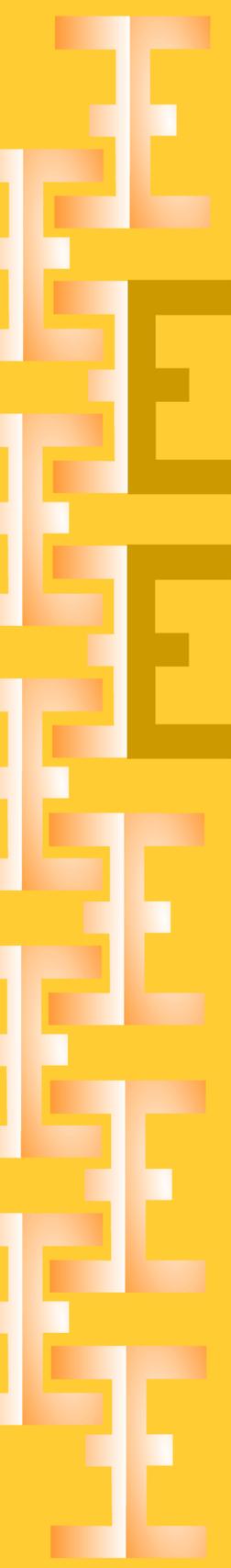


Universidad del Zulia - Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



Encuentro

Educacional

Vol. 25

N° 1

Enero - Junio

2 0 1 8

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 25 (1) enero - junio 2018: 9-22

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8244753>

Problemáticas actuales *ex – puestas* en el ámbito escolar. Reflexiones y abordajes desde un espacio de formación – acción

Analia Francisconi y Eliana Prozman

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89

“Dr. René Favalaro”. Buenos Aires-Argentina

analiafw@gmail.com; elyprozman@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo pretende destacar la importancia de los Trayectos Formativos Opcionales (TFO), contemplados en los Diseños curriculares de la formación docente, como espacios de “buenas prácticas”, contextualizados y transformadores, orientados hacia los recorridos complementarios y necesarios para los/as futuros/as docentes hoy. El objetivo perseguido fue visibilizar, a través de un proyecto de cátedra, un espacio construido colectivamente, de carácter reflexivo, de des-cubrimiento y desnaturalización de situaciones problemáticas que como tales impactan en la realidad educativa actual, así como también, la construcción de herramientas adecuadas para el abordaje de estas. El fundamento teórico se encuentra en materiales actualizados, nacionales e internacionales, sobre violencia(s) familiar(es), infancias maltratadas, sintomatología expresada en el ámbito escolar, así como también y fundamentalmente, en la legislación vigente y los protocolos de intervención. Como se ha mencionado, el eje es un proyecto de cátedra interdisciplinario con una propuesta didáctica basada en el aula – taller, en interrelación permanente con el campo de la práctica docente (praxis), por tanto, la metodología se basa en el diseño de investigación acción participativa (IAP). En tanto contextualizado, el proyecto ha contado con la *efectiva* y *afectiva* valoración e implicación de todos/as los/as estudiantes, como también, de los/as docentes de la institución y egresados/as. Ergo, este espacio formativo ha revertido necesariamente en la transformación, no solo de los contextos inmediatos (prácticas) sino de los propios sujetos.

Palabras clave: Problemáticas actuales; contextualización; formación; buenas prácticas; transformación.

