

La formación personal del profesor¹

Jacques Nimier

Cuando uno toma un poco de distancia con respecto al trabajo como docente, se puede ver cuánto se ha enriquecido y complicado la representación de este trabajo a lo largo del tiempo². Esta evolución se ha logrado, entre otras, debido a la evolución de la representación del alumno por parte de los docentes.

El alumno, anteriormente, sólo era una caja negra muda a quien había que enseñar una disciplina. Luego empezaron a aparecer preguntas no solamente sobre el funcionamiento de la disciplina, sino igualmente sobre el del alumno. Esto no tuvo prácticamente ningún efecto sobre la formación de los docentes; los responsables de las disciplinas mantenían la sartén por el mango, sobre estas últimas.



Una didáctica en física, Laurence Viennot, dio un gran paso al mostrar, estudiando lo que decían los alumnos, que ellos tenían efectivamente una lógica propia, que ellos construían “teoremas espontáneos”, que, aunque no fueran exactos, les servían para resolver las preguntas planteadas. Que dicho de otra manera, los alumnos tenían “representaciones” de los diferentes puntos estudiados, que la lógica matemática no era la única en intervenir en el razonamiento del alumno, sino que existía otra lógica (la de las asociaciones de ideas) que permite pasar de una representación a otra, y construir así “cadenas asociativas” propias a alguien.

Esto fue un paso importante, ya que introdujo la idea de que cada alumno podía tener su razonamiento propio, que había que comprender y estudiar para ayudarlo en su aprendizaje.

Este descubrimiento no ha sido, a mi modo de ver, todavía tomado totalmente en cuenta en la formación de docentes. Sólo se ven aparecer ahora módulos de formación (el manejo de una clase, la motivación de los alumnos...) o bajo la presión de los alumnos (violencia en los colegios...) pero sin una verdadera reflexión ni un plan de conjunto para tomar en cuenta la palabra de los alumnos.

Consecuencias para la enseñanza

¹ http://www.pedagopsy.eu/formation_enseignants_formation_personnelle.htm

Recuperado junio 21 de 2011. Traducción de Laura Sampson, con autorización del autor, para el grupo Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), y en especial para fundamentar conceptualmente el Curso virtual para la transformación de las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios de matemáticas.

² Ver en particular: *Historia de la didáctica* en la página del profesor Nimier, arriba anotada.

Me parece que sólo estamos al principio de las consecuencias de este descubrimiento, que consiste en tomar en cuenta la palabra de los alumnos en la complejidad de su funcionamiento (representaciones, asociaciones de ideas...). De esto sólo puede resultar una nueva evolución de la profesión de docente.

En efecto, la incitación del gobierno [francés] a promover la individualización del trabajo, el acompañamiento personalizado, el sostén, etc... va a chocar rápidamente con la **ausencia de formación clínica de los docentes**, es decir, con su *capacidad para escuchar lo que hay de único y original en el razonamiento (falso o exacto) de un alumno*.

Y a pesar de su buena voluntad, los docentes no podrán sino reproducir lo que han aprendido a hacer (es decir un curso donde uno se dirige a un grupo).

La formación de los docentes será llevada tarde o temprano a tomar en cuenta la necesidad de esta **formación clínica** de los docentes.

La psicología clínica que se ocupa del funcionamiento psíquico de las personas y de los fenómenos de grupo no se debe confundir con la psicopatología, que se ocupa de las enfermedades.

Esta formación deberá tomar en cuenta no solamente la palabra del alumno, sino lo que se expresa allí: su "imaginario" como fuente de sus representaciones psíquicas. Ya que lo que será importante para el docente no serán los circuitos neuronales del cerebro del alumno, sino esa visión global del alumno, y de lo que lo hace un ser único: *su imaginario* con su lógica propia de asociaciones de ideas.

Es esta formación clínica la que se puede llamar "formación personal del docente", para distinguirla de su formación disciplinaria o didáctica. "Personal", ya que como veremos más lejos, no puede ser llevada a cabo sino con un trabajo sobre él mismo. Algunas personas hablan también de formación "pedagógica". Por mi cuenta, encuentro este término demasiado vago y prefiero reservarlo para los aspectos más técnicos.

