosas al exceso de estímulos. Se pensó en un principio que era debido a una diferencia en la alimentación. O a

un mayor aporte vitamínico. O a una vida más sana y deportiva. Pero lo cierto es que el fenómeno de la leptosomatización es mucho más marcado en las grandes ciudades que en las pequeñas y que en el campo donde la vida es mucho más sana el fenómeno no ha sido detectado.

Pero no es el régimen de alimentación el que influye sobre el metabolismo infantil y sus órganos de crecimiento. La leptosomatización ocurre en ciudades y en épocas que pasan un régimen de hambre. Así se ha demostrado en períodos de guerra o de ocupación. El proceso de leptosomatización arranca desde la primera guerra europea. Ya se pudo observar en zonas de Europa central, donde los niños estaban sometidos a un régimen insuficiente desde el punto de vista calórico y vitamínico. No se trata de una modificación de las condiciones físicas del medio. Otras características intervienen en el alargamiento de la figura humana.

Estas características son biológicas y psicológicas. Biológicas como la aparición más temprana de la menarquía en las mujeres. Se pensó que produciría un acortamiento en la vida fértil por mayor precocidad correlativa en la presentación de la menopausia. Pero no ha sido así. Desde el punto de vista psicológico el cambio ha sido enorme. El niño de hoy tiene una textura mental distinta, que le hace estar mucho más abierto a todos los estímulos del mundo exterior. Esto ofrece ventajas desde el punto de vista educativo. También inconvenientes, como veremos.

El estímulo y el exceso de estímulos fuerza y acelera la fantasía, la cual a su vez exige que éstos aumenten constantemente. Por tanto los deforma y los caricaturiza. En una palabra, la fantasía se degrada. A los instintos no puede ofrecérseles satisfacciones sin medida, porque se corre el peligro de su perversión. Claramente nos enseña esta gran lección el instinto sexual, pero en verdad la misma ley rige en todo el resto de la vida afectiva.

El exceso de estímulos, además, arranca a la persona de la vida interior y en la época infantil impide la formación del centro personal. En el proceso educativo es necesario

*instaurar el orden interior.* Tal orden es más difícil de establecer cuando la fantasía se halla perturbada por una tormentosa lluvia de anhelos, siempre crecientes, que se quieren satisfacer.

Mucho se habla en estos tiempos de *la aceleración en el desarrollo.* Sea cualquiera la interpretación que se propugne, el hecho es cierto. Como decíamos más arriba, los niños actuales son más altos y espigados de los de la generación anterior. Existe una tendencia hacia la *leptosomatización* de la figura humana. Incluso decíamos que se ha demostrado estadísticamente. Pero no se trata sólo de un alargamiento de la figura, sino de una serie de variedades biológicas que demuestran cómo la aceleración histórica no deja fuera de su área de influencia ni siquiera la propia figura del hombre. En el período que va de 1875 a 1975, la edad de la menstruación en las mujeres se ha adelantado considerablemente. Las niñas son más pronto mujeres que antes. Con el alargamiento de la figura han ocurrido otros desplazamientos en los niveles biológicos: ha aumentado la labilidad vegetativa y endocrina. En general, puede afirmarse que la excitabilidad nerviosa es mayor.

En general y para terminar este apartado con una expresión mucho más plástica, podríamos decir que nuestros jóvenes son en el último período del siglo xx, más Quijotes que Sanchos.

#### EXPLICACIÓN DE ESTAS ALTERACIONES

Además de esta alteración en la morfología externa —la leptosomatización— existen otras alteraciones fisiológicas. La madurez sexual es más precoz. Decíamos más arriba que la menarquía se había adelantado en el sexo femenino. El sistema nervioso vegetativo de los adolescentes actuales está más disregulado. Por eso están mucho más propensos a las alteraciones neuróticas nuestros jóvenes que los de hace unos años.

En definitiva, y por no alargar más esta exposición, se

ha llegado a la conclusión de que la mentalidad del hombre contemporáneo, *la prevalencia de una vida cuajada de estímulos intelectuales*, sobre una vida llena de estímulos naturales es lo que determina, por una parte, la *leptosomatización* del cuerpo, y por otra, *su mayor disregulación interna*. Y hasta podríamos hablar de *su inmadurez afectiva*.

La pubertad es la época más problemática del crecimiento. En ella, correlativamente a la inserción de la sexualidad, aparece el descubrimiento del yo frente al mundo y del yo frente a uno mismo. El ser humano que ha vivido de niño en un contacto aproblemático con el mundo exterior, empieza a sentir su individualidad. También su autonomía. Y más aún al mismo tiempo *siente su disyunción interior*.

Y así, a partir de este momento todo se convierte para el adolescente en problema. La crisis de la pubertad significa un gigantesco esfuerzo de lograr una visión única desde un centro interior o desde el «yo», del mundo exterior. El ser humano ha de mantener su unidad, su independencia y su autonomía tanto frente a lo que existe como a lo que se recibe. En definitiva de lo que se trata es de buscar y lograr su *centro personal*.

Toda esta problemática que vengo exponiendo es en el momento actual mucho más aguda. Además se siente de una manera más peculiar. De aquí que los problemas educativos y las relaciones entre los jóvenes y los mayores sean cada vez más espinosos. La inserción del adolescente en la sociedad humana a través del contacto con la primera forma social que se le ofrece después de su familia —me refiero a la escuela y luego a la universidad de cualquier tipo que sea— ya no se hace tan fina y suavemente como se hacía. *El joven es más problemático y el adulto también*. Pero lo cierto es que la sociedad, nuestra sociedad adulta, *tampoco le ofrece una imagen del mundo tan cuajada y articulada* como la que nos ofrecía hace apenas una generación.

## EL SECRETO DE UN BUEN PROFESOR

### EDUCACIÓN INTELECTUAL

En la educación existen dos vertientes fundamentales: la formación intelectual y la del carácter. Dejo ahora de lado la educación física, pero debido a su enorme importancia le dedicaré más adelante un capítulo especial. Porque en la educación física no se trata solo de cultivar unos músculos o de guardar los preceptos higiénicos necesarios para la conservación de la salud. El juego es una de las actividades humanas que está montada sobre un instinto de los más nobles que pueda haber. En el juego rige el principio del placer funcional. El principio de la actividad como manifestación de la vida misma. En el juego y en el deporte el joven se tropieza con el mundo. El joven aprende a vencerlo. Y a vencerse. Pero de este tema me ocuparé detenidamente más adelante.

En teoría, todo el mundo está conforme en que la educación intelectual no consiste sólo en la acumulación de conocimientos. Y también en que la mente humana no pueda convertirse en una biblioteca ambulante. Los psicólogos sabemos cuántas veces las memorias parciales van acompañadas de una cierta debilidad en la inteligencia. Cuando se hace una crítica del sistema de oposiciones en España, éste sería a mi modo de ver el único válido. Pero su validez depende, más que del sistema mismo, del modo de

ponerlo en práctica. No sería demasiado difícil mejorar el sistema<sup>1</sup> tratando de aprehender en sus mallas no lo que el «opositor» haya acumulado, *sino lo que realmente es*. No solamente lo que vale, sino *lo que es capaz de hacer en el futuro*. Lo malo no es solo el sistema de oposiciones, es decir, de selección del profesorado, sino que tras de su nombramiento algunos profesores renuncian al esfuerzo, se duermen sobre sus laureles y no hacen en toda su carrera enseñante más que repetir una y mil veces lo mismo y casi con las mismas palabras. Y como repetidamente hemos dicho en el curso de estas páginas, la enseñanza debe ser continuamente revisada, *comenzando por el catedrático*, que nunca en toda su vida podrá dejar de seguir y de aprender los nuevos conocimientos que aceleradamente surgen en el mundo contemporáneo. Sin una educación permanente el profesor no marcará esa impronta mágica e ineludible en el alumno.

Los psiquiatras nos pasamos muchas horas del día tratando de sopesar, desde otro punto de vista, personalidades. No es infrecuente encontrar algunas fuera ya de órbita a los sesenta años. Y aún antes. Ya sé que la tarea revisionista es enormemente compleja y que está además sujeta a errores. *Pero no es una tarea ineficaz.*

¿Qué es la inteligencia? Hablamos de ella como de algo cuantificable. El lenguaje coloquial tiende a usar el más y el menos —no siempre, claro está— cuando se habla de la inteligencia. En psicotecnia se pretende medir la inteligencia mediante las pruebas psicológicas. Algo hay de instrumental en la inteligencia, como en la memoria. Pero lo que hay de instrumento no es, precisamente, *lo más valioso*.

Entre la inteligencia y la personalidad se establece una curiosa ósmosis: en definitiva lo que acaba por permanecer es la *experiencia intelectual asimilada*, como una forma más de la experiencia de la vida. En cualquier punto

---

<sup>1</sup> Después de escritas estas líneas, el sistema realmente ha mejorado. No tanto como quisiéramos.

que rochemos el problema de la personalidad, nos encontramos con zonas de claroscuro en las que aletea el misterio. Pues bien, *esta experiencia integrada es el auténtico saber*. El profesor que no logre que su alumno la alcance no merece llamarse profesor.

La gran tarea de la educación de los jóvenes estriba, a mi modo de ver, en lograr métodos que faciliten este proceso de *integración*. En un tiempo estuvieron de moda las mnemotecnias. Son el adorno de los imbéciles. Existe una palabra evidentemente depreciada hoy en el mercado intelectual: el erudito. Y es que la realidad fuerza a ello.

Los conocimientos científicos —y de cualquier clase— se han hipertrofiado de tal manera, que es imposible hoy conocerlo todo. Muchas veces se ha hecho el cálculo. Es imposible que ningún especialista pueda leer ni siquiera una décima parte de lo que de su especialidad se publica en el mundo. Afortunadamente, la estupidez humana no está sólo en lo que se dice, sino también en lo que se escribe...

#### REIVINDICACIÓN DEL ORDEN Y JERARQUÍA INTELLECTUALES

Lo que importa hoy en día es saber establecer jerarquías en el orden de los conocimientos. Establecer un *orden intelectual*. El orden es la manifestación de un mundo personal. El desorden es la expresión de un mundo individual, insolidario, apersonal. No olvidemos que los animales son también individuos.

Desde el punto de vista intelectual, esto es lo que ha de aprender el adolescente y el joven: que los conocimientos exigen *un orden y una jerarquía*. Y que la jerarquía ha de nacer de dentro, nunca estar impuesta desde fuera. Sólo en tanto el hombre es persona —en cuanto sobre su miserable cuerpo prende la llama del espíritu— es posible establecer una estructura en el caos del mundo. La gran pregunta de

la metafísica es siempre la misma, especialmente de la corriente existencial: «¿por qué ha de haber algo y no quedar todo en la nada?» Este es el hecho, pero lo que ocurre es que no es algo, *sino alguien*: o sea el ser humano. El conocer pertenece a la esencia del ser.

Para establecer un orden es necesario volver a humanizar los conocimientos. La expresión quizá resulte extraña al lector. Lo siento, pero no encuentro otra. La deshumanización del arte es un vago ensayo al lado de la gigantesca deshumanización de la ciencia. A medida que se persigue más la objetividad de unos conocimientos, éstos quedan más alejados, *más extrañados, más ajenos al hombre*. La objetividad ha sido el gran ideal de la ciencia a partir de la Ilustración. Pero cuanta mayor objetividad se consigue, mayor rebeldía surge. Lo que ocurre en el hombre actual es que se le han rebelado sus propias creaciones. Desde el Estado hasta la democracia. Desde la técnica hasta la bomba atómica y la posible destrucción del planeta.

Para volver a entrañar al mundo del conocimiento intelectual hay que presentarlo a nuestros jóvenes no como una realidad tangible, sino *como un puro producto del espíritu humano*. Valiéndonos de un parangón diríamos que hay que presentarlo no como una «natura naturata», sino como una «natura naturans» en estado de actividad creadora.

Hace ya algunos años un periodista escribió en un ocio forzado del campo de concentración<sup>2</sup>, un libro sobre los grandes descubrimientos arqueológicos. Me refiero al conocido libro de Ceram sobre *Dioses, tumbas y sabios*. Su éxito fue extraordinario. El ejemplo ha cundido y son hoy muchos los libros que se publican bajo esa pauta. Un gran físico y biólogo de la Universidad de Hamburgo, Paul Jourdan, afirmó que dicho libro era el ideal como modelo pedagógico para la juventud. ¿Por qué? Pues porque presen-

---

<sup>2</sup> Yo mismo escribí el libro *La angustia vital* gracias a unas vacaciones «forzosas» que disfruté en 1945 en Barbastro. *La angustia vital* es mi libro predilecto.

taba los descubrimientos enlazados con la vida personal de los descubridores. La aventura humana del arqueólogo.

El desentrañar cómo ha llegado la mente humana al conocimiento de la estructura del átomo, es una aventura científica a continuar. Porque tiene como forzada consecuencia el saber que tal conocimiento es transitorio. *Aventura a continuar*. Y verlo con una claridad mayor que la que supone la retención como un cuerpo extraño, de sus formas y de sus definiciones. El saber más profundo es el saber informulado. La ciencia contemporánea es nuestro gran Baal. Hay que derribarlo de su altar y dejarlo caído a nuestros pies. O seremos sojuzgados por Baal y sus pontífices.

#### MODOS FUNDAMENTALES DE CONOCER

Hay dos modos fundamentales de conocimiento: las ciencias físicas y las naturales. En general se utilizan de un *modo posesivo*. Se trata de averiguar las leyes por las que se rige el suceder de los hechos para poder intervenir sobre ellos. De ahí nace la técnica.

Los logros de los últimos cien años son admirables. Pero la profecía no es difícil de hacer: son logros muy escasos en comparación con los que se obtendrán todavía en los años venideros. Estamos ante una segunda revolución industrial. La primera nos parecerá muy pronto obra de pigmeos. La automatización de los mecanismos, la energía atómica y otros avances crearán una nueva forma de vida. El hombre se verá cada vez más libre de su servidumbre personal. Una fábrica que necesita mil operarios ahora se regirá —ya está ocurriendo— por un par o cuatro de ellos.

A medida que el hombre se libere de una servidumbre, aparecerá otra. Ya es bastante angustiosa la servidumbre a la idea del progreso indefinido. Estando en los Estados Unidos hará unos veinte años tomé parte en un coloquio en New Canaan, en el Estado de Connecticut. Hubo pri-

mero una conferencia que trataba sobre los problemas de la alimentación en el año 1975. Decían que haría falta extraer los alimentos de las algas del mar y de otros lugares que entonces parecían, al menos, extraños. Hoy todo el mundo sabe de la utilización de las algas para la alimentación y para otros fines utilitarios. Ahí sí que se ve el profundo significado de la condena bíblica. Los obreros de la industria del automóvil en Detroit, pongo por ejemplo, ya van a trabajar en las fábricas en lujosos automóviles. Pero sus dirigentes —Prometeos encadenados— tienen que buscar cómo alimentar al mundo en un plazo de cincuenta años.

Quiero decir: *estamos ante un mundo nuevo*. En modo alguno podemos pretender que los esquemas con los que hemos sido educados valgan en el futuro. Una madre me decía no hace mucho: «No sé por qué martirizan tanto ahora a mis hijos con las matemáticas. Cuando sean mayores las máquinas lo calcularán todo.» La madre estaba probablemente equivocada en su esperanza concreta. No lo estaba desde su punto de vista. Si siempre ha sido verdad que *educar es formar*, nunca ha sido más necesario que hasta ahora mantener este principio.

Repitamos una vez más que *el mundo del hombre es abierto*. Si comparamos el medio de los mamíferos contemporáneos del hombre de las cuevas de Altamira con el de los nuestros, la uniformidad es sorprendente. Lo único que ha variado es que alguno de ellos está en jaulas. En parques zoológicos. En circos. Están encerrados en algo que ha hecho el hombre. Y sin embargo, ¡qué gran diferencia hay entre el mundo del hombre de Altamira o de Lascaux, con el nuestro!

Y así sigue el hombre abriendo más y más los misterios del ser. Esa operación es su historia misma. El hombre es *Naturaleza e Historia*. Naturaleza es lo que le es dado. Historia es la que el hombre hace. Educar a un niño o a un adolescente es *acompañarle* —observen que no digo «guiarle»— *en la elaboración de su historia personal*.

## NIVELES DE INTELIGENCIA

Los jóvenes actuales son más excitables que los de nuestra generación. Son más «nerviosos», podríamos afirmar empleando un lenguaje coloquial. Pero ¿son los jóvenes más listos o más torpes que antes?, nos podríamos preguntar siguiendo este tipo de lenguaje. Algunos autores han señalado la presencia entre ellos de una cierta selección negativa. Y dan como razón que las clases elevadas en el mundo occidental son menos prolíficas que las clases inferiores. Para mí —y para muchos otros— este es un dato de muy dudosa validez, salvo en ciertas zonas. Por una parte la clase social elevada no es «obligadamente» inteligente. Por otra, entre las clases inferiores hay gentes cuya inteligencia es de primerísima calidad<sup>3</sup>. Por si fuera poco, existe una tendencia a la nivelación en el modo de formar la unidad familiar. Las necesidades y más que las necesidades el deseo de vivir una vida más placentera —o más confortable— reduce el coeficiente de natalidad. Y tales deseos y anhelos se extienden por todas las capas de la población, sin distinción alguna, entre los países occidentales.

Lo que sí que resulta más comprobado es un desplazamiento de la capacidad de aprender en los niños actuales. Evidentemente tienen una menor capacidad para el aprendizaje de los conocimientos formales (percepción y comparación de formas, representación espacial, etc.), pobreza del lenguaje (empobrecimiento en la capacidad de expresión, uniformización de la misma pérdida de la fantasía creadora en el plano literario, incapacidad de redacción, etc., etc.), y teóricos (abstracción, juicio, crítica, pasión por lo esencial, etc.). En cambio la juventud actual

---

<sup>3</sup> Una encuesta hecha por mí en los años sesenta demostró que el nivel de inteligencia no tiene que ver con la clase social, ni siquiera con respecto a las razas. Véase en este libro el estudio de Eysenck sobre inteligencia y raza.

tiene mejores capacidades prácticas (trabajo manual, deportes), técnicas (comprensión del funcionamiento y planos de las máquinas, espíritu de inventiva de máquinas, etcétera) y organizadoras (mejor encaje en las organizaciones juveniles).

Si se quisiera reducir todos estos resultados a un denominador común, yo diría que ha aumentado en los jóvenes el perímetro de *la comprensión*, pero ha disminuido su capacidad de *intelección*. Y en la intelección se trata de «leer por dentro» (*intus-legere*). La avalancha de estímulos a que los jóvenes están sometidos exige un aumento en su perímetro de conocimiento, pero una disminución en su intensidad.

Un estudio psicológico de la juventud actual, en la edad escolar y en la universitaria, muestra que en general tienen menor capacidad de concentración y una mayor fatigabilidad. Y esto es de tal suerte que, a la larga, el trabajo con ellos resulta mucho más lento por la necesidad de intercalar más pausas o más interrupciones. Los jóvenes son, en cambio, mucho más rápidos en las reacciones momentáneas. Aunque, como queda dicho, su capacidad de profundizar y de concentrarse sea mucho menor en cualquier asunto del que se trate. En cambio su horizonte se muestra mucho más amplio y, sobre todo poseen, dentro del mismo, una mayor movilidad.

### ¿DÓNDE PONER EL NIVEL DE LA ENSEÑANZA?

Pero el problema grave lo crea, dentro de la educación, la menor uniformidad de las características psicológicas de los estudiantes actuales. El coeficiente de dispersión ha aumentado en el cuatrienio que va del año 1958 al año 1962, en un 7 por 100. Este aumento en el coeficiente de dispersión se ha doblado en el cuatrienio siguiente. El aumento ha continuado en los cuatrienios 1966-1970 y en

el 1970-1974. No parece por tanto que tal coeficiente esté en trance de disminuir ni de estabilizarse por ahora <sup>4</sup>.

El coeficiente de dispersión a que me estoy refiriendo se manifiesta en los siguientes hechos: existe un aumento en la distancia que se establece, en una misma clase, entre los buenos y los malos alumnos. Los buenos son mejores y los malos son peores que los de hace unos treinta años. La dificultad pedagógica que tal dato ofrece es evidente. ¿Dónde poner el nivel de la enseñanza?

Si se estudian detenidamente los coeficientes de edad, se observan los siguientes resultados: En clases de niños de siete años, hay un grupo que tiene un coeficiente de seis y otro de ocho años. O sea que los años de diferencia son tan sólo dos. En una clase de alumnos de diez años, hay un grupo de niños de ocho años de edad mental y otro de once años. O sea que la diferencia aquí ya es de tres años. En clases de niños de trece años se ha observado que hay niños con una edad mental de once y otros de quince años. La dispersión ya ha aumentado a cuatro años. Y, finalmente, en clases de dieciocho años, o sea ya a nivel universitario, la dispersión se establece entre los catorce y los diecinueve años. Es decir, que la dispersión alcanza a los cinco años.

Lo malo es que no se trata sólo de una dispersión en el nivel intelectual o en el coeficiente mental. La dispersión se establece también entre los diversos talentos, dotes o capacidades de los distintos niños o jóvenes. Un estudio serio es necesario. No se puede analizar sólo la capacidad global. Y un estudio sobre las capacidades o disposiciones muestra una dispersión extraordinaria.

Hasta ahora se ha estudiado fundamentalmente, la memoria de números, la capacidad crítica, la de combinación, la capacidad de formación de ideas, la capacidad técnica, la de representación espacial, el sentido del color y de la forma, el ritmo del trabajo, etc.

---

<sup>4</sup> Véase más ampliamente en el capítulo «La inadaptación escolar» de este libro.

Por ejemplo, si se practica una prueba psicológica de asociación de palabras, se ve que el término medio de los niños de diez años asocia treinta y dos palabras en diez minutos. Pero el límite superior en este grupo es de cuarenta y siete palabras y el límite inferior es de diecisiete. Es decir, que en esta prueba el grupo peor está en los años siete y el grupo mejor en los dieciséis. O sea, como si se estableciera la mitad de la edad hacia arriba y hacia abajo. La dispersión para esta misma nota varía con la edad.

Hay igualmente una gran diferencia entre los intereses de unos y otros estudiantes. Apenas se encuentra algún tema que pueda interesar a toda una clase. En una sociedad tan móvil como la nuestra, en la proyección de su atención, esta movilidad repercute necesariamente sobre la vida escolar. Además existe una cierta moda en las cuestiones que interesan a los estudiantes.

Han aumentado igualmente las diferencias que existen entre los dos sexos. Los chicos son más objetivos y las chicas más subjetivas y personales que los de antes.

Toda esta dispersión que acabo de señalar, plantea como es natural un problema muy dificultoso desde el punto de vista de la enseñanza. Su acción debería ahora ser más amplia. Más en masa, podríamos decir, como corresponde al estado actual de las aulas. Pero para que la enseñanza resulte verdaderamente eficaz, ha de atender a las diferencias que se establecen entre los educandos. ¿Y es ésto posible?

#### EL SECRETO DE UN BUEN PROFESOR

¿Cuál es el secreto de un buen profesor? No se trata de una elevada altura de conocimientos. Ni se trata siquiera de un enorme prestigio personal. Lo que el profesor necesita es una decidida voluntad, un propósito de irradiar conocimientos, de transmitirlos y de cooperar en la formación intelectual y personal de los alumnos. Voluntad y pasión de enseñar.

Permítaseme apelar a una analogía con lo que ocurre en

el tratamiento psicoterapéutico. El secreto de la cura se halla en la transferencia que se establece firmemente entre el enfermo y el médico. El enfermo revive ante el médico una serie de situaciones infantiles traumatizantes que deformaron su personalidad. Este «volver a vivir» los traumas y las situaciones angustiosas, permite enderezar en muchas ocasiones el curso de la vida psíquica alterada. En esta situación hay un factor esencial: *la presencia del psicoterapeuta*. Tal presencia, para ser eficaz, tiene que apoyarse en *una misteriosa fórmula de presencia y ausencia. De autoridad y de comprensión*. De disimulado ejemplo. Por eso es tan difícil encontrar buenos psicoterapeutas. Por eso escasean tanto los buenos maestros.

La presencia excesiva —como un excesivo paternalismo— conforma y obliga tanto, que amenaza la deformación. La presencia física ha de estar mediatizada por una presencia espiritual, por un entusiasmo para estimular al joven alumno. Es necesario conducir, pero dejando crecer. Mejor aún, *permitiendo el desarrollo personal*.

Las cualidades del psicoterapeuta y las del maestro son prácticamente idénticas. Ambos han de montar de tal suerte las líneas de su tarea, que éstas puedan entenderse aún durante su ausencia. Para ello habrán de situarse «in media res», es decir, que tanto desde el punto de vista intelectual como del personal, se consiga que el joven encuentre *su propio centro, su centro personal*. Y de ninguna manera imponerle *otro*.

Al escribir las frases anteriores pensaba en un centro donde los conocimientos no se impusieran, sino que se inventaran. En un centro que de alguna manera fuera capaz de encontrar nuevas fórmulas. Y allí sería donde la personalidad pudiera florecer. Desarrollar sus vectores. *Madurar en torno a él*.

