

del interés o del nivel medio de instrucción del examinando. Se entiende por nivel medio el que es normalmente asequible (y, por tanto, exigible) a la edad mental del escolar sometido a la prueba; no el que artificialmente se establezca por encima o por debajo de este módulo. El cumplimiento de esta cualidad didáctica de las pruebas habrá de determinarse empíricamente y no con las miras puestas en un plan intensivo teórico, de modo que efectivamente resulten acomodadas al nivel mental e instructivo. La determinación estadística del nivel medio no reduce el examen, y la formación por redundancia, a una información pedestre, pues que los atributos de DISCRIMINACION y FORMACION permiten establecer y gratificar las diferencias de aplicación, como desviaciones respecto a la media.

PROA A LOS PROBLEMAS.

Quiero concluir destacando dos conceptos que flotan en todo el contenido expuesto. El primero se refiere a la trascendencia y apremio de la cuestión. Como se ha razonado, el examen ejerce un influjo directivo sobre la formación que antecede. Sospecho que los vicios de la instrucción derivan, en gran parte, de la influencia perniciosa de un tipo de examen deformativo. Cualquier defecto del examen se proyecta, multiplicado, sobre la educación entera.

No basta, sin embargo, insistir porfiadamente acerca de la conveniencia de un examen racional, si no se esclarece al mismo tiempo el modo de arrostrar las embarazosas dificultades que la prueba en su conjunto encierra. Fatua pretensión sería alardear de haber vislumbrado siquiera la solución. Mi propósito es, muy al contrario, colaborar al planteamiento del problema. Y estimo que esto mismo entraña liosas cuestiones. Por lo pronto, el embrollo del examen muestra dos problemas fundamentales, concerniente el primero a la cuestión de *si es o no procedente* el régimen de exámenes (problema general), y el segundo, a *cómo hayan de realizarse*, en el supuesto de que obliguen. Un estudio a fondo de la cuestión no debería omitir ninguno de ambos aspectos: el de derecho y el de hecho; el de *si procede* examinar, y el de *cómo debe procederse* en el examen.

El primer punto es una amplia apertura a la controversia en torno al procedimiento, y promueve cuestiones acuciantes como éstas:

a) ¿Está justificada la antítesis instrucción-examen? (Licitud del examen.)

b) ¿Es, por el contrario, resoluble dicha polaridad en un continuo, dentro de las leyes del aprender, constituyendo el examen una como fase intermedia en el proceso: *asimilación-CONTROL-refuerzo y afianzamiento del hábito?* (Concepción del examen como fase y no como término de la enseñanza.)

c) ¿Cuáles son los esfuerzos y cuáles las razones teóricas y las soluciones prácticas propuestas por los pedagogos competentes de la actualidad en los distintos países, según los grados de la enseñanza? (Problemática y soluciones modernas de la cuestión.)

Por el lado práctico, acucia el espinoso problema de cómo dar cuerpo en cada modalidad de enseñan-

za a las conclusiones generales y a los principios normativos arriba expuestos. Insisto en esto último, porque una de las conclusiones más señaladas de mi propia experiencia en el intento de racionalizar el examen de tránsito de la enseñanza primaria a la media, es la de que la enseñanza primaria es elemental y tiene como misión específica dispensar los conocimientos y habilidades, en gran parte instrumentales, exigidos para el mantenimiento de un nivel cultural básico en un país; al paso que la enseñanza media presenta otra contextura, y el éxito en ella no queda asegurado por la que se considere aplicación de un escolar primario. Los criterios de aptitud, a las puertas del bachillerato, emanan de la naturaleza de los estudios medios y no de los primarios. En tal sentido, un examen de primaria no es "formativo", aplicado a la selección de candidatos a bachilleres. En otros términos: que cada enseñanza o ciclo de ella tiene su propia modalidad, y el examen debe amoldarse a la complejidad de cada una; y aun ello, de distinto modo según que se intente descubrir sus resultados al final del ciclo, o que se pretenda presagiar el futuro éxito de los candidatos que lo cursen. Así, pues, luego de establecidos los criterios formativos generales, debería arrostrarse la tarea de elaborar un sistema racional de examen para cada una de las fases que jalonan el régimen de enseñanza en toda su amplitud.

