

N° 02, diciembre 2017, pp.161-181

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 12-11-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



TRANS-FORMACIÓN¹: APRENDER, DESAPRENDER, VOLVER A APRENDER. EXPERIENCIA PILOTO EN LA FUNDACIÓN CENTRO SAN JUAN DE JERUSALÉN (FCSJJ)

**TRANS-FORMATION (TRAINING): LEARN, UNLEARN,
RELEARN. PILOT EXPERIENCE AT THE SAN JUAN
CENTER FOUNDATION OF JERUSALEM (FCSJJ)**

Marie-Noëlle Antoine PhD

marienoelle.antoine@yahoo.fr

Investigadora independiente

¹ Este programa de formación llamado Trans-Formación por su autora es de su propiedad intelectual. Está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento - No comercial: permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra siempre y cuando se cite y reconozca la autora original. No se permite utilizar la obra con fines comerciales.

En Francia fue educadora de párvulos y profesora de básica. Se vino a América latina hace 30 años y compartió su pedagogía en educación informal (cárceles, niños de la calle) y formal. Tiene un Master Ingeniería de formación en Idiomas de la Universidad de Paris Sorbonne y un Doctorado en Educación de Nice Sophia Antipolis. Se define como Artista-Pedagoga: es cuenta-cuento, payasa y posee experticia en la formación docente donde entrelaza análisis de las prácticas pedagógicas, artes escénicas y cuentos.

RESUMEN

El divorcio tradicional entre la teoría didáctica de las disciplinas y las prácticas en el aula es una realidad histórica en la formación de los profesionales de la educación –o profesionalización– de América latina. ¿Entonces cómo volver a conectar la profesionalización con el contexto del aula?

La profesionalización requiere una transformación lenta, impulsada por estrategias indirectas, como la estrategia del nenúfar,² a través de la cual el profesional de la educación, junto a sus alumnos y a la pedagoga, empiezan preocupándose por los detalles pedagógicos a fin de ir apuntando a una extensión gradual y arraigada de sus prácticas: una verdadera *Trans-Formación*. El programa de *Trans-Formación* presentado es una creación pedagógica: entrelaza análisis de las prácticas de los profesionales de la educación, artes escénicas e integración de todos los detalles pedagógicos que parecen insignificantes. Sin embargo son como el aleteo invisible de la mariposa que puede explicar el origen de un tornado. *La Trans-Formación*, mencionada acá, fue propuesta a todos los profesionales de la Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ) en Quito, de septiembre a noviembre 2012. Acoge a niños de 0 a 14 años con Insuficiencia Motriz Cerebral (IMC).

Palabras Claves: Creación pedagógica, Profesionalización docente, Representación teatral, Trans-Formación.

ABSTRACT

The traditional divorce between the didactic theory of the disciplines and the practices in the classroom is a historical reality in the teacher training of Latin America. How then to reconnect the professionalization with the context of the classroom?

The professionalization requires a slow transformation, driven by indirect strategies, such as the water lily strategy, through which the education professional, together with his students and the pedagogue, start worrying about the pedagogical details in order to point to a gradual and rooted extension of their practices: a true *Trans-Formation*. Our *Trans-Formation* program is a pedagogical creation: it interweaves analysis of the practices of education professionals, performing arts and integration of all the pedagogical details that

² En la corriente del *knowledge management*, es una estrategia con esfuerzo constante y efecto acumulativo.

seem insignificant. However, they are like the invisible flutter of the butterfly that can explain the origin of a tornado. The *Trans-Formation*, mentioned here, was proposed to all professionals of the Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ) in Quito, from September to November 2012. The FCSJJ welcomes children from 0 to 14 years with Cerebral Motor Impairment (IMC).

Keywords: Pedagogical creation, Teacher training, Theatrical representation, Trans-Formation (Training).

1. INTRODUCCIÓN

El divorcio tradicional entre la teoría didáctica de las disciplinas, la práctica pedagógica y la ética dentro de la profesionalización docente es una realidad histórica en la formación latinoamericana. Aquello desembocó en una epistemología confusa y una falta de pragmatismo aguda. Los perfeccionamientos docentes se desconectaron respecto del tiempo, del espacio, de las temáticas del aula y del contexto de educación: no se observan cambios reales de práctica profesional ya que el diálogo entre la abstracción formal y la experiencia vivida no tiene tiempo de arraigarse y trans-formarse en una práctica propia para el profesional de la educación ¿Cómo lograr entonces conectar y sincronizar profesionalización con desempeño docente a lo largo de la vida profesional?

No se trata de un artículo de resultados de investigación sino más bien de una reflexión en torno a una intervención pedagógica contextualizada en la FCSJJ de Quito y de su impacto en las habilidades de todos sus profesionales de la educación. Esta reflexión está arraigada en los aportes de la tesis de doctorado de Antoine (2010).

2. MARCO DESARROLLADO PARA UNA MEJOR OPERACIONALIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA

2.1. Exploración del contexto ecuatoriano en el año 2012

Según René Amigues: *El contexto es como un campo de interacciones entre dispositivos materiales, simbólicos y sociales; sirve de marco para pensar la acción y darle una forma socialmente aceptable.* (Amigues, 2004, p. 3). Por ende, antes de actuar en un contexto, es imprescindible comprender, es decir acoger dentro de uno aquello. Para abordar científicamente un contexto, es oportuno dar curso a

una dinámica de decontextualización-recontextualización porque rompe con la universalidad de los fenómenos.

