

**Leyendo a René Schérer desde la óptica de la educación superior:  
Ambigüedades y silencios en la perversión de la pedagogía universitaria española**

**Sara Martín  
Universitat Autònoma de Barcelona**

**“Pedagogías alternativas en la enseñanza de la literatura y el arte” (HUM 2006-07836), IP Dr. Manuel Asensi, Universidad de Valencia**

**2007**

### **1. La perversión de la pedagogía: De la escuela a la universidad**

En su controvertido volumen *La pedagogía pervertida*, René Schérer declara “como principio, que la relación pedagógica es esencialmente *perversa*, no por que [sic] esté acompañada por relaciones pederásticas entre maestro y alumnos, sino precisamente porque niega y excluye estas relaciones” (1983: 132). A partir de una lectura crítica de *Emilio, o la educación* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, Schérer lanza un feroz ataque contra los maestros y los pedagogos que, por temor a que el niño sufra un daño irreparable en manos de adultos pervertidos, han reprimido todo atisbo de sexualidad infantil, al mismo tiempo pretendiendo hipócritamente ofrecerle al niño una educación sexual para la edad adulta. “No hay educación posible,” argumenta Schérer, “no hay aprendizaje intelectual, no hay trabajo, si el menor rastro de afectividad (perversa, claro) se mezcla con la relación pedagógica” (108).

Según él, la verdadera perversión radica en este estado de cosas, por ello insiste en que “No hay dos sexualidades, la del niño, y la del adulto que sirve de objetivo y norma; hay una sola, no la del adulto, desde luego, sino la sexualidad atrapada en una red de tensiones que, al margen del adulto, empieza a proyectar ‘al niño’ y a constituirlo” (29). Lo que el niño aprende sobre sexualidad en este entorno viciado no puede jamás ser positivo en tanto que “En la separación entre la pareja pedagógica, la sexualidad se convierte en lo innombrado, en lo innominable, en lo peligroso” (29). Para Schérer, por lo tanto, la solución “está en reconocer nítidamente que el niño tiene una sexualidad propia que puede utilizar, en plantear claramente que, en este campo, ninguna educación es admisible, ya que solamente los propios interesados poseen el saber” (96) y en retomar una pedagogía que podríamos denominar neo-socrática en la que se reconozca que “Sin duda, la incitación inicial sigue siendo pederástica: sólo el amor puede dar impulso al deseo de educar, y, correlativamente, a esa máquina de doble entrada que se hará despótica hasta inhibir cualquier otro deseo: el *deseo de saber*” (135).

De *ningún modo* hay que confundir la crítica schéreriana con una apología de la pederastia. Lo que indigna a Schérer no es tan sólo cómo la imposición forzosa de la dañina mentira que es la supuesta inocencia sexual infantil reprime la verdadera sexualidad del niño (y, de paso, la de su profesor) sino el modo en que esa represión desvela la propia perversión de los adultos, centrada en infantilizar al niño y al

adolescente para así neutralizar sus supuestas pulsiones sexuales pervertidas pero, sobre todo, para reforzar sus privilegios en la relación de dependencia que los más jóvenes mantienen con padres y pedagogos. En este modelo educativo pervertido, el derivado de la Ilustración, lo que cuenta es desposeer al educando de toda autonomía, empezando por la sexual, para así poder enseñar con la menor resistencia posible dentro de una dinámica de aislamiento afectivo que en la que el profesor acepta la represión de su propia sexualidad como precio a pagar por su (supuesta) mayor efectividad como pedagogo. Se trata, en suma, de la exaltación del modelo educativo utilitarista adaptado a una sociedad para la cual la relación pedagógica debe ser emocionalmente aséptica.

En las páginas que siguen es mi intención aplicar la crítica schéreriana al entorno universitario y argumentar que la infantilización que Schérer denuncia es la estrategia que se está imponiendo para regular las relaciones afectivas, en toda la extensión de la palabra, entre docentes y estudiantes en la universidad del mundo occidental. Podría pensarse que las diferencias entre el ámbito que analiza Schérer, la escuela, y la educación superior son abismales en lo que se refiere a la libre expresión de la afectividad, en tanto que mientras los escolares son menores de edad protegidos por los tabúes sociales y por la legislación contra la pederastia y la pedofilia, los universitarios son adultos mayores de edad. Lo cierto, sin embargo, es que mientras la minoría de edad es un factor crucial en la represión de la sexualidad en la escuela, en la universidad la mayoría de edad es un factor que se considera prácticamente irrelevante y que se subordina al hecho de que la relación entre docente y estudiante implica una asimetría basada en el poder que la evaluación le da al docente.

Se supone, a grandes rasgos, que mientras el niño es vulnerable en virtud de su inmadurez debida a su corta edad, el joven universitario es igualmente vulnerable, pese a ser un adulto, ante posibles abusos de poder. Considerando esta suposición un hecho incontestable, las universidades estadounidenses lideran en el mundo occidental una cruzada moral para legislar y censurar la afectividad ligada a la educación superior, asumiendo que la solución al problema minoritario del acoso sexual es prohibir todo tipo de relación consensual entre adultos con un vínculo pedagógico, incluida la amistad. Este neo-puritanismo galopante es la más preocupante prueba de cómo la pedagogía pervertida que Schérer denuncia está enraizada en todos los niveles de la educación.

