
«RIESGOS PSÍQUICOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE»

FERNANDO ALBUERNE LOPEZ

Profesor de Psicología de la Escuela
Universitaria del Profesorado
de E.G.B. de Oviedo.

Suele oírse, leerse e incluso constatarse de manera un tanto informal que las personas dedicadas a la docencia de manera exclusiva acaban sufriendo, frecuentemente, desajustes y trastornos —más o menos serios— de tipo nervioso, y acusando un estilo de cansancio psíquico típico de quienes se dedican a ella como ocupación profesional exclusiva. Igualmente se señalan, entre otras, manifestaciones de agotamiento, episodios depresivos, situaciones de ansiedad y stress, cuadros de carácter y etiología más bien psicósomática, etc., que conlleva la necesidad sentida y manifestada de vacaciones dilatadas, alejándose del mundo de la enseñanza como algo que semeja, en ocasiones, un estado casi alienante. Los docentes, señala una investigación llevada a cabo en Francia, consideran las vacaciones más como una necesidad que como una ventaja (1).

Se pretende ahora mostrar un poco esta problemática, fundamentalmente a través de estudios realizados en otros países desde diferentes enfoques. El que aquí y ahora interesa más directamente es el referente a los niveles de enseñanza básica y media. Con esta idea de recopilación intentaré una visión general de un tema que no parece muy considerado en nuestro país.

I. HIGIENE MENTAL Y MADUREZ

1.—Parece, casi sin lugar a dudas, que el educador —el docente— está sujeto a una serie de presiones emotivas que comprometen no sólo su propia integridad personal, sino también la del discente. De ahí la ineludible necesidad de ocuparse de este aspecto proporcionándole los requisitos nece-

sarios para practicar una higiene afectiva e intelectual que salvaguarde su equilibrio personal y profesional. Su ajuste puede verse comprometido y/o desnaturalizado por el oficio. Consecuentemente, esto implicaría la selección y el cuidado de los candidatos a la docencia. Aunque este aspecto requiere un tratamiento específico, creo que puede afirmarse que en la selección y formación parecen tenerse en cuenta casi exclusivamente aptitudes de tipo cognoscitivo. Entiendo que, al menos inconscientemente, responde a una concepción del maestro como mero trasmisor de saberes y que, por tanto, debe poseer ciencia. Nos encontramos quizá ante una idea «intelectualista» de la función. Sin embargo carece de la perspectiva amplia e inexcusable del docente como ser en formación, como facilitador y catalizador no sólo de los procesos de aprendizaje, sino también —y primordialmente— de los procesos madurativos. Estos acontecen tanto en el alumno como en el maestro; y digo procesos madurativos —en plural— porque la maduración, en sentido amplio, no tiene un «locus» único y unilateral que afecta al educando, sino que más bien implica una confluencia de procesos madurativos, en la que se encuentran docente y discente como dos personalidades con diferente grado de madurez que se enfrentan y confrontan en un diálogo incierto, en una dialógica radicalmente educativa, en la que cada cual aporta su yo en un esfuerzo por conseguir ese

(1) Cf. MOLLO, S., y otros, *Representation de la condition du maître dans la société*, en *Enfance* 2-3, 1966, pp. 1-64.

«funcionamiento óptimo» rogeriano; esa plenitud humana y transhumana, siempre y cuando se acepte una dimensión trascendente.

Por ello es necesario considerar al maestro en su totalidad, abarcando todos esos aspectos conativos, emocionales, etc., que configuran su vida personal y profesional. Ignorar estas dimensiones —si no en teoría, sí en la práctica— supone dejar las cosas más que a medias. Por tanto, no creo que sea posible pensar en programas de perfeccionamiento y actualización del profesorado en una línea meramente cognoscitiva. Hoy ni las cosas van por ahí en otros sectores del hacer humano, ni la formación plena y permanente puede ignorar esas necesidades urgentes, si es que de verdad interesa contar con profesionales equilibrados y no solamente «sabios».