Decontextualizarse significa tener una visión embudo que parte de un entorno local con sus aspectos históricos, políticos, socio-culturales para ponerlos en paralelo con las necesidades del contexto formativo. La finalidad radica en proponer un dispositivo técnico adaptado, es decir recontextualizar una proyección de acciones de *Trans-Formación* dentro de la institución educativa.

Este vaivén de decontextualización-recontextualización radica en una consulta previa de todos los actores en cuanto a las propuestas de intervención. Los cambios que apuntan a las prácticas profesionales dependen siempre de la adhesión de los profesionales implicados y de su voluntad de adquirir las competencias correspondientes.

¿En el contexto ecuatoriano, qué es lo medular para dibujar los contornos de una propuesta de *Trans-Formación*? El ex-Presidente Rafael Correa puso en marcha cambios insoslayables en Ecuador. Por donde se lo mire, el balance del gobierno del movimiento Alianza PAIS (Patria Altiva I Soberana) es de acumulación positiva y cualitativa como nunca antes se pudo presenciar. Como lo señala Hernán Reyes Aguinaga, *la estabilidad aparece como el gran signo que caracteriza el escenario ecuatoriano desde la primera victoria electoral de Rafael Correa en el 2007, logro mayor si se considera que dejó atrás una década de un desorden institucional mayúsculo, que había minado casi por completo la confianza de la ciudadanía en las instituciones.* (Reyes, 2012, p.4). Esta renovación se estriba en una Constitución jurídicamente avanzada y se ha logrado recuperar lo público, para afinar y arraigar la eficiencia en áreas de mucha sensibilidad social como la salud y la educación. El terreno contextual actual parece ser lo suficientemente adecuado para realizar allí una *Trans-Formación* pedagógica porque según Juan Pablo Muñoz, *los principios que guían la política son la defensa del ser humano como un fin en sí mismo y no como medio instrumental, el anclaje de la solidaridad como principio rector en lugar de la competitividad y del pseudo-eficientismo del “Sálvese quien pueda”.* (Muñoz, 2012, p.10).

2.2. La Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ)

El Centro San Juan de Jerusalén de Quito (CSJJ-Quito) desde su creación en 1986 dependía en gran parte del financiamiento de la Orden de Malta (Francia). En 2009, el consejo de administración de la Orden de Malta decide retirarse y suspender el financiamiento del CSJJ. Una nueva fundación

ecuatoriana- La Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ)- fue creada en 2011 y reconocida por el Ministerio de los Asuntos Sociales Ecuatoriano. Nuevas fuentes financieras suplieron los aportes de la Orden de Malta: el Ministerio de Educación Ecuatoriano, el Ministerio de los Asuntos Sociales, el Ministerio de Salud Pública Ecuatoriano, la ONG francesa *Partage*.

La FCSJJ acoge a niños de 0 a 14 años con Insuficiencia Motriz Cerebral (IMC) o problemas de neuro-desarrollo. Sus servicios radican en diagnósticos, seguimiento y apoyos terapéuticos, pedagógicos, psicológicos y acompañamiento social. Las intervenciones que se realizan allí son: neuro-pediatría, terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, reeducación neuro-cognitiva, inclusión educativa. Su finalidad es desarrollar, así como, fortalecer las potencialidades y habilidades del niño, optimizar sus competencias motrices y apoyar al entorno socio-familiar. La FCSJJ apunta a la inclusión del niño IMC, tomando en cuenta que el nivel de calidad de vida de un niño descansa estrechamente en la interacción con su entorno: familia, escuela, barrio.

Frente a esta nueva configuración de la FCSJJ, la Directora, Mercy Barragán Machado, propuso desarrollar varias acciones de formación por área profesional. Sin embargo, el reto, dentro de este período de transición compleja, era poder conducir todas las áreas profesionales dentro de un círculo dinámico de *Trans-Formación* a fin de construir o re-construir bases de colaboración concretas dentro y entre cada zona de trabajo.

3. PROGRAMA DE TRANS-FORMACIÓN EN LA FCSJJ

3.1. Contextualización de la pedagogía en la FCSJJ

En el Ecuador, la FCSJJ tiene una identidad innovadora, a nivel tanto de educación como de salud. Dispone de un preescolar formado de la siguiente manera: aula *Estimulación* para niños de 2 a 3 años, aula *Exploratorio* para niños de 3 a 4 años, aula *Proyectos* para niños de 4 a 5 años. Las aulas acogen a niños regulares y con Parálisis Cerebral Infantil, dentro de un proceso de inclusión, con un número de 12 niños máximo por sala. A nivel general, según uno de los psicólogos, *el gran objetivo es lograr la inclusión de los niños, brindando un espacio enriquecido en experiencias para potenciar su desarrollo, preparándolos para salir a escuelas regulares.* (S.S.)

Paralelamente al preescolar, la institución brinda a estos niños el servicio terapéutico especializado con terapeutas ocupacionales, de lenguaje, físicos y tres psicólogos. Además de esos servicios, la FCSJJ ofrece un servicio de detección precoz de perturbaciones kinestésicas en niños de 1 día a 6 meses. Existe un equipo profesional especializado que elaboró un protocolo de detección precoz de los problemas neuro-motores: evaluación de los factores de riesgo, análisis semiológica factorial, examen de la motricidad innata, apoyándose en los aportes de los profesores franceses Guy Tardieu y Michel Le Métayer.