Finalmente, se opina mucho y muy opuestamente a propósito de los exámenes. Buena cosa es que los asuntos se oreen. Pero al tratar de cimentar las disposiciones educativas de alcance nacional, es de razón penetrar hasta la raíz de las cuestiones y no dar de barato el acierto administrativo.

La resolución no puede depender de razones y criterios retenidos *in pectore* por el legislador. Hace falta mucha labor abierta de colaboración; y concretamente, experimental. La realidad no obedece mansuetamente a quien le impera con voz tonante, sino a quien la conoce y trata humildemente.

FRANCISCO SECADAS.

Interferencias entre afectividad y aprendizaje*

II. LA AFECTIVIDAD DEL EDUCADOR

LO QUE EL APRENDIZAJE TIENE DE "TRANSFERENCIA AFECTIVA".

El aprendizaje se produce siempre por contacto. Mientras el "yo" incipiente del niño no se pone en contacto con lo que no es él, no empieza realmente el proceso de diferenciación por el cual nos encontramos a nosotros mismos y nos personalizamos. Mas,

(*) La primera parte de esta serie de trabajos se publicó en el número 127 de la R. E. (2.ª quincena de enero de 1961).

desde el principio al fin, todo este proceso es aprendizaje.

Pero los hombres no se ponen tan sólo en contacto racional. En el contacto de un hombre con otro, y más si el segundo es un niño, abundan los factores no racionales. Este factor de *transferencia* de actitudes, de contagio afectivo, de "mimetismo emocional", es definitivo en el principio de todo proceso didáctico.

La *transferencia* tiene diversos sentidos en *sicología*, que puede trasladarse a la concepción didáctica del aprendizaje y enriquecerla:

i) en su *significación estricta psicoanalítica* es el "traslado" del paciente al sicoterapeuta de actitudes afectivas y conductas en las que se actualizan vivencias ya pasadas y que, generalmente, se remontan a la infancia. Esta personalización del terapeuta es una identificación afectiva que se realiza en el cliente, de tal modo que esta "descarga" de sentimientos reprimidos, tanto de amor como de odio, puede tener valor curativo, ya que le permite revivir, sin represiones, actitudes de su vida pasada.

La *transferencia* es un fenómeno doble: el cliente transfiere actitudes, pero "el otro", extremo de la situación de contacto, no es neutro: quiéralo o no, se produce en él una *contratransferencia* por la cual actitudes profundas e inconscientes de su propia vida pueden actuar en la aceptación o rechazo del "otro".

El contacto educativo, el proceso de aprendizaje en cuanto relación didáctica, participa también de esta nota *transferencia-contratransferencia*, cargada de afectividad positiva o negativa, de aceptación o de rechazo, que es definitiva en cuanto hace posible y eficaz el acto docente que desemboca en el aprendizaje.

ii) en *sicología general* también existe la llamada *transferencia afectiva*, a la que podríamos denominar efecto del "halo", por la cual la "tonalidad" afectiva directamente producida por un estímulo o descargada sobre un objeto afectivo, puede desplazarse hacia lo que le está próximo o le es similar. O bien, en sentido afectivo contrario: hacia lo que le es opuesto.

Tenemos muchas pruebas de este tipo de *transferencia afectiva*—distinta y descargada del sentido *psicoanalítico*— que realmente llena e irradia nuestra vida: las personas de un determinado nombre, despiertan en nosotros una actitud afectiva de un signo definido; todo lo que tiene un determinado color nos es grato o lo rechazamos; la melodía que asoció nuestro momento afectivo está inundada por el "halo" de éste y recibe nuestro afecto.

