



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **Facultad de Educación**

Experiencia y prácticas en la licenciatura en educación especial. Reflexiones a propósito del diario pedagógico, en la voz de las/os maestras/os en formación.

Valentina Bermúdez Casas

Nancy Botero Areiza

Ana Isabel González Correa

Asesora: Sarah Flórez Atehortúa

INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

MEDELLÍN

2021



## **Resumen**

Este informe presenta los resultados de un pequeño proyecto de investigación realizado a partir de inquietudes en común de tres maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial, a propósito de lo que se registra en los diarios pedagógicos derivados de las prácticas y de la pregunta por las formas en que estos albergan -o no- las experiencias que allí tienen lugar. Orientada por la noción de experiencia y su relación con la noción de formación, esta investigación cualitativa de tipo narrativo, aprehende de los relatos derivados de doce entrevistas semiestructuradas realizadas a maestros y maestras en formación ubicados en distintos niveles de práctica, los sentidos atribuidos a los diarios pedagógicos. Estos permiten identificar dos efectos de sentido que produce la experiencia de realizar los diarios en el programa, según los y las participantes: el primero es un vaciamiento de sentidos causado por la presencia de formas de un “correctismo” instrumental que amenaza la formación. El segundo efecto, promueve un vínculo intenso con la formación a partir de la afectación que causa la experiencia, y tiene como consecuencia la transformación del ser.

## **Planteamiento del problema**

En este camino nos encontramos tres universos inacabados, tres jóvenes con la intención de ser maestras que, andando de distintas formas, hallaron como refugio y punto de encuentro la Universidad de Antioquia, específicamente la Licenciatura en Educación Especial y su casa, la Facultad de Educación.



Entre múltiples y constantes coincidencias en diferentes espacios (clases, congresos, semilleros, eventos culturales, coloquios, conversaciones) llamaron nuestra atención los lugares que se llegan a habitar de manera pasajera -los centros de práctica-. Estos permitieron el encuentro con el otro desde nuestro rol como maestras en formación: las escuelas, fundaciones y corporaciones que nos abrieron sus puertas. Es allí, en las Prácticas educativas, donde suceden encuentros –en ocasiones desencuentros– con *las y los otros* –destinatarios de nuestro oficio–; estas hacen parte de la oferta del programa de Licenciatura en Educación Especial.

Las prácticas de la segunda versión del programa se estructuran en tres ciclos. Las prácticas en contexto: escolar y no escolar; prácticas de docencia: discapacidad cognitiva, discapacidad motora, discapacidad auditiva y discapacidad visual en su respectivo orden; y un último ciclo de prácticas pedagógicas: práctica pedagógica I, práctica pedagógica II y trabajo de grado.

De acuerdo con el documento de un programa de curso, encontramos un planteamiento según el cual los procesos de práctica:

(...) aportan a la formación de maestros de Educación Especial en coherencia con los propósitos que la Facultad de Educación plantea, concretamente en lo que se refiere a la reflexión permanente sobre la educación y la enseñanza en sus interrelaciones con las ciencias, la cultura y la sociedad, expresada en las problematizaciones propias



de las didácticas específicas, la mejora de las prácticas educativas y pedagógicas, y la sistematización de las experiencias formativas en los escenarios escolares y no escolares. (Comité de Carrera de Licenciatura en Educación Especial, 2018, p.2).

En los centros de práctica ocurren cosas que movilizan, alteran y habitan nuestros cuerpos, pensamientos y conversaciones. En un sendero paralelo, a través de los seminarios de práctica -dispuestos por el plan de estudios del programa-, se gesta un espacio de conversación y formación donde nuestras palabras y sentires intentan ser albergados.

En estos seminarios de práctica, hay una serie de actividades –algunas veces obligadas–, entre ellas los formatos de asistencia y la caracterización de las instituciones; se proponen también ejercicios entre cuyos propósitos está la apropiación de técnicas para tener en cuenta a la hora de realizar una investigación; asimismo se establece la entrega de los diarios como una estrategia para evaluar tanto los procesos escriturales de las maestras y maestros en formación como las dinámicas que están viviendo en sus prácticas. Para el caso de prácticas en docencia, se construye e implementa un proyecto de aula.

En este marco, como maestras en formación coincidimos en un malestar asociado a la realización de los diarios pedagógicos; este no consiste en resistirnos a contar lo que nos pasa, sino que es efecto de ciertas orientaciones que se nos imponen para componerlos, como por ejemplo los formatos que se deben seguir. Los diarios además de representar para nosotras una herramienta mediante la cual se debe intentar dar respuesta a una pregunta de



investigación, son un espacio para expresar y elaborar asuntos que se movilizan y conmueven en los encuentros que tienen lugar en los centros de práctica.

En especial, nos interrogamos por los sentidos de la exigencia de buscar siempre un piso teórico para sustentar nuestras experiencias, sentires y pensares alrededor de la práctica. Por un lado, sentimos que es valioso *pararse sobre hombros de gigantes*, leer lo que varias personas han escrito en caminos que nos convocan, lo que se ha recorrido, investigado o reflexionado que es común a lo que queremos pensar desde nuestra propia formación. Por otro lado, es evidente la función aplicacionista que se le asigna a la teoría respecto a la práctica, ya que es un requisito subordinar la práctica a la teoría y, cuando esto ocurre, terminamos forzando el ingreso de citas que contengan palabras comunes a nuestros diarios -según el sentir común manifestado por otros y otras compañeras-. Como consecuencia de ello, renunciamos a contar situaciones que para nosotras fueron trascendentales, por no disponer siempre de autores que puedan explicarlas.

Estos malestares e interrogaciones comunes, las conversaciones, y el encuentro con la noción de Experiencia que nos llevó a pensar su relación con el contenido de lo que plasmamos en nuestros diarios –si en ellos se ponen en evidencia o no las movilizaciones que habitan y pasan por nuestros cuerpos en los procesos de práctica, y cómo su elaboración afecta o no nuestra formación–, nos convocan a emprender este camino de investigación y reflexión.