El aspecto grupal

Una nueva evolución se lleva a cabo paralelamente gracias a otros investigadores que muestran que el alumno no está solo, sino que el grupo de clase tiene su importancia en los fenómenos de aprendizaje; dicho de otra manera el psiquismo individual está preso en fenómenos de grupo.

Se encuentran aquí los trabajos de los psicoanalistas Didier Anzieu y René Kaës sobre la escucha del imaginario de los grupos, que podrían ser importantes para desarrollar en los docentes la escucha de su clase, que es diferente de la de cada alumno. Esto daría un contenido más "científico" a lo que muchos llaman "el ambiente de una clase".

Así se perfilan nuevas dimensiones³ necesarias en la formación de los maestros, ya que asegurarán tanto la posibilidad de una individualización real de la enseñanza, como la capacidad para gestionar una clase de manera productiva, comprendiendo lo que ocurre en su grupo como resistencia a la manera de trabajar del profesor. Así mismo, mejorarán la capacidad para enfrentarse a los problemas de violencia; en una palabra, enseñarán a tomar en cuenta la dimensión humana de la profesión de docente.

³ Ver http://www.pedagopsy.eu/formation_enseignants_diverses_dimensions.htm

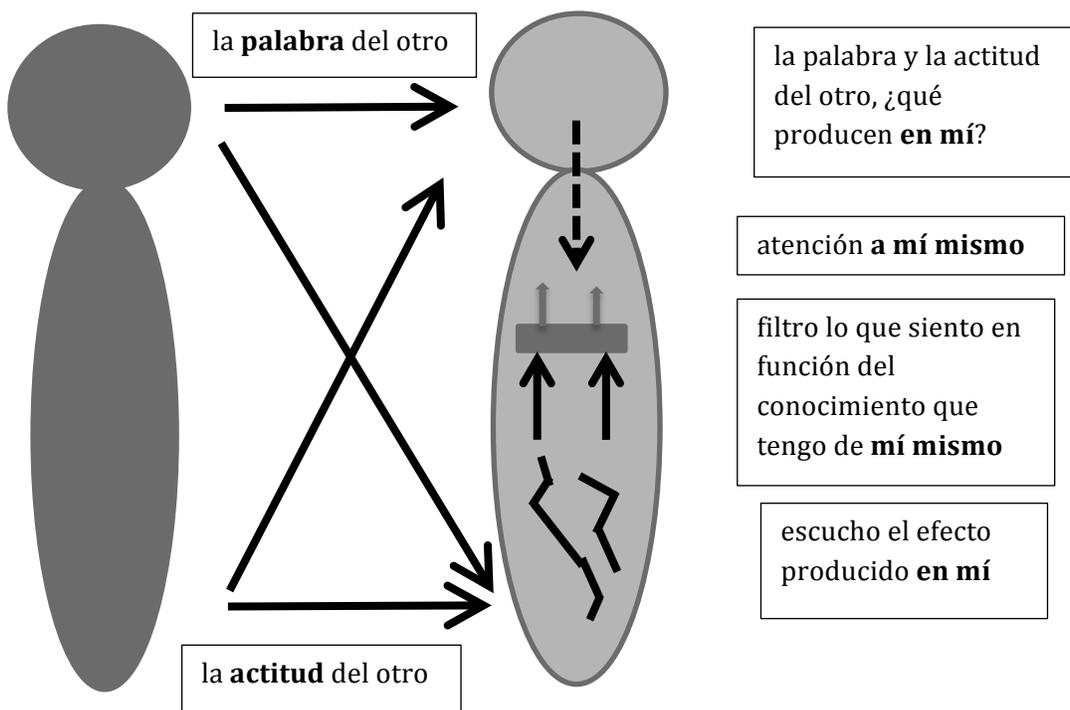
Nuevas competencias

Sin embargo, estas nuevas competencias no pueden ser adquiridas sino con un trabajo por parte del docente sobre sí mismo. Dicho de otra manera por una “formación personal” de los docentes.

En efecto, es al comprender lo que ocurre en uno mismo como uno comprende los procesos que actúan en los alumnos, y no al objetivarlos como objetos de estudio.

Esta última actitud es una tentación que tenemos todos, ya que es mucho más fácil y mucho menos costosa para nosotros; pero no trae sino decepciones, en la medida en que nuestras observaciones son a menudo sólo proyecciones por parte nuestra, y que los alumnos, al sentirse tratados como objetos, se defienden todavía más.

