

**EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR PERMANENTE A TRAVÉS DEL DIARIO
PEDAGÓGICO. UNA ESTRATEGIA PRÁCTICA.**

GUILLERMO LEON RUIZ GALEANO

Trabajo de tesis

Asesora
Hilda Mar Rodríguez,
Magíster en Educación.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
EDUCACION AVANZADA
MEDELLIN
2004

AGRADECIMIENTOS

Al personal directivo-docente de la Normal Superior Rafael María Giraldo, ubicada en el municipio de Marinilla, Antioquia, que me permitieron realizar el trabajo de investigación con docentes de dicha institución.

A las profesoras Julia Esperanza Giraldo, Ana Josefa Vélez y Claudia Yolanda Giraldo, quienes generosamente dedicaron tiempo y posibilitaron las entrevistas y los diarios, recursos sin los cuales no hubiera sido posible llevar a cabo la investigación.

A Alvaro Osorio Marín, coordinador académico de la Normal, compañero de la maestría y amigo, por su apoyo y colaboración.

A Hilda Mar Rodríguez, por su asesoría y sus sabias orientaciones.

A mi esposa Adriana Jaramillo, por su comprensión y apoyo.

RESUMEN ANALÍTICO

1. Descripción bibliográfica

- 1.1 Tipo de documento: TESIS DE GRADO
- 1.2 Tipo de impresión: COMPUTADOR
- 1.3 Acceso al documento: Centro de documentación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

2. Título: EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR PERMANENTE A TRAVÉS DEL DIARIO PEDAGÓGICO. UNA ESTRATEGIA PRÁCTICA

3. Autor: RUÍZ GALEANO, GUILLERMO LEÓN

4. Publicación: Medellín, (Sin editorial), 2004

5. Palabras claves: Investigación cualitativa, investigación-acción, investigación en el aula, maestro investigador, investigación permanente, diario pedagógico, formación de docentes, escritura e investigación, práctica investigativa, propuesta.

6. Descripción: Tesis de grado. Es una investigación que parte de la concepción y experiencia de tres maestras y el coordinador académico de la Normal Superior de Marinilla Rafael María Giraldo, en torno al diario pedagógico. Se fundamenta en el análisis de entrevistas y de los diarios de las maestras para determinar las condiciones de construcción del diario pedagógico como herramienta del maestro como investigador permanente en su quehacer cotidiano para ofrecer, finalmente, una propuesta que recoge elementos estudiados desde la formulación teórica y desde la experiencia tanto del maestro y las maestras participantes como del autor.

7. Fuentes: El proyecto investigativo se nutre de la concepción y experiencia de diario pedagógico que tienen tres maestras y el coordinador académico de la Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla, Antioquia. En el estado del arte y el marco teórico de la investigación se destacan como más representativos los siguientes autores:

RESTREPO GOMEZ, Bernardo. Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. Ponencia. 2002

ELLIOT, j. El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata, Madrid: 2000

PORLAN, Rafael y MARTIN, José. El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Diada, 1991.

KEMMIS, Stephen y MCTTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes, 1992

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1993

VASCO MONTOYA, Eloisa. Maestros, alumnos, saberes: investigación y docencia en el aula. Bogotá: Magisterio, 1995

8. Contenido: La investigación parte de la pregunta por las condiciones que permiten relacionar el diario pedagógico con el maestro como investigador permanente para analizar dichas condiciones en entrevistas realizadas y en el análisis de los diarios de las maestras y que se fundamenta en fuentes documentales en torno al maestro investigador, a la investigación en el aula, al diario pedagógico y a la escritura en el marco del diario y la investigación para presentar una propuesta como alternativa que busca mejorar la práctica educativa del maestro formador.

9. Conclusión: El diario pedagógico es una herramienta que posibilita al maestro ser un investigador permanente en su quehacer cotidiano, teniendo en consideración el apoyo de los directivos docentes, la concepción pedagógica institucional y personal así como la actitud del maestro por mejorar su práctica.

10. Autor del resumen: GUILLERMO LEON RUIZ GALEANO

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	i
1. PROBLEMA	1
1.1 TITULO	1
1.2 ANTECEDENTES	1
1.3 FORMULACION DEL PROBLEMA	4
1.4. ANÁLISIS DEL PROBLEMA	9
1.4.1 Diario pedagógico	9
1.4.2 Maestro Formador de Formadores	9
1.4.3 Investigación	9
1.4.4 Investigador permanente	10
1.4.5 Investigación en el aula	11
1.4.6 Dispositivo formativo-comprensivo	12
1.4.7 Formación de maestros	12
1.5 OBJETIVO GENERAL	13
1.6 OBJETIVOS ESPECIFICOS	13
1.7 JUSTIFICACIÓN.	14
1.8 LIMITACIONES	16
2. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEORICO	18
1 PROFESORES COMO INVESTIGADORES	18
1.1 Raíces del movimiento de los profesores como investigadores	18
1.2 El maestro investigador en Colombia	25
1.3 Normatividad y la investigación en las Escuelas Normales	30

1.4	La práctica investigativa	34
1.5	La práctica de la enseñanza y la investigación	35
1.6	El profesor investigador de Stenhouse	37
2.	LA INVESTIGACION EN EL AULA	41
2.1	Investigación y mejora del desempeño	42
2.2	Investigación-acción e investigación en el aula	43
2.3	Investigación y reflexión en la acción	45
2.4	Investigación en el aula y transformación de la realidad	46
2.5	El profesor como investigador en el aula	49
2.6	La investigación en el aula una respuesta a la rutinización	53
3.	FORMACION DE FORMADORES Y EQUIPO DOCENTE.	58
4.	EL DIARIO PEDAGOGICO	63
4.1	El diario del profesor como guía para la investigación	63
4.2	Registro e investigación	65
4.3	El diario y su relación con el maestro como investigador permanente	66
4.4	El diario como práctica de reflexión y autoformación	69
5.	LA ESCRITURA EN EL MARCO DEL DIARIO Y LA INVESTIGACION	72
5.1	La escritura y el diario	73
5.2	La escritura es un arte y el diario: la obra	74
5.3	Escritura y reflexión	76
5.4	Escritura y observación	78
5.5	Otras referencias con relación a la escritura	79
3.	METODOLOGÍA	83
3.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	83
3.2	PARTICIPANTES	86

3.3	INVESTIGADOR	87
3.4	RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	88
3.5	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	89
4.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	90
4.1	EXPERIENCIA	90
4.2	FORMAS DE REGISTRO	91
4.3	DIFERENCIA DE ENTRE LOS REGISTROS DE DOCENTES Y ALUMNOS	93
4.4	EXIGENCIA INSTITUCIONAL, OBLIGATORIEDAD	96
4.5	REVISION INSTITUCIONAL DEL DIARIO	98
4.6	EL SENTIDO DE LA REVISION DEL DIARIO POR PARTE DE LA COORDINACION	98
4.7	EL HABITO DE LA ESCRITURA TANTO EN MAESTROS COMO EN LOS ALUMNOS	100
4.8	FORMATO DE REGISTRO	102
4.9	LUGAR, HORA, REGULARIDAD DEL REGISTRO	103
4.10	USO DE LA INFORMACION Y SOCIALIZACION	103
4.11	PARCELADOR	106
4.12	EL DIARIO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE.	107
4.13	ENFOQUE PEDAGOGICO	109
4.14	DIARIO E INVESTIGACION	111
5.	ANÁLISIS DE LOS DIARIOS	113
5.1	VOCACIONALIDAD	113
5.2	REVISION INSTITUCIONAL	114
5.3	EL DIARIO FRENTE AL HABITO DE LA ESCRITURA	115
5.4	EL FORMATO DEL REGISTRO	115
5.5	REGULARIDAD DEL REGISTRO	117

5.6 ENFOQUE PEDAGOGICO INSTITUCIONAL	118
5.7 EL DIARIO COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACION	119
5.8 PROBLEMATICAS PARTICULARES QUE SE EXPRESAN EN LOS DIARIOS	120
5.8.1 PROBLEMATICAS DESTACADAS EN EL DIARIO DE JULIA ESPERANZA	120
5.8.1.1 Los practicantes.	120
5.8.1.2 Sobre el grupo y el comportamiento de las niñas. Aspectos de disciplina.	122
5.8.1.3 Innovaciones en la práctica	126
5.8.1.4 Prácticas que dan resultado	128
5.8.1.5 Sentimientos personales	128
5.8.2 CLAUDIA YOLANDA	129
5.8.2.1 Mis sueños. La práctica integral	129
5.8.2.2 Practicantes. Maestros formadores	132
5.8.2.3 Nuevo propósito	134
5.8.3 ANA JOSEFA	135
5.8.3.1 Momentos importantes. Registros varios	135
5.8.3.2 El campamento pedagógico	136
5.8.3.3 Conflictos con estudiantes. La disciplina	144
5.8.3.4 Diario como soporte de investigación	147
6. ANALISIS GENERAL	148
6.1 EL DIARIO PEDAGOGICO: OBLIGACION O MOTIVACION?	148
6.2 FORMATO Y LA REGULARIDAD DE LOS REGISTROS DEL DIARIO PEDAGOGICO	153
6.3 QUE SE ESCRIBE EN EL DIARIO PEDAGOGICO ?	157
6.4 EL SENTIDO DE LO QUE SE ESCRIBE EN EL DIARIO PEDAGOGICO.	166

6.5	DIARIO PEDAGOGICO: UN QUEHACER PRIVADO O PUBLICO?	170
6.6	EL DIARIO PEDAGOGICO Y LA INCIDENCIA EN EL ESEMPEÑO DOCENTE	177
6.7	DIARIO E INVESTIGACION	180
6.8	AUTOCONCEPTO DE MAESTRO INVESTIGADOR	181
6.9	CONCEPTO DE MAESTRO INVESTIGADOR	191
6.10	EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR PERMANENTE	194
6.11	EL DIARIO Y LA PRACTICA INVESTIGATIVA	202
7.	PROPUESTA	207
7.1	METODOLOGIA DEL DIARIO PEDAGOGICO	207
7.2	EL DIARIO PEDAGOGICO: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA PRACTICA	208
7.3	CONDICIONES PREVIAS GENERALES PARA INICIAR EL DIARIO PEDAGOGICO	212
7.4	ETAPAS O PASOS DE LA PROPUESTA DE DIARIO PEDAGOGICO..	216
7.4.1	1ª etapa: Diagnóstico	216
7.4.2	2ª etapa: Socialización	218
7.4.3	3ª etapa: Observación del problema	220
7.4.4	4ª etapa: Socialización	221
7.4.5	5ª etapa: Documentación	222
7.4.6	6ª etapa: Socialización	224
7.4.7	7ª etapa: Estrategias de solución	225
7.4.8	8ª etapa: Aplicación de estrategias	226
7.4.9	9ª etapa: Socialización de resultados y evaluación	228
7.4.10	10ª etapa: Reinicio del proceso	232
	CONCLUSIONES	233
	BIBLIOGRAFIA	237

INTRODUCCIÓN

El Maestro Formador de Formadores tiene una gran importancia en el presente y futuro educativo del país. De su propia experiencia y de la transmisión de su experiencia a sus alumnos formadores dependen las actuales y van a depender las futuras generaciones de maestros normalistas. Su quehacer cotidiano marca la ruta de su profesionalismo. La investigación es una de las prácticas esenciales de su desempeño docente. En este contexto, ¿es posible concebir prácticas investigativas inherentes al quehacer cotidiano del aula? ¿Existen alternativas o condiciones al interior de la escuela que posibiliten pensar en un maestro como investigador permanente? Aunque la cultura educativa colombiana no es una cultura caracterizada por la investigación, no significa que siempre deba ser así. La presente investigación busca aportar elementos que contribuyan a la práctica reflexiva e investigativa del Maestro Formador de Formadores que ayuden a cerrar la brecha entre el ideal investigativo promulgado en las normas y pretensiones del Ministerio de Educación Nacional y la realidad de una escuela vacía y rutinaria, como lo plantea Parra Sandoval (1994)

La presente investigación parte de la experiencia docente y administrativa del autor como coordinador académico de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagui en la búsqueda de hacer de la práctica docente una práctica reflexionada que contribuya al mejoramiento del quehacer docente. La posibilidad de participar en la Maestría en Pedagogía con énfasis en Formación de Maestros orientada por el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, abrió las puertas para que el autor pudiera profundizar en el estudio del diario pedagógico como una herramienta que posibilitara al maestro ser un investigador permanente de su práctica en el aula. La relación de amistad con el compañero de Maestría, Alvaro Osorio Marín permitió que fuera la Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla en

Antioquia , el lugar elegido para realizar la investigación. La experiencia pedagógica y administrativa del coordinador y la práctica del diario pedagógico de tres maestras elegidas, fue la base documental que permitiría relacionar las condiciones de construcción del diario pedagógico como herramienta de investigación permanente con las estructuras administrativas, la concepción pedagógica , la actitud del maestro por su mejoramiento profesional y la importancia del equipo docente.

En la investigación se asume un enfoque cualitativo, caracterizado por la investigación de corte etnográfico que permite analizar las entrevistas concedidas por el coordinador y las tres maestras así como sus diarios pedagógicos, análisis que es profundizado desde los aportes de autores que propician elementos de reflexión del maestro como investigador permanente, investigación en el aula, el diario pedagógico y la escritura en el marco de la investigación. Los análisis se centran en categorías tales como obligatoriedad, regularidad del registro, sentido de lo escrito, privacidad y socialización, enfoque pedagógico, maestro investigador, práctica investigativa, entre otras.

Finalmente, como resultado de los aportes del coordinador y las maestras, las experiencias y reflexiones de los autores consultados así como de la experiencia personal del autor, se hace una propuesta práctica de diario pedagógico que es caracterizada por el enfoque de la investigación-acción y que es presentada como posibilidad para mejorar la práctica docente. Dicha propuesta señala las condiciones previas para iniciar el diario y cada uno de los pasos de realización del mismo debidamente documentados desde la investigación-acción.

Esta investigación pretende, por tanto, aportar un grano de arena en el desarrollo de la capacidad de investigación pedagógica y la promoción del mejoramiento

docente de los Formadores de Maestros y, por ende, de los Maestros en formación.

1. PROBLEMA

1.1 TÍTULO

El Maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico. Una estrategia práctica.

1.2 ANTECEDENTES

Con la aparición de la ley 115 de 1994 se generaron cambios en el currículo colombiano desde la perspectiva de la nueva autonomía concedida por la ley a las instituciones educativas. Un cambio de gran incidencia en las costumbres de los maestros fue el permitir que los programas que antes venían diseñados desde el Ministerio fueran dejados a la libertad de las instituciones y los maestros para ser contruidos según las necesidades de las regiones. Paralelo a este cambio se dió otro de gran impacto en los maestros: el leccionario. También éste era diseñado y orientada su forma de ser llevado en todas sus partes desde la normatividad oficial. La actitud generalizada de los maestros frente al leccionario se puede resumir en estas expresiones: “mentirógrafo”, “es una forma de control por parte de las directivas”, “no sirve para nada”, “represario”, “nunca lo revisan”, “es una carga innecesaria”. La autonomía dejada a las instituciones les planteó el problema frente al qué hacer para continuar o no continuar con el uso y la práctica del leccionario. La reacción más simple fue: no continuar con esta práctica.

Como coordinador académico en el Liceo Concejo Municipal de Itagui, (hoy Institución Educativa Concejo Municipal de Itagui) en una jornada pedagógica en el año 1998, orienté la discusión sobre el leccionario y mediante un taller se

permitió el cuestionamiento a esta práctica y las posibles alternativas. El profesorado estaba de acuerdo en seguir la práctica del leccionario siempre y cuando representara una alternativa de investigación y una posibilidad de reflexionar la práctica docente. Inicialmente se propusieron varias alternativas de un nuevo formato, que incluía solamente descripción de las actividades, la fecha y la firma del profesor para responder al modelo de planeación que se realizaba en la institución con base en la propuesta de currículo flexible de Donald Lemke. A esta práctica se le denominó “Registro de clases”. Un segundo formato se implementó dos años después que incluía una columna de actividades y una columna de reflexión o comentarios sobre dichas actividades y la fecha.

Desde el año 2000 y con base en la obra de Rafael Porlán y José Martín (1991), se implementó en la institución un nuevo modelo al que se le llamó “diario del profesor”, tomando el nombre directamente del mismo título de la obra. El modelo pretendía que a partir de observaciones realizadas en el aula durante un período determinado de tiempo se eligiera un problema entre los docentes de cada área. Este problema era nuevamente observado, descrito minuciosamente y contrastado con teorías o experiencias pedagógicas para luego proponer alternativas de solución que una vez implementadas se evaluaban en el grupo de docentes del área. El trabajo de escritura se llevaba en forma individual pero se socializaba periódicamente con los compañeros del área y en el equipo se tomaban nuevas determinaciones. Se seguían unas etapas comunes pero no había formato o estructura determinada para escribir. Podía usarse un cuaderno, una libreta de apuntes o una guía que proporcionaba la institución.

La nueva experiencia de diario del profesor vivida como coordinador académico de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagui y el impacto en los docentes fue la idea presentada en la aspiración a la maestría en Pedagogía con énfasis en Formación de Maestros como proyecto de tesis ofrecida por la Facultad de

Educación de la Universidad de Antioquia y que se expresa en la presente formulación.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las prácticas investigativas se han convertido, desde la normatividad, en una directriz permanente del sistema de formación de maestros en Colombia. El decreto 0709 de abril de 1996 se refiere a la formación de los educadores como

un conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad y el desempeño docente (art 2º). Señala que los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta la formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico (art 8 numeral 3).

El decreto 3012 de 1997 señala como una de las finalidades de la Escuela Normal Superior el desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y la promoción del mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos (art 2º literales b, c,d).

En los criterios de acreditación de las Escuelas Normales en proceso de acreditación como Escuelas Normales Superiores, se exige enviar al Consejo de Acreditación informes sobre propuestas de investigación (art 18 literal e).

Esta reglamentación a nivel nacional encuentra materialización en la propuesta del dispositivo formativo comprensivo, en tanto es una alternativa a la especificidad de la Normal de poseer como objeto de investigación la formación de maestros. El dispositivo se configura a partir de una pluralidad de elementos el camino de la formación del futuro maestro. Según Palacio y Salinas (1996:110), la sistematización permanente de la experiencia cotidiana de la escuela es uno de los elementos contenidos en el dispositivo formativo-comprensivo.

En este dispositivo se contienen núcleos concebidos como referentes para la formación que determinan las relaciones de la institución formadora con espacios de discusión abiertos a la ciencia, el arte, la religión, la ética, entre otros.

La articulación entre los núcleos está dada por la formulación de proyectos de investigación, su vinculación con los conceptos articuladores (Educación, instrucción, formación, enseñanza, aprendizaje) y con los referentes formativos. Dicen Palacio y Salinas (1996) que es a través de esta vinculación como emergen los objetos de enseñanza, rompiendo con el esquematismo de la sumatoria de materias para ser distribuidas en un plan curricular.

Esta forma de existencia de la cotidianidad de las instituciones normalistas, permeada por la investigación, tiene la intención de convertir la escritura en el modo de existencia de maestros y maestras, a través de una forma de registro particular que se denomina diario pedagógico. La tematización de esta estrategia es el propósito de esta investigación.

La pregunta fundamental de este proyecto de investigación se enmarca en el planteamiento de otra pregunta realizada en la propuesta de la Maestría en Educación: “Emergencia y consolidación del dispositivo formativo-comprensivo en las Escuelas Normales Superiores. Su incidencia en la vida cotidiana del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia”. Dicha pregunta cuestiona hasta qué punto se han logrado permear los planes de estudio y la cotidianidad escolar con prácticas investigativas que permitan distanciarlos del asignaturismo y del modelo de la anexa en el trabajo de selección de objetos del conocimiento de la ciencia y de construcción de los objetos de enseñanza de los maestros en las Escuelas Normales de Antioquia. Así, la pregunta básica de esa investigación es: ¿Qué condiciones permiten relacionar el diario pedagógico con el maestro como investigador permanente en la Escuela Normal Superior de Marinilla Rafael María Giraldo?

