

INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD DEL MAESTRO SOBRE LOS ESCOLARES*

A. SERRATE.

Son varios los factores que, según TRAMER (10), hay que considerar en el estudio de la problemática de la escuela: El factor personal del niño, el factor familiar y el factor extrafamiliar, perteneciendo a éste el subfactor escolar que por su importancia debe ser aislado. A su vez, el centro de este subfactor está constituido por el maestro, que se halla en estrecha relación con el alumno, lo instruye y lo educa y es el sostén y el representante del orden en la escuela. Es, por tanto, decisiva su personalidad.

En la bibliografía a mi alcance no he encontrado muchos trabajos referidos a este problema, lo cual debe aproximarse a la realidad, puesto que CLAPARÈDE (1) señala que la influencia del maestro sobre el niño ha sido poco estudiada y puede constituir un buen campo de investigación. Algunos autores, en trabajos no específicamente dedicados a esta cuestión, hacen alusiones más o menos escuetas a ella, y así, ROBIN (7) indica que a veces los fracasos escolares se deben a una deficiencia en el contacto personal entre el maestro y el discípulo, y yo (9), en un trabajo anterior, en el que por su índole no podía extenderme sobre estos problemas, apuntaba la importancia que actualmente se concedía a la personalidad de los maestros, y citaba las indicaciones de NORVIG (6) sobre las cualidades deseables en los educadores y los problemas a resolver en la formación adecuada de ellos. A este propósito, RYAN (8) comunica una serie de conclusiones de las que se deduce la importancia de la salud mental y de la personalidad normal en la selección de los aspirantes a educadores. Siguiendo

* Trabajo presentado a la XI Reunión Anual de la Sociedad de Neuropsiquiatría Infantil. Burgos, mayo 1963.

este tema, MENG (4) indica que el adiestramiento profesional del maestro plantea las mayores exigencias a su autodomínio y a su automanifestación; el maestro neurótico es un peligro para el desarrollo normal del niño; KELLY (2) pone de relieve la importancia del maestro como factor de la disciplina en la escuela, teniendo en cuenta sus dos aspectos: el de las cualidades personales y el de las cualidades profesionales, entre las primeras su carácter y su personalidad. NAUD-ITHURBIDE (5) considera que el maestro ha vuelto a ser un personaje esencial de la situación pedagógica, pero con nuevas características como individuo; adulto y representante de la sociedad adulta, debe ser al mismo tiempo aquel en el que el niño que quiere crecer puede proyectar su «mejor yo». Y LAUNAY (3) insiste en que la personalidad del maestro es el hecho esencial de la problemática escolar, citando la frase de DEBESSE de que a semejanza de los «niños difíciles», también podría hablarse de «maestros difíciles».

El trabajo más interesante, a mi entender, sobre esta cuestión es uno de ZULLIGER (11), que trata muy concretamente de este asunto y que debería ser más conocido. Por ahora, que yo sepa, no ha sido traducido al español, por lo que me permitiré en lo que sigue proporcionar un extracto. Sobre la personalidad del autor, conocido por todos, remito a una breve autobiografía recientemente aparecida en el último libro que de él se ha traducido a nuestro idioma (12).

ZULLIGER, en el artículo mencionado, coloca como problema central para la salvaguardia de la salud mental en la escuela la salud psíquica del maestro, matizando muy acertadamente lo que entiende por tal. Señala que, como los demás seres humanos, el maestro busca en su profesión la satisfacción de su impulso a la actividad en una determinada dirección; y aun siendo consciente de la tosquedad de su clasificación, indica que el pedagogo puede haber elegido su tarea por las motivaciones inconscientes siguientes:

- a) para satisfacer el desarrollo de su poder personal, sobre todo narcisista;
- b) para satisfacer su «amor de educador» dirigido a los niños;
- c) por gusto y placer en la configuración y realización de las tareas objetivas pedagógicas al servicio del ideal de comunidad.