Será así necesario para los nuevos docentes comprender qué función juega para ellos la disciplina que transmiten a sus alumnos, ya que les hará comprender cómo esa disciplina puede ser útil a los alumnos, o al contrario, repelerlos y ponerles obstáculos.



Se tiene a veces la impresión de que un docente se volvió profesor de tal disciplina por azar; ¡pero el azar a menudo hace las cosas bien! Y lo más a menudo esta profesión y esta disciplina son útiles al maestro para la estabilidad de su personalidad, y es importante que él lo comprenda, para poder servirse de su disciplina como “objeto mediador” del diálogo con sus alumnos.

La toma de conciencia de esos factores psicológicos permite dar al docente más flexibilidad, más plasticidad en el funcionamiento de su clase, y a ser menos dependiente de su mundo interior imaginario, a la vez que ayuda a sus alumnos a serlo menos.

Vemos ahí perfilarse una nueva dimensión de la formación de los docentes: ya no les será suficiente conocer su disciplina, ni siquiera la historia y la didáctica de ella, sino *tener que trabajar sobre sí mismos para comprender los procesos psíquicos que intervienen en la construcción de los conocimientos, en la motivación para el trabajo, y finalmente en los fenómenos de grupo.*

Es solamente en ese caso como tendremos docentes capaces de individualizar, de dar ayuda individual, pero igualmente de manejar su clase sin autoritarismo ni relajarse demasiado.

Existen defensas importantes respecto a esta formación personal

Nosotros mismos organizamos una formación tal en la Academia de Reims. En dieciséis años, cerca de cinco mil docentes participaron en esta experiencia de formación de psicología social clínica (prefiero este término, en definitiva, al de “formación personal”, a menudo utilizado de cualquier manera).

Esto fue para nosotros la ocasión de entender hasta qué punto las resistencias a la “psicología” son importantes en el medio docente, como sin duda también lo son en otras partes. A pesar de ser “parte de ellos”, somos “peligrosos”, debemos “ser capaces de leer sus pensamientos”, etc.. No se entiende tampoco que un “matemático” pueda interesarse en lo que no tiene valor “científico”.

Recuerdo haber temido a menudo reforzar la racionalización y la intelectualización al explicar nuestro procedimiento. Sigo todavía persuadido de que esto era necesario, y que tal vez ni siquiera fue suficiente.

Además, durante este período, nos chocamos con las defensas propias de la institución: con sus divisiones múltiples (las diferentes categorías de personal, los agregados PEGC, los certificados...). Respondimos a sus defensas favoreciendo, por el contrario, el encuentro con las diversas categorías que resultaban en un mismo grupo de formación; por ejemplo, un jefe de establecimiento, personas con postgrados en educación, diplomados, una enfermera y un consejero de educación.

Esta experiencia y varias otras me hicieron reflexionar también sobre las resistencias propias al medio universitario. Claro, se encuentra a menudo el encierro disciplinario de los docentes del bachillerato. Es la disciplina que enseña la que conforma la identidad del profesor (uno es más matemático que docente, por ejemplo); pero se encuentra también un recelo hacia lo pedagógico (salvo evidentemente en las ciencias de la educación) y, bajo este término, se mete todo lo que no es disciplinario. En particular, lo que es “formación” como lo opuesto de la “información = curso”.

Muchos universitarios pueden admitir la presencia de la psicología en la formación de los docentes, a condición de que esta presencia sea mínima (no disminuir la parte de lo disciplinario), y que esté bajo la forma de curso; es decir como contenidos sobre otros, los que serán sus alumnos (psicología del desarrollo, del niño, del adolescente). Este tipo de curso, muy a menudo, no sirve para nada a los interesados, ya que sigue siendo puramente intelectual, y a veces hasta puede volverse un obstáculo en su enseñanza, al permitirles “cosificar” a sus alumnos.

Al contrario, toda formación no disciplinaria, o que no es percibida como solamente intelectual (el curso), a menudo es sentida como exótica. Cada uno traduce eso luego en sus propios términos: es una formación “sectaria”, no se trata sino de “desarrollo personal”, es “superflua” (he oído decir que éramos las “bailarinas” de la Educación nacional).