En nuestra vida de educadores nos encontramos muchas veces con este efecto del "halo" y hemos de tenerlo muy en cuenta porque los que reciben cargas de afecto negativo pueden "sentirse" mal-queridos por el profesor e injustamente tratados, puesto que no tienen culpa de tener los ojos azules, o una determinada voz que le son negativos afectivamente al docente. *Transferencias* afectivas de este tipo pueden encontrarse en la base de determinadas ineptitudes "específicas" para el aprendizaje.

iii) la *transferencia* como explicación de toda *relación social*. Esta concepción que valora principalmente la *transferencia* y la considera como aprendizaje de las relaciones sociales se debe a

Alexander y Frensch. Justifican toda perturbación en la conducta actual como enraizada en conflictos afectivos del pasado que han tenido resultados desgraciados. Lo esencial del tratamiento, de acuerdo con esta teoría, *consiste en proporcionar al sujeto, dentro de la relación social, nuevas experiencias que desemboquen en situaciones gratificantes o positivas*. Estas segundas experiencias eliminarán o reducirán los efectos enojosos de las anteriores.

"Llamamos la atención del lector sobre la importancia de este principio terapéutico para la dirección *sicológica* de los jóvenes. No se debe olvidar que un comienzo de éxitos es, con frecuencia, indispensable para la curación de algunas deformaciones *síquicas*. En estas felices experiencias es donde el sujeto puede encontrar el punto de partida afectivo y el valor necesario para un correcto enderezamiento. Las relaciones sociales con la persona del director (educador) deben ser, para estos jóvenes, una primera forma de experiencias sociales afortunadas" (1).

Hemos tomado a la letra estas últimas frases de Nuttin porque en ellas, como autoridad en la materia, hace semejante el proceso de aprendizaje a la *transferencia* y ésta viene a ser como un aprendizaje de relaciones sociales nuevas que deben borrar los efectos de otras anteriores desgraciadas.

Hemos destacado el poder de la *transferencia* del educador hacia el alumno porque en la experiencia clínica de dificultades de conducta, cuando éstas son originadas por la vida escolar, nos encontramos casi siempre con problemas afectivos en el educador. He aquí unas frases que lo confirman:

... "Si un maestro ha sido educado duramente por padres autoritarios o maestros severos, si ha tenido grandes desgracias en su vida, si ha perdido un hijo o no lo ha tenido, se encontrará colocado ante ciertos alumnos en condiciones afectivas particulares. ... Ese profesor cuya juventud y cuya vida sentimental han sido más o menos sacrificadas a estudios fastidiosos, podrá buscar a los jóvenes o, por el contrario, envidiar su belleza y su juventud y su despreocupación, *sin que su actitud sea una respuesta directa a la conducta juvenil*" (2).

La *transferencia* del educador no es sólo de elementos cruciales en su personalidad. Caben *transferencias* de situaciones temporales que perturban paralelamente el aprendizaje, de tal modo que, cuando no es el individuo, sino el grupo, el perturbado, si hacemos hipótesis correctas, hay que pensar que el factor perturbador les es común y no resulta extraño que sea el mismo educador el que, inconscientemente, está "alterando" el rendimiento del grupo.

Idéntico esquema de comportamiento puede producirse en grupos sociales más amplios, en situaciones laborales, de industria, en comunidades regidas por individuos o por grupos rectores: el fallo de uno puede ser personal. El fallo del grupo tiene un factor perturbador colectivo que es preciso conocer. Diagnóticamente, desde el punto de vista *sicológico*, *conviene tener en cuenta el momento de aparición de los*

(1) Nuttin: *Sicoanálisis y concepción espiritualista del hombre*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1956 (pág. 111).

(2) Marchand: *La afectividad del educador, factor de eficiencia*. Ed. Kapelus. Buenos Aires, 1960 (pág. 41).



síntomas perturbadores del proceso de aprendizaje—que es el que estamos preferentemente tratando—, porque la situación en el tiempo permitirá encontrar factores en la constelación circunstancial que permitan localizar la causa y definirla.