La pedagogía usada en la FCSJJ es experiencial: el conocimiento parte de la vivencia, el niño es protagonista y los límites son claros para asimilar las reglas grupales. Sin embargo, estas finalidades filosóficas muchas veces no van más allá del aspecto discursivo y no se aterrizan en el aula. La directora de la Fundación planteaba las debilidades de esta forma: *El proceso de inclusión hace que tengamos una diversidad de niños con dificultades para moverse, aprender, hablar y estamos acostumbrados a manejar una pedagogía unificada para todos. Nuestros compañeros profesionales en educación preescolar, tienen mucha buena voluntad y están poniendo todo de sí, pero han recibido una formación, que si bien es muy buena, no se enfoca en la experiencia del niño, en organizar situaciones de aprendizaje. Nos falta una chispa de locura o nos falta ampliar la gama cultural, explorar más los cuentos, las canciones infantiles, la música, el arte, el manejo de límites, etc. Los profesionales en nuestro país manejan el desarrollo de contenidos de una manera fría, nos falta vincularla más con el juego, el arte, la vivencia, el mundo social o cultural del contexto.* (M.B.)

La finalidad de esta *Trans-Formación* era activar oportunidades de encuentros productivos dentro y entre las distintas áreas profesionales de la FCSJJ para la acción pedagógica y a la vez trans-formar las visiones de los actores sobre sus prácticas, es decir crear y re-crear una mirada hacia su profesión. La única metodología válida es el acompañamiento, palabra clave, ya que contiene la esencia de lo que implica la pedagogía: *de su etimología griega significa el hecho de acompañar al niño a la escuela y orientarlo, en el sentido educativo de la palabra.* (Cuq, 2003, p.188). El pedagogo, el formador, el maestro tienen que acompañar para que otra persona realmente aprenda. Es una toma de riesgo que descansa en un retraerse en el momento de transmitir algo para dejar a otro el espacio suficiente a fin que pueda aprender. Un equilibrio frágil y sutil. Como pedagogo, transmitir algo es esencial, sin embargo imponer la transmisión rompe este equilibrio. Por ende, la pedagogía es un espacio que ofrece los medios a las personas para que, como lo escribió Henri Pestalozzi (1746-1827), *cada uno pueda hacer del saber una obra de sí-mismo.* (Soëtard, 1994, p.2).

3.2. Fundamentos teóricos de la propuesta de *Trans-Formación*

La originalidad de esta propuesta de profesionalización radica en el balanceo incesante entre las etapas empíricas donde se acumulan materiales y las etapas en las cuales se afinan teorías. Esta intervención pedagógica crea condiciones en las cuales un terreno de prácticas se transforma en un campo de investigaciones. La complejidad es lograr el equilibrio sutil entre teoría y prácticas profesionales, son como *dos vecinos a quienes se hubiera permitido cazar en el mismo territorio, dando a uno la escopeta (períodos de teoría) y a otro todas las balas (períodos de prácticas)*. Sin embargo, escasos son los trabajos que reúnen los dos y permiten una caza exitosa. (Bourdoncle, 1993, p.98). La *Trans-Formación* permite experimentar esta reunión entre teoría y prácticas profesionales.

La postura profesional de la pedagoga en la propuesta de *Trans-Formación* es la del un entre-dos, la de una mediadora-formadora sentada en una habilidad de investigadora, ubicada entre las lógicas macro de ingeniería educativa y las lógicas micro de sobrevivencia de los profesores. Una postura acrobática. Una geometría estratégica para crear lazos funcionales indispensables entre todos estos niveles y engendrar una epistemología que acoge a las expectativas de profesionalización, a las lógicas humanas diversas y complejas.

Esta postura híbrida está anclada en una habilidad de observación y de escucha activas de los contextos, percibe que el saber pedagógico de los mismos educadores es poco valorado en general. Los educadores que se forman necesitan saberes pedagógicos producidos por ellos mismos y por sus pares. Con este fin, requieren instrumentos teóricos sencillos y anclados a fin de elaborar sus propios saberes sobre sus prácticas o sea hacerse teóricos de sus prácticas. Eso lleva a sobrepasar con ellos la separación ficticia entre teorías didácticas y prácticas profesionales. Este camino de formación *trans-forma* en el educador la visión de su profesión, pues si formar profesionales está ligado a la transmisión de saberes, se trata también de invitarles a des-aprender lo que no les sirve, lo que les entorpece, lo que por ende, deben ignorar. El desafío es entonces, partir de los profesionales porque, como bien escribe Max Weber, *una ciencia empírica no puede enseñar a quien sea lo que debe hacer, sino solamente lo que puede y en el caso contrario, lo que quiere hacer*. (Weber, 1965).

En la formación de un educador, deben existir espacios y tiempos para conocerse a sí-mismo porque trabajar con los educandos exige no solamente un conocimiento del otro sino también de uno-mismo. Es allí que entran las

habilidades emocionales. La inteligencia emocional se debe forjar dentro del educador para que él pueda luego transmitirla a los educandos. Se trata de la capacidad de percibir, comprender y vivir sus emociones, con el fin de tomar las decisiones óptimas. El dominio de las emociones se aprende a través de experiencias vividas dentro de un escenario teatral. Los ejes del trabajo para desarrollar esta inteligencia emocional radican en la conciencia de sí mismo (saber identificar sus emociones), la toma de decisión y responsabilidad personal (observar sus acciones y sus consecuencias, comprometerse hasta el final), el dominio de las emociones (sobrepasar sus miedos, entender su enojo, tristeza...), el apaciguar sus tensiones (respiración completa), la empatía (entender las preocupaciones de otros, apreciar las diferencias de percepción), la comunicación (saber escuchar, distinguir palabras y acciones, no juzgar), la apertura a otro (establecer relaciones de confianza), la aceptación de uno mismo (reconocer sus talentos, sus debilidades, saber reírse de uno mismo, aceptar sus sentimientos, estados de ánimo), la dinámica de grupo (cooperación, saber cuándo liderar, saber cuándo dejarse guiar), la resolución de conflictos (mostrarse leal, negociar compromisos donde todos salen ganando).