Recibido: 21-02-2018 ~ Aceptado: 02-05-2018

Current problems ex – posed in the school environment. Reflections and approaches from a space of training - action

Abstract

This work aims to highlight the importance of the Optional Training Pathways (OTP), contemplated in the Curricular Designs of the teacher training, as spaces of “good practices”, contextualized and transforming, oriented towards the complementary and necessary paths for the future teachers today. The objective pursued is to make visible, through a chair project, a space collectively constructed, reflective in character, of dis-covering and denaturalization of problematic situations that as such impact on the current educational reality, as well as, the construction of adequate tools to address these. The theoretical foundation is found in updated national and international materials on family violence, battered childhoods, symptomatology expressed in the school environment, as well as, fundamentally, in current legislation and intervention protocols. As mentioned, the axis is a project of interdisciplinary chair with a didactic proposal based on the classroom – workshop, in permanent interrelation with the field of teaching practice (praxis), therefore, the methodology is based on research design participatory action (RPA). As contextualized, the project has had the effective and affective assessment and involvement of all the students, as well as the teachers of the institution and graduates. Ergo, this formative space has necessarily reverted in the transformation, not only of the immediate contexts (practices) but of the subjects themselves.

Keywords: Current problems; contextualization; training; good practices; transformation.

Introducción

Pensar en este *Trabajo* lleva directamente a pensar en los Diseños Curriculares (en adelante DC) de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial (2007) y Especial (2008) de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), los que orientan hacia dónde dirigirse en este recorrido/*horizonte* que es la formación docente, tanto de los/as docentes formadores/as como de los/as docentes en formación: aprendientes-

enseñantes, al decir de Fernández (2007).

Es en este marco que cobran relevancia los Trayectos Formativos Opcionales (en adelante TFO), ya que están orientados hacia los recorridos complementarios de la formación docente, como también, definidos colectivamente y focalizándose en la *localidad*, por tanto, en la singularidad y contextualización de las acciones.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes y su distribución y circulación han cambiado, (...) y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso (DC, 2007:17).

Como sostiene Freire (1971:1) la educación “*es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*”. La educación no puede ser entonces una isla que cierre sus puertas a la realidad social, cultural, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas de la comunidad, pueblo y región.

Así, pensar en la construcción de un proyecto de cátedra para un TFO contextualizado en esta actualidad que vivimos y específicamente en las “aulas” de un Profesorado, lleva a reflexionar directamente acerca de la pedagogía, cómo entendemos esta y qué finalidad tiene la misma. Dimensiones éstas que atañen a la epistemología que fundamenta nuestras decisiones – acciones docentes.

(...) Se debería hacer pedagogía en las aulas (...) pero también se debería hacer pedagogía (...) en el inmenso ámbito de la relación con el contexto. No se trata sólo de producir conocimientos (...). Corresponde hacer pedagogía con

ellos, hacia la sociedad en su conjunto, hacia la clase política, hacia las profesiones y los profesionales, hacia el resto del sistema educativo, hacia las diferentes prácticas, hacia los sectores mayoritarios de la población (Prieto Castillo, 2007:2).

Así también, pensar en las llamadas “buenas prácticas” (best practices), como aquellas que promueven el desarrollo de actividades de aprendizaje(s) en las que se logren con eficiencia los objetivos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, en un trabajo conjunto entre docente y estudiantes.

La UNESCO por su parte, en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations/ Gestión de las Transformaciones Sociales), analiza cuáles deben ser las características de las buenas prácticas, y determina que hay cuatro rasgos fundamentales que no se deben obviar. Así pues, las buenas prácticas deben ser innovadoras, efectivas (pues demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora), sostenibles (ya que pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) y replicables (al servir como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones en otros lugares).

Sosteniendo este pensamiento se creó el proyecto de cátedra titulado: *Problemáticas actuales en el ámbito escolar: Teorizaciones y abordajes*, basado en la investigación

acción participativa (IAP), ya que el posicionamiento de intervención –no neutro ni distante– ayuda a transformar la realidad a través de dos procesos, conocer y actuar, pues su finalidad es práctica. Se abarcaron así, tres grandes unidades que trabajan dialécticamente:

1. Las familias y la contemporaneidad.
2. La(s) infancia(s)
3. La(s) institución(es)

Trabajo que, por supuesto no se realiza en soledad ni individualmente, sino en la imbricación permanente con los otros espacios curriculares de la formación docente, y fundamentalmente con la *Práctica en Terreno*, de la que se nutre y a la que devuelve lecturas e intervenciones sobre la base de la reflexión crítica: perspectiva dialéctica.