## 2. Afectividad y efectividad en la tarea docente universitaria: valores y límites

La estrecha relación entre preceptor y alumno que Rousseau describe en *Emilio* no guarda parecido alguno con el modelo basado en la educación en grupo, modelo que en la universidad desemboca con mucha más frecuencia de la deseada en esas aulas masificadas donde el profesor no ve sino rostros anónimos. La masificación, hoy relativamente decreciente, propició en las promociones de docentes actualmente en la franja de edad entre 40 y 50 años un deseo de revalorizar el contacto personal como parte integral del vínculo pedagógico. Este deseo se concreta en la formulación desde finales de los años ochenta de un modelo de docencia universitaria que rechaza la distancia, típica del tradicional catedrático del pasado, y la sustituye por una constante disponibilidad del docente ideal, siempre abierto a las demandas de atención personal por parte de los estudiantes. Esta muy deseable disponibilidad es, al mismo tiempo, la principal fuente de conflictos ya que con frecuencia deriva en situaciones ambiguas o

confusas por parte de docentes o de estudiantes, o en demandas de tiempo y entrega personal imposibles de sostener. Puede, además, ser emocionalmente agotadora para el docente en el sentido de que con frecuencia los estudiantes descargan en él o ella preocupaciones personales alejadas de la docencia sin que el profesor, obligado siempre a representar el papel de sabio consejero pese a la realidad de su estado de ánimo, pueda reclamar el derecho a que el estudiante ofrezca un trato recíproco.

Explica Fernando Doménech Betoret en su manual *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: Aspectos teóricos y prácticos* (en la sección 5, dedicada a “Las interacciones personales en el aula,” 95-116) que, efectivamente, se ha pasado de un modelo tradicional –en el que los estudiantes tomaban como referente en su conducta como estudiosos y personas la figura del profesor, sin que éste tuviera que mostrar un interés activo en ellos– al actual centrado en cómo la conducta del docente en clase afecta la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje. En suma, “Actualmente se sostiene que el rendimiento de los estudiantes no depende de cómo es el profesor sino de lo que hace en el aula” (Doménech Betoret 1999: 97), palabras que indican una pérdida de autonomía por ambas partes y una creciente responsabilización del profesor respecto al estudiante, o, si se quiere, una clara infantilización del segundo como consecuencia de etapas previas de infantilización en la educación primaria y secundaria.

Esta es una situación a la que indirectamente alude Jesús Alonso Tapia en su artículo “Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios” (2001), pieza en la que en una sección bajo el epígrafe “Ante el problema de la motivación” el autor declara que “El alumno precisa y busca la aceptación, atención y ayuda del profesor” (87), si bien señala que la atención personal no es estrictamente necesaria sino la simple actitud de preocupación. Su extensa lista de pautas para mejorar el interés del alumno en su propio aprendizaje (curiosamente, nadie ofrece una lista paralela para el estudiante) va seguida de una afirmación cuanto menos sorprendente: “Lo importante es que el alumno, aunque tenga que trabajar mucho, experimente que el profesor está dispuesto a dedicarle el tiempo que necesita, aunque de hecho en algún caso no llegue a él. Si ve que el profesor se lo dedica a quien lo pide, esto es lo que cuenta” (101). La idealizada disponibilidad se presenta, pues, como una actitud tocada de una cierta hipocresía y, por lo tanto, no tan alejada del modelo tradicional que, sin duda, domina la universidad española.

Propios del modelo educativo anglo-americano, basado en la enseñanza en grupos pequeños y, por consiguiente, en una distancia afectiva menor, son los consejos que dan George Brown y Madeleine Atkins en *Effective Teaching in Higher Education*. Para ellos el crecimiento o desarrollo personal del estudiante es, por usar un término popularizado por la convergencia del espacio educativo superior europeo, la competencia transversal más importante que se puede enseñar en la universidad. Dirigiéndose en este caso al estudiante, e implícitamente al docente, Brown y Atkins señalan que “Lograr un desarrollo personal incluye necesariamente el desarrollo de habilidades de comunicación y de pensamiento. También incluye nociones sobre cómo desarrollar tu auto-confianza, gestionar tu propio aprendizaje, trabajar con otros, y aprender a comprenderte y comprenderlos. Estas metas afectivas son a veces menospreciadas pero son importantes tanto a corto como a largo plazo” (1988: 57).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La traducción de la cita original en inglés así como de las demás que aparecen en el texto son de la autora.

Como puede apreciarse, para Brown y Atkins, la afectividad se centra en el desarrollo personal del estudiante en tanto que la contemplan como parte de la generosidad del impulso vocacional que mueve al docente y no como algo que éste pueda usar en su propio beneficio. Del mismo modo, a la hora de aconsejar sobre “habilidades interpersonales” (131-2) se centran en la relación que más las requiere: la de dirección o supervisión de una tesis doctoral. “El buen supervisor,” sentencian, “se preocupa por el bienestar general y el crecimiento intelectual del estudiante y no tan sólo por la mecánica del proyecto” (131). Por ello aconsejan comprobar que el estudiante haya resuelto problemas como el alojamiento y la financiación de sus estudios al tiempo que recomiendan de cara a mantener los límites de la relación perfectamente demarcados establecer con claridad qué cabe esperar de las tareas conjuntas ya en el primer encuentro.

La visión ideal o idealizada de las tareas docentes en la universidad expresada en estos tres trabajos se presenta como prescriptiva sin que ninguno de los autores tenga en cuenta la realidad de la emotividad y de la conducta de docentes y estudiantes. Cuando ésta sí se tiene en cuenta, aparece plagada de tensiones. Aunque se trata de un estudio estadounidense, seguro que la mayoría de profesores universitarios españoles suscribirían las conclusiones a las que llega Andy Hargreaves en su estudio *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. En su capítulo 7, “Guilt: Exploring the Emotions of Teachers” (141-162), Hargreaves se queja de que en la investigación sobre la emotividad de los docentes “las agendas y los conceptos teóricos fijados de antemano” predominan, por encima del testimonio que ofrecen los interesados pudieran ofrecer (141). Sin embargo, cuando el propio Hargreaves ofrece la lista de principales emociones que acucian a los docentes las que sobresalen son el desasosiego, la frustración y, por encima de todas las demás como demuestra el título de su capítulo, la culpa, relacionada con la percepción de que nunca se trabaja lo suficiente y aún menos al nivel que exige la cada vez más rigurosa evaluación del docente. De la relación con el estudiante no se habla, algo que sugiere que Hargreaves ha aplicado sus propios filtros, centrándose en los aspectos más estrictamente personales o incluso narcisistas de la docencia.