El maestro tradicionalmente enmarca su desempeño en la estructura de una *escuela vacía* en la que, según el planteamiento de Parra Sandoval (1994), las

actividades académicas de los maestros se convierten en procesos pedagógicos repetitivos, carentes de creatividad que ocasionan en él y en sus alumnos aburrimiento y desinterés por el conocimiento, reduciendo su labor docente a cumplir con una serie de actividades que realiza en forma mecánica, porque hay que hacerlo o porque alguien lo ordena hacerlo, sin reflexionar sobre su práctica, convirtiéndola en un ritual y disfrazando en él su falta de creatividad.

Culturalmente, el maestro no se ha pensado como investigador e incluso se ha minimizado como un “proletariado del intelecto” frente a la tradición de los sabios, los investigadores y el método científico (Stenhouse, 1993). Además, las preguntas de los maestros frente a sus problemas educativos no fueron pensadas por ellos sino que se recurría al juicio de otros : “Las gentes con preguntas y problemas recurrían –como muchos aún lo hacen- a las respuestas de la revelación divina, a la autoridad de una casta instruida, al saber tradicional o a la opinión admitida” (Stenhouse,1993:29). El status del investigador crea una supuesta incapacidad del docente para la investigación: “La relación que he descrito se halla amenazada por las presunciones de los profesores acerca de la investigación y también por el equilibrio de poder y de status de nuestra sociedad entre profesores e investigadores y las implicaciones de poder en el centro dentro del llamado modelo centro-periferia” (Stenhouse,1993: 89)

No es de extrañar, entonces, que los docentes consideren la investigación como algo que es muy difícil y que llegar a ser un investigador requiere de una preparación especializada, por lo que la investigación no es algo que pueda considerarse innato a la actividad docente sino un lujo que pocos se pueden dar.

Cárdenas y otros (2000) afirman que los docentes carecen de una conciencia arraigada del valor y la utilidad de la investigación en el proceso de enseñanza y la mayoría de las veces las investigaciones se realizan al margen del trabajo

docente. La mayoría de los maestros no asumen la investigación como una actividad de su ejercicio docente, no reflexionan en forma sistemática su trabajo ni se apoyan en la investigación para la realización de la enseñanza. Podría afirmarse, entonces, que no existe una cultura de investigación en el sector educativo, dado que esta se concibe como una actividad externa al ejercicio mismo de la enseñanza.

Es entonces novedoso preguntarse si existen alternativas o condiciones de posibilidad investigativas al interior de la escuela y si dichas alternativas pueden ser generadas por la escuela y el maestro en unas condiciones de existencia tradicionales que parecen demostrar lo contrario.

¿Qué condiciones permiten relacionar el diario pedagógico con el maestro como investigador permanente en la Escuela Superior de Marinilla Rafael María Giraldo?

Pensando en el Maestro Formador de Formadores de las Escuelas Normales, ¿es posible concebir prácticas investigativas esenciales en su desempeño docente inherentes al quehacer cotidiano del aula y de la vida escolar? La respuesta a esta pregunta es lo que nos posibilita justificar el presente trabajo de investigación.

1.4 ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Para una mejor contextualización de la pregunta básica de esta investigación, conviene precisar los términos que se emplean y las relaciones que se establecen entre ellos.

1.4.1 Diario pedagógico

Es la reflexión individual de la experiencia docente sobre su quehacer cotidiano que se expresa por escrito en una libreta o cuaderno de apuntes, socializada con otros compañeros docentes, que genera alternativas de solución a problemas relacionados con el saber o problemas de la enseñanza y que se constituye en un instrumento permanente de mejoramiento del desempeño del maestro.

1.4.2 Maestro Formador de Formadores

Es el docente que forma parte de la Normal Superior y que tiene como tarea la formación de nuevos educadores para el desempeño docente en preescolar y básica primaria.

1.4.3 Investigación

Se refiere a la concepción investigativa de Stenhouse (1993: 28) como indagación sistemática y autocrítica, basada en la curiosidad estable y no fugaz. Es la reflexión sobre la práctica cotidiana, la enseñanza, la educación en sí misma, el contexto inmediato de la escuela; la discusión en el equipo docente y la confrontación de estrategias como propuestas de solución a la problemática generada. Su fundamento es la observación, la reflexión, la discusión en grupo, la confrontación hipotética y la escritura.

La propuesta de investigación que se expone en esta tesis coincide con el punto de vista de Eloisa Vasco (1992) en que no es tanto que el maestro investigador logre resultados formalizados que puedan considerarse estrictamente como investigación científica, cuanto que el proceso de indagación realizado por el maestro sobre su propia práctica sea reflexivo y consciente. La experiencia ha mostrado que esos procesos reflexivos de tipo investigativo, aún los más informales, pueden convertirse en factor poderoso de motivación, perfeccionamiento y autoformación para el docente.

1.4.4 Investigador permanente

Es el maestro en su cotidianidad como expresión de su arte de la enseñanza. Es el espíritu y la conciencia del maestro que reconoce que el cambio y el mejoramiento continuo del oficio de maestro depende en primer lugar de él mismo: “sólo el profesor puede cambiar el profesor”, señala Stenhouse (1993:155). El acrecentamiento del arte de la enseñanza se centra en el maestro permanentemente reflexionando su práctica cotidiana como práctica de vida, poniendo todo en evidencia, cuestionando el saber, la ciencia, la pedagogía, su práctica, su desempeño, la estructura, el sistema, el poder en sus múltiples expresiones pero siempre propositivo, con el ideal del arte de la enseñanza dirigiendo sus pasos.

En torno al maestro como investigador plantea Eloisa Vasco (1992:49): “Si el maestro logra renovar su forma de percibir, si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, a sus alumnos, el maestro podrá preguntarse por el sentido de lo que hace. Es decir, llegará a *caer en la cuenta* de su quehacer, a hacerse consciente de los procesos que suceden a su alrededor y a formularse preguntas sobre ellos.”

1.4.5 Investigación en el aula

El aula es el laboratorio del maestro. Es el espacio inmediato de la enseñanza y el aprendizaje. En ella se establecen relaciones de poder o de igualdad, se despliega el saber pedagógico, en ella se sintetiza la vida de los estudiantes y la problemática social. En ella se viven las relaciones humanas y se crece en la

socialización, en el desarrollo personal y colectivo, en ella se confronta al maestro y su saber.

Eloisa Vasco (1992:53) complementa este concepto cuando manifiesta que la rutinización en la que cae normalmente el maestro requiere de una forma renovada de mirar, la cual de alguna manera llevará al maestro a encontrar la posibilidad de escapar de la rutina por medio de un proceso de investigación, de indagación y de reflexión sobre algún aspecto de su práctica. A esa capacidad renovada de percibir del maestro es llamada por Vasco "una mirada investigativa". No es ésta una mirada objetivante, sino por el contrario, una mirada reflexiva y personalizaste que permite percibir situaciones y relaciones antes ocultas y despersonalizadas por la rutina.

1.4.6 Dispositivo formativo-comprensivo

Según Echeverri (1996:100) es un instrumento que reúne conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña. Dice Echeverri que el diseño del dispositivo comprensivo de la formación de maestros invita a articular el análisis histórico al hermenéutico epistemológico y el pasado al presente, a un diálogo entre ciencia y pedagogía, postulado por Herbart al proclamar la unidad la unidad entre enseñanza y formación. Una primera función del dispositivo es la creación de una formación comprensiva cuya finalidad

principal es ser abierta en el sentido que tiene muchos centros, muchos soles dependiendo de los juegos que se desarrollen en su interior.

1.4.7 Formación de maestros

De acuerdo al decreto 0709 de 1996, la formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño docente como profesional de la educación.

1.5 OBJETIVO GENERAL

Determinar las condiciones de construcción del diario pedagógico como una herramienta del maestro en su quehacer cotidiano como investigador permanente.

1.6 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.6.1 Relacionar la estrategia de la investigación en el aula con el diario pedagógico como herramienta de investigación permanente.

1.6.2 Relacionar las condiciones de construcción del diario pedagógico como herramienta de investigación permanente con las estructuras administrativas, la concepción pedagógica institucional y del maestro, la actitud del maestro frente a su mejoramiento personal, su compromiso con el oficio y el equipo docente.

1.6.3 Proponer un modelo de diario pedagógico como una herramienta de investigación permanente.

1.7 JUSTIFICACIÓN.

Pensar al maestro como investigador permanente y posibilitar a través del diario pedagógico una alternativa de la realización de la práctica investigativa en su desempeño cotidiano, posibilita por parte del maestro la reflexión pedagógica de los objetos del conocimiento de la ciencia y la construcción de los objetos de enseñanza, dando respuesta a los ideales expresados en la normatividad colombiana sobre la formación de los educadores en la perspectiva de una formación científica e investigativa para la comprensión y aplicación científica del saber y la innovación e investigación en el campo pedagógico.

Este proyecto contribuye al desarrollo de las capacidades de investigación pedagógica de los maestros, a la innovación de prácticas y métodos de los Formadores de Maestros y, por ende, de los Maestros en Formación.

Esta investigación propicia el debate en torno a lo inherente de la práctica investigativa en la cotidianidad del desempeño del maestro. Contribuye a dar respuestas a la pregunta de qué tan propio del quehacer del maestro de la Normal y del maestro en formación es entender su práctica cotidiana en el marco de un proceso investigativo-formativo como formas de expresión de su enseñanza.

Esta investigación también contribuye a ofrecer alternativas a la superación de los procesos repetitivos, las actividades mecánicas, rutinarias y ritualizadas de la “escuela vacía”.

Es una contribución reflexiva a las preguntas formuladas por Stenhouse: “¿Qué fuerza de verosimilitud podemos otorgar al lema, el profesor como investigador?” (1993:30-31) y “¿Es capaz el maestro de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación trocándose en artista consciente?”

Esta investigación ofrece alternativas de creación de equipos docentes mediados por la práctica individual del diario pedagógico dentro de las estructuras, limitaciones y caracterizaciones administrativas propias de cada institución.

Este trabajo investigativo propicia que los maestros continúen preguntándose por las posibilidades investigativas que ofrece el aula de clase, su contexto y la acción educativa cotidiana como el laboratorio de investigación del maestro.

La propuesta de diario pedagógico que se plantea en esta investigación favorece el surgimiento de otras propuestas desde la experiencia de los

docentes en sus prácticas investigativas cotidianas , que la reflexión y la práctica investigativa desde el aula puedan generar innovaciones que propicien la sistematización y el hábito de la escritura en el maestro, contribuye a llenar el vacío dejado por el “leccionario” para potenciar la posibilidad de crear otras formas más significativas para la práctica reflexionada del maestro.

1.8 LIMITACIONES

El desarrollo de la investigación tendrá su aplicación en la Normal Superior Rafael María Giraldo, ubicada en el municipio de Marinilla, Antioquia.

La investigación busca presentar una propuesta alternativa de diario pedagógico a partir de las experiencias de dos instituciones: una que sirve de referente, la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagui, y la otra como campo de reconstrucción de experiencias, la Normal Superior.

La propuesta es una respuesta o estrategia a la exploración de alternativas de investigación en el aula que espera contribuir a los procesos de formación de docentes en la Normal Superior de Marinilla y al mejoramiento de la práctica docente por parte de cualquier maestro que como hipótesis de trabajo desee implementar la experiencia en su desempeño laboral, sin que ello signifique hacer una comparación de la propuesta de la presente tesis con la experiencia

investigativa que se lleva actualmente en la Normal Superior de Marinilla en el proceso de Acreditación.

Solamente se explorarán las condiciones del maestro como investigador permanente con relación a la estructura administrativa representada en la rectoría y la coordinación académica, los horarios y la organización del tiempo escolar y laboral; con relación a la concepción pedagógica que se aplica institucionalmente así como en la concepción pedagógica de los docentes, de los cuales se contará con una profesora de primaria, dos de secundaria y media, preferiblemente seleccionados entre aquellos que lleven diario así como con el coordinador académico de la institución. Por la relación entre el diario pedagógico y el mejoramiento personal, por el compromiso del maestro con su profesión para aportar elementos de reflexión, por la posibilidad de concebir un maestro investigador de su práctica como inherente a su condición de maestro o la influencia que la administración y las políticas escolares ejercen en el maestro para la realización de la práctica investigativa.

Se busca también determinar el inicio de la práctica de la investigación en el aula en la práctica pedagógica e histórica de la Normal Superior de Marinilla.

Se planteará la importancia del equipo docente en la realización y la práctica del diario del profesor.

No se tratará el tema del leccionario desde su historia y su influencia en las prácticas pedagógicas de los maestros.

No se pretende hacer una comparación de la propuesta de la presente tesis con la experiencia investigativa que se lleva actualmente en la Normal Superior de Marinilla en el proceso de Acreditación.

2. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEORICO

1. PROFESORES COMO INVESTIGADORES

1.1 RAICES DEL MOVIMIENTO DE LOS PROFESORES COMO INVESTIGADORES

Bernardo Restrepo Gómez (2002) en su ponencia "*cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia*" se refiere al estudio realizado bajo su dirección por el grupo investigador de Adecopria, entre el mes de diciembre de 2000 y el mes de junio de 2002, pero que tiene antecedentes en proyectos llevados a cabo por otras cohortes de maestros investigadores entre 1998 y 2000; dicho estudio tiene el propósito de construir un modelo de capacitación basado en la investigación-acción educativa que supone que la hipótesis del maestro investigador es válida.

De Restrepo Gómez (2002), se retoman las alusiones que hace acerca del origen de las corrientes del maestro investigador desde su historia más remota hasta la más reciente. Restrepo Gómez sitúa los antecedentes teóricos del maestro investigador en el advenimiento del método de investigación-acción propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40 (Kemmis y McTaggart, 1993; Elliot, 1994). Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la

teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

Para Restrepo Gómez (2002) la investigación-acción tuvo desde Lewin varios desarrollos con teorías sociales fundantes diversas y con aplicaciones también diferentes que fluctúan entre la investigación-acción-participativa, I-A-P, la investigación-Acción educativa, ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general, y la Investigación-Acción-Pedagógica más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes. La primera ha sido desarrollada por la sociología comprometida, principalmente desde la década del 60, mientras que la segunda y tercera aparecieron en la década del 50. Restrepo Gómez en su ponencia explica y ejemplifica el Estado del Arte de las dos últimas aplicaciones.

Dice Restrepo Gómez que el inicio de la primera aplicación a educación puede situarse a finales de la década del 40 cuando Stephen Corey y otros lanzaron en la Universidad de Columbia, donde Kurt Lewin había abogado por la investigación acción, el movimiento por un maestro investigador. En 1953 Corey, profesor del *Teachers' College of Columbia University*, publicó, junto con otros profesores de esta universidad, una obra sobre investigación-acción como método para mejorar las prácticas escolares. Corey concibió este método como aquellos procesos investigativos conducidos por grupos de maestros en su escuela tendientes a comprender su práctica educativa y transformarla. Este autor define la aplicación de la investigación acción a la educación como el proceso a través del cual practicantes de la educación estudian su propia práctica para resolver los problemas personales de la misma. No hay, sin embargo, alusión directa a la práctica pedagógica.

Restrepo Gómez (2002) hace relación a otros proyectos y autores, entre los que se destacan:

1. El Proyecto *LEARN* (*League of Educational Action Research in the Northwest*), con patrocinio universitario, se basó en la creencia de que la colaboración de los maestros en la investigación facilita un efectivo *ethos* escolar. Los resultados indican que la investigación-acción colaborativa puede contribuir al desarrollo de una cultura escolar que lleva al mejoramiento de la escuela (Sagor, 1992).

2. Atweh, Kemmis y Weeks (1998) presentan una serie de casos de investigación-acción en diferentes escuelas. Estos proyectos cubren temas como el ambiente escolar (cómo hacer de la escuela un lugar más saludable), la promoción de la equidad de género en las escuelas, la integración de los padres en la toma de decisiones, etc...

La Investigación-acción pedagógica la remonta Restrepo Gómez a la década del 70 cuando Stenhouse, reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clamó por una investigación educativa naturalística, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros (Stenhouse, 1993). Su alumno y colaborador, John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre La Investigación-acción en Educación (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Según Stenhouse y Elliot (1993; 1994), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación.

En el proyecto de ADECOPRIA se defiende la tesis de la investigación sobre problemas individuales, sobre la práctica personal del maestro, aunque el primer ciclo se lleva a cabo en forma participativa. Si cada docente identifica su problema y trabaja todo el proyecto alrededor del mismo, la discusión y crítica de la fase de deconstrucción o reflexión sobre la práctica pedagógica anterior y actual se hace en el seno de un grupo de colegas que a su vez trabajan sus propios proyectos y que se ayudan. Hay, entonces, un proceso de crítica social al develar los problemas de la práctica particular, pero ciertamente no se atacan problemas colectivos.

Otras referencias que hace Restrepo Gómez (2002) acerca de la investigación-acción pedagógica son:

1. Donald Schon, orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone en 1983 su teoría de la "Práctica Reflexiva" o "Enseñanza Reflexiva", en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. Más tarde, en una presentación en la Convención de la Asociación Americana de Investigación en Educación, reafirma esta posición y defiende la opción de que el maestro construya saber pedagógico a través de la "reflexión en la acción" y se separe del discurso pedagógico oficial aprendido en las Facultades de Educación (1987). Su objetivo está muy cerca del de la investigación acción educativa pedagógica, sólo que ésta tiene un propósito más investigativo, más sistemático, con identificación de un problema de la práctica, que se somete a la lógica abierta de la investigación científica.

2. Angelo y Cross (1993) exponen la investigación de aula, también como enfoque de investigación centrada en la práctica. Este movimiento está orientado

al mejoramiento de la práctica pedagógica del docente, pero también al aprendizaje como construcción de conocimiento del estudiante y, como consecuencia, al mejoramiento de los cursos y de los programas académicos para que unos y otros no se limiten sólo a la asimilación de información.

3. El ERIC Digest de marzo de 1993 examina el concepto del "maestro como investigador", concepto enraizado en la investigación acción. Este estudio encuentra que la investigación acción, a menudo una actividad colaborativa que promueve la enseñanza reflexiva, la indagación crítica, la autoevaluación y el diálogo profesional, ha sido empleada para varios propósitos como el desarrollo del currículo basado en la escuela, sistemas de planeación, la aplicación y mejoramiento de métodos y del proceso de enseñanza en general (Johnson, 1993).

4. McNiff (1993), en su obra "La Enseñanza como Aprendizaje: Un Enfoque de Investigación-Acción", argumenta que el saber educativo es creado por los maestros individuales a medida que ellos intentan expresar sus propios valores en sus vidas profesionales.

5. Borgia y Schiler (1996), al presentar una serie de proyectos de investigación-acción aplicados a la educación de la primera infancia, insisten en que la investigación-acción educativa consiste en mirar la propia práctica y hacer cambios en ella en interacción con las prácticas de los niños.