Si como planteamos, la pedagogía es un *hacer* no reducido a las aulas, desde este TFO se han promovido y realizado intervenciones comunitarias con la finalidad de contribuir a la transformación sociocultural y propia, en este camino – no a recorrer sino a construir – que es la formación docente en los tiempos actuales.

Fundamentación teórica

El nos-otros¹ y el *hacer* pedagógico en con-texto²

La vida escolar puede reproducir y perpetuar las desigualdades estructurales a través de distintas rutinas y prácticas educativas que implican situaciones de violencia cultural y simbólica. Los/as estudiantes pertenecientes a minorías poblacionales, de inmigrantes y otros grupos desfavorecidos y/o en condiciones de vulnerabilidad, tienden a tener más dificultades para apropiarse de la cultura escolar y permanecer en ella. La escuela mortifica cuando va dejando por fuera de ella a integrantes de distintos sectores sociales, a grupos familiares con problemáticas diversas, a niños/as que expresan malestares, etc., privándolos de las instancias de identificación y sostén. Es así como, se generan malestares en los/as docentes y en la comunidad educativa cuando no se cuenta con las herramientas adecuadas para abordar temáticas de índole no pedagógica, pero expresadas en este espacio.

Recurriendo nuevamente al DC (2007:18):

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí,

-
- 1 El nos-otros corresponde a una concepción derridariana (1995) y deleuziana (2002), en la que la constitución del yo solo es posible en relación indisoluble con otro – otro, por ende, somos otros, y devenimos constantemente otros.
 - 2 La palabra con-texto permite pensar en la contextualización del texto, de la escritura, que nunca es individual, sino que hay una matriz sociocultural que sostiene, un nicho ontogénico, al decir Rogoff (1993:36): “La acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente enraizadas (...) ambas se constituyen mutuamente”.

pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Por tal motivo, y como eje vertebrador del Proyecto de cátedra, es que se propuso la visualización de estas problemáticas, para co-pensarlas³ y abordarlas constructiva y colectivamente, a través de los aportes de la ciencia psicológica, el Derecho, la Filosofía, el Psicoanálisis, la Psicología Social, la legislación vigente, así como de las teorías del aprendizaje y la pedagogía.

Pero también, las fuentes potenciadoras y nutrientes de la construcción del proyecto de cátedra fueron las demandas de los/as estudiantes, focalizadas fundamentalmente en situaciones de violencia(s) y emergentes de índole sociofamiliar e individual observados e inferidos en sus *prácticas* desde la cátedra *Práctica en Terreno IV*, correspondiente al cuarto año de las carreras mencionadas al comienzo del trabajo. Según dispone el DC (207:33):

3 La categoría de co-pensar se utiliza fundamentalmente en Psicología de Grupos, haciendo referencia al pensamiento con otros, el pensamiento colaborativo, colectivo. Corresponde a una concepción acuñada por Enrique Pichon Riviére (1985).

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular. La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos podrá definirse también según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional.

Con especial referencia a los *horizontes formativos*, se hace alusión a dos construcciones insoslayables:

- La del *posicionamiento* docente, entendido éste en el proceso de subjetivación (Foucault, 1966) con un carácter activo y crítico de la docencia; inserto en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y así extender su autonomía en la(s) práctica(s) cotidiana(s).
- La de la *recuperación* del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales y sociales continuas. Transformaciones que

se materializan fundamentalmente en cambios en las conformaciones familiares, en las miradas y *acogida*⁴ de las infancias, en los abordajes anclados en conceptualizaciones devenidas de paradigmas actuales, como la complejidad, por ejemplo. Esta recuperación de sentido debe, necesariamente, refugiarse en un cambio en las mentalidades y exponer la incertidumbre y el caos, al decir de Morin (1994), en el que se desarrolla el rol docente.