LA IMITACIÓN "AFECTIVA" DE ACTITUDES.

Nadie niega la importancia de los procesos de imitación como básicos en todo aprendizaje. Se conoce menos el hecho de que todo proceso de imitación comienza por adhesión afectiva, por identificación inconsciente con el "ser íntimo" de aquel que vamos externamente a imitar más tarde, de tal modo que, cuando la conducta imitativa es manifiesta, hace bastante o mucho tiempo que los esquemas de comportamiento en que se basa han sido aceptados interiormente, convirtiendo en "ideal" aquello que vamos, inconscientemente también, a copiar.

He aquí algunas experiencias de observación común de los educadores: nunca un "hombre" deja su comportamiento antes de haber madurado en sí mismo un lento, o fulminante, proceso de "conversión". Y esto tanto de los comportamientos éticamente aceptables como de los rechazados. Nadie se desprende de su "modo habitual de conducirse" si antes no ha deseado y acariciado el ideal de vida que se encarna en el nuevo comportamiento. Nadie arroja los "hábitos" si antes no ha madurado en sí una vida ya vacía de ellos. Estos se le convierten entonces en una piel de reptil molesta ya cuando ha brotado la piel nueva de la cual la vieja es como cáscara reseca y entorpecedora.

He aquí un punto esencial para valorar la función del docente como "enseñador de actitudes": el que se adquieran comportamientos nuevos aceptables y se desechen los viejos nocivos. Por amor imitamos.

Hace algunos años leí unas palabras que han sido clave para enderezar mi función docente con adolescentes. Son tan preciadas y han sido causa de tantas satisfacciones, que creo que vale la pena que, en este momento, sean trascritas, ya que pueden hacer bien a todos los educadores que las lean, y, progresivamente multiplicadas, ampliar el círculo de la felicidad que puedan proporcionar:

"La imitación tiene interés peculiar en el orden afectivo y en el orden activo. Las funciones que generalmente se adquieren por imitación son la adaptación motora y la utilización de las cosas; pero tal vez sea más interesante, desde el punto de vista pedagógico, la *imitación en lo referente a la vida afectiva*, la comprensión de los sentimientos. De aquí que en el orden educativo tengan peculiar importancia en el maestro los gestos y posturas, no considerados aisladamente, sino en cuanto que, en conjunto, *gestos y posturas vienen a constituir la expresión de eso que se llama actitud respecto de la vida*. Gestos y posturas, repito, son la manifestación externa de la actitud general que el hombre tiene frente a la vida; y hay dos actitudes fundamentales: la actitud vigorosa y la actitud cansada. En el simple estar y gesticular del hombre se trasluce si éste se encara resueltamente con la vida o se encara con laxitud, empezando por estar vencido ya de antemano. Como se traslucen igualmente los sentimientos de aversión e inclinación, interesantes, sobre todo cuando esos

sentimientos se refieren a los problemas fundamentales de la vida: el respeto a los demás, la libertad en los demás, la religión, la justicia, la verdad; los sentimientos de desprecio y de respeto, de confianza y de desconfianza. En resumen, tiene especial interés, por el influjo que puede ejercer sobre el alumno, la actitud externa del maestro en cuanto ella manifiesta un sentimiento de alegría que significa entrega, contacto gozoso y cordial con las cosas que le rodean, o de disgusto, que vale tanto como desgana, apartamiento, insociabilidad" (3).

Esto es lo que he llamado "*imitación de dentro afuera*" por contagio de actitudes, por introyección de valoraciones sociales. No nos ofrecemos a lo demás como queremos, sino como somos. Y los demás nos imitan por dentro, como somos, que es como ellos "nos saben", aunque no sea como nos conocen. El conocer es racional, intelectual. Y el "saber" puede haber seguido caminos inconscientes, de contagio afectivo, de participación de intimidad a intimidad por la transparencia de actitudes y gestos. Pero "saber", socialmente, es más que conocer.