En lugar de en la emotividad, Braxton y Bayer se fijan en la ética profesional que se deriva del conjunto de creencias morales del profesorado en un libro de título impagable: *Faculty Misconduct in Collegiate Teaching (La mala conducta del profesorado en la educación universitaria)*. Sobre una muestra de 1003 profesores norteamericanos, estos dos investigadores establecieron una lista de 126 ‘medidas normativas inviolables’ que, según ellos, la gran mayoría de profesorado destaca como tales. Las seis actitudes más reprobables entre el cuerpo docente son: el negativismo condescendiente (o desprecio de las opiniones de estudiantes y colegas), la planificación descuidada, la apatía moral, la evaluación particularista, el desaliento personal, y el cinismo no cooperativo (o resistencia a participar en labores de equipo) (1999: 21). Dentro de esta peculiar lista y bajo el concepto de ‘apatía moral,’ que se refiere a actos depravados y sin principios, se incluyen tres supuestos: mantener una relación sexual con estudiantes a los que se evalúa, hacer comentarios o insinuaciones de carácter sexual a estudiantes en el mismo supuesto y presentarse en clase bajo los efectos del alcohol o las drogas, supuestos todos en los que peligra, según los autores, la objetividad en la evaluación.

Este es el escollo contra el que chocan una y otra vez la pedagogía prescriptiva, la emotiva y la ética en tanto que la *pura objetividad evaluadora* es un ideal prácticamente imposible de asumir conjuntamente con el fomento de la disponibilidad del docente. Aunque el contacto sexual es el caso más extremo de posible prejuicio a favor del estudiante y por ello recibe tantísimas críticas, es de puro sentido común que a mayor trato entre estudiantes y docentes, mayor impacto emotivo recibirá la evaluación, de manera que quienes se abstengan de acercarse al profesor corren también el peligro de ser vistos ya no con objetividad sino con indiferencia al ser evaluados. Profesores y estudiantes están, en definitiva, atrapados por una absurda situación que reconoce los beneficios de la afectividad en la docencia y el aprendizaje pero que exige su sacrificio en el altar de la objetividad evaluadora. Esto da pie, como muestra la siguiente sección, a una verdadera colección de despropósitos en la consideración del papel de la sexualidad en relación con el vínculo pedagógico, además de dejar en el limbo pedagógico y social la relación que es, en el fondo, la más preciada recompensa de la docencia: la amistad.

### 3. El problema del acoso sexual: supuestos y censura

En su hilarante *Bestiario de la universidad española: Fauna de raras especies universitarias con claves dicotómicas para su mejor clasificación*, el catedrático de fisiología vegetal de la Universidad de Sevilla Fernando Gil Martínez, clava dardos envenenados en la pedagogía al uso dominada por la corrección política. Los tipos que tan certeramente retrata, reconocibles para cualquiera que transite por una universidad española, incluyen no sólo a bedeles todopoderosos y becarios pelota, sino también a la “Alumna calientapollas (Sinonimia: Lolita de aula)” (1999: 192-195), el “Profesor pichabrava (Sinonimia: Casanova de guardarropía)” (244-7) y la “Profesora cachonda (Sinonimia: Tía buena piernilarga)” (248-251). Gil Martínez hace una descripción de cada uno de ellos al estilo de los manuales de zoología y presenta a continuación una imaginaria escena que los muestra en acción.

Así pues, la Lolita de pezones enhiestos y minifalda de infarto le insiste a su profesor al final de una fallida revisión de examen que “No sabe el jugo que soy capaz de sacar cuando me entrego con entusiasmo;” el agobiado profesor la rechaza, echa la llave, y piensa “cuánto le habría gustado irse con ella aunque hubiera sido una sola vez” (195). Todo lo contrario de su desinhibido colega, el profesor pichabrava, quien siempre aparenta ser más joven de lo que es, sigue soltero, no le hace ascos a la bisexualidad y gasta maneras chulescas. Usa, además, la hora de despacho para acosar sin freno a sus estudiantes, acusándolos de ser unos sosos por rechazar la oportunidad de divertirse con él. Curiosamente, aunque la Lolita y este Casanova de segunda forman la pareja ideal sus destinos no se cruzan en el volumen de Gil Martínez, como si éste no quisiera constatar que en la vida real sí se cruzan, con la consiguiente satisfacción mutua, mayor cuanto más clandestina. Llama la atención, no obstante que, como en todo el discurso pedagógico sobre las relaciones sexuales entre profesores y estudiantes, y pese a su desparpajo, Gil Martínez las circunscriba al profesor y la alumna, hasta el punto que la profesora cachonda resulta ser una belleza tímida que atrae a sus estudiantes masculinos sin proponérselo y que trabaja al límite de sus fuerzas para que la tomen en serio como académica a pesar de su manifiesto atractivo sexual.

Absolutamente en las antípodas de este discurso humorístico, de hecho bastante cercano a la novela de campus practicada en el entorno anglo-americano por escritores como el británico David Lodge o el americano Tom Wolfe, se halla el intenso debate sobre el impacto del acoso sexual en la pedagogía universitaria. La mayor lacra de la universidad española no es, de hecho, el acoso sexual –eso habría hecho impensable el desenfado de Gil Martínez– sino el laboral, como es obvio por el hecho de que existe la ‘Plataforma contra la corrupción y el acoso en la universidad pública,’<sup>2</sup> organizadora además de tres congresos con el mismo título, el último en 2008.