Sin duda alguna, desde el punto de vista de la higiene mental de la colectividad, la psicología del maestro, los motivos a que obedece, su mayor o menor madurez, su filosofía, opiniones, actitudes, etc., en definitiva sus motivos de disgusto o satisfacción personales ofrecen el mayor interés, habida cuenta que tanto los factores conscientes como inconscientes pueden actuar en sus relaciones con los alumnos, los colegas y otros adultos. Parece bastante claro que las actitudes del docente, tanto hacia los alumnos como hacia muchos aspectos de su trabajo, pueden estar influidos por su propio desarrollo personal.

2.—Cada persona se refiere a un sistema de representaciones en función del cual posee y elabora una visión del mundo, de la sociedad y de los demás, que corresponde tanto a su cultura como a su experiencia personal. Su conducta está inspirada en esta visión global y, al mismo tiempo, tiene como referencia estas representaciones particulares. De ahí que, tanto a niveles comportamentales como actitudinales, deba tenerse presente el medio en que se desenvuelve el sujeto. Por tanto, al docente no puede abordársele como

un ser en abstracto, sino dentro de un contexto social o social pedagógico. «El éxito de un docente depende de la naturaleza de sus relaciones con los demás «significantes» que forman parte del campo pedagógico. (...) El docente no es el único artífice de su propio éxito, ya que éste depende de factores que operan en el campo en cuestión. Así, pues, el centro de interés pasa del propio docente al contexto social pedagógico que representa un todo del cual él es sólo un elemento» (2).

3.—Teniendo en cuenta que la funcionalidad de las situaciones profesionales se ejerce en un doble plano —complementario y nunca excluyente—, a saber, relación técnico-laboral y relación interpersonal, puede inducirse que, por una parte, según sea la atmósfera escolar —acogedora y sedante o agresiva y tensa—, así pueden configurarse las reacciones y relaciones inter (o intra)-personales y profesionales. Sin embargo, por otro lado, conviene no olvidar que la profesión docente es una de las que mayor higiene mental requiere, para contrarrestar los efectos de la transferencia que se da en la relación con personalidades inmaduras y que, además, están en un constante trasiego, dado que los alumnos no constituyen para el profesor una población estable, debido al normal proceso de ingresar y abandonar el centro de estudio. Así, pues, a causa de esta falta de madurez inherente a los alumnos que constituyen la mayor parte de la población escolar, los docentes están especialmente expuestos a perturbaciones psíquicas de índole diversa. Desde una perspectiva más bien psicodinámica, Ada Abraham señala que «el grupo frente al que se enfrenta (el docente) a lo largo de toda su jornada de trabajo es a fondo un *grupo regresivo*. En efecto, los comportamientos con frecuencia regresivos de ciertos

(2) ABRAHAM, A., *El mundo interior del docente*. Ed. Promoción Cultural, Barcelona 1975, p. 33.

alumnos e incluso de la clase entera resucitan en el docente sus propios conflictos infantiles. Se trata de una *pesada presión psicológica* que, en la medida en que estos conflictos no estén resueltos, exige el empleo de mecanismos de defensa alienantes» (3). En la misma línea, la mencionada autora hace referencia al empleo de una especie de máscara idealizada del propio yo como defensa ante el grupo; además conviene tener presente que «dentro de su trabajo, el docente se encuentra con que es el representante aislado del grupo de adultos ante la clase (...) Esta situación suscita en él la *angustia; cuanto más se intensifica más se desarrolla la necesidad de presentar una imagen idealizada de sí mismo*. El poder del grupo de captar sus puntos flacos y servirse de ellos en la lucha contra él, como adulto, *refuerza la oposición del docente al diálogo y a la apertura de sí (...)* Ante el grupo homogéneo de alumnos *sufre la necesidad de ostentar una imagen perfecta*, para defenderse de sus defectos de vulnerabilidad y de flaqueza» (4).