Valorando esto así encontramos la afectividad del educador como básica en el aprendizaje de los alumnos. Es el contagio por contacto de actitudes el que hace que, con determinados docentes, las más áridas materias se adentren en el ánimo de los discentes, mientras que otros hacen áridas hasta las más fáciles y asequibles. Por las mismas razones los hay con serios problemas de disciplina y los hay que despiertan naturalmente una espontaneidad ordenada. Unos cierran los horizontes y hacen densa la atmósfera. Otros los abren y ofrecen panorámicas de posibilidades ilimitadas. Y lo enseñado puede ser objetivamente lo mismo. La actitud afectiva y lo asimilado en el aprendizaje es lo distinto.

LA IDENTIFICACIÓN Y LA PROYECCIÓN MAESTRO-ALUMNO.

Realmente cuando se produce el contacto didáctico *el sujeto que enseña se ofrece como ideal de identificación* tan sólo cuando sirve vocacional y entusiastamente la profesión de educador. Es el único caso de actitud docente óptima para poder ser "aprehendida". De otro modo, cuando tenga una conciencia peyorativa de sí mismo y de su función—situación de "desgana"—no se ofrecerá como ideal de identificación, ya que no puede ser valiosa como actitud educadora, con lo cual quedarán rotas las estructuras afectivas.

¿Qué sucede en el caso de que el educador desee la identificación afectiva y efectiva del alumno y ésta no se produzca?

... "en el caso de que el deseo del educador de reducir al alumno a sí mismo se vea contrarrestado por la oposición de este último, aquél puede ostentar sentimientos pesimistas que lo harán encontrar desagradable al alumno, y lo predispondrán permanentemente a lamentarse de un oficio que no reporta más que disgustos. Como no se atreve a confesar su fracaso y sus insuficiencias, atribuye todos los defectos al niño y cree que la obra

(3) García Hoz: *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Ed. C. S. I. C. San José de Calasanz. Madrid, 1952 (páginas 67-8).

educativa está herida de impotencia en la medida en que, a sus ojos, la confrontación del maestro y del alumno lleve gérmenes de hostilidad y aniquilamiento" (4).

Lo importante no es tanto conseguir la identificación cuanto tener conciencia de merecerla; saber despertar otras metas; saber, incluso, hacer cada día como educadores el proceso inverso: no tanto exigir que se nos identifiquen los alumnos cuanto ser capaces de haber en nosotros el proceso de identificación con ellos.

Es frecuente también que este proceso de identificación se haga por simple proyección en ellos de nuestro personal modo de ser y de percibir el mundo que nos rodea. La proyección en los alumnos y en los hijos de ideales de vida personales y frustrados puede ser uno de los factores afectivos que más perturben los procesos de aprendizaje. Porque el alumno tiene su personal manera de ser que hemos de "captar", pero en la cual no nos podemos proyectar desiderativamente.

El hecho de "vernors" en los alumnos puede ser una valiosa fuente de conocimiento del "otro", pero también puede serlo de deformación perceptiva del "otro".

Tomamos unas palabras elocuentes de un maestro que aceptaba la imposibilidad de la identificación y proyección total y permanente.

... "Alumno, nos unían lazos afectuosos. Es preciso cortarlos. *Es necesario hacerlo por tu libertad.* ... Ya eres suficientemente fuerte como para marchar solo y buscar tú mismo tu verdadero camino. Si tomas un camino para complacerme y demostrarme tu afecto agradecido vas a perderte... No, compréndeme: es preciso que marches solo por un camino tuyo, *en un verdadero camino tuyo.* En cuanto a mí, déjame volver al comienzo de mi camino y lanzar el mismo "llamado de amor" a aquellos que un día deberán liberarse de mí" (5).

La aceptación del final y el encauzamiento hacia el final, en el que cada uno sea cada uno, es el postulado básico de la relación afectiva del que enseña y el que aprende.