También en 2008 llegó a su fin el proyecto interuniversitario de investigación ‘Violencia de género en las universidades españolas,’<sup>3</sup> financiado por Instituto de la Mujer, que lideró la profesora Rosa Valls Carol, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Centro de Investigación Educativa y Social (CREA), si bien hay que señalar que no tenía como foco exclusivo el acoso sexual. De hecho, las conclusiones,<sup>4</sup> subrayan más bien las dificultades generales de los estudiantes para reconocer como tal la violencia de género que sufren un 65% de ellos, y no incide de manera significativa en las relaciones entre profesores y alumnos aunque sí se entrevistó a algunos docentes. No se dice abiertamente, pero queda manifiesto que esa violencia de género la originan los propios estudiantes, implícitamente chicos contra chicas.

Mientras tanto, una muestra de la poca visibilidad del tema de las relaciones sexuales docente-estudiante en la universidad española es el hecho de que hay escasísimas noticias sobre el mismo (lo cual, claro está, podría ser también un indicio del significativo silencio que lo envuelve). Entre las pocas que circulan sobresale una pieza que data de 1995 y que anuncia que “El profesor ligón tiene los días contados”<sup>5</sup> debido a la reforma del código penal. El artículo 184.1 (según redacción de la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre) en efecto advierte que

El que solicite favores de naturaleza sexual, para sí o para un tercero, en el ámbito de una relación laboral, *docente* o de prestación de servicios, continuada o habitual, y con tal comportamiento provocare a la víctima una situación objetiva y gravemente intimidatoria, hostil o humillante, será castigado, como autor de acoso sexual, con la pena de prisión de tres a cinco meses o multa de seis a 10 meses. (énfasis añadido).

El artículo periodístico mencionado, que traza una comparación con el sofocante caso norteamericano, incluye la siguiente protesta (preocupantemente anónima) de un profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona:

<sup>2</sup> Ver su web, <http://www.corruptio.com/web/main/main.htm>

<sup>3</sup> Este proyecto deriva de otros anteriores: “Violències de gènere a l'àmbit universitari? Realitats formes i superació” (AGAUR 2005-2006), “Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar” (Institut Català de la Dona - Generalitat de Catalunya, 2005) y “Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts d'educació secundària” (ARIE 2004-2005), no exclusivamente centrados en el acoso sexual. Ver: *Violencia de género: Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*, Esther Oliver Pérez y María Rosa Valls Carol (Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, 2004 ).

<sup>4</sup> Consultables en [http://www.observatorioviolencia.org/upload\\_images/File/DOC1237989967\\_ABSTRACT\\_Valls\\_exp50\\_05.pdf](http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1237989967_ABSTRACT_Valls_exp50_05.pdf)

<sup>5</sup> Artículo sin firma, *El Mundo* (17 Mayo 1995, <http://www.elmundo.es/papel/hemeroteca/1995/05/17/campus/40833.html>).

“Tal como están sucediendo las cosas (...) parece que vayamos metiendo mano a las chicas por los rincones. Sé que se han producido situaciones condenables, pero me gustaría que se hablase también de qué pasa cuando una chica que se sabe guapa y necesita aprobar te persigue y te coloca en una incómoda situación. Todo esto puede sacarse del tiesto. La relación profesor-alumno es a veces muy estrecha y eso no tiene por qué ser malo. Algunas de mis alumnas se han convertido en amigas y conozco relaciones ya muy estables que han nacido en las aulas. No deberíamos ser más papistas que el Papa. Perseguir y castigar el ‘acoso sexual’ sí, por supuesto, pero sin generalizar ni condenar antes de juzgar.”

En este sentido hay que recordar que los Estatutos de la misma UAB<sup>6</sup> del 2003 incluyen entre los deberes de los docentes “Respectar la resta de membres de la comunitat universitària, particularment la seva integritat física i moral i l'exercici dels seus drets.”<sup>7</sup> Como puede verse, esta universidad, y en general la universidad española, funciona por el principio que enuncia este profesor anónimo en la frase final de la cita y que cualquiera persona dotada de sentido común debería suscribir.

Si este profesor trabajara, sin embargo, sometido a los condicionantes culturales de raíz puritana de la universidad norteamericana, habría sido muy probablemente acusado de usar argumentos sexistas y/o denunciado. No hay más que leer el sencillo volumen de los psicoterapeutas Virginia Lee Stamler y Gerald L. Stone, *Faculty-student Sexual Involvement: Issues and Interventions*, para entender la aterradora profundidad de la censura a la que la emotividad en general y la sexualidad en general se enfrentan en la universidad al otro lado del hemisferio norte. Stamler y Stone, quienes dicen basar su discurso en el testimonio de estudiantes seriamente afectados por las perniciosas consecuencias de sus relaciones sexuales consentidas o no con profesores, llegan a la siguiente conclusión:

Una relación de mutuo consentimiento entre un profesor y un estudiante puede resultar dañina para el estudiante, injusta para otros estudiantes, y perjudicial para el entorno universitario y la comunidad. Recomendamos que las universidades respondan a estos problemas desarrollando una política clara que prohíba la relación sexual entre estudiantes y profesores incluso cuando la relación sea percibida como de consentimiento mutuo por parte de los implicados. Las normas que prohíban específicamente las relaciones mutuamente consentidas son necesarias para establecer patrones claros para los profesores y para referirse a conductas que no cubran específicamente las normas contra el acoso sexual. (1998: 93)

La argumentación en que se apoya semejante recomendación es que el estudiante (o mejor dicho la estudiante) no es consciente incluso cuando cree estar dando su libre consentimiento de que esa relación está condicionada por el poder que el profesor tiene para evaluar. Según Stamler y Stone esta situación es análoga a la existente, por ejemplo, entre terapeuta y paciente o abogado y cliente de modo que, al igual que han

<sup>6</sup> Ver [http://www.uab.es/Document/278/673/Estatuts\\_uab.pdf](http://www.uab.es/Document/278/673/Estatuts_uab.pdf). Título III ‘La comunitat universitària’, Capítulo I ‘El personal acadèmic’, Secció primera ‘Disposicions generals’, artículo 129, punto f.