A ese centro personal, en otros tiempos menos técnicos y secularizados, se le daba un nombre: *el alma*. La situación «in media res» tenía una estupenda traducción: *respeto*.



## LA LECCION MAGISTRAL

### CRÍTICA DE LA MISMA

No sé si el lector conocerá la anécdota. En cierta Universidad española funcionaban hace unos años unos «preparadores» o «repetidores» que, a título privado, daban lecciones a los alumnos que pagaban la cuota establecida. O sea, que preparaban para los exámenes. El sistema tenía éxito y los alumnos inscritos eran muchos. La lección se oía en cinta magnetofónica. El tiempo de los «preparadores» no llegaba a alcanzar tan gran número de alumnos. De la mañana a la noche, desfilaban los inscritos ante la cinta magnetofónica. Tandas y tandas de alumnos, durante una hora, escuchaban la lección.

Muchas críticas hemos oído, sin embargo —y las seguiremos oyendo— acerca de la «lección magistral». La más trivial consiste en señalar su posible sustitución por una cinta magnetofónica. Trivial en un cierto sentido, porque precisamente cuando la lección magistral puede ser sustituida —lo cual ocurre pocas veces— es porque deja de ser una lección magistral.

Sin embargo es indudable que la enseñanza en las Universidades y en las Escuelas Superiores Técnicas debe beneficiarse de los progresos de la técnica. La Universidad forma profesionales y el profesional debe de estar en pose-

sión de unas técnicas cuyo aprendizaje no puede realizarse estando el alumno de mero oyente, sentado en un aula.

En la enseñanza de las carreras técnicas están surgiendo nuevos problemas, a los que sólo la técnica puede dar solución. Todos hemos visto fotografías de los alumnos amontonados en las aulas de la Facultad de Ciencias de la Sorbona hace unos años. Ni siquiera la creación de numerosas universidades —¿cuántas?— en París ha paliado el problema. Los alumnos rebosan en unas aulas incapaces de contener ni siquiera la mitad de los matriculados. Y así ocurre en las nuestras.

Desde hace muchos años se viene proponiendo y ensayando la televisión para que los alumnos puedan asistir a los actos operatorios. Antes, se construían pequeños anfiteatros en los mismos quirófanos o sobre ellos. Lo que desde ellos se podía divisar era realmente muy poco: las manos del cirujano, los instrumentos, algún que otro paño manchado de sangre y algún que otro fugaz plano visual del campo operatorio. (Sin embargo el alumno tenía, evidentemente, la impresión de «participar» de alguna manera en la intervención quirúrgica.)

Ya en aquellos tiempos se decía que en los buenos libros con numerosos dibujos y esquemas, el alumno podía «comprender» mejor la operación que el cirujano realizaba que permaneciendo sentado atentamente en el anfiteatro.

Pues bien, en nuestros días la cámara de televisión puede penetrar, indiscreta, en todos los recovecos del campo operatorio. No cabe duda que existe, en ello, un positivo avance en la técnica de la enseñanza.

Nosotros mismos, en el Departamento de Psiquiatría, teníamos en ocasiones ciertas dificultades para la presentación de casos clínicos en clase. Por una parte, estábamos obligados a romper el ritmo de las clases, según fuera el enfermo del que podíamos disponer para la presentación. No todos los días recibimos casos que puedan interesar a un alumno de psiquiatría. Además que, dependiendo en la actualidad nuestro suministro de enfermos asegurados, no

siempre aceptan el ser presentados en clase. Ya sé que de siempre, antes de presentar a un enfermo, se solicita su aquiescencia o la de su familia. O ambas. Hoy en día la reticencia es mucho mayor, también en este campo de la actividad diaria. Otras veces se trata de casos clínicos difíciles de presentar por la especial calidad de sus síntomas. Pues bien, un circuito de televisión y un «video-tape» nos han resuelto muchos problemas.

El progreso realizado en la redacción e ilustración de los libros de texto contribuye a proclamar la inutilidad de la lección magistral. Sólo a la paradójica vida universitaria que disfrutamos, se le podría ocurrir la sustitución de excelentes libros de texto por apuntes mal tomados y peor mecanografiados. Tampoco esta preferencia debe de calificarse de caprichosa, sino estimarla como reveladora de una actitud.

El estudiante de hoy sigue la pauta de la vida contemporánea. Todo está sujeto al principio del rendimiento. El rendimiento del estudiante se aprecia en el examen, por lo que resulta lógico que cultive las técnicas facilitadoras del mismo, ya sean apuntes o cintas magnetofónicas. No importa que tales técnicas comporten y a veces oculten una pequeña inmoralidad. Lo que importa es el examen, piensan los estudiantes de hoy.

Pero ¿de verdad importa el examen? Creo que es uno de los más graves defectos de la educación actual: fiar unos y otros, profesores y alumnos, de los conocimientos a través del examen. No existe el buen profesor que piense —como desgraciadamente ocurre— obsesivamente en los exámenes. Lo cierto es que al que verdaderamente le apasiona enseñar —y esa es una característica fundamental del buen profesor— abomina del examen. Lo que importa es la corriente establecida entre él y el alumno. El conocimiento mutuo. La mutua consideración y respeto. Ya sé que la enorme cantidad de alumnos impide el conocimiento directo de los mismos, pero sin esa relación de *confianza* y *respeto* no hay enseñanza, dígase lo que se diga. Yo he

sido —y perdonen la cita personal— siempre enemigo del examen. Como del azar en la ciencia. Y en cualquier actitud que se tome en la vida.

No todo el problema reside ahí, ni mucho menos. La necesidad de hacer más prácticas las enseñanzas es un eslogan más. Es un lugar común de los tiempos nuevos. En las Facultades de Medicina, por ejemplo, el alumno debe hacer la disección, los experimentos de fisiología, ver enfermos, aprender a auscultar, etc., etc. Lo que no se obtenga con esta enseñanza práctica, es perjudicar al alumno. Y al futuro médico. Y a la sociedad. Los conocimientos teóricos pueden aprenderse en los libros, en muchos libros, y por eso una de las tareas urgentes en la Universidad es enseñar al alumno a manejar la bibliografía. Algo análogo ocurre en los demás centros de estudio. Todo se acepta menos la lección magistral. Ya no hay sitio para ella en la nueva planificación de la enseñanza.

Yo estaría totalmente conforme con los planteamientos más arriba expuestos, si la lección magistral no fuese más que la pequeña o gran ráfaga de plomo que todos hemos soportado alguna vez a nuestro paso por las aulas universitarias. O en otros lugares, que también los hay fuera de la Universidad. Recuerdo a un profesor, por lo demás, con fama de muy inteligente, que había escrito en sus primeros años de cátedra un libro de texto. Diariamente —su clase era de nueve a diez— le oíamos recitar como un salmo, algunas de las páginas de su libro. Y era tan exacto, que nunca se perdía ni una línea del texto de un día a otro. Si a eso se le llama «lección magistral», bien fenecida está.

#### LA VERDADERA LECCIÓN MAGISTRAL

Pero ni la lección magistral es eso que acabamos de describir, ni su agonía es tan segura. Y menos aún su muerte. *Precisamente estamos llegando a un momento de la enseñanza en que va a ser más necesaria que nunca.* Y así como en la generación de nuestros padres pudieron vivir

de unas rentas —los que las tuvieran— también en lo intelectual nuestros antecesores podían vivir de unos cuantos conocimientos que habían cazado al vuelo, a su paso por la Universidad. «En mis tiempos, para ser catedrático bastaba con saber un poco de alemán», dice un profesor de la Facultad de Medicina ya jubilado desde hace muchos años. Pues bien, los jóvenes de hoy no pueden aspirar a ninguna renta de las citadas: ni a rentas económicas ni a rentas intelectuales. Afortunadamente para ellos, tampoco lo desean.

Los conocimientos humanos se dilatan considerablemente. No se trata sólo de un avance, sino de una dilatación en profundidad. A cualquier tema que nos aproximemos nos encontramos con la misma dificultad. La bibliografía crece tan desmesuradamente, que apenas, salvo en temas muy circunscritos, es posible revisarla en su totalidad. Existe además una mutación de las perspectivas. ¿Podemos pretender que lo que enseñemos hoy a nuestros alumnos tenga validez dentro de veinte años? ¿O dentro de diez? ¿O de cinco...?

Ya sé que hay conocimientos que son más esenciales y otros que son más efímeros. Pero precisamente la necesidad de distinguirlos entre sí es una de las tareas más urgentes de la Universidad de nuestros días.

La ciencia se ofrece al hombre contemporáneo como en un «status nascendi». No se puede tratar, por consiguiente, en la enseñanza universitaria, de ofrecer un capital de conocimientos de cuya renta pueda vivir el estudiante el resto de su vida. Insisto en que lo que debemos de hacer es tratar de *situarse en las fronteras del conocer*. Bien pertrechado. Y que pueda avanzar o, al menos, no retroceder.

Toda afirmación deforma la realidad y con estas afirmaciones probablemente la he deformado yo. Porque es indudable que algo necesitan aprender los estudiantes. Mejor aún, mucho. La novedad que yo preconizo está en la forma de aprenderlo. *La enseñanza ha de ser no sólo más práctica, sino más viva.*

¿De dónde ha de adquirir esa «vida» la enseñanza universitaria? Pues de lo único que puede dársela: del *hombre mismo*. Decía Fichte que el buen maestro era aquel que enseñaba lo que no estaba en los libros. La lección, antes que el alumno, ha de aprenderla el profesor. Día a día. Incansablemente. El verdadero profesor universitario —o de otro tipo— no repite las clases. Las prepara. Las presenta vivas y siempre con pensamientos nuevos ante sus alumnos.

Estamos todos de acuerdo en que la formación de profesionales y el aprendizaje de una técnica es sólo uno de los fines de la Universidad. Se repite como una cantilena este juicio. En los muchos comentarios y polémicas que ha habido en torno a la misión de la Universidad, se ha destacado, una y otra vez, que lo importante es *la formación de hombres para el mañana*. En las universidades inglesas de hace unos decenios, todo el esquema de su organización parecía montarse sobre esta finalidad. También en las de otros países, aunque los puntos de vista, la organización y los medios de acción, fuesen distintos.

La Universidad ha sido —o ha pretendido ser— hasta nuestros días, un centro donde se cultivaran las Humanidades. Y no por un prurito erudito, sino por una razón más honda: porque así se podrían formar hombres. Las humanidades clásicas son la gran escuela donde se enseña a considerar las profundas dimensiones del hombre. Sin embargo, algo muy importante no debemos de olvidar siempre que hablemos de humanismo. Y es que el humanismo crece a medida que el pensamiento del hombre se seculariza.

El humanismo ha sido, y sigue siéndolo en cierto sentido, un sustituto de la religiosidad. Claro es que tiene otras vertientes. El aprendizaje de las lenguas clásicas y de la historia enseñan al hombre lo que de hogar tiene la tierra. Y el hombre no se siente tan desvalidamente arrojado al mundo cuando se siente enlazado con toda la tradición humana.

## LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD EN EL DIÁLOGO

La misión de la Universidad, como formadora de hombres, no puede degradarse en una especie de pedagogía del carácter. El hombre, en la Universidad, para lo que ha de formarse es para la búsqueda de la verdad como raíz de la existencia. Sin trabas de ninguna clase. Vivir es descubrir. *La actitud de apertura ante la realidad del mundo* es la que debe tener el universitario: por eso la vida del universitario se halla tan enlazada con el problema de *la libertad*.

Las actitudes radicales en la vida, aquéllas que tienen un carácter existencial, surgen siempre cuando el hombre busca la verdad acerca de sí mismo. Esta verdad, en cuanto a verdad humana, no se halla en el monólogo, *sino en el diálogo*. Mejor expresado quedaría lo que quiero decir si en lugar de diálogo dijese «situación dialógica». Bien sabido es que la soledad radical del hombre le lleva a la angustia y hasta la locura. De la angustia no puede evadirse más que con un acto de afirmación, que emana siempre de la existencia del otro ser a quien dirigirse. *El diálogo abierto entre maestro y discípulo es fundamental en la Universidad*.

En las fronteras de un mundo en perpetua mutación, el hombre necesita contar con la presencia de los demás. Las generaciones nuevas no pueden vivir, decía más arriba, de las rentas de las anteriores. Pero tampoco su vida sería posible sin ellas. Los hijos no pueden vivir de las rentas económicas ni científicas de los padres, pero tampoco pueden vivir sin ellas.

Este el núcleo de toda situación pedagógica: una situación humana que no puede ser sustituida por ningún artificio técnico. Situarse ante un problema no es una habilidad cibernética, sino una posibilidad humana. Nunca como ahora, precisamente por la dilatación de las fronteras de

los conocimientos a que antes aludía, hace más falta la jerarquía y el orden en los conocimientos.

Y, sin embargo, se dice a menudo que hacen falta más espíritus sintéticos. Pero mucho me temo que esta aspiración a la síntesis no sea más que una falacia o una utopía. La síntesis es quietista y aniquiladora. La síntesis es la aspiración de mentes mesocráticas, que se dejan llevar por unos resúmenes supuestamente armónicos. La síntesis es muchas veces operación de término medio, lo cual no está muy lejos de una operación mediocre. En cambio, la inquieta persecución de fundamentos es siempre creadora. La verdad es tanto más abierta cuanto más fundamental. Allí están todas las posibilidades históricas de despliegue. El hombre, según su circunstancia histórica, elegirá unas u otras. Pero no las agotará. Cuando esa dirección esté terminada, una vuelta al principio permitirá avizorar caminos nuevos. Horizontes inéditos.

#### SITUACIÓN PEDAGÓGICA GERMINAL

Todas estas consideraciones a propósito de la lección magistral, no significan en modo alguno que yo esté de acuerdo con ella. Nadie vuelve atrás y mucho menos en los medios del conocimiento. Pero si la expresión «lección magistral» quiere decir algo —y ha de ser algo más que un tópico— lo que la salva es que contiene una situación pedagógica de carácter germinal. Un hombre, que lleva a cuestas unas cuantas andaduras a la búsqueda de la verdad científica, recorre ante los alumnos un trecho de ese mismo camino.

Quizá alguien piense que este planteamiento sería propio para la enseñanza en una cátedra de filosofía. No hay tal. Es la estructura de la situación universitaria —o debería serlo— cualquiera que sea la enseñanza a la que se refiera. La verdad no es el fantasma que persigue el filósofo. *La verdad se halla en cada acto de nuestra vida intelectual.*

Cuando el médico hace un diagnóstico, trata de descubrir la verdad sobre la floresta o el desierto de los síntomas que le ofrece el enfermo. Otro tanto le ocurre al físico al iniciar un experimento. O al abogado al estudiar un proceso o una norma. Esta es *la auténtica actitud que convierte al estudiante en universitario*.

Si la Universidad moderna fracasa como institución, no será por falta de medios materiales. Ciertamente es que en algunos países la economía constituye un serio problema. No sin un cierto pavor hemos leído que en un determinado país africano de los recientemente «liberados» se había instalado un reactor atómico en un centro de estudios superiores. Por otra parte la vida intelectual del país se hallaba todavía en mantillas...

Esta anécdota me recuerda otra: el aparato televisor instalado en la salita de una familia que vivía en los suburbios de una ciudad, a los cuales no llegaba el fluido eléctrico. La diferencia está en que la familia que instaló su televisor pertenecía a un país subdesarrollado y ella misma lo era. Los que instalaron el reactor atómico eran hombres de ciencia pertenecientes a uno de los países que dirigen el mundo actual.

Si todo se halla sometido a tremendos cambios, ¿por qué resistir a la avalancha, montados sobre unos islotes indefendibles? ¿Qué es un hombre de ciencia? ¿Es alguien que posee una técnica? ¿Alguien que posee unos conocimientos? ¿Por qué no vamos valientemente más allá y rechazamos de la comunidad de los hombres de ciencia a aquéllos que no saben serlo?

#### DILEMA DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

La vida universitaria actual se halla en una situación dilemática. El triunfo de la técnica inclina a la Universidad de su lado. Hay una cierta angustia en los medios universitarios derivada del peligro de que al escapársele la

técnica, puedan quedar como instituciones medievales y fuera del juego de la sociedad moderna. Buena parte de la investigación actual se hace fuera de las universidades. Muchos premios Nobel se hallan trabajando en instituciones industriales. Se proyectó en Suecia la constitución de una nueva Universidad. Sería solamente técnica: medicina, ingeniería, estudios agrícolas, etc., etc. No había ninguna de las otras Facultades que son clásicas. Al poco tiempo la Universidad hubo de completarse «a la vieja y buena manera».

Por otra parte siempre se había llamado la atención, casi desesperadamente, sobre los peligros de esa dirección monolítica. La investigación fuera de la Universidad es, casi siempre, investigación aplicada. Y ésta resulta ser un tipo especial de investigación que muestra una cierta incompatibilidad con la investigación fundamental, la que se realiza en las universidades. Es cierto que, por ahora, la investigación fundamental realizada resulta insuficiente para nutrir, durante varios decenios, la investigación aplicada. Pero el peligro aparecerá seguramente si se desatiende la investigación fundamental.

*La investigación aplicada es una limitación en la libertad y por consiguiente en la posibilidad del investigador.* Cuando se habla de la libertad universitaria, siempre se piensa en formas redivivas de la Inquisición —o del nazismo y otros totalitarismos— imponiendo la censura religiosa o los dogmatismos ideológicos. Porque lo cierto es que hoy en día existen otras censuras más limitadoras de la libertad universitaria, que las del siglo xv o xvii. Se limita la investigación a *aquello que interesa al Estado*. Y eso es una forma cruel y agotadora de censura en la vida universitaria.

No quisiera insistir una vez más en los peligros de la técnica desprovista de sustancia humana. Para ello es necesario que el técnico mismo la posea, íntimamente trabada con sus conocimientos técnicos. Algunas universidades europeas, después de la última guerra, quisieron atender a

esta necesidad de remediar el caos cultural del mundo universitario, mediante la creación del «Studium Generale». Los alumnos debían de oír otras lecciones sobre materias fundamentales, aparte de las lecciones que eran las específicas de su Facultad. La fórmula era brillante, pero no resultó adecuada. Los alumnos, salvo una pequeña minoría, no la aceptaban. Ocurría con estas materias algo análogo a lo que ocurre con otras que están en nuestros planes de estudios universitarios y que los alumnos califican con cierta sorna de «Marías».

Y es que se confía mucho, demasiado, en un cierto idealismo de la juventud estudiosa. Un hecho resulta cierto: la juventud actual ya no es romántica, y, por tanto, no puede serlo tampoco en el plano intelectual. Toda la vida moderna está demasiado infiltrada de utilitarismo, de confort, de renuncia al esfuerzo cotidiano. Hay que oír hablar a los estudiantes, a nuestros hijos. Siempre preguntan, como los niños, para qué sirve ésto. O lo otro. Al menos quieren que los conocimientos les sirvan para examinarse. Planteamiento que les llega de los mayores y de rebote. No hay que alarmarse. Como antes he dicho, esta actitud no es más que el reflejo lógico de la actitud predominante de la ciencia moderna. Y de la moderna familia.

Escarbando más hondo, se ve que en nuestra época se busca como en todas las épocas de crisis, *una nueva imagen del mundo*. La proliferación teratológica de los conocimientos científicos dificulta la elaboración de una imagen del mundo, del hombre y de su historia. El anhelo por llenar ese vacío está vivo. Las mentes más señeras lo sienten angustiosamente.

#### DIFERENCIA ENTRE UNIVERSITARIO Y PROFESIONAL

La diferencia esencial entre el catedrático universitario y el científico que tiene «su tienda» asentada en otro lugar, es la siguiente: Un buen profesional, un buen investigador,

no es por ello un buen profesor universitario. Para todos hay lugar en el mundo. La vida nos muestra diariamente ejemplos de ello. Pero la Universidad, si quiere subsistir, o mejor aún persistir adquiriendo nueva autoridad y vida en el mundo contemporáneo, *necesita volver a profundizar en su propia misión*, que le viene señalada históricamente.

De la universidad medieval, teológica, se pasó a la renacentista, humanista, y después a la científico-técnica. Esta evolución histórica se ha hecho a la par de la dispersión en la imagen del mundo y en la del hombre. Si se acepta la dispersión como hecho irrecusable, la Universidad está llamada a desaparecer, como tal, en un plazo más o menos largo. Será un conjunto de Escuelas Profesionales y Técnicas. Pero si la Universidad ha de persistir, ha de ser *volviendo por sus fueros*. Y sus fueros son una tarea común en medio de la dispersión. El hombre contemporáneo necesita, cada vez más, *saber a qué atenerse sobre el mundo en que vive y sobre sí mismo*.

#### NECESIDAD DE LA LECCIÓN MAGISTRAL

Por eso, a pesar de todas las críticas que se le hacen, que yo acepto por completo, la lección magistral es hoy día más necesaria que nunca. El plano cultural, envolviendo los conocimientos profesionales y técnicos, es lo que fundamentalmente caracteriza a la vida universitaria. Con todas las mejoras necesarias, la lección magistral ha de subsistir. Porque, como decíamos antes, *en la lección magistral hay que explicar lo que no está ni puede estar en los libros*. En cada libro se expone una materia determinada lo más rigurosa y pedagógicamente posible. En la lección magistral, la materia ha de estar creada en la perspectiva cultural de nuestro tiempo. No se trata de repetir un manual por bien hecho que esté. No se trata sólo de agregar nuevos conocimientos. Ni se resuelve el problema incluyendo en el programa nuevas lecciones cada año sobre las relaciones

con las demás, *sino enseñando lo mismo, pero a través de un prisma distinto. De un prisma nuevo.*

La lección magistral surge de una persona. Y esa sustancia personal debe impregnarla toda ella. Y así, el técnico recibirá un suave efluvio ético al mismo tiempo que aprende la técnica de que se trate. De esta manera los esquemas científicos se encontrarán situados en la perspectiva ideal que los nuevos tiempos exigen. Toda lección magistral es un trabajo de creación único o irrepetible. Jamás puede repetirse de la misma forma. Una persona no es una cinta magnetofónica. Ni mucho menos un loro de repetición.

Lo que en la lección magistral debe contemplar el alumno es la aventura intelectual de un hombre, más adelantado en la vida que él y más avezado también en la lucha intelectual. Un hombre que está *enfrentándose con las verdades de su tiempo* en el sector y parcela del saber que le corresponde. El profesor que así actúa no envejece en su enseñanza. Este ha sido desde siempre el verdadero magisterio. El magisterio que ha dejado huella indeleble entre los alumnos de cualquier tiempo. De cualquier clase que sea. De cualquier país.

... los alumnos de cualquier tiempo. De cualquier clase que sea, de cualquier país...

... en cada libro se trata una materia determinada lo más rigurosa y pedagógicamente posible. En la lección magistral...

## EL SENTIDO DE LA VIDA

En el hombre anida la fe y la esperanza en sí mismo. Si el mundo actual está poblado de sombras y miserias, también tiene sus valencias positivas. La culpa, piensan los intelectuales, no es del hombre, joven o viejo, sino del mundo histórico en que vive. ¿Y quién lo ha hecho así? Los que han señalado hasta ahora la ruta histórica, es decir, *los que han mandado*.

El intelectual es —también el joven estudiante—, por esencia, un rebelde. Se rebela contra la condición humana actual y, por tanto, contra los poderes que la engendraron. Como quiera que tales poderes también necesitaron del pensamiento nutricio, los que lo proporcionaron traicionaron su propia misión.

Aplíquese como se quiera esta fórmula, el resultado es el mismo. Unas veces era el poder teocrático. Otras, el capitalismo. Otras, el democrático. Ya hace algunos años que empezó, vehemente y revolucionaria, la crítica de la fórmula democrática occidental.

El intelectual piensa que la condición humana presente debe mejorarse. El mundo debe salvarse. El hombre siempre ha pensado en su salvación. Aun el hombre más vulgar intelectualmente tiene en un momento de su vida esa suspensión de la cotidianeidad, que le obliga a pensar en su destino. Los jóvenes sienten de modo más acuciante esa preocupación.

La vida humana no puede vivirse sin sentido. El sentido de la vida va implícito en nuestras más minúsculas acciones. Ahora se habla mucho del inconsciente. Pues bien, lo que hay de profundo, de más profundo en el ser, no es la cárnea vegetación de los instintos insatisfechos, sino la pálida e invisible *luz que dá sentido a la vida*.

Si la vida pierde su sentido, el hombre no tiene por qué vivirla. La vida sin sentido es tan absurda que arrastra al suicidio. Ese fue el testimonio del llorado Camus, y por eso su mensaje llegó tanto a los jóvenes. «No hay —decía al comienzo del mito de Sísifo— más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio.»

Juzgar que la vida vale o no vale la pena de ser vivida es responder a la cuestión fundamental de la filosofía. Lo demás, si el mundo tiene tres dimensiones, si el espíritu tiene nueve o diez categorías, es otra cuestión. Son juegos malabares. «Antes hace falta responder», decía Camus. O comprometerse. El supo expresar lúcidamente —como buen mediterráneo— dónde estaba el gran secreto del hombre. El secreto que la esfinge se negaba a revelar. Cuando Heidegger dice que el gran problema metafísico consiste en preguntarse «¿por qué existe el ser y no antes la nada?», alude al mismo e inquietante secreto en el lenguaje más tradicional de las escuelas filosóficas.