La inclusión escolar pasa también por una pedagogía diferenciada que termina con la enseñanza uniforme y permite a cada alumno maximizar sus talentos. Philippe Meirieu escribe: *El buen maestro en pedagogía diferenciada es el que dispone de una amplia gama de métodos y que en función de las situaciones que enfrenta, sabe ir a buscar en esta reserva el método adecuado. Es también capaz de cambiar cuando se da cuenta que no funciona porque tiene alternativas.* (Meirieu, 1995). Por ende, se trata de suscitar y despertar en los profesionales este arte de la pedagogía diferenciada a través del trabajo con nuevas metodologías como el cuento-recurso multiplicador de actividades grafo-motoras, artísticas, imaginativas, lingüísticas, la canción infantil y la importancia del ritmo, de la letra y de los gestos; las secuencias psicomotoras grupales; la aplicación del teatro en el aula como vía de expresión y aprendizaje...

Las sociedades actuales imponen innovación, creatividad. Los educandos más creativos son los que logran sus metas y aprenden mejor. Según Jean Cottraux, *la creatividad es la capacidad de encontrar soluciones originales a las preguntas que uno se hace y realizar su potencialidad personal.* (Cottraux, 2010). Es imprescindible entonces permitir a los profesionales que liberen su creatividad, dentro de un escenario, con el fin de abrir un nuevo espacio de oportunidades a los niños para que éstos den libre curso a la suya.

La pedagogía de la *Trans-Formación* favorece la experiencia de la teoría y hace de la teoría una experiencia vivida. Por ende, reconcilia en un círculo dinámico: teoría, práctica profesional y actitudes. Se apoya también en el contexto, en lo que existe, en la convicción que los profesionales pueden producir y representar en una escena su saber y su talento pedagógicos, frente a otros pares.

3.3. Tiempos, espacios y contenidos estratégicos de la *Trans-Formación*

Michel Crozier, sociólogo francés, creador del Análisis Estratégico de las Organizaciones (A.S.O), pone de relieve que la *organización es una construcción humana*. Como consecuencia existen un conjunto de estrategias racionales para abordarla. La observación fina y la escucha activa de las personas permiten a uno describir con más objetividad a sus prácticas profesionales. En ese sentido, escuchar consiste en *pasar de los sentimientos expresados por los actores a la puesta en evidencia de su realidad, más allá de la percepción parcial y partidaria que ellos tengan de ella*. (Crozier, 1994). Es una forma de tomar distancia para entender los espacios concretos de trabajo y poder luego orientar mejor a los profesionales, aceptando sus lógicas racionales distintas. Estas estrategias se concretaron a partir de una semana de observación, recolección de datos respecto de las necesidades de formación y análisis de éstos a fin de trabajar en la elaboración de un repertorio de habilidades, según el perfil profesional de cada área profesional de la FCSJJ. Luego de esa semana de observación y escucha de cada área profesional, se elaboró un análisis sintético del diagnóstico: *Dado que en varias ocasiones, observé una confusión entre los roles de los profesionales o más bien una falta de precisión de quién hace qué, y por otra parte, una falta de presencia de un hilo conductor visible en las actividades, me parece oportuno elaborar un cuadro de competencias esenciales y hacerlas vivir. Eso permitirá clarificar, hacer visibles y profundizar sus intervenciones profesionales en el futuro. Me parece oportuno subrayar que la motivación para el niño no está en el resultado, está en el camino. Nuestro trabajo es un trabajo de colaboración con los niños en su búsqueda, tratando que les llegue lo necesario, cuidando sus ganas de vivir y sus alegrías*. (Aportes del diagnóstico elaborado por Antoine, septiembre 2012).

Se identificó diez competencias esenciales a activar dentro de los talleres presenciales: Conectar con el otro es decir observar y escucharlo activamente; hablar después de escuchar al otro, hablar positivo; hacer silencio; diseñar hilos de conversaciones con actitud crítica, propositiva y positiva; colaborar; dar y recibir juicios fundados respetuosos; reflexionar en acción y elaborar mini

Proyectos Colaborativos de Acción Profesional (PCAP)³ ; evaluar, co-evaluar y auto-evaluarse; generar clima de confianza; vivir la alegría.

Luego, durante dos semanas, empezaron los talleres presenciales con todo el personal de la FCSJJ. Cada grupo estaba compuesto de profesionales de distintas áreas para permitir que la Fundación siga funcionando mientras otro grupo se formaba.

Para experimentar los ejes pedagógicos tiempo y espacio, se identificó dos lugares específicos dentro de la sala: el primero para favorecer la experiencia de la teoría con sillas en semi-círculo. El segundo espacio permitía hacer de la teoría una experiencia vivida, por eso se instaló una sala con cojines, telón negro en el fondo y foco de luz.

El tiempo se repartía en dos secuencias de 1h30 cada una, se vivía en un espacio propio: en la primera se presentaba las competencias esenciales en teoría. En la segunda secuencia, se experimentaba enseguida en el espacio de expresión, lo que se había abordado anteriormente en la parte teórica.

Enseñar, educar es un arte, es por eso que el espacio físico y el tiempo tienen que ser los invitados de honor en este proceso de *Trans-Formación*, son susceptibles de provocar emociones y sensibilidad estética. No se puede prescindir de ello.