Para dar concreción a estos tipos se refiere primeramente al maestro «tirano», que, por lo regular, no tiene tras de sí una infancia alegre y está simultáneamente lleno de un afán de domi-

nio y de cobardía; realmente, querría tiranizar—por resentimiento—a los adultos, pero tiene miedo de su resistencia, son demasiado grandes para él, y por eso elige como esfera de trabajo para sus instintos una menos peligrosa: el mundo de los niños. Resulta superior a ellos por ser un adulto y por el poder que le confiere su título de maestro; pero en el fondo es un misántropo que odia a los seres humanos; sin embargo, sabe disimular sus acciones bajo un manto de moralidad y utiliza para justificarse la máxima: «Quien bien te quiere, te hará llorar». No tiene, por eso, que ser un «maestro-palmeta», porque existen medios más sutiles y refinados y menos sospechosos para descargar el sadismo secundario surgido del resentimiento. Sin tener en cuenta la capacidad de sus alumnos, les exige lo que se le antoja y cree que es bueno para los niños—porque es bueno para él—. Cree que el mundo es fundamentalmente malo y ve en los niños unos enemigos, unos rebeldes, a los que ha de someter a toda costa. En este grupo señala diversas variedades: el «militarista», que se enfrenta con los alumnos como el sargento con los reclutas; el que se alegra de poder amargarles la vida a los demás; el burlón y el cínico; el pedante y el individuo con sequedad afectiva. En todos estos educadores se halla en el fondo el temor ante la propia instintividad y su desorganización instintiva; por el camino de la proyección combaten en los alumnos lo que en ellos se halla o se hallaba latente como peligro interno. El inseguro ha encontrado un medio para aparentar seguridad y creer en ella.

En el otro extremo coloca ZULLIGER (11) al maestro ligado al niño «libidinosamente», y al hablar en este caso de «amor» no se refiere a nada toscamente sensorial, aunque la actitud de un maestro «amante» se parece a veces mucho a un «enamoramiento». Este tipo de maestro está fatalmente destinado a educar mal a los niños; su amor va tan lejos que con el mayor gusto les quitaría del camino todas las dificultades y obstáculos que se les presentan. La compasión se desborda, ve al niño por unas gafas de color de rosa y habla de la «bondad» de la nueva generación, en la que «dormitan fuerzas que no pueden sospecharse» y ante las que el pedagogo debe «mostrar respeto». No se atreve a intervenir con calma y objetividad con una medida pedagógica en casos determinados, aun cuando sea razonable, porque ante todo quiere ser amado por los niños y teme la «pérdida del amor» en el caso de mostrarse «severo»; si por fin tiene que imponer un castigo, obligado por las circunstancias, lo hace con el corazón dolorido y sintiéndolo diez veces más que el castigado. Le caracteri-

za una paciencia infinita; espera, con frecuencia demasiado tiempo, siempre pensando en no hacer nada que pueda herir la sensibilidad de los niños; todo su hacer es básicamente un buscar correspondencia a su amor; esto casi nunca lo sabe y afirma que le guía exclusivamente el sentimiento del deber. Si tiene que entregar sus queridos niños a otro colega, puede llorar lágrimas de despedida y lo siente como sentiría la muerte de un ser amado; le trastorna saber que sus alumnos le olvidan y se inclinan por otro maestro. Este tipo extremo del educador ligado «libidinosa» mente», que se halla (o podría hallarse) con cada alumno en la misma actitud afectiva que los padres con sus hijos, se ve sobre todo en las viejas maestras solteras, que buscan en los alumnos el equivalente de los hijos propios que les han sido negados—actitud comprensible y disculpable, pero que influye desfavorablemente sobre los niños.

Estos maestros se hallan especialmente expuestos a sufrir modificaciones inconscientes de su personalidad. Están llenos de simpatías y antipatías cuyos fundamentos profundos no conocen ni les importan; cuando se les pregunta por qué un niño les parece particularmente «bueno» y por qué otro no, buscarán visiblemente las causas en el niño correspondiente sucumbiendo a la ley psicológica de la «racionalización», y sólo si se les insiste para que busquen en sus propias infancia y juventud los modelos para sus relaciones afectivas con cada niño, encontrarán progresivamente las causas profundas de sus inclinaciones o de sus rechazos. Con sus alumnos se hallan en relaciones de «pareja», lo cual lleva inevitablemente a crear rivalidades: los alumnos «amados» compiten entre sí para conseguir más amor, «sobrepasar» a sus camaradas y llegar a ser el «preferido»; otros niños que perciben la aversión del maestro se reúnen en grupos revolucionarios y constituyen la «oposición»; de este modo la inquietud se apodera de la clase.