Lo que realmente hay en el fondo del inconsciente es la trama que dá sentido a la vida. Freud fue genial, pero miope. Se le escapó lo que de más humano hay en el hombre. Describió en cambio maravillosamente lo que hay en él de animal. Y hasta de «cosa». No en vano su vocabulario está tan plagado de «objetos». Los objetos del vocabulario analítico son las entrañas del hombre, disecadas en un laboratorio de psicología animal. *El sentido de la vida* como presencia operante se ha vuelto más inseguro para el hombre contemporáneo, a medida que se habla más de él.

Este arquetipo que estamos dibujando, el del intelectual, ha analizado el sentido de la vida y del mundo. El del mundo se halla en el progreso social e histórico. La salvación

del mundo está en el mundo mismo. Caminamos no hacia el fin de los tiempos, sino hacia la plenitud de los tiempos. Fustigar la miseria actual acelera el proceso histórico y nos aproximará más a esa plenitud. La salvación de la miseria humana no está en otro mundo como quieren las creencias religiosas, sino en el mundo mismo.

El intelectual, como buen gnóstico, es inmanentista. Es el profeta de los tiempos nuevos. De testigo de la condición humana se convierte en profeta. De ahí su valor histórico. Señala los caminos por donde el hombre debe andar por el mundo, para lograr su plenitud. De ahí también su pérdida de neutralidad e imparcialidad como testigo. Ha tomado postura. Está comprometido<sup>1</sup>. El auténtico intelectual siempre se halla enrolado y comprometido con su tiempo. Aun cuando quiera evadirse de él. Por incapacidad para interpretarlo. Por impotencia para cambiarlo.

#### REPERCUSIÓN DE LA CRISIS EN LA JUVENTUD

La crisis intelectual que acabamos de describir repercute de un modo peculiar sobre la juventud. Por sus propias características, la juventud es el sismógrafo más fino para detectar los epicentros de las convulsiones históricas. Y ocurre así, precisamente, porque el joven tiene que realizar la dolorosa operación de *lograr su unidad personal* al mismo tiempo que la unidad constitutiva en la visión del mundo. *El joven tiene que descubrir el centro*. Su centro personal.

Tan importante es este proceso, que en los pueblos primitivos se atravesaba la crisis de la adolescencia —y se atravesaba todavía hoy— mediante unos ritos iniciativos que permitieran lograr más fácilmente ese transbordo del mundo de la niñez al mundo de los adultos. La juventud y la adolescencia es una edad esencialmente metafísica. El ser humano atraviesa varias *fases metafísicas* en su desarrollo.

<sup>1</sup> Vid. *La aventura humana*, Ed. Rialp, 1966, donde estos temas están más ampliamente tratados.

Una de ellas, la más importante quizá, se halla en la adolescencia.

Pues bien, si el sismógrafo juvenil es muy fino para detectar las crisis intelectuales y vitales, *todavía lo es más si ese joven adolescente es, además, estudiante*. Entonces se encuentran sin querer en el epicentro de la crisis misma.

¿Qué piensan, qué sienten los estudiantes de hoy? No se extrañe el lector de la ambigüedad en la pregunta. Porque yo diría que la situación espiritual de los estudiantes se halla mejor definida por un sentimiento que por una idea. Ya esto es un comienzo de precisión, aunque la palabra sentimiento, por demasiado coloquial, sea una expresión insuficiente. Más que de un sentimiento se trata de un *estado de ánimo*. ¿Y qué es un estado de ánimo sino un modo de encontrarse en el mundo? O más simplemente podríamos hablar de un modo de estar. ¿Cómo están los estudiantes en el momento actual?

Antes de avanzar en el análisis conviene hacer una precisión. Las fórmulas generales son siempre peligrosas. Las generalizaciones son siempre engañosas. Hablando hace ya algunos años con mis alumnos de psicología médica en la Facultad de Madrid, aparecía claro que, aun dentro de un denominador general, podían delimitarse varias áreas o tipos de estudiantes. Una, muy concreta y definida, comprende los que pertenecen a países que tomaron parte en la última guerra mundial, aunque ellos mismos no la hubieran conocido ni vivido personalmente. En éstos, la conciencia de crisis era hiriente. Otra área comprende a aquellos que pertenecen a los países llamados «subdesarrollados». En ellos está surgiendo una nueva conciencia nacional que les envuelve como una ola romántica. Me refiero a países en plena efervescencia revolucionaria, cuyo fondo de romanticismo es claramente visible en muchas ocasiones.

El objetivo es lograr el nivel histórico que tienen los pueblos que mandan en el mundo. La función de «mandar en el mundo» no depende de los ejércitos, sino de la facultad de imprimir rumbo a la historia. La guerra es una forma

de política. Las crisis económicas son políticas en el fondo, aunque algunas gentes inviertan la ecuación.

Otra tercera área comprende a los estudiantes españoles. España ocupa, por fortuna y por desgracia, una posición singular en muchos de los problemas que atenazan al mundo contemporáneo que no es el momento de analizar aquí. Además lo he hecho cumplidamente, dentro de mis limitaciones, en otras publicaciones<sup>2</sup>.

Los caracteres de la crisis son más evidentes en el primer grupo y por eso creo preferible ocuparme especialmente de él, y a estos estudiantes he de referirme a continuación. La situación ha sido calificada de muy diversas maneras desde la «generación escéptica», la «generación oculta», la «generación silenciosa», la «mayoría ruidosa», la «mayoría silenciosa», etc. Generalmente se emplea el adjetivo de «generación ruidosa» en oposición a la de «mayoría silenciosa».

La juventud de los años sesenta fue una generación con sordina a diferencia de los colores vivos y la sonoridad chillona de las actuales juventudes románticas. Vociferantes en alguna que otra ocasión. Otras veces apáticos e indolentes. Parece que la juventud haya descubierto el placer del descanso y del ocio. La existencia tan cacareada de grupos activistas (denominados de diferente manera según el país) surgió del mismo estado de ánimo. «Teddy-boys», «teppisti», «hippies», etc., forman una melodía que tiene la misma estructura tonal de fondo. Tenía, diría más propiamente, puesto que la onda está decayendo por lo menos en algunos países. Aquí, como en tantas otras situaciones, desgraciadamente vamos a remolque.

¿Y cuál es este tono sentimental de fondo? Quizá en medio del vigor de los cuerpos que crecen, de los instintos que ascienden pujantes de nivel, en la consagración corporal del joven, se haya inyectado unas gotas de tedio y de desesperanza... Unas gotas de angustia.

---

<sup>2</sup> Vid. *Discurso a los universitarios españoles*, 4.ª ed., y *El español y su complejo de inferioridad*, 10.ª ed., Ed. Rialp, Madrid.

El fluir de la historia que parecía llevar incontinentemente a la felicidad del hombre en este mundo en un porvenir muy próximo, ha dejado de tener seguro su curso. Le ha ocurrido lo que al individuo en una de las formas más puras del pensamiento gnóstico moderno: el psicoanálisis. Según él la infelicidad del hombre proviene de la represión de sus fuerzas vitales, especialmente las libidinosas. El corolario de esta tesis consiste en anular las represiones y en llenar de luz las tinieblas del inconsciente. O sea: *a medida que se es más consciente se es más feliz.*

¿No está esto en contradicción con la experiencia cotidiana? ¿No es más verdad que el ascenso a la conciencia es, muchas veces, la perpetuación de un malestar y de un sufrimiento? La economía del hombre se monta sobre un proceso dialéctico que recuerda al principio de enantodromía del viejo Heráclito: «Todo camina hacia su contrario.» La inflación de la conciencia necesita compensarse con una deflación, porque de lo contrario la inflación lleva a la angustia. Hacia la incógnita del futuro.

#### PRESENTIMIENTO DEL PELIGRO

La estructura del mundo no es tan racional como querían los pensadores de la Ilustración. La Física actual se mueve en las fronteras de la irracionalidad. La estructura del hombre tampoco es racional. El ser humano es mucho más complejo de lo que toda la matemática euclidiana puede sospechar. En aras de ese morboso o ingenuo futurismo, del que se ha alimentado la más reciente historia de Occidente, se ha pensado que el día en que se avance en las ciencias del hombre, lo mismo que se ha avanzado en las ciencias de la naturaleza, desaparecerá la crisis actual.

Pero ya existe un presentimiento del peligro. La gran verdad —el nuevo evangelio— es que *tal avance es imposible*. Se avanzará, quién lo duda, en las ciencias del hom-

bre, pero no del mismo modo que en las ciencias de la naturaleza. Pretender otra cosa es destruir al hombre. El conocer operativo que es el secreto de la técnica aplicada al hombre, no profundiza nuestro saber, sino que deforma y aniquila al ser mismo del hombre.

El hombre ha llegado al presentimiento de este peligro y de ahí su angustia; estado de ánimo que se apodera de él cuando se enfrenta con cualquiera de las formas de la nada. En este caso, *la nada histórica*.

La nada se halla siempre en torno nuestro, cubierta con una especie de velo de Maya. En la vida cotidiana ese velo no se arranca ni se hiende más que excepcionalmente. El mismo fluir de la acción evita su rotura. Pero no ocurre así en los momentos de crisis como el actual.

#### EL MUNDO MEJOR ESTÁ EN LOS JÓVENES

«El mundo mejor ha de estar en nosotros mismos», piensan los jóvenes. Por eso hay una vuelta a una serie de virtudes primarias del ser, cuya presencia había sido arrebatada hace unos años.

Existe una rebeldía difusa en la juventud que afecta a su forma misma de vivir. Es como si Adán, después de una caminata de milenios, quisiera volver a empezar desde una forma de vida paradisiaca. Quizá se esconda una raíz de debilidad neurótica en esa apetencia por la vuelta al paraíso. El neurótico, múltiple e implacablemente herido en su navegación por la vida, anhela el retorno a la niñez. Quizá a formas embrionarias de vida, en las que no habría tal caminar, sino un permanecer continuamente irradiado por un sol de ternura. O por un oscuro vivir aun antes del nacer. Me refiero a la protección del niño en el seno materno.

*Ternura.* Frente al aparente y pintoresco desgarro romántico, al borde de la inautenticidad, el joven actual es más tierno. La ternura consiste en una inmersión en la corrien-

te de los propios sentimientos, gozando más en esa inmersión que en su proyección por medio de manotazos caricaturescos hacia fuera. La misma afición a la música de *jazz* revela idéntico estado de ánimo. En el *jazz* la figura melódica se desfigura y pierde valencia frente a la melodía de fondo, que expresa el verdadero tono sentimental. Sobre este fondo puro, auténtico, próximo al ser, puede volar la fantasía creadora. O puede suceder una estereotipia obsesiva.

## ALGO MAS QUE DEMONIOS INTERIORES

La verdad sobre el hombre, que sirve al hombre, es aquella que le «personifica» cada vez más. Porque el hombre tiene sus estratos «hílicos» o terrestres. El hombre tiene su geología. Por eso, cada día tiene que transformar dichos estratos para convertirse en persona humana.

Personificar —o humanizar si se prefiere— no es reducir al hombre. No es confinarle. Personificar es impulsarle a rebasar su geología. A evitar su cosificación.

No se puede humanizar al mundo sin olvidar que si sobre él pesa alguna condena es la de la necesidad de absoluto que tiene el hombre. Las peregrinaciones terrestres y espaciales del hombre, su perpetua inquietud, nacen de su apertura. Y de su angustia. Ambas le hacen querer siempre «algo más». Algo que le rebase y trascienda. Algo que le justifique.

La Ciencia, por sí misma —y más a partir de la creación de la Universidad moderna— tomó más y más la configuración de ese absoluto que el hombre persigue. Y lo persigue implacablemente, con una inextinguible sed, a través de sus aventuras intelectuales.

La Ciencia se convirtió en una forma de absoluto. También el Arte. Husserl decía: «El aula es un templo y el profesor el oficiante», formulando el proceso de secularización de la Universidad y de la Ciencia. Pero el vigoroso desarrollo de ésta ha llevado a la conclusión inesperada,

de que no existe la Ciencia, sino «las ciencias». Y además que esa unidad radical, sin la cual lo absoluto no sería posible, no se logrará alcanzarla ya por ese camino, so pena de convertir a la Ciencia en una ideología.

Las ciencias han surgido con sus métodos propios. El propósito de reducirlas todas a un método común ha fracasado. Las ciencias naturales han conseguido cierta unidad. Las culturales, más próximas a la entraña humana, muestran unas diferencias irreductibles frente a las naturales. Y esto ocurre a pesar de la penetración de las matemáticas y de las máquinas computadoras, no sólo en la psicología y en la sociología, sino también en el examen de la autenticidad de las epístolas de San Pablo, o de los primeros poemas homéricos.

Tal disidencia y multiplicidad de direcciones crea una situación de crisis. Si la Ciencia lograse ser de verdad un absoluto, hallar una ética derivada de ella y no de cualquier creencia religiosa o ideología política, sería relativamente fácil. Y esa ética conformaría a la sociedad actual. Ciertamente es que, como se ha repetido hasta la saciedad, la ética científica consiste en una búsqueda de la verdad. Pero, si se hace aplicando su propio rigor estadístico, nos encontraríamos con que dicha ética no resultaría inhumana sino «a-humana».

Afirmación tan grave no me atrevería a hacerla yo mismo, por clara que resultase —y resulta— para mí. Es la realidad social la que la impone. Y la realidad histórica también. Ambas realidades arrastran en esa dirección. Los científicos sinceros formulan lo mismo con palabras rodeadas de un frío halo de insospechada crueldad.

Uno, entre tantos, Monod, lo ha dicho claramente: «La Ciencia ignora los valores.» «La concepción del universo que nos aporta la Ciencia se halla vacía de toda ética.» «La investigación es una ascesis, más que una escala de valores.» «La validez de la ascesis se puede demostrar objetivamente.» Etc.

La sociedad moderna secularizada —o en adelantado

proceso de secularización— vive montada sobre unas bases arruinadas. Sólo algunos hombres conocen esta realidad: los científicos que saben que las ciencias trabajan —como decía Nietzsche— para destruir al hombre antiguo que llevamos dentro. Por eso la Ciencia, aunque lo pretendiera, no puede nunca ser neutral.

El valor supremo en la ética científica no es la felicidad del hombre. Ni la paz, prisionera de tantos intereses. Ni el bienestar. Ni siquiera la profundización en el conocimiento de uno mismo. El valor supremo de la Ciencia es *la objetividad*. Por eso la ética del conocimiento, a pesar de su apariencia, crea la violencia como una forma de manipular al hombre. La violencia se halla en el mismo método científico: para desentrañar el enigma de lo vivo es necesario, mediante la experimentación, destruirlo. El instinto epistemológico precisa de libido y agresión.

#### INSTINTO EPISTEMOLÓGICO

La epistemología es la ciencia del conocimiento o gno-seología. La palabra se emplea en general para indicar el conocimiento del saber científico. Cualquiera que observe a un niño en su sala de juegos, verá la fruición con que destruye sus juguetes. Pensar sólo en el valor negativo de la destrucción, sería dejar incomprendido la mitad del fenómeno. Porque el niño, al mismo tiempo que destruye sus juguetes, averigua lo que son. Agresividad, curiosidad y afán de conocer, son matices distintos de esta misma pulsión instintiva. El niño repite la acción en su juego para poder aprender. Para lograr dominar la impresión que ha recibido, en lugar de sufrirla pasivamente.

El juego es una gimnasia de la posibilidad<sup>1</sup>. Es, por tanto, vivir el futuro en presente. Es el modo que el niño confinado a su presente tiene de vivir el futuro. La palabra

<sup>1</sup> Vid. el capítulo sobre el deporte.

«re-creo» que se utiliza en sentido de descanso en colegios y conventos, y también de juego, tiene resonancias creadoras («re-crear»).

Melanie Klein, una discípula de Freud que practicó el psicoanálisis en Inglaterra y Estados Unidos, ha descrito el instinto que ella llama «epistemológico» y que ocurre en los primeros años de la edad infantil. La observación demuestra con qué frecuencia el niño tiene afán de conocer y de preguntar. Enlaza una nueva pregunta a la respuesta. Y una más. Y otra. Con una reiteración infatigable. Con una curiosidad inextinguible. Ello muestra como un derivado de un radical instintivo y profundo. Y también como éste afán de conocer del niño, va aparejado a un cierto impulso.

Muchas manifestaciones instintivas agresivas son anteriores al desarrollo sexual. La pretendida crueldad de los niños es una manifestación evidente de su agresividad. Los niños luchan y se golpean en sus juegos con una ferocidad que a veces asombra al adulto. En ellos el espíritu de combate supera incluso al de conservación. Podría pensarse que existe un instinto de competencia derivado de la competencia sexual. Efectivamente, dentro de las lides del sexo existe la competencia alimentada por el ardor de la libido. Pero en los animales mismos, como ha demostrado la moderna Etología, aparece un instinto de lucha y competencia que es distinto de la competencia sexual. Y recientemente Lorenz nos habla de la «agresividad intraespecífica», es decir, dentro de seres de la misma especie. El instinto de competencia existe y hemos apreciado también una belicosidad que, no deriva del afán de poseer la pareja, sino de dominar al mundo.

#### LA VIDA ES «MÁS QUE VIDA»

El logro de un bienestar que alcance a todas las gentes —y la insatisfacción creciente por no alcanzarlo— no es

ya un misterio para nadie. Los factores políticos avivan o matizan la crisis en cada país. Pero la entraña contiene un elemento primario, que pertenece a la coyuntura histórica actual.

El progreso tecnológico es irrecusable. Nadie renuncia a él. Decir que la técnica es neutral, es decir una verdad a medias. La técnica es ambigualmente neutral. Si se la deja a sí misma sigue su propio camino, como la ciencia. Y al mismo tiempo que inunda de bienes materiales al hombre corre el riesgo de convertirse en un peligro, destruyéndolo. La frase «humanizar la técnica» resulta ya, por manoseada, un eslogan inservible.

Estamos en una fantástica encrucijada. El hombre escribe la historia, pero no se somete a ella. Los que de verdad creemos en el hombre estamos llenos de esperanza de poder dar vida a un futuro. Futuro que, como humano que es, resulta incierto. No nos confiemos en un futuro predeterminado ni en un futuro condicionado por el presente. La apertura va siempre más allá, como la vida misma. Una y otra vez hemos de referirnos al problema de la libertad.

Libertad del hombre es hacer historia. Es personificar no sólo la tierra, sino su propia intimidad. Dentro de nosotros hay instintos, violencia y sexo. Pero hay también amor, generosidad y espíritu. Es cierto que vivimos tiempos de rebelión de la intimidad humana. Rebelión y violación. Los demonios interiores se han emancipado: sexo y violencia en primer término. Ya ocurrió otras veces. Pero tanto en la historia individual, como en la colectiva, *hay algo más fuerte que los demonios interiores.*

Lo fuerte es la vida humana, con su textura misteriosa de «más que vida». El sentido de la vida no es único. Lo único es la necesidad de encontrarlo. No nos entreguemos al abismo de la nada. La nada es la negación de la vida. Y menos todavía, nos sumerjamos en el abismo de la destrucción. Del caos. Del no ser.



SEGUNDA PARTE

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

SEGUNDA PARTE  
DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

## LA FORMACION DE LA PERSONALIDAD

### LA EDUCACIÓN COMO DESARROLLO DEL SER

Frente a la realidad humana no se puede proceder como frente a la realidad natural. En un juego de fuerzas físicas, yo puedo intervenir decisiva, abruptamente, agresivamente. Y puedo lograr torcer su curso. En un juego de fuerzas humanas no es así. Mi intervención no puede ser igual. Mi presencia ha de tener, forzosamente, unos límites evidentes. Yo sólo puedo hacer posible un determinado curso. Formar es abrir y confirmar posibilidades. Revelar lo que está dentro del ser.

Los grandes pedagogos saben muy bien lo que ésto significa. Cuando ya maduro, tiene uno que volver atrás en el curso de las vidas, como ocurre en la tarea psicoterapéutica, se ve cómo el desarrollo de la personalidad se hace «a saltos». Se ve también cómo los saltos están determinados por el contacto con señaladas situaciones humanas.

Un cierto profesor, en un momento determinado, dejó una huella en el discípulo que no se borrará jamás. Es un fenómeno misterioso. Parece como si en el contacto personal se hubiesen perforado de súbito las capas superficiales y se hubiera penetrado en el hondón mismo de la persona. Y como si allí, con una caricia, se hubiera despertado la semilla que comenzaba a florecer desde entonces. Todo

esto que digo no es más que un torpe lenguaje para expresar una situación inefable. Como inefables son las grandes experiencias de la vida.

Para Platón toda educación era una anamnesis, una revelación de lo que ya estaba dentro. Y en un cierto sentido así es. La educación es desarrollo del ser. Y el ser está ya en potencia en el mismo amanecer de su existencia. Todo el ser.

Esto no es rebajar la tarea pedagógica. Al contrario, es darse cuenta de que educar no es domesticar instintos. No es incrustar conocimientos. Domesticar e incrustar pertenecen al mundo animal y al mundo físico. De ninguna manera pertenecen al mundo personal.

La educación de la personalidad supone educación de los instintos. Sobre ellos quisiera ahora decir unas palabras claras. En primer lugar los instintos no son fuerzas demoníacas, como muchas veces se ha dicho jugando con el lenguaje. Los instintos ni siquiera son fuerzas de las cuales podamos hablar, como hablamos de la gravedad, o de la electricidad. Lo real es que el ser humano siente necesidades sexuales, alimenticias, etc., etc., y que hay un impulso interior que le lleva a satisfacerlas. En el fondo no se trata, pues, sino de formas de conducta humana.

Y ahí está la salvación del error en que se cae una y otra vez. Si son formas de conducta humana, quiere decir que la presencia del espíritu se halla ya manifiesta en su aleteo inicial. El pudor no es de origen social como creen algunos antropólogos. El pudor coexiste con la más inicial manifestación instintiva, *porque el hombre es así* y no es de otra manera.

La primera actitud, por lo tanto, del que quiera formar niños adolescentes y jóvenes, es *el reconocimiento y el respeto debido a la realidad humana*. Ahora bien, toda la historia interna del hombre es una dialéctica —por esquematizarla de alguna manera— *entre sus instintos y su libertad*. Es decir, entre las posibilidades de verterse hacia el cosmos instintivo o de flotar en el mundo de la libertad.

Esto último es la característica esencial de la persona humana.

La fuerza de los instintos es desintegradora, por más que ciertas corrientes psicológicas afirmen lo contrario. La sexualidad abandonada a sí misma es degradante. En cambio, bien conducida, la sexualidad es fuente de contacto personal. La agresión es destructora, pero gracias a la presencia del instinto de agresión existe la ciencia moderna. Otro tanto podríamos afirmar de los demás instintos.

Pero la vida instintiva es más varia y compleja. Del hontanar biológico mismo surge una fuerza formadora, un «nusus» formativo, que podríamos llamar tendencia o *sed de perfección*. Y es curioso que, al igual que las otras tendencias, también puede sufrir desviaciones morbosas. Los psiquiatras conocemos bien a los enfermos llamados «perfeccionistas» y el complejo del «angelismo». La hipertrofia morbosa del afán de perfección conduce también por lo tanto a deformaciones de la personalidad.

Sobre este impulso se asienta la tarea educativa. *El ser humano no se resigna a carecer de forma*. Esa es su máxima apetencia. Los escolásticos decían que el alma es la forma del cuerpo. Lo cierto es que la vida humana, es humana en tanto tiene un sentido, que consiste en concederle forma al proyecto vital<sup>1</sup>. Este es el más poderoso aliado del educador. En el plano de la inteligencia, porque mueve al yo a trazarse una concepción del mundo. En ella se integran los conocimientos intelectuales con los valores morales.

Cultura es cultivo. Los instintos hay que cultivarlos. También los instintos son susceptibles de cultura. El instinto de perfección se cultiva en el contacto con los demás seres, ya más avanzados en la tarea de aproximarse a la meta. En el juego con el otro sexo rige la *sexualidad*. En la dialéctica con los otros jóvenes, rige la *competición*. En la

---

<sup>1</sup> Sobre el «proyecto vital», véase *Rebeldes*, Ed. Rialp, 1965-66-67-68-72.

dialéctica con los adultos —padres o maestros—, *la formación*.

Los instintos no atienden a razones. Una vez ya cristalizados, el sujeto razona, decide, prefiere. El sujeto va moviéndose conducido por su libertad. Pero cuando se halla el sujeto en formación, el impacto le viene de la atmósfera afectiva. Las imágenes pueblan el mundo infantil. Imágenes y creencias. Los adultos son imágenes vivas. Ejemplos. Ahora y siempre, aunque a veces parezca lo contrario. No hay formación de la personalidad sin el ejemplo. Sólo los perfeccionistas pretenden aprender a jugar al tenis o al golf leyendo un libro...