John Elliot (1999) afirma que el movimiento de los profesores como investigadores surgió en Inglaterra durante la década de los sesenta. Su experiencia docente se inició en el contexto de una reforma curricular basado en la escuela, en donde estaban implícitas nuevas concepciones de aprendizaje, la

enseñanza y la evaluación, que se pusieron de manifiesto en el discurso razonado de los profesores innovadores cuando trataron de negociar actividades cooperativas entre sí y de justificarlas en las salas de profesores ante sus compañeros más tradicionalistas. En esta situación dice Elliot:

“Como profesor, aprendí que todas las prácticas llevaban implícitas teorías y que la elaboración teórica consistía en la organización de esas “teorías tácitas”, sometiéndolas a crítica en un discurso profesional libre y abierto. Aprendí también que el discurso profesional de gran calidad depende de la disposición de todos los interesados a tolerar diversos puntos de vista y prácticas. En mi escuela había, en efecto, un grupo identificable de profesores a los que podríamos denominar “los innovadores”. Pero nunca nos convertimos en un club de autosuficientes y exclusivo ni en ninguna camarilla rebelde, de manera que no implantamos un dogmatismo impermeable” (1999:19)

En su obra “La investigación-acción en educación” (1997) Elliot hace un recuento detallado del inicio del movimiento de la investigación-acción y de la noción de “profesores como investigadores” y que es importante precisar en esta investigación:

“En el campo de la educación, la investigación-acción se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional. Redes cooperativas de profesores, formadores de profesores e investigadores educativos se han establecido en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria e Islandia, y hay indicios de la extensión del movimiento a los Estados Unidos y a España. La *Classroom Action-research Network* (Red de investigación-acción en clase), basada en el *Cambridge Institute of Education*, en el Reino Unido, se estableció en 1976 para difundir las ideas relativas a la teoría y la práctica de la investigación-acción

educativa y mantener en contacto a sujetos y grupos de forma regular. El CARN publica un boletín (véase Holly y Whitehead 1984) que incluye una relación de miembros puesta al día y convoca reuniones”.

“Una de las principales influencias que favorecieron el desarrollo del movimiento fue la noción de “profesores como investigadores” propugnada por Lawrence Stenhouse, en sus últimos años de vida, en el *Centre for Applied Research in Education* (‘Centro para la investigación aplicada a la educación’), de la Universidad de East Anglia (véase Stenhouse, 1975) Los primeros ejemplos de la idea de Stenhouse fueron su propio *Humanities Curriculum Project* (véase Stenhouse, 1970; Elliot, 1983a; Rudduck, 1983) y el Ford Teaching Project que yo mismo dirigí (véase Elliot , 1976). Ambos primitivos ejemplos de investigación-acción educativa, incluyendo investigaciones cooperativas sobre problemas docentes prácticos estuvieron basados en el *Centre For Applied Research in Education* (CARE), de la Universidad de East Anglia”. (Elliot, 1997:82)

A medida que el movimiento ha ido extendiéndose y desarrollándose se ha acumulado poco a poco una gran cantidad de reflexiones y discusiones teóricas de segundo orden sobre los siguientes temas:

(a) La naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo (véase: Stenhouse, 1983; Elliot, 1980)

(b) La investigación-acción educativa y el desarrollo del conocimiento profesional (véase: Carr y Kemmis, 1983; Elliot, 1983B); Brown y Cols. 1982; Holly , 1984

(c) Métodos de recogida y análisis de datos (véase: Elliot, 1976; Adelman, 1981 a; Burgess, 1981; Winter, 1982; Elliot y Ebbutt, 1984)” (Elliot, 1997:83)

Martín Lawn (1997) considera que probablemente exista más de un movimiento de “profesor investigador” y que existen diferencias entre los autores que escriben acerca de ellos. Dice que sean las razones que sean para que haga su aparición, el lenguaje y la práctica de la “investigación del profesor” en Gran Bretaña ha ido en progresión, siendo una ayuda y un medio de perfeccionamiento para los profesores que se han implicado en ella. El lenguaje de la emancipación, de la autonomía y la reflexión ha producido imágenes poderosas en el discurso del profesor. El realismo práctico de la metodología etnográfica y de la investigación acción han dado indicaciones claras y estructuradas a muchos profesores para renovar el compromiso con su oficio. La idea del profesor reflexivo es crucial para la formación del profesor y cobra cada vez más importancia frente a una formación vocacional impuesta hoy a los tutores y estudiantes: “la línea que representa el “profesor investigador” comienza a tener el interés de una nueva cultura de la enseñanza o, al menos, a ser la reexpresión constante de valores pasados” (1997:117)

1.2 EL MAESTRO INVESTIGADOR EN COLOMBIA

Bernardo Restrepo (1987) ubica en el año 1962 el primer evento colectivo universitario para abordar el problema de la formación de docentes en el país a raíz de que el Consejo Nacional de Rectores Universitarios estableció los Seminarios de Facultades de Educación con miras a coordinar esfuerzos y aunar criterios entorno a temas educacionales en todos los niveles y en particular en torno a la formación de docentes. Restrepo señala que desde esa reunión de rectores y decanos de comienzos de 1962 hasta la reunión de rectores y decanos de ámbito iberoamericano, cinco temas aparecen insistentemente: la pedagogía, la integración entre la formación profesional y el dominio del saber por enseñar, la práctica profesional, la investigación y las relaciones con la comunidad.

El seminario de 1962 clamó por la necesidad de formar investigadores en educación ante la ausencia de estudios sobre la realidad educativa del país.

En 1966 se habla de la necesidad de coordinar, divulgar y publicar la poca investigación existente en el área. Se propone la creación de un fondo de investigaciones pedagógicas y se sugiere que todas las facultades cuenten en su estructura orgánica con un centro de investigaciones educativas.

En 1982, según Restrepo, se plantea la necesidad de compartir el escaso recurso humano dedicado a la investigación para montar proyectos inter-universitarios. Se recomienda también la creación de sistemas de investigación, la capacitación del profesorado en esta actividad y en informática para potenciar las unidades de documentación, necesarias para elevar la calidad y proyección de la investigación al obtener información sobre los desarrollos más recientemente de los saberes que entran en la formación de docentes.

Desde 1980, de acuerdo con Restrepo, la investigación-acción penetra en los programas de formación de educadores a partir de la divulgación de experiencias en México, de la Universidad de Antioquia, de la Universidad Pedagógica Nacional y en ponencia presentada en Bogotá en el Encuentro Iberoamericano de Ministros y Decanos de Educación (1986) se insistió en las posibilidades representadas en esta opción metodológica para llevar cabo proyectos sobre una práctica integral, sobre trabajo de promoción de la comunidad y sobre un currículo socialmente pertinente y metodológicamente abierto y creativo.

Como recomendación al Encuentro Nacional, expresa finalmente Restrepo (1987), se sugiere el estudio de una política de líneas de investigación, según saberes que incorporan los programas servidos por una facultad, de programas de

investigación, los cuales fijan las prioridades dentro de las líneas y de proyectos concretos que se encargarían de implementar los programas. Se sugiere también fomentar la investigación evaluativa y la participación de las facultades de educación en la Red de Servicios Documentales auspiciada por el ICFES y Conciencias, como mecanismos para potenciar una investigación de calidad en el sector educativo.

En la ponencia presentada en el encuentro de Formación y Capacitación docente en Colombia en 1987, ya citado, por Piedad Rivero Cruz y que denominó: "La investigación en los programas de formación de docentes", se pregunta por la relación entre investigación y docencia como realidad o idealidad para expresar que la experiencia del docente universitario en el campo investigativo se reduce por lo general a su trabajo de grado, que la formación del docente universitario se ha logrado al amparo de programas tradicionales cuyo desarrollo no han logrado una integración entre docencia-investigación y que no obstante la vigencia de la normatividad no existe a nivel institución mecanismos de fomento al desarrollo de la actividad investigativa.

Restrepo Gómez (2002) dice que en Colombia se han desarrollando proyectos de investigación-acción educativa en las Universidades Pedagógica Nacional, de la Sabana, de Caldas y de Antioquia y cita los siguientes:

1. Ciro Parra (1995) ha desarrollado una línea de investigación en la Universidad de La Sabana con el enfoque de desarrollo y perfeccionamiento profesional de los maestros. La Investigación Acción Educativa es vista como un "proceso de reflexión y acción que realizan los agentes empeñados en tareas prácticas con el fin de mejorar sus propias prácticas, con o sin la ayuda de un asesor externo."

2. Josefina Quintero (2001) realizó su tesis para obtener el doctorado en educación de la Universidad de Antioquia poniendo a prueba un Modelo Formativo en Investigación-Acción-Reflexión para el Mejoramiento de la Teoría y Práctica Pedagógicas. Fue un estudio colaborativo con practicantes que realizaban su práctica docente antes de terminar su licenciatura.

3. En la Universidad Pedagógica Nacional Rafael Ávila (1999) y Fanny Forero (2000), de la Maestría en Educación y particularmente de las línea de Sociología de la Educación y de Docencia Universitaria, han trabajado proyectos con la metodología de la investigación acción educativa.

4. En la Universidad de Antioquia un grupo de asesoras de práctica docente de Educación Infantil llevó a cabo durante los años de 2000 y 2001 un proyecto de Investigación-Acción Pedagógica consistente en reflexionar sistemáticamente sobre las actividades llevadas a cabo para afianzar las habilidades lectoras y escriturales en las practicantes de Educación Infantil. Es el proyecto más parecido al de ADECOPRIA, aunque las investigadoras trabajan todas el mismo problema colaborativamente.

Finalmente, Restrepo Gómez (2002) cita el proyecto iniciado por ADECOPRIA en 1998 indicando que es del tipo de investigación-acción educativa o pedagógica, el cual se centra en la práctica educativa y más concretamente en la práctica pedagógica y en algunos casos en la práctica administrativa de centros educativos, por lo cual es más investigación educativa que investigación sobre educación y cuyo objetivo es “ *construir un modelo de capacitación pedagógica de maestros y administradores docentes en ejercicio, para empoderarlos con procedimientos investigativos que les permitan renovar permanentemente su práctica pedagógica y administrativa, de manera que puedan prestar a la comunidad un servicio de calidad, menos sujeto a la degradación*”

Los aportes de Restrepo Gómez tienen una alta dosis de identidad con la presente investigación, en cuanto la propuesta del diario pedagógico tiene su fundamentación investigativa y metodológica en la Investigación-acción y en la concepción de que es posible pensar en un maestro investigador. De ahí que se haya aprovechado y retomado la complementación histórica que hace Restrepo Gómez en su ponencia. La diferencia con la presente investigación se basa en que el centro de la misma es el diario pedagógico como una respuesta a esa cultura investigativa a la que es posible contribuir con propuestas como la del presente trabajo pero con un modelo específico que busca no sólo ofrecer alternativas a los docentes de la Normal Superior de Marinilla sino a los docentes formadores de otras Normales como a los profesores de colegios oficiales y privados interesados en mejorar su práctica.

1.3 NORMATIVIDAD Y LA INVESTIGACION EN LAS ESCUELAS NORMALES

En el Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1964) se plantea la organización de un Instituto de Investigaciones Pedagógicas, tomando como base una de las instituciones educativas de nivel universitario.

En el Plan de Integración Nacional (1979-1982) una de las acciones que se propone el impulso en forma integrada de la investigación socio-educativa, la adecuación del currículo y la capacitación de los docentes.

La Revolución Pacífica (1990-1994) propone en sus políticas educativas la reestructuración de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales así

como reformar los modelos vigentes de formación de docentes (las normales, facultades de educación, capacitación y perfeccionamiento) articulándolos en un sistema de educación por ciclos. Esto implica un impulso a la investigación educativa y el fortalecimiento de las instituciones de educación superior en este campo.

El Salto Social (1994-1998) en sus acciones se propone el mejoramiento de la calidad de la educación a través de una mejor formación inicial y continuada de los docentes orientando la capacitación de los docentes en servicio orientándola a los requerimientos del PEI especialmente al mejoramiento del desempeño del maestro en el aula.

El Plan Decenal de Educación (1996-2005) en sus acciones contempla, paralelamente con la construcción de una nueva institución escolar, que será indispensable que la sociedad asuma el inaplazable desafío de formar un nuevo educador, quien de ha ser un auténtico profesional para ser capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el auto-estudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo. Estas cualidades también entrañan que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos sean construidos y sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica.

El decreto 2903 de diciembre 31 de 1994, por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales, en su artículo 3º manifiesta que

“La misión de las Escuelas Normales Superiores es la de formar educadores de reconocida idoneidad ética, moral y pedagógica, con base en las reales necesidades de las comunidades, el desarrollo nacional y regional, de acuerdo con los avances del conocimiento, y atendiendo lo dispuesto en los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994”

En el artículo 4º, expresa:

“En todo caso, la reestructuración de las Escuelas Normales se realizará teniendo en cuenta criterios de necesidad de formación de educadores para la región, soporte para la actividad pedagógica e investigativa, infraestructura administrativa y física, facilidades para organizarse como unidad de apoyo académico de una institución de educación superior que forme educadores, nivel académico de sus docentes u otros que para el efecto se acuerden dentro del proceso.”

El decreto 968 de junio 8 de 1995, por el cual se modifica el decreto 2903, en el párrafo del artículo 1º insiste nuevamente en la investigación, como uno de los componentes de la misión formativa de las Normales Superiores:

“Los convenios a que se refiere este artículo deberán establecer las condiciones pedagógicas, administrativas o financieras teniendo en cuenta el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida, la investigación y la misión formativa de las normales superiores, señalada en el artículo 3º de este decreto.”

El decreto 0709 de abril 17 de 1996, que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea condiciones para su mejoramiento profesional, define la formación de educadores

“como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño docente, como profesional de la educación”

El artículo 8º, indica que los programas de formación de educadores, se estructurarán teniendo en cuenta el desarrollo armónico, entre otros campos, el de la

“Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico”

El decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, que adopta disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, expresa en su artículo 2º, entre las finalidades de la Escuela Normal Superior,

“b. Desarrollar en los educadores en formación, las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento de los educandos

d. Despertar el compromiso y el interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad de su desempeño

f. Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura.

El artículo 13, referido a los objetivos de la acreditación, expresa en el literal f:

“Favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica”

1.4 LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA

Las prácticas curriculares no se derivaban de teorías del *currículum* elaboradas y comprobadas con independencia de esas prácticas. Constituían el medio a través del cual los maestros elaboraban y comprobaban sus propias teorías y las de los demás. Así era como recogían datos empíricos sobre sus efectos, utilizándolos para fundamentar sus experiencias teóricas desarrolladas en colaboración en un contexto de responsabilidad colegiada. A esta experiencia, dice Elliot (1999), no la denominaron investigación y mucho menos investigación-acción. Esta organización vino mucho después, cuando el mundo universitario respondió al cambio de las escuelas. Pero el concepto de enseñanza como práctica reflexiva y forma de investigación educativa quedó incorporado de manera tácita e intuitiva a su experiencia del proceso innovador. Reconoce que su investigación no era en modo alguno sistemática: “se produjo como respuesta a cuestiones y problemas concretos a medida que iban surgiendo” (1999:21)

En el concepto y práctica de la investigación ha habido una separación de la práctica docente y la investigación en sí considerada ésta como investigación

académica. El concepto de práctica investigativa entra a jugar un papel muy importante. Al respecto dice Elliot:

“Pretendía dejar claro que los orígenes teóricos de mi trabajo con los profesores en diversos proyectos de investigación-acción se basan en mi experiencia sobre cierto tipo de práctica curricular innovadora en la escuela. Mi comprensión teórica de la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza no se derivan tanto de una cultura académica que adopta una postura contemplativa respecto al proceso de la enseñanza, sino de prácticas curriculares en las que participé como profesor con mis compañeros. Si estos conocimientos constituyen ahora aspectos ampliamente compartidos de la cultura académica de los centros de formación del profesorado, se debe a que los formadores de docentes los han tomado de la práctica” (1999:26-27)

1.5 LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

Dice Elliot (1999) que las ideas que surgieron en el mundo académico, como:” no puede haber desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor”, “la enseñanza como forma de investigación educativa”, “los profesores como investigadores” y la” investigación –acción educativa”, engloban todas ellas ciertas dimensiones de la práctica curricular pero describen esa práctica en el lenguaje académico. La reflexión naturalista dentro del y acerca del proceso pedagógico se describe como “investigación”. Los supuestos que subyacen a este lenguaje académico han tendido a deformar el proceso. Con demasiada frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores realizan ahora acerca de su práctica, fuera de su rol pedagógico. La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que, desde el punto de vista del práctico, la

reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso. Al traducir “reflexión” o “autoevaluación” como “investigación”, el académico corre el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas normalizadas en vez de cómo un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico. La separación de la “investigación” de la “enseñanza” implica una separación entre enseñanza y desarrollo del *currículum*. La idea de desarrollar el *currículum* a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de enseñanza como práctica reflexiva:

“La institucionalización de la “investigación-acción” y de los “profesores como investigadores” en cuanto enfoques de la formación de docentes en las instituciones universitarias suscita una serie de cuestiones críticas sobre las que deben reflexionar los tutores y supervisores. Si tenemos que facilitar una práctica reflexiva como forma de investigación educativa en las escuelas, también debemos tratar la formación del profesorado como práctica reflexiva” (Elliot, 1999:28)

Elliot manifiesta que desde Stenhouse, la pedagogía concebida como el intento de desarrollar unos principios de procedimiento de forma práctica concreta constituye necesariamente un proceso reflexivo. La praxiología no puede traducirse a la praxis con independencia de la reflexión y deliberación del profesor en situaciones concretas. Dice, además, que la praxis, en cuanto conjunto de hechos estratégicos para llevar a la práctica los principios de procedimiento de la enseñanza de las humanidades, no puede divorciarse del *currículum*. El *currículum* no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que se reproducen a través del proceso pedagógico. Consiste, en cambio, en la selección y organización de contenidos en el seno de un proceso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente, por tanto,

a través del mismo. La pedagogía adopta la forma de un proceso experimental de investigación curricular. De ahí el carácter fundamental de la idea de los profesores en cuanto investigadores, desde el punto de vista de Stenhouse sobre el desarrollo del *curriculum*. Afirmaba que no podía producirse desarrollo del *curriculum* sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de las capacidades reflexivas de los docentes.

1.5 EL PROFESOR INVESTIGADOR DE STENHOUSE

Los aportes de Lawrence Stenhouse (1993) con respecto a la idea del maestro investigador son fundamentales para el presente trabajo partiendo de una pregunta que él mismo intuía cuando se le solicitaba la participación en la lección inaugural que pronunció en febrero de 1979 en la Universidad de *East Anglia*: ¿qué fuerza de verosimilitud podemos otorgar al lema, el *profesor como investigador?*”(1993:30)

Lawrence Stenhouse (1993) aventura una definición de investigación: “la investigación es una indagación sistemática y autocrítica” (1993:28) y amplía el concepto diciendo que la indagación está basada en la curiosidad y en un deseo de comprender, pero refiriéndose a una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada en una estrategia. Dice Stenhouse que las gentes con preguntas y respuestas, aún hoy como antes, recurrían a las respuestas de la revelación divina, a la autoridad de una casta instruida, al saber tradicional o a la opinión admitida. Dice, además, que la curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social. Para aquellos que anhelan el respaldo de la fe, de la autoridad y de la tradición, la investigación presenta una amenaza de herejía.

Pero sin la prosecución organizada de la curiosidad no podríamos mantener nuestra vida social.