Casi todas las profesiones en las que tienen un lugar esencial los contactos humanos, imponen a quienes las ejercen tensiones emotivas inherentes a las relaciones interindividuales. Por su parte, la enseñanza ofrece de particular el que la misma falta de madurez del alumno exige del docente más dominio de sí, mayor objetividad, conocimiento y aceptación de sí que la necesaria en otros tipos de profesiones liberales. Es posible que aquí radique una de las razones que, al menos en parte, hace la enseñanza especialmente fatigosa. Y esto hasta tal punto que se ha dicho que no hay otras profesiones en las que las presiones alienantes estén tan concentradas y comprometan de forma tan amenazadora la individualidad del hombre como la profesión docente.

Guyot señala que «certains auteurs ont remarqué chez les maîtres une attitude ambivalente, qu'ils attribuent au fait que ces maîtres participent peut-

être plus d'enfants qu'à un monde d'adultes. Ils sont humbles et peu sûrs d'eux-mêmes devant les non enseignants, ceux qui mènent une vie d'homme, travaillant avec d'autres hommes et non avec des enfants...» (5). Este mismo autor llega a afirmar que la propia inmadurez de los docentes los aísla, de tal manera que, de rechazo, dificulta su madurez y se opone a ella.

II. ALGUNAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA

Hasta tales límites parecen llegar las situaciones que, según datos recogidos del «Bulletin de la M.G.E.N.» (n.º 1, 1965), se señala un mayor porcentaje de desequilibrios psíquicos entre los enseñantes que en el resto de la población. Los resultados de trabajos realizados en Francia, Italia, USA y Noruega, entre otros, parecen confirmar esto. Los americanos Harry Smith y Nicolás Hightower (6) muestran que las enfermedades mentales varían según la profesión considerada. Estos autores encuentran una incidencia neurótica del 29,7 % en un grupo de control. Los resultados obtenidos en distintas profesiones son: 54 % de *neurosis en los profesores*, 42 % en los religiosos, 39 % en los sacerdotes, 38 % en las amas de casa, 36 % en los hombres de leyes, 30 % en los dentistas, 19 % en los agricultores, 17 % en los médicos y un 9 % en los maquinistas de ferrocarriles. Sirvan estos datos como botón de muestra, que, sin duda, permiten suponer que estamos ante un problema real, no inventado, de consecuencias fácilmente captables por cualquiera.

Incluso la «XVI Conférence Internationale de l'Instruction Publique» dice que «el número de maestros que dis-

(3) Ibid., p. 53.

(4) Ibid., p. 52.

(5) GUYOT, Y., *Contribution à l'étude de la psychologie du personnel enseignant*, en Rev. Belg. de Psychologie et Pédagogie, n.º 117, p. 23.

(6) Cf. Eck, M. y otros, *Trabajo y fatiga mental*. Fontanella, Barcelona 1969.

frutan de una salud mental suficiente es bastante limitado». Ciertamente no puede concluirse, sin más, de estos datos que todos los docentes son unos desequilibrados; pero sí invitan a una serena reflexión sobre el tema, a tomar medidas científicamente fundadas y eficaces sobre la higiene mental del maestro y a un planteamiento profiláctico serio.

La literatura sobre esta cuestión indica que la situación profesional y de relaciones interpersonales pueden inducir en el docente situaciones ansiógenas que se conectan con actitudes de hostilidad, ambivalencias ante la autoridad, insatisfacción personal-profesional, distorsiones de las propias necesidades, temores, deseos, etc., no reconocidas, zozobra por la discrepancia entre el yo real y el ideal, frustración respecto de los niveles de aspiración, dificultad en manifestar los propios sentimientos, actitudes dominantes y restrictivas, prejuicios, enquistamientos, rutina o trabajo compulsivo como mecanismo de protección y enmascaramiento ante la carencia de una autocomprensión, autoconocimiento y autoaceptación cabales.