3.4. Espacio de *Trans-Formación* puesto en escena

El teatro invisible aparece en el campo de la formación profesional y apunta a poner a los participantes en posición de actor y de espectador. Permite abordar las problemáticas relacionales con estrategias distintas, lúdicas, emocionales. Constituye una respuesta eficaz para la integración, la colaboración, la cohesión de grupo, la comunicación, la conducción del cambio, la responsabilidad.

La secuencia de 1h30 en el espacio-teatro ofrece a los profesionales la posibilidad de vivir dinámicas como actores y a la vez de observarlas como espectadores. Los ejercicios propuestos entrelazan concentración-respiración, juegos lúdicos-teatrales, vivencia de las emociones, descubrimiento e improvisaciones con su niño interno, desarrollo de la co-creatividad y permiten vivir lo que se analizó teóricamente en el espacio teórico anterior. El espacio-teatro pretende *organizarse alrededor de competencias claves a descubrir, dinamizar, reciclar,*

³El PCAP es de propiedad intelectual de la autora de este artículo.

mejorar y/o desarrollar según el caso. Se define la competencia profesional acá, como la capacidad de organizar oportunamente, el saber, el saber-hacer y el saber-ser, respetando objetivos durante las situaciones de trabajo. Se trata entonces de un recurso pedagógico abierto, evolutivo, colectivo para construir, realizar y evaluar habilidades. Por lo tanto, no se trata de dar la espalda a los conocimientos teóricos, sino más bien considerarlos como recursos, tomando sentido en distintas etapas del recorrido formativo, con el objetivo de resolver problemas encontrados. La teoría puede, de esta forma, asimilarse y entenderse a la luz del análisis de las prácticas. (2009, p. 202). Al terminar esta segunda secuencia, existía un espacio de auto-evaluación o de co-evaluación en el cual los profesionales confrontaban sus distintas reacciones y se analizaba con cada uno su forma de ser y experiencia en el espacio escénico.

3.5. Acompañamiento de las distintas áreas profesionales en su lugar de trabajo y en una plataforma en línea

Después de estos talleres presenciales durante los cuales se sembraron las primeras semillas de *Trans-Formación*, era necesario abrirse a otro tiempo y otro espacio, era tiempo para los profesionales de volver a sus prácticas diarias en su área de trabajo, para empezar a re-construir la acción profesional en colaboración. Con este fin, cada área profesional tuvo dos tareas específicas, problemáticas y emblemáticas que cumplir en colaboración: re-construir su repertorio de competencias para recrear sus prácticas cotidianas y elaborar la programación de un mini-Proyecto Colaborativo de Acción Profesional (PCAP). Se implementó una metodología de *blended-learning*: del espacio presencial de los talleres se trasladó a un espacio virtual con el programa *Google Drive* en el cual cada área profesional podía elaborar un Repertorio de Competencias y una Planificación de un Mini PCAP. Cada área profesional elaboraba una lista de sus competencias, listando sus conocimientos teóricos (saber), sus capacidades (saber-hacer) y sus actitudes éticas (saber-ser), construyendo su repertorio de competencias en función de sus debilidades y potencialidades. Al terminar este proceso, cada área presentaba a las demás el resultado y develaba las problemáticas inter-áreas.

A partir de las debilidades recopiladas en su Repertorio de competencias, cada área planificó un mini-Proyecto Colaborativo de Acción Profesional para resolver situaciones problemáticas. Es un mini proyecto porque su característica no es a largo plazo, se planifica durante dos sesiones y cada área dispone luego de un mes máximo para implementarlo. Por otra parte, no se trata de elaborar un proyecto por elaborar un proyecto, tiene que resolver una situación específica, problemática y emblemática. Philippe Perrenoud define estos términos de esta

manera: *Una situación es problemática cuando requiere una acción o intervención. (...) Una situación es específica si (...) exige recursos que todos no tienen, (...) una forma de expertise. (...) Una situación es emblemática (...) cuando se presenta a menudo para llegar a ser constitutiva y significativa de la profesión...* (Perrenoud, 2001: § Construire un référentiel).

Para ilustrar ese proceso, a continuación, va la lista de los mini PCAP por área profesional que se realizaron en un tiempo de tres semanas a un mes:

- Área de administración y contabilidad: optimizar el tiempo para redactar el Formulario de Proyecto 2013 a la ONG *Partage*.
- Área de pediatras y aseo: establecer un protocolo de los procesos de detección e intervención terapéutica en el área de atención temprana de los problemas del neuro-desarrollo.
- Área de psicólogos y psicomotricista: sistematizar una memoria (limitaciones y logros) del Taller de Expresión para difundirlo luego como una innovación.
- Área de terapeutas: elaborar un folleto con normas de auto-cuidado postural durante el tiempo de terapia y traslado de los niños.
- Área de párvulos y auxiliares: investigar para conocer los modelos pedagógicos holísticos y redactar un modelo ajustado a la realidad institucional de la FCSJJ.

3.6. Auto-evaluación y co-evaluación de la *Trans-Formación* por los actores de las distintas áreas profesionales

Al término de los casi tres meses de esta propuesta de *Trans-Formación*, cada área profesional de la FCSJJ auto-evaluó y co-evaluó el impacto de ésta en sus prácticas profesionales. Se dio dos criterios: ¿Qué es lo que aprendió y lo que desaprendió a lo largo de este programa de *Trans-Formación*?