La educación racional falla en cuanto se le encomienda la regulación instintiva. Los sermones, como tales sermones, valen bien poco. No valen sino en cuanto son explicitación de una creencia. Y ciertamente no hay muchos que alcancen tal valor. El desvalimiento del ser en el momento de su nacimiento prosigue durante toda su vida. Podríamos afirmar que le persigue. El joven se halla desvalido frente al mundo. Frente a sus propias fuerzas instintivas. Esas fuerzas cósmicas que lo agitan en su interior no pueden conducirse o sojuzgarse sólo mediante palabras. Las palabras tienen sentido en una situación. Y la situación del joven es vivir sumergido en una atmósfera. Por una parte se la presta la familia. Por otra, la Universidad. Me refiero en este punto especialmente a los adolescentes.

#### LA TRANSFERENCIA EN RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA

Decía anteriormente que la situación del maestro frente al alumno tiene, en cierto modo, su parangón en la que se establece entre el médico y el enfermo en cura psicoterapéutica. Quisiera insistir ahora de nuevo en este tema.

Los psicoterapeutas han llegado a la conclusión de que lo que cura es el fenómeno llamado de «transferencia». Es un fenómeno complejo no desentrañado totalmente hasta

ahora. Quizá no desentrañable del todo nunca. En la primitiva concepción de Freud la transferencia consiste en revivir todas las situaciones pasadas que habían conducido al sujeto a elaborar una crisis neurótica. La reviviscencia debería de hacerse siempre ante la persona del médico psiquiatra. Porque la reviviscencia del pasado puede permitir una nueva ordenación de la dinámica de la personalidad. El psiquiatra ya no actuará como poder inhibitor, como tal vez habían actuado anteriormente los padres o los maestros. La personalidad del sujeto se esponjaría, liberada de las trabas que le venían oprimiendo.

A mi modo ver, esta es una interpretación insuficiente. La transferencia es un modo especial de contacto humano. En la situación pedagógica tenemos un ejemplo similar. Lo que el ser busca es apoyo en su desvalimiento radical y primario. En el neurótico, el desvalimiento cristaliza en forma de angustia morbosa. Pero no hay para mí ninguna duda de que la angustia es algo constitutivo del ser humano. Y existe aún en aquellos que parecen más fuertes e indemnes a ella: los jóvenes.

A medida que el claroscuro de su vida psíquica va mostrando los ingredientes de su personalidad, la angustia es más perceptible. Por un lado emergen como fantasmas peligrosos y tentadores los instintos; por otro, aparece la luz y el foco energético del yo. En la pubertad, simultáneamente con la crisis biológica, aparece la crisis psicológica, que consiste en el descubrimiento del yo frente al mundo exterior<sup>2</sup>.

El niño vive sumergido en el mundo exterior. El púber empieza a tomar distancia de él. Pero el mundo no está sólo fuera, *sino dentro de sí mismo*. Los instintos aparecen como pulsiones ante las que es necesario tomar una actitud. Resistir es no entregarse. La vida no es ya un fluir suave, sino una fuerte corriente que hay que dirigir. Por

---

<sup>2</sup> En otro capítulo de este libro hablo extensamente de la «crisis de la adolescencia».

eso es necesario *encontrar lo antes posible un sentido a la vida.*

El adolescente empieza su «cruzada metafísica». Todo este proceso culmina en la fase de la pubertad, pero comienza mucho antes. En ocasiones, desde los cuatro o cinco años. Recuérdese la frase a la que hago alusión en otra parte de este libro sobre la niña de cinco años que preguntaba si los muertos en la tierra vivirían en la luna curados por los ángeles. A mí me hizo pensar en los últimos momentos de Rilke, cuando afirmaba que los ángeles estaban rodeando su lecho de muerte.

Pero ¿qué es lo que puede darle un sentido a la vida? ¿Qué es lo que puede inspirarle fe? ¿Qué comunicarle confianza, esperanza, etc.? ¿De dónde ha de venirnos lo que cure la experiencia de desvalimiento sino de un mundo de creencias y experiencias que nos comunican las otras personas?

La comunicación no es una explicación suficiente. Si así fuera, nos bastaría con la lectura de un libro. Y los libros no bastan. Ni a pesar de las nuevas técnicas sobran los maestros. Creo que los maestros seguirán siendo necesarios, absolutamente imprescindibles. Es decir, que hacen falta las personas que encarnen los principios que están en los libros. De la misma manera que los navegantes viejos curtidos en muchas tempestades inspiran confianza a los grumetes cuando el cielo se cierra por primera vez sobre ellos. Los navegantes viejos, con su sola acción de presencia, con su ejemplo, con su comprensión, calman los temores. Ayudan del mismo modo los padres y maestros a los adolescentes a seguir su rumbo, a pesar de lo proceloso del mar de la vida.

#### EL HOMBRE, SER DE RAZÓN

La vida actual se halla sometida a la ley del rendimiento. El hombre vale. El hombre gana. El hombre se cotiza

según rinde. Hay una uniformidad triste y sombría en los proyectos vitales. Ya la ley de la vida no depende tanto de lo que realmente se es. El hombre renuncia así, paulatinamente, a su carácter de persona para caer en la uniformidad de la máquina. En esencia, éste es el proceso que une a técnica y a masa.

Y, sin embargo, no debe ser así. Frente a tan triste perspectiva debemos luchar, una y otra vez, por el principio. El principio no es la acción, como quería Fausto, sino el «logos». *El ser que sabe decir algo sobre sí mismo*. Y en este decir está la raíz de la verdadera cultura. Es decir, que el hombre es el *ser de razón*. Esta es la raíz de toda educación humana.

He manejado en el curso de estas páginas vocablos tales como personalidad, inteligencia, instintos. Y tantos otros. Esta es la logomaquia de la época. Un tributo a la Babel del análisis y de la dispersión sobre los que se constituye nuestro estilo de conocer, como hijos de nuestro tiempo.

En el fondo..., ¿qué hay en el fondo? La huida ante la tremenda y misteriosa expresión «el alma humana». En este caso, la del adolescente o la del joven a quien pretendemos ver realizarse en este mundo. Realidad misteriosa en la que queremos penetrar a base de conocer las leyes del aprendizaje o la topología de la personalidad. ¡Líbreme Dios de hablar con desprecio de la Ciencia y en este caso particular de la pedagogía moderna! No me encuentro nunca a gusto en las filas del pensamiento nihilista. En todas partes hay que buscar las briznas de la obra de Dios. Y olvidarse de lo demás. Tengo que aclarar que tampoco quisiera caer en la beatería sobre la «nueva educación» que machaconamente se repite en la hora actual.

La Ciencia es una ocupación humana. El hombre es algo más que su ocupación. Ocuparse y preocuparse de los jóvenes es recibir la emanación de su alma. Toda realidad espiritual es sacra, numinosa, trascendente. Es, por tanto, inspiradora de *amor y de respeto*.

La educación no es más que eso: *un diálogo entre el ser*

*maduro, ya hecho y cristalizado, con el ser en formación.* Se trata de un diálogo de alma a alma. Este diálogo tiene un único, grande e inesquivable tema. Algo así como el tema de una sinfonía monocorde y estereotipada: *la búsqueda de la verdad sobre el hombre y su mundo.*

En la formación de la personalidad el núcleo fundamental es la familia. Fundamental y primigenio como veremos al hablar del tema de la privación afectiva. Las relaciones familiares están sometidas a revisión en el mundo en que nos ha tocado vivir. Se han descubierto las quiebras y las frustraciones que proceden de un medio familiar rígido e inhibitorio. La exageración es siempre errónea. El hombre tiene que andar toda su vida huyendo de los abismos que se abren a su derecha y a su izquierda. Las absolutizaciones, en esta vida terrena, resultan equivocadas, aunque en el hombre sea esencial la sed de absoluto.

En estas páginas he querido señalar algunos ángulos de la situación. Tal vez mi señal sea leve. Las cuestiones que planteo no lo son.

Se acerca uno al adolescente, no para limitarle, sino para ayudarle a elegir. La elección implica renuncia y exige decisión. Renuncia y decisión son dos operaciones anímicas de dignidad singular, porque apelan, simultáneamente, al conocimiento y a la voluntad.

La relación del niño con la madre es más biológica y sentimental. La relación con el padre es más espiritual y, si se quiere, más social. A medida que se penetra más en las estructuras humanas, más profundas y maravillosas nos parecen.

El hecho biológico de permanecer el ser humano en el vientre materno tiene su significado antropológico. La más esporádica participación del varón en el hecho de la generación también. Es un intrincado juego de aproximaciones y de distancias el que contribuye a formar la personalidad humana.

Mucho manipulamos los términos de «persona» y de «personalidad». En otros tiempos ambos términos eran más

raros. Se hablaba más sencillamente del «alma». En la Edad Media, «persona» sólo quería decir «el que merecía honores». El significado personal se hallaba imbricado con el contexto social. Con el Renacimiento la ciencia se seculariza. Se habla menos del alma y más de lo personal y de sus acentuaciones enfáticas: las personalidades. Y de entonces acá el proceso significativo ha continuado con un matiz peculiar.

Antes se decía que todo el mundo tenía un alma que salvar. Ahora decimos que cada uno es *un ser personal que tiene que realizarse*. Se alude a una persona como a una fuente original y se pone el acento sobre ese surtidor de originalidad. Pero lo cierto es que la vida, en su fluencia, es discontinua y oscilante. Pasajeros son los espasmos instintivos. Transitorias las pasiones. Quedan los hábitos, que son como las partes petrificadas del ser humano.

En la perspectiva antes aludida, que sólo atiende a la espontaneidad de la persona, se menosprecian las petrificaciones. Máscara se toma como sinónimo de insinceridad. Y la insinceridad va contra el mandato pindárico *sé el que eres*. Pero en esta perspectiva se olvida que la persona cuaja, es decir, *se institucionaliza*, por así decirlo, como la sociedad. Que el hombre es un ser histórico, porque tiene *una continuidad espiritual*, se olvida igualmente. Y es lamentable porque precisamente su continuidad espiritual es capaz de enhebrar sus oscilaciones y metamorfosis biológicas, sin perder su ruta. La institucionalización de una persona es su educación. La institucionalización de la persona la hace quien tiene el poder para hacer. Y no sólo el poder, sino principalmente el deber de hacerlo.

Este principio institucional conforma los tirones vitales y afectivos. De la misma manera, el matrimonio consagra el impulso erótico. En este proceso existe una zona del mayor interés: la de las *convicciones*, que son los grandes motores de la vida.

Las convicciones son asentimientos que se apoyan no tanto sobre la razón como sobre los impulsos. La vida senti-

mental arranca ya en los primeros años de la vida y empieza a florecer envuelta en el magma materno. Sobre este río sentimental, siempre presto a desbordarse, se inserta, *para darle forma*, el principio paterno. Paterno y materno están aquí tomados, como he dicho antes, en su valor simbólico.

En el proceso de formación de la personalidad juegan ambos principios: *el materno y el paterno*. Quienes niegan la intervención de ambos o postulan «la muerte de la madre» contribuyen a la desintegración no solamente biológica, sino psicológica, y hasta humana diría yo. También la escuela contribuye poderosamente a esta formación. Por eso he afirmado alguna vez que entre escuela y familia debería de establecerse una gran avenida espiritual por la que transitasen, arriba y abajo, los mensajes de la conciencia infantil. Escuela y Universidad, naturalmente.

La frustración es necesaria para la formación de la personalidad. Ya sé que el que un adolescente aprenda a ser hombre es una operación dolorosa. Mágica y ritual en muchas partes. Pero también sé que a pesar de su dolor es un destino irrenunciable que llena de alegría al que lo posee.

La apertura que significa la presencia del padre en la familia es continuada o completada por el educador. Se dice en lenguaje psicoanalítico que el niño trata de identificarse con su padre (Erickson). El psicoanálisis da aquí, una vez más, muestra de sus limitaciones. Es verdad que la imitación rige una buena parte de la vida del niño. Es cierto también que, en la tarea educativa y formativa, se apela a la imitación cuando se les muestra a los niños y adolescentes el ideal del héroe, del sabio o del santo. Pero *la formación de la personalidad no es imitación*, ni mucho menos es identificación. *Se trata de que cada ser encuentre su fórmula personal distinta*. La presencia del padre, del educador, la del psicoterapeuta, actúa —o debe de actuar— como transmisora de conocimientos y de experiencias y como un fermento de la realización personal.

La manera más falsa de plantear el proceso de formación de la personalidad es el aludir a la identificación. No

se trata de identificarse, es decir, de querer repetir y sustituir la experiencia del padre, de la madre o del maestro. *Se trata de plantearse de un modo personal su propio problema*, aunque se siga e influya la ejemplaridad de los demás.

Lo que trato, pues, de afirmar, es que alzaprimar el polo pasivo-maternal en la educación humana es un peligroso juego funambólico en las cuerdas del nihilismo. El fracaso de la educación contemporánea en muchos países está ahí. Ya los mentores de esta línea educativa están de vuelta. Uno de los más importantes y leídos acaba de cometer un grave intento de suicidio. En su fase depresiva, se culpabilizaba de todos los problemas de la sociedad permisiva, que él había fomentado durante varios decenios con sus publicaciones, traducidas a todos los idiomas del mundo.

El tema «roussonian» del hombre naturalmente bueno ha llevado a muchas gentes a realzar la espontaneidad del joven y del niño y a olvidar que sin esfuerzo ninguna obra fue hecha, salvo la Creación<sup>3</sup>.

El hombre moderno quiere ahorrar esfuerzo mediante la técnica. El resultado ya se ha visto. Se ahorra una clase de esfuerzo y se crean otros. La dignidad de la vida humana viene dada por las obras y por los días: por su temporalidad. No hay que ahorrar el esfuerzo aun sabiendo que un día va uno a desaparecer. El que pasa por la vida, aun sin ser creyente, sabe que no habrá pasado sin dejar huellas, por minúsculas que sean. El que tiene la suerte de creer espera además que su esfuerzo no haya sido baldío.

De cada palabra vemos destacarse en cada momento o en cada época un perfil significativo distinto. En la historia del mundo contemporáneo parece haber existido un desplazamiento del empuje creador de las instancias autoritarias hacia las revolucionarias —que a su vez no han renunciado a la autoridad—. Es como *si se destacase la fuerza*

---

<sup>3</sup> Sobre el tema del «esfuerzo», véase *Rebeldes*, op. cit.

*creadora de las sombras en lugar del poder formador de la luz.*

La autoridad de padres y maestros aparece sin perfiles creadores. Los perfiles son estáticos, inhibidores, castradores. Ese mismo proceso tiene lugar en la perspectiva con que se presenta al padre en la familia edipiana. El padre como inhibidor, castrador, sembrador del castigo y como inspirador del miedo. Así hablaba Kafka en su famosa «Carta al padre»<sup>4</sup> que comento ampliamente en otra de mis publicaciones. En esa misma perspectiva resulta que en la formación de la personalidad sólo hay corrección y castigo. Lo cual no es, evidentemente, lo mismo que decir que la vida es una serie de renunciaciones.

Recuérdese que la palabra «autoridad», tan desacreditada en nuestros días, viene de «autoría» que significa «creación». Y es además poder. Y ¿qué es el poder? La significación auténtica siempre se refiere al ser. *Poder es poder ser*. Formar la personalidad de los jóvenes y adolescentes es darles *posibilidades de ser*. Y esa es una forma de encuentro personal realmente fructífera.

---

<sup>4</sup> Sobre la *Carta al padre*, de Kafka, véase *Alienación y nenúfares amarillos*, en Editorial Magisterio, RTV, 1975.

## EL HOMBRE, SER INACABADO <sup>1</sup>

### LA RELACIÓN MADRE-NIÑO

Hace ya algunos años asistía yo a un gran congreso internacional de psicoterapia. Tenía lugar en la ciudad de Zurich. La atracción intelectual y social del congreso, por así decirlo, la constituyó una conferencia del profesor René Spitz, que por aquel entonces estaba en la cúspide de la fama. El tema que eligió fue la relación madre-niño.

La gran aula del palacio de Congresos de Zurich, capaz para unas mil personas, estaba completamente llena. El precio de las entradas era relativamente elevado. ¿Y cuál era la tesis del conferenciante? Que para el desarrollo normal del niño era indispensable crecer en una atmósfera afectiva. La atmósfera la creaba la madre o en su defecto una persona que la sustituyera. ¿No fue éste un nuevo descubrimiento del Mediterráneo? Sí. Pero el hombre es un ser que, reiteradamente, descubre y olvida sus propias y eternas verdades.

Cientos y miles de trabajos se han escrito sobre este tema de la privación afectiva. A él he hecho numerosas alusiones en este y en otros libros. Las últimas publicaciones son mucho más «sensatas» y equilibradas, podríamos

---

<sup>1</sup> Sobre el tema de este capítulo, véase una exposición más amplia en mi libro *Descubrimiento de la intimidad*, Ed. Aguilar, 1953, y nueva edición en Espasa-Calpe, Colección Austral, 1975.

decir. Uno de los grandes especialistas de este tema, el inglés Bowlby, habló en una reunión que tuvo lugar en Nueva York en marzo de 1974, y se mostró muy cauto en sus afirmaciones, que constituían una excelente revisión de conjunto del tema. Tuve ocasión de conversar largo tiempo con él sobre la privación afectiva. Estuvimos de acuerdo.

Es cierto que un problema importante en la edad infantil es la llamada ausencia o privación materna. La O. M. S., en 1951, encargó a Bowlby la publicación de sus puntos de vista. Sus afirmaciones de entonces fueron exageradas y apodícticas. Hasta tal punto que unos quince años más tarde publicó un nuevo folleto en el que corregía en buena parte sus reacciones anteriores. Bowlby se había guiado en un comienzo por un clásico de la psicología, Hebb, que publicó en 1949 un libro sobre *La organización del comportamiento*, en el que daba una importancia decisiva a la experiencia en el desarrollo de la inteligencia. Una serie de trabajos hechos, por ejemplo, en Israel, en circunstancias lo más contradictorias posibles a aquellas en las que trabajó Bowlby, demostraron que los efectos de la privación materna no eran tan graves en niños normales como él había señalado.

El punto de vista de estos trabajos se refería no sólo al desarrollo de la inteligencia en los niños, ya que tanto Spitz como Bowlby habían señalado el retraso que podía producirse, *sino al desarrollo de la personalidad*. Señalaban los artefactos que se incluían en sus trabajos, sobre todo aquellos que podrán derivarse de la herencia o de otros factores biológicos (por ejemplo, una nutrición defectuosa, una complicación en el parto, etc.).

Hay tres nuevas direcciones para el estudio de los niños desde el punto de vista psicológico que revisten gran importancia: 1) la antropología cultural; 2) la investigación de los gemelos, y 3) los trabajos sobre hospitalismo.

La dirección *antropológica cultural* ha demostrado cómo existen diversas normas sociales que condicionan variaciones muy hondas en la formación del carácter y en la con-

ducta. La relación hombre-mujer no es igual en todas las culturas. Margarita Mead halló en Nueva Guinea a mujeres que realizan toda clase de trabajos de producción, llevan la cabeza rapada y la dirección de la familia. Los hombres adornan su cuerpo y no tienen autoridad alguna. Esta diversa acción influye en la constelación familiar. Malinowski, por su parte, después de un estudio en las islas Tobriandt, donde la cultura es matriarcal también, afirmó que no había complejo de Edipo más que cuando la cultura era patriarcal. Este dato no ha sido demostrado. Son numerosas las tribus de régimen matriarcal y se observa el complejo de Edipo como en Normanbi.

Independientemente de esta divergencia, el código de normas de una cultura y los principios educativos que de él derivan ejercen gran influencia en el desarrollo infantil.

La investigación de *los gemelos* nos da resultados sorprendentes. Ya en mis tiempos de estudiante en Alemania, donde este tipo de investigación era muy frecuente, se observó la diferencia y la concordancia entre ellos. Un dato era si habitaban en medios diferentes. Otro importante si era uni o bivitelinos. H. Newmann atribuye las diferencias al medio. Creo que ello es sólo dentro de ciertos límites. Las concordancias en los univitelinos son enormes y de origen genético. Se parecen entre sí como la parte derecha e izquierda del cuerpo. En cambio entre los bivitelinos disminuye la concordancia porque se parecen como si fueran hermanos.

Hay que tener en cuenta los estudios sobre *hospitalismo infantil*. Diversos autores han encontrado mayor predisposición a las infecciones en asilos perfectamente higiénicos. Incluso daños irreversibles si el niño ha permanecido más de tres años allí. Ya hemos citado a Spitz, que estudió a veintiún niños largo tiempo y demostró que estaban retrasados en la adquisición de lenguaje e incluso en los movimientos. Y ello ocurría de un modo directamente proporcional al contacto afectivo que les prestaban sus cuidadoras. Si el contacto era escaso o nulo, los niños llegaban

a tener una depresión anaclítica. Los niños están abúlicos, silenciosos y tristes, pierden peso, etc., cuando se sienten privados de cuidados maternos. La curación es rápida si vuelven junto a la madre.

Según mi propia experiencia, también en los niños se presentan fases depresivas y *oscilaciones de la vitalidad*. La incapacidad del niño para expresarse es lo que ha hecho que tales fases depresivas hubieran pasado largo tiempo desapercibidas. El grave problema del *autismo infantil* tiene gran conexión con estas fases en las que decae la vitalidad.

No hay que atribuir estos síntomas solamente a falta del cariño de la madre. He visto muchos casos en niños que viven una buena atmósfera afectiva y que a pesar del cariño de la madre se apagan vitalmente. El apagamiento de la vitalidad resulta más evidente que en los adultos. El niño vivencia mucho menos su corporalidad. En cambio su cuerpo se afecta más por las oscilaciones de la vitalidad que el del adulto.

Ya en el año 1924 un discípulo muy directo de Freud formuló la teoría que cualquier clase de neurosis tenía su origen en el trauma del parto, teoría que es algo difícil de demostrar. Me refiero a Rank, que decía que el niño, para convertirse en neurótico, tenía que pasar por una privación afectiva. Y la privación arrancaba ya de la separación de la madre que acaece en el parto. Freud se resistió a aceptar esta idea de su discípulo y nunca fue explícito en su reconocimiento.

Freud resume su punto de vista así: todos los traumas acaecen en la edad infantil hasta los cinco años. El período frágil es de los dos a los cuatro años. No fija cuándo empieza la receptividad después del parto. Las vivencias se refieren a impresiones de naturaleza sexual y agresiva. También a lesiones o daños precoces del yo (insatisfacción narcisista).

Ana Freud habla de dos fases en la evolución infantil: la optimista y la pesimista. La primera deriva de conside-

rar las neurosis como reacciones conflictuales y cargar la culpa al medio. Abusos de autoridad paterna, privaciones ante la curiosidad sexual, inducción al sueño por medios absurdos, exceso de mimo, seducción, etc. A mi modo de ver, si la neurosis tuviese sólo como origen dichos factores, *su prevención sería un problema educativo*. Complejo y largo si se quiere, pero realizable. La profilaxis tendría que conducir forzosamente al éxito.

La experiencia clínica demuestra lo contrario. De ahí deriva el período pesimista, en el cual aparecen patentes los «factores inevitables» (bisexualidad congénita, conflicto y violencia del instinto, frustraciones, etc.).

No se trata de *factores inevitables*, por una parte, ni tampoco de la sola acción de los *factores educativos*, sino de una dialéctica entre los dos, que vamos a analizar siquiera sea brevemente. El padre y la madre no son en sí esenciales en la génesis de las neurosis, *sino a través de lo que significa su presencia humana*. Lo pernicioso no es tanto el juego de prohibiciones y concesiones, sino la atmósfera en que se realiza este juego. Lo importante son las tendencias afectivas y la angustia del propio niño, en relación con las tendencias afectivas y la angustia diseminada de la atmósfera que le rodea.

En el comienzo de sus estudios los psicólogos se preguntaban *¿qué es lo que ocurre en el niño?* Y toda la atención se dirigía hacia los mecanismos de defensa, que delataban la presencia de impulsos ocultos en él. Pero esta dialéctica entre impulso y mecanismo de defensa tiene que mirarse desde otras perspectivas, que no es el momento de analizar. Lo que sí que he de añadir es que Freud, en el año 1917, habló de una «predisposición especial a la vida fantástica». Y en 1923 «hay que reconocer la importancia de la fantasía en la vida psíquica del neurótico; para él la neurosis es más real que la vida misma». O lo que es lo mismo, *las neurosis nacen sobre una cierta predisposición constitucional o personal o como quiera llamarse para las fantasías traumáticas*. Y en el año 1933 modifica sus tesis

sobre la castración. La castración real no existe. Su importancia deriva de *cómo se toman las amenazas del exterior*.

En la formación de la personalidad interviene el proceso de identificación del que hablamos en otra parte de este libro. Un caso específico es la formación del super-yo, heredero del complejo de Edipo. O sea, que influye la individualidad del padre, pero *también las disposiciones neuróticas del niño*. Se trata de una acción mutua entre ambas.