Parece difícil hacer admitir lo que sin embargo me parece evidente, es decir que una formación clínica para los docentes hace parte integral de su formación profesional. Cuando llamé esta formación, en los primeros años, la “Formación en las nuevas técnicas de la enseñanza (FNTE)”, fue porque pensaba que:

para utilizar toda nueva técnica en la enseñanza (televisión, informática, internet, etc.), era necesario previamente tener una formación clínica que favoreciera revertir la actitud de los docentes que debían utilizarla: de aquel que expone al que escucha, de aquel que es el único activo a aquel que organiza la actividad de los demás; de aquel que domina una situación a aquel que sabe manejar la incertidumbre.

Vivimos actualmente en un fetichismo tecnológico que hace creer que la técnica, por sí misma, podrá resolver los problemas de la Educación nacional, mientras que, según mi punto de vista, no hará sino ponerlos aún más en evidencia. Es necesario un cambio de actitud, que sólo una formación clínica puede lograr, para poder introducir eficazmente estas nuevas técnicas. Esta falta de formación es una de las causas del fracaso de todas las tentativas previas tales como el plan “informática para todos”.

Las dificultades de esta formación

Una primera dificultad de este tipo de formación: lograr respetar las resistencias de las personas, tales como las racionalizaciones e intelectualizaciones, frecuentes en el medio docente, y sin embargo provocar un desequilibrio sin el cual ningún progreso puede ocurrir. Pienso que, en ese caso, la utilización de ejercicios de Gestalt, que dejan circular las emociones, resulta particularmente adaptada al medio docente.

Así, en los intercambios grupales, después de cada ejercicio, apuntamos al afecto subyacente en los períodos demasiado racionalizantes, e intentamos dar una estructura racional en los momentos demasiado emocionales, buscando así volver a poner en marcha el circuito (emoción-cognición), y hacer descubrir así a los docentes el lazo entre esos dos aspectos tan importantes en el aprendizaje.

Esta formación tenía lugar durante 6 cursillos de dos días y medio. En el primer cursillo, las explicaciones sobre los objetivos y los métodos tranquilizaban, el respeto del marco (aquí no se hace cualquier cosa...) apaciguaba, y daba entonces, a cada uno, la posibilidad de experimentar en ejercicios (juegos de rol, fotolenguaje, cubos, dibujos...) nuevas actitudes. Es decir, trabajar sobre sí mismo, sobre sus actitudes, sobre sus representaciones de una situación dada, en lugar de solamente escuchar pasivamente un curso sobre los comportamientos que debería tener.

La utilización de un “objeto intermediario” puede también ser una ayuda: el foto-lenguaje permite decir y no decir, ser en el “decir a medias”; dibujo solo, en pareja o en grupo, con sus dos tiempos de trabajo: un tiempo de silencio seguido de una puesta en palabras de lo que cada uno ha vivido o querido decir al otro; el trabajo con la tierra, la construcción de un “objeto obra de arte”... Todo esto permite a los docentes *descubrir que su disciplina enseñada es, ella misma, un “objeto intermediario” con el cual ellos hablan de sí mismos a sus alumnos y recíprocamente, y que se trata de escuchar.*

Además, una formación de docentes no puede pasar por alto una atención a la interfaz individuo/grupo (el alumno y la clase), con todas las cuestiones de “atribución de lugar” por parte del grupo (chivo expiatorio) o de representación del grupo (el alumno indisciplinado, el representante de la clase), que esto implica. Esto nos conducía a servirnos continuamente de lo que ocurre en el grupo, aquí y ahora, como medio de formación para lo que puede ocurrir en un salón de clase.

Otra dificultad reside en la distinción entre un cierto concepto de la transmisión de los conocimientos (curso) y la formación.

La primera se refiere a menudo a un concepto de la persona, donde la inteligencia puede funcionar independientemente del resto de la personalidad; mientras que la segunda se apoya sobre un concepto de la persona que tiene un funcionamiento sistémico, y en consecuencia toda formación tendrá efectos sobre la persona en su conjunto. Esto explica también por qué lo que ocurre durante la formación tiene más efectos que lo que se dice allí, ¡lo cual explica la dificultad de hacer balances!