De esta manera pueden hacer mella en el docente las neurosis, la depresión, la agresividad, la irritabilidad por pequeñeces; sentirse víctimas o rechazados ante la menor crítica o censura; tendencia a herir a los demás, o a mostrarse impacientes, inquietos, a la defensiva, o excesivamente celosos de una autoridad en la que se escudan como una máscara que deviene autoritarismo, etc. Quizá una buena parte de lo que se hace en aras de la educación pueda ser o convertirse en medio enmascarado de desahogar una hostilidad insana, tanto a través de actividades y programas arbitrarios carentes de significación como mediante discusiones más o menos eruditas entre colegas, que no pasan de ser la lucha por un liderato o un mayor prestigio no siempre psicológicamente sano; en pocas palabras, es muy posible que estemos ante una vía de escape de sen-

timientos altamente competitivos y de dudoso equilibrio psíquico. Esta enumeración de síntomas y situaciones no quiere decir que todos estén o deban estar presentes simultáneamente. Tampoco que la presencia de alguno de estos rasgos sea suficiente para afirmar categóricamente la existencia de un desequilibrio. Lo único que se pretende es evidenciar algunas de las múltiples manifestaciones que pueden ser indicadores de una personalidad desajustada; un diagnóstico serio de la situación sólo es posible hacerlo después de una exploración científica de la personalidad a nivel individual. Y las generalizaciones no pueden aplicarse, al menos en este caso, al sujeto concreto e irrepetible. No obstante, esta precisión no invalida la importancia que tiene la cuestión planteada en términos generales.

La descripción hecha podría sintetizarse en términos de ajuste o desajuste a nivel personal y/o profesional, sin olvidar que ambos niveles se retroalimentan, puesto que la situación en uno de ellos repercute inevitablemente en el otro. El ajuste puede entenderse en el sentido obvio de la palabra. Podría precisarse aún más si, utilizando ideas de Rogers, se hablase de «congruencia» y «funcionamiento óptimo». Pero, precisando más, puede decirse con Donald E. Super que el ajuste personal «se refiere a la organización, funcionamiento y sentimientos personales o intrapsíquicos»; y el ajuste social contempla «las relaciones, funcionamiento y sentimientos interpersonales» (7). Ambos aspectos aparecen en la vida total del hombre. Después de este rodeo puede quedar, al menos intuido, lo que es o implica una situación de desajuste en cuanto antagónico al ajuste.

En algunas investigaciones sobre el particular, los mismos docentes manifiestan estados desajustados. Concretamente S. Mollo dice: «...nos enseig-

(7) SUPER, D. E., *Psicología de la vida profesional*. Rialp, Madrid 1962, p. 401.

nants se plaignent amèrement de ne pas avoir assez de temps à consacrer à une vie familiale normale (...) *Quelques-uns soulignent le déséquilibre nerveux résultant de l'exercice de la profession, et qui perturbe tant soit peu les rapports familiaux*» (8). También en este estudio se hace referencia a lo desfavorable de la situación cuando se la contempla bajo la perspectiva de la *fatiga nerviosa, debida a las condiciones de trabajo*.

III. ASPECTOS SOCIOLABORALES Y SALUD MENTAL

Creo que estamos ya en condiciones de abordar otro tema importante al referirnos a los aspectos sociolaborales. Sin duda es una dimensión que no puede despreciarse si queremos acercarnos a una información más cabal y completa sobre la higiene mental y el equilibrio psíquico de los docentes.

En términos generales, el trabajo ocupa un lugar importante en la vida del hombre moderno. Unido a la comunidad y al hogar, constituye el foco que orienta todas sus actividades y proporciona el escenario donde desempeña uno de sus principales papeles sociales. Además, incluso durante los tiempos libres, el hombre está condicionado por el trabajo, preparándolo o reponiéndose de él, o dedicado a actividades más o menos relacionadas con éste. Gran parte del tiempo que precede o sigue a su vida laboral, lo pasa preparándose para conseguir trabajo o pensando y buscando sucedáneos del mismo (y esto es particularmente cierto en la profesión docente). Teniendo, pues, el trabajo un papel tan importante en la vida humana, no es extraño que se atribuya a la evolución profesional el carácter de realización del concepto de sí mismo. Por tanto, una persona que no puede comportarse «tal como es» en una faceta tan importante de su vida cual es el trabajo, o que desempeña un papel inadecuado a su manera de ser, no puede sentirse satisfecha de la vida ni bien adaptada.

Según esto, «el ajuste profesional

—dice Super— depende del grado en que un individuo es capaz de realizar su concepto de sí mismo, es decir, de desempeñar el papel que desea, y de satisfacer sus necesidades principales con su trabajo y su profesión» (9). En este sentido el ajuste va de la mano de la autorrealización.