Entre los maestros que «aspiran a lograr el favor» de los niños se encuentran aquellos que mediante un humor «artificial» pretenden mostrarse en un aspecto favorable; hacen toda clase de chistes para «ayudar» a la instrucción, y cuando exageran su conducta se convierten en bufones a los ojos de los niños y, con frecuencia, también de los padres; otros adoptan un modo de ser «campechano» y se extrañan de que los niños les respondan del mismo modo.

Ni los «tiranos» ni los que se hallan ligados «libidinosa» mente» a los niños pueden ser buenos maestros; en la afectividad de am-

bos tipos hay algo «que no va bien», que no se halla en equilibrio, y la perturbación de éste tiene como consecuencia dificultades de la adaptación, que son causa, a su vez, de la inadaptación de los alumnos por una especie de inducción.

ZULLIGER señala que existen tres clases de educación: la más primitiva es la «doma», que utiliza la coacción durante todo el tiempo necesario para que la meta a que se aspira quede automatizada; una segunda clase es la educación por el camino del amor, de la afectividad, de la «transferencia» no iluminada por la objetividad y no mantenida conscientemente y que sólo dura en tanto el niño se encuentra dentro del radio de acción del educador; la tercera clase es la conducción o caudillaje (*Führung*) que es más bien un método de masas.

Existen maestros a los que les ha sido concedido el don del caudillaje y de la fascinación y tras los cuales los niños corren y se entusiasman. No todos los educadores, ni mucho menos, disponen de este don o sólo lo poseen en medida muy modesta, pero pueden ser capaces de llevar al niño a formar parte de una «comunidad» si conocen las condiciones psicológicas necesarias para ello.

En la comunidad que debe formar la clase de la escuela le corresponde al maestro la imagen de un objeto equipado con todas las cualidades valiosas que el niño pequeño se imagina corporeizadas en el padre; es, por tanto, la imagen del padre imaginado como perfecto; por eso ha de producir el sentimiento de que ama a todos los alumnos «igual y justamente». Cada niño y la comunidad son movidos por el deseo de la identificación con el yo ideal propio proyectado en el sustituto, cuya realización completa es vista corporeizada en el maestro. En realidad, no es el ideal mismo, pero le corresponde el papel de intermediario en el logro del ideal; debe ser el abogado de éste, severo en el mantenimiento de sus exigencias y benigno en el juicio de las faltas infantiles que se originan por la discrepancia entre el ideal y la imperfección de los niños. Le incumbe la tarea de establecer, como mediador entre fuerzas opuestas, la comunicación entre el yo instintivo y el yo ideal. Para poder desempeñar su papel no ha de sentir temor ante el mundo de los instintos infantiles, y esto sólo podrá hacerlo cuando se le enfrente con objetividad, es decir, en el caso de que él mismo haya resuelto satisfactoriamente las vivencias de su propia infancia y cuando sus fuerzas procedan de un equilibrio psíquico. Las «faltas» resultantes de los instintos de los niños no deben activar en el maestro ningún deseo instintivo

latente contra el que haya de movilizar formaciones reactivas por las cuales se comporta con los alumnos como si combatiera en ellos su propia insuficiencia, dando lugar a su falta de objetividad y a la aparición de lo personal en sus reacciones; en las raíces de esta conducta se halla el temor ante la propia regresión a la edad infantil.

El maestro que frente a los niños toma la actitud designada como «caudillaje», convierte su clase en una «comunidad», y como consecuencia de ello se producen tres resultados secundarios muy interesantes: 1, los alumnos aprenden más rápidamente y mejor; 2, se aclara el problema del «premio y castigo», el maestro puede evitar los «castigos» porque el trabajo es hecho a gusto y ayuda a mantener la disciplina, y el «premio» se halla en el mismo trabajo; 3, las condiciones favorables se reflejan en el ambiente, en los padres y en las autoridades escolares.