Es así como, la *práctica* de los/as estudiantes, como eje vertebrador, “*se desarrolla en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico...*” (DC, 2007:30-31). Ergo, la experiencia en terreno se realiza contextualizadamente, esto implica el reconocimiento de las problemáticas socioculturales presentes en la comunidad educativa, llegando así al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza(s) y procesos de aprendizaje(s).

Ahora bien, ¿es posible una demanda (de parte de los/as estudiantes) de estas características sin anclaje

institucional? Claramente la respuesta es no. Como toda demanda, no se crea en el vacío o emerge de la nada, solo es posible en la medida en que se construye en relación con una dialéctica, que en este caso, es eje constituyente del ISFD y T N° 89⁵, que permite que los/as estudiantes participen (activamente) en la construcción del conocimiento y consecuentemente, de sus propios trayectos formativos, por ende, que expresen inquietudes, temores, deseos, tensiones, necesidades, malestares, intereses, etc., acerca del *ser-hacer*⁶ docente.

La interrelación y transversalización permanente con/entre los diferentes *Campos* y fundamentalmente con el *Campo de la Práctica* favorece que los/as estudiantes dialoguen y relaten (aspecto de narración, re-lectura y re-escritura) con los/as distintos/as docentes y entre ellos/as, acerca de *sus* observaciones e intervenciones en las instituciones educativas (formales y no formales) desde primero a cuarto año de la formación, generándose así un espacio de escucha, intercambio y devolución orientativa continua que

4 La palabra “acogida” en el pensamiento de Lévinas es casi sinónimo de “hospitalidad”, según Derrida (1998). La palabra “hospitalidad” traduce y reproduce otras dos palabras: atención, acogida. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida del rostro, la hospitalidad es lo mismo, en tanto que acogida del otro. Se trata de una tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro. “Abordar al Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que de él pudiera llevar consigo un pensamiento. Es pues, “recibir” del Otro más allá de la capacidad del Yo...” (Lévinas, 1987:75).

5 Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 de la localidad de Mar de Ajó Norte, Partido de La Costa (Distrito 123), provincia de Buenos Aires.

6 El ser – hacer docente remite a la construcción del ser, de la subjetividad, en tanto se hace, en tanto haya prácticas instituyentes (de subjetividad). Refiere entonces, a la formación integral de los estudiantes.

apuesta a la necesaria transformación. Es aquí donde cobra sentido la reflexión crítica y la acción – reflexión – acción, en palabras de Freire (2005) y, consecuentemente, las buenas prácticas.

El trabajo pedagógico con “buenas prácticas” se sitúa en la línea estratégica principalmente de la ética, así como de la identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo, como también y necesariamente, en la contextualización. Ninguna buena práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales, ni solo nominadas como tales. Las buenas prácticas se encuentran ancladas, enraizadas, por eso lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones, y son “buenas” en tanto corresponden a un paradigma que pone de relieve los procesos (buen hacer) y a los sujetos/grupo con los que se trabajará y transformará, en este sentido puede decirse, al modo de Pichón Rivière (1975) que son operativas, en tanto operan sobre una realidad para transformarla.

Ergo, estas experiencias conjuntas son las que sustentaron y construyeron la demanda de un espacio donde pudieran trabajarse específicamente, y

a modo de “texto y con-texto paralelo”⁷ las problemáticas que implicaban masivamente a los/as sujetos en formación, es decir, subjetiva(nte)mente (cognitiva, corporal, sociocultural y afectivamente).

Para Freire, la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación, ya que esta comunicación permite a los hombres emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su liberación. Una comunicación que articula la experiencia con el lenguaje que la nombra y hace posible; un lenguaje que debe ser problematizado y desnaturalizado para poder hacer una experiencia autónoma. Un diálogo que en su sentido crítico-político es praxis, es trabajo con los otros y no para o sobre ellos, donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la situación de opresión (Huerco, 2007:10).

De este modo, se está en presencia de un constructo *histórico*, ya que se ha generado en un tiempo (real y simbólico), *social*, ya que se ha extendido⁸ y comienza a enraizarse en la comunidad de docentes, estudiantes y colegas que participan en/de esta institución formadora, y *cultural*, ya que no escapa a la contextualización,

7 El texto paralelo en palabras de su autor, Prieto Castillo, es: “...no sólo el registro del aprendizaje, sino una obra generada por un creador” (p. 2).

8 Ex – tendido remite a la posibilidad de exteriorización del proyecto fuera de las aulas de un Profesorado y por ende, de los claustros académicos. Asimismo, hace alusión a un proceso de organización que ayuda a trabajar problemáticas importantes a nivel social, debido a que puede orientar las líneas de búsqueda y planes de aprendizaje que generen deberes con la sociedad y la determinación de sus problemas.

y es producto y productor de sujetos y trabajos.

Por tanto, e insoslayable de la profesión docente y de las buenas prácticas de las que anteriormente se ha hablado, es la incorporación de la dimensión *territorial*. El territorio tiene carácter complejo y, en consecuencia, heterogéneo, esto lo define y constituye.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad lejos de ser un obstáculo –como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio colaborativo (DC, 2007: 21).

Es bueno saber que la educación cambia en tanto la concebimos como institución de puro devenir – con – otros. Ella misma se altera y se mueve de manera continua y a veces discontinua. Es por ello por lo que entendemos que la educación se encuentra atravesada desde su constitución por las demandas y discursos sociales, culturales, históricos, ideológicos, políticos, económicos, etcétera, y, por ende, por un *compromiso* que vincula la práctica docente con la *reflexión* y la *acción transformadora* de las vidas de los/as sujetos implicados en ella. “*El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura*” (DC, 2007:14).

Metodología

El trabajo en terreno

Este proyecto de cátedra fue concebido desde la Investigación Acción Participativa (en adelante, IAP). Desde sus comienzos, como se ha expresado con anterioridad, ha ido en búsqueda de dar respuesta a interrogantes e inquietudes y, asimismo, a prácticas que de otro modo quedaban aisladas y fragmentadas de las realidades que los/as estudiantes percibían y experimentaban dentro de las aulas (**Etapa de pre-investigación: síntomas, demanda y elaboración del proyecto**). Los/as niños/as solicitaban y solicitan una escucha de sus vivencias que las materias o asignaturas a tratar no pueden ofrecer. Algo del vacío y la ansiedad se apoderaba de estas instancias: no se contaba con herramientas para abordarlas. Es así como, colectivamente y en función de estos contextos, se dio nacimiento a este espacio curricular (**Primera etapa. Diagnóstico. Trabajo de campo. Observación participante**).

Con esta metodología como base, todos/as fueron investigadores/as, funcionaron en principio como buscadores/as y participantes/as del cambio, para luego convertirse en mediadores/as y promotores/as del cambio. A partir de aquí, sus prácticas no fueron y no son las mismas.

Resultados y discusión

Se llega así a la **segunda etapa de la IAP, la programación**. Aquí se dio lugar a los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos participativos. Se apeló al trabajo en el campo, al análisis de textos y discursos y a la realización de talleres con la comunidad. Para tal fin, se organizaron en el proyecto de cátedra, tres unidades dialécticas y concéntricas, a saber:

Unidad N°1. Las familias y la contemporaneidad, abordando, desde el paradigma de la Complejidad, el concepto jurídico, estructura y modalidades de la(s) familia(s). Conceptualización de parentesco. Nociones sobre Patriarcado (incluyendo aquí prácticas machistas). Las funciones parentales en el ámbito familiar. Violencia(s) familiar(es). Apego desorganizado. Familias “en riesgo”. Vulnerabilidad y desvalimiento. Regímenes de comunicación a la luz del nuevo CCC⁹ y legislación vigente en torno a familia(s), como por ejemplo la ley provincial de violencia familiar (12.569 y modificaciones).

Unidad N° 2. La(s) Infancia/s, abordando: problemáticas en los/as niños/as y púberes/adolescentes que se expresan en el ámbito escolar: abuso sexual infantil, abuso sexual intrafamiliar (incesto), y en relación directa con esta temática, la obligación de denunciar, focalizando en la formalidad de la denuncia en el ámbito administrativo y judicial. Así también, trastornos

emocionales, déficit atencional (ADD/TDA), hiperactividad (ADHD/TDAH), problemas (psico)somáticos, enuresis, encopresis y adicciones. El sobrediagnóstico en la infancia. Niños/as “integrados/as”. Niños/as institucionalizados/as: cambio paradigmático.

Unidad N° 3. La(s) Institución/es, retomando lo anteriormente expuesto y trabajando aquí, específicamente, con las intervenciones. Problemas institucionales que afectan a niños/as, púberes y adolescentes: violencia “escolar”, las armas en las escuelas, “fracaso” escolar, bullying (acoso escolar), discriminación, rechazo y exclusión, atención a la diversidad, atención a la segregación y atención a la diferencia. Resolución de conflictos en el ámbito escolar: rol de la institución y de la comunidad educativa. Protocolos de intervención.

Para el desarrollo de estas temáticas se escogió la modalidad de aula-taller, por tanto, en todas las clases se focalizó en la construcción conjunta, guiada no solo por los materiales bibliográficos sino por soportes audiovisuales como películas y documentales, trabajando fundamentalmente con los relatos de los/as estudiantes devenidos del campo de la práctica.

El aula-taller es una metodología o práctica pedagógica creada por Pasel (1998:19). Según la autora:

En una metodología que encuadra la participación, organizándola como

9 Código Civil y Comercial de la Nación, entrado en vigor en 2015.

proceso de aprendizaje. El aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea.

Así, el eje central de esta metodología es la participación de todo el grupo de estudiantes, con el fin de ser protagonistas de los procesos de enseñanza(s) y aprendizaje(s). Además, se puede desarrollar por medio de una propuesta en forma grupal o individual. Pues para los/as estudiantes, trabajar en grupo les permite reconocer su participación, compromiso y responsabilidad ante sus compañeros/as, así como reconocer y valorar lo que otros/as compañeros/as aportan.

Atendiendo entonces a las necesidades e inquietudes emergentes de las experiencias de los/as estudiantes, se organizaron actividades de extensión comunitaria, materializadas en dos *Trabajos*, uno por cada cuatrimestre de cursada:

1º Trabajo. En grupos de aproximadamente cinco (5) integrantes, se representaron obras de *teatro leído* – sobre las temáticas que conciernen a las primeras dos unidades temáticas –

dirigidas a las demás carreras¹⁰ que se cursan en el Instituto y a la comunidad en general en una *Jornada sobre Representaciones de la/s violencia/s*.

La utilización del guion teatral es adecuada estrategia en tanto despierta el interés en la práctica constante de la lectura expresiva y ayuda a la comprensión de un texto. Es altamente motivadora, pues lleva implícito el paso previo para su posterior representación.

La lectura de teatro permite:

- Favorecer la discusión y los intercambios de puntos de vista a partir del conocimiento de las diferentes lecturas.
- Exigir respuestas que requieran una argumentación interesante.
- Alentar la investigación, la creatividad y el conocimiento en la interpretación de un guion.
- Usar diferentes alternativas de información: medios, libros, música, plástica.
- Formar receptores críticos de otras construcciones sociales.
- Promover la investigación y la comprensión de las diferentes áreas del conocimiento, interrelacionándolas, planificando contenidos, con una metodología de trabajo activo, participativo y reflexivo, para lo cual el/la futuro/a docente construirá las

10 Las demás carreras que se cursan en el Instituto son: Tecnicatura Superior en Enfermería, Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico, Tecnicatura Superior en Servicios Gastronómicos, Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas, Tecnicatura Superior en Bibliotecología, Tecnicatura Superior en Industria Textil e Indumentaria, Tecnicatura Superior en Economía Social para el Desarrollo Local, Tecnicatura Superior en Paisajismo y Tecnicatura Superior en Administración Pública.

obras teatrales con las que trabajará.

- Finalmente, el teatro leído es altamente enriquecedor y moviliza a los participantes a experimentar la creatividad.

Con la emergencia del segundo trabajo se produce una bisagra entre la etapa anterior y esta **tercera etapa**, basada en las **propuestas concretas**, por ende, territoriales, consolidándose así la construcción del **Programa de Acción Integral (PAI)**.

2° Trabajo. En parejas pedagógicas, los/as estudiantes trabajaron en profundidad una de las temáticas que les había resultado significativa y/o les había impactado, y atendiendo a la tercera unidad temática *-intervenciones en la práctica-*, conjuntamente con el Campo de la Práctica, la presentaron – por medio de afiches, utilización de PowerPoint u otro recurso pertinente – en las Escuelas co-formadoras, en Centros Comunitarios u otras instituciones interesadas, dirigiéndose tanto a los/as estudiantes como a los/as docentes, madres/padres y el público en general, a modo de Charlas – Talleres sobre las problemáticas actuales que se trabajaron.

Finalmente, se arriba a la **última etapa, la post-investigación** (evaluación). Es así como, este espacio curricular recorrió, además de los materiales bibliográficos y los dos grandes trabajos realizados, la impli-

cancia de los/as estudiantes en cada una de las temáticas que se fueron desarrollando, legitimando así, no solo sus prácticas sino las de las formadoras.

En esta implicación, fueron emergiendo relatos personales acerca de vivencias traumáticas, dolorosas, relacionadas fundamentalmente con las violencias en el ámbito familiar. Estas manifestaciones permitieron el trabajo en espacios terapéuticos fuera del aula, favoreciendo su elaboración, a fin de poder intervenir adecuadamente (con la escucha, sobre todo) cuando estas problemáticas se presenten en las aulas en las que se desempeñen como docentes.

El trabajo de re-lectura y re-escritura¹¹, en formato de trabajos prácticos, fue el eje de esta cátedra – taller, esto devino en la permanente participación e intercambio de los/as estudiantes, siendo interpelados/as constantemente por las prácticas.

Un aspecto que hace a la metaevaluación de este espacio curricular en la formación docente es que el mismo se encuentra vigente y es solicitado constantemente por los/as estudiantes, quienes año a año esperan “tener la materia” para conocer, narrar, preguntar, y “saber qué hacer” ante las situaciones antes planteadas. Estas expectativas emanadas de quienes serán prontamente Profesores/as, iluminan el camino y hacen menos lejana la anhelada transformación, transformando – transfor-

11 Re-lectura y re-escritura son conceptos de Huergo y Morawicki (2009): “Releer la escuela para reescribirla”.

mando-se¹² en cada decisión – acción con sentido pedagógico.

Consideraciones finales

Es sabido que el malestar en la cultura (Freud, 1991) tiene hoy una de sus manifestaciones más evidentes en el ámbito escolar (Minnicelli, 2013), en tanto las transformaciones del sistema educativo y los procesos sociales que modifican el contexto sociocultural (Bauman, 2004; Bringiotti, 2005), lo que conlleva al replanteo, des – cubrimiento, desnaturalización e intervención adecuada de las diversas problemáticas que se suscitan en este escenario en la actualidad. Niños/as, familias, instituciones y la comunidad toda debe estar implicada en esta reflexión – acción.

La(s) violencia(s) familiar(es) y “escolar(es)”, el “fracaso” escolar y en el aprendizaje, el déficit atencional, la hiperactividad, los trastornos de conducta, la medicalización y sobrediagnóstico en la infancia, etc., son problemáticas actuales que plantean la necesidad de re-conocerlas e interpretarlas para *saber-hacer*¹³ cuáles son las mejores estrategias de abordaje. Como plantea el DC (2007:13) “*un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones*

e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales”.

Es desde esta perspectiva que se creó un espacio interdisciplinario, entre docentes del ámbito de la Psicología y del Derecho, anclado en los corpus teóricos (actualizados), la metodología adecuada a las situaciones a tratar (atendiendo a la particularidad) y la legislación vigente.

Teniendo como basamento los procesos como paradigma y la IAP como metodología, se arribó a las buenas prácticas, las que necesariamente devinieron y devienen praxis, en tanto están contextualizadas y apuntan, por tanto, a la transformación de los/as sujetos y los contextos inmediatos, la comunidad educativa y la región.

Para finalizar, se convoca a Simón Rodríguez, desde la obra de Prieto Castillo (1987), en esta maravillosa cita: “...*lo demás él lo hará y yo tendré la satisfacción de haberle servido de algo*”.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. (2004). **Moder-nidad líquida**. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Bringiotti, María Inés. (2005). Las familias en “situación de

12 Transformando – transformando-se hace alusión a la transformación del contexto y a la vez, a la transformación propia, insoslayable en los procesos formativos, de este modo, la transformación opera en el campo de la subjetivación (permanente devenir).

13 El saber y el hacer son dos dimensiones imbricadas, no podrían pensarse la una sin la otra, es por eso que se transforman en una palabra-frase.

- riesgo” en los casos de violencia familiar y maltrato infantil. En: **Texto & Contexto en Enfermagem**. Volumen 14, pp. 78 – 85, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Deleuze, Gilles. (2002). **Diferencia y repetición**. (trad. M. S. Delpy y H. Beccaecce). Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Derrida, Jacques. (1995). “La diseminación”, en **La diseminación**. Fundamentos, Madrid.
- Derrida, Jacques. (1998). **Adiós a Emmanuel Lévinas**. Mínima Trotta, Madrid.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente. (2008). **Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial en sus cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales**. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). **Diseño curricular. Formación Docente. Niveles Inicial y Primario**. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, Alicia. (2007). **Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios**. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Foucault, Michel. (1966). **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas**. Editorial Guillaumard, París.
- Freire, Paulo. (1971). **La educación como práctica de la libertad**. 3ª edición. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, Montevideo.
- Freire, Paulo. (2005). **Pedagogía del oprimido**. 2ª edición, Siglo XXI editores, México.
- Freud, Sigmund. (1991). Malestar en la cultura, En: **Obras completas**. Tomo XXI, pp. 57 – 140, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Huergo, Jorge. (2007). **Los medios y tecnologías en educación**. Disponible en: www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/los-medios-y-tecnologias-en-educacion. Recuperado el 24 de enero de 2018.
- Huergo, Jorge y Morawicki, Kevin. (2009). **Re-leer la escuela para re-escribirla (I). La escuela como espacio social**. DES-DGCyE, La Plata.
- Lévinas, Emmanuel. (1987). **Totalidad e infinito**. Sígueme S.A, Salamanca.
- Minnicelli, Mercedes. (2013). **Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo**. 1ra. Edición, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

- Morin, Edgar. (1994). **Introducción al pensamiento complejo**. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Pasel, Susana. (1998). **Aula-Taller**. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Pichón Rivière, Enrique. (1975). **Del Psicoanálisis a la Psicología Social**. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Prieto Castillo, Daniel. (1987). **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**. Academia Venezolana de la Lengua, Caracas.
- Prieto Castillo, Daniel. (2007). **La enseñanza en la Universidad**. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Rogoff, Bárbara. (1993). **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Editorial Paidós, Buenos Aires.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

AÑO 25, Nº 1 Enero - Junio 2018

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Junio de 2018, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org