Pasando ya al terreno concreto que nos ocupa, la situación profesional de una buena parte de los docentes lleva consigo una dosis nada despreciable de inestabilidad en el empleo y de expectativa ante los salarios. Así, pues, a la ansiedad que dimana de las situaciones personales —bien sea de tipo familiar, conyugal, de problemas a nivel infantil o juvenil no resueltos, etc.—, se añade una inseguridad tanto en el plano laboral, al menos en nuestro país, como en el económico. La enseñanza, comparada con otras profesiones liberales, no ofrece a la ambición —o a la aspiración— sino un campo bastante limitado y carente, con frecuencia, de variedad.

Haciendo una especie de abstracción de las causas puramente individuales del desequilibrio psíquico y de las explicaciones meramente analíticas, Guyot intenta aproximarse, en una perspectiva psicosocial, a otras posibles razones que supongan un incremento del mismo. Así, dice entre otras cosas:

a) «...d'une part le rôle pathogène de l'insuffisance (réelle ou ressentie) du niveau socio-économique résultant du statut objectif de l'enseignant, d'autre part le caractère spécifique d'un statut qui isole l'enseignant du concret des que la distance qui le sépare de l'élève ne peut être franchie par un échange de communications adéquates.

b) En second lieu, il semblerait intéressant d'étudier dans quelle mesure et en quel sens le niveau d'aspiration des

(8) MOLLO, S. y otros, Art. cit., p. 27.

(9) SUPER, D. E., o. c., p. 404.

enseignants et leur possibilité de dialoguer avec autrui agissent sur leur insertion sociale». (10).

Estos aspectos, aunque no de igual importancia todos ellos —señala el mismo autor—, repercuten en el deficiente ajuste profesional, particularmente en los enseñantes de primer grado.

Mollo ha descrito la *fatiga moral y psíquica* del docente como un malestar característico de esta profesión. Este fenómeno, junto con otros, como el elevado porcentaje de enfermedades psicosomáticas, tienen por causa *las condiciones alienantes particularmente duras de la docencia y la falta de seguridad que la profesión puede garantizar al individuo*.

La vida profesional, además, no finaliza con el horario escolar, a pesar que ya es de por sí suficientemente serio para el ajuste general. La vida profesional se extiende más allá de un horario escolar implicando otras obligaciones para el docente; a todo esto hay que añadir el tiempo consumido en la preparación y programación de las materias y la corrección de ejercicios. La consecuencia obvia es un *aumento considerable de lo que teóricamente se denomina jornada escolar*. Mollo ha comprobado en su encuesta que, para más de un 40 % de docentes, la semana de trabajo se ve más que duplicada debido a las exigencias del oficio. Por tanto, no es aventurado decir que la jornada de trabajo de un enseñante rebasa con mucho la permanencia en el centro escolar.

Por otra parte, se pone de manifiesto una cierta insatisfacción profesional derivada de la misma estructura de la clase y la metodología: elevado número de alumnos, carencia de medios materiales, etc. «*La fatigue nerveuse et le surmenage grandissent avec les classes surchargées*», apunta Mollo. Además el mismo trabajo lleva consigo unos inconvenientes que podrían resumirse en salarios insuficientes y particularmente la fatiga psíquica que va

alcanzando, en opinión de los docentes encuestados por la autora, proporciones inquietantes, hasta el punto que unos 2 /3 se quejan en este sentido.

Asimismo, el hecho de que la formación y los sueldos no sean los mismos para los distintos sectores del profesorado tiende a producir discriminaciones, a causar un cierto tipo de estratificación socioprofesional y, en determinados casos, tensiones en el seno de la misma profesión. Las condiciones profesionales, culturales y socioeconómicas de los docentes han sido y son, a veces, un obstáculo para su efectivo perfeccionamiento y promoción a todos los niveles. Añádase a esto un cúmulo de expectativas que sintetizaré en dos puntos:

—Expectativas del docente ante un futuro frecuentemente incierto y oscuro.