Stenhouse enfrenta a los profesores a la investigación sin darles alternativas:

“Los profesores se hallan a cargo de las aulas. ...Desde el punto de vista del investigador,..., el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resulta difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (1993:37-38) “En suma, las auténticas clases tiene que ser nuestros laboratorios y están bajo el mando de profesores, no de investigadores” (1993:175)

Y más adelante dice:

“La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores “(1993:42)

Con relación al currículum y la investigación, Stenhouse refuerza las ideas anteriores cuando dice que toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el

trabajo de los profesores. Dice que “no basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (Stenhouse, 1993:135)

Stenhouse cuestiona la investigación experimental aplicada a la educación desde sus elementos de muestreo aleatorio y la generalización de los resultados desde la estimación probabilística para destacar el papel del profesor en la necesidad de que las teorías educativas de los investigadores deberían ser comprobables por los profesores en la práctica dándole al profesor un status nunca antes reconocido:

“Quizás resulte difícil al investigador reconocer la investigación del docente porque significa una disminución de su poder respecto de los profesores. A no ser que se trate de un buen teórico, puede llegar a convertirse simplemente en un asesor técnico. Porque más allá de aquí, su posición depende de su capacidad para lograr significaciones a partir de los datos a los que también tienen acceso los profesores, las cuales sean mejores que las que puedan hacer los propios enseñantes. El experimento de laboratorio ofrece al respecto mejores perspectivas que el experimento psicoestadístico. Pero el laboratorio tendrá que parecerse mucho a un aula y el experimentador asemejarse mucho a un profesor” (Stenhouse, 1993:49)

2. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Ernesto García designa al maestro como el responsable y protagonista natural de la investigación en el aula:

“El maestro, sólo él, está estructuralmente ligado al aula como para poder hablar desde ese espacio determinado de significación. Muchos otros investigadores (incluido el propio maestro) tienen derecho legítimo

a descubrir las realidades escolares mediante investigaciones acerca del aula, investigaciones sobre el aula, que pueden y deben utilizar metodologías de todo tipo de acuerdo con los intereses y rigores de los respectivos observadores, pero ninguno que se ubique por fuera o por encima de la realidad escolar puede hacer investigación en el aula. A la vez todo aquel que quiera practicar la docencia con verdadero profesionalismo tendrá que contar con un modelo de investigación seguro que no lo saque ni lo enajene del aula”. (1995: 77-78)

García define así la investigación en el aula:

“El proceso por medio del cual los docentes en ejercicio producen una argumentación sistemática de la praxis con las intencionalidades y autodeterminaciones propias de la profesión. Si bien la investigación en el aula es un proceso particular que no puede confundirse con otros, hay que dejar establecido de una vez que dicho proceso forma parte inherente de la enseñanza y no puede definirse como una superestructura ajena cuya existencia provenga de otras dimensiones. (1995:79)

2.1 INVESTIGACION Y MEJORA DEL DESEMPEÑO

Fernando Ballenilla (1995) se formula la pregunta: “¿Y qué tiene que ver el aula con la formación de profesores?”. Dice que cuando se habla de formación de profesores hay que suponer que su objetivo último es mejorar nuestra práctica y vuelve a preguntarse: “Qué sentido tiene si no?”. Afirma que nuestra práctica se desarrolla en aulas, por lo tanto un proceso real de formación irá ligado a cambios de la dinámica del aula y viceversa, el proceso de investigación escolar que

produce cambios bien fundamentados y coherentes, es el elemento determinante en la formación de los profesores.

En su obra Ballenilla (1999) plantea que su objetivo es "precisamente ayudar a cambiar la dinámica concreta de un aula. Para ello, como decía al principio, hay que optar por un modelo que oriente este cambio, y la opción que defiende es la de un aula en la que la investigación sea un principio didáctico válido tanto para el profesor como para los alumnos" (Ballenilla, 1999:23)

Ballenilla (1999:23) cita trabajos que fundamentan este modelo como: *"El marco curricular en el Modelo Sistémico Investigativo"* (Cañal, 1988), y *Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico de aula"* (García, 1988), así como en diversos artículos de la revista *"Investigación en la Escuela"* (Grupo Investigación en la Escuela), y en el Proyecto Curricular IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991). Y Finalmente se pregunta: "

"¿Por qué esta alternativa?, por dos razones, la primera de ellas de tipo práctica y personal: de los distintos modelos que he experimentado como profesor y sufrido como alumno (ya de adulto), éste es el que mejores resultados me ha proporcionado. La segunda razón es que en él se produce una síntesis muy coherente, equilibrada y realizable en la práctica educativa, de lo más actual en teoría de la educación y en teoría del conocimiento" (Ballenilla, 1999:23)

2.2 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Para María Mercedes Callejas (1998) la investigación -acción se presenta como un modelo comprensivo de innovación pedagógica que puede servirle al profesor de instrumento valioso para la mejora y desarrollo profesional en la práctica de su

enseñanza. Citando a Kemis, dice que la exigencia social de responder a una enseñanza de calidad demanda a los propios docentes un análisis más riguroso de su práctica, pues así se actualizan desde la reflexión y reelaboración de su propia acción en el aula, buscando mayores fundamentos para la elaboración y desarrollo del currículo.

Plantea también que la investigación en la acción ofrece la posibilidad de profundizar en la enseñanza, como una actividad que se realiza diariamente en el aula, superando la rutina y permitiendo además entender la práctica como un diálogo profundo, entre la reflexión que sobre ella hacemos y actualizamos la configuración que de la propia práctica hacemos con el apoyo de la teoría. Una de las formas de proceder es precisamente, que el docente se interese por uno de los muchos problemas que lo inquietan, estableciendo interacciones oportunas después de describirlo, proponiendo diversos niveles de análisis, contrastándolo y reflexionando sobre posibles interpretaciones teorías o hipótesis que puedan enmarcarlo. Por ello se plantea que la teoría clarifique la acción y la enriquece.

Dice, igualmente, que esta forma de investigar convierte a los docentes en protagonistas responsables de su propia innovación y .de las transformaciones que afecten al proceso educativo; pues solo desde reflexión y la práctica consciente, que es fuente de otras reflexiones, puede realmente investigación en la enseñanza. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no puede considerarse como Investigación cualquier experiencia de innovación pedagógica, aunque estas si pueden crear un conflicto didáctico al docente y despertar su interés hacia la metodología investigativa.

Callejas considera que este tipo de formación permanente ayuda los profesores a enfrentarse con los problemas de la enseñanza, refinando sus percepciones de las

situaciones didácticas y potenciando el papel del profesor como un investigador en el aula.

En el seminario de investigación en el aula, Callejas expresa como juicios de valor que la enseñanza puede mejorarse incorporando una metodología de investigación por parte del profesor y los estudiantes; que la investigación en el aula contribuye a que los docentes se conviertan en protagonistas responsables de la innovación de su acción educativa.

Finalmente, plantea como afirmaciones de conocimiento que la investigación educativa debe ser una investigación en la acción, una actividad que se realiza diariamente en el aula con los estudiantes; que el profesor investigador tiene en cuenta las características y necesidades del contexto y las aportaciones teóricas para planificar, diseñar y evaluar su intervención y que el desarrollo profesional se construye en un proceso de investigación sobre la práctica a partir de la teoría y con los resultados se transforma la práctica.

2.3 INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Rafael Porlán (1999) citando a Schon (1982 y 1987), dice que los profesores y los profesionales en general, funcionan como prácticos reflexivos, es decir, como sujetos que tanto en el transcurso de su actividad profesional, como antes y después de ella, pueden activar procesos de reflexión en y sobre la acción que adecuadamente potenciados y desarrollados pueden convertir al profesor en un investigador en el aula (Pérez Gómez, 1987) y en un productor de conocimiento profesional y pedagógico (Bromme, 1988; Calderhead, 1988).

Dice Porlán (1999) que el profesor, en el complejo sistema del aula, utiliza sus esquemas implícitos a modo de conocimiento tácito en la acción. Dichos esquemas dirigen y orientan en primera instancia su actividad en el aula. No obstante, en el transcurso de la misma se improvisan procesos reflexivos inmediatos como consecuencia de la problemática particular de cada situación didáctica concreta. Esa reflexión en la acción, que de alguna manera siempre está presente, participa de elementos intuitivos (emocionales, creativos) y racionales (selección y análisis de la información) íntimamente interrelacionados, que pueden modificar, en el transcurso de la práctica, la respuesta prevista por el profesor (Pérez Gómez, 1987)

Durante la reflexión en la acción, como indica Pérez Gómez, el profesor puede someter a contraste empírico tanto sus esquemas implícitos, como aquellos otros más teóricos depositados en su memoria académica, siempre que tengan relación con la situación problemática.

Según Porlán (1999), a posterior, el profesor puede reflexionar sobre la acción pasada y establecer consecuencias para su acción futura. En el proceso de reflexión crítica sobre la acción, el profesor, individualmente o en equipo, puede tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su actuación profesional y, al mismo tiempo, someterlos a contraste con los resultados de su actuación y a la luz de teorías pedagógicas y epistemológicas más formalizadas. *El profesor, en definitiva, puede criticar sosegadamente su conocimiento tácito y su reflexión espontánea durante la acción y para ello puede prever métodos y técnicas que le faciliten la recogida de la información sobre los procesos reales del aula.*

Porlán manifiesta que una actuación profesional que abandone, por ejemplo, los procesos de reflexión sobre la acción tenderá progresivamente a la rutinización de

la práctica. El profesor resolverá los conflictos y problemas didácticos mediante el constreñimiento artificial de la vida espontánea del aula, sometiéndola a esquemas rígidos e inflexibles de programación que ofrecerán una apariencia de normalidad académica.

2.4 INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

Porlán plantea una visión crítica de la investigación en el aula, que va más allá de la simple problemática al interior del salón de clase pero nunca desvinculando esta realidad con la realidad social. Por eso resalta que una visión más compleja nos permite concebir un Modelo de investigación en la Escuela que ofrece conceptos superadores de estas contradicciones de tal manera que *la investigación sea la base de la enseñanza y de la formación del profesorado*(Rudduck y Hopkins, 1985; Porlán, 1989b y Porlán y García, 1990).

A través de ella el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional (Porlán, 1992 y Carr, 1993)

Pero no basta con introducir la reflexión como un método permanente para regenerar la teoría (Morin, 1986). La práctica escolar es una práctica de intervención social y como tal impregnada de componentes sociopolíticos inevitables. Transformar el conocimiento escolar en la perspectiva de hacer posible un conocimiento emancipador accesible a la mayoría de la población implica algo más que reflexionar sobre los problemas prácticos que se generan en el trabajo profesional. Y ello porque toda reflexión sobre la acción en el aula, aun

cuando libere parcialmente al enseñante de la esclavitud inconsciente hacia modelos pedagógicos y epistemológicos no construidos por él autónomamente e ilumine nuevos cursos de acción en el aula estará siempre condicionada por una cierta estructura socio-política dominante, tanto en su vertiente institucional, burocrática y legal, como en su vertiente moral, actitudinal y referida a los valores (Porlán, 1989b y Popkewitz, 1990)

Esta dependencia que toda reflexión tiene del contexto profesional en que se genera, impide con frecuencia que se valoren las causas profundas que obstaculizan una auténtica transformación del conocimiento, y la práctica escolar.

En este sentido, sólo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (Carr y Kemmis, 1986) puede revelar a los profesores “cómo sus creencias y sus actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades colectivas” (1988, :151).

Y al mismo tiempo iluminarles sobre “aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y sobre las explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes pueden ver cómo eliminar o superar tales aspectos” (versión en castellano, 1988: 143).

Se trata, pues, de construir a través de procesos de reflexión profesional y de reflexión social (Apple, 1979) una teoría crítica de la enseñanza que no sólo dé cuenta de los problemas prácticos del aula y de las creencias implícitas de los profesores, sino que también oriente la acción transformadora de dichas prácticas, respecto a los obstáculos políticos y sociales que las dificultan (Apple y King, 1977 y Martínez Bonafè, 1989)

La crítica ideológica se presenta, por tanto, como una dimensión superadora del antagonismo existente entre una investigación educativa supuestamente neutral y la acción del profesor en el aula contaminada de problemas sociales, pero desprovista de una acción social crítica (Habermas, 1981a) que contemple principios capaces de soportar un discurso científico e ideológico (Porlán, 1989b) y de dirigir los procesos de transformación y reforma escolar. Carr y Kemmis (1986) lo plantean de la siguiente manera:

”..el positivismo contempla la reforma de la educación como un asunto técnico, mientras que para la investigación interpretativa tiene carácter práctico. Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma los predicados de participativa y colaborativa. Plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen como marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación, sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación” (1988: 168)

Lawn (1997:129) coincide en estos planteamientos al afirmar que el trabajo de los profesores transcurre, en su mayor parte, dentro de las clases pero que está influenciado por aspectos de la política escolar, local y nacional. Los profesores son trabajadores sociales, culturales y políticos. También trabajan en un sistema productivo. La dirección, la tecnología, la formación, los recursos, la política

escolar y las descripciones del trabajo afectan, todos ellos, a la actividad del profesor.

2.5 EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR EN EL AULA

Porlán y Martín (1996) proponen la imagen de un sujeto que, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto donde tiene lugar su actividad, y las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas significativas, planifica, diseña y evalúa su intervención: “Es el profesor, desde este punto de vista, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula” (1996:17)

Joan Rué (1997) presenta el aula como un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje. La clase como campo de estudio no ha sido un ámbito de preocupación hasta fecha muy reciente. Según Rué, los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómenos que en ella se manifiestan datan de mediados de los años 70. Entre los trabajos pioneros y clásicos cita el de Ph. Jackson (1968).

Para Rué los maestros tienen un importante desconocimiento de las relaciones educativas en el interior de las aulas. Los estudios que informan de lo que sucede en las aulas, el tipo de fenómenos que registran y de sus efectos sobre los individuos que intercambian informaciones, afectividad, significados culturales y modelos tienen una penetración muy lenta en la vigente cultura docente. El punto de vista del profesor ha tenido un papel predominante en las representaciones clásicas del aula. Se ha sobrevalorado tanto la importancia de la actuación de los

profesores, como se han minusvalorado el punto de vista del alumno, de sus conductas y perspectivas, individuales y colectivas, o el papel de diversos aspectos contextuales como la cultura de equipo docente, la gestión de los parámetros tiempo y espacios en los procesos de enseñanza, o las interacciones sociales en el seno del grupo.

Dice Rué que hacia finales de los años 70, los trabajos de sociólogos, psicólogos o sociolingüistas pusieron de manifiesto la simplificación de los supuestos anteriores, al revelar la complejidad de las interacciones que se dan en el aula, su vida propia como contexto educativo y el carácter nada particular de los fenómenos detectados.

Rué indica tres significados diferentes respecto al aula: uno, se refiere al espacio físico, al aula como continente de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje. En esta representación han predominado los puntos de vista de la psicología ambientalista, la cual atendía a las características de los principales parámetros físicos del aula, las dimensiones, la estética, la distribución física de los recursos, la funcionalidad de la misma, la luz, etc. Un segundo significado de clase remite al del grupo humano que engloba, lo que está más próximo al lenguaje de los profesores, en el que “mi clase” también es sinónimo de “mis alumnos”. Este significado apunta al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella. La noción de grupo-clase incorpora al profesor o profesora como un elemento del grupo, aunque sea particular, por su status institucional, de saber académico y de adulto. Un tercer significado remite al aula como un ambiente de aprendizaje. Ni las distribuciones del espacio y su equipamiento ni las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismos, son interdependientes de la dinámica de enseñanza y aprendizaje impulsada por el profesor, la cual desencadena un complejo de situaciones, vivencias, habilidades,

actitudes y actividades que, en última instancia, dan las claves de la vida de un aula cualquiera.

Rué destaca la noción de ambiente social para caracterizar integralmente el significado de aula mediante estos elementos: el grupo de clase no es un simple conglomerado de individuos, sino que es una entidad psicológica, articulada por las relaciones que se dan entre sus componentes, uno de los cuales es el propio tutor o tutora; los grupos desarrollan a través de su dinámica e historia, su propia personalidad; cualquier grupo genera una dinámica de influencia entre sus miembros; la dinámica grupal no incide tan sólo en el ámbito de las relaciones sociales entre individuos sino también en su campo de valores, en su desarrollo afectivo, de habilidades, estilo y ritmo de aprendizajes y en sus estrategias de pensamiento; los profesores, por su status y modo de realizar su rol, siempre intervienen en la historia y caracterización de esta dinámica; el hecho de que la influencia del grupo sobre cada uno de sus componentes sea de signo positivo depende de la capacidad de articulación, del liderazgo y de la modalidad de conducción de los intercambios, por parte del tutor, debido a que el aula no es un medio abierto, sino institucional; un conocimiento más preciso de los fenómenos grupales, por parte del profesorado-tutor, permite intervenir educativamente sobre los alumnos de modo más relevante. La función docente es enriquecida al explicitarse la importancia de su dimensión organizadora y de gestión del grupo bajo su tutela. Ello supone reconocer que el profesor o profesional no sólo genera o dificulta el aprendizaje a través de su intervención docente directa, sino que también lo puede favorecer y producir de forma indirecta mediante su actuación reguladora sobre el grupo. Finalmente, pone de manifiesto cómo los procesos cognitivos individuales son mediados por los efectos psicodinámicos que genera el ambiente social en el que los sujetos se hallan inmersos.

Rué considera que esta evolución conceptual, en relación a la noción de clase, se halla vinculada con los datos y la reflexión que ha generado como nuevo campo de investigación, en el contexto de la preocupación por una escolaridad efectiva para el máximo posible de alumnos. Las consecuencias de dicha evolución han permitido connotar las aulas como un contexto explícitamente organizado, original y variable, en el sentido que la dinámica de cada clase y las conductas de los sujetos individuales dentro de ella permiten ser explicadas fundamentalmente por la naturaleza de las intervenciones que recibe, por las relaciones que en ella se generan y por su historia. Esta perspectiva, sin pretender relativizar el grado de importancia de la intervención directa del profesor, amplía su responsabilidad docente al campo de la organización y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Atribución que es extensible al equipo docente, en la medida que la organización del aula no depende necesariamente de un solo profesor o profesora. Como conclusión, dice, Rué:

“Lo profesores se sienten como presos, en un dilema que no acaban de comprender. Por una parte, todo es muy lógico, razonable y aparentemente muy claro: los contenidos, las normas, los procedimientos y valores que deben adecuar, acompañados, además, de orientaciones y materiales para su desarrollo y ejecución. Sin embargo, la realidad de la clase, el día a día, las situaciones creadas en el aula, se diría que se hallan en otra dimensión muy distinta a la de esta secuencia institucional” (254:58-59)

2.6 LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA: UNA RESPUESTA A LA RUTINIZACIÓN

Eloísa Vasco (1995) pone al descubierto uno de los problemas más fáciles y comunes en el que puede caer el maestro: la rutina. Al respecto expresa:

En la institución educativa, el maestro está permanente expuesto a caer en la rutina. Este es uno de sus "riesgos ocupacionales", y quizá el más peligroso, por lo mismo que es cotidiano. El peligro de la rutinización se debe a muchos factores y situaciones que son inherentes a la vida escolar; tiene que ver con los calendarios y ciclos escolares, con los horarios, con los espacios: el ciclo del año escolar se inicia y concluye el mismo mes, todos los años; las actividades escolares, año tras año, siguen el mismo ritmo, son esencialmente las mismas; es frecuente, especialmente en la secundaria, que el maestro enseñe la misma asignatura en el mismo curso todos los años. Todo esto puede llevar a que el peligro de rutinización se manifieste especialmente respecto a los conocimientos: al cabo de unos pocos años de su ejercicio docente el maestro puede correr el peligro de enseñar lo mismo de la misma manera, lo cual hace que los conocimientos se conviertan en algo mecánico y trillado, tanto para el maestro como para los alumnos, pues al no presentar ninguna novedad para el maestro, el alumno los percibe como algo repetitivo y carente de interés. Puede suceder que el maestro ya no caiga en la cuenta de que es la primera vez que *estos* alumnos entran en contacto con *estos* conocimientos, y que las preguntas, dudas, interrogantes, no son los mismos del año pasado" (1995:43)

Dice Vasco que al cabo de unos años de trabajo ya es poco lo que puede llamar atención al maestro y que probablemente ha encontrado la manera de enseñar lo que le costaba dificultad al principio, o sencillamente, ya no intenta enseñarlo e identifica este momento con la rutina. Y acá propone la alternativa de investigación en el aula como una respuesta proactiva al problema de la rutina del docente:

“ Y éste es el momento en el cual se requiere de esa forma renovada de mirar, la cual de alguna manera llevará al maestro a encontrar la posibilidad de escapar de la rutina por medio de un proceso de

investigación, de indagación y de reflexión sobre algún aspecto de su práctica. A esa capacidad renovada de percibir del maestro la llamo "una mirada investigativa". No es ésta una mirada objetivante, sino por el contrario, una mirada reflexiva y personalizante que permite percibir situaciones y relaciones antes ocultas y despersonalizadas por la rutina." (1995:44)

Describe así las posibilidades de investigación del maestro:

“Si el maestro logra renovar su forma de percibir, si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, a sus alumnos, el maestro podrá preguntarse por el sentido de lo que hace. Es decir, llegará a caer en la cuenta de su quehacer, a hacerse consciente de los procesos que suceden a su alrededor, y a formularse preguntas sobre ellos” (1995:55).