<sup>7</sup> En conversación personal con la autora, la anterior Decana de la Facultat de Lletres de la UAB, Prof. Helena Estalella, señaló que ha costado años de dura lucha erradicar la figura del catedrático abusivo y que la UAB se rige ahora por el principio implícito de que no se pueden mantener relaciones personales con los estudiantes que afecten la evaluación, relaciones entre las que se incluyen las sexuales pero también las familiares e ímplicitamente las amistosas.

hecho estos colectivos profesionales, los profesores tienen que aceptar un código ético explícito sujeto a un sistema de penalizaciones y, por supuesto, a la legalidad vigente en cada estado. Por cierto: para ellos, las lolitas son una posibilidad que teóricamente puede darse pero que más bien evidencia la percepción errónea de profesores narcisistas que se auto-engañan, y a quienes retratan como poco menos que pervertidos. Hay que observar también que hay un total silencio en el volumen de Stamler y Stone sobre las relaciones entre profesoras y estudiantes, sean chicos o chicas.

Los horrores de esta pedagogía paranoica y perversa se basan en una serie de suposiciones más que cuestionables además de recalcar como principio indiscutible que la estudiante es una persona extremadamente vulnerable e inmadura que necesita la tutela de la universidad incluso en sus relaciones personales. Stamler y Stone niegan, además, la posibilidad de que hayan salido de las aulas relaciones sexuales o románticas satisfactorias para los implicados, presentado a las ex-estudiantes convertidas en feliz pareja de su antiguo profesor como idiotas morales incapaces de comprender el abuso al que aún están siendo sometidas. Es esta corrección política fascistoide la que lleva a la confusión presente, por ejemplo, en la controvertida obra teatral de David Mamet *Oleanna* (1992), obra cuya calidad no esconde en ningún caso una flagrante misoginia. Mamet hace que, alentada por el grupo al que pertenece (implícitamente un contubernio feminista), la estudiante Carol, una joven alelada y emocionalmente inepta, lance sobre su desesperado profesor John una acusación de intento de violación, que el público sabe de sobras que es falsa.<sup>8</sup> En el extremo opuesto pero igualmente confusos, testimonios reales sobre abuso sexual en la universidad como el de la feminista de la tercera ola Naomi Wolf, autora entre otras obras de *El mito de la belleza* (1991), inciden en la vulnerabilidad que destacan Stamler y Stone hasta extremos absurdos. Wolf, quien hizo público en 2004 que la Universidad de Yale había hecho oídos sordos a sus súplicas de que el ilustre profesor Harold Bloom fuera amonestado por haberla tocado de modo inapropiado cuando era su estudiante (él le puso la mano en la parte interna del muslo, ella vomitó), atribuyó su largo silencio de 21 años a su persistente trauma,<sup>9</sup> algo que parece una burla de los traumas realmente serios que otras mujeres han tenido el coraje de denunciar sin tanta dilación.

Lo más sencillo sería que docentes y estudiantes no mantuvieran relaciones sexuales consentidas ya que así no se comprometería la afectividad necesaria para el desarrollo de la buena pedagogía, ni se confundirían, como ocurre ahora, la amistad con el amiguismo o el amor con el abuso. Prohibirlas es, sencillamente, condenarlas a una clandestinidad aún más profunda que la actual sin tener en cuenta las lecciones de otras prohibiciones fracasadas –sólo hay que recordar lo que supuso la Ley Seca (1920-33) en cuanto al crecimiento de la criminalidad (y el consumo de alcohol). Con esto no deseo trazar una equivalencia entre la bebida y la sexualidad entre profesores y estudiantes sino constatar que la solución para proteger al estudiante de los abusos sexuales no es prohibir el sexo en la universidad, cosa que es el equivalente de lo que denuncia Schérer

<sup>8</sup> Ver el análisis de la misonigia de *Oleanna* que N.G. McClernan hace en su blog bajo el título “History is written by the winners”, <http://www.mcclernan.com/mcclernan/oleanna.asp>. La reseña de la producción del 2004 en Londres, escrita por Michael Billington, va en dirección parecida (ver <http://arts.guardian.co.uk/reviews/story/0,,1201708,00.html>). Sobre la adaptación al cine, ver la reseña de Roger Ebert, <http://rogerebert.suntimes.com/apps/pbcs.dll/article?AID=/19941104/REVIEWS/411040303/1023>.

<sup>9</sup> Wolf explica en detalle lo ocurrido para que, según ella, otras mujeres en la misma situación se atrevan a contar lo sucedido en el artículo, “The silent treatment” se publicó en el *New York Magazine* (ver [http://nymag.com/nymag/features/coverstory/n\\_9932/](http://nymag.com/nymag/features/coverstory/n_9932/))

en el caso de la pedagogía escolar y la pederastia. Hay que advertir que las prohibiciones no se limitarían a los profesores y estudiantes, sino que se extenderán a la dinámica interna de uno y otro colectivo, como si éstos existieran al margen de las sociedades que los amparan. No se trata de reivindicar, pues, que la universidad sea un espacio orgiástico en que se aproveche toda oportunidad al amparo de los despachos cerrados bajo llave sino de deslindar muy cuidadosamente el abuso de poder que da lugar al acoso sexual de la afectividad, que puede limitarse a lo estrictamente pedagógico o fluir hacia lo personal, como amistad, sexo o amor.

La obsesión por la evaluación puramente objetiva, que es imposible de conseguir en ningún colectivo humano –sólo hace falta pensar en las disputas en torno a los árbitros de fútbol– no debe en ningún caso dar pie a la censura generalizada de las relaciones personales. No hay que prohibir, aunque sí que sería lógico y natural que si surge una relación sexual o romántica en el aula el docente declare ante su facultad que es incompetente para evaluar al estudiante en cuestión y le pase la responsabilidad a un colega; o que, en la medida de lo razonable, posponga el desarrollo pleno de esa relación a una etapa en que ya no exista el vínculo pedagógico. Otra cosa muy distinta es el acoso sexual, que es totalmente inaceptable. Lo más importante, en todo caso, es educar al profesor para que sepa en qué punto está abusando de la confianza que el estudiante deposita en él (o ella), y al estudiante para que, lejos de acobardarse al estilo Naomi Wolf, sepa defenderse ante el abuso y denunciarlo. A cada universidad le corresponde tener el sentido común necesario para implantar normas coherentes con la realidad emocional de las personas que convivan en ella, con la legislación contra el abuso en toda su extensión y con la protección constitucional de los derechos individuales.