Es cierto que como acabamos de ver —y ahí está el enorme avance— los trabajos de los psicólogos no paran en esa vaga y casi vulgar afirmación: el niño necesita el cariño de la madre y ésta ha de proporcionárselo. El crecimiento físico e intelectual de los niños en sus primeros meses depende sobre todo de que estén suficientemente «nutridos de afecto» o, mejor aún, criados con afecto. Los niños que viven en un orfanato impoluto y aerodinámico, pero en un medio indiferente desde el punto de vista afectivo —en una palabra los niños criados sin cariño— se hallan más retrasados en su coeficiente intelectual que los niños criados en una familia, en la suya. Los niños que viven en familia y están embebidos de una atmósfera impalpable y densa al mismo tiempo, que es el amor, son mucho más precoces desde el punto de vista físico y psíquico.

#### EL SER HUMANO ES IMPERFECTO

Me refiero al momento de nacer. No lo olvidemos, el ser humano viene al mundo como un ser imperfecto, inacabado. No hace mucho tiempo que en un parque zoológico parió un chimpancé. De esta manera ha podido tenerse la certeza del tiempo de duración del embarazo de los antropoides. Pues bien, el embarazo en la especie humana es corto, mucho más corto que lo que, comparándolo con los seres más próximos de la escala zoológica, debería de ser.

Actualmente se viene observando una reducción de los

meses o días de embarazo, especialmente en los países más desarrollados y en todo caso en las grandes ciudades.

El ser humano es arrojado al mundo en un máximo estado de indefensión. Cualquier otro ser empieza su viaje terreno con mejores dotes biológicas: instintos más seguros, defensas más reguladas. Sólo el hombre tiene el triste privilegio de venir al mundo antes de lograr esa mínima madurez para avanzar por él. ¡Ah! Pero esa tremenda indefensión e inferioridad es la fuente de su poder. La paradoja humana empieza ya antes de su aurora.

Llegar al mundo con instintos menos seguros quiere decir también llegar con instintos más plásticos. Infradotación biológica quiere decir posibilidades de superación por la vida del espíritu. Indefensión quiere decir necesidad sustancial de nacer en una familia en lugar de nacer en un nido. O sea, *necesidad de integrarse en una estructura social*.

La sociedad no es, pues, un convenio creado por los hombres. No nace de un contrato, sino de una imperiosa necesidad a la que hay que subvenir. Integrarse en una estructura social quiere decir también educarse.

Ahora bien, si el ser humano viene al mundo, al parecer inacabado, es porque *su esencial estructura es abierta*. Como demostró la biología hace ya muchos años, cada animal vive adaptado a su medio. De ahí que la idea de que las especies cambien por una necesidad de adaptación a medios distintos, *no haya podido ser demostrada*. Sólo el hombre se halla inadaptado. Por su inadaptación tiene las posibilidades, la posibilidad, de transformar su mundo, su medio ambiente. La sociedad es su mundo. ¡Qué diferencias históricas y geográficas no existen entre las diversas estructuras sociales del hombre!

De ahí arrancamos para una primera aporía en la tarea de educar a los jóvenes. Sobre esta aporía se han escrito en los últimos tiempos páginas y más páginas. Y, sin embargo, los pedagogos no sólo siguen sin solventarla, sino que están encubriéndola con una cortina de humo.





## NECESIDAD DE PROTECCION

### LA ANGUSTIA INFANTIL

La angustia infantil es muy frecuente. Raro es el niño que no la siente. El proceso de maduración consiste, entre otras cosas, en una especie de vacunación contra la angustia y los terrores infantiles. La influencia de la educación es evidente. A medida que la angustia infantil es más patológica, resulta menos influenciable. Pero aun siendo patológica, la huella que deja en la personalidad depende, en buena parte, de la actitud de los padres y de aquellos que con los niños conviven.

Una oscura tendencia lleva a los niños a buscar los relatos de terror y de miedo. Es también como si, espontáneamente, se vacunasen. Lo desconocido en estas situaciones les atrae. El instinto epistemológico es muy fuerte. Parece que el niño siempre quiere descubrir algo nuevo en el mundo. Un niño de quince meses ve el mar a través de su ventana. Intenta abrirla. La cierra. La vuelve a abrir y a cerrar. El juego le produce placer. El mar le crea al principio algo de estupor, hasta que se familiariza con la situación. Luego pierde el interés y busca otra cosa que le distraiga.

También los juegos infantiles son como una propedéutica ansiosa. Ahora bien: si se carga la nota sobre los fac-

tores inhibidores de la situación, el niño puede resultar perjudicado en la evolución de su personalidad. Es necesario para valorar hasta qué punto han sido decisivos los factores personales y los ambientales, comparar lo ocurrido con otros niños crecidos en el mismo medio ambiente. La actitud de los padres puede ser distinta y realmente nunca es igual frente a unos y otros. Pero eso no quiere decir que haya sido sólo inhibidora y castradora en los niños neuróticos. A veces ha ocurrido, precisamente, al revés.

En las concepciones de Melanie Klein, la oposición entre el amor y las fuerzas destructoras juega un papel considerable ya desde los primeros momentos de la vida. La angustia está producida, principalmente, por las tendencias agresivas, las pulsiones y los fantasmas sádicos. El comienzo inmediato de la vida se caracteriza por una fase paranoide-esquizoide, en la cual los fantasmas y las pulsiones, ambos destructivos, se proyectan sobre el objeto primario. Estos sentimientos de persecución de origen interno, se refuerzan con experiencias externas penosas. El conjunto es vivido como la presencia de fuerzas hostiles externas, en tanto que la toma de alimento, la situación confortable, etcétera, despiertan en el niño el sentimiento de la existencia de los «objetos buenos». El pecho de la madre es uno de los objetos al que se considera como de carácter «bueno» o «malo», por la razón de que es alternativamente dado y retirado.

La introyección y la proyección no son sólo, pues, mecanismos de defensa. El yo puede internalizar los objetos buenos y también repeler la agresión del mundo externo y de esta manera establecer «relaciones de objeto». Los sentimientos de persecución se centran alrededor de los objetos «malos», internos y externos. Por el contrario, los objetos «buenos» provocan un sentimiento de seguridad que, a veces, es ilimitado. De ahí la idealización de los mismos.

Todos estos mecanismos que acabo de referir duran los tres primeros meses de la vida. Y así el niño pasa de esta

separación entre objetos buenos y malos, a una integración del yo.

Después de esta primera fase aparece ya una segunda que corresponde al segundo trimestre del primer año y a parte del tercer trimestre. Consiste en una depresión mezclada con angustia y sensación de inseguridad, marcada por el peligro de que los propios impulsos destructores hacen correr al objeto amado. La angustia del niño se concentra en torno a estas dos formas de angustia: «persecución» y «depresión». La precocidad con que para la autora que comento considera la existencia de un «yo» es realmente sorprendente. Casi más que lo es el lenguaje mismo y su manera de interpretar el mundo del niño recién nacido.

La vida del recién nacido cursa según el ritmo de sueño-tensión-gritos-sueño. Este proceso cursa cíclicamente, «ourobóricamente» podría decir, sin que vaya acompañado del reconocimiento de la realidad del mundo exterior. Poco a poco empieza la diferenciación del «yo» como centro interior y el mundo. Hay que aceptar que para que tal diferenciación tenga lugar es necesaria una cierta frustración. Así se logra una separación de la persona y del mundo. Si la frustración se halla mitigada por la protección, la intensidad de la misma disminuye. La duración de las tensiones displacenteras es menor y éstas se hacen más soportables. En el niño nace la experiencia de que las fuentes de malestar (hambre y dolor) están en sí mismo y las fuentes de satisfacción están fuera de él. El niño adquiere el sentimiento de confianza primario, sentimiento que supone una protección emocional que facilita el aprendizaje de lo que transmiten al «yo» las diversas experiencias vitales (motoras y perceptivas).

El yo infantil se fortalece, por una parte, por las relaciones libidinosas con la madre. Por otra, por la falta de angustia que la misma le crea. De esta suerte el «yo» es cada vez más capaz de enfrentarse con nuevas situaciones, especialmente si corresponden a su grado de desarrollo biológico y físico. Apoyado en la confianza vencerá los obstáculos.

los mucho mejor. French ha llegado a afirmar que la esperanza facilita los procesos psíquicos que son necesarios para alcanzar un determinado fin. La esperanza en este sentido se realiza bajo la base de la confianza. Es decir, que por la confianza en el mantenimiento de las situaciones pasivas y de ayuda que se le presta en su afirmación activa, el «yo» alcanza un grado de desarrollo tal, que se siente capaz de esperar en el futuro. La confianza y la esperanza amenguan el sentimiento de frustración y las tensiones interiores.

En los últimos tiempos los trabajos de Benedek, Spitz y Th. French han insistido mucho en los caracteres de la *simbiosis madre-niño*. Su lenguaje recuerda al de los biólogos que han estudiado muy de cerca este fenómeno, como Portmann, v. Uexküll y Lorenz. Ya hemos citado ampliamente los de Spitz, hoy ya algo periclitados.

Los niños criados en orfelinato desarrollan estructuras de frustración precisamente por la necesidad de apoyo del niño que queda insatisfecha. No se hace a través de la madre, sino por un esquema de reflejos condicionados y establecidos rutinariamente. Los niños permanecen tranquilos si se mantiene la rutina, pero si se altera lo sienten como un peligro y responden con angustia. La interrupción del contacto entre la madre y el niño en los primeros tiempos de la vida, si dura más de tres meses, produce cambios corporales a veces irreversibles.

Teresa Benedek concluye lo siguiente: «Un ser que no ha aprendido a amar en los primeros años de su vida está condenado al miedo y a la angustia cada vez que tiene que formar una nueva relación objetiva.» Cuando la estructura del «yo» cuaja en esas relaciones de confianza, que son capaces de absorber las tensiones que presenta la realidad externa, tal estructura mantiene el grado suficiente de flexibilidad para adaptarse a las nuevas contingencias de la vida. Sin embargo, cuando la estructura del «yo» se conforma como un reflejo condicionado, fácilmente fracasa ante cualquier exigencia vital.

Estos y otros trabajos han producido una cierta tendencia a la simplificación de estas observaciones primordiales. De tal manera que se ha llegado a afirmar que las neurosis se desarrollan —o no— según que el niño en las primeras fases de su vida se halle bien envuelto por el calor materno. Creo que no es esta la idea que estaba en la mente de los investigadores. Por lo menos, a mi modo de ver, de ninguna manera se han visto confirmadas por la realidad clínica.

### LESIÓN CEREBRAL MÍNIMA

Más recientemente los psiquiatras hemos llamado la atención sobre un hecho muy importante a mi modo de ver. Es digna de tenerse en cuenta la existencia en los niños de la llamada «lesión cerebral mínima». Esta lesión se descubre actualmente con mayor frecuencia de lo que se podría sospechar hace unos pocos años, cuando llamé la atención sobre el tema en un Congreso Mundial.

Los factores físicos y también los genéticos han sido abordados por muchos otros investigadores. Hay que tener en cuenta también el valor escaso de algunas instituciones en las que habían sido internados los niños estudiados por los autores antes citados. Son más claras las relaciones entre la delincuencia infantil o las conductas más «especiales», sin olvidar la quiebra de la vida familiar y otras lacras del mundo contemporáneo.

Por otra parte, algunos autores como Ainsworth y yo mismo han llamado la atención sobre el hecho de que la expresión «privación materna» cubre muy diferentes tipos de experiencias de las que puede sufrir un niño, de tal manera que no se puede considerar la privación de afecto como una única experiencia decisiva en la formación del niño. En la actualidad se ve que en algunos casos este proceso se ha extendido más. Ya no se le considera sólo en relación con la madre, sino con otras personas que son «significativas» para el niño.

## CRÍTICA DE LA «PRIVACIÓN MATERNA»

En el momento actual se duda mucho de que aparezca un verdadero retraso mental y, en general, que disminuya la capacidad del niño física o mental, sólo por la privación materna. La neurosis que se le atribuye en algunos casos tiene también otras posibles explicaciones. En cambio, la delincuencia juvenil se puede poner ciertamente en relación con la discordia familiar. Una causa importante es también la desatención de los padres respecto a los hijos, en edades que ya poco o nada tienen que ver con la privación afectiva inicial. Algunos autores insisten en que la psicopatía puede ser producto final de la ruptura de las ligazones señaladas más arriba. Sin embargo, a mi modo de ver, la psicopatía, como ocurre en el resto de este problema, tiene mucha relación con la propia constitución y herencia del niño. Hace ya muchos años se demostró con el estudio de los gemelos criados y educados en medios absolutamente distintos.

Las respuestas de los niños a la privación, en general, varían mucho según la edad y propia personalidad. No se puede hablar de ella, por tanto, sin haber estudiado muy detenidamente todas las condiciones ambientales y los factores hereditarios que pueden intervenir.

En resumen, pues, la importancia casi mítica que ha sido dada a la privación afectiva en los primeros momentos de la vida, con el sinnúmero de trabajos publicados desde hace unos veinte años, *no tiene ninguna razón de ser*. Ya hemos visto cómo uno de los pioneros más importantes, el inglés Bowlby corrigió sus trabajos posteriores y sigue corrigiendo todavía hoy el rumbo. Bowlby mismo señala la importancia de sus actuales conceptos y concede mayor valor a otros nuevos que me fueron comunicados personalmente en una reunión sobre el tema, el año pasado en Nueva York. Este autor limita actualmente la influencia de la

privación a cierto tipo de separaciones con la madre que él llama «psicopatías no afectivas», expresión que por mi parte no encuentro con gran sentido. No hay que pensar, además, que el niño es monotrópico en sus inclinaciones. Unas veces se puede dirigir hacia la madre. Otras, hacia aquella persona que la sustituya, en contra de lo que afirmaban anteriormente los autores que se han ocupado del tema.

Hay, evidentemente, el establecimiento de un lazo especial con parientes del niño ligados biológicamente con él. Se ve en estos casos que son dichos parientes los que tienen mayor importancia en estas presuntas separaciones. Mucha más importancia que la madre o que cualquier mujer que la supla. Ya se ha convertido en eslogan la frase de que «los niños también tienen padre», además de la madre.

Subrayemos también el cambio de punto de vista. En la actualidad, en lugar de «privación» se habla de «distorsión». El cambio de vocablo es muy significativo. O sea, que en lugar de unas relaciones establecidas de una manera equivocada, así como de la importancia de la existencia de las depresiones que pueden presentarse en la edad infantil o las que presentan más tarde los niños en relación con factores como la pérdida de algún familiar. Desde luego que la separación de los padres ejerce un efecto que no es nada favorable.

Tampoco hemos de olvidar los peligros que ofrece una nutrición deficiente, como los factores somáticos en toda esta problemática. La inteligencia disminuida en su capacidad afecta al lenguaje, con lo cual la posibilidad de establecer contactos afectivos disminuye enormemente en los niños. En los últimos trabajos se señala la influencia de las diferencias individuales en la respuesta de los niños a la distorsión. Hay niños más vulnerables que otros. Por su propia constitución. Por su propia disposición genética. Un problema que se había olvidado y al que ahora se está dispensando mayor atención es el de la diferencia que ofrecen

los dos sexos, en la relación del niño con su madre. Pero todavía no se puede dar una definición clara de tal diferencia.

Resumiendo todavía más, y antes de poner punto final, afirmaríam lo siguiente: *el concepto de la privación materna es muy heterogéneo. Comprende casos tan variables, que no se puede considerar como universalmente válido.* Ni el concepto. Ni los casos.

## DE LO ANIMAL A LO HUMANO

La libido en Freud es una energía que arranca del plano instintivo-somático del cuerpo humano. Esa fue su concepción primeriza. Instinto, pues, como puede serlo el hambre. Pero Freud trasladó los caracteres de un impulso somato-físico a un somato-psíquico. Esta transformación se hace en varias etapas. En primer término, en los *Tres ensayos sobre la vida sexual* (1905) califica a tal impulso como autoerótico en su origen. La sexualidad se manifiesta primariamente como expresión del subsistir, o más bien de la necesidad de subsistir. La madre es la fuente de esa subsistencia. Consigo misma esta sexualidad autoerótica, no consiste más que en alimentarse del pecho materno. La acción es, pues, autoerótica y no típicamente sexual. El cuerpo satisface su hambre autoeróticamente en la primera fuente que encuentra: el pecho de su madre. El mamar, el chupar el pecho surge de un impulso autoerótico. La placentera alegría que puede significar para el niño no es tomada en serio como acción sexual en Freud, a pesar de hacer alusión aquí y allá, al placer que puede provocar en el niño.

La temática de la relación madre-niño no es, en esta fase, primariamente sexual, aunque haya alguna implicación. El niño necesita del pecho de la madre como de un maná. La madre es la que dirige su fuente protectora al niño. El modo autoerótico es la primera forma de contacto del niño con su mundo. La percepción de la realidad

se realiza en este primer modo de percibir el mundo, que en la descripción de Freud es un mundo mostrenco podríamos decir. El niño necesita esa relación. Su ausencia es traumatizante y puede producir en tal caso síntomas neuróticos.

En la primera concepción de Freud existían dos impulsos en esta fase de la vida: el sexual y el impulso de alimentarse anidado en el yo. El recién nacido puede desplazarse de una satisfacción inmediata de tales necesidades instintivas sin peligro inmediato. La nutrición sirve a la conservación del individuo. Su instinto sexual al de la especie. La cultura es la que retarda especialmente el impulso sexual y por eso este retraso es la primera fuente de neurosis. El impulso nutritivo como componente parcial de la libido es natural-somático. La maduración de la otra parte se realiza en forma de instintividad sexual. La sexualidad nace mediante el desarrollo hasta la madurez, especialmente de este segundo componente.

El instinto primario se satisface mediante el logro de lo que se llama «objeto sexual». Ahí se expresa la tensión y la relajación de toda tendencia instintiva. El proceso que en un comienzo es autoerótico, va siendo víctima de la educación del mismo, porque necesita ser cultivado. O sea, necesita integrarse en la cultura. Es la autoridad la que imprime por este camino la verdad sobre el niño en crecimiento.

De este modo se desarrolla el ser humano como un proceso *histórico-vital*. Cultura y naturaleza son antitéticas. Dirimir la competencia o la coalición entre ambas es lo que convierte al «ser biológico» en «ser cultural». Naturaleza y cultura son antitéticas. La posibilidad de realizarse en la vida depende de hallar el punto medio acertado de esta dialéctica somático-vital.

Con una sexualidad liberada totalmente de la cultura no puede realizarse una vida humana. Acabaría destruyendo la sexualidad misma. Es decir, la vida propiamente dicha sólo es posible mediante la represión de la sexualidad. Es

decir, por la renuncia en más o en menos a una satisfacción instintiva parcial, la sexual. La renuncia sólo logra hacerse cuando es posible, o sea, antes de la fusión de los instintos parciales en un instinto total y unitario.

La educación comienza ya en la fase oral. Sigue mediante los ritos y la necesidad de limpieza, a través de la fase anal-sádica y finalmente exige la represión del onanismo, en la fase fálico-edipiana. La libido normal muestra tal plasticidad, que se adapta a este duro proceso de renunciaciones. Sólo así el *homo natura* del que hablaba Binswanger refiriéndose a la concepción del hombre en Freud, puede convertirse en un *homo cultura*.

La sexualidad, por tanto, no puede lograr la propia maduración humana. La fase primaria autoerótica no es suficiente para la maduración, puesto que impide el contacto con el mundo externo. El niño no sólo necesita alimento, sino cobijo, calor y seguridad en el mundo. La sola nutrición no basta. La madre no es sólo una fuente láctea, en la cual se imprime ya la tradición.

Si se habla de instinto sexual puro se ignoran otros caracteres esenciales del impulso. No se trata sólo de *un impulso*, sino de *una tendencia*. Se trata de una acción que no se reduce a lo biológico, sino que, implícitamente, aloja un sentido cuya exigencia deriva de algo que se opone al libre despliegue del instinto.

*Es el hombre quien obstaculiza al hombre.* La presencia de tal obstáculo imprime sello, infiltra ánimo, concede estilo y modo de manifestarse. Es el paso de lo animal a lo humano. El estilo de amar depende del estilo de vivir. El hecho biológico se transforma en hecho histórico, con peculiaridad radical. El beso, por ejemplo, es casi exclusivo de los europeos. O de las gentes que lo han aprendido en Europa.

El camino hacia la madurez se recorre entre el abismo que puede abrir a la pareja su soledad frente al mundo, por un lado y, por otro, a conversión de la tradición en caos. Así surge la angustia.

El llamado «complejo de Edipo» está muy manoseado. Además, por si fuera poco, es falso. Ni la literatura ni la antropología han confirmado este ensueño desiderativo de Freud. El adolescente, según este autor, desea desplazar al padre del lecho de la madre, matándole si fuera necesario. La dificultad no dimana de que tal deseo sea consciente o inconsciente, sino de que no existe. Y si existiese, tampoco se podría llamar «complejo de Edipo».

Los mitos griegos se han revestido de un halo de inmenso carácter metablético. Layo, el rey de Tebas, estaba casado con Yocasta. Consulta el oráculo délfico para averiguar por qué no tenía hijos. Y el oráculo le contestó en secreto casi confesional, que si tuviera un hijo sobrevendrían sobre él y sobre su pueblo grandes catástrofes. De ellas sólo podría salvarle Yocasta matando a su hijo.

Nueve meses después Yocasta parió un hijo. Layo le agujereó un pie con una aguja y su pie se deformó. Un azar le llevó a Corinto donde reinaba Polibio. Años después, un oráculo dijo a Edipo que mataría a su padre. A pesar de que dudaba que Polibio fuese su padre, Edipo huyó de Corinto. En un estrecho desfiladero de Delfos encontró a Layo montado en su carro. Layo le obligó a dejarle el paso libre. Se irritó de tal manera que cayó de su caballo y murió arastrado por su propio carro.

Edipo siguió el camino de Tebas, y para lograr su entrada en esta ciudad tuvo primero que descifrar el famoso enigma de la Esfinge. Se casó después con su madre sin saber que lo era.

Existen muchas versiones de este mito. La más antigua es la de Cinethon <sup>1</sup>. Los tres grandes trágicos griegos se han ocupado de él. Edipo se casó con su madre sin saber que lo era, ni reina de Tebas. En un tiempo en que la desgracia asolaba a Tebas, el ciego Tiresias le reveló la tragedia

---

<sup>1</sup> Cinethon fue un autor griego muy anterior a Esquilo, Sófocles y Eurípides que escribió una obra llamada *Edipiada*, donde se narran las desventuras de Edipo por vez primera.

de su matrimonio. Yocasta se ahorcó. Edipo se cegó y huyendo de sí mismo se fue al bosque.

Este argumento se ha repetido mucho en el mundo de la leyenda. Edipo, con su pie hinchado, vivió envuelto en esta trágica atmósfera. El mito nunca tuvo, a través de sus variadas versiones, aquella que le atribuyó Freud. En cambio, en el antiguo Egipto existía el dios Tyfón o Set, que personificaba toda la violencia posible. Asesinó a su padre. Violó a su madre. Despedazó a Osiris su hermano. A continuación Tyfón tomó la figura de un hipopótamo.

A mi modo de ver, la vida de Tyfón se adapta mucho más que Edipo al esquema freudiano de la tragedia. «El complejo de Edipo» debía de ser el «complejo del hipopótamo». A Tyfón no le pasó nada porque aquella tragedia simbolizaba mejor la que le puede ocurrir a *cualquiera*.

Freud cuenta la tragedia de Edipo sin comentar su castigo. Edipo no quería matar a su padre. No sucedió lo mismo a Tyfón enmascarado de hipopótamo. O de rinoceronte poseedor del unicornio, mítico símbolo fálico por excelencia. A Freud le resultó más fácil «inventar» el complejo de Edipo, como dice Altschule. En cambio, Tyfón o Set siguieron adelante. Con su incesto a cuestas.



## EL NIÑO EN LA EDAD PRE-ESCOLAR

### ALGUNAS TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL HASTA LA ADOLESCENCIA

Goethe, en las conocidas conversaciones con Eckermann, dijo en 1826: «Aunque en conjunto el tiempo progresa, la juventud tiene que empezar desde el principio y repetir las épocas de la cultura mundial.» A primera vista, es como si se hiciese eco de lo que Haeckel llamó la «ley fundamental de los seres vivos». Me refiero a la ontogénesis, tanto biológica como psicológica, que hay que concebirla como una reproducción de la filogénesis. Realmente, ahora no se le concede a esta fórmula valor alguno; pero hay una analogía entre la evolución ontogenética y la filogenética, aunque no tengan ninguna relación de génesis entre las mismas y haya algunos autores que todavía la aceptan. Lo cierto es que no se pueden demostrar relaciones estrictas entre el desarrollo biológico y el desarrollo psicológico.

Halls dice que las manifestaciones del desarrollo humano, referidas, por ejemplo, al jugar en los niños, recuerdan a formas anteriores del desarrollo de la humanidad. Este autor describe una pubertad infantil alrededor del cuarto año, una pubertad juvenil y otra pubertad de los adultos que refiere al tiempo del matrimonio. Y a las tres formas de pubertad las considera como residuo de las formas de desarrollo por las que atraviesan los animales.