3.6.1. Área Administración y Aseo

- *Yo aprendí la importancia de preparar espacios adecuados de acuerdo al tema e influye en la disponibilidad de la gente. Entrar en espacio de confianza, de respeto para desarrollar el tema. Ser perseverante en el proceso para hoy mañana u otro momento. Aprendí tu*

capacidad organizativa a pesar del tiempo corto, aprendí de tu nivel de exigencia. Volví a sentir la espontaneidad. (M)

- Yo aprendí mucho, desde los inicios de talleres, aprendí la alegría. Aprendí a observar más, desde los pequeños detalles, a valorar más el punto de vista de las demás personas, a tomar el día de forma más tranquila. (A)

- Aprendí a mirar más las emociones en los gestos y miradas. (C)

- Desaprendí una estructura que puede limitar mucho, una estructura física, modular la voz... Desaprender y aprovechar el espacio. Estamos acelerados con cosas mezcladas, desorganizadas... Dejar eso y tomar la importancia del otro espacio y exigirme el poder participar activamente. (M)

- Desaprendí a no sulfurarme, respirar y ver las cosas mejor. (A)

- Sentí que andaba equivocada y el día del curso desperté. Desaprendí a no escuchar, no pensar, no ver primero. (M)

- Desaprendí a no hacerme una idea de lo que va a pasar después. (C)

3.6.2. Área Pediatría

Aprendimos la importancia de la claridad de las competencias. Darse cuenta de la falta de lo que uno debe saber. Uno tiene que formarse toda la vida. Con el mini-proyecto, aprendimos que nos queda mucho que hacer, es un trabajo de grupo, es difícil llegar a acuerdos. Aprendimos a escuchar más, a respetar a los demás, a reconocer los espacios de cada uno y a venir antes de la hora. (K)

Aprendimos a tener más orden, más dirección en lo que estamos haciendo. (M)

Aprendí cómo ser mejor, colaborador dentro de una institución, evaluándome y auto-evaluándome siempre. Aprendí a plasmar sobre la parte escrita. (J)

Desaprendí a llevar la vida diaria sin rumbo, por inercia, intuición. (K)

Desaprendí a ser individual, pensar que soy capaz de hacer todo sin la ayuda de nadie. (M)

Desaprendí actitudes juzgadoras, enjuiciadas, a desatender. (J)

3.6.3. Área Psicología

- *Aprendí sobre forma y marco de talleres, división de dos espacios, es simbólico (teórico y vivencia). Me ayudó a estructurar el pensamiento. Aprendí una forma de enseñar paso a paso, a darme el tiempo para no montar una idea sobre la otra. Es como haberlo conocido; actualizarme; dar orden y tener mayor consciencia. En el grupo de taller de la mañana se generó confianza, aprendí la importancia de la palabra de todos y tus refuerzos para que todo se consolide. Estoy aprendiendo poner en palabra las experiencias. Estoy aprendiendo a poner el tiempo que se necesita para cada acción. Aprendí una capacidad mediadora para todos los equipos y seguir con perseverancia. (C)*

- *Aprendí a desarrollar el escribir, a tener un hilo conductor en las actividades y pensamientos con relación al trabajo con el niño, los procesos. Aprendí a concretar lo que sabía intuitivamente, cómo se maneja los espacios, el estado de cabeza a estado de vivencia. Aprendí a poner límites con suavidad. Aprendí a percibir el sentido del sentir cuando visitamos contigo los maestros externos a las escuelas. Aprendí la alegría de vivir, la espontaneidad y la fuerza que transmites. Aprendí a observar cómo se puede manejar la tolerancia a la no escucha de los demás. Tú diste valor al equipo de trabajo donde cada integrante del equipo en su rol que tenga es importante para el equipo. (J)*

- *Aprendí a valorar más allá de las ideas las necesidades que tenemos las personas en los encuentros, a ubicarnos espacialmente, dar el tiempo para respirar, aquietar las inquietudes, limpiar el espacio antes de exponer ideas. Eso ayuda mucho para poder aportar. Me ayudó para hacer las cosas despacio y siguiendo un orden para hacer un nuevo aprendizaje. Aprendí a ver que todos tenemos una riqueza. Aprendí a vencer el miedo en público y a dinamizar mis emociones. Este trabajo toca la parte humana, reflexiva y teórica. (S)*

Me sirvió para conocer más a los otros profesionales y entrar en su lógica de trabajo. (C)

Estoy desaprendiendo el desorden, la falta de estructura, la falta de reflexión, a no divagar tanto. Estoy desaprendiendo la ignorancia informática y maravillarse de esos adelantos. (C)

Desaprendo el ir a tanta velocidad, que no se profundice en el trabajo, en la relación con las personas, el actuar mecánico, que la motivación descansa en algo teórico, de pensamiento. Quiero desaprender la no-escucha, el hablar encima de otros y querer dar respuesta rápido. (S)

3.6.4. Área Educadores y Auxiliares de Párvulos

Aprendí mucho de la relajación, la mente está en blanco, fluyen las ideas, te ayuda. Ahora, parto de las ideas de los niños y a la vez le ponemos reglas. Los niños tienen más confianza en uno, cumplo con lo que les digo. (R)

Aprendí a observar y escuchar activamente a los niños y me ayudó en el desarrollo de su aprendizaje. (W)

Yo aprendí básicamente a dejarme guiar y luego llevar por la situación. Hay muchas cosas por hacer, abrirme a más conocimientos me da la oportunidad de avanzar junto con el equipo. Me ha dado resultado el observar por qué el niño hace tal cosa, ver hasta dónde llega y qué quiere lograr. Muchas veces no está desobedeciendo a una instrucción. (M)

Desaprendí el hecho de no estar concentrada, de no prepararme antes de mi trabajo. (R)