#### 4. Sin mapas ni brújula: La amistad en el entorno universitario

Entre la idealización de la disponibilidad total del docente exaltada por la pedagogía universitaria post-moderna y la fea realidad marginal del acoso sexual media un amplio territorio afectivo en el que hay que saber moverse con toda cautela al estar plagado de escollos invisibles. No sabemos, en suma, cuál debe ser el límite de la relación profesor/estudiante en la universidad, qué espacios y prácticas le están permitidos y cuáles le están vedados, circunstancia que a menudo hace de la docencia una profesión de fuertes contradicciones éticas y emocionales.

Por ejemplo, Stanford Clark Erickson señala en su elegante y clásico volumen *The Essence of Good Teaching*, carente aún por suerte del lenguaje emocionalmente higienizado de la pedagogía post-moderna, que “Los estudiantes buscan en sus profesores personas cuya opinión sea respetada y en quienes puedan confiar como consejero, mentor y amigo” (1988: 87). Erickson insiste en que las relaciones amistosas son parte de la docencia y señala que “Dentro y fuera del aula, los docentes son buenos amigos para los estudiantes interesados en sacar el máximo provecho de la universidad” (106), resaltando que, sobre todo en casos en que el rendimiento no es el deseado, “Un profesor amistoso reconocerá una circunstancia adversa al estudio y, dentro de límites justos con los otros estudiantes, hará los ajustes necesarios” (107).

El estudiante, en suma, tiene el derecho a la amistad del profesor incluso cuando es francamente interesada y el docente tiene el deber profesional de darla con toda

generosidad. Ericksen no se pregunta, sin embargo, a qué temas y situaciones se circunscriben las relaciones amistosas, como tampoco se pregunta con qué recursos profesionales afronta el profesor esos momentos en que pese a ser es él o ella quien necesita ayuda tiene que presentar una impoluta fachada y responder a los requerimientos de sus estudiantes. Se supone, por supuesto, que a diferencia del estudiante, que vive en el revuelo continuo que es la juventud, el profesor ya ha alcanzado un equilibrio adulto sin que se tenga en cuenta la constante presión emocional bajo la que vivimos los docentes ni los condicionantes personales de cada uno. Se nos da formación (siempre muy somera) sobre recursos pedagógicos pero ninguna en absoluto sobre cómo afrontar otros temas que plantean los estudiantes, desde rencillas con sus compañeros hasta situaciones de violencia doméstica, pasando por dificultades financieras o con su identidad sexual.

No es de extrañar en esta situación que el profesor que vive con mayor tranquilidad su profesión es aquel que no se involucra en ningún sentido con sus estudiantes. En este sentido y aunque pueda sorprender, la tendencia general es que sean las mujeres quienes más sufren las consecuencias de esta cercanía, sin que esto quiera decir que las líneas de género demarcan claramente la situación:

... concluimos por el momento que las profesoras tienden más que los profesores a usar estrategias docentes que intensifican sus relaciones con los estudiantes. Aunque esta tendencia parece disminuir según el rango, la profesora está en general mucho menos centrada en sí misma que su compañero masculino y se muestra más preocupada (y más efectiva) a la hora de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, cultivando estas relaciones, y manteniendo el control de un modo que deja sus relaciones con los estudiantes intactas. (Statham, Laurel & Cook 1991: 87)

A esto habría que objetar, quizás, que la tarea de las profesoras es más sencilla ya que debido al rechazo social hacia las parejas formadas por una mujer y un hombre más joven nosotras estamos mucho menos expuestas que los profesores a las distracciones que la atracción erótica por parte de o hacia los estudiantes suscita. Igualmente, en un entorno académico cada vez más feminizado –sobre todo en las facultades de Letras o Humanidades– y bajo los auspicios del feminismo (para el que lo personal, por supuesto, es político) le es más sencillo a la profesora incluso en el trato con los estudiantes masculinos utilizar referencias personales e invitar a los estudiantes a que hagan lo mismo para crear un ambiente distendido que ayude a la docencia. Esto no quiere decir en absoluto que las mujeres tengan un dominio exclusivo de estas estrategias pero sí que el profesorado se divide en dos grandes grupos sean del género que sean los individuos pertenecientes a ellos: por un lado, los que cultivan las relaciones amistosas con sus estudiantes y por el otro, los que no sólo no lo hacen sino que además pueden incluso rechazarlas activamente hasta el punto de perjudicar a colegas y estudiantes que sí las mantienen (por ejemplo a la hora de otorgar becas o plazas a sus estudiantes más cercanos).

Resulta muy esclarecedor para el caso que nos ocupa el libro del Catedrático de Teoría de la Educación de la UCM Gonzalo Jover Olmeda, *Relación educativa y relaciones humanas* (1991), especialmente el capítulo que dedica a “La relación educativa desde el amor, la amistad y la soledad.” Para Jover Olmeda es esencial que la relación asimétrica de dependencia que es la educación no sea nunca de dominación y que aspire a ser transcendida y desaparecer. Hay para él algo de ágape en esta relación,

que él define como amor al educando en concreto, y de eros, que según él es un deseo difuso y paradójicamente concreto de alcanzar el objetivo que se persigue con la educación: la emancipación del estudiante. Sin amor no hay educación, opinión en la que coincide con Schérer, si bien a diferencia de él Jover Olmeda se guarda mucho de pronunciarse sobre su sexualización.