Neumann, siguiendo el pensamiento de Jung, piensa que las fases arquetípicas del desarrollo del conocimiento del «yo» y del «yo-mismo» se forman de manera análoga. En la primera mitad del desarrollo individual aparecen las fascinantes imágenes de los arquetipos, que subyacen a la realidad y estimulan a la psique a dejar correr sus fuentes hacia afuera.

Estos modos de abordar la cuestión, y sobre todo la aplicación de los puntos de vista de Jung, ejercen una cierta seducción. La verdad es que no es más que literatura. Hasta ahora no ha habido comprobación científica alguna.

Los estudios sobre las correlaciones entre las manifestaciones psíquicas y las somáticas han sido muy minuciosamente hechos durante el primer año de la vida. Al comienzo del desarrollo hay que observar las fases de madurez de cada órgano, que deben ser como el correlato somático primario del desarrollo psíquico. En el desarrollo del sistema nervioso, y especialmente en el cerebro, está la clave de este momento vital que se puede llamar prepsicológico o *prepsíquico*.

El fisiólogo Sigismund describió, en el año 1856, cinco períodos en el desarrollo del niño según la aparición de una u otra función: 1) la fase del chupar; 2) la del ver; 3) la del coger; 4) la del correr, y 5) la del hablar. Los neurólogos, recientemente, han hecho muy detenidos estudios del desarrollo cerebral. Pieper dice que las distintas partes del cerebro son activas, según un orden formado previamente en el cerebro mismo. Partiendo del tronco cerebral, el *pallidum* actúa como centro nervioso activo en el recién nacido maduro. Dicha actividad se amplía a las partes cerebrales superiores. Cuando éstas entran en acción en el curso del desarrollo infantil, influyen en otros centros más inferiores, situados además en centros más inferiores también, unas veces estimulándolos y otras inhibiéndolos.

Así es como en el curso del primer año de vida las capas cerebrales se muestran como si tuvieran una edad distinta. Unas aparecen superpuestas a las otras, teniendo en cuenta

que la capa más joven es siempre la conductora. De todas maneras, la actividad cerebral se mantiene armónica a lo largo del desarrollo, ya que las capas inferiores pueden ser inhibidas por la actividad de las superiores. Fleschig aplicó una idea análoga al desarrollo de la mielinización de las vías nerviosas. Idea que fue después muy discutida. Max de Crinis puso en relación la madurez de algunos territorios corticales con los hallazgos del psicólogo Karl Bühler.

Más recientemente, Tanner se muestra más escéptico sobre todas estas afirmaciones. En cualquier caso, no cree que puedan emplearse más allá del primer año de vida, puesto que ya después no puede demostrarse ningún paralelismo entre el desarrollo cerebral y la conducta del niño. Más bien nos inclinamos a pensar que los procesos de maduración se realizan por brotes. Lo que crea el sistema nervioso son ciertas posibilidades como el campo sobre el cual operan el pensamiento y la vida psíquica, pero *sin establecer una correlación demasiado estrecha entre ambos*.

Freud no considera su pensamiento sobre la libido como una piedra fundamental del psicoanálisis, sino sólo como un problema parcial, en el cual incluye el complejo de Edipo. En la primera fase del desarrollo de la libido entra en función todo lo que son mucosas (especialmente para la excitación táctil) y los orificios corporales, excepto la nariz.

La organización pregenital de la libido empieza en la fase oral, correspondiendo al interés principal del niño recién nacido y que poco después se convierte en la fase oral-canibalística. La libido parcial se concentra alrededor de la boca como zona erógena. Incluso la necesidad de alimentación está ligada a este componente libidinoso del desarrollo. La fase oral es autoerótica. El componente canibalístico se desarrolla coincidiendo con la aparición de los primeros dientes, que pueden llegar a morder el pecho de la madre. La satisfacción oral es una forma primaria de pseudomasturbación.

Spitz, en una guardería infantil, entre ciento ochenta niños, sólo observó que durante el primer año de su vida

jugaban con sus genitales unos veintiuno. La fase anal-sádica cierra el período de la adquisición placentera pregenital. Freud no nos ha dado ningún dato sobre la edad de comienzo de esta fase. La verdad es que se considera esta fase del desarrollo de la libido más como una construcción teórica que ligada a la realidad. Muchos de los psicoanalistas actuales atribuyen un comienzo a la fase anal-sádica entre el undécimo y el duodécimo mes.

La diferencia en el impulso sexual se centra, según Freud, en que en unos sujetos se dirige más hacia la actividad y en otros hacia la pasividad. Como objeto y blanco de la sexualidad, o sea como zona erógena, sitúa la del intestino y su desembocadura anal.

Posteriormente describió la fase uretral, que otros psicoanalistas incluyen en la fase anal-sádica y a la que realmente no se ha prestado demasiada atención.

La fase genital alcanza de los dos a los cinco años. En lugar del pecho de la madre, prevalente en la fase oral, prevalece la imagen de la madre en su totalidad, engendrando la situación edipiana. A la inclinación hacia la madre corresponde el odio hacia el padre, como en la tragedia de *Edipo Rey*. Con el complejo de Edipo aparece el complejo de castración, es decir, la angustia ante el temor de perder sus atributos sexuales. Su origen está en la aparición del «super-yo» o conciencia moral, como consecuencia de la debilidad y dependencia del yo del niño con la voluntad de sus padres. Pasa después por un período de latencia, para despertar más tarde en la pubertad.

En resumen, y para dejar bien aclaradas las ideas de Freud aplicadas al desarrollo del niño que acabamos de exponer, hemos de añadir lo siguiente, que proviene de uno de los psicoanalistas más conspicuos del momento actual. Me refiero a Erikson.

Las interpretaciones de este autor sobre la evolución de la libido comprende los siguientes estadios: 1) la esfera oral; 2) la anal-sádica, y 3) la genital. En el *primer estadio* Erikson habla de una *confianza originaria*, que expresa

de la siguiente manera refiriéndose al primer año de vida: «Yo soy lo que me dan.» Hay tres componentes característicos del mismo: la confianza originaria, una autonomía primaria y una forma de iniciativa primaria también.

El *segundo estadio*, que cubre el segundo y tercer año de la vida, arroja la fórmula siguiente: «Yo soy el que soy.» Sus tres componentes son: una forma tardía de la confianza originaria, la autonomía y una forma, también más madura, de la iniciativa.

El *tercer estadio*, que cubre los cuatro y los cinco años de la vida, lo expresa con las siguientes palabras: «Yo soy el que me imagino ser.» Sus tres componentes son: una forma todavía más tardía de aquella confianza originaria, una forma más elaborada de la autonomía y ya la iniciativa sin calificativo alguno.

Hay todavía, para Erikson, un *cuarto estadio* que sobrepasa los límites de nuestro tema en este capítulo, pues alienta un sentido de trabajo contra el sentimiento de inferioridad.

Y en el *quinto* y último *estadio* en que alcanza la pubertad, el niño trata de lograr una identidad contra la pérdida de la mismidad. A ésto hacemos referencia en otra parte de este libro.

Las designaciones de Erikson son lo suficientemente peculiares para no necesitar de mis explicaciones.

## EL DESARROLLO INFANTIL SEGÚN PIAGET

Piaget concibe el desarrollo de la inteligencia suponiendo una base sensomotora al principio de la misma. La adaptación sensomotora se realiza, en el primer período, por el ejercicio de reflejos del sistema autónomo y en el segundo por la adquisición de nuevos esquemas sensomotores que se combinan con los anteriores, funcionando como unidades sensomotoras conjuntas, que no deben considerarse, en manera alguna, como reflejos condicionados.

La adaptación intencional sensomotora es seguida a través de grados diversos de complicación hasta el tercero y sexto períodos. En el período tercero (de los tres meses y seis meses hasta el noveno mes) siguen actuando los esquemas anteriores en forma de una reacción secundaria circular. En el cuarto período (del octavo y noveno mes hasta el duodécimo) se caracteriza por la coordinación de los esquemas secundarios aplicándolos a situaciones nuevas. En el quinto período (de los doce a los dieciocho meses) se utilizan medios auxiliares para resolver problemas de carácter pragmático, y en el sexto período (de los dieciocho a los veinticuatro meses) estos medios auxiliares, para dominar los problemas que se le presentan junto con los esquemas primarios, sufren una reestructuración.

El pensamiento simbólico preconceptual domina la situación desde la mitad del segundo año de vida hasta el cuarto año. El pensamiento adquiere después una forma intuitiva desde el cuarto hasta el séptimo año. Y así sucesivamente hasta llegar a edades posteriores, como el tiempo de la causalidad y de los juicios morales.

Piaget no ha trabajado con métodos estadísticos, sino con minuciosas observaciones<sup>1</sup> y sobre ellas apoya sus afirmaciones. En esto se parece al método científico de Freud, aunque existen, como es sabido, grandes diferencias entre ambos. La diferencia entre el esquema de Piaget y el de Kroh consiste en que en éste la primera fase comprende los períodos primero y segundo de Piaget. La constitución de la inteligencia sensomotora de Kroh se localiza en la segunda fase, y en Piaget en los períodos tercero y cuarto. A partir de aquí, Piaget piensa que el curso del desarrollo es muy intrincado. De los dos a los cuatro años corresponde el primer grado de Kroh y la fase del realismo fantástico. Las fases posteriores son difíciles de aunar en la descripción de ambos autores.

Los niños capaces de entrar en el primer grado de esco-

---

<sup>1</sup> Las primeras observaciones fueron hechas con sus propios hijos.

laridad son los que ya están pasando la vertiente de la terquedad. En el fondo el niño no se dá cuenta de lo que quiere. Ni de lo que siente. Y, sobre todo, de que él debe sentir y querer otras cosas distintas de las que los adultos exigen de él.

El período de la terquedad coincide con un curioso fenómeno constituido por la ruptura de los límites fisionómicos. La apariencia con que se le presentan las cosas, su fisionomía, la distinción entre aquello que se llama mal —muchas veces no es tan malo como él piensa— etc. El niño realiza entonces cosas que antes le estaban prohibidas. También el espacio en que se desenvuelve su *motilidad* se ensancha, sintiendo un impulso a salir de la casa, marchándose a la calle. Esto le proporciona la ocasión de encuentros —o tropiezos— con los adultos. Entre éstos unos son extraños sin ningún acceso al niño y otros son aquellos que le rodean habitualmente y cuya presión sobre él es más determinada y clara.

En resumen, es al comienzo de la edad escolar cuando se considera al niño en un momento en que es posible formarle (aunque el final de su primer período de terquedad es muy variable y polivalente). Ya se adivina la capacidad del niño para recibir una formación, aunque su escala de valores sea todavía embrionaria o por lo menos no aparente. En este período, que comprende entre el cuarto y el sexto año y hasta el séptimo, se distinguen cuatro fases.

1.<sup>a</sup> *Fase de un realismo fantástico.*—El niño toma dos actitudes frente a la realidad:

a) Una *actitud realista* más acentuada que en los períodos anteriores de su vida. Las barreras y límites fisionómicos que se empiezan a romper y a ser penetrados, permiten una comprensión de la realidad afectiva. Pero los afectos a esta edad cambian de relación y de sentido. Antes, los afectos se hallaban unidos desde el punto de vista vivencial con los datos del entorno en el que se desenvuelve la vida. Ahora, tal medio circundante se le aparece al niño con una nota distinta que consiste en mostrarse como

amigo o como enemigo. Además se establece fisionómicamente una diferencia muy importante. El mundo disminuye su capacidad expresiva para el niño y las diversas fisionomías que él percibía y vivía se le oscurecen. Y esto le lleva a crear una diferencia importante entre dos conceptos de las cosas: Inconsciente al principio para él, que consiste en distinguir lo vivo de lo muerto. Sin embargo, como alguna de las cosas conservan su poder de estímulo fisionómico, esta percepción generalizada del mundo en torno a él determina una actitud mágica que hace que la conversión a la realidad se colorea de elementos fantásticos análogos a los de las fases anteriores. La segunda nota que circunscribe el realismo que se va presentando en él, está en relación con una actitud fisionómica que recuerda las fases anteriores.

b) Una *actitud mágica* que contiene no sólo un aspecto fisionómico, sino que va acompañada de una reflexión sencilla sobre las impresiones que recibe y una cierta reflexión sobre ellas, que le permite distinguir sobre todo las amistosas y que le separan de aquellas que considera peligrosas. Todas estas formas de comienzo de la racionalidad en la organización mental de esta fase se caracterizan según Kroh por una actuación involuntaria y una labilidad de la voluntad al mismo tiempo. Esta misma labilidad hace que su ser se pueble de experiencias pasajeras y huidizas. En general, su comprensión parece ejercerse de una manera más totalitaria. Deja a un lado los recuerdos como sin prestarles atención y esto es lo que determina su inexactitud en las acciones y recuerdos. La selección no corresponde a la de los adultos. Las lagunas en el recuerdo del niño se rellenan con citas fantaseadas. Las vivencias y las figuras también se hallan determinadas por la fantasía, a pesar de que el rasgo realístico es fundamental —no hay que olvidarlo—. El niño quiere aprender las propiedades de las cosas y pregunta con mucho interés por ellas. Pero su imagen del mundo es provisional y establece relaciones según el principio de semejanza. En cambio, la organización tem-

poral de las vivencias de la realidad y las relaciones de causalidad que se perciben son muy rudimentarias.

A partir de los cinco años el niño sólo es capaz de comenzar a tener una visión más ejecutiva del mundo en torno. Como dice Carlota Bühler, empieza a ser capaz de planearlo y de tener conciencia de sus fines, de tal modo que ya a los cinco años es capaz de una *ordenación temporal* y de *abstraer las cualidades*. Así se ve que no es capaz de establecer otras dimensiones correlativas y la formación de grupos determinados, como ya señaló Piaget.

En esta fase del segundo grado aparecen algunas fallas en el desarrollo, como consecuencia de las lesiones psíquicas que se han producido. La más importante para el desarrollo del carácter es la de los contenidos de la vivencia, dado la efectividad peculiar del niño a esta edad. Los encuentros con los adultos y la actitud mágica de los niños, crean tensiones afectivas y vivencias de miedo de las que el niño no habla y que, por consiguiente, no pueden ser neutralizadas. Las mismas representaciones, que conservan una buena parte afectiva, se hallan muy desligadas. Los principios ordenadores no han tomado su verdadero carácter de necesidad lógica que obliga al pensamiento. Estas cualidades explican la existencia de ciertos restos incomprensibles en su imagen del mundo que se halla construida de una manera desligada y con tendencia a la anarquía. Las vivencias no se asimilan, sino que resultan cuerpos extraños.

El niño, por otra parte, no controla todo lo que emerge de su vida instintiva. Lo deja sin elaborar, aislado. Así se producen trastornos emocionales y posibles mellas en el desarrollo. En esta fase y en estos casos ocurre aquello que los psicoanalistas califican de terreno abonado para la formación de complejos. En resumen, se trata de un período lábil en el desarrollo, que empieza por una disensión y que a veces toma el carácter de lucha entre las ideas propias del niño y las significaciones del mundo. También de sus vivencias que entran en conflicto con el adulto. Poco

a poco, sin embargo, su imagen fisionómica del mundo desaparece, aunque no del todo. Las actitudes mágicas se alimentan de los mismos cuentos que el niño escucha. El interés por adquirir un cierto saber sobre las cosas es vivo, aunque la realidad permanezca para estos niños llena de rasgos fantásticos. Durante este período —de los cuatro a los cinco años— la posibilidad de concentración de la atención aumenta de una manera considerable.

2.<sup>a</sup> *Fase o de realismo ingente.*—Se extiende de los siete a los diez años, cuando ya está en pleno proceso escolar. Para tener una idea del conjunto del desarrollo infantil, hemos de aludir siquiera sea brevemente a este período. Se trata de un *realismo crítico* y durante esta fase se van modificando las tendencias mágicas de la primera fase, para llegar a la fase del realismo crítico. Simultáneamente el niño llega a la comprensión de las relaciones con el mundo circundante. A partir de este momento, ya hemos de tener en cuenta la *lógica del niño*. O, si se quiere, ya estamos avizorando su evolución y el comienzo de la adolescencia.

## LOS AÑOS CRÍTICOS

A partir de este momento se considera que hay unos años críticos, aquellos que el niño ha de ponerse en contacto con la escuela —de cinco a diez años—. Muchos fracasos escolares posteriores son debidos a una inadaptación entre maestros y alumnos en esta fase. No siempre ocurre igual, ni en todos los países, ni en todas las familias, ni por supuesto en todos los niños.

En los países anglosajones se pasó de una civilización *can't*, donde todo estaba prohibido, a una civilización permisiva. Una observación muy curiosa, que cualquiera que visite los Estados Unidos puede hacer, es la siguiente: Un ferrocarril está junto a una calle transitada (no siempre hay «pasos elevados» o subterráneos en los países desarrollados). No hay letrero alguno que prohíbe el paso o llame

la atención. Ante tal hecho uno se pregunta: ¿Todos los niños son inteligentes en este país, para saber que es peligroso cruzar la vía? Lo más que llega a verse es un ruego al público de «tener cuidado», o una advertencia. Nunca una prohibición. Que el resultado de tal situación sea bueno, no es el momento de comentarlo aquí. Tan sólo señalaba un hecho.

La primera cuestión que tendriamos que plantearnos al tratar de la adaptación escolar, desde el punto de vista psicológico, es la de preguntarnos hasta qué punto se puede hablar de «adaptación» o de «maladaptación», cuando se refieren a los aspectos psicológicos de la persona. El concepto de adaptación proviene de la Biología. Es fácil señalar que en un individuo o un animal vivo, desde el punto de vista biológico, responde al medio ambiente. Existen siempre ciertas tendencias fisiológicas correspondientes a los ambientes que el individuo les vive. Pero desde el punto de vista psicológico el problema ofrece muchas dificultades que hacen que no sea apenas posible delimitar la frontera entre salud y enfermedad. Ante esta dificultad nos acercamos desde el punto de vista de la medicina psicológica, desde la medicina general.

Porque ¿qué significa que un niño o un hombre está «adaptado a la escuela»? Por un lado, que la actividad intelectual sea capaz y por otro que todo sea siempre en armonía con el medio ambiente de la escuela. ¿Qué es adaptación? Pero la adaptación no consiste en la actividad humana libre o libre. La adaptación humana es el campo de la libertad. Por consiguiente, la adaptación no se puede pretender que sea libre a alto grado, sino a tipo que sea capaz de funcionamiento. Todo esto nos pone sobre la pista de la característica psicológica fundamental del niño.



## LA INADAPTACION ESCOLAR

La primera cuestión que tendríamos que aclarar al tratar de la inadaptación escolar, desde el punto de vista psicológico, es la de preguntarnos hasta qué punto se puede hablar de «adaptación» o de «inadaptación» cuando nos referimos a los estratos psicológicos de la persona. El concepto de adaptación procede de la Biología. Es fácil señalar cuándo un hombre o un animal está, desde el punto de vista fisiológico, adaptado al medio ambiente. También cuándo sus funciones fisiológicas corresponden a los rendimientos que el medio les exige. Pero desde el punto de vista psicológico el problema ofrece matices difíciles que hacen que no sea apenas posible delimitar la frontera entre salud y enfermedad. Ante idéntica dificultad nos encontramos, desde el punto de vista de la medicina psicológica, como de la medicina general.

Porque ¿qué significa que un niño o un hombre esté adaptado a la sociedad? Por un lado, que la sociedad fuese estable y por otro que todo aquél que no estuviera conforme con la estabilidad de la sociedad fuese un inadaptado. Pero la historia no existiría si la sociedad humana fuese estable. La inestabilidad humana es el origen de la historia. Por consiguiente, la adaptación no se puede pretender que sea frente a algo estable, sino a algo que esté siempre en movimiento. Todo ello nos pone sobre la pista de la característica antropológica fundamental del hom-

bre que es la de ser *una estructura abierta*. Por eso no podemos aplicarle los conceptos derivados de puntos de vista biológicos. Y, sobre todo, no podemos aplicarlos al plano de la vida psíquica.

Más adelante veremos otras derivaciones de esta primitiva cuestión. Ahora trataremos de unas cuestiones técnicas, en el fondo muy sencillas. El grupo de niños inadaptados se puede dividir en dos grupos fundamentales: 1) los que acarrean un déficit de inteligencia, y 2) los que no son adaptables por déficit en la estructura de la personalidad. Los primeros forman el gran grupo de los débiles mentales, llamados en psiquiatría oligofrénicos y actualmente por huir de palabras estigmatizadoras, se les llama «subnormales». Este grupo constituye un temible entorpecimiento en la labor escolar normal y debe ser extraído de ella y acogido en instituciones especiales.

El problema de los subnormales en sí es sencillo como planteamiento, pero de muy difícil solución. Hay que educarlos en lo posible, extrayéndolos de la comunidad escolar normal. Previamente se necesita la colaboración del psiquiatra y del psicólogo. El diagnóstico se basa en la observación clínica y los llamados «test psicológicos». No es que la inteligencia se pueda medir como la altura, por ejemplo, pero sí que un «test» puede desbrozar rápidamente y penetrar en el análisis de unos rendimientos intelectuales. La observación de la conducta del niño y la propia observación del maestro es un dato muchas veces más valioso que los tests.

El otro grupo es el de los niños inadaptados por trastornos de la personalidad. Este problema crece todos los días. Y esto nos lleva de la mano a hablar de las características psicológicas que ofrece la formación escolar en el momento actual.

No cabe duda que los maestros están enfrentados con una problemática distinta de la de hace veinte o treinta años. ¿De dónde deriva tal problemática? De dos puntos fundamentales. Uno, como acabamos de ver, es *la acele-*

*ración del desarrollo infantil.* Se habla mucho de la aceleración en la historia, como si se quemasen sus etapas. Pues bien, en el desarrollo infantil parece haber como un trasunto de la aceleración histórica. El hecho que nace de unas observaciones con rigor estadístico no es el factor más importante.

El mayor inconveniente es que se *ha perdido la uniformidad* escolar. Antes se podía distribuir la masa de niños con arreglo a un criterio de edad. Se presumía, racionalmente, que niños de la misma edad tendrían la misma estructura mental. Por tanto si eran del mismo nivel intelectual podrían estar sometidos a la misma pauta educativa.

Pero no es así. Hay una enorme disparidad y discriminación en las clases escolares. Y el coeficiente de discriminación sigue aumentando anualmente. La dificultad pedagógica es evidente. ¿Dónde poner el nivel de enseñanza? <sup>1</sup>.

Se ha destruido la presunta uniformidad, antes real, que se establecía al pertenecer todos los niños de la misma clase no sólo a idéntica edad cronológica, sino mental. Además de la dispersión en las edades mentales, se establece entre sus diversas capacidades. Se han hecho una serie de investigaciones que alcanzan al millón y medio de pruebas sobre ochenta propiedades distintas que integran el concepto de inteligencia. Se trata de diversas capacidades para resolver una situación o un problema.

En la inteligencia hay que distinguir entre un factor global o general —«G»— que es constante en la vida del individuo y un factor específico —«S»— que cambia en el curso de la vida y se adapta a nuevas necesidades. El factor G produciría una especie de energía mental que es, según Spearman, un influjo que ha adquirido calidad mental en los elementos de la corteza cerebral. Algunos psicólogos hablan de «inteligencias», como si el ser dispusiera de varias. Lo que hay en realidad es un factor general al cual se

---

<sup>1</sup> Véase el capítulo «El secreto del buen profesor».

unen aptitudes especiales. El lenguaje popular calibra bien estas cualidades cuando se dice «este muchacho es listo, pero no inteligente».

En la inteligencia hay que distinguir un «factor *orético*» y una serie de capacidades, dotes de talento, que son diversos. Estos hacen que en algunos la inteligencia sea más específica para determinado cultivo intelectual y que haya diferencias en los perfiles de inteligencia.

De manera que la inteligencia no es sólo una estructura que pueda medirse cuantitativamente, sino que hay diferencias cualitativas que son las que han aumentado en la masa escolar presente.

Al estudiar la inteligencia nos encontramos igualmente con un grado especial que es la «madurez». Examinando la inteligencia como energía interna quizá llegásemos a comprender el problema de la «experiencia», que viene a ser como una economía de energías. Si realizamos una tarea de acuerdo con nuestra experiencia, nos resultará mucho más fácil que la vez primera. En cierto modo hay también como una herencia en la inteligencia que se ha llamado «innata» y que es la experiencia de las generaciones que nos han precedido. También aquí hay una economía de energías ordenada por la sabia naturaleza. Sería muy interesante comparar el desarrollo individual y cultural de la humanidad, estudiando las diversas etapas recorridas.

El factor G ha sido ampliado posteriormente. Se ha introducido el factor W (de «will» voluntad) señalando la importancia de la voluntad en la solución de un problema. Santo Tomás habló de la «orexis intelectual», como apetito por los procesos intelectivos que dependen de la voluntad. Es un apetito consciente para conocer un objeto primeramente reconocido como bueno. Como nuestro conocimiento es sensorial e intelectual, también nuestras tendencias *oréticas* serán de la misma clase. Sentimientos y emoción son fenómenos que pueden pertenecer al mundo animal. La voluntad está reservada al hombre. Pertenece a un nivel racional y superior. En el factor W u *orético* debe incluirse

el entrenamiento que está muy cerca de la experiencia. Los autores norteamericanos hablan del factor C («cleverness», sagacidad) y dicen que el factor G no sería sino la sagacidad o facultad de asociar conceptos por semejanza y que resumiría todas las demás cualidades.