Desaprendí a decir siempre no al niño. (J)

Desaprendí a creer que porque uno tiene un título lo sabe todo. Uno que está afuera puede ver las falencias. (M)

Desaprendí a no permitir demasiadas cosas, a entender la razón del niño, puede ser una necesidad. (M)

Desaprendí el estrés. (A)

3.6.5. Área Terapia física, ocupacional y de lenguaje

Aprendí a poner más atención en los detalles que el niño puede ofrecer en la terapia, otro enfoque, a darle tiempo de silencio al niño, a tomar en cuenta las opiniones del niño, lo que quiere, a escuchar y observar activamente. (G)

Aprendí a observar a los niños, me frustraba por sus llantos. Me sirvió observarlo, trabajar con lo que el niño esté dispuesto. No era una pérdida de tiempo. Sacar recurso del llanto y sacarlo a terapia. (B)

Abri los ojos, comenzabas por teoría y luego práctica. Al nivel terapéutico, escucho más a los niños, sus gestos, a jugar con ellos. Me sentí otra vez niño, y te ven como parte de ellos, y no como extraño. (F)

Desaprendí a frustrarme. (B)

Desaprendí la rigidez con el tiempo. (F)

Al leer las auto-evaluaciones y co-evaluaciones anteriores, se visualiza el camino personalizado de la *Trans-Formación* recorrido por cada profesional, dentro de una relación de compromiso mutuo. Se trata de un proceso interno que permite a quien lo vive de auto-medir sus adquisiciones, sus esfuerzos de aprendizaje y de tener una mirada crítica y distanciada del camino recorrido. Por ende, la auto-evaluación ya no tiene un estatuto de finalización sino más bien, entra en un papel de inicio de otro proyecto. En cuanto a la co-evaluación, dibuja un compartir para construir o re-construir en colaboración. La auto-evaluación y la co-evaluación no tienen ningún lazo con un concepto de sanción, por el contrario dan sabor al proceso de *Trans-Formación*.

3.7. Representación artística en escena de la *Trans-Formación*

¿Por qué organizar un espectáculo del programa de *Trans-Formación*? ¿Por qué desear re-presentar este proceso frente a un público? La *pulsión scópica*, una noción que nos entregó Sigmund Freud, consiste en la reacción de placer que uno experimenta al mirar, al ser espectador de algo. Las imágenes vividas o miradas en el espectáculo poseen un potencial transmisor mayor a cualquier discurso oral o escrito. Se trata de una metodología que, al despertar el placer de mirar, se trans-forma en una acción pedagógica. Esta metodología trans-forma la formación en un evento, en un *event-learning*. Los aportes de esta integración de la representación escénica en la formación son múltiples: motivación, dinamismo, movimiento. Las miradas se cruzan, uno es espectáculo para el otro y otro es espectáculo para uno, uno es actor y público en un círculo dinámico. Uno es espectador y actor de su *Trans-Formación* y de las mutaciones de los demás.

Este aspecto escénico y por ende estético del programa de *Trans-Formación* constituye una piedra nueva en el edificio de la pedagogía formativa, es por eso que se hace necesario dejar una huella escrita de esta historia que hizo, hace y seguirá haciendo el espectáculo de la *Trans-Formación* en los profesionales de la FCSJJ. Su título es *Trans-Formación-FCSJJ* y el video se encuentra en Youtube siguiendo este link: [Representación en escena del proceso de “Trans-Formación” - Ecuador, 2012](#)

4. CONCLUSIONES

Los comentarios y las auto-evaluaciones de los profesionales hablan por sí solos y constituyen una base de resultados fiables. Permiten vincular dialécticamente espacios de integración teórico-prácticos donde se mezclan conceptos, experiencias y reflexiones. De esta forma se equilibran conceptos, prácticas y ética. Las auto-evaluaciones y co-evaluaciones se trans-forman en un cursor cuya medición rechaza los compartimentos convencionales y abre la puerta a un continuum formativo.

Este espacio de *Trans-Formación* permitió a los profesionales de la FCSJJ visualizar, desvelar, reconocer sus limitantes, sus potencialidades y luego les llevó a tener una mirada distanciada que repercutiera en recursos y nuevas acciones para ellos. A penas tres meses han sido suficientes para que los profesionales se conecten en profundidad con ellos-mismos y para que empiecen a vivir con los demás una colaboración auténtica. Este tipo de tiempo-espacio trans-formativo hace falta en todos los niveles de la formación de los profesionales de la educación, que sea inicial o continua.

Es urgente y por ende esencial ir más allá de las formaciones esporádicas sobre contenidos para ofrecer espacios de *Trans-Formación* continua y alternada, basados en el aprender a educar.

Al término de la representación escénica, el equipo de la FCSJJ escribió su gratitud con estas palabras. Es interesante analizar que ellos acogieron la *Trans-Formación* como semillas, las fueron plantando dentro de ellos, transformándose primero ellos-mismos para luego ir esparciendo estos frutos en los niños.