Vasco ofrece su mirada sobre la investigación en el aula manifestando:

“Es importante dejar en claro que la investigación en el aula no es un método, no es una técnica de investigación. Dentro de las actividades que surgen de esta propuesta hay diversidad de preguntas, de formas de hacer, de reflexiones, de maneras de aproximarse al proyecto. También es importante aclarar que, aunque ciertamente es muy importante fomentar el espíritu de investigación en los alumnos, esta propuesta está dirigida a los maestros para que ellos realicen procesos de tipo investigativo en y sobre su propia práctica. Evidentemente, en ocasiones, esta reflexión del maestro puede involucrar actividades y proyectos en los cuáles participen los alumnos; además, un maestro inquieto por la in-

vestigación en su propio trabajo puede más efectivamente motivar a sus alumnos a investigar. Sin embargo, en este trabajo miraremos el proceso desde la óptica del maestro y en relación con su quehacer y su saber. (1995:50)”

Vasco caracteriza la investigación en el aula con los siguientes elementos:

“Deben ser procesos de investigación, de indagación sistemática, de reflexión que surjan de los intereses propios del maestro o del grupo de maestros. Es posible que los intelectuales e investigadores externos a la escuela propongan interrogantes de investigación, y temas muy interesantes, pero si estos no encuentran eco en los intereses propios del maestro, no tendrán sentido para él, y por tanto no los convertirá en procesos de investigación y reflexión.

Deben respetar la lógica de trabajo propia del maestro. Es decir, deben ceñirse a los ciclos del año escolar, a la visión desde la escuela, a la interacción que el maestro entabla con sus alumnos, con sus colegas, con la comunidad, desde la perspectiva particular de la escuela, del aula y de su diario quehacer” (1995:54-55)

El aula es el espacio de la experiencia del maestro. Vasco expresa así la importancia del aula en el proceso investigador del maestro, entendiéndola como espacio físico y espacio conceptual:

“De alguna manera el "salón", el "aula" es el espacio físico más cercano a la experiencia cotidiana del maestro, y es por esta razón que hemos hablado de "investigación en el aula". El aula es el espacio que le es más directamente propio

al maestro, en donde se inicia o se define lo específico de su quehacer de enseñar, así sea de manera meramente simbólica. La importancia del aula se debe a que normalmente es en el aula en donde el maestro se reúne con sus alumnos, aunque sea para salir de ella a otros espacios, y aunque esa aula sea la sombra de un árbol. No debe pensarse en el aula como en las cuatro paredes de un salón, sino como el lugar de reunión de maestros y alumnos en torno al saber.

El espacio conceptual de la investigación en el aula puede mirarse como el conjunto de preguntas, de inquietudes, de asombros que el maestro puede querer resolver, reflexionar, apropiarse conceptualmente. En este sentido, el espacio conceptual también tiene que ver con el aula, en cuanto desde ella se generan y se filtran las inquietudes y las preguntas, y a ellas revierte la reflexión, como elemento transformador del diario quehacer” (1995:56)

3. FORMACIÓN DE FORMADORES Y EQUIPO DOCENTE.

Porlán en “Constructivismo y Escuela” (1992) hace unos planteamientos acerca de la relación de la investigación con la formación del profesorado y los requerimientos de un trabajo en equipo, de los cuales se destacan los siguientes aspectos:

La actividad de enseñanza hay que entenderla como un proceso destinado a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. Dicha actividad se realiza en un contexto social. El aula, el centro y la comunidad educativa son diferentes ámbitos del mismo. El profesor, en consecuencia, ha de ser capaz de socializar la diversidad. Ha de favorecer la dinámica social y democrática entre estudiantes, padres y compañeros, evitando la potenciación exclusiva de ciertos estereotipos sociales y la marginación de otros.

Esta forma de ser y de actuar implica una dosis importante de autonomía profesional y trabajo en equipo. Facilitar el aprendizaje de los alumnos en un marco social que respete la diversidad requiere el desarrollo de equipos de profesionales *capaces de diagnosticar, analizar, tomar decisiones e intervenir con rigor en los procesos de enseñanza* (Fernández Pérez, 1988 y Santos, 1993).

Ser autónomo significa ser capaz de un desarrollo profesional consciente y autodirigido (Stenhouse, 1981); o, lo que es lo mismo, ser capaz de reflexionar en y sobre la práctica para descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma; promoviendo, con ello, el cambio didáctico personal desde una perspectiva constructivista (Porlán y García, 1990),

Ser autónomo significa, también, saber diseñar, experimentar y evaluar en equipo proyectos curriculares que conviertan los nuevos enfoques teóricos en una praxis

alternativa y rigurosa (Stenhouse, 1982: Santos 1988h: y Martínez Bonafé, 1991).

Desde este punto de vista, la formación, inicial y permanente de los profesores, en su grado más evolucionado, ha de estar incardinada en Programas de Investigación escolar que, al mismo tiempo transformen (formen) al profesor (sus esquemas de actuación, modelos, etc), el contexto escolar (aprendizaje de los alumnos, dinámica de clase, etc) el contexto científico (teorías de la enseñanza, proyectos curriculares, etc) (García y otros. 1991).

Estos procesos de formación e investigación han de ser abiertos, flexibles y cooperativos. Han de favorecer el flujo de información en todas las direcciones, es decir, han de integrar las aportaciones relevantes de los grupos de renovación pedagógica (elementos ideológicos y empíricos) y de los equipos de investigación educativa (elementos teórico-científicos).

La formación inicial, en concreto, ha de preparar al futuro profesor en el papel de profesional *autónomo*, cooperativo e investigador y por tanto, ha de vincularse con los Programas de Investigación Escolar y la formación permanente del profesorado (Imbernón, 1987a, 1987b)

Así mismo, la formación permanente no puede ser fruto exclusivo del espontaneísmo pedagógico ni de la imposición institucional. En cada zona y en cada ámbito geográfico u organizativo (Centros de Profesores, Colectivos pedagógicos, etc.) ha de tenderse a la elaboración colectiva de planes de formación.

Las estrategias de formación han de responder a la diversidad y heterogeneidad de niveles de desarrollo profesional. Por ello deben concebirse como un proceso evolutivo que puede abarcar desde actividades de animación pedagógica hasta la puesta en marcha de Programas estables de Investigación Escolar (Porlán, García y Martín, 1992). Al mismo tiempo, han de favorecer que la formación permanente esté centrada en la práctica y en la escuela, centros y equipos docentes, lo que permite una intervención más directa y significativa y por tanto más cargada de potencialidad (Santos, 1987)

Para garantizar un proceso continuo de desarrollo profesional ligado a la acción se requiere la institucionalización de equipos de asesores-facilitadores zonales. Dichos equipos deben incluir profesionales con prestigio docente y pedagógico en la zona y deben poseer cierta experiencia en investigación educativa, formación del profesorado y desarrollo curricular (Porlán y García. 1992a)

Los asesores—facilitadores han de ser elementos nucleadores en el diseño y aplicación y evaluación de los planes zonales de formación. En concreto, han de prestar especial atención a la formación y dinamización de equipos estables de profesores que reflexionen e investiguen sobre su práctica.

En asesoramiento a los grupos de trabajo se ha de partir de los problemas e intereses concretos de los profesores para posteriormente favorecer el análisis de su práctica docente, la toma de conciencia acerca de los modelos que están implícitos en la misma así como la evolución de sus esquemas cognitivos y actitudinales (Day. 1983, 1985 y Porlán y García 1992a).

En la situación actual del sistema educativo, el peso de las metodologías tradicionales es de tal calibre que hace estériles los pequeños cambios

introducidos por profesores aislados en su área o asignatura. En este sentido, la formación individual de algunos profesores de un centro no suele provocar cambios globales en el mismo, reduciéndose, más bien, a una actividad aislada con poca incidencia en la metodología de trabajo de los alumnos. Por ello, la formación del profesorado debe realizarse en cada centro, lo que ayudaría a superar las dificultades organizativas (confección de horarios, salidas al entorno, etc) y las desconfianzas personales que las actividades de renovación y perfeccionamiento provocan.

Se ha insistido en la importancia que tienen los equipos de profesores en las nuevas tendencias de formación del profesorado. Si esto es así, atender y potenciar a los equipos de profesores de un mismo centro (seminarios de áreas, equipos interdisciplinarios de nivel, etc) no solo satisface el criterio mencionado, sino que favorece al mismo tiempo la transformación progresiva de la institución escolar (Santos, 1987)

Flórez Ochoa y otros (documento) ubican al equipo docente dentro del marco de la formación de la institución como una de sus formas organizativas, posibilitando así la realización de formas investigativas:

“Las formas organizativas que permiten llevar a acabo los aspectos formativos de la institución pasa por la creación equipos docentes y de núcleos disciplinarios que en su organización sigan el modelo de las comunidades científicas (para el caso de los núcleos disciplinarios) y para el equipo docente el modelo o los modelos que se desprendan del campo intelectual de la pedagogía”

4. EL DIARIO PEDAGOGICO

Bernardo Restrepo Gómez (2002) en la ponencia mencionada arriba presenta una experiencia sobre la concepción que sobre el diario del profesor mantiene en su proyecto de investigación de Adecopria. Destacamos algunos de sus conceptos cuando hace alusión a que las principales técnicas utilizadas fueron el diario de campo, la entrevista colectiva e individual, y los grupos focales.

Del diario de campo dice que fue la técnica principal y a su debido manejo se dedicó tiempo y espacio al inicio de cada cohorte de maestros investigadores. Se insistió en superar la simple descripción, haciendo énfasis en cuatro elementos del

diario, a saber: la narrativa o descripción de la práctica pedagógica, el comentario crítico o autocrítico, la interpretación o develación de significados, y la intervención o elaboración de propuestas de acción.

El primer paso es el cuestionamiento de la práctica actual, con un interrogante sobre lo que está fallando y qué hacer para mejorar la práctica

Y finalmente termina su aporte sobre el diario de campo afirmando que todos los grupos que han trabajado la experiencia de la investigación-acción educativa desde 1998 han tenido como característica común la dificultad para escribir y narrar su experiencia pedagógica. La necesidad de elaborar el diario de campo, de tener que leerlo ante el grupo, de escuchar las críticas y de tener que rehacerlo una y otra vez, pone a los docentes en la actitud de objetivar bien su experiencia.

4.1 EL DIARIO DEL PROFESOR COMO GUÍA PARA LA INVESTIGACIÓN

Porlán y Martín (1996) presentan el diario del profesor como un recurso metodológico nucleador del proceso teoría, planificación y práctica en la investigación y tratamiento de sus problemas prácticos. Dicen que la utilización periódica de este recurso permite reflejar el punto de vista del profesor sobre los procesos más significativos de la dinámica en que está inmerso:

“Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas, entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las

referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor” (1996:20)

Efrén Acero Acero (2001) cita la primera conclusión a la que llegó Simposio Permanente del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación en 1992: “Más allá de definir temáticas de investigación, es importante trascender esta reflexión con la discusión de orientaciones, criterios y propuestas acerca del desarrollo de estrategias de cambio institucional que impulsen la investigación en educación”.(p.12)

Considera Acero que el análisis personal y colectivo de las observaciones registradas puede orientarse a identificar y aislar los diferentes componentes o elementos que los configuran, buscando establecer relaciones entre los mismos, haciendo preguntas desestabilizadoras o problematizadoras para focalizar progresivamente las observaciones llevando al docente deductivamente a tomar decisiones sin perder las referencias del contexto, retomando las ideas de Porlán y Martín:

“Las primeras descripciones, probablemente muy generales, deben conducir a una visión más analítica a medida que se van categorizando y clasificando los distintos acontecimientos y situaciones recogidas en el diario de campo. Posteriormente, al mismo tiempo que se reflejan y detectan los problemas prácticos, éstos se van aclarando y delimitando. En este sentido, podemos pensar que todo problema es un “componente de un proceso continuo” que se va desarrollando,

reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones, que van desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración y viceversa” (p.14-15)

4.2 REGISTRO E INVESTIGACIÓN

María Teresa González (1993) al citar otra de sus obras (1991) plantea la relación entre el maestro investigador y el recurso al registro de las experiencias:

“Se va generalizando la idea de que el campo de la educación requiere del estudio y la investigación, aunque no todos los docentes estemos llamados a realizar los descubrimientos más trascendentales. Los primeros pasos en este camino, que por otra parte lleva a la jerarquización del quehacer docente, se inician justamente con el ejercicio de la observación y el registro de lo que vamos haciendo, sumado a la confrontación con otros ensayos y con lo que los libros nos pueden aportar” (González, 1993:95-96)

González hace relación a la importancia que debe tener para el maestro la práctica de la observación y la escucha. Dice que no parece que los estudiantes, las maestras y los maestros en ejercicio hayan desarrollado o afinado las habilidades necesarias para observar y escuchar: “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” (p.92)

Sobre el registro escrito de anécdotas, González (1993:115) cita algunas consideraciones propuestas por Torrance y Myers (1976), entre las que se destacan el que el lenguaje utilizado debe ser objetivo, hacer el informe de inmediato y discriminar el hecho observado de la interpretación del mismo o de las opiniones del observador.

4.3 EL DIARIO Y SU RELACIÓN CON EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR PERMANENTE.

Porlán y Martín (1993) afirman que el hecho de llevar de un diario de nuestra experiencia docente implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente. El haber profundizado, discutido y caracterizado los problemas más significativos, posiblemente generará dilemas teóricos y provocará un cierto nivel de enfrentamiento con el propio modelo didáctico del profesor creando condiciones favorables para asumir un mayor riesgo teórico y una mayor apertura a otros puntos de vista. Esta evolución de las concepciones del profesor ha de traducirse en el diseño de una nueva intervención quedando un paso más, de por sí problemático: la aplicación del nuevo diseño a la práctica.

“Conocer nuestros problemas, investigarlos, cambiar las concepciones asociadas con ellos y preparar hipótesis de intervención novedosas que pretendan resolverlos, son pasos obligados en nuestro desarrollo profesional, pero todo ello serviría de poco si al final nuestra práctica no cambiara o, lo que es peor, no tuviéramos datos fiables sobre si realmente cambia o no cambia” (1996:47)

Porlán y Martín (1993:52) 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. Dicen que no se trata ya de describir genéricamente los problemas prácticos de la actividad ni de analizarlos poniendo en cuestión las concepciones didácticas de los profesores, tampoco se trata de diseñar una nueva intervención describiendo las nuevas incorporaciones teóricas que se desean aplicar. Se trata de desplegar técnicas más concretas y específicas para conocer cómo funciona el nuevo programa en la realidad, recogiendo información previamente establecida, analizándola y categorizándola, contrastando datos obtenidos de fuentes diversas, comparándolos con lo previsto en el diseño y estableciendo conclusiones que reorienten el curso de la práctica y permitan validar y reconstruir el propio conocimiento pedagógico-profesional. Así, el diario adopta un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otros medios de investigación (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos) y en el lugar de elaboración y síntesis de información: “el profesor, o el equipo de profesores, ya no actúa sólo como “observador informal”, o como “reflexivo esporádico”, ni siquiera como “programador riguroso”, sino que incorpora también, aunque de manera parcial, el estilo de investigador “en” y “sobre” la práctica pedagógica sometida a experimentación” (1996:53)

Respecto de la actividad de enseñar, la investigación y el diario afirman:

“Evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, si aceptamos que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando, como enseñantes, intentamos modificar la actividad de la clase basándonos en nuevos principios y fundamentos, estamos incorporando a nuestra profesionalidad ciertas dosis de espíritu y la estrategia de eso que denominamos genéricamente como

investigación. El diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación” (1996:53)

Porlán y Martín (1993:66) hacen las siguientes recomendaciones prácticas en torno al diario:

- No puede faltar la utilización sistemática de alguna estrategia global de análisis y reflexión socializadas en el seno de un equipo de compañeros.
- Conviene ir sintetizando la discusión en aspectos relevantes de la realidad con el propósito de superando el simple relato.
- En la eventualidad de incurrir en limitaciones en las ideas, se pueden proponer lecturas, análisis de experiencias similares, invitar a personas que aporten otras visiones de los problemas y registrar el material resultante.
- La discusión no debe quedarse en la problematización de la práctica; debe buscar nuevas soluciones con las consiguientes hipótesis de intervención. El diario de campo no sólo debe recoger información empírica, sino las nuevas incorporaciones teóricas que se van a aplicar.
- En un evento de aplicación de lo programado, el diario deja de ser exclusivamente un “diario”, para convertirse en el instrumento de mejoramiento global, estructurado y sistemático de la innovación.

4. 4 EL DIARIO COMO PRÁCTICA DE REFLEXIÓN Y AUTOFORMACIÓN

Revenga Ortega (2001) presenta su experiencia de diario de clase con un grupo de 20 alumnos que cursan tercero, en el área de ética. Relata sus concepciones del diario y la confronta con la experiencia de la relación con el grupo. Aquí se presenta un relato de sus ideas.

Para Revenga Ortega el diario de clase es un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural del aula. Sin dejar de tener una vertiente literaria, de ser un producto lingüístico, la actividad narrativa responde al deseo del profesor de un mayor conocimiento y comprensión de aquellos aspectos especialmente significativos y determinantes de las dinámicas de la clase. Es, dice, un metalenguaje que, más allá de la literalidad del texto, nos habla de un contexto y de los acontecimientos que en él se representan. Su capacidad de sentido y comunicación depende tanto del potencial del grupo en la creación de significados culturales, como de la competencia interpretativa del profesor. Éste lo define y delimita a partir de sus expectativas, deseos y motivaciones.

El diario ha de responder a un propósito práctico: eliminar resistencias, denunciar deficiencias, introducir cambios, compensar desequilibrios. En este sentido no es un simple instrumento descriptivo sino un conjunto de reflexiones y deliberaciones críticas que forman parte de un proceso de investigación.

Se pregunta Revenga Ortega de qué manera el diario de clase ilumina las prácticas de los docentes, de qué forma ayuda al profesor a transformarlas para mejorarlas. Se responde diciendo que como objeto lingüístico, el diario incorpora a la comunicación un conjunto de registros cuyo contenido determina su capacidad comprensiva, valorativa y transformadora. Entre ellos destaca el registro descriptivo, el analítico, el crítico, el expresivo y el práctico-organizativo.

En la experiencia que narra del grupo de ética, destaca que la efectividad del diario depende, en gran medida, de la demarcación y definición de los problemas. Igualmente plantea que el diario es un instrumento pertinente para percibir la diferencia entre el ideal y el acontecimiento. Pensar la diferencia obliga a estar atento a la naturaleza de los criterios y sus variaciones espacio-temporales. Esta contrastación entre “lo que es” y “lo que debería ser” es inherente al estímulo narrativo y constitutivo de su sentido. En él se potencia una dimensión racional que apela a los argumentos: ¿por qué lo que sucede no se adecua a los propósitos?