En cuanto a la amistad, que es sin duda una variante del amor, este pedagogo delimita el terreno con mucha mayor claridad: en la educación no domina la amistad, sin las relaciones amistosas vinculadas al respeto (190). Así pues, “si bien en la relación educativa es razonable exigir algunas de las características propias de la amistad, como la ausencia de violencia o la presencia del respeto, no la es solicitar una amistad estricta entre educador y educando” ya que nadie puede ser obligado a abrir su intimidad a otra persona (193). Por consiguiente, el profesor que cree que porque su estudiante le cuenta algo íntimo él o ella tiene derecho a exigir una atención recíproca comete un error, a no ser que se trate de una amistad que se habría desarrollado entre esas dos personas en cualquier entorno. Esa amistad, señala Jover Olmeda, es posible y tolerable siempre que no influya en el juicio evaluativo del profesor –de nuevo ese obstáculo insalvable– aunque “Lo que interesa resaltar es que tal amistad, en caso de producirse, se despliega fuera de la relación formal de educación y no como elemento esencial de la misma” (195). La inevitable conclusión es que, pese a que no se problematiza en el mismo grado ni recibe la misma presión negativa, la amistad presenta los mismos problemas que una relación amorosa en el vínculo pedagógico.

Como señalaba Andy Hargreaves, a los profesores apenas se les pregunta sobre qué emociones desarrollan en relación a su docencia y mucho menos aún por sus relaciones con los estudiantes. Lo peculiar del caso es que hay una sustancial diferencia entre la teorización que ofrece Jover Olmeda y la evidencia recogida por en 1993 por Begoña Gros Salvat y Teresa Romañá Blay en un estudio basado en entrevistas a 24 profesores de la Universidad de Barcelona evaluados por encima de la media por los estudiantes, estudio que se publicó en segunda edición en 2005. En *Ser professor: Paraules sobre la docència universitària* hay un sonoro silencio sobre la afectividad a cualquier nivel entre estudiantes y profesores, tema sobre el que al parecer no indagaron y que los profesores no sacaron a colación. Las autoras se limitan a comentar que “Pel que fa a les relacions amb els alumnes, els professors parlen de vincles fonamentalment acadèmics. I gairebé tots indiquen que, malgrat les descripcions negatives [de los estudiantes] ... mantenen relacions satisfactòries i cordials amb els seus alumnes a classe o en hores de despatx, però rarament en altres entorns, com al bar prenent un cafè” (103). Las quejas de los estudiantes se referían, por supuesto, a que los profesores no están siempre a su disposición; sólo uno de ellos se refería a la amistad, señalando con gran candor que quien la busca con el profesor es por motivos interesados conectados con la mejora de su evaluación. Opinión que parece generalizada entre los estudiantes, tristemente.

Resulta singular el hecho de que Gros y Romañá se refieran tan sólo a tres espacios de posible confraternización entre profesores y estudiantes: el aula, el despacho y el bar universitario, a los que habría que añadir los pasillos y tal vez la biblioteca. Ninguna de las fuentes consultadas con excepción de Statham, Richardson y Cook se refiere al hecho de que el espacio está muy íntimamente ligado a la normativización implícita de la docencia o a su transgresión. Mientras el aula es un espacio público en el que el docente debe evitar todo favoritismo pero también toda crítica personal que

pueda incomodar a un estudiante, el despacho es todo lo contrario: un entorno privado en el que se negocian los límites de la relación pedagógica preferentemente sin testigos. De los despachos han nacido odios enconados y amistades profundas; son espacios que han sido escenario tanto de revelaciones como de relaciones íntimas facilitadas por la privacidad que asegura una cerradura. La ignota verdad de la relación entre docentes y estudiantes reside ahí, y no en el aula, ni en los rápidos diálogos de pasillo, razón por la cual en más de una paranoica universidad estadounidense es imperativo dejar las puertas siempre abiertas cuando se atienden visitas.

Y aunque es notorio que los estudiantes desconfían de los compañeros que acuden con frecuencia al despacho del profesor, hábito que suelen interpretar como adulación interesada más que como oportunidad de beneficiarse de una tutorización personalizada, las visitas no atraen sobre el estudiante la atención pública que ser visto en el bar con un profesor puede atraer. Hay un extenso protocolo implícito que todos los pedagogos consultados pasan por alto y que es más revelador que muchas de sus consignas éticas. Coincidir por casualidad en el bar –donde suele ser prerrogativa del estudiante acercarse al profesor y no al revés– tiene un sentido muy distinto a ser objeto de una petición explícita de tomar un café, y más aún de almorzar juntos en espacios públicos de la universidad, situaciones que suelen reservarse para alumnos de postgrado o doctorado, tal vez bajo el supuesto de que un profesor puede perfectamente entablar amistad con un estudiante de 25 años pero demuestra poco juicio si escoge a uno de 18. Quien quiera una charla tranquila sin miradas inquisidoras hará bien en buscar espacios públicos en otras facultades donde su privacidad quede garantizada por el anonimato.

Si la confraternización se busca fuera de la universidad, se entra directamente en terreno pantanoso plagado de trampas que pueden arruinar una reputación académica. La novela de campus anglo-americana abunda en ejemplos de cenas y fiestas a las que acuden profesores y estudiantes, algunas a medio camino entre lo lúdico y lo académico, propias del entorno socialmente cerrado que es un campus universitario. Cuando la universidad carece de esta estructura espacio-social, como es el caso general de la española, hay que tomar decisiones sobre dónde se puede crear y con qué estudiantes. Es más sencillo, en términos del posible coste disciplinario o en notoriedad que puede implicar para el profesor, montar una cena en grupo –preferentemente una vez evaluados los estudiantes... y en un restaurante, no el domicilio del docente– que tomar un café fuera de la universidad a solas con un estudiante. Una cena en las mismas circunstancias es poco menos que una transgresión imperdonable incluso en el caso en que no de lugar ni a sanciones concretas ni a comentarios maliciosos. Confraternizar dentro de estos límites es, pues, caer en una constante paranoia y/o auto-censura, que muy difícilmente comprende el docente que no comparte la necesidad de hacerlo y que muy bien puede usar en contra de sus colegas.