ACTITUDES RELACIONADAS CON LA AFECTIVIDAD QUE PUEDEN SER CAUSA DEL FRACASO DOCENTE.

El éxito o el fracaso en nuestra función docente debería ser motivo de estudios objetivos y de reflexión personal. Porque una vez conocida objetivamente una situación es fácil remover los obstáculos. Y éstos hemos visto que pueden estar en nosotros mismos. Reseñamos a continuación *algunas de las diecisiete causas del fracaso de los docentes* que figuran en una reciente publicación de la Unesco. Pueden ser docentes de cualquier grado y sistema de enseñanza:

2. "Falta de disciplina y de orden. No sabe retener la atención de sus alumnos: la clase está en desorden."

(4) Marchand: Op. cit., pág. 90.

(5) Marchand: Op. cit., pág. 124.

El desorden es contagioso. Y el maestro que tiene esta actitud la contagia. No retener la atención de los alumnos es algo que tiene raíces en actitudes afectivas negativas recíprocas o al menos mal adaptadas.

5. "Falta de esfuerzo. Sea por ausencia de energía física, sea por una aversión natural al trabajo, *no logra hacer el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito.* Probablemente no prepara su trabajo, no observa los detalles de su tarea, no lleva los registros necesarios, no hace informes, etc."

En este apartado se hace claramente referencia a esta actitud de "desgana", de indolencia, de desprecio del alumnado que se traduce en la falta de cuidada preparación. Porque a lo que es valioso, le damos algo que esmeradamente preparamos como de valor. La natural respuesta viene en forma de aprendizaje deficitario cuya raíz es la actitud afectiva de signo negativo del educador.

6. "Falta de iniciativa. Es capaz de hacer todo lo que se le dice que haga, pero nada más. Es por completo incapaz de obras siguiendo principios de orden general."

Quien pierde la iniciativa no ama. Quienes sólo son capaces de hacer al dictado su propia obra han "enquistado" su capacidad afectiva. Y fracasan.

8. "Carece de sentido común. *No logra comprender las situaciones.* No tiene bastante juicio para ver que ciertas palabras y ciertos procedimientos están fuera de lugar. Obra con demasiada rapidez o con demasiado lentitud. Siempre está indeciso."

La captación de las situaciones se hace siempre afectiva y racionalmente. Si se extrema un poco más se podría decir que cuanto más complejas sean las situaciones tanto más se captan con elementos afectivos. Por otra parte, la rapidez o la lentitud que pueden ser consideradas como aptitudes mentales, con frecuencia lo son tan sólo en cuanto traducen en la conducta actitudes afectivas. La indecisión es de la voluntad cuando no "pesan" bastante las motivaciones racionales o las afectivas.

11. "Falta de perseverancia. *Se desanima* por la actitud de su jefe, por el trabajo deficiente de los alumnos, etc. *Se pasa el tiempo buscando nuevos campos de actividad.*"

La referencia afectiva de estas palabras que hemos subrayado es tan clara que casi se puede ahorrar el comentario. Aunque no sobra subrayar la inestabilidad emotiva que hay siempre en el sustrato de toda inestabilidad personal.

12. "Ausencia de un fin único. *Tiene demasiados intereses externos,* asuntos de familia, obligaciones sociales, etc."

La dedicación afectiva que la labor docente exige es también dedicación afectiva. Por eso la multiplicidad de intereses y de obligaciones del docente disminuye el rendimiento escolar de los alumnos. La entrega de todo tiempo a la docencia es hasta más económico que la dedicación múltiple, si se mide la eficiencia puntual de la misma. Pero este problema

lleva anejas circunstancias que no son fácilmente superables, de las cuales la afectividad equilibrada por un bienestar personal y familiar no está ausente.