.Revenge Ortega considera que el diario estimula la evaluación continua porque forma parte de su naturaleza. Escribir es pensar, y pensar es valorar. Esta confrontación que la crítica dinamiza es un acto que apunta a la transformación de actitudes. Contribuye, también, a la conformación del pensamiento práctico del profesor al dimensionar su capacidad de comprensión y provocar la búsqueda de recursos. Pero, a su vez, afirma Revenge Ortega, requiere una disposición abierta y flexible para aceptar puntos de vista, propuestas y cambios. El diario cumple una función correctora al incentivar ese acercamiento a lo ideal y canalizar energías para su materialización. El diario, como ayuda a la toma de decisiones, recoge no sólo las propuestas del profesor, sino también las sugerencias del grupo. Finalmente, se destaca: “Aprovechar la escritura como forma de mediación con las vicisitudes del aula, y hacerlo de una manera reflexiva y abierta, invita a cuestionarse esquemas y criterios determinantes de la práctica, así como las tendencias rígidas que la dificultad del trabajo docente ayuda a anidar en nuestro pensamiento” (2001:74)

5. LA ESCRITURA EN EL MARCO DEL DIARIO Y LA INVESTIGACIÓN

Carrillo (2001:50-54) expresa que la escritura, acerca del aula, permite sumergirse en un espacio donde es posible dejarse llevar por la curiosidad y la pregunta, en la que cada palabra es la búsqueda de una respuesta. Dice que es así como pensar en la escritura de la realidad y de la vida escolar, o de cualquier proceso formativo, nos debe llevar a considerar que ésta no puede limitarse a registrar y recordar lo vivido pero tampoco debe pretender, únicamente, encontrar respuestas inmediatas llenas de certezas.

Escribir sobre el viaje educativo que compartimos con otros docentes, con el alumnado, con las familias, con otros profesionales y agentes sociales, nos llevará a la interrogación constante, pero también al diálogo con la realidad a través del propio yo. La palabra escrita debe preguntarse acerca de las experiencias vividas, sobre el encuentro con otras voces y los sentimientos compartidos. De igual forma se adentrará en el análisis de nuestras acciones, nuestros pensamientos y valoraciones, explicitando nuestra forma de entender el saber y las relaciones educativas.

Dice Carrillo, que de esta forma, la escritura se convierte en un espacio para la autobiografía y la biografía de la realidad educativa de la cual participamos y nos abre el espacio para la comprensión y el razonamiento crítico respecto a las pequeñas cosas que día a día nos pueden pasar desapercibidas. Para Carrillo, las palabras fotografían un mundo donde no siempre son explícitas las intenciones, ni concretos los proyectos que quieren llevarse a cabo, ni seguros los deseos que van trazando su camino; una realidad que a veces se nos muestra como las

ráfagas del viento, pero otras veces se nos aparece tímida y temerosa ante los retos que se le plantean incesantemente:

“Al escribir, son nuestras palabras las que recogen las percepciones, aquellas observaciones que llevan al pensamiento y a la emoción, y así, conscientemente, se va definiendo la memoria de la vida escolar.. Al escribir podemos convertir en palpables las ideas, tejer espacios para escuchar los pensamientos en voz baja y observar detenidamente lo que decimos. A través de la memoria escrita, también podemos inventar otro presente que, en sí mismo, es punto de intersección entre lo sucedido y lo que está por suceder, intersección que abre el camino para la interpretación y la reconstrucción, para desandar lo que ya fue realidad y volver a soñar. Escribir es, en definitiva, un acto íntimo que te permite penetrar en el mundo real e imaginado, y que te lleva a inventar otra realidad” (Carrillo, 2001:53-54)

5.1 LA ESCRITURA Y EL DIARIO

Carrillo (2001) plantea que la palabra escrita no siempre está presente en forma sistematizada en nuestro día a día pero que sin embargo, la experiencia nos muestra cómo ese proceso se va convirtiendo en una necesidad cuando queremos aproximarnos y comprender la realidad vivida, sentida y pensada. La necesidad de sistematizar la escritura se puede llevar a través del diario, ese instrumento que permite recoger y analizar los datos que obtenemos a partir de las observaciones del día a día, de las entrevistas y conversaciones, de las actuaciones y las relaciones con los demás, de las lecturas y preguntas que nos sugiere ese entorno con el que nos relacionamos.

Carrillo (2001:52) dice que el diario es ese cuaderno en blanco que debemos sentir verdaderamente nuestro, y donde podemos imprimir nuestras experiencias y reflexiones de forma abierta y sincera, sin restricciones ni limitaciones, con veracidad y total honestidad. Constituye un espacio libre donde la forma y el contenido no tienen limitaciones ni esquemas establecidos, sino que están sujetos únicamente a las decisiones de sus autoras y autores. La anotación diaria de algunos hechos cotidianos que se consideran significativos debe ir acompañada de descripciones detalladas y de análisis que permitirán ir comprendiendo las complejidades de la vida en la que estamos inmersos. La escritura, se convierte, en esta forma, en un espacio íntimo que ayuda a dar sentido a lo observado y vivido por cada uno. Es por ello que el diario debe recoger vivencias e impresiones, pero también valoraciones e intenciones, es decir, posibles explicaciones que abran el espacio para idear nuevos retos educativos:

“El diario escolar se define, de esta forma, como un espacio formativo, de aprendizaje, de investigación, de relación con uno mismo y con los demás, de reflexión y cambio, de reconstrucción de la realidad y de proyección de nuevas utopías. Es un instrumento que nace de la acción para volver a ella, que entrelaza saber práctico y saber científico, que nos introduce, en definitiva, en el mundo de la reflexión introspectiva y proyectiva” (Carrillo, 2001:53)

5.2 LA ESCRITURA ES UN ARTE Y EL DIARIO LA OBRA

Para Carrillo (2001:52) la escritura es un arte y el diario se convierte en la obra del maestro, la que va creando, modelando, llenando de color y de notas musicales día a día. Para Carrillo escribir el diario es un acto de transformación de las percepciones, pensamientos y sentimientos en letra impresa, proceso que no se limita al registro de notas, de sucesos o hechos anecdóticos, sino que implica la

elaboración de ideas a partir de la comprensión de la realidad. Pero, dice Carrillo, que la actitud hacia la escritura es determinante. Enfatiza que es necesario que antes de iniciar el proceso de escritura en el diario, se debe estar convencido de querer hacerlo y clarificar qué se piensa, opina y siente acerca de la escritura.

Carrillo reconoce que el proceso de la escritura no siempre resulta fácil por lo que surgen interrogantes como: por dónde empezar, cómo hacerlo, tiene sentido? Para ello propone, retomando a Zapata (1997) buscar la naturalidad, procurar la visibilidad de la realidad, en el sentido de captar la maravilla de la vida común, transmitir ese lado insospechado que encierran los sucesos más corrientes, los objetos humildes, los gestos de todos los días, escribir el contexto de la acción, las informaciones nuevas. El discurso debe expresar la personalidad de quien escribe, porque la escritura debe reflejar lo único e irrepetible, buscar lo extraordinario en lo ordinario, jugar para convertir el silencio íntimo de cada uno en palabra escrita:

“Además, no debe olvidarse que, en sus diversas formas y usos, el diario suele escribirse, habitualmente, en primera persona y en él se registran vivencias, anécdotas, pensamientos y sentimientos próximos en el tiempo y en el contexto donde suceden. Las anotaciones inmediatas suelen adoptar un carácter impresionista, recogiendo datos cronológicos, espaciales, breves descripciones..Son todos estos datos e informaciones diversas las que permitirán recordar el propio mundo, el pasado y el presente. Y es, este ejercicio de memoria, el que ayuda a entender aquello es vivido y que queda impreso en nuestro ser ..La mirada no recae únicamente en el entorno, en las demás personas que comparten la misma realidad, sino que se dirige también hacia el propio yo, haciendo de esta forma, que la escritura se convierta en un instrumento para la investigación personal, para la autoevaluación, para el cambio y la reorientación de nuestras prácticas docentes a la luz de los nuevos saberes que

vamos definiendo en nuestro proceso de desarrollo personal y profesional ”
(Carrillo, 2001:52-53.54)

5.3 ESCRITURA Y REFLEXIÓN

Torrents y CollelIdemont (2001) retoman la experiencia personal y literaria de Mercé Torrents Bertrana, maestra y pedagoga catalana que basó su tarea docente en la reflexión sobre la práctica con el objetivo de mejorarla, para hablar de la escritura y la reflexión de la realidad que la misma propicia. Dicen que a través de la escritura diaria se puede ir confeccionando una memoria que, incluso, llega a traspasar los límites del espacio-tiempo en que fue escrita, por cuanto nos enseña cómo aprender de nuestra propia práctica:

“Es más, casi podríamos afirmar que sólo es a través de esta memoria escrita que puede realizarse un pensamiento pedagógico anclado en la realidad” (Torrents y CollelIdemont, 2001:55)

Referenciando a MercèTorrents, concuerdan en que la escritura es la memoria para reflexionar la práctica docente. Torrents consideraba que la acción y la reflexión son dos prácticas indisolubles. Las acciones educativas deben basarse en la teoría pero al mismo tiempo cualquier teoría tiene que estar vinculada a la acción empírica. Esta es la única forma de dar sentido a la praxis educativa:

“En educación debemos optar por un ritmo ternario:..”acción-reflexión-acción reflexionada. Transformar la vida en experiencia, la experiencia en ciencia, la ciencia en acción, la acción en vida...y así sucesivamente hasta el infinito”, de Morin. La memoria es una tarea básica y fundamental; es un instrumento precioso

y preciso, tanto de la vida colectiva como archivo de vida. Porque, sin este archivo, sin una vida vivida, ¿cómo se puede vivir el puro instante de vida, que ya está pasada, ya se desvaneció cuando acabé de nombrarla? Es gracias a la memoria que esto es así. Hacer memoria, reflexionar, nos permite comprender con más lucidez la realidad de una situación actual y nos orienta hacia un futuro integrador y superador (Torrents, 1988). Pues la reflexión y la autoevaluación deben ser la base de toda práctica educativa” (Inédito-2001:56)

Y para lograr esto, las autoras citan a Torrents con respecto a la importancia de escribir:

“1. Es bueno escribir para poder saber qué ha pasado, para dejar constancia de lo que se ha vivido.

2. Es bueno escribir para transmitir la experiencia de unos a otros, especialmente de una generación a otra.

3. Es bueno escribir para prever, ya que la escritura encadena una retrospectiva a una perspectiva y a una prospectiva. Lo facilita siempre, pero a menudo, lo reclama, lo exige.

4. Es bueno escribir para prever, ya que la escritura es el instrumento de tránsito de lo vivido a lo concebido. Si generalmente se dice, y es cierto, aquello que se concibe bien, se expresa bien; también a la inversa “expresar con claridad una cosa, lleva a concebirla mejor”. La dos afirmaciones nos llevan a un mismo punto: una idea incipiente, una leve intuición, un signo de verdad, que encuentran, en la escritura, la prueba de fuego, la mejor garantía, antes que nadie, para quien lo ha escrito. (Torrents, 1988)”

Reclama para ello:

“Poder dar espacio y tiempo, por cortos que sean, a pensar lo que se piensa, a reflexionar. Porque la reflexividad, la capacidad humana de reflexionar- es la puerta que abre la frontera con el saber, con la unidad del saber (Torrents, inédito)

5.4 ESCRITURA Y OBSERVACIÓN

Torrents, igualmente citada por las autoras, expresa que la observación es el método más antiguo para estudiar cualquier fenómeno. Si no se quiere desperdiciar el aula como importante fuente de conocimiento, dice, debemos reconocer la importancia de la observación en la labor educativa:

“Por esto, aunque parezca evidente, conviene recordar que uno de los principales requisitos del buen educador es saber observar. Observar con criterio y describir objetivamente las situaciones son prácticas que deben ejercitarse. Convertir esta actividad- deseable en el maestro- en actitud y ésta en hábito implica mucha práctica que debe acompañarse de un análisis crítico de la propia educación. Es necesario, al mismo tiempo, hacer una autorreflexión o autoevaluación y adentrarnos en el propio conocimiento, porque nunca sabemos lo bastante de nosotros mismos” (Torrents, 1988)

5.5 OTRAS REFERENCIAS CON RELACIÓN A LA ESCRITURA

Isabel Carrillo (2001) presenta una descripción de autores, investigaciones y estudios acerca de la escritura y el diario de clase. Se retoman sus aportes como parte de la historia del arte de la presente investigación y con la esperanza de que a su vez se constituyan un incentivo de lectura para los docentes.

Demetrio, D. Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo. Paidós, Barcelona, 1999.

Duccio Demetrio nos plantea la escritura como recurso autobiográfico, como espacio para “relatarse”. Es ésta una escritura que surge de la necesidad, que se resiste “al olvido de la memoria” y asume “la tarea de narrar en primera persona lo que se ha vivido en el pasado”(p.11). Escribir permite, de esta forma, construir un “pensamiento autobiográfico”, un diario retrospectivo que da sentido a la vida, porque “permite sentir que ha vivido y que todavía está viviendo, que la pasión por el propio pasado se transforma en pasión por la vida posterior”(p.12).

Freinet, C. El diario escolar. Laia, Barcelona, 1974

La extensa obra de Celestin Freinet dedica también un espacio para hablarnos de la técnica del diario escolar, elemento esencial para una “pedagogía abierta al mundo y a la vida”(p.5). El diario es el espacio donde se recogen, día a día, los textos libres impresos por el alumnado. La escritura permite el desarrollo de la autonomía, oponiéndose “a la práctica de los manuales, los deberes y las lecciones impuestas autoritariamente por los adultos”. El diario no recoge únicamente las producciones espontáneas sino la vida de la clase y las observaciones del entorno; todos aquellos aspectos que despiertan el interés y la motivación del alumnado. En esta obra, Freinet presenta la técnica, pero también reflexiona sobre las ventajas formativas, es decir, sobre los valores pedagógicos, psicológicos y sociales del diario escolar.

Arnaus, R. Complicidad e interpretación. El relato de una etnografía educativa. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1996

La obra de Remei Arnaus relata, desde su propia voz, su experiencia en un proceso de investigación etnográfica. A partir de la complicidad que impregna las

relaciones , se abre el espacio para la interpretación, que precisa del diario como parte inseparable e insustituible de la investigación, un cuaderno donde anotar, en palabras de la autora, “el seguimiento del proceso, la recogida de información que obtenía sobre el centro cuando yo no estaba en el aula y toda la información sobre la maestra que no podía obtener a partir de otros instrumentos”(p.60). Permite, por tanto, registrar todo lo que pasa, lo que se siente y lo que preocupa. Es así como la escritura hace posible volver a pensar las situaciones vividas.

Puig, J. M. La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de escuela. Celeste, Madrid, 2000

El autor utiliza la metodología etnográfica para observar los procesos de educación moral en una clase de primaria. La obra recoge la experiencia de una maestra, y reflexiona cómo, en el día a día de la escuela, la educación moral no está presente únicamente en las clases, sino que se transmite gracias al clima del aula, a la atmósfera de la institución que siempre se está respirando. Los resultados de la investigación se presentan de forma narrativa, con la voluntad de mostrar las imágenes de lo que sucede en el aula, insertando momentos de reflexión que ayudan a pensar el porqué de la educación moral en las actividades y las relaciones que se establecen. El relato se construye a partir de las notas y de las grabaciones en video, así como de las entrevistas con la maestra, llevadas a cabo durante todo un curso.

Salgueiro, A.M. Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Octaedro, Barcelona, 1998

Nos encontramos con otra obra donde se relata el proceso de la investigación etnográfica desarrollada por la autora, cuya finalidad es adentrarse en las historias de vida de la realidad escolar. A.M. Salgueiro expresa el contenido de la obra en las siguientes palabras ”en las paginas que siguen se visualiza muy nítidamente

cómo una maestra va construyendo su práctica y su saber profesional y cómo a articulando el pensamiento y la reflexión con la acción”.(p.9) A lo largo del relato, la autora utiliza las notas de campo y le diario escrito en el proceso de investigación.

Zabalza, M.A. Los diarios de clase. Documentos para estudiar los dilemas prácticos de los profesores. PPU, Barcelona, 1991

En la obra se recogen y analizan los diarios de clase que durante un curso escribieron siete profesores. El autor indaga en el marco teórico y metodológico del trabajo con diarios de clase, analiza sus posibilidades, sus limitaciones y las aportaciones a la práctica cotidiana y a la investigación sobre el pensamiento de profesores y profesoras. El diario es, así, un recurso autobiográfico, de expresión personal, “un espacio narrativo de los pensamientos de los profesores; lo que él figura es la expresión de la versión que el profesor da de su propia actuación en clase y de la perspectiva personal desde la que la afronta” (p.90)

3. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación asume un enfoque cualitativo, de orden subjetivo. Se caracteriza porque estudia la experiencia investigativa de las docentes desde dentro, en su propio desempeño, en su experiencia cotidiana; basa su validez en la riqueza de los datos aportados tanto en su vivencia como en la parte documental; no busca generalizaciones. Las experiencias son únicas, tienen validez para otros docentes en cuanto aportan a la reflexión, propician elementos significativos que pueden ser emulados e imitados pero nunca generalizados.

Bernardo Restrepo Gómez (1992) enuncia como tradiciones cualitativas latinoamericanas la Investigación–acción-participación (IAP) y la observación etnográfica. Ésta última busca concienciar y potenciar el informante, da la palabra a sus preocupaciones y a la forma como construye los significados de las acciones sociales. Las narraciones de los actores se someten a análisis de contenido para lograr estos propósitos. Este análisis plantea el problema del desarrollo categorial para adelantar el análisis cualitativo, es decir, de las ideas que servirán para orientar el análisis. En la investigación, se elaboran varios tipos de análisis. Uno, muestra en un cuadro las diferentes apreciaciones de los entrevistados con relación a un grupo muy general de categorías. Un segundo análisis, agrupa alguna de tales categorías y les da un direccionamiento hacia los objetivos de la investigación. Un tercer tipo, de mayor profundidad, es la vinculación de las categorías con los aportes del marco conceptual.

El enfoque etnográfico, como lo plantea Woods (1993), nos permite descubrir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra., cuentan significados e interpretaciones. Las personas entrevistadas y en sus diarios, expresan sus vivencias, sus sentimientos, sus limitaciones y aspiraciones con relación a su desempeño docente y a sus propósitos de mejoramiento personal en su vocacionalidad docente.

Woods (1993) considera que la etnografía 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. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. El etnógrafo tiende a representar la realidad estudiada con

todas sus diversas capas de significado social, en su plena riqueza. Tratan de desembarazarse de toda presuposición que puedan alentar acerca de la situación que estudian. Se introducen en el “campo” para “observar” cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia “participación” en la acción, en calidad de miembros de la organización o grupo.

Dice Woods (1993) acerca de la utilidad de la etnografía para los maestros que entre ambas hay cierto paralelismo que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre sí, ya que ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan y, finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana. Para el maestro la etnografía puede tener un valor práctico digno de consideración. Versa sobre cuestiones que ellos reconocen, se refiere a sus mismos problemas y a sus mismos términos. Los maestros pueden ampliar sus habilidades estratégicas mediante los múltiples estudios de la interacción maestro-alumno, pueden encontrar asistencia para un mejor diagnóstico de las conductas inadaptadas de los alumnos. Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, en la motivación y el aprendizaje de los alumnos o en su propia carrera y desarrollo. La etnografía ofrece a los investigadores un enorme control sobre el trabajo realizado. El investigador es el principal instrumento de la investigación. La etnografía, dice Woods, se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema.