El talento se diferencia de la inteligencia por tener un contenido limitado, por su especialización. Una persona puede tener talento musical y ser torpe en cualquier otra disciplina. Claro es que se puede tener talento en varios sectores. No está reñido el ser buen médico con ser pintor. El talento tiene que ver con la afición y la vocación. Un talento puede desarrollarse y hasta florecer en una época determinada de la vida habiendo pasado desapercibido mucho tiempo. A veces es difícil determinar si surgió porque existía o se desarrolló. De lo que no hay duda es que hay talentos ignorados o ahogados en el cotidiano quehacer.

La tarea del educador en el terreno de descubrir talentos y vocaciones es enorme. Gentes que siguieron una carrera por consideraciones familiares, realizaron genialmente su profesión a fuerza de tesón. Otros, en cambio, mejor dotados, nunca llegaron a nada. Influye mucho el ejemplo. Cuando en una región o familia descuella un sujeto, no es raro ver surgir al calor de él otras personas con la misma vocación. Se produce como una verdadera epidemia o contagio de vocaciones.

Es curioso el contraste singular que ofrece la población humana. En el mismo momento en que por la sociedad de masas se está uniformando la textura humana, en los niños aparece una mayor diferenciación que en las generaciones infantiles de hace treinta años. Es ésta una paradoja más de las innumerables que caracterizan al ser humano.

Y esto plantea problemas pedagógicos importantes. Al hallarnos ante una población infantil tan dispersa desde el punto de vista intelectual, se quiebra la uniformidad de los métodos pedagógicos. Y lo que es peor, aumenta el número de los niños que fracasan (no porque sean débiles mentales o tengan trastornos del carácter) sino por no adaptarse

al término medio que forzosamente hay que crear en una determinada clase. No hay otra solución que subdividir las clases para compensar la dispersión que nos ofrece el material humano sobre el cual se trabaja. Este problema debe ser conocido por los maestros para que traten de individualizar en lo posible los métodos pedagógicos que empleen para la educación correcta de los niños que se les confía.

Otro problema es general de la actitud educativa y de los fundamentos de la misma educación. Me refiero a una pregunta que hago en otra parte de este libro: «¿qué derecho tenemos nosotros, padres y maestros a educar?» A algunos lectores les parecerá casi una blasfemia pedagógica, pero la cuestión está en pie y planteada empíricamente, como vamos a ver a continuación.

En los últimos tiempos, precisamente por la influencia de la psicología (mejor dicho de la psiquiatría, pues ha sido a partir del estudio de los neuróticos) se ha trazado un esquema del desarrollo de la personalidad que tiene su repercusión —peligrosa tal vez— sobre todos estos ángulos pedagógicos. Se dice que es fundamental para la educación atender lo intelectual, pero sobre todo la formación de la personalidad. ¿Y qué es la formación de la personalidad? En definitiva, la formación del ser humano que pasa por una serie de fases en su desarrollo. El niño viene al mundo indefenso, con una angustia primaria, y va creando su personalidad e identidad a través de las personas que le rodean. Poco a poco adquiere conciencia y confianza con el mundo exterior. La relación se establece primero con los padres y es de signo distinto la que se establece con la madre o con el padre, como hemos visto al hablar de la formación de la personalidad.

¿Quién no ha oído hablar hoy en día del famoso complejo de Edipo? Según su propio análisis toda la evolución de la persona no es más que la de la libido, que no es el instinto sexual sino la instintividad en general. En esta evolución hay una fase en la que el niño entra en mayor contacto con la madre y para expresar esta unión se dice

que hay un enamoramiento por parte del niño y una desviación del padre. La relación erótica con la madre se llama complejo de Edipo y la desviación hacia el padre complejo de castración. Si las tesis de Freud fueran ciertas, sería como si el niño estuviera enamorado de la madre y considerase al padre como un rival que le amenaza con la supresión de sus órganos sexuales.

Formulado así, esto resulta muy extraño. No se trata más que de un lenguaje simbólico. Lo malo es que algunos se empeñan en pensar que es una realidad y tanto peor porque ni siquiera la realidad está bien expresada con este lenguaje simbólico. La realidad psicológica es que la relación que el niño tiene con la madre es una especie de amparo, comprensión, eliminación de las dificultades, etcétera. Todo ello implica combatir la angustia primigenia del hombre y está confiada al polo femenino. Ternura y comprensión corresponden a la madre. En cambio el polo masculino significa ponerse en contacto con el mundo y estar caracterizado por los principios inhibidores.

La educación no se hace sin unas ciertas inhibiciones de las expansiones instintivas, que están en la personalidad. En un principio la inhibición está a cargo del padre. Más tarde se subroga a los educadores. En definitiva, en todo este esquema de la formación de la personalidad el papel educador es heredero del complejo de castración.

Dentro de la constitución de la personalidad se encuentra reflejado el mismo esquema, por la estructura tripartita, según la doctrina psicoanalítica. En el hombre habría tres estratos: uno inferior que es el «ello», constituido por los impulsos caliginosos de la vida instintiva. Un estrato intermedio, el «yo», sometido al principio de la realidad y que choca con ella. Un estrato superior, el «super-yo», heredero del complejo de castración. En el «super-yo» se van depositando todas las negativas del medio ambiente, las inhibiciones, las castraciones de la instintividad, etcétera, etcétera. Allí se van institucionalizando y forman la

instancia represora de la personalidad. Se llama también, como hemos visto, «conciencia moral».

Pues bien, precisamente por la observación de la psicología de los enfermos, se ha producido una desviación en la perspectiva del mundo de los seres normales. A mi modo de ver, este hecho es de una gravedad extraordinaria. Hay neuróticos, psicópatas, gentes con alteraciones del carácter, en los que el estudio detenido de la génesis de sus trastornos pone de manifiesto que han padecido en su infancia lo que ahora se llama «privación afectiva»<sup>2</sup>. La expresión resulta ya muy manida, casi un tópico. Se piensa que así como el niño necesita vitaminas para crecer y del aporte hidrocarbonado y proteínico, también necesita amor. Este fenómeno se ha comprobado en algunos neuróticos.

Y así se ha desviado la perspectiva pedagógica. Y de ahí la gran crisis en la educación. En los Estados Unidos se ha producido una tremenda confusión sobre las normas educativas. No echemos las culpas sólo a las ideas psicoanalíticas, sino también a otras tendencias como el «behaviourismo» que impregna toda la filosofía americana. Aunque quiere ser muy pragmática, en el fondo es idealista y piensa en la posibilidad «behaviourista» del hombre, desatendiendo lo que el hombre es y tiene *como dado* cuando nace. Cada ser tiene unas posibilidades al nacer, que le son dadas y que constituyen su propia persona. Más tarde se desarrollarán estas posibilidades, más o menos, en función con el medio. Es un juego entre la persona y el medio ambiente.

Es indudable que existen factores dados que son los que permiten asegurar a cada uno *que es uno mismo*. Que la persona es originaria. De otra forma, si sólo estuviéramos influidos por el medio, las personalidades serían uniformes. Como he dicho más arriba, a pesar de la sociedad de masas, el ser humano en su infancia está más diferenciado que en otras épocas.

---

<sup>2</sup> Véase el capítulo correspondiente en este libro.

La crisis en la educación procede, a mi modo de ver, de transportar al mundo de los normales las experiencias habidas en el mundo de los neuróticos y de pensar que la privación afectiva crea estos problemas del carácter. Porque en el sujeto normal existe siempre la posibilidad —implícita en él— de adaptarse a las contingencias del medio ambiente. Lo que distingue a un cardíaco de un hombre sano es que éste puede subir una escalera corriendo. El cardíaco no, porque no puede adaptarse a ciertas exigencias del medio ambiente; en este caso, la altura.

La privación afectiva puede deformar la personalidad. Pero una personalidad sin capacidad de reacción es porque en su estructura primaria, en su modo de ser, tenía una deficiencia. Había un déficit innato.

Esta afirmación no quiere decir que el problema de la privación afectiva no sea importante. Pero hay que mirarlo desde otro ángulo, como veremos más adelante. Hay un ejemplo literario extraordinario que cito muchas veces. La carta que Kafka escribió a su padre y en la que le echaba en cara todos los traumas que había sufrido en su infancia, a los que atribuía su desgracia. «Recuerdo un incidente de mis primeros años que tú seguramente recordarás»<sup>3</sup>.

«Yo lloriqueaba cierta vez durante la noche pidiendo agua sin cesar, sin duda no porque tuviera sed, sino probablemente para fastidiar y en parte por divertirme. Como algunas amenazas justas no habían dado resultado, me sacaste de la cama, me llevaste en brazos y a un balcón, solo en camisón, de pie, ante la puerta cerrada. No quiero decir que esto fuese indebido. Puede que aquella vez el descanso nocturno no hubiese podido obtenerse de otro modo, pero quiero caracterizar con ello tus recursos educativos y el efecto que tenían sobre mí. Sin duda alguna esa vez me volví obediente, pero había sufrido un daño interior, de acuerdo con mi naturaleza. Jamás he logrado relacionar correctamente lo lógico para mí de aquel ab-

<sup>3</sup> Véase *Alineación y nenúfares amarillos*, Ed. Magisterio, RTV, Madrid, 1975.

surdo de pedir agua, con lo extraordinariamente terrible de verme transportado fuera. Aun años más tarde me perseguía la visión torturadora de ese hombre gigante, mi padre, esa última instancia que casi sin causa podía venir una noche y transportarme de la cama al balcón. Hasta tal punto era yo una nimiedad para él.»

Kafka vio así la situación. Otros muchos la han visto así. Pero eso no quiere decir que las cosas transcurran de este modo, ni que se pueda generalizar. En el mismo caso de Kafka, resulta evidente que su personalidad neurótica se desarrolló en forma productiva y que ocupa un lugar excepcional en la literatura contemporánea. La influencia inhibidora de los traumas psíquicos es evidente. Pero de ahí a pensar que toda la vida infantil está sometida a un continuo proceso traumatizante, hay un abismo. Descubrir que el mundo no es bello. Descubrir que los seres humanos no sólo aman sino que también son agresivos. Todo este descubrimiento es traumatizante.

¡Qué gran problema el de la agresividad infantil! En contra del psicoanálisis que pretende descubrir muy precozmente los impulsos eróticos, para mí lo primario es la agresividad. Hay fases en que el erotismo es más patente, como por ejemplo la pubertad. Pero el niño es terriblemente agresivo: con sus hermanos, con los animales, con las cosas. La agresividad es necesaria. Venir al mundo es difícil. Es venir del no ser al ser, a través de una fase en que el niño vive en el vientre materno. La salida al mundo exterior es como la expulsión del paraíso. El mundo se torna hostil para el niño que tiene que apelar muy pronto a su propia agresividad. La agresividad es además fuente de conocimiento. Se habla en psicología infantil del «instinto epistemológico». ¿Qué hace el niño cuando le dan un juguete? Destruirlo. Encuentra además placer en ello, porque de esa manera conoce el juguete por dentro. Y ahí está la raíz del conocer.

En el ser humano hay dos raíces del conocer: una es la derivada del instinto de agresión, origen de la ciencia mo-

derna. Lo que realmente anima al espíritu científico moderno es el conocimiento como posesión de la naturaleza. Hay una destrucción previa para poderla poseer. Otra fuente de conocimiento es la contemplación, que es la del pensamiento filosófico. Pero el pensamiento científico deriva radicalmente del impulso de agresión que viene de la infancia.

El niño, por su propia agresividad, tiene que chocar con el medio ambiente. Tiene que estar a menudo frente a situaciones traumatizantes que para él resultan formadoras de su personalidad. Si exageramos las doctrinas psicoanalíticas llegamos a la pregunta que formulaba antes. ¿Hasta qué punto tenemos derecho, padres y maestros, a educar? Porque se ha llegado a decir que educar a los niños consiste, fundamentalmente, en evitar que se deformen. Por eso es necesario darles sólo amor, ternura, evitar las inhibiciones. Sobre este esquema pedagógico se ha fundado buena parte de los sistemas educativos que hoy son moneda corriente en muchos países. En Estados Unidos, por ejemplo. Precisamente ahora estos sistemas están en revisión porque se ha visto que el dejar crecer anárquicamente las pulsiones infantiles contribuye de manera alarmante a la formación de personalidades francamente anormales y destruye la personalidad del niño. No se constituyen dentro del niño instancias que forman el eje o el centro personal.

De ahí mi pregunta sobre el derecho a educar. Siempre los muchachos han tenido impulsos de rebeldía, pero ha sido una rebeldía episódica, como la primavera. Ahora no. Ahora en la actitud de los jóvenes hay una rebeldía más esencial, que les viene alentada por falsos esquemas de la concepción de la personalidad humana. Es curioso cómo los complejos sirven de expresión —y al mismo tiempo actúan— sobre las circunstancias históricas. Del complejo de Edipo comenzó a hablarse a comienzos de siglo como expresión de la situación conflictiva de la familia de entonces. La rebelión contra el padre o el temor a éste, no significó otra cosa más que una crisis del principio de auto-

ridad. La crisis fue más profunda de lo que a primera vista parece.

Desde el punto de vista psicológico, el peligro de la educación actual es que con ese tono excesivamente comprensivo y facilitón se pongan en quiebra principios formativos del niño. Principios que, dentro de aquel esquema antropológico que hemos señalado, son los que representan el padre y el educador. Sin ellos no se constituye la personalidad del niño. Si la personalidad del hombre se forja en la adversidad como hemos aprendido, ¿cómo se va a forjar la personalidad del niño en el puro goce placentero de la vida? Esto es llana y simplemente un disparate desde el punto de vista teórico y terriblemente peligroso desde el punto de vista práctico.

Yo creo que se necesita una revisión de muchos de los postulados pedagógicos que pertenecen a lo que yo llamaría «esnobismo educativo», porque amenazan al principio de autoridad sin el cual no hay educación posible. Esto no supone desterrar la afectividad. Lo que también resulta claro —en todos los avances de la humanidad ocurren los mismos fenómenos— es que atender sólo a la inteligencia y plantear la educación de los niños sólo como instrucción, es absolutamente insuficiente. Hoy resulta que el gran *eslogan* contra el analfabetismo se equipara a la lucha contra la malaria. Y no es igual. Lo importante no es que todas las personas aprendan a leer, sino que con ello se proporciona un instrumento muy valioso que hay que saber utilizar. Enseñar a leer y dejar la agresividad a flor de piel es agostar el *eslogan*. Se necesita no tanto formar intelectualmente a los niños, como formar su propio carácter. Y algo indispensable para ello, es la afectividad.

Por eso afirmo en otra parte de este libro que las llamadas «convicciones» se van depositando en la persona y se reflejan en la conducta desde los primeros estadios de la vida. Y se crean a través de la afectividad. No es una relación intelectual, sino de *presencia*.

La masificación de la enseñanza ha hecho que se tecni-

fiquen métodos pedagógicos, cintas magnetofónicas, películas, emisiones televisadas o de radio, etc. Pero ¿alguien puede pensar en la posibilidad de sustituir la presencia humana? La enseñanza dada por un ser humano a un niño o a un adulto es insustituible. Se necesita la presencia humana con su vida afectiva, porque sin vida afectiva no hay formación de la personalidad. Podríamos formar un gran calculador matemático, pero la personalidad estaría absolutamente destrozada. Y dentro de la afectividad hay que situarse «in media res», saber conducir el alma infantil entre las expansiones de la ternura y las coerciones de la autoridad. Y esto resulta muy difícil.



## LA JORNADA ESCOLAR

Evidentemente, una jornada escolar que consista en mantener a los niños en el colegio desde las nueve de la mañana hasta las siete de la tarde, es perjudicial. Es inhumana. Y mucho más si, además, los niños llegan a casa cargados con los deberes escolares. El trabajo es excesivo. Los niños no los pueden asimilar. Este sistema que se sigue con muchos de los niños españoles demuestra el fracaso radical de toda una línea pedagógica.

Tan es así que hace unos años, en diversos países, se realizó la siguiente experiencia: reducir la jornada en un 60 por 100 del tiempo dedicado a las clases y estudios y ampliar el tiempo libre y sobre todo el tiempo dedicado al deporte. A los juegos. A las visitas culturales a museos. A las excursiones, etc., etc. Pues bien, el resultado fue que los grupos sometidos a jornadas intensivas fue muchísimo peor que el de los niños que habían sido sometidos a la reducción de horas de trabajo. Se publicaron infinidad de estudios en los que se afirmaba que el dedicar a los niños al estudio en forma de jornadas intensivas era enormemente perjudicial para su formación intelectual o de otro tipo.

También en nuestro país se han limitado las horas de estudio. Se han ampliado las horas dedicadas al deporte y a las actividades culturales, consistentes en viajes, visitas a museos, etc. Si bien hay que confesar que el cambio no ha

sido ni tan general ni tan radical como hubiera sido deseable <sup>1</sup>.

Claro está que no hay que equivocarse. En regla general este planteamiento del problema es falso. Por eso quisiera hacer algunas acotaciones a él. Si la jornada escolar se extiende en demasía, es porque los métodos pedagógicos fallan. Y el fallo puede ser debido a muchas cosas. Uno, muy importante, es el fallo en el planteamiento de los fines. ¿Qué se propone la segunda enseñanza, hoy llamada educación general básica? Y lo que ahora se considera como objetivo ¿es lo que realmente debería de ser?

Es evidente que la cultura no consigue un acúmulo de conocimientos. Como también lo es que la inteligencia no es la memoria. La memoria es un eficaz instrumento de la inteligencia. Y la inteligencia es, a su vez, un instrumento de la personalidad. A este último extremo es al que hay que llegar. Y sin embargo muchas veces parece que la tarea pedagógica quedase reducida a los primeros tramos de la escalera.

La necesidad de cambiar de métodos de enseñanza no se siente sólo en España. En todos los países, el recién nombrado ministro o secretario de Educación plantea sus reformas y sus nuevos planes de estudio. Leyes, reformas, ensayos diversos en todos los países parecen, por el momento, condenados al fracaso. El área de los conocimientos del hombre moderno ha crecido de tal manera, que lo que se impone *es un cambio radical de actitud*.

Se me dirá que los conocimientos en sí no han cambiado. Pues bien, tampoco eso es demasiado cierto. Basta hojear cualquiera de los libros de nuestros hijos, para darse cuenta hasta qué punto las diferencias entre los de ellos y los nuestros son enormes. No pienso en este momento en las matemáticas. Ni en la física. Pensaba en otras disciplinas tan «fósiles» como las lenguas muertas o, mejor dicho,

---

<sup>1</sup> Estas líneas fueron escritas hace unos años. Hoy la jornada escolar es más racional.

clásicas. Y la historia. Y la geografía. Y la revolucionaria gramática actual, que era antes tan tradicional...

Lo que es necesario, a mi modo de ver, no es que los niños o los muchachos salgan de los institutos o de los colegios privados con un depósito de conocimientos. Deben de salir con una organización dinámica de los mismos. Y tal organización exige que *lo esencial* no quede a la misma altura que *lo accidental*. Porque esto último es por tanto lo transitorio.

Las bases de la educación intelectual deben de ser trazadas de nuevo. ¿Es que la ciencia moderna no tiene la posibilidad de sacar de sus entrañas fórmulas educativas? ¿Hemos de vivir con el ideal de un falso clasicismo? ¿Hemos de derribarlo todo, revolucionaria y drásticamente, sin guardar nada del pasado? ¿Es malo y por tanto desechable todo el sistema educativo actual?

El ritmo de la vida moderna fatiga mucho. Fatiga a los profesores. Fatiga a los alumnos. Fatiga a los viejos y a los jóvenes. En el período formativo, el fatigar a los alumnos es la operación más peligrosa que puede ejercerse sobre su futuro. Y por tanto, sobre la sociedad. Los jóvenes llegarán a la Universidad o a las Escuelas Técnicas en un estado prácticamente irrecuperable. No me refiero a una fatiga debida solamente a excesivas horas de trabajo. Pensaba en ese tipo de enseñanza monótona, aburrida y tediosa. Y lo que es peor, que para los alumnos resulta una enseñanza sin sentido.

Es necesario ganar en profundidad lo que forzosamente hay que perder en extensión. Pongamos un ejemplo: el hombre contemporáneo no sabe sobre la historia de la humanidad mucho más que hace unos cincuenta años. El descubrimiento de unos Papiros en el Mar Muerto. Algunas excavaciones arqueológicas especialmente fructíferas. Bien, pero eso es la excepción. Y si es así ¿la tarea pedagógica ha de consistir solamente en agregar esos nuevos conocimientos en unos textos, por ejemplo, a lo que ya sabían los bachilleres de otras épocas? No. De ninguna manera. Por-

que ese sistema, repetido en todas las ramas del saber, llegaría a extremos inalcanzables. Pasaron en buena hora los días de las Enciclopedias. Fenecieron —casi por completo— aquellos farragosos libros de nuestros años mozos. Terminaron los días de las interminables lecciones magistrales... (En otra parte de este libro rompo una lanza en favor de la lección magistral, de la verdadera, de la que no puede nunca resultar monótona. Es una lección creadora. No es un disco rayado. Ni menos un loro de repetición.)

Un buen golpe de timón es lo que nos está haciendo falta. Y pensar muy seriamente que la pedagogía no es cosa de aficionados. Saber enseñar no es saber mucho, necesariamente. Saber enseñar, consiste en tener encarnados unos conocimientos. Tan encarnados que se transmitan mágicamente a los demás. Hablaba en otra parte de esa atracción mutua que se llama transferencia en la situación psicoterapéutica. Podemos aplicarla igualmente a la situación pedagógica, como repetidamente he señalado en este libro.

Cuando el saber ha crecido tanto, que se ha vuelto muy problemático en muchos sectores, es más necesario que nunca *saber enseñar*. Hay campo para muchas otras actividades. El enseñar es algo muy específico. Y sagrado, podríamos añadir.

*Es necesario saber enseñar. Sí. Pero de otra manera de lo que se ha venido haciendo hasta ahora.* Aquí en España y en muchas otras naciones del mundo actual.

## EL JUEGO Y EL DEPORTE

La realidad se ofrece al espíritu humano como una trama compacta. Se ve en la necesidad de disociar, si se quiere comprender. Asombra el gran número de palabras que se confieren a la actividad de la mente humana y que empiezan con el prefijo «dis». Distinguir, disertar, discriminar, discutir, disentir, discernir, discurrir... Y tantas otras más. Si esta actitud preliminar se torna permanente, aparece el peligro de toda operación intelectual: el de destruir la realidad a fuerza de disociarla.

El trabajo psicológico se halla amenazado de un modo muy perentorio por los peligros de esta antinomia. El análisis excesivo de los actos humanos conduce a su destrucción. Conduce también a la sustitución de la rica encarnadura de la realidad primaria por las débiles pavesas que son las ideas. Y es que, siempre, en el fondo de cualquier problema psicológico, se palpa la misma cuestión. Es el nudo gordiano de toda tarea psicológica. Es la presencia de la unidad cuerpo-alma. Si para el psicólogo al penetrar hasta la medula en este problema o en este nudo gordiano la corta, resulta destruida aquella unidad. Y no por eso aparecerá la unidad más hondamente conocida. Las consecuencias son incalculables.

Veamos una en el plano pedagógico, problema que venimos analizando en estas páginas. Al dualismo cuerpo-alma, corresponde en el plano pedagógico el dualismo educacio-

nal. Por un lado, la educación intelectual. Por otro, la educación física. Y si con otra técnica partitiva, fabricamos tres, en lugar de dos fragmentos, nos tropezamos con la trilogía de educación intelectual, educación física y educación moral (si bien esta última está francamente pasada de moda). ¿No corremos así el peligro de perder, en esta perspectiva tripartita, lo que más interesa, que es el hombre mismo?

Quizá iniciando la respuesta por el estrato más moderno e inferior aparecerá más justificada la peligrosidad de llevar el análisis de la realidad a sus más extremas consecuencias.

¿Qué sentido tiene en esta coyuntura la educación física? Cuando se leen las razones que en su pro esgrimen muchos libros de pedagogía, queda uno tan asombrado por su pobreza, que bien quisiera engrosar las filas de sus denigradores. Y cuando se pretende justificar el tiempo que se dedica a los deportes por una acción moralizadora «ex vacuo» —absorción de tiempo y de energía— el desencanto llega a la tristeza.

En el fondo, se trata de un falso entendimiento de la rivalidad cuerpo-alma, que olvida una verdad más esencial y primaria: la de ser unidad sustancial. El cuerpo pertenece a la unidad del hombre y una declaración de autonomía lleva implícita la amenaza de la ruptura. Tratemos de ver esto a través de lo que se ha dado en llamar «educación física».

Hay un modo natural de realizar la educación física que se halla constituido por los deportes. Deportes son los juegos al aire libre —no siempre—. Hémos, pues, ante el hecho del cual hemos de partir si queremos llegar a un planteamiento del problema en su pura raíz: *el hombre es un ser que juega*.

