

EN BUSQUEDA DE UNA METODOLOGIA PARA LA ESTRUCTURACION DE LA PERSONALIDAD

UNA EXPERIENCIA DE "FORMACION DOCENTE"

Una de mis grandes preocupaciones durante mis últimos años de labor docente, docente y profesional (en el campo psicoterapéutico), ha sido la formación docente. Notaba, cada vez con mayor claridad, que la acción ejercida por el docente sobre el educando era casi determinante. Y lo era no sólo en el aspecto académico sino también, y por sobre todo, en la auto-realización integral del alumno a través de su vida.

Las inquietudes anotadas coincidían con los conceptos desarrollados en las últimas décadas por Abraham Maslow, Arthur A. Combs y Carl Rogers, entre otros. Esto me indujo a emprender un estudio comparativo de planes y programas de Formación Docente. El objetivo fundamental, en cada uno de ellos, era siempre: "la formación de la personalidad del futuro educador". Sin embargo, al investigar luego cómo dicho objetivo era traducido en términos operativos, advertí que la implementación era eminentemente intelectual. Durante todo el currículo se estudiaba y se discutía sobre la importancia de la personalidad y la manera de formarla pero, en ningún momento, se evidenciaba la voluntad de concretar, operativamente, tal propósito.

No existía, ni existe, ningún medio que ayude al futuro docente, en forma cierta, a alcanzar su auto-conocimiento. Técnicas capaces de facilitarle la modificación de sus falencias y la incorporación de conductas que le signifiquen un real enriquecimiento y desarrollo de la propia personalidad.

Consecuencias:

Al cabo de estas observaciones e investigaciones llegué a la conclusión de que la mayoría de los egresados de los Institutos de Formación Docente tienen muy claro que su propia personalidad reviste una importancia esencial en la labor educativa que habrán de desempeñar. Esa claridad conceptual, sin embargo, no se concilia con la experimentación de un cambio real de personalidad.

Lo anterior determina que la acción formadora-facilitadora, que el educador debe desarrollar en la incipiente personalidad de los alumnos, quede abortada e inclusive, en muchos casos, se convierta en un elemento negativo y deteriorante.

Una experiencia:

En 1982 tuve la oportunidad de trabajar con docentes de Enseñanza Media. Fue cuando se me confió el dictado de un curso de "Relaciones Humanas en la Educación", destinado a profesores del nivel secundario de Mendoza. Dicho, entonces, llevar a la práctica un modelo operativo. No hacer una

exposición y una discusión teórica de tales Relaciones en el campo educacional sino convertir el curso en un "laboratorio". ¿Para qué? Para que los participantes practicasen y viviesen las relaciones humanas de modo de adquirir un conocimiento vivencial de la forma personal de comunicarse con todas sus falencias y potencialidades. Luego de ello les iba a ser posible modificar, modelar y modular aquellos aspectos concretos de sí mismos que seguramente interferirían en la futura labor que habrían de cumplir dentro y fuera del aula.

Los resultados fueron cabalmente satisfactorios. Unánimemente los cursantes reconocieron que habían experimentado cambios significativos. Mejoraron -dijeron- sus relaciones no sólo con los alumnos sino, además, con sus colegas y administradores y hasta con sus respectivas familias.

Por ello, y lo menciono como dato objetivo, los participantes solicitaron la extensión del curso. Había sido estructurado para un cuatrimestre (sesenta horas cátedras) y le añadimos con período de igual duración.

El Docente:

Una consecuencia directa de la experiencia fue la revalorización consciente del rol del docente, tantas veces desjerarquizado frente a la mag-

nitud del "Sistema Educativo".

Si hay alguien dentro de ese macro-sistema -se concluyó- que ejerce una influencia poderosamente decisiva y perdurable sobre los educandos, es, que duda cabe, el docente. Más que ningún otro es él quien pasa las horas en estrecho contacto con los alumnos, haciendo que, para bien o para mal, acorten distancias y comuniquen sus inquietudes, problemas y frustraciones. Por causa de ese vínculo preferencial, el docente tiene la oportunidad de ser uno de los formadores, orientadores y facilitadores, de primer orden, de la personalidad de los educandos.

Es lógico inferir, entonces, que la estructuración operativa de la personalidad del educador debe ser considerada como prioritaria en los planes de Formación Docente.

Lo antes señalado no quiere decir que tales planes descuiden a quienes actúan en otras áreas, tanto en el aula como en la administración. Sólo queremos destacar el rol decisivo que cumple el docente y la necesidad de tenerlo muy en cuenta en la elaboración de los planes que hacen a su Formación.

Breve descripción de la experiencia:

Para satisfacer a quienes eventualmente se interesen en la implementación del Laboratorio de Relaciones Humanas, en la experiencia ya mencionada, incluiremos las referencias fundamentales.

Se utilizó como base el formato presentado por G. M. Gazda en su trabajo "Human Relations Development".

El laboratorio se basa en dos momentos: la adquisición de la habilidad de percibir y la de la habilidad de responder. Una vez incorporadas ambas habilidades básicas, los participantes son ejercitados en el percibir y el responder con Empatía, Respeto, Calidez, Concreción, Autenticidad e Inmediatez.

Como podrá advertirse, se responde

a una línea definida de pensamiento, el Movimiento Humanístico y, específicamente, al modelo de Carl Rogers.

Durante el laboratorio los participantes no debían aprender contenidos teóricos. Por el contrario, interactuaban constantemente entre sí, generándose un proceso modelador de definitiva eficacia.

Importa aclarar que en la actualidad existe una diversidad de tipos de laboratorios operativos alternativos, susceptibles de ser aplicados con garantía de éxito. No hay que olvidar, sin embargo, que si el coordinador de la experiencia no posee un grado o nivel adecuado de madurez y de auto-realización, el modelo utilizado resultará siempre ineficiente.

En nuestro caso recurrimos a Gazda por razones eminentemente prácticas: el tiempo disponible y el material, de eficacia ya comprobada.

Conclusión:

Esta breve nota, sustentada en una experiencia concreta que se ha ex-

tendido, ininterrumpidamente, a lo largo de seis años, tiene sólo la intención de llamar la atención sobre un problema que preocupa a todos cuantos se hallan comprometidos, en la actualidad, con la Formación Docente. El de "operativizar" la formación del futuro educador superando la mera y pura información intelectual.

Estoy seguro de que todos compartimos esta cuestión. Pero todavía no la hemos resuelto. La presente reflexión quiere contribuir al esclarecimiento del camino que se podría seguir para lograrlo.

Apéndice:

Para tener una idea aproximada del nivel de maduración de los docentes que participaron en el Laboratorio, se les administró el "Inventario de desarrollo de la personalidad." (POI) de E. Shostrom. Mide el grado de desarrollo de la personalidad en términos de auto-actualización.

Los fundamentos teóricos del instrumento utilizado suponen que una persona auto-actualizada o adecuada-



mente madura (como debiera ser todo docente), ha de obtener puntajes (T) que oscilen entre 50 y 60, más aún si se trata de adultos mayores de 25 años.

Nuestro grupo estaba integrado por 45 sujetos, todos docentes de nivel medio, con un promedio de edad aproximado de 35 años.

Al inicio de la experiencia el perfil del grupo no alcanzó valores significativos de auto-actualización (T inferior a 45).

El instrumento ("Inventario de desarrollo de la personalidad") está compuesto por estas doce escalas:

1- Competencia temporal: mide la capacidad de la persona para vivir en el AQUÍ y AHORA, haciendo una síntesis adecuada, en el presente, de su pasado y de su futuro.

2- Independencia interior: mide la capacidad para vivir de acuerdo con normas interiores, en sana independencia.

3- Valores auto-actualizantes: mide la aceptación de dichos valores, es decir, de los que hacen a la constante y sana preocupación por alcanzar el máximo desarrollo de sí-mismo.

4- Existencialidad: mide la capacidad de adaptación a la realidad con flexibilidad.

5- Reactividad emocional: mide la capacidad de responder a los propios sentimientos.

6- Espontaneidad: mide la capacidad de ser uno mismo y de expresar con libertad los propios sentimientos.

7- Valoración personal: mide el nivel de afirmación de "uno-mismo" sobre la base de la propia dignidad y valor.

8- Auto-aceptación: mide el nivel de aceptación personal, a pesar de las propias debilidades y deficiencias.

9- Concepto de la naturaleza humana: mide el grado de visión integradora del ser humano (masculinidad-feminidad, bondad-maldad, etc).

10- Sinergia: mide la habilidad para

transcender las dicotomías de la realidad, superando así las posturas extremistas y ubicándose en una dimensión integradora.

11- Aceptación de la agresión: mide la capacidad para aceptar y reconocer los propios impulsos agresivos (no necesariamente su actuación), dejando de lado los mecanismos de negación y represión.

12- Capacidad de contacto íntimo: mide la capacidad para establecer relaciones íntimas de diversa índole (amistad, amor, etc.) con los semejantes.

Profesor MARCO ANTONIO CARBONETTI

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, especializado en Psicopedagogía. Titular de la cátedra de Psicología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.C. y en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconagua. Tiene a su cargo el área de "Comunicación Institucional" en el Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza.

Referencias bibliográficas

A.S.C.D. (Association for Supervision and Curriculum Development) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus For Education*. Washington, D.C., 1962.

Avila, D. L. y otros *The Helping Relationship Sourcebook*. Boston: Allyn Bacon, 1973 (2 volúmenes).

Carbonetti, M. A., Troncoso, N. C. Grupos de Encuentro. Un medio eficaz para la formación de la personalidad del educador. *Actas del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación*. II, 452, 1978. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Carbonetti, M. A. y otros *La Formación de la personalidad del educador*. Actas

del primer congreso de Ciencias de la Educación. 1976. Universidad Nacional de Tandil, Tandil, Argentina.

Combs, A. W. y otros *The Professional Education of Teachers*. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1974. (Hay traducción castellana reciente).

Maslow, A. H. *Toward a Psychology of Being*. N. Y.: Van Nostrand Co., 1968. (Hay traducción castellana en Ed. Kairós).

Medaura, J. O., Lafalla, A.E.M. de *Técnicas Grupales y Aprendizaje Afectivo*. Bs. As.: Humanitas, 1987.

Rogers, C. R. *Libertad y Creatividad en la Educación*. Bs. As.: Paidós, 1964.

Troncoso, N.C. *Exploratory Study of a Measure of Self-Actualization*. Tesis de Grado. Departamento de Psicología, Universidad de North Florida, 1982.

LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA: UN ESPACIO DE TRABAJO COMPARTIDO

EXPERIENCIA PILOTO PARA SUPERAR LA DICOTOMIA ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA

Una teoría será fecundante para la práctica en la medida en que se traslade de esquemas formales a esquemas subjetivos y se conecte con los esquemas prácticos que el maestro tiene que ejecutar.

Gimeno Sacristán

Profesor, usted me dijo que trabajara con material concreto pero la maestra del grado en que practico me pide la tabla de multiplicar...

¿Cómo hago para operar inductivamente si tengo que dar todas las regiones geográficas en una clase?

Señorita... ¿Cómo me avisa ahora que sus alumnos no tienen libro si yo tengo aprobado el plan, por el profesor de práctica, con la propuesta de investigación a libro abierto?

La profesora de práctica me bajó la nota por indisciplina pero los chicos tenían que retirar los platos después de comer en el aula...

Si el plan me lo corrige el profesor Fulano tengo que formular los objetivos así... pero si me lo corrige la profesora Mengano debo redactarlos de esta otra forma.

El profesor Zutano nos pide muchos recursos didácticos y la maestra dice que cuando ejerzamos no vamos a tener tiempo de preparar los.

Apenas algunas de las problemáticas, siempre coincidentes, que padecen los alumnos-docentes o, lo que es lo mismo, los futuros maestros. Es que las pautas que reciben son numerosas y, las más de las veces, contradictorias. Pasa que los maestros-orientadores y los profesores de los Institutos de Formación Docente -especialmente los de Práctica de la Enseñanza-, manejan criterios diferentes.

La situación reseñada genera confusiones en los alumnos-docentes y les impide recrear y transformar el modelo de educador que tienen internalizado desde sus propias experiencias como escolares.

¿Qué les pasa a los alumnos - docentes?

Con su historia personal el alumno-docente trae un modelo de maestro. Ese que vivenció e incorporó a lo largo de sus experiencias como educando.

Desde la teoría se le muestra el otro modelo, el del maestro transformador, protagonista, creativo, comprometido... que solamente acaricia en el discurso, porque la realidad no le brinda ni los espacios ni las condiciones para que lo desarrolle. Por el contrario, las orientaciones confusas, las prácticas fragmentadas y limitadas en el tiempo y hasta el "clima" de los institutos como de las escuelas primarias, son factores que potencian aquel modelo que no responde a la realidad áulica. La clase, en efecto, es un ámbito más permeable a la