Finalmente, plantea Woods que el grado de implicación personal de la etnografía presenta también sus inconvenientes pero que una de sus grandes ventajas es la gran flexibilidad que permite o, mejor aún, que requiere. Nuestros recursos personales lo son todo pero también lo son los intereses, de tal modo que no somos tabula rasa.: la tarea se vuelve un esfuerzo para asegurar que nuestros métodos sean lo más rigurosos posibles.

José Iván Bedoya Madrid (1992) plantea que con respecto a la forma de entender la investigación se ha venido dando recientemente un cambio radical: desde el positivismo orientado básicamente al medicionismo estadístico se ha ido pasando a otras formas como la etnográfica, la cualitativa, la histórica, etc. En este sentido, hay que pensar el cambio de actitud que implica actualmente el énfasis hacia la investigación que se está dando en nuestro medio, pero no como se entendía hasta hace una década como la aplicación de un conjunto de técnicas desde la recolección de datos hasta el procesamiento de los mismos, es decir, bajo el modelo cuantitativo donde lo que importaba era sólo o prioritariamente hacer cosas: siguiendo el llamado método científico que se consideraba la herramienta mágica para encontrar la verdad científica que se consideraba estaba de alguna manera oculta detrás de los hechos, de los fenómenos, de donde se había de proceder a sacarla. Se trata ahora es ante todo pensar un problema pero superando la obsesión de ubicarse de una vez en un marco teórico restrictivo.

3.2 PARTICIPANTES

Para la realización de la investigación se ha elegido a la Normal Superior de Marinilla Rafael María Giraldo, como respuesta al énfasis de la Maestría en Formación de Maestros. La Normal se ha destacado históricamente en la zona del oriente antioqueño como líder en formación de docentes, sobresaliendo éstos por su mística y compromiso con la comunidad.

En esta institución se han seleccionado tres docentes y el coordinador académico para la realizar la parte documental de los testimonios recogidos en entrevistas grabadas y en la lectura de los diarios pedagógicos. Las docentes

fueron elegidas por liderar procesos formativos desde su práctica misma y desde el área de Formación Pedagógica, en la que, por sus características, el diario es un elemento fundamental, como herramienta que ayuda al proceso investigativo de los estudiantes.

La profesora Julia Esperanza Giraldo es maestra de segundo grado, egresada de la Normal donde labora actualmente, con experiencia de 15 años de docencia, comprometida con su trabajo, interesada en la investigación educativa y en su formación permanente.

La profesora Ana Josefa Vélez, con vocación docente desde su niñez, egresada de la Normal Nacional de Cali y con el deseo cumplido de laborar como docente en una Normal. Seducida por la investigación educativa, el trabajo en comunidades y encantada con el trabajo con los niños, en quienes cifra el presente y el futuro del país.

La profesora Claudia Yolanda Giraldo, con inclinación docente desde muy temprana edad, hija de educadora y con la gran satisfacción de trabajar en la misma institución de donde egresó como Normalista, lugar en donde sucedieron cosas que la marcaron tan positivamente que le permitió realizar el sueño de compartir su labor docente con quienes fueron sus profesoras.

El coordinador académico Alvaro Osorio Marín, líder del proceso de acreditación de la Normal, con formación humanista, interesado permanentemente en su actualización profesional, directivo comprometido con el mejoramiento de la calidad de la educación.

Es importante resaltar que los aportes de las docentes y del coordinador académico, serán enunciados con sus nombres reales. El y ellas han descartado

el anonimato de sus experiencias y han manifestado que el espejo de sus vivencias es una contribución al crecimiento del maestro real, en sus limitaciones y posibilidades, y que ello no debería ser motivo de vergüenza ni ocultamiento en el anonimato.

3.3 INVESTIGADOR

Coordinador académico de la institución educativa Concejo Municipal de Itagui, de carácter oficial, licenciado en Educación y Ciencias Religiosas, con maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y del CINDE, con experiencia docente y administrativa de más de 20 años, con marcado interés en el mejoramiento de los procesos didácticos y pedagógicos de los docentes en su desempeño cotidiano.

3.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el marco del enfoque cualitativo-etnográfico de la investigación, se ha priorizado la utilización de entrevistas y el análisis documental de diarios pedagógicos aportados por los docentes entrevistados. Las entrevistas posibilitan recoger en un breve espacio la amplia experiencia de los entrevistados, sus experiencias en torno a la investigación educativa, a la elaboración de sus propios registros, opiniones sobre su propio desempeño y las posibilidades del diario del profesor como estrategia de investigación.

Para cumplir con el propósito de la investigación, se realizaron entrevistas grabadas a los docentes descritos en los párrafos anteriores, caracterizados por su espíritu de superación personal, comprometidos con su quehacer docente y

realizados en su vocación formadora. El autor de la presente investigación, desde su papel de docente y administrador, resalta el compromiso con los docentes entrevistados por su invención de nuevas formas de cualificación de su trabajo desde su propia práctica, en sus limitaciones y condiciones de posibilidad.

La función básica en la investigación es recoger información a través de las entrevistas y el análisis de los diarios aportados por las docentes.

La revisión documental propicia la verificación de los conceptos emitidos en las entrevistas y permite ir más allá hasta encontrar plasmados en los diarios pedagógicos las expectativas, dudas, los sinsabores, las angustias y las esperanzas de la experiencia cotidiana del maestro normalista, en una dimensión de riqueza pedagógica que propicia elementos que justifican la pretensión de la investigación de mostrar el diario del profesor como la evidencia de un acontecer histórico, el cual, una vez plasmado en la escritura se presenta como fuente permanente de reflexión e iluminación de la práctica docente.

3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Después de realizadas las entrevistas, se hizo una transcripción literal de las mismas para facilitar sus análisis. Inicialmente se destacaron algunas categorías emergentes, las cuales, posteriormente, posibilitaron la identificación de categorías de análisis, en las que se centró una descripción más profunda, relacionando algunas de ellas entre sí y con las opiniones y aportes de otros investigadores. Una primera aproximación de análisis se muestra en el capítulo 4 y el análisis final relacionado con el marco teórico aparece en el capítulo 7.

De los diarios pedagógicos facilitados por los docentes entrevistados se hace una lectura minuciosa y una observación detallada dando pie a una tematización y luego a una categorización para permitir el análisis de las entrevistas. Igualmente, como se indica en el párrafo anterior, el cuadro descriptivo y la primera aproximación analítica de los diarios se encuentran en el capítulo 5 así como el análisis final en el capítulo 7.

4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

El análisis que se realiza de la información recolectada a través de las entrevistas y el análisis de los diarios pedagógicos, tiene como cabe la consideración de unas categorías previas y otras emergentes que sirvieron de soporte para establecer relaciones entre el problema de investigación planteado a través de la pregunta: *¿Qué condiciones permiten relacionar el diario pedagógico con el maestro como investigador permanente en la Escuela Superior de Marinilla Rafael María Giraldo?*, y los aspectos retomados a través del marco de referencia que se construyó para ello.

4.1 EXPERIENCIA

Dos características marcan las tres experiencias de las docentes entrevistadas: el ser egresadas de una Escuela Normal y el haber regresado a ejercer la docencia en la misma Normal de donde egresaron en el caso de Julia Esperanza y Claudia Yolanda y , en el caso de Ana Josefa, el ver cumplido el sueño de desempeñarse como maestra en una Normal . Los antecedentes familiares marcan, también, la “vocacionalidad” de las docentes. Claudia Yolanda y Ana Josefa, la primera con su madre maestra y la segunda con sus deseos de ser maestra desde muy pequeña. Claudia Yolanda lo expresa así: “Mi mamá es educadora, cuando yo estaba muy pequeña me llevaba a participar en eventos culturales y yo me sentía allá como parte del programa, ponía mucha atención en el baile. Me incliné mucho por esto desde muy pequeña, le dañaba las tintas a mi mamá haciendo carteleras. Eso era un desastre pero yo era fascinada escribiendo en carteles, se las escondía, se las botaba. A partir de ahí fue como empecé a interesarme por esto. Mi mamá me contaba. No me gustaba jugar a la mamacita, lo que sí me encantaba era la

escuela, estar en actividades asociadas con la escuela, no sé pero para mí era como una medicina”.

Mientras que Ana Josefa dice: “Yo decidí ser maestra como entre los 5 y los 7 años. Mi primer libro de lectura fue la vida de Francisco de Asís y la cartilla aquella de la Sagrada Escritura. Me eduqué en colegios laicos pero con orientación franciscana. Me parecía muy rico aprender con los otros. Mi mamá quiso ser maestra pero no la dejaron en la casa. Mi mamá a mí sí me dejó. Ese recorrido de ser maestra fue muy complejo porque mi papá trabajaba con el Ministerio de Salud del Valle. El era como un andante y con sus hijitos de un lado para otro porque lo trasladaban con mucha frecuencia. Yo seguía queriendo ser maestra. Cuando tuve doce años vivíamos en Andalucía y estaba en un colegio que era vocacional agrícola. Y yo no quería en la vida sino ser maestra”

4.2 FORMAS DE REGISTRO

Al preguntarse a las maestras si llevaban algún registro de su práctica docente por unanimidad contestaron que llevaban el diario pedagógico desde su experiencia personal, haciendo alusión también a las formas de registro de los estudiantes de primaria denominado “Diario Viajero” y en los alumnos de grados superiores y del ciclo complementario llamado “Diario de Campo”.

Otros docentes también hacen registros, en diferentes formas y con diferentes intencionalidades. Esto es precisado ampliamente por Ana Josefa:” Yo conozco varios diarios de compañeros y el sueño a futuro es que desde los diarios se haga un intercambio escritural para hacer una reflexión pedagógica. Algunos tienen como indicio de ser un preparador, otros han trascendido como el simplemente anotar las temáticas y ya le dieron una organización como de agenda, éstas,

algunos las construimos con los estudiantes, otros llevamos la construcción al aula, al encuentro de saberes y la negociamos con los estudiantes, otros simplemente preparan la temática, otros no lo hacen. En eso hacemos eco del núcleo de reestructuración de Normales con el acompañamiento que hemos tenido de la Universidad de Antioquia, de la Católica de Oriente, de Aciforma, del Faes y últimamente de la San Buenaventura y del Cinde, ya que dos compañeras estamos haciendo la maestría en Cinde, entonces son miradas distintas. Las miradas confluyen y la idea es que las miradas confluyan en una comunidad académica porque la visión que tiene la Universidad de Antioquia frente al diario es muy distinta, es la visión de diario pedagógico y diario de campo; cuando trabajamos con Gloria Herrera tuvimos una visión distinta de registro porque Gloria es egresada del Cinde y de San Buenaventura. Hay como unas líneas de acuerdo a las instituciones que nos han acompañado. Desde el Faes era más desde el trabajo desde lo social, desde la Universidad de Antioquia desde el trabajo epistemológico y desde el Cinde es desde lo investigativo. Esos rasgos se van quedando y van matizando como la experiencia del diario. Y en los últimos años, por ejemplo, con el proyecto que se llevó a cabo con Luz Victoria al diario ya se le está dando una mirada más pedagógica y a la vez una mirada más didáctica, una mirada que permita reflexionar la práctica pedagógica, las prácticas pedagógicas, y a la vez enriquecerlas y que el maestro se reflexione a sí mismo, como ser humano, se reflexione desde la convivencia, se reflexione desde su estar ahí y desde su hacer pedagógico”.

4.3 DIFERENCIA ENTRE LOS REGISTROS DE DOCENTES Y ALUMNOS

Se evidencia una concepción diferente del registro que hacen los estudiantes. En el caso del Diario Viajero se caracteriza por una descripción de lo que hacen en el

día, lo que aprenden y un mensaje; esta actividad es elaborada con la ayuda de los padres y se registra en un mismo documento, que es rotado entre las alumnas en un día diferente. Dice Julia Esperanza: “Las estudiantes escriben en él qué hicieron ese día, qué actividades desarrollaron, qué aprendieron y un mensajito que traen de la casa para compartir con las niñas. Ellas lo leen diario, la niña que lo elabora sale al frente y lo comparte, muestra su ilustración, porque le ponen mucho amor y lo ilustran con mucho cariño”. Claudia Yolanda manifiesta que el estudiante realiza el diario " desde la proyección que hace el maestro, es cómo puede evaluar de alguna manera su trabajo y verificar el aprendizaje del estudiante y la forma de ir a manejarlo en el entorno familiar”. Para Alvaro “el estudiante en formación lo hace desde las expectativas que él tiene en su proceso de formación, lo que va significando ese proceso en su vida para construir su base de formación de maestro. Hay otros agregaditos: de pronto el estudiante lo hace desde una forma más poética, más lírica, tal vez con algunos visos de espontaneidad en el sentido que él no mira las cosas con una formalidad que permita decir yo tengo que direccionar por aquí, el muchacho en ese sentido es más amplio”

Ana Josefa describe también las formas de registro que llevan los estudiantes desde preescolar y la formas de registro a medida que avanzan en los distintos grados: “Se van haciendo más complejos, van paralelo al proceso de aprendizaje, paralelo al proceso de socialización, paralelo al proceso de pedagogización porque en el colegio hay una pedagogía nueva que moviliza todos los procesos de aprendizaje, de seis años para acá.

En preescolar hay un cuaderno viajero que las niñas llevan y que se alimentan de los registros que hacen los papás; después, cuando ya van avanzando en ese proceso de socialización llevan un colectivo que hacen las chicas. Después, cuando entran ya a sexto y séptimo, desde quinto, inclusive, ya es el diario y se lo rotan. Aquí hacen registros desde los núcleos. Desde el proceso de

reestructuración de la Normal descubrimos que la formación inicial en investigación no se puede esperar hasta que terminen el ciclo o en 11, sino que tenía que ser de sexto para acá cuando hay ya una estructura más perfilada, hay como todo un proceso de observación, descripción, de interpretación y allí las niñas están en capacidad de ir describiendo lo que van observando.

En 8º grado se le da el nombre de Historias de Vida. En 7º, por ejemplo, llevan la historia de vida, porque además descubrimos que el maestro que da formación pedagógica en sexto debe continuar siquiera hasta octavo. El mismo proceso da el giro, entonces, ya se articula esa historia de vida al diario y en 9º empiezan a hacer diarios. Paralelo a eso se hacen los portafolios. Ha sido muy interesante porque ahora que ya estamos sistematizando la experiencia ellos se dieron cuenta que el portafolio les permitía movilizar la información construida. En un octavo el proyecto de aula giró en torno a los premios Nobel de Paz pero desde la juventud, en otro a los pedagogos pero desde su juventud y en otro a la juventud de ellos. La hermana Irma trabajó los proyectos de vida desde el núcleo ético-político y esos proyectos se van a incrustar en el referente conceptual. Igual, desde la formación cívica y sociales también al leer la Constitución, los Derechos del Niño, toda la parte legal. Entonces, los diarios que ellos construyeron están siendo textos, pretextos y la idea es que el año entrante se continúe. Con este proceso pudimos evidenciar que ellos no pierden la historia, la historia se continúa. El diario pedagógico la idea es que, por ejemplo, en noveno sí se empieza a hacer un diario pedagógico porque ya tienen una serie de elementos, un poquito más estructurados y también la capacidad de convocatoria de su opción tiene su climax, ya descubrieron que son escritores, que no necesitan editar libros, que ya se escriben. Y se muestran las historias y hay carcajadas de las anécdotas que cuentan. Y los maestros también les contamos de nuestra vida adolescente como sin tapujos pero también con las frustraciones. Eso ha sido rico. Lo importante es que empiecen para que en 10º el diario se convierta en herramienta de construcción de conocimiento y de reconstrucción de conocimiento. En el ciclo

complementario, por ejemplo, con Rubiela, que es la coordinadora de práctica, al diario le dicen o preparador de encuentros de saber o preparador de agendas de encuentros o algunos le dicen el diario. En investigación, por ejemplo, la observación, la entrevista, las fotografías que toman, las biografías, los rastreos bibliográficos van a parar a un portafolio que se llama diario de campo. Preguntan: profe y por qué de campo? . Hacemos esa reflexión, porque es allá en el campo donde tú construyes. Yo diría que el diario de campo es la antesala del diario pedagógico, que es un proceso inverso, que desde noveno, más o menos, se empieza a articular desde la pedagogía pero que contradictoriamente, entre comillas, yo pienso que no es contradictorio sino que virtuosamente se invierte el proceso porque cuando van al campo a asesorar entonces hacen registros sueltos cuando ya lo traen otra vez al diario y empiezan a hacer la reflexión, entonces ya le dan el apellido y el nombre y el apellido: diario de campo o diario pedagógico, dependiendo de la intencionalidad que tengan”

4.4 EXIGENCIA INSTITUCIONAL, OBLIGATORIEDAD.

El Diario Pedagógico no ha sido una tradición en la Normal de Marinilla: “No se ha llevado siempre. Más o menos desde el año 97 o 98 se empiezan a hacer como los primeros diarios pero más o menos hacia el año 98, aparecen ya como los primeros diarios con esbozos de diarios pedagógicos”, señala el coordinador académico. Las maestras dicen que en otras instituciones donde trabajaban no se llevaba el diario y que la práctica del mismo se inició al ingresar como docentes a la Normal. Ana Josefa destaca una experiencia diferente: “Yo llevo diario hace muchos años incluso antes de estar aquí en la Normal. Entonces, la exigencia con la práctica simplemente empató ahí”.

Hay un reconocimiento de parte de los docentes de la exigencia institucional de llevar el diario: “Hay una exigencia institucional, en el sentido de que todos debemos manejar un diario”, dice Claudia Yolanda y Alvaro reconoce :” En términos generales todos llevan diario”.

Si el diario no fuera exigido por la institución probablemente habría una práctica diferente. A la pregunta: si la institución no exigiera llevar el diario, usted lo llevaría? Julia Esperanza manifiesta que “Yo creo que no. Porque no está como dentro de la tradición de los educadores, ha faltado formación y motivación al respecto o no lo hemos visto como herramienta de investigación”, Claudia Yolanda lo expresa sin mucha convicción: “Yo creo que sí”. El coordinador ratifica esta afirmación cuando responde que “Voluntariamente, habría algunos más no todos. Pero pienso que en la dinámica que hemos dado los maestros de la Escuela Normal sí habría un buen porcentaje que llevaría un diario porque son conscientes de ello”

La forma como es concebida la exigencia institucional de parte de las docentes y de parte de la coordinación de la práctica de llevar el diario concuerda que es desde la convicción, el sentido y la importancia en contra de la imposición y la obligatoriedad. El coordinador expresa que “A mi no me ha gustado emplear esa palabra obligatoriedad, tener que hacer x, y o z actividad. Yo les he insistido en que el diario pedagógico es parte fundamental del proceso de formación del docente... Y les he insinuado por la necesidad y la obligatoriedad “pero entre comillas” para un docente que realmente quiera mirarse, pensarse, sentirse a sí mismo como docente de llevar este diario. Lo único que sí se les ha solicitado es que hagan un diario desde una propuesta en la que haya un convencimiento. Yo primero los situó en la importancia del diario, les destaco la necesidad de ese diario. Sobre todo hacerle caer en cuenta de la importancia del diario. Es desde

ahí desde donde hay que seducir al maestro. Si uno le dice al maestro, hay que escribir porque hay que escribir, por un capricho, por un mandato, por una imposición, el maestro lo escribe. Pero si yo le hago comprender al maestro la importancia que tiene la escritura dentro del proceso de la Normal el maestro si lo asume”.