No es entonces evidente, me parece, en una “formación clínica” de docentes, hacer una separación clara entre terapia y formación. Esto explica muchas reticencias a este tipo de formación. La terapia tiene efectos formativos (mejor escucha, atención más grande al otro, a la realidad, etc.), y la formación tiene a veces efectos terapéuticos (mejor adaptación a las situaciones profesionales y, como consecuencia a veces, a las situaciones familiares...). Para mí, la distinción se hace en la duración del trabajo sobre sí mismo, en el objetivo principal que uno se pone:

Una formación clínica de los docentes apunta a recrear lazos entre los aspectos profesionales y sus personales globales o las de sus alumnos. Esto permite a los docentes encontrar una visión global de la persona en sí mismos o en sus alumnos, y de tomarla en cuenta en los fenómenos de aprendizaje o de conducta de la clase.

La formación clínica que propusimos no era ni una formación pedagógica, ni una terapia, sino que se situaba en su interfaz. Se esperaba que los docentes redescubrieran la unicidad de sus alumnos y de ellos mismos, y el aspecto sistémico de su funcionamiento, al recrear vínculos entre las diferentes instancias (dirán los psicoanalistas) o entre las diferentes polaridades (dirán los gestaltistas). Lo cual es indispensable a los docentes para comprender cómo funciona la inteligencia, la construcción de los conocimientos, la motivación, el lugar de la persona del docente en esa construcción, las interacciones de los diferentes actores sobre este proceso que es la enseñanza, y la importancia de los fenómenos de grupo en una clase.

Dos ejemplos

El primer ejemplo es el de una profesora de francés que declara ya no saber cómo escoger los textos para estudiar en clase. En efecto, o sus textos le dan ganas de llorar en clase (lo cual ella quiere evitar a toda costa), ¡o son insípidos y aburren a todo el mundo! Un pedagogo habría buscado con ella textos aceptables; un terapeuta le habría ayudado a encontrar las razones de su depresión. Yo le propuse representar con un dibujo uno de esos textos que le causaban problemas, y expresarse luego sobre ese dibujo. Ella hizo asociaciones con la muerte de su madre, hacía algunos años, y cómo esta muerte, que quedó siempre presente, la obligaba a excluir todo tema donde apareciera la muerte, pero poco a poco

también, los temas acerca del amor; y así, retomando cada uno, se vio cómo, por contaminación, muchos otros temas habían quedado ligados a esa pérdida.

Pudimos ver juntos que su problema pedagógico tenía un vínculo con lo que ella había vivido. En una conversación privada, le sugerí que una terapia le permitiría sufrir menos y resolver, sin duda, la cuestión; lo cual ella hizo después. Dicho de otra forma, esta formación sirve a veces para encarrilar hacia ayudas pedagógicas, a veces hacia ayudas psicológicas. Es un “intermedio”, con todas las dificultades que esto plantea. Pero es también un lugar donde el docente puede sentirse aceptado en todas sus dimensiones: función, rol... dicho de otra manera, ser reconocido como persona.

He aquí el segundo ejemplo: durante un cursillo (segunda o tercera etapa, ya no recuerdo), un docente expresa los sentimientos que le genera la corrección de exámenes: “estoy harto” [en francés la expresión es “tengo la espalda llena”], dice. Le propongo simbolizar esta situación pidiendo a otro participante que se apoye sobre su espalda. Él ríe y dice que “no es suficientemente pesado”. Le pido a otro participante que se cuelgue con todo su peso a su espalda. Él ríe todavía más diciendo esta vez “que es muy fuerte, y puede muy bien soportarlo”; y esto le recuerda que, “a veces, en su casa, su mujer lo regaña y que eso lo hace reír”. Yo señalo la similitud entre las tres situaciones (corregir exámenes, aquí en el grupo, y con su mujer). Esto le permite hacer consciencia de que su problema pedagógico (la corrección de los exámenes) tiene un vínculo con una actitud más profunda y más general en él. Quedamos ahí. Un pedagogo hubiera buscado proponer técnicas más rápidas de corrección, por ejemplo. Un terapeuta hubiera propuesto asociaciones con la historia del sujeto... Para mí, la creación de vínculos era el objetivo de esta formación clínica.

http://www.pedagopsy.eu/formation_enseignants_diverses_dimensions.htm

Esta formación personal, ¿debe ser obligatoria?