No tenemos sino palabras de total gratitud para ti por esa generosa presencia llena de alegría y de pensamiento claro, esa presencia tuya que nos regresa a la importancia de escucharnos y de mirarnos con profundidad, para poder trascender más allá del yo o del tú hacia el ir creando un nosotros colectivo, colaborativo. Los momentos vividos en tus talleres no fueron solamente momentos alegres, fueron sobre todo lazos de construcción, lazos que nos unen y que conforman un tejido que es fuerte y flexible al mismo tiempo, para impulsarnos a un actuar cotidiano más consciente de las riquezas que cada ser despierta en este camino común que nos hermana en la FCSJJ. Te decimos hasta pronto, llévate las huellas de nuestro ser institucional y personal que, lleno de altos y bajos, de sonrisas y de lágrimas, de alegrías y frustraciones, juntos formamos

un todo como el día y la noche en nuestro ciclo vital. Gracias por ser parte de este todo, de esta vida, por regalarnos tu respeto al crecimiento individual, esa dedicación íntegra para comprender a cada uno, por tu esencia dinámica que impulsa a sobrepasar las dificultades y crear los nuevos caminos. Y el camino de Trans-Formación continuará con la tecnología, con las herramientas satelitales (nos veremos en Google Drive) para conectarnos, pues estamos ya conectados por los lazos del cariño y de los anhelos comunes. Continuaremos con nuestro anhelo, el cual es que nuestros niños, las familias, la comunidad también encuentren caminos de Trans-Formación, nuestra meta común es la tarea humana de crecer en el compartir. Gracias Marie-Noëlle.

Equipo de la FCSJJ

Este programa es una transformación lenta, impulsada por estrategias invisibles y ancladas como la estrategia del nenúfar. Es sin lugar a duda un aporte para las ciencias de la educación en general y para la formación docente en particular. Es potencialmente transversal y transdisciplinar. De hecho, empezaron a brotar semillas de *Trans-Formación* en Ecuador y Chile:

En 2015: *Trans-Formación 2015. Subiendo la montaña del Currículo de Educación Inicial* con educadores y auxiliares de párvulos en la FCSJJ.

En 2016: *Trans-Formación 2016. Re-crear una pedagogía de la inclusión y de la diversidad* con maestros del Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE), de la Unidad Educativa Célestin Freinet, de la Universidad Politécnica Salesiana, de la FCSJJ y del Programa Educa con Amor.

En 2017: *Taller de Trans-Formación. Capacitación de los educadores y auxiliares de párvulos de la FCSJJ a la « Guía Metodológica para la implementación del currículo de Educación Inicial » y a la « Guía didáctica de estrategias prácticas para el desarrollo de la ciencia en Educación Inicial ».*

En 2017, dentro del marco del Programa de Educación Continua (PEC) de la Universidad de Chile: *Estrategias para de-construir las teorías didácticas y re-construir herramientas pedagógicas creativas para el aula* con 26 profesores de Kinder, Enseñanza Básica, Media, Diferencial y de varias asignaturas. Aquí van algunos

testimonios e imágenes: <https://creacionpedagogica.000webhostapp.com/index.php/capacitaciones-en-chile/>

Los talleres cortos de *Trans-Formación* tienen un impacto fuerte ya que entrelazan análisis de las prácticas pedagógicas, juego teatral y cuentos pedagógicos. Son talleres artísticos de re-encanto pedagógico, permiten de-construir fundamentos teóricos didácticos para re-construir aprendizajes en el aula es decir *encarnar las finalidades en las prácticas*. (Meirieu, 2016). Se presentaron al Rector Freddy Alvarez quien mostró mucho interés para que sean integrados dentro de la UNAE en un futuro cercano. Por ende, la Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE (RUNAE) representa un lugar de acogida que parece apropiado para su difusión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoine M.N. (2009). Taller Teatro Yoga e Idioma(s): espacio estratégico para la profesionalización de los profesores. *Perspectivas Educativas, Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* 9,197-207. Santiago de Chile.
- Antoine M.N. (2010). *L'évolution de la position du français dans l'enseignement des langues au Chili: un enjeu pour une reconstruction professionnelle de la formation des enseignants*. Tesis de doctorado. BU Lettres. Carlone Magasins (Cote : 2010-Nice-2005 Bis).
- Amigues R. (2004). Compétences, capacités, savoirs. *Réseau Eppée - Epinay (93) & Ailleurs*. <http://eppée.ouvaton.org/spip.php?article113> Archivedby WebCite® <http://www.webcitation.org/6vO34T3Ok> on December 1st, 2017.
- Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105 (1), 83-119. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283 Archived by WebCite® <http://www.webcitation.org/6vO4MjG7s> on December 1st, 2017.
- Cottraux J. (2010). *A chacun sa créativité*. Editions Odile Jacob.
- Crozier M. (1994). *L'entreprise à l'écoute*. Points essais. Inter Editions.
- Cuq J.P. (dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé international.
- Meirieu P. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. « Vers le changement espoirs et craintes ». En *Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique.
- Muñoz J.P. (2012). Dilema en las izquierdas. *Revista Corriente Alterna*, 1. Ed. Susana Segovia, 8-10.
- Perrenoud P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Fac de Psychologie et Sociologie Education, Université Genève. <http://www>.

Marie-Noëlle Antoine PhD

TRANS-FORMACIÓN: APRENDER, DESAPRENDER, VOLVER A APRENDER. EXPERIENCIA PILOTO
EN LA FUNDACIÓN CENTRO SAN JUAN DE JERUSALÉN (FCSJJ)

unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html Archived by
WebCite® <http://www.webcitation.org/6vO4Uw0UY> on December 1st, 2017.

Reyes Aguinaga H. (2012). Imperativo ético frente al 2013: más poder político para profundizar
el cambio democrático. *Revista Corriente Alterna (1)*. Ed. Susana Segovia, 4-6.

Soëtard M. (1994). Texte n°7: Pestalozzi et la pédagogie. Conclusion de l'ouvrage de Pestalozzi:
Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain, 1797, traduction 1994,
Payot, Lausanne.

Weber Max. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Plon, Paris.