Ana Josefa complementa el sentido de la exigencia para los docentes y la forma como ha llegado a ellos la motivación desde la coordinación académica : “El diario más que una imposición debe ser un compromiso con uno mismo, una concertación.. De parte de la administración ha habido un proceso muy prudente para llevar el diario. Yo creo que el año entrante yo, todos y todas nos vamos a dejar seducir por el diario porque cuando el diario es impuesto no funciona. Cuando el diario es una posibilidad del otro para reflejarse allí, como para redescubrirse, ahí es interesante. En la Normal no ha sido impuesto el diario, ha sido más como una posibilidad de ser, no solamente con uno mismo sino con los otros. En la medida que vamos avanzando como en esa dinámica, en la medida que los estudiantes y las estudiantes nos seducen con sus diarios, los maestros nos convocamos a escribir y en la medida en que descubrimos que el diario es como una prolongación del ser de maestro diremos qué rico escribir más cuando no hay una sanción . Hay llamados pero llamados amorosos”.

4.5 REVISIÓN INSTITUCIONAL DEL DIARIO

Uno de los aspectos a resaltar es el contraste entre la exigencia institucional de llevar el diario desde la convicción y el sentido del mismo y la libertad del maestro para llevarlo es la práctica de la revisión por parte de la coordinación académica. Las maestras manifiestan que la coordinación académica pide el diario al final del

año como parte de la documentación que hay que entregar. En este sentido el coordinador expresa : “Anualmente yo pido el diario una o dos veces”.

4.6 EL SENTIDO DE LA REVISIÓN DEL DIARIO POR PARTE DE LA COORDINACIÓN

Existe una relación entre la costumbre de llevar el diario por parte del profesor y la obligatoriedad de llevarlo desde las exigencias de la institución. Esta relación se manifiesta en la forma como la coordinación concibe indirectamente esta revisión: “inicialmente de alguna manera es un control por lo menos para poder percibir si los maestros están escribiendo algo” y el desconocimiento que tienen las docentes de la finalidad de la revisión. Expresa Julia Esperanza: “De pronto para verificar procesos... Puede que me revisen qué proceso llevo en el aula, qué hay de nuevo, qué cosas hay positivas, qué cosas hay que mejorar, qué aspectos a mejorar”. Mientras que Claudia Yolanda manifiesta: “Primero que todo porque es rico conocer quién es el maestro.... un registro donde pueda verificar cuál es la tarea y la labor del docente... Es como verificar en un momento dado qué estrategias estamos teniendo dentro de nuestro trabajo... Entonces yo pienso que desde ahí es la tarea de la revisión, es ver desde dónde está cada maestro, sin el ánimo de que a uno le digan es que el diario pedagógico tiene que ser así. Nos dan unas directrices, unos parámetros pero cada quien lo lleva de acuerdo a lo que sabe, a lo que siente, a lo que vive. Para mí es muy personal pero el hecho de que nos lo pidan quiere decir que nosotros a veces recordamos cosas muy significativas y que en algún momento creo que se pueden compartir”.

Para Ana Josefa, la revisión del diario no es una forma de control ni tiene carácter punitivo. Incluso, es una iniciativa que a veces se toma desde los mismos docentes: “En el caso particular de la Normal, Alvaro casi no lo solicita al final del

año, muchos se lo mostramos cualquier día, espontáneamente cuando vemos algo interesante. Lo que yo resalto es la actitud de él frente a los diarios. El diario no es un mecanismo de control sino que es un instrumento de construcción de información, que es distinto. Las revisiones o las sugerencias para llevar diario, desde la coordinación, son llamados amorosos. No son punitivos. En la medida en que son amorosos algunos nos aventuramos a hacerlo, otros lo hacen a manera de registro de actividades, otros lo hacen desde el preparador, desde la agenda del día”.

Para la coordinación el sentido de la revisión, además del control, tiene otro direccionamiento : “Pero posteriormente yo voy identificando en la revisión del diario los logros, los avances que el maestro va teniendo dentro de su práctica, dentro de su trabajo profesional como docente, dentro de su propuesta de formación así no sea permanente sino que sea esporádica porque la verdad se revisa una vez, máximo dos veces por año. Sin embargo, si va a permitir de alguna manera visualizar la tarea del maestro y desde ahí pensar en otras cosas. Precisamente una de las cosas que tenemos en mente es trabajar procesos escriturales para recuperar todo el valor y la importancia del diario pedagógico”.

4.7 EL HÁBITO DE LA ESCRITURA TANTO EN MAESTROS COMO EN LOS ALUMNOS

La escritura no es una tradición en los maestros. Esto se refleja en la práctica habitual de los docentes de no escribir espontáneamente si no es a través de una exigencia o en la exigencia para que los alumnos escriban. Para Alvaro la práctica del diario no ha sido fácil: “No ha sido fácil por una razón simple y sencilla: los maestros no aprendimos a escribir, no nos formamos en la escritura. De una parte, y de otra porque al no ser formados en la cultura de la escritura al maestro le

cuesta mucho abordar procesos escriturales, porque no ha sido lo suyo, porque no se tiene en cuenta formación académica”.

Claudia Yolanda dice que “nosotros los maestros, a veces, en estos momentos en que estoy orientando la formación pedagógica e investigativa uno se da cuenta que los maestros y los que llevan mucho tiempo no tienen el ejercicio de la escritura. Los estudiantes ahora casi que muchos son el reflejo de esos mismos maestros y a mí en algún momento también me costó escribir... En secundaria, al trabajar por profesorado, a veces se tiende un poco a que los muchachos comiencen a no mirar la escritura, tratan de dejarla a un lado, mientras que en otros casos depende de lo que le gusta a cada quien, es como desde el aspecto del querer. En secundaria se tiende como a bajar, en vez de escribir más se tiende a bajar más”.

Julia Esperanza considera que la práctica del diario tiende a disminuir a medida que los alumnos avanzan hacia los grados superiores.

Ana Josefa considera que el maestro es quien contagia el hábito de la escritura en los alumnos: “De igual manera si él se reflexiona y si él se escribe, él puede ser un provocador de que los estudiantes también, a su vez, lo hagan. Entonces, por ejemplo, muchos de los maestros ya empezamos a incursionar desde áreas muy áridas como matemáticas, hacerlo desde allí. La profesora Marleny una experiencia muy bonita con los octavos este año de preguntarles la biografía matemática. Hermosísimo. Yo lo viví muy cercano porque uno de mis hijos está en décimo y la otra está en octavo. Y ella me comentaba: “mami, cómo fue mi biografía matemática”. Yo le conté anécdotas de cómo había aprendido a contar en los dedos de la mano y cuando no le alcanzaba, en los dedos de los pies y eso lo articulamos a la biografía de los maestros en formación, entonces les apareció como la chispa de la vocacionalidad a algunos. Desde ahí se han hecho registros.

Con el semillero, por ejemplo, tres años. Y cada vez avanzan más y vuelven sobre lo que escriben y se reflexionan y miran cómo cambiaron.

Desde que se está soñando con la operacionalización de los proyectos hay un viso, chiquitico de comunidad porque empezamos los grupos a plantearnos una problemática que saliera de los muchachos pero que se compaginara, entre comillas, con el currículo que se debe establecer y en esa negociación que ellos pudieran avisorar que todos los núcleos confluyen en ese proyecto de área”

4.8 FORMATO DE REGISTRO

El instrumento general en el que se lleva el diario por parte de los profesores de la Normal es un cuaderno o una agenda. No existe una estructura formal de dicho cuaderno o agenda orientada desde la coordinación. Desde las maestras se caracterizan por tener un diseño, un acento muy personal. Al solicitarles una descripción del diario las respuestas se orientaron más al contenido que a la forma o estructura. Julia Esperanza hace una descripción detallada: “Para iniciar por ejemplo este año hice una introducción sobre qué es el diario... hice el resumen: qué es el diario y me día a la tarea de además de contar qué se hizo ponerle un título a un día o a la semana. Por ejemplo: es un grupo maravilloso o un nuevo día o una nueva semana o por ejemplo: Y de la visita , qué?. Después del título empiezo a escribir los aspectos relevantes de esa semana o de ese día que estoy redactando... También se le ponen fechas y laminitas. O si veo un mensaje bonito. Ese es mi diario”.

Claudia Yolanda considera que hay flexibilidad para que cada quien lo trabaje como lo quiera llevar.

Ana Josefa muestra cómo la forma de registro ha ido variando con el transcurso de los años: “Yo me he ido reflexionando en la medida que he tenido la experiencia de los niños en el colegio. El último diario, por ejemplo, que he construido este año ha sido más de reflexión pedagógica frente a un acontecimiento y lo lleno de sentido con algún autor. Y ese autor me sirve como referente para trabajarlo en el grupo. Apenas estoy empezando a hacer ese trabajo. Antes escribía cosas importantes de los encuentros, a veces registraba encuentros que me parecían importantes, o a veces desde una reflexión, desde un acontecimiento cotidiano levantaba un texto y me hacía reflexiones pedagógicas para continuar en el proceso después en el otro encuentro, de situaciones en el colegio académicas escribía información interesante, de los encuentros de núcleo también. Pero uno va depurando. Yo creo que lo importante es que el diario pedagógico se convierta en una práctica cotidiana desde los más chiquitos, que inclusive en el preescolar se hagan registros de las escrituras de los niños con las traducciones de los maestros y que se hagan registros individuales y colectivos porque, inclusive, el diario cuando se le da esa visión nos permite trabajar en grupo”

4.9 LUGAR, HORA, REGULARIDAD DEL REGISTRO

Los hábitos sobre el lugar, la hora y la regularidad del registro en el diario son muy diferentes en cada maestro. Hay quienes hacen registro en la misma clase, en la misma Normal o en la casa. En las tardes o en la noche. A veces escriben a diario, semanalmente, o se ponen al día cada dos meses, cuando sucede algo importante o lo consideran elemento fundamental de reflexión inmediatamente lo escriben, y otros, como dice el coordinador, se ponen al día cuando se les hace la exigencia del diario.

4.10 USO DE LA INFORMACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

De qué le sirve al maestro el registro que hace, qué uso hace de tales registros? Dos aspectos se destacan de las respuestas de las personas entrevistadas. Una es el beneficio personal y otro, la importancia, al menos en teoría, de compartir lo consignado en el diario.

A Julia Esperanza le ha servido como reflexión de su quehacer docente, para mejorar procesos, para recordar cosas que había olvidado, como autoevaluación y reflexión.

Para Claudia Yolanda “ha sido una riqueza intelectual, como experiencia personal desde el ser de maestra, para mí ha sido supervalioso”

Ana Josefa le lee a los estudiantes, a veces lo comparte con algunos compañeros, a veces relee lo que ha escrito.

El coordinador académico encuentra en el diario una posibilidad documental como reconstrucción documental de la Escuela Normal: “Lo que escriben se relaciona con eventos de la institución, y allí descubro esos aportes que se constituyen en algo fundamental dentro del proceso de construcción de saber pedagógico y lo he retomado en algunos momentos en que hemos tenido reuniones generales como reflexión a los docentes para que empiece a conocerse el trabajo de x o y maestro... Desde la tradición crítica, yo creo que los diarios van a ser los instrumentos documentales o que hacen parte de toda la construcción documental de la Escuela Normal para que siga creciendo en su proceso como Escuela Normal, para que se consolide. Porque el diario precisamente te va a reflejar todo el acontecer institucional peor de manera especial el acontecer del maestro. Allí va

a ser el lugar donde otros maestros posteriormente en formación van a encontrar una fuente que les permita identificar características, rasgos, pensamientos, miradas, sentimientos del maestro que van a fortalecer y enriquecer ese proceso de escritura del maestro. Y a su vez van a considerar la institución como formadora de maestros porque allí hay un saber que te va a permitir entender y comprender todo el desarrollo de la Escuela Normal”.

El otro elemento de uso del diario y que se destaca en todas las respuestas es el de la socialización de los registros. Sin embargo predomina el concepto de la privacidad del diario. Julia Esperanza destaca que el concepto general es que el diario es personal, es para mí, mis anotaciones, mi libro. Ana Josefa reconoce que los maestros a veces se muestran lo que escriben mientras que Claudia Yolanda señala que comparte algunas de las experiencias que escribe, “no todas pero sí algunas, las comparto con alguien muy allegado a mí, con alguien del núcleo. Son cosas muy personales y para uno son muy significativas”

Compartirlo sería lo ideal, en la expresión de Julia Esperanza: “Esta idea la sacamos de Adecopria: organizar tríadas o grupos de maestros para compartir cada mes lo que tenemos aquí, voy a contarles, les leo lo registrado. Un Núcleo puede ser una alternativa, cada mes, dedicar una o dos horas durante la reunión de núcleo a leer únicamente los diario de campo y sacar ideas, extractar lo principal, compartirlo, es una construcción y reconstrucción. Es muy importante socializarlo. Por ejemplo, la experiencia de implementar la palabra Compromiso en vez de Tareas. Si eso se queda en mi aula yo seré la única. Entonces cada año llega un grupo nuevo, yo las acostumbro al término compromiso, al otro año nada pasó y las niñas vuelven y vuelve y se inicia el proceso. Si por algún motivo yo llego a comprobar que el mero hecho de asumir la tarea, no como tarea sino como un jueguito, un taller, un compromiso genera motivación para hacerlas y para desarrollarlas afuera, por ende incide en el aprendizaje y vuelve al año siguiente y

retroceda a tarea, vuelve al profesora a decir: qué estará pasando, no me están cumpliendo con la tareita que puse , qué será lo que pasa. La socialización es clave”.

La socialización se muestra como una situación ideal o una etapa que apenas se abre camino. Ana Josefa expresa: “Yo creo que sería como rico buscar espacios donde los saberes, los sentimientos, los procesos, los procedimientos, las didactizaciones, que están inscritas en el diario, se convoquen como a un conversatorio. Pero yo creo que se están abriendo apenas los espacios para hacerlo, porque decirle a un maestro de buenas a primeras: venga, léame lo que usted escribió o venga léaselo a fulanita o a fulanita. Aquí el proceso está apenas como madurándose para llegar a esa aventura”.

Alvaro indica que la socialización es una fase en la que apenas se dan los primeros pasos: “El diario ha estado en una primera fase: tener el diario, construir diario para ir consolidando el proceso lecto-escritor del maestro desde el diario pedagógico. En este momento hemos pensado ya como en una segunda etapa como pensarlo como una herramienta que le vaya a permitir compartir dentro de los núcleos para enriquecer los procesos de discusión pedagógica, didáctica y así acrecentar saber pedagógico. Pero realmente vamos a entrar apenas en esa segunda etapa”

4.11 PARCELADOR

Hay una clara distinción entre el diario y el parcelador. Éste se llevaba antes de que apareciera el diario pedagógico. En palabras del coordinador académico, se había convertido en un objeto de burla, se llenaba en el último momento y de afán escribía cualquier cosa que no guardaba absolutamente ninguna relación con lo

trabajado por el docente. En él se escribían temas, objetivos, estrategias de trabajo, llamado “mentirólogo” o “mentirógrafo”, en él “escribías lo que otros te habían dicho que escribieras o repetías una escritura mecánica” o “transcribías lo que está en un libro o transcribías lo que uno hizo en una clase”, expresaban las maestras.

4.12 EL DIARIO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE.

La pregunta fundamental de esta categoría se refiere a si el hecho de llevar diario pedagógico ayuda a ser mejor docente. A las profesoras entrevistadas se les preguntó inicialmente: Es usted mejor maestra por llevar diario? Y las respuestas fueron: “Yo espero que sí”, “No soy mejor maestra por llevar diario”, “No, no puedo decir que soy mejor maestra”. Cuando la pregunta varió insistiendo en que ¿ No le ayuda a usted ser mejor maestra el hecho de llevar diario? Las respuestas tuvieron una variación significativa: “Yo creo que sí”, “Ah sí, sí porque yo creo que cualifica el proceso”, “Sí me ayuda a ser mejor maestra porque me permite escribirme, me permite reflexionarme, incluso permite lenguajarme, lenguajar conmigo es muy rico”.

Julia Esperanza complementa su afirmación diciendo que : “Porque si yo estoy consciente al llevar el diario y reflexiono y me doy cuenta: estamos fallando mucho en la indisciplina o esta semana han estado muy necias, han gritado mucho. Qué debo hacer como maestra? Buscar una estrategia que mejore esto. O si una niña me dice:” profe, estás alegona, profe, por qué nos gritas, profe, por qué hoy nos regañaste, o por qué nos estás regañando tanto”. Qué debo hacer yo como maestra? Reflexionar: será mi actitud la que las está llevando a la indisciplina? Porque ahí también puedo ir registrando qué se ha dado y cómo se ha dado y descubro qué acciones son significativas para ellas y puedo retomarlas”

Claudia Yolanda reconoce que el diario le ha permitido cualificar el proceso, autoevaluarse constantemente y haber mejorado desde la parte escritural.

Ana Josefa manifiesta también cómo el hecho de llevar diario le ayuda a ser mejor maestra: “Yo creo que sí. Porque te invita a reflexionarte, que es muy dispendioso, que es muy complejo pero igual el médico tiene que pasar horas enteras en un hospital devolviéndole la vida a otros, el sacerdote pasa horas enteras meditando la palabra de Dios. El maestro debe pasar horas enteras escribiendo y reescribiéndose para poder seducir a otros para que escriban y den testimonio porque la pedagogía es una ciencia apenas en estructura y es porque por muchos años le ha prestado a las hermanas disciplinas su esencia, su raíz filosófica. La batalla epistemológica de la pedagogía es desde la escritura”.

El coordinador académico reconoce, igualmente, un fortalecimiento de la lectura y la escritura en los docentes con incidencia en el crecimiento institucional : “el diario ha fortalecido, en primer lugar, esa competencia de lectura y escritura por parte de los docentes. El docente tiene mucho más cuidado en la manera como escribe, uno ve que hay más secuencia, hay hilaridad en los textos construidos por el docente y ya se va entendiendo la experiencia pedagógica, no solamente colocar fechas y pensamientos bonitos. Uno va viendo que en ese sentido hay crecimiento. Y obviamente, al darse un crecimiento del maestro en su formación personal como maestro eso se tiene que traducir necesariamente en un crecimiento para la Normal”.

4.13 ENFOQUE PEDAGÓGICO

La pregunta por el enfoque pedagógico que se expresa en los diarios es abordado desde la relación que guardan éstos con la propuesta pedagógica que maneja cada docente y con la propuesta pedagógica institucional. En cuanto a la relación del diario con el enfoque pedagógico Julia Esperanza expresa: “De pronto en la manera de redactar, en las experiencias que allí se redactan. Tiene conexión directa. Si yo llevo un modelo tradicionalista, memorístico, expositivo eso se va a reflejar en el diario. Así no diga mi modelo es activista, mi modelo es tradicional ese se va a ver reflejado en el diario: lo que escribo, las estrategias empleadas y de hecho pienso un diario lo ubica a uno dentro de una concepción más activista, más del quehacer educativo”.

Mientras que Ana Josefa dice al respecto: “El diario nos permite articular el modelo pedagógico en construcción de la Normal porque la experiencia en términos de John Dewey es la que se construye pero también la que se lee, la que se reflexiona y luego se vuelve a realimentar. Hay un complemento. Hay una complementariedad con respecto a las exigencias del documento marco, desde los núcleos del saber porque te permite hacer elaboraciones conceptuales, de resignificación, de recontextualización. Te permite, algo maravilloso, que es darle a la literatura un puesto. Porque en el diario tú no sólo escribes desde lo científico sino que lo alimentas desde lo literario, porque inicialmente el diario es la literatura, es el lenguaje que tú manejas que después lo vas reestructurando, que le vas dando como matices pedagógicos pero inicialmente es poder darte la posibilidad de confrontarte ahí”.

Claudia Yolanda expresa: “La reflexión permanente, desde ese ser de maestro tanto en formación como en crecimiento. Significa todo un proceso de crecimiento,

a nivel