## **Antecedentes**

La exploración inicial de las elaboraciones disponibles sobre los diarios pedagógicos, nos permitió constatar que existen distintas formas de nombrar la escritura y registro del acontecer de las prácticas: diario pedagógico, diario de campo, diario de aula, diario académico, entre otros. En un primer momento nos acompañó la pregunta por cuáles son aquellos elementos a los que los textos le otorgan mayor relevancia respecto al tema que nos convoca. Según los autores revisados, hallamos en términos generales, que los diarios pedagógicos se constituyen en una herramienta importante para la investigación. Así entonces, se manifiesta por ejemplo que,

El diario pedagógico constituye una herramienta que permite al maestro, más allá de registrar los sucesos, anécdotas y eventualidades, generar procesos de investigación de su propio quehacer. Por ello, este debe contener no solo la narración de los hechos, sino también las experiencias significativas de maestros y estudiantes (Velásquez, Rodríguez, Piedrahita y Valencia, 2014, p.180).

Lo anterior, permite observar que en algunos casos, se atribuye a los diarios pedagógicos la pretensión de convertirse en un medio, un instrumento o herramienta para representar el comienzo de un proceso de investigación. Además, lo encontrado indica el protagonismo de la investigación, presentada como un elemento fundamental en la formación de maestras y maestros, en la reivindicación de su saber académico y en la transformación de la enseñanza y del aprendizaje. Así, variados títulos de producciones respecto al diario



pedagógico lo advierten: *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico: una estrategia práctica; La sistematización: una estrategia investigativa de educadores que, con imaginación y coraje, deciden reinventarse críticamente; El diario pedagógico como herramienta para la investigación; El diario de campo: Medio de investigación del docente*, entre otros.

Efrén Acero aparece como un referente destacado en esta perspectiva. El autor sostiene que:

El diario de campo deja de ser exclusivamente un registro escrito de proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación. Adopta un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otras estrategias de investigación -entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos- y en el lugar de elaboración y síntesis de la información. (Acero, 1996, p.16, como se citó en Botero, M., 2011, p.62).

También, Porlán y Martín (1993, p. 52) consideran que en el proceso de la práctica del diario, llega el momento en que éste deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional.

El diario pedagógico, en el marco de esa relación que atribuye protagonismo a la investigación, aparece vinculado –principalmente– a dos perspectivas metodológicas: la



Investigación Acción Participación (IAP) y la Etnografía. En la IAP –como lo señalan Quiroz, Velásquez, García y González (2014)– el investigador es un facilitador que no controla y acumula la información, sino que permite que los sujetos sociales sistematicen sus experiencias, las reflexionen, profundicen, y realicen nuevas síntesis hermenéuticas que orienten la elección de otros caminos de acción y de prácticas sociales. Esto exige un proceso continuo de sistematización y profundización, siendo esta una forma de indagación autorreflexiva en la cual los sujetos descubren, promueven y potencian su capacidad transformadora, reconociendo la realidad como una totalidad que es, a la vez, histórica, cambiante y compleja. En cuanto a la Etnografía, según Woods (1993)

presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa (Ruiz, G., 2004, p. 93).

De acuerdo con lo anterior, y de la mano con los discursos imperantes en nuestros espacios de formación –que invitan a desarrollar procesos y ejercicios de investigación desde el comienzo de la formación docente–, hallamos importante considerar formas alternativas de alojar la significación de la investigación de manera que no se acentúe exclusivamente la dimensión reivindicativa de la posición social del maestro –atribuyéndole el rol de investigador– sino que se resalte su valor formativo en relación con su oficio: enseñar, educar.





Según las elaboraciones halladas, la observación, la escucha y la descripción toman fuerza en la construcción del diario pedagógico, pues son estas acciones las que movilizan el registro de las situaciones particulares que acontecen en las prácticas, bien sea para interrogar las concepciones didácticas de las maestras y maestros, para diseñar un nuevo plan de intervención, para conocer el contexto o para identificar necesidades educativas y avances en las y los estudiantes. Así lo ilustran Velásquez et al. (2014):

Es de resaltar que en el diario pedagógico no solo se describen las intervenciones pedagógicas, sino que también se hace análisis de los descansos, eventos culturales, entre otros. Porque en el interactuar con el mundo de los niños requiere no sólo la observación en el aula de clase, sino también en diferentes lugares y circunstancias. Por ejemplo, los juegos, el hecho de compartir sus alimentos en otros espacios, comprar en la tienda, ir al baño y un sin número de actividades también conforman un proceso importante de aprendizaje para ellos, que aportan al enriquecimiento del diario pedagógico, al mismo tiempo que permiten al maestro conocer y comprender el contexto, aplicando las estrategias metodológicas adecuadas en el momento de las intervenciones pedagógicas (p. 181).

Siguiendo a González (1993, p. 92, como se citó en Ruiz, 2004) encontramos la siguiente afirmación:



un vistazo a las observaciones de clases, a los registros narrativos o anecdóticos, a los informes y evaluaciones, muestra la escasa confiabilidad de los mismos y la carencia de elementos que permitan establecer un diagnóstico sólido o elaborar propuestas transformadoras.

La contribución de los diarios pedagógicos al mejoramiento de la práctica educativa es un eje abordado por distintos autores, como el caso de Hernández y Vergara (2004), y Porlán y Martín (1993), quienes sostienen que la dinámica de observación, reflexión y análisis de la información recolectada por medio de este instrumento contribuye a mejorar el quehacer pedagógico del maestro.

Como fruto de esta exploración bibliográfica, encontramos la referencia al lugar de la *reflexión* en los diarios pedagógicos: esta representa un soporte para el proceso investigativo, pues permite pensar y volver sobre aquello que acontece en las prácticas. Sin embargo, a partir de lo que hallamos, la reflexión debe contar con un sustento teórico en el que apoyarse, lo cual permite hipotetizar acerca de una posible desconsideración de la subjetividad de quien narra.

Llegadas a este punto nos ocuparemos del segundo momento de esta exploración, orientado a partir de la inquietud por las relaciones posibles que se tejen –en los textos disponibles– entre los diarios pedagógicos y la función que asumen en la formación de maestras y maestros. Esta decisión obedece a que uno de nuestros focos en esta investigación



son las voces de aquellas y aquellos que están formándose para ser maestras y maestros. Aclaremos que, entre los textos revisados, si bien la formación no es el concepto con el que más se relaciona al diario pedagógico –contrario a lo que sucede con el de investigación–, hay quienes lo piensan, posibilitando enriquecer la exploración. Al respecto, Carolina Botero advierte:

En este contexto de formación el diario pedagógico es presentado como una estrategia que posibilita el desarrollo de competencias reflexivas y críticas de los futuros maestros, de manera que sea posible para ellos relacionar la teoría trabajada en los diferentes cursos con la práctica vivida en el ambiente escolar mediante su práctica profesional. Se espera, entonces, que los estudiantes por medio del diario pedagógico desarrollen actitudes reflexivas y críticas ante las tensiones producidas entre la teoría y la práctica (2011, p. 24).

Esta tensión entre teoría y práctica está presente también en autores como Pablo Daniel Vain quien plantea –parafraseándolo– que la formación de maestros no debería apuntar al desarrollo de la racionalidad técnica, sino que ha de ayudar a los estudiantes a enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica, a través del diario pedagógico como una posible herramienta para solventar esa tensión, y formar maestros reflexivos frente a su labor.

Pero, ¿la realización del diario pedagógico está realmente aportando a la formación de maestras y maestros reflexivos? En el trabajo de investigación de maestría, *El diario*



*pedagógico y los maestros en formación: ¿estrategia de formación o mecanismo de evaluación?*, Botero enuncia:

En el caso de los/as estudiantes de práctica, el diario cumple una función evaluativa debido a que le permite a el/la asesor/a revisar sus prácticas y valorarlas a partir de ciertos criterios y parámetros ya establecidos: niveles de reflexividad, diseño de las clases, iniciativa, resolución de problemas, relación teoría y práctica (2011, p. 67-68).

Nos interrogamos así por la función de algunos aspectos formales exigidos en los seminarios de práctica: fechas, entregas, formatos, procesos evaluativos; ¿qué papel cumplen en el acontecer de las reflexiones, frustraciones, en suma, de las experiencias que van constituyendo a los y las maestras en formación? Subyace a estas inquietudes la pregunta por el sentido de los diarios pedagógicos: entre la función evaluativa y la formativa, ¿qué dimensión ha de ser privilegiada a la hora de pensar la formación de maestras y maestros?

Para concluir, evocamos un aporte del profesor Alfredo Manuel Ghiso sobre la sistematización como estrategia investigativa, que nos interesa destacar en la perspectiva de pensar los sentidos de estos dispositivos que sirven a los y las maestras para contar el acontecer de su práctica. Inspirado en ideas de Orlando Fals Borda, dice:

Los educadores requerimos estrategias de investigación que promuevan la reinención del ser, el hacer y el sentir, donde podamos comprendernos y



vivenciarnos como constructores y defensores eficaces de trayectorias y luchas culturales, y como protagonistas en los procesos de construcción de un estilo de desarrollo que dignificándonos, nos reconcilie con la naturaleza, abriéndonos, así, nuevos espacios para intervenir en la definición del futuro (Ghiso, 2014, p. 39).

### **Marco conceptual: algunas notas sobre experiencia y formación**

En consonancia con lo dicho, el interés de esta investigación concierne a la relación entre los usos del diario pedagógico –como alternativa de registro del acontecer de las prácticas– y la formación de los y las licenciadas en educación especial. El camino estuvo acompañado por las reflexiones del pedagogo español Jorge Larrosa, particularmente aquellas que están referidas a la relación entre experiencia y formación, punto de partida y de arraigo conceptual en el devenir de la investigación. Referenciamos la noción de experiencia en particular, en tanto expresa lo que a nuestro juicio constituye un proceso de formación.

Como es ampliamente conocido, para Larrosa la experiencia es “no lo que pasa, sino lo que nos pasa” (2003, p. 28), y una de las consecuencias que se deriva de esta afirmación para pensar los procesos de formación, es que se trata de abordarlos “sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización” (p. 32). Así, pensar la formación remite a la idea del enseñar en el sentido formulado por Martin Heidegger, esto es, «enseñar significa: dejar aprender», y agrega Larrosa: “para dejar aprender hay que eliminar muchos obstáculos. Entre ellos, la arrogancia de los que saben” (p. 46).



El territorio de la experiencia para Larrosa es el cuerpo: una “superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas [...], un lugar que recibe lo que le llega y que, al recibirlo, le da lugar” (p. 95). Se trata entonces de un territorio de exposición, comprensión y experiencia que cuenta con el otro, con los otros, y en sus gestos siempre se dispone a escuchar lo que tienen para decir-le, para contar-le. Para que esto pueda suceder “requiere un gesto de interrupción” que rectifique y apele a la lentitud para pensar, demorarse, mirar, escuchar, callar, comprender, charlar, encontrar, cultivar la delicadeza, narrar. Y eso no vendría siendo más que “suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su trasgresión” (p. 42), en otras palabras, “hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (p. 42). A partir de lo dicho, la pregunta que acompañó nuestra búsqueda es la siguiente: ¿Qué implicaciones tiene poner a trabajar la noción de experiencia en relación con la función atribuida a los diarios pedagógicos de las/os maestras/os en formación de la licenciatura en educación especial?

### **Metodología**

Por tratarse de un estudio que indaga por las significaciones que le atribuyen algunas maestras y maestros en formación de la Licenciatura en Educación Especial al ejercicio de registrar aquello que les acontece en sus prácticas, este proyecto se enmarca en el paradigma



de investigación cualitativa, que tiene entre sus rasgos más conocidos la amplitud de opciones metodológicas, la centralidad del contexto y de la observación situada de los fenómenos sociales. La interacción entre investigador y participantes caracteriza el diseño de los estudios inscritos en este paradigma.

Con el ánimo de comprender los sentidos atribuidos al diario pedagógico, el enfoque desde el cual se desarrolló esta investigación fue el narrativo. En palabras de Sparkes y Devís (2007)

Contamos las historias que vivimos individual y colectivamente entonces, tal y como señalan Connelly & Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”. Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales (p. 5).

Sparkes y Devís (2007) también rescatan aportes de Goodley, Lawthom, Clough, & Moore (2004) para la comprensión de esta perspectiva:

Creemos que los relatos de vida –nuestras formas elegidas de narración- nos dicen mucho de los individuos y la colectividad, de lo público y lo privado, de lo estructural y lo personal y de los mundos reales y ficticios. Las historias ocupan un lugar central en el conocimiento de las sociedades... Las narraciones están siempre politizadas,



estructuradas, culturizadas y socializadas... Las narraciones son nuestra mejor esperanza para capturar las estructuras que continuamente dan forma, separan y dividen a los seres humanos (p. 4).

El grupo de participantes estuvo conformado por doce maestras y maestros en formación inscritos en las prácticas del programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para el momento de las entrevistas -año 2019- los y las estudiantes habían cursado o estaban cursando las siguientes prácticas: práctica I: dos personas; práctica II: tres personas; práctica III: una persona; práctica IV: tres personas; práctica V: una persona; práctica VI: una persona; práctica pedagógica: una persona.

La recolección y generación de la información estuvo basada en la entrevista semi-estructurada,

procedimiento de conversación libre del protagonista que se acompaña de una escucha receptiva del investigador con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares, que pueden develar las categorías de interés para la investigación (Bautista, 2011, p. 172).

Tal entrevista se organizó en tres momentos: el primero relacionado la historia de la elección y de relación con el programa; las preguntas orientadoras fueron: ¿cómo lo elegiste?, ¿cómo lo imaginabas antes de entrar y cómo lo percibes ahora?, y ¿qué le cambiarías?





El segundo momento fue el de mayor interés para este proyecto porque las preguntas se centraron en la percepción de la propuesta de prácticas y en el proceso de registro de las experiencias de práctica, específicamente en el diario pedagógico. En este punto las preguntas fueron: ¿cómo percibes la propuesta de prácticas del programa?, ¿cómo ha sido tu experiencia en la realización de los diarios pedagógicos?, ¿qué sentidos ves a la realización de los diarios pedagógicos?, al momento de realizar el diario ¿cuál es la información de la práctica que decides plasmar?, ¿por qué?, ¿qué haces con esa información que plasmas?

El tercer momento fue de cierre y de conversación a propósito de las experiencias vividas en las prácticas; les preguntamos si estas habían sido o no registradas en el diario y por qué.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas; leímos de forma sistemática y de manera independiente cada entrevista utilizando como unidad de análisis en el proceso de codificación el párrafo. Posteriormente realizamos una lectura cruzada identificando convergencias y divergencias que permitieron componer las categorías de análisis.

Así, las entrevistas realizadas proporcionaron información relevante sobre elementos que inciden en la manera como se registra el acontecer de las prácticas de maestras y maestros en formación, y sobre los efectos formativos o no que este proceso desencadena. También, aportaron datos para comprender la manera en que la noción de experiencia puede o no dialogar con tales registros. Arribamos así a algunas significaciones atribuidas por las maestras y maestros en formación a los modos de registrar el acontecer de sus prácticas.



Los categorías que emergieron del análisis son: historia de elección e ingreso al programa, vacíos en la formación, efectos del encuentro con el programa, aspectos destacados del programa, concepción de educación especial, encuentros y desencuentros con el programa, concepción de inclusión, aspectos destacados de las prácticas, encuentros y desencuentros con las prácticas, relaciones entre los seminarios de prácticas, sentidos de la práctica, experiencias, orientaciones para realizar el diario, proceso para realizar el diario, tensiones con las orientaciones para realizar el diario, contenido del diario y sentidos del diario. Debido al alcance de esta investigación -enmarcada en una convocatoria de pequeños proyectos-, decidimos centrarnos para este informe en la presentación de la categoría más compleja y completa del estudio a saber, sentidos del diario.

## **Resultados**

Los sentidos atribuidos por las personas entrevistadas a ese dispositivo que llamamos -en la diversidad de versiones posibles- diario pedagógico, pueden ordenarse a partir de la siguiente serie: utilidad, burocratización, aprendizaje, formación, narración y experiencia.

### **Utilidad**

En cuatro entrevistas se hizo presente este sentido, punto de vista desde el cual el diario es un registro útil o funcional a ciertos fines que en ocasiones se hacen explícitos y en otros no. Esto último, es el caso de un testimonio según el cual el diario es algo que queda escrito, que es importante guardarlo porque a futuro se le puede necesitar. Resulta evidente



que se le atribuye una utilidad futura, aunque ésta permanezca como enigma. En un fragmento de otro testimonio se refleja dicha situación:

nunca elimino mis trabajos (...) porque yo sé que más adelante me van a servir, (...) hasta el momento no he encontrado (...) qué hacer con ellos. (...) [Los diarios son] como la biblia de los docentes, (...) porque eso es lo que verdaderamente nos muestra (...) todo nuestro camino.

En otros casos dicha atribución de utilidad es más clara, como cuando una persona expresa que lo registrado en el diario sirve para hacer otros trabajos; ella recuerda:

me hace pensar en algo que nos dijo un profe hace mucho tiempo: (...) “todo lo que uno escribe le puede servir a uno hasta para pensar en la tesis (...)”, (...) son cosas que pueden ayudarle a usted a pensar en proyectos de investigación.

En esa misma línea otra participante expresa que las narraciones registradas en el diario son útiles para sistematizar información que será utilizada en los ejercicios de investigación asociados a las prácticas; y agrega que se trata de una de las múltiples formas que tenemos para “generar conocimiento” y transformarlo. A esta forma de entender el sentido de utilidad del diario, otro participante agrega que en efecto se trata de una fuente de conocimiento y de saber, y que ello se enmarca en una tradición derivada del “Movimiento Pedagógico (...) de los años ochenta”.

El recorrido por estos testimonios nos lleva a interrogarnos: ¿cómo llega a instalarse el sentido de utilidad del diario en la formación de licenciadas y licenciados en educación especial? y ¿qué incidencias tiene sobre la formación de estas maestras y maestros? En el



contexto de un proceso de formación, ¿tiene que haber siempre en lo que se registra y se piensa un interés de acumulación y utilidad para otras cosas?

### **Burocratización**

Cinco entrevistas evidencian el destino que adquiere para algunas/os participantes el sentido de hacer el diario: su extravío. Este tiene lugar por efecto de unos encuadres que parecen desvirtuar la potencia del trabajo de escribir las experiencias que acontecen en las prácticas. Cumplir, controlar y calificar son algunas de las acciones que manifiestan ese extravío de los sentidos del diario que decidimos llamar “burocratización”.

Para comenzar, una de las participantes relata que durante las primeras prácticas disfrutaba y se comprometía de forma juiciosa con ese ejercicio de reflexión, sin embargo, en las prácticas de docencia el diario devino en una *tarea a cumplir*. Su explicación es que “a veces por las cargas (...) prima más el cumplir con la tarea que en realidad hacer la reflexión”. Agrega que esta situación no solo está asociada a la escritura, sino a los encuentros en el seminario; al respecto considera necesario replantear el uso de los diarios dada esta pérdida de sentido: revisar si permite a las/os maestras/os en formación pensar “este cuento de la educación, replantearlo y transformarlo”. Se pregunta: “¿es simplemente criticar o es hacer una crítica que en realidad me permita a mí reflexionar y transformar mi práctica educativa?”.

Otra participante condensa su percepción del diario pedagógico en los siguientes términos: “para mí como para muchos, el diario pedagógico lo haces, lo mandas y ya deja de



existir”. Aunque admite que “anotar la experiencia” no está mal, no halla sentido ni le gusta esta actividad en tanto que la experiencia vivida en el centro de práctica no se olvida. Recuerda que en palabras de una profesora, sus diarios “no estaban muy bien elaborados” y ella misma piensa que estaban “horribles”, pues quizás les hacía falta “mejor escritura” y “más información (...) de autores”.

Hacer los diarios por una nota, porque “toca”, es un sentido que insiste en el relato de otro participante. Pese a que le gusta leerlos y guardarlos, afirma que “no los vuelve a tocar”, no constituyen una fuerza para “seguir construyendo” quizá porque al terminar con unos en una práctica se debe seguir con otros en la siguiente.

El sentido de cumplir coexiste con el de *controlar*, de acuerdo con el testimonio ofrecido por otro participante. Para él, el diario opera como instrumento de evaluación y control: “está ahí para que el asesor de práctica que no ve (...) lo que [se] está haciendo (...) se entere”; sirve para examinar el desempeño del estudiante en la práctica, la escritura, la relación con la estructura académica y la teorización. A su juicio, esto produce una suerte de encierro, que aunque no bloquea crea “murallas”.

Los argumentos de una de las participantes permiten comprender, más allá de los efectos de burocratización evidenciados en el uso del diario dentro de la Licenciatura, cuáles son los posicionamientos que la estimulan. Uno de ellos tiene que ver con reducir la idea del diario a un formato; para ella resulta decepcionante por la versión de escritura que alimenta, esto es, “cumplir”. También anota que se han vuelto un requisito



diarios, bitácoras, como se llamen, siento que (...) se volvió un asunto de rutina y eso hace (...) que se desdibujen todos los efectos bonitos y enriquecedores (...) que puedan tener para nuestra formación. (...) a veces uno envía diez diarios en el semestre y lo único que tiene por respuesta es una *nota en el sistema*; esa es (...) la experiencia<sup>1</sup>.

La burocratización a la que hemos hecho referencia también se presenta bajo la forma de un *contrasentido*: algunas participantes le atribuyen al diario un sentido, sin embargo, de manera anticipada renuncian a cumplirlo. Tal es el caso de una de las participantes que cuenta que plasmar lo que le pasó en los centros de práctica le parece un ejercicio “maravilloso”, sin embargo, se cuestiona si en su ejercicio profesional seguirá registrando los diarios “con ese esmero, con esa dedicación”. Ella hace un contraste entre la frecuencia con que se hacen los diarios en las prácticas -uno por semana- y los que se hacen “en la vida real” -refiriéndose al ejercicio profesional-, donde “te tocaría hacer cinco”, advirtiendo que no debería sentirse como una obligación “porque (...) a veces pasa que uno está abrumado con tanta carga (...) entonces eso que moviliza, eso que te mueve, en ocasiones pasa (...) a un segundo plano”.

Otra participante se remite a las prácticas iniciales -orientadas a la observación- para dar cuenta de su experiencia con los diarios y relata que “de pronto no pasan muchas cosas y es uno (...) repitiendo lo mismo”. Aunque advierte que esto tiene algún sentido, expresa también que quisiera escribir “cosas diferentes en cada narrativa” y, para que esto sea posible, ella desearía que pasara algo distinto y sorprendente en el centro de práctica, cosa que “a veces no pasa. Pero igual uno lo hace” -el diario-.

---

<sup>1</sup> La cursiva es nuestra.



Burocratización es el nombre de un efecto mediante el cual la potencia atribuida a una actividad -en este caso el registro en el diario- se degrada ante la hegemonía de unas prácticas que desplazan la centralidad de la formación, imponiendo otros criterios en el proceso que lo rutinizan. Evocamos las preguntas que nos suscitó el “sentido” de utilidad y agregamos algunas más: ¿qué hacer con la fragilidad del lugar que ocupa la formación en un contexto como este? ¿Qué lugar ocupa la cotidianidad que caracteriza a las prácticas educativas cuando a lo que se da valor es a la excepcionalidad, lo extraordinario y lo deslumbrante?

### **Aprendizaje**

Aprender es otro de los sentidos del diario que emerge de los testimonios ofrecidos por los y las participantes. Dicha posibilidad aparece vinculada a *procesos* referidos a la identificación de logros y retos en las prácticas, a la relación de los *sujetos* consigo mismos y con otras personas, a *momentos* que constituyen una fuente de verificación de las transformaciones que han tenido lugar en la formación, y a *horizontes* que, por efecto de la escritura del diario propician la ocasión para interrogar las intenciones de las prácticas y para transformarlas.

En cuanto al aprendizaje vinculado a *procesos*, dos participantes testimonian que el diario les permite identificar su evolución en la escritura; respecto a este proceso, uno de los participantes enfatiza en que la relectura de los diarios permite contrastar la calidad de su escritura en distintos momentos de su formación. Como parte de estos *procesos*, otra



participante manifiesta que en ocasiones algunas narraciones “se quedan en el olvido”, pero que hay otras que han sido la forma de hacer consciente los logros y retos en las prácticas: lo que se hace, lo que se puede mejorar, lo que se puede seguir fortaleciendo y algunos aciertos.

Los aprendizajes vinculados a *sujetos* son nombrados por una participante para quien el registro es importante porque le ayuda a saber lo que se debe mejorar y aprender de otras personas. Ilustra esto último diciendo:

yo registraba muchas cosas acerca de la maestra cooperadora (...) que fue excelente conmigo y excelentes métodos usaba; entonces yo trataba (...) de pegarme de esas cosas que hacía la profe (...) para decir: “ve, yo podría hacer esto más adelante, me gusta como trabaja”.

Otra entrevistada reconoce a sus compañeras y compañeros como *sujetos* de quienes se puede aprender, relatando que en un seminario se propició la posibilidad de “leer a los otros” y de esta experiencia resultó muy significativo saber que “nos pueden movilizar cosas muy similares” e incluso percatarse de algunas que no se vieron antes. Para ella, esto

es una oportunidad (...) no solo de aprender de uno, de la práctica, sino también (...) aprender de los otros, (...) de los mismos compañeros que están en tu mismo proceso, con tus mismas angustias, con tus mismas motivaciones; (...) es lo propio, (...) el compromiso que se tiene (...) con los otros de leerlos, de tomar eso que ellos escriben en serio.

Una participante expresa que vuelve a las narrativas para recordar lo que pensaba en *momentos* vividos durante las prácticas y lo que observaba que hacían los otros en situación,





así como su forma de escribir para entonces; esta contrastación le permite verificar los aprendizajes construidos en el camino.

En tanto *horizontes*, los aprendizajes en relación con la escritura y lectura del diario aparecen representados en un caso como la ocasión de reconocer las intenciones que se tienen en las prácticas -de docencia-; en el otro, como la oportunidad de hacer consciencia de lo que se hace, lo cual alienta reflexiones y deseos de hacer nuevas cosas en la práctica siguiente. Esta persona concluye diciendo: “tal vez si yo no lo escribiera, eso se me pasa desapercibido, (...) o me pasa la misma situación siempre y no hago nada en ella porque lo naturalicé y no pasa nada”.

A modo de comentario final de esta categoría, nos interesa destacar que su desarrollo nos llevó a la pregunta por la relación entre aprendizaje y formación en torno a la elaboración del diario pedagógico. No es nuestro propósito dar respuesta a ello, pero pareciera que el aprendizaje enfatizara en la dimensión práctica, en el *hacer* del maestro y de la maestra en formación, en suma, en las transformaciones de ese hacer. Sin embargo, observamos un estrecho vínculo aprendizaje y formación, y en especial, cómo la *escritura* y la variable del *tiempo* juegan un papel fundamental en que lo aprendido y los efectos de formación puedan reconocerse, o en otras palabras, desnaturalizarse. Por último, ¿de qué manera programas como el que hemos elegido pueden albergar mayores posibilidades para que eventualmente la lectura entre pares forme parte de los ritos que enriquecen la reflexión sobre la práctica? Pareciera que sin tiempo, sin escritura y sin la conversación con otros -en particular con los pares- los aprendizajes pueden fugarse.



## **Formación**

Dos entrevistas hacen visible un sentido del diario que pese a la escasa presencia, los testimonios aportados le otorgan enorme contundencia: nos referimos a la *formación* como maestras y maestros. Allí la escritura ocupa un lugar importante como escenario de interrogación de la propia formación; dicha escritura implica detenerse e invita a pensar.

Un participante expresa que si bien la escritura de los diarios pedagógicos inicia a partir de los “gustos”, insiste en la importancia de “ir más allá” de estos para pensar la formación en relación con los lugares que ocupará como maestro -por ejemplo un aula de clase-; lo anterior implica para él preguntarse a través de los diarios “¿cómo pienso actuar?”. Según él, esta pregunta permite ir construyendo un modo de dirigirse hacia los estudiantes en un futuro.

Escribir implica “detenerse”, y en tiempos de “muchísima prisa (...) sacar un espacio para (...) parar (...) puede ser difícil”. La escasez de disponibilidad a la pausa explica, según una participante, la resistencia a la escritura del diario, su falta de valoración, así como la poca disposición para leerse entre compañeras y compañeros. Para ella, el diario es un lugar que potencia la formación, por eso dice: “hay cosas que se repiten, que quedan, (...) a partir de los diarios uno puede luego pensar otras cosas en las clases”.

Estos relatos que ponen en evidencia al mismo tiempo la potencia de la formación - en tanto escenario para componer la posición desde la cual cada maestra y cada maestro se dirigirá a sus estudiantes- y su fragilidad -dada la poca disponibilidad para el detenimiento y



para el pensamiento presente en nuestra época y en nuestro contexto-, nos lleva a preguntarnos: ¿cómo expandir en las prácticas espacios que alojan la potencia de la formación y que desafían aquello que la amenaza?

### **Narración: escritura de sentires**

Narrar los sentires asociados a las experiencias de práctica es uno de los sentidos atribuidos al diario por algunas participantes. Las funciones que esta categoría adquiere tienen que ver con la *liberación* de los sentires que no siempre hallan en otros escenarios un interlocutor para ser compartidos, la *transmisión* de los mismos -con las dificultades que este propósito conlleva-, y la posibilidad de un nuevo encuentro con lo sucedido para su *resignificación*.

La *liberación* de sentires es presentada por una participante que relata que el contenido del diario es algo “que uno siente y es lindo expresarlo ahí, y no que se quede solo (...) en el pensamiento o en palabras que uno cruce (...) en el seminario”. Al ser una narración escrita, permite -según esta participante- la posibilidad de volver a leer los diarios y recordar los momentos vividos; por ejemplo, cuenta que cuando sus familiares le preguntan “¿cómo le fue hoy? ¿qué hicieron hoy?”, a ella “se le despierta todo” y para responder acude a los diarios. Añade que en la realización del diario plasma de cada día de práctica lo que siente, lo que le incomoda, lo que le llama la atención. Una parte de los sentires que se liberan a través del diario, se refieren a los vínculos educativos -y a sus complejidades-, lo que transforma el diario en un dispositivo de tramitación:



porque no es bueno uno quedarse callado y (...) es una manera también (...) de uno salvarse; así uno no tenga la oportunidad de decírselo a esa otra persona, uno mismo se puede desahogar. Siento que he liberado (...) varias cosas al respecto.

Otra participante enuncia que a través de los diarios puede escribir eso que la “mueve”, aunque considera que la escritura puede -a la vez- limitar la *transmisión* de esos sentires pues si bien somos responsables de lo que escribimos, desconocemos cómo eso “va a pasar por el cuerpo” del otro.

Por último, alguien comenta que halla en los diarios una posibilidad para plasmar lo que la moviliza y lo que siente, lo cual le permite encontrarse con lo sucedido y decir: “ve, pasó esto y no me percaté”, habilitando resignificaciones.

La narración de los sentires como sentido del diario hace visible una dimensión de las prácticas de enorme relevancia en el marco de un proceso formativo: la educación, al tratarse de un oficio sostenido en vínculos con otros, introduce y actualiza sentires de todas las texturas que solicitan espacios-refugios de tramitación que son condición necesaria para la resignificación de las prácticas y de los vínculos que les subyacen. ¿De qué manera las prácticas dan lugar a esta importante dimensión y qué posibilidades ofrecen para que la tramitación no se reduzca a una descarga?

## **Experiencia**

La experiencia es lo que resulta de la elaboración de los diarios, es decir, un saber que vincula o que trastoca los conocimientos disponibles a partir del encuentro con las



contingencias propias de la práctica. La interrogación del sentido de lo que sucede en las prácticas es el núcleo central de esta categoría y lo que resulta de dicho proceso a saber, la experiencia, tiene entre sus funciones renovar las propuestas posibles para la acción: rectificar las decisiones profesionales tomadas, limitar la repetición y habilitar la reinvención, albergar “los fracasos” o lo inesperado y, proyectar en función de ello nuevas posibilidades para la acción.

Para comenzar, una participante manifiesta que la realización del diario permite “escribir generando una investigación” más allá del “escribir por escribir”, y es en ese ejercicio que se interroga el por qué de las cosas y se proponen otras. Para otro participante, escribir los diarios es una de sus actividades favoritas en la práctica en tanto posibilita plasmar acontecimientos de lo que se vive, mostrar esa realidad y dar su punto de vista. También anota que los diarios permiten reflexionar sobre esas vivencias, y en consecuencia, rectificar las decisiones profesionales, pensar “si en realidad (...) es lo suyo o no”. Sostiene que así no se pueda dar solución a los problemas del aula de clase, estos se pueden escribir para tenerlos muy en cuenta. Una maestra en formación expresa:

el sentido que yo le veo [a la realización de los diarios] es que (...) todos los profes tenemos que escribir, tenemos que contarnos, incluso a nosotros mismos en el proceso juicioso de escritura -hoy hice esto, luego hice esto, luego me pasó esto. (...) Me parece que el proceso de escritura es muy importante. (...) soy de las que convengo al profesor de que por favor me lo deje presentar como yo quiera.



Ella enfatiza que es importante narrar para sí mismos primero, y luego -si se quiere-, hacer un intercambio con otras y otros. Expresa además que cuando relee lo que escribió en prácticas pasadas recuerda lo que hizo, lo que no y las formas en que resolvió algunas situaciones; esto le sirve para cuestionarse y en la práctica siguiente decir: “esto mejor lo hago así”, preguntarse cómo “no recaer” y reinventarse.

Alguien manifiesta que las experiencias de práctica -registradas en los diarios- tienen poco lugar en las clases. A propósito comparte el siguiente fragmento de una experiencia que la marcó: “fue un encuentro con la imposibilidad, fue absolutamente difícil, (...) yo no quería que se llegara martes, (...) hubo muchas situaciones que se prestaron para (...) que yo sintiera que no estaba haciendo las cosas bien, que no era capaz”, marca que le permitió reconocer que “no todo tiene que ser positivo”. Ella nos recuerda que el único lugar para albergar “los fracasos” o lo inesperado ha sido el diario y declara: “hablar sobre la práctica no es lo mismo que sentarse a escribir sobre la práctica, en los diarios”. Define el escribir como “lo que colma de sentido nuestra labor -(...) y nuestra forma de vivir-”. Otro atributo del diario es el de inmortalizar algunos momentos que se quieren conservar y dejar ir otros, pero sobre todo es “una manera de detenernos y de repensarnos”. Esta participante resalta el valor de interrogar los sentidos de lo vivido; dice: “a veces pareciera que vivirlo es suficiente, pero no, también sentarse a pensar sobre eso es importante; nos permite encontrar cosas que uno en la mera vivencia no encontró”. Esta perspectiva que cuida la experiencia, transforma al diario en un refugio que permite escapar de “los ejercicios académicos” y lo hace existir como



un espacio para hacer preguntas, para hacer posibles respuestas, para enojarse, para alegrarse. (...) es allí donde está la posibilidad (...) de plasmar lo que queremos transformar, y cuando las cosas se plasman -(...) o se dejan en alguna parte, como una huella- se nos vuelven más cercanas, entonces puede ser (...) el diario pedagógico, como un camino para transformar o para transformarnos.

Más allá del solucionismo frente a los problemas que se presentan en las prácticas, esta categoría hace visible una dimensión que profundiza lo anticipado en la categoría anterior, esto es, una elaboración del maestro en formación en su mundo interno que trastoca, conmueve, modifica su ser. Ahí, “lo negativo” adquiere un valor: no se le rechaza, es por el contrario una fuente fundamental de reflexión y anticipa los caminos concretos y reales del oficio docente. Para que esta posibilidad tenga lugar, se precisa de tiempo, de libertad, de hospitalidad con los fracasos y con la singularidad, de un refugio que permita conjugar pensamiento y escritura, porque la práctica por sí misma nunca es garantía de experiencia. La experiencia, es la categoría que condensa con mayor contundencia el sentido del diario, es su destino si lo que se pone en el centro de cada proceso es la formación.

## **Conclusiones**

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación que orientó este estudio, podemos plantear que poner a trabajar la noción de experiencia en relación con la función atribuida a los diarios pedagógicos de las/os estudiantes de la licenciatura en educación especial, permite hacer visibles unos sentidos que pueden ordenarse considerando la *formación* como



analizador: si entendemos que esta categoría expresa la función central de un programa como en el que se sitúa este estudio, es posible sostener que algunos de los sentidos identificados constituyen una fuente de potencia de esa función y otros constituyen una fuente de amenaza.

Admitiendo que los resultados que reporta este estudio cualitativo no permiten plantear generalizaciones, ofrecen sin embargo unos marcos de comprensión y unas advertencias frente a fenómenos que se presentan respecto al lugar del diario en las prácticas de la Licenciatura. Así, los sentidos que amenazan la formación son principalmente el de utilidad y burocratización: la acumulación, el cumplimiento, el control, la calificación y la búsqueda de la preponderancia son atributos que condensan la amenaza y suelen invisibilizar un rasgo fundamental que caracteriza a la formación a saber, su fragilidad irreductible y permanente. Los sentidos de utilidad y burocratización, son los que se presentan con mayor frecuencia en los testimonios ofrecidos por los y las participantes, y su mecanismo de transmisión tiene lugar en algunos seminarios de práctica y en el discurso de otros docentes que los promueven. Este resultado parece enlazarse con la idea según la cual Pablo Daniel Vain -en los antecedentes de esta investigación- advertía que lo que debería primar en la formación de maestros y maestras no es el desarrollo de la “racionalidad técnica” sino la confrontación con zonas indeterminadas de la práctica.

Por su parte, los sentidos que potencian la formación, aluden a lo que la elaboración del diario permite *aprender* y en consecuencia interrogar y transformar en relación con las prácticas, destacando el lugar que la escritura y el tiempo ocupan para el reconocimiento de





lo aprendido. También, estos sentidos advierten que pese a su escasa presencia -representada en los pocos testimonios que se detuvieron en esto-, es enorme la contundencia de la función de la formación, que concita detenimiento y pensamiento. El diario desde esta perspectiva, es espacio de liberación y tramitación que nos recuerda que educar conlleva siempre un trabajo psíquico en tanto su despliegue sucede en el marco de los vínculos con otros y otras.

La *experiencia*, es el destino deseable de un diario. En otras palabras, es lo que permite afirmar que de la escritura de lo que sucede en las prácticas nunca se vuelve igual, que la dirección de estos efectos no es la fuerza sino el consentimiento a una fragilidad que abre a una disponibilidad para seguir aprendiendo, pensando, haciendo. Recordemos que de lo que se trata en la experiencia es de que algo nos pase, y esa afectación es la destinataria de todos los cuidados cuando lo que está en juego es la formación -la propia y la de otros y otras-

Haber tenido la oportunidad de escuchar a nuestros compañeros y compañeras de carrera, nos invita a insistir en que para que la *experiencia* tenga lugar, los seminarios de práctica y otros cursos podrían albergar mayores posibilidades para que la lectura entre pares forme parte de los ritos de reflexión sobre la práctica y también nos solicita proponer un trabajo colectivo en torno a la pregunta por cómo expandir espacios que alojen esa potencia que fragiliza y desafíen la pretensión de completud y fuerza que la amenaza.

Concluimos compartiendo unas palabras que se ofrecen como compañía para seguir pensando. Dice Débora Kantor (2015):

La palabra habilitada, requerida y puesta en valor por Korczak no es sólo la de los niños, es también la de los adultos: palabras para entregarles, palabras para



defenderlos, palabras para llevar cuidadoso registro de sus procesos, para conocerlos, para explicarlos. En relación con esto último Korczak manifiesta reiteradamente su interés y expresa su preocupación por la construcción de los saberes que sustentan lo que hoy denominamos “registro de experiencias”, “escritura”, “relato” o “narración de las prácticas”. En ese marco pondera y promueve el intercambio entre los adultos que comparten la tarea, destacando la importancia que adquiere el análisis y la reelaboración de las prácticas por parte de los educadores (p. 211).

Más adelante, Kantor (2015) invita a Korczak:

Los buenos pedagogos comienzan por llevar un diario, pero abandonan pronto esa tarea porque no conocen la técnica de los apuntes, porque no adquirieron en el seminario la costumbre de registrar su labor. Al exigir demasiado a sí mismos, pierden la confianza en sus propias fuerzas; al exigir demasiado a los apuntes, pierden la fe en su valor. Hay cosas que me alegran, otras me entristecen, asombran, inquietan, enojan o desalientan. ¿Qué he de anotar y cómo hacerlo? No se lo enseñaron. Su único guía fue el diario colegial, que escondía rápidamente bajo el colchón para que no lo viese papá; no llegó a aprender lo que es un informe intercambiado con un compañero o discutido en reuniones y congresos. Le enseñaron a anotar exposiciones e ideas ajenas, pero no las propias. (Korczak “¿Cómo amar al niño? (1920, p.211, en Mortkowicz, Olczakowa, 1968, p. 271)



## **Bibliografía**

- Bautista C. (2011). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1083>
- Botero Montoya, C. (2011). El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Comité de Carrera de Licenciatura en Educación Especial. (2018). Programa de Práctica III. Discapacidad Cognitiva. Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia, pp. 1-12.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. En *Educational researcher*, 5 (19), 2-14.
- Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. *Medellín: Ser con derechos*.
- Ghiso, A. La sistematización: Una estrategia investigativa de educadores que, con imaginación y coraje, deciden reinventarse críticamente. En R. Jaramillo, *Sistematización en educación y pedagogía*. (pp. 37-48). Medellín: Universidad de Antioquia.



Goodley, D., Lawthom, R., Clough, & Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Londres: Routledgefalmer.

Hernández, F. y Vergara. O. (2004). ¿Son útiles los diarios de clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula en la Universidad del Valle. *Lenguaje*, 32, 212-232.

Kantor, Débora. (2015). *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Fundación La Hendija.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.

Larrosa, Jorge. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morkowicz-Olczakowa, Hanna; Janusz Korczak, maestro y mártir (1968), Buenos Aires, Ediciones ICUF.

Ruiz Galeano, G. L. (2004). *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico: una estrategia práctica*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. Tomado de: <http://hdl.handle.net/10495/7049>



Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.

Vain, P. D. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles educativos*, 25(100), 56-68.

Velásquez, A., Rodríguez, L., Piedrahita, Y., Valencia, Y. (2014). Una mirada de maestros en formación al diario pedagógico. En R. Jaramillo, *Sistematización en educación y pedagogía*. (pp. 179-186). Medellín: Universidad de Antioquia.