En la práctica, raramente aparecen puros los tipos de maestros esbozados y más bien se encuentran tipos mixtos en los que sobresale uno u otro rasgo, según los cuales son dirigidos los alumnos.

La conducta adecuada del maestro en la escuela exige que conozca sus propias condiciones psicológicas, las del alumno y las de la tarea pedagógica que hay que realizar. La autoeducación del maestro debe aspirar a vencer la angustia, que es el peor mal en la educación de los niños. La ausencia de angustia es lo típico y común de todos los buenos educadores, pero con frecuencia el maestro ignora que la sufre. Muchas veces la «nerviosidad» resulta ser una enfermedad profesional del educador, pues la lucha diaria con la instintividad de los alumnos puede fácilmente trastornar su equilibrio; la relación afectiva entre maestro y alumnos se basa en la reciprocidad; el maestro induce su estado afectivo a los alumnos y éstos a él. El maestro psíquicamente sano es, ante todo, un hombre sin angustia. Se halla enfrentado muy objetivamente con su tarea profesional y evita, consciente e inconscientemente, que la escuela reactive sus dificultades psíquicas personales.

Como resumen de estas nociones, ZULLIGER sostiene que tan importante como los exámenes científicos de los candidatos a maestros debería ser la investigación de sus aptitudes para la conducción o el caudillaje. La selección de los educadores habría de tenerlas tan en cuenta, al menos, como a la formación memorística e intelectual de los futuros pedagogos. La investigación caracterológica y afectiva debería hacerse con medios cien-

tíficos; habría que elaborar tests especiales para la investigación del carácter y de las emociones, pudiendo utilizarse además los tests proyectivos y quizá otros medios de examen.

Por otra parte, en los establecimientos dedicados a la formación de maestros, la enseñanza de la Psicología no debería limitarse a orientar a los incipientes pedagogos sobre el psiquismo de los escolares; aparte de la psicología de los niños normales y de la psicopatología infantil, debería tratarse detalladamente de la higiene psíquica del maestro, para que éste pudiera posteriormente, en caso necesario, notar cuándo en él algo «no va bien» y supiera cómo y dónde puede ser ayudado.

A. SERRATE.

BIBLIOGRAFIA

1. CLAPARÈDE, E.: *La escuela y la psicología*. E. Losada, Buenos Aires, 1960.
2. KELLY, W. A.: *Psicología de la educación*. Morata, Madrid, 1961.
3. LAUNAY, Cl.: *L'higiène mentale de l'écolier (de 6 à 10 ans)*. Presses Univ. France, Paris, 1959.
4. MENG, H.: *Die ersten Schuljahre in tiefenpsychologischer Sicht*. En MENG y colabs.: *Psychohygienische Vorlesungen*. Benno Schwabe & Co. Basel/Stuttgart, 1958.
5. NAUD-ITHURBIDE, J.: *Los problemas psicopedagógicos en la edad escolar*. En M. DEBESSE: *Psicología del niño*. Ed. Nova, Buenos Aires, 1962.
6. NORVING, A. M.: *La salud mental en la educación*. En *Memorias del IV. Congr. Internac. Salud Mental*. México, 1953.
7. ROBIN, G.: *Las dificultades escolares*. Miracle, Barcelona, 1959.
8. RYAN, W. C.: Informe sobre «Selección y preparación de maestros». En *Memorias del IV Congr. Internac. Salud Mental*. México, 1953.
9. SERRATE, A.: *Bases de la salud mental del niño entre los seis y los doce años*. Ponencia a la IX Reunión anual de la Sociedad de Neuropsiquiat. Infantil. Valladolid, 1961. Arch. Neurobiol., XXV, 2, 198, 1962.
10. TRAMER, M.: *Schülernöte*. Benno Schwabe & Co. Basel, 1951.
11. ZULLIGER, H.: *Seelische Gesundheitsschutz in der Schule. En Praxis der seelischen Hygiene*. Benno Schwabe & Co. Basel, 1943.
12. ZULLIGER, H.: *Fundamentos de Psicoterapia infantil*. Morata, Madrid, 1962.