La necesidad de jugar del hombre se manifiesta desde sus primeros pasos en la vida. Se trata, pues, de uno de sus más radicales modos de ser. Pero es curioso anotar los diversos empleos de la palabra jugar. La niña juega con sus

muñecas. El escolar juega a saltacabrilas. Adolescentes y jóvenes juegan al fútbol. El hombre maduro juega al *bridge* o al ajedrez. ¿Qué tienen de común estas actividades para que resulten enunciadas por el mismo verbo? En otros idiomas, su radio de acción es aún mayor. En alemán se escribe «spielen», como en francés «jouer». Se aplica a la interpretación de una pieza de música o de un papel dramático.

¿Qué ha conducido a tamaña hipertrofia significativa? ¿Se trata sólo de una pobreza del lenguaje? ¿O más bien el lenguaje se ha mostrado aquí, como en tantas ocasiones, depositario de una honda, escondida y profunda sabiduría?

El hecho de que los animales juegan, nos obliga a inquirir si toda esta cuestión no se reduce a la existencia de un instinto cuya presencia se ensarta en toda la escala zoológica, hasta llegar al hombre. Pero apenas formulada esta cuestión aparecen una serie de preguntas subsidiarias. ¿Se trata de un instinto específico como el sexual o el del hambre? ¿No será una derivación del instinto de agresión? ¿Estará en relación con el instinto de poder de que hablaba Adler? En tal caso, ¿en qué se diferencia de éstos?

Freud, en su segunda etapa de doctrina, elaboró una metapsicología que ampliaba el ámbito de su psicología contenida en las fronteras de la libido. Partía de una observación muy sencilla: un niño pequeño se entretenía en echar fuera de su cuna una pelota u objeto que le habían dado. Pero no bien la pelota había desaparecido la volvía a atraer hacia sí una y otra vez. Lo sorprendente para Freud era la reiteración, porque tal reiteración iba contra el principio energético de la acción instintiva de carácter libidinoso.

De ahí dedujo la coexistencia en el hombre de dos instintos: el sexual y el llamado «instinto de repetición». Pero ¿de qué honda entraña emana esta fuerza instintiva? La repetición es el sello de lo muerto, de lo inorgánico. La vida vuelve a la muerte, es decir, a la materia inorgánica de donde partió. Este hecho primordial aparece en la vida del hombre en forma de reiteración de experiencias indeseadas, que contradicen el principio del placer por el que se

rige la libido. Así se explica que los neuróticos puedan soñar, una y otra vez, hechos traumatizantes de su vida anterior, lo cual se halla en contradicción con la tesis de que los sueños son realización de deseos que la vida real no satisface, según la primitiva hermenéutica freudiana.

El hombre es, pues, un ser instintivamente dilemático: «eros» y «tanatos», amor y muerte o destrucción, son los gnomos o los demiurgos que rigen en sus entrañas. Freud resume en esta fórmula dos grandes líneas de pensamiento que han agitado tantas mentes en el curso de la historia: la del «eterno retorno» y la de la «evolución creadora».

El juego, por consiguiente, en la tesis freudiana, no es más que una manifestación especial del instinto de la muerte. La fórmula viva del instinto, valga la paradoja, es la del instinto de agresión. No cabe duda que ignorar los instintos agresivos en la naturaleza es desconocer uno de sus más poderosos reductos. ¿Es el juego sólo una manifestación de la agresión?

Detengámonos un poco en el análisis de cualquier actividad lúdica. Lo que más llama la atención es que la pura actividad del juego se desarrolla muchas veces sin finalidad. Es frecuente contraponer el trabajo al juego. Lo cierto es que de la fatiga del trabajo, descansa, muchas veces, más la actividad del juego que la inercia del reposo.

La ausencia de finalidad permite que el juego se pueda repetir indefinidamente. Quisiera, antes de pasar adelante, esquivar una objeción basada en la existencia de las reglas del juego y de la ganancia en el mismo. Pero esto son estructuras añadidas a la propia actividad del juego y cuya presencia la comprenderemos mejor a partir de unas reflexiones que haré más adelante. Ahora basta con que, siquiera sea de paso, consignemos que el juego, con sus reglas y ganancias, es el juego humano en su madura evolución.

Las reglas del juego sirven, entre otras cosas, para yugular la agresión. Pero no es esta su finalidad primordial. Basta ver a dos animales que juegan para darse cuenta de que el juego no es una proyección, ni un resultado del instinto

de agresión. Es verdad que en pleno juego puede saltar la chispa agresiva, pero entonces, automáticamente, el juego deja de serlo.

La inhibición de los instintos en la dinámica freudiana vienen del mundo exterior o del super-yo. Pero aquí nos encontramos con una manifestación instintiva que ya, constitutivamente, surge con esa amputación de su finalidad. La niña que juega con sus muñecas ¿qué fin persigue? El niño que sin ton ni son le da una patada a la pelota ¿qué fin persigue? El bebé de Freud que alejaba y atraía la pelota como un astro a sus planetas, ¿qué fin perseguía?

Ingenuamente mirando, con la ingenuidad del que busca verdades primarias y no racionalizaciones tardías, *la actividad del juego nos ofrece el sorprendente secreto de subsistir por sí misma*. Lo primario en ella no es el fin, la presa, como en la satisfacción sexual o la agresión. Se trata de la *actividad misma*.

En la mayor parte de las interpretaciones, bien cotizadas en el mundo intelectual en la actualidad del hombre como ser vivo, se deja este hecho primordial de lado: *el de ser capaz de actividades autónomas*. Se piensa que todo estímulo debe venir de fuera. En la dialéctica hombre-mundo se hallan, según tales interpretaciones, repartidos los papeles, de tal manera que la pregunta corresponde siempre al mundo. La respuesta, al hombre como ser vivo. Lo cierto es que también el hombre es capaz de preguntar, es decir, de tener una actividad autónoma. Y además, de tener la fruición del preguntar mismo. La fruición de la propia actividad.

Es más, esta es una característica biológica general, como lo es el juego. Se ha demostrado que los movimientos de los animales se inician espontáneamente y no como respuesta a un estímulo exterior. La moderna biología ha confirmado lo que ya decía la doctrina escolástico-aristotélica: lo que distingue al ser vivo es la automación. Este es el «novum» que aparece en el estrato biológico, al diferenciarse del es-

trato material, en el que imperan las leyes de la física y de la química.

El niño, a las cuarenta semanas, hace intentos de sentarse. Los intentos no provienen de ninguna excitación que parta del medio externo, *sino de sí mismo*. También de un modo autónomo empieza el niño a los once meses a golpear el plato con la cuchara. Incluso comienza a entretenerse con las diferencias de sonido que obtiene según que la otra mano esté o no apoyada en él.

Que la actividad del juego no tenga un objetivo, no quiere decir que sea *una actividad vacía*. Al contrario, como tal actividad muestra un esplendoroso carácter de plenitud, puesto que es *una actividad creadora de un mundo propio*. Ved a un niño jugar. Se identifica con los personajes del juego. El menguado espacio real en que se mueve, se halla poblado por una intensa trama vital. Ocurre como en el teatro donde la acción de los personajes se muestra siempre en extrañas perspectivas vitales que tocan al fondo del corazón. Si nos preguntamos si el niño cree realmente que su sombrero de papel es un casco romano, haremos una pregunta sin sentido. Una pregunta hecha desde el mundo adulto. Para el niño es, simultáneamente, un cucurucho de papel y un casco romano.

La actividad lúdica se halla contrapuesta a la actividad seria de la vida. Sólo el que tiene las necesidades cubiertas puede dedicarse a jugar y a no tomar la vida en serio. La vida seria es el trabajo; pero es un error limitar la vida a sus aspectos serios. Y aún me cabe la duda de si estaría empleado bien tal adjetivo. También el juego puede tomarse en serio. Lo cierto es que trabajo y juego son dos tipos de actividades que se integran en la forja del proyecto vital de cada ser.

Antes hemos señalado las diversas ocasiones en las que se utiliza la palabra juego (la niña que juega con la muñeca, el niño con la pelota y el juego dramático). *En todas ellas existe una apelación al mundo de la fantasía*. No puede lograrse una interpretación profunda del fenómeno del

juego sin integrarla en la esfera de la imaginación y de la fantasía. El niño juega con imágenes que tienen para él un valor real, pero que es distinto de la realidad corriente. Si juega a «guardias y ladrones», su amigo X es un ladrón o un guardia. Pero no deja de ser X. Es como una especie de ser metafórico que encubre al ser real.

La racionalización excesiva a la que ha estado sometida la psicología en los últimos decenios, le ha hecho olvidar el papel importantísimo que desempeña la imaginación en la vida del hombre. La psicología clásica hablaba sólo de «representaciones», como las huellas que dejaban en la mente las percepciones y sobre las cuales se realizaban las operaciones mentales. Las representaciones son genéticamente exógenas. En las imágenes se revela la autonomía del ser.

Los juegos son manifestación de la vida y actividad de la fantasía. Los juegos físicos, los deportes, son modos de expresarse la fantasía motora. Cada edad tiene un modo de jugar distinto. Desde la niñez a la vejez el juego preferido experimenta dos transformaciones. Por una parte, se racionaliza más, como en el ajedrez. Pero, como no puede dejar de ser juego, es el azar, en una u otra representación, el que suple al proceso imaginativo. El azar es como la fantasía en el suceder, inyectada desde fuera en el curso de los acontecimientos humanos.

El juego humano no puede, en consecuencia, reducirse, en su interpretación, a un instinto más. Menos aún si se tiene en cuenta que la distinción entre uno o varios instintos es una pura distinción intelectual. El juego es la expresión de un modo de actividad del ser que tiene un valor de comunicación con el mundo que le rodea. Y consigo mismo. Por eso los juegos más completos son los que podríamos llamar multívocos o polifónicos, porque apelan a diversos registros del teclado personal.

## DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA

¿Qué tienen que ver, se me dirá, las reflexiones anteriores sobre el juego, con el deporte? ¿Qué son todos aquellos juegos que se agrupan bajo el nombre de «educación física»? Precisamente porque creo que tienen una relación intrínseca es por lo que he tratado de averiguar y exponer aquí lo que es el juego. Acabamos de ver que es pura actividad creadora y que como tal tiene que ver con el mundo de la fantasía. ¿Qué proceso análogo existe en los juegos más puramente vertidos a la corporalidad, como son esos juegos al aire libre que se llaman deporte?

¿Qué ocurre cuando un adolescente le pega una patada al balón? Que existe una pulsión agresiva, es evidente. Pulsión agresiva que se descarga y renueva. Es curioso anotar la gran cantidad de juegos cuya estructura dinámica consiste en una pelota que va y viene, como en el ejemplo del bebé de Freud. Pero es más: en la acción de pegar al balón se concreta, en aquel momento, toda la actividad del ser. Actividad que se acumula como un impulso dinámico que va más allá de sí mismo.

El cuerpo humano puede vivirse de modos muy distintos. Puede elaborarse una antropología a base de ese diverso modo de habitarse el cuerpo. Unas veces es una cárcel como para el místico. Otras, un lugar de tormento como para Job. En otras, una fuente de erotismo que no se limita sólo a distritos determinados, sino que alcanza a la cutícula más extrema del mismo. Y así podríamos poner multitud de ejemplos, cada uno de los cuales podría ser fuente de profundas reflexiones.

En el deportista, el cuerpo es, en primer término, fuente de energía. Ha existido toda una línea de pensamiento que ha estribado el juego como la sobreabundancia energética del cuerpo. Spencer hablaba de la «overflow of energy». En esta línea podríamos anotar a Schiller, a Jean Paul y a Be-

neke. El acto del deportista sería un acto liberador de energía. Una verdadera catarsis. Al deporte se le atribuyen unas ciertas influencias moralizadoras, haciéndose eco de esa tesis y contraponiéndola a la liberación de la energía sexual. En el fondo ambas provendrían de la misma sobreabundancia impulsiva. Se dice que siempre sería mejor abrir las esclusas del deporte, que las de la satisfacción sexual.

El aire libre es la cura de montaña para los tuberculosos del erotismo. Y para los de las drogas. Cualquier educador con experiencia sabe cuanto hay de verdad en estas afirmaciones. Las generaciones actuales que se dedican al deporte, son evidentemente más puras y limpias que las de hace unos decenios. No se podría afirmar lo mismo de las que no hacen deporte. O de las que se dedican a meditaciones más o menos trascendentales, propias de los pueblos orientales.

Sin embargo, yo pienso muchas veces que el fenómeno debe ser más complejo, aunque no sea ahora el momento de desentrañar toda su complejidad. Esa purificación no es sólo un fenómeno individual, sino que responde a un cambio simultáneo, genéticamente coincidente, en el clima social. El hombre cambia continuamente sus estilos de vida. Cada generación posee un estilo propio. Un cambio de estilo de vivir entraña un desplazamiento de la zona de intereses. Lo que el hombre piensa de sí mismo es lo que trata de hacer de sí mismo. El ideal se elabora al mismo tiempo que se persigue. Un cambio en los modos de pensar trae un cambio en los modos de vivir. Pero los modos de pensar no surgen como operaciones dialécticas. Surgen como cristalizaciones de estados de ánimo.

La patada del futbolista al balón es algo más que una descarga de energía. En aquella patada se concentra, en un instante, toda la actividad de un ser que parece escaparse tras la trayectoria de un balón. En otro sentido, se le escapa también al jugador de golf tras la trayectoria de su pequeña e insignificante bola. Es, si se quiere, un cierto modo de encontrarse ser y mundo en el que el cuerpo parece como

trascender. Como rebasarse. Como derramarse. Buytendijk ha dedicado profundas reflexiones a este modo de «encontrarse».

Tenemos del cuerpo, cuando le hacemos objeto de reflexión intelectual, una imagen demasiado anatómica, especialmente los médicos. Por consiguiente es una imagen estática. Y aun cuando la veamos en una estatua que expresa movimiento como el «Discóbolo», el hábito del análisis intelectual nos lleva a recortar la imagen fijada por la sucesión de imágenes cinéticas. Es distinto contemplar un movimiento así escindido en sus componentes que vivirlo en su intimidad. Sería largo y quizá inoportuno una explicación más detenida de esta tesis acerca de la «trascendencia del cuerpo en la acción». Aún en la acción de mirar, yo estoy más en lo mirado que en el punto geométrico o espacial en que me hallo.

El mundo se aparece, pues, para el que juega a la pelota como espacio fluido y resistente al mismo tiempo. Existe allí el fenómeno físico de dos cuerpos que chocan como dos bolas de billar. Existe también el fenómeno vital de un contacto. ¿Qué es lo que siente un aviador según los maravillosos relatos de Saint-Exupéry o el alpinista según los de Herzog y Balzac, en la situación en que le coloca su «proeza» deportiva? Una nueva forma de contacto vital con el mundo y su atmósfera, caracterizada por la coexistencia de la fruición y del riesgo. El riesgo es inherente a toda acción deportiva, en más o menos grado. Y así aparece *la fruición del riesgo*. Y no olvidemos que el riesgo ennoblece.

En el deportista hay una apetencia por el riesgo que le impulsa a lanzarse hacia el peligro para vencerlo. Esto, en cierto modo, es lo que le ocurre al niño cuando juega. En el niño hay un cierto miedo a enfrentarse con las cosas de la vida. Un temor hacia el mundo que le rodea y que desconoce. Un temor que está en gran parte contrarrestado por el juego que se le ofrece como un medio para salvar ese miedo.

Pero hay más en aquel acto primario de darle al balón. Junto a la fruición y el riesgo existe la improvisación y el sometimiento a unas reglas. Lo que caracteriza al juego deportivo, precisamente, es que se somete a unas reglas cuya transgresión supone la eliminación del mismo.

Por eso el juego deportivo es una creación humana. La unidad sustancial del hombre reaparece como el tema eterno de la melodía humana. Los monos no juegan, ni son capaces de jugar al fútbol. En el deporte se crea un mundo de cultura también y ésto se halla condensado en las reglas deportivas. El impulso agresivo coexistente en muchas manifestaciones deportivas encuentra un freno: el que lo traspasa cae en las esferas de *la animalidad*. Que también el hombre puede llegar, desgraciadamente, a estas caídas. Como llega a la evasión por el otro extremo: *la santidad*.

La regla no impide la improvisación, expresión de lo que tiene de aventura. De experiencia inédita, a pesar de hallarse cien veces repetida. Eso lo ofrece toda acción deportiva. El juego humano, a diferencia del juego de los animales, cristaliza en formas que son análogas a las del mundo del espíritu. El juego animal se halla, en su vida toda, cerrado sobre sí mismo. La reiteración impera y domina. Lo es todo. En el juego humano la reiteración es principio de novedad y de creación.

Una vez más he de repetir aquí que el hombre tiene un mundo abierto. La apertura no se manifiesta sólo en el plano del espíritu, sino en sus más bajos estratos biológicos. La apertura supone un modo especial de comunicarse con el mundo y hasta la posibilidad de ser mundo para nosotros mismos. Es decir, de que *el ser se descubra a sí mismo*. ¿Qué duda cabe que en la actividad lúdica el ser aprende a conocerse a sí mismo y aprende a conocer al mundo?

En este análisis de la situación deportiva, estoy manejando unas categorías que tienen poco que ver con la hipertrofia muscular o con la figura del atleta. El deporte no es sólo una educación física, en sentido estricto. Ni debe serlo. Aún más, convertir el juego deportivo en culto puro

de la corporalidad, como estructura ósea-muscular, es desintegrarlo. Degradarlo.

Ya sé que ocurre así y que esto es uno de los peligros que amenazan la vida deportiva. Incluso los propios juegos olímpicos, con el objetivo puesto en batir el «récord», constituyen una viva amenaza al sentido y a la esencia misma del deporte. Como también el profesionalismo amenaza a la esencia misma del juego, porque lo aproxima al trabajo. Volvemos a la vieja contraposición entre ocio y negocio. (Pieper publicó un opúsculo seductor sobre el ocio como base de la cultura.)

#### EL DEPORTE, FORMADOR DE LA PERSONALIDAD

Las categorías anteriores tienen que ver con algo más que con el hombre anatómico o fisiológico: *tienen que ver con la personalidad misma*. He aquí el verdadero papel del deporte en el plano educador, que es objeto de este libro. Cansados estamos de oír mentar el ejemplo de las universidades inglesas, más atentas a la formación de la personalidad que a conceder una masa de conocimientos a sus alumnos. Y las universidades norteamericanas que se distinguen tanto por sus «campus» como por sus laboratorios.

*El deporte contribuye a formar la personalidad del adolescente en su contacto vital con el mundo*. Al igual que en la edad infantil, *el juego* pone en marcha dispositivos que de otro modo quedarían eternamente dormidos.

Este contacto personal se refiere no sólo al mundo físico, sino al humano. Las reglas del juego deportivo son creación del hombre. El sometimiento a ellas es ya el aprendizaje de una convivencia. En algunos deportes la convivencia adquiere formas más complicadas. En el deporte se labra, por el lado corporal, la tensión aisladora del ser humano. Y esta trascendencia iniciada en el plano de la actividad —golpear una pelota— asciende rápidamente al *plano personal*. Convivencia con los entrenadores. Compe-

tición con el enemigo, al que no hay que destruir sino *sólo vencer*. Se ha de mantener siempre la integridad de los valores personales, etc. Porque sin el equipo enemigo no hay equipo propio. El juego exige esta convivencia con el competidor, que es imprescindible para su existencia. Proyecta así, en el plano de las relaciones humanas, algo que pertenece a la estructura misma del juego. El jugador juega con la pelota y la pelota con él. La pelota que recibe algo devuelve algo también. Si no, el juego sería imposible.

#### FLORECIMIENTO ACTUAL DEL DEPORTE

No es un puro azar el florecimiento actual de las competiciones deportivas. Como toda actividad humana, tienen un sentido. El hombre actual muestra, por una parte, una tremenda tendencia a la soledad. La racionalización de la vida moderna ha fracturado numerosos contactos vitales que el hombre tenía en otros tiempos. A medida que el Estado actual y la organización social expande más sus redes aprisionando todos los posibles contactos humanos, *el hombre se aísla*. El hombre actual es un solitario. Pero simultáneamente actúan sobre él otras fuerzas que le arrancan de este aislamiento. Entre ellas se halla la actual frondosidad de las competiciones deportivas.

Existe una sobremanera ejemplar, en este sentido: el fútbol. ¿Es que puede considerarse puro capricho de los tiempos el crecimiento —quizá hipertrófico y desmedido— de la afición al fútbol? Repárese un momento que si esto ocurre en España no es una singularidad de nuestro país, sino de otros muchos. ¿Por qué atrae tanto el fútbol? Existen aquí dos cuestiones: la del fútbol como juego y la del fútbol como espectáculo. De la primera hemos hablado ya, aunque quizá no suficientemente. De la segunda sólo puedo agregar aquí unas palabras.

El fútbol como espectáculo es, en primer término, una especie de catarsis colectiva. Opera sobre el espectador

moderno de un modo análogo a como lo hacía la tragedia sobre el griego antiguo. Este parangón podría enseñarnos mucho sobre las características psicológicas del hombre contemporáneo. El griego tenía la tragedia y los juegos olímpicos. El hombre actual tiene el teatro, el cine y el fútbol. No es igual el espectro psicológico del espectador en uno u otro caso.

En el espectador de fútbol existe una especie de participación vital en el juego, como en los asistentes a los misterios dionisiacos. La identificación entre jugador y espectador es fluida, cargada de una dramática tensión. En definitiva es liberadora. La educación colectiva siempre ha tendido a una moderación de las pasiones. No cabe duda que el fútbol como espectáculo desempeña este papel. Ya sé que algunos argüirán alegando las pasiones que despierta. Pero éstas son evidentemente menores. Basta con que pensemos en un estadio lleno para una competición deportiva. O para una competición política...

El hombre es, después de todo, un ser capaz de desmesura. La desmesura es un peligro que dimana de algo que le es más propio que ninguna otra cosa: su libertad. La desmesura, vecina del pecado, es una manifestación de su libertad.

El pecado corrompe el alma, y cualquier desmesura es una palpitante amenaza de corrupción del ser humano. También en la actividad lúdica se halla contenido ese peligro. Por todas partes nos rodea un abismo que los ciegos no quieren ver. De tal abismo periférico no puede salvarnos más que la vuelta al centro personal, desde el cual todas cosas adquieren su sentido. Todas se iluminan con su propia luz. Porque es una luz que viene de lo alto.

#### DEPORTE Y SOCIEDAD DE MASAS

El deporte ha adquirido una gran importancia en la sociedad de masas. El éxito de las últimas olimpiadas lo de-

muestra. Ya conocemos los peligros que las acechan. Por una parte por pertenecer a dicha sociedad masificada. Por otra parte a las tensiones del momento y especialmente las de tipo internacional.

Hemos de subrayar además un peligro muy importante. La distensión exagerada que en una pequeña dimensión de lo humano, provoca la necesidad de batir los récords de los demás. Y no sólo eso, sino de batir los récords de los anteriores juegos olímpicos. Tal distensión se aproxima, precisamente, a lo monstruoso. Y lo monstruoso es el polo más distante que se puede considerar del ideal olímpico, que estaba regido el esfuerzo por una ley interior de armonía, de serenidad, de norma estética.

Basta, para confirmar mi anterior afirmación, con observar las fotografías de unos corredores, por ejemplo, que están alcanzando la meta. Se ve tal expresión de angustia y de esfuerzo sobrehumano, que le hacen dudar a uno del significado de las competiciones deportivas. Al menos con el significado que le daban los clásicos.

Pues bien, a pesar de todo, el deporte crece envuelto en un ideal humanista y tiene cada vez mayor éxito. Sus líneas esenciales no van en esa dirección. Aquello es la excepción, es la repercusión sobre el deporte de la atmósfera inquietante del hombre-masa. En el deporte hay una respuesta a la búsqueda del hombre en torno a su propia naturaleza. El deporte es, en cierta manera, educación física, pero la física de que se habla es, precisamente, *la naturaleza humana*, que es, primariamente compleja. «Expansión del espíritu y del cuerpo», dice J. Cajigal.

La historia humana es una respuesta continua, incesante, a la pregunta que el hombre se hace sobre la naturaleza. Y esa pregunta no es una cuestión intelectual más, *sino una pregunta vital*. La respuesta la encuentra el hombre en el mundo del pensamiento y del trabajo. *También en el mundo del esfuerzo físico.*



COLECCION  
TERCER MILENIO

1. Georges Pompidou: *El nudo gordiano.*
2. Juan José López Ibor: *Peligro en las aulas.*
3. Federico Nietzsche: *Sobre el porvenir de la Universidad.*









Uno de los psicólogos y psiquiatras más conocidos del mundo, ex presidente de la Sociedad Internacional de Psiquiatría, el profesor J. J. López Ibor dedica este libro a uno de los temas más candentes de nuestro tiempo: el de la rebeldía universitaria. A través de su experiencia de médico y escritor plantea el problema desde el punto de vista de su especialidad, llegando así al fondo más angustioso y esperanzador del problema. Libro útil para profesores, padres y estudiantes.



Juan José López Ibor  
PELIGRO EN LAS AULAS

2