13. "Falta de comprensión y de simpatía por los alumnos. No logra ponerse en el lugar de éstos y adopta una falta actitud. Ha perdido por completo el recuerdo de las alegrías, los deseos y las esperanzas de la niñez. No simpatiza con las cosas que los niños aman y prefieren."

La corriente de "camaradería" que algunos profesores intentan establecer con sus alumnos no es totalmente aceptada como positiva por éstos. Consideran que la puerilización a que el profesor se somete para devenir "camarada" es falsa. Y prefieren un acercamiento amistoso en su plano—cada uno el suyo, aunque próximos—mucho más que una nivelación. El distanciamiento incomprensivo del niño es totalmente perjudicial, mas conviene hacer la advertencia que precede para no oscilar de uno a otro de los extremos del camino.

14. "Falta de sentido social. No tiene éxito porque su horizonte social es limitado."

El sentido social—que es tan fuerte en los adolescentes que están superando su crisis para entrar en la juventud más equilibrada—es una cualidad tan exigida que puede producir un "aislamiento" en el educador que no la posea mucho más que en otra cualquiera de las profesiones.

15. "Ignorancia de lo que los alumnos pueden hacer. No sabe lo que puede esperar de los alumnos y no tiene noción alguna de las dificultades que hay que vencer."

En este "pueden hacer" está la gran necesidad del conocimiento de las capacidades de los alumnos. Los servicios de psicología que se están instaurando en muchos centros docentes oficiales y privados pueden ofrecer al docente "lo que se puede esperar" de los alumnos. Para exigir así tan sólo aquello que sea "posible". Las exigencias de rendimiento por encima de las capacidades mentales de los escolares puede crear situaciones de interferencia afectiva graves para la adaptación social. Situación que es extrema en los llamados "fronterizos" con la debilidad mental. Aquellos que son lo bastante débiles para darse cuenta de que son distintos, y no lo bastante distin-

tos para no darse cuenta ya de que lo son, son los que sufren más. El conocimiento analítico—perfil aptitudinal—y no sólo unitario puede ayudar al docente en su exigencia de rendimiento por disciplinas, mayor en aquellos para los que se está mejor dotado.

16. "Falta de personalidad. Carece de fuerza espiritual y social. No llega a esparcir a su alrededor vida y entusiasmo. No atrae a los alumnos y no gana su confianza."

17. "Falta de estabilidad moral. No es honrado consigo mismo ni con los demás. No tiene equilibrio moral en sus diversas relaciones personales en la escuela o en la comunidad" (6).

Estas dos posibles causas del fracaso docente son tan "elocuentes" en sí mismas que nos permiten eliminar el comentario. Realmente en los docentes está la causa de muchos fracasos escolares. Pero entre las causas que se pueden ubicar en el docente, las afectivas ocupan un lugar preferente. Y bueno es que empecemos a valorarlas en nuestro contacto educativo de cada día.

Deseamos terminar con unas frases infantiles en las que la transferencia y contratransferencia docente-discente es claramente de signo negativo y que justifica bien una interferencia entre afectividad y aprendizaje, de la cual el educador es el causante.

"Cuando estaba en 4.º grado (americano) tuve una maestra a quien aborrecía. Una vez me dijo que si no aprendía la tabla del 9 para el día siguiente no aprobaría el curso. En esta época la idea que tenía del fracaso era terrible, y esta noche me quedé hasta las veinticuatro horas estudiándola, pensaba solamente que nunca podría mirar cara a cara a mis padres y amigos si me aplazaban y por ello estudié toda la noche. Pienso que ésta es una de las razones por las cuales me disgustaban tanto las matemáticas. Cada vez que veo una página con números me invade un sentimiento de disgusto" (7).

M.ª RAQUEL PAYÁ IBARS.

(6) Anderson y otros: *Visiting the teacher at Work*. (Cfr. Dotrens: *La clase en acción*. Unesco, 1960, páginas 68 y ss.

(7) Blair, Jones, Simpson: *Psicología educacional*. Ed. Médica. Argentina, 1958 (pág. 204).