—Expectativas por parte de los alumnos y de la sociedad en general, que el profesor se encuentra incapaz de satisfacer adecuadamente, debido frecuentemente a toda una serie de condicionamientos no sólo personales sino también profesionales y socioeconómicos.

IV. EL DOCENTE ANTE LA EXPECTATIVA Y CONSIDERACION SOCIALES. ESTATUTO SOCIAL Y ECONOMICO

En relación con lo que se espera del profesional de la enseñanza, dice A. Abraham: «El docente es requerido —y él se siente obligado— para encarnar el hombre perfecto, producto logrado de esta sociedad, ante sus alumnos, «los futuros ciudadanos», «la nueva generación», lo que representa el *aspecto representativo y artificial de su comportamiento*. La imagen idealizada se convierte, bajo la presión de la ética profesional y la mirada de los padres en una segunda naturaleza. Se la considera como formando parte del yo y

(10) GUYOT, Y., Art. cit., p. 21.

no ya como un ideal al que se puede aspirar. Así, numerosos docentes llegan a persuadirse de que la imagen idealizada de ellos mismos es idéntica a su imagen real. *No saben ya lo que son en realidad, saben lo que deben representar*» (11).

Podría decirse que el profesor es el lugar donde se ejercen las presiones del mundo exterior, del todo colectivo alienante. De ahí que muchas de las descripciones que los docentes hacen de sí estén guiadas no por lo que realmente son, sino presionados por la fuerza y el imperativo de lo que algunos denominan lo «socialmente deseable».

Por otra parte, el estatuto social del docente adolece de una ambivalencia que va desde una consideración desmesurada y falsa por parte de la sociedad —o sectores de la misma—, hasta una desconsideración real debida al escaso conocimiento que, a nivel colectivo, se tiene de la función con sus exigencias y compensaciones. Ida Berger, refiriéndose a los enseñantes primarios —nuestros profesores de E.G.B.—, recoge en su encuesta la queja de los maestros respecto a la incompreensión y también el desprecio que parte de la población expresa hacia ellos. «El maestro, dice, es un funcionario envidiado y mal visto por los pobres, los humildes y los sin graduación (paga, vacaciones, breve jornada de trabajo en apariencia), mal visto y despreciado por los grandes, los medianos (demasiado pagados por lo que hacen y lo que son: unos primarios). Ello dejará de ser así cuando el Estado se decida a *eleva el nivel de consideración de aquel que instruye las tres cuartas partes de la nación*» (12).

En una línea similar se mueve Mollo —no en vano ambos han encuestado una población similar—. «Le sentiment de la valeur du travail pedagogique est donc très fort chez les enseignants, et ceux-ci souffrent de voir que la société ne le reconnaît guère, tant par le prestige qu'elle leur accorde que par les traitemens qu'elle leur sert» (13).

Esta escasa consideración social tiene un indicador con el que guarda relación: los salarios. Porque los *salarios bajos* conllevan una *pérdida de prestigio y desconsideración de la función*. Al decir esto no se va más allá, de momento, que a la constatación de una relación funcional más bien que causal.

La baja valoración social repercute indudablemente en el grado de autoestima que posee el docente. Una pequeña muestra de esto son las siguientes expresiones de los maestros encuestados por I. Berger: «Antes, el maestro era alguien. Hoy en día se ha convertido en una cosa»: «Hacia 1900, el maestro era todavía un señor; hoy, es un pobre bicho»; Nuestra profesión constituye el cuerpo de funcionarios menos considerado por la Administración» (14). Esta valoración —y con ella quizá la autoestima— decrece, a mi entender, a medida que se desciende en las diversas categorías de docentes que existen. Un breve, pero sustancioso estudio de Antonio Menduïña sobre el problema de las remuneraciones de los profesores en nuestro país muestra que «los ingresos de los maestros de enseñanza primaria reflejan la desventajosa posición de este grupo profesional, cuando son intercalados en el contexto de otras rentas del trabajo en España» (15). Tal situación aparece clara cuando se establece una comparación con otros sectores de población activa que no poseen —y si lo poseen, se trata de excepciones— el bagaje educativo-cultural exigido a los maestros. Incluso dentro de la profesión docente existen marcadas diferencias salariales que patentizan la baja posición relativa de los maestros. Y no es ningún secreto ni a nadie se le

(11) ABRAHAM, A., o. c., pp. 51-52.