Uno se puede plantear la pregunta de si una formación clínica tal debe ser libre u obligatoria para el docente. Yo he llegado a pensar, como muchos, que dado el estado actual de las cosas, esta formación debe resultar de una elección libre. Pero cuando uno está un poco al tanto de los daños producidos por algunos docentes sobre ciertos alumnos, uno está obligado a plantearse la pregunta de la responsabilidad del docente. Aquí sigue un ejemplo de lo que dice una antigua alumna:

“Estuve enferma, tuve colitis todo el año. Al final, mis padres vinieron a buscarme, alarmados... Quiero decir que hasta hubo síntomas físicos. Uno llegaba al salón a las dos de la tarde, después del almuerzo. Uno esperaba que llegara, lo acechaba y decía: va a llegar... va a llegar... la puerta se abría: él entraba. Ves, era teatral: “Examen escrito. Saquen una hoja.” Y esto ocurría ¡después del almuerzo! Nosotros no digeríamos. ¡No es sorprendente que tuviera colitis! Yo caí en eso porque no veía lo grotesco de la situación, ¡andaba en el terror, el sadismo de todo eso! Yo entraba en su juego completamente.”

La formación clínica para asumir esta responsabilidad, ¿no debe ser obligatoria? ¿No es el caso del piloto, a quien no se le pregunta si quiere o no sufrir ciertos dolorosos tormentos en los simuladores? Él hizo su elección al momento de decidir volverse piloto. ¿Llegaremos algún día a informar a los candidatos a una inscripción en un concurso de reclutamiento que su formación deberá comprender una formación clínica? ¡Todavía no hemos llegado allí!

¿Quién puede animar este tipo de formación?

Las dificultades vienen del hecho de que no hay o casi no hay “formación” para ese tipo de animación. El animador de un grupo de estos necesita a la vez conocimientos de psicología clínica y patológica, y haber trabajado sobre sí mismo. Pero uno encuentra dentro de la E.N y fuera de ella personas que tienen esa formación.

Una precaución puede consistir en exigir una animación a cargo de dos personas para hacer una formación tal. Se asegura así una doble visión y un sentir doble sobre lo que ocurre en esos grupos de formación. Es entonces importante que los animadores puedan confrontar regularmente sus representaciones de la situación. Ellos descubren entonces lo que yo llamo “el principio de isomorfia”.

“Lo que se dice en el grupo que forman los dos tiene que ver con lo que se vive en el grupo que animan en un momento dado”.

La relación (agresividad, sentimiento de persecución, sentimiento de no encontrar su lugar...) entre los formadores co-animadores, tiene que ver con lo que se vive en el grupo de los participantes del cursillo. De ahí la importancia de un intercambio entre los dos formadores, en la pausa del mediodía y al final de cada día, para compartir lo sentido, las fantasías, los sueños, etc.; y la atención, durante el cursillo y los intercambios, a la relación entre los dos formadores. Es así como decidimos no tomar nuestras comidas con los participantes, y consagrar ese tiempo al trabajo.

Este tipo de formación es posible, ya que ha podido existir durante 16 años en una academia con una cierta amplitud (más de 5.000 docentes).

Su necesidad se hará sentir cada vez más con las dificultades que aparecen en la Educación Nacional y que las formaciones disciplinarias, didácticas o pedagógicas no podrán resolver.

El riesgo de aplazarla es el que está apareciendo, y que consiste en querer resolver cada problema por separado: el de la violencia, el del comportamiento en clase... sin tomar en cuenta la evolución de la profesión de docente en su conjunto, ni la evolución del conocimiento de los procesos de aprendizaje más sistémico. Es en la evolución de la representación de la profesión de docente, tanto en las familias como en la opinión pública, donde podremos encontrar una fuerza necesaria para la introducción de esta formación personal o clínica del docente.

Es en esta necesidad imperiosa de una nueva identidad profesional, que permita a los docentes ser “reconocidos”, donde se encontrará la adhesión de los docentes a esta nueva formación. En efecto, si algunos quieren transformar a los docentes al ejecutar “buenas prácticas”, otros saben que la profesión de docente es un trabajo de responsabilidad para el futuro de nuestros niños, un trabajo humano, y como tal, complejo, que demanda grandes conocimientos, e igualmente aptitudes humanas importantes que conforman su dignidad.