Ante tanto obstáculo surge, en efecto, una duda: ¿para qué molestarse? ¿Es que no basta con ejercer la docencia con la mayor profesionalidad? ¿No es suficiente limitarse al entorno de la universidad? La respuesta no puede sino ser otra pregunta: ¿No mejora, acaso, la amistad entre los docentes la labor del profesor universitario a todos los niveles? Quien pueda concebir una total asepsia emocional en la relación con sus compañeros –sea estudiante o profesor– estará satisfecho con un modelo de conducta basado en la total separación entre la esfera profesional pública y la vida privada; quien no pueda dejar de implicarse emocionalmente en su trabajo, buscará que esas emociones sean lo más ricas posibles, dentro de límites éticos claros, y que

enriquezcan las esferas públicas y privadas en que participa. Es, de hecho, el modelo aséptico el que genera el mayor abuso de poder y posiblemente el mayor grado de acoso sexual al estar basado en la negación total de la afectividad en las relaciones pedagógicas y carecer, por lo tanto, de la empatía que imposibilita ver al otro como mero objeto. No hay que confundir jamás, pese a su aparente simpatía, al profesor aficionado a ligar con el profesor verdaderamente amistoso, ya que el primero es un abusador al que nada le importa el efecto de su conducta en su víctima, cosa que lo sitúa en el bando de los que niegan la importancia de la afectividad.

Prueba adicional de la prevalencia en la cultura española de ese modelo aséptico y potencialmente abusivo es, además, el hecho de que la universidad no ha despertado la imaginación de los novelistas ni siquiera para criticarla. Los pocos que se han preocupado de retratar la vida universitaria –Javier Marías, Javier Cercas, Guillermo Martínez, Antonio Muñoz Molina– han situado la acción de sus novelas en los campus anglo-americanos, mientras quienes sí la han situado aquí, como Javier Piqueras de Noguera con su curioso thriller *La cátedra* (2003), han preferido hablar de las corruptelas asociadas a las plazas docentes. Queda la duda de si el mundo de la universidad española *es* el esperpento que retrata el *Bestiario* de Gil Martínez, o el entorno funcional de los manuales de pedagogía, pero hay una más que fundada sospecha de que no sabemos casi nada de la afectividad dentro de él y un más que fundado temor de que las estrategias actuales para conocerlo sólo empeorarán la situación.

## 5. Lejos y cerca de Schérer: Conclusiones

Las pautas que sigue René Schérer en su crítica de la perversión de la pedagogía que hace la escuela al negar la sexualidad del niño son aplicables, como espero haber demostrado, a la crítica de la perversión de la pedagogía universitaria, basada cada vez más en vigilar, censurar e incluso prohibir la afectividad entre docente y profesor. Hay que insistir una vez más en que erradicar los abusos de poder, incluido el acoso sexual, de los docentes sobre los estudiantes, sean niños en edad escolar o universitarios mayores de edad, no pasa por imposibilitar toda expresión de afecto, incluyendo las relaciones sexuales mutuamente consentidas que puedan surgir en la universidad, sino por relativizar el ideal de la total objetividad en la evaluación, que es inalcanzable y no debería ser en ningún caso el logro al que aspire la buena pedagogía.

Hay que condenar el acoso sexual sufrido por estudiantes de cualquier edad, evitar la pederastia en la escuela sin negar la sexualidad del niño ni demonizar la del profesor, y poner medidas para que los profesores universitarios hagan públicas sus relaciones con estudiantes y puedan así delegar su evaluación en otros, evitando siempre el secretismo y la clandestinidad. Por último, hay que promulgar un modelo pedagógico basado en la empatía y la afectividad a todos los niveles de la educación, que descansen en relaciones amistosas apoyadas en el respeto mutuo de dos personas emocionalmente autónomas y que pueda derivar en amistad, sexo o amor si se tercia, sin que eso suponga una condena moral. Todo queda, en cualquier caso, en mero ideal utópico si se desconoce el verdadero funcionamiento de las relaciones personales en la universidad, paso sin el cual es verdaderamente imposible corregir sus defectos y promocionar sus virtudes.

## REFERENCIAS

- Alonso Tapia, Jesús. "Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios." 79-112 en Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 2001.
- Braxton, John M. & Alan E. Bayer. *Faculty Misconduct in Collegiate Teaching* Baltimore & Londres: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- Brown, George & Madeleine Atkins. *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge, 1988.
- Doménech Betoret, Fernando. *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: Aspectos teóricos y prácticos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 1999.
- Erickson, Stanford Clark. *The Essence of Good Teaching*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1988.
- Gil Martínez, Francisco. *Bestiario de la universidad española: Fauna de raras especies universitarias con claves dicotómicas para su mejor clasificación*. Sevilla: Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones, 1999.
- Gros, Begoña & Teresa Romañá. *Ser professor: Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro / Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 2005.
- Hargreaves, Andy. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Nueva York: Teachers College Press, 1994.
- Jover Olmeda, Gonzalo. *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder, 1991.
- Schrer, René. *La pedagogía pervertida* (1974). Trad Jerónimo Juan Mejía. Barcelona: Laertes, 1983.
- Statham, Anne, Laurel Richardson & Judith A. Cook. *Gender and University Teaching: A Negotiated Difference*. Albany: State University of New York Press, 1991.
- Stamler, Virginia Lee & Gerald L. Stone. *Faculty-student Sexual Involvement: Issues and Interventions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1998.



**You are free:** to Share — to copy, distribute and transmit the work

Under the following conditions:

**Attribution** — You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

**Noncommercial** — You may not use this work for commercial purposes.

**No Derivative Works** — You may not alter, transform, or build upon this work.

**Notice** — For any reuse or distribution, you must make clear to others the license terms of this work.