(12) BERGER, I., *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*, en *Rev. Internationale de Pédagogie*, vol. III, 1957, pp. 335-346.

(13) MOLLO, S. y otros, Art. cit., p. 36.

(14) BERGER, I., Art. cit.

(15) MENDUÏÑA, A., *Cómo paga España a sus maestros*. Avance, Barcelona 1976, p. 151.

escapa que este hecho provoca tensiones interpersonales y profesionales, cosa que nunca podrá favorecer un clima psicológicamente sano.

La ambivalencia a que he hecho referencia más arriba y que repercute en la autoimagen personal y profesional del docente, creo que llega a tocar incluso un nivel antropológico haciendo así más serio, si cabe, el problema. En comparaciones hechas con otras profesiones (vid. Piveteau, «Le vrai problème de l'école») se deducen aspectos de este signo: Por ejemplo, la situación del industrial y la del médico parecen ser las que presentan mayor cantidad de elementos para convertirla en aspiración ideal. La profesión de maestro está *pagada*, es cierto; pero también se dice que es *poco interesante y carente de prestigio*. Muy posiblemente estemos ante una situación de desestima de la profesión docente en cuanto tal.

V. CONSECUENCIAS DE LA CONFLUENCIA DE LOS DIVERSOS ASPECTOS

Al final de su investigación, Mollo se refiere a la degradación de la función, a los sentimientos de desaliento, descontento y frustración, a la fatiga nerviosa, a la falta de consideración por parte de la sociedad, etc., manifestaciones todas ellas vistas a lo largo de este trabajo. Lógicamente, en circunstancias como estas, no es de extrañar que se produzca un tránsito del malestar al desaliento, a la aparición de un estado amargo y depresivo. Finalmente, las deficientes condiciones materiales, unidas a un ambiente y una Administración desagradables, pueden conducir no sólo a descontentos transitorios, sino también a verdaderos desajustes de la personalidad global, con todas las implicaciones subsiguientes.

Estas situaciones ansiógenas —particularmente con respecto al futuro— pueden también empujar al docente hacia otros campos menos conflictivos a todos los niveles, así como más satisfactorios en cuanto a consideración

laboral y, por ende, humana y social. Concretamente, por ejemplo, la dura realidad económica repercute, sin lugar a dudas, en la categoría social y en el atractivo general de la enseñanza. Mientras la industria se considera como ejercicio de capital intensivo, la educación tiene todas las trazas de ser considerada en situación de trabajo intensivo, con todos sus inconvenientes. Por ello, otra de las consecuencias, a parte de los desajustes de quienes están, es la de ahuyentar a los que vienen o provocar el éxodo de los mejores, cosa que a todas luces es perjudicial para la educación misma en general.

Intentando completar esta descripción, podría añadirse —como situación plenamente real— la tensión y la consecuente preocupación producida por querer rendir más y mejor y la imposibilidad de conseguirlo, en bastantes ocasiones, por razón de una inestabilidad profesional que obliga al pluriempleo para subsistir decorosamente y la carencia, frecuentemente añorada, de la coordinación tranquila y racional entre los distintos departamentos, áreas o materias que se imparten.

Con todo esto, las situaciones y sentimientos de frustración —personal y /o profesional— ennegrecen el panorama suscitando toda esa larga serie de situaciones desajustadas, con sus correspondientes mecanismos defensivos, que son capaces de inducir procesos de neurotización más o menos graves y acelerados.

CONCLUSION

Podría pensarse que todo lo expuesto no es más que una enumeración tremendista de situaciones. La verdad es que, como se dijo al comienzo, se trata de la recopilación de datos e ideas tomados de distintas investigaciones. Por ello, la postura más adecuada creo que sería la de una actitud vigilante, pero sin alarmismos. No se ha pretendido decir que todos los maestros, ni siquiera la mayoría, estén constantemente bajo una tensión emotiva a la que no son capaces de hacer

frente con éxito; ni la prueba a que les somete el comportamiento, normalmente inmaduro, de los alumnos sea siempre destructivo; ni que los obstáculos sociolaborales sean fatalmente insalvables. La existencia de personalidades desequilibradas es un hecho demostrado a través de diversos estudios, casi todos —o más bien todos— desarrollados en el extranjero. Y aunque las condiciones de vida y la idiosincrasia de los diferentes países varíe con respecto al nuestro, creo, sin embargo, que, salvadas las diferencias, pueden ser aplicables al nuestro con un mínimo de prudencia. Ahora bien, la cuestión de la cantidad y la cualidad de dichas situaciones no puede determinarse, para nuestra población docente, más que a través de un estudio serio en nuestro aquí y ahora.

Por tanto, si deseamos que la institución escolar favorezca el desarrollo personal de los alumnos, no debe perderse de vista que la interacción constante del maestro y el alumno puede y debe ser estimulante a niveles más profundos —y quizá más indispensables para la vida— que el de la pura intelectualidad. Claro está que esto depende

de lo que se crea que debe esperarse del proceso educativo; si de él se espera, como objetivo, que el sujeto encuentre sentido a la vida y se encuentre con sentido en la vida, evidentemente los cauces meramente cognoscitivos se quedan tremendamente estrechos. Y la verdad es que tengo la impresión que, debido a una concepción «intelectualista» de la función, las finalidades educativas, en la práctica, no rebasan esa dimensión.

Ahora bien, esto no será posible si no existe una real preocupación por la formación integral del docente. Y uno de los aspectos, a mi entender olvidado, es precisamente el dedicado a un cuidado y atención especiales al docente en el campo de su personalidad. Se impone una higiene mental esmerada como profilaxis. Pero esto no puede exigirse como un certificado académico, sino que requiere un planteamiento y una planificación serias que posibiliten que el maestro pueda acceder a los medios necesarios que garanticen, en la mayor medida posible, su equilibrio psicológico y favorezcan su madurez. Porque vale más prevenir que curar.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W., *La personalidad autoritaria*. Proyección, Buenos Aires 1965.
- ANDERSON, y BREWER, J., *Studies of teachers classroom personalities*, I, II y III en *Applied Psychology Monographs*, núm. 6, 8 y 11, 1945 y 1946.
- AMIEL, R. y MACE-KRADJIAN, G., *Quelques données épidémiologiques sur la psycho-sociologie et la psychopathologie du monde enseignant*, en *Annales Médico-Psychologiques*, 1972, núm. 1, pp. 142-44 y núm. 3, pp. 321-53.
- AMIEL, R. y otros, *Importance de l'hygiène mentale dans le milieu enseignant*, en *Santé Mentale*, 3, 1967, pp. 21-25.
- BERGER, I. y BENJAMÍN, R., *L'univers des Instituteurs*. Ed. de Minuit, 1964.
- XVI *Conférence internationale de l'instruction publique*. París, UNESCO, Ginebra, B.I.E., 1953.
- HORNEY, K., *Nuestros conflictos interiores*. Psique, Buenos Aires 1973.
- , *Neurosis y madurez*. Psique, Buenos Aires.
- JERSILD, A. T., *La personalidad del maestro*. Paidós, Buenos Aires 1965.
- MARCHAND, M., *Hygiène affective de l'educateur*. PUF, París 1956.
- MUSGROVE, F. y TAYLOR, Ph. *Society and the Teacher's role*. Routledge and Kegan, London 1971.
- NOVAI MIRA, M. H., *Condições emocionais para o Exercício do Magisterio*, en *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, núm. 124, 1971, pp. 299-305.
- ROSENHINE, B., *Teaching behaviours and student Achievement*. Foundation for Educational Research in Englands and Wales, 1971.
- RUEFF, C., *La condition du maître*, en *Enfance* 2-3, 1966, pp. 67-144.
- RYANS, D. G., *Characteristics of Teachers*. American Council of Education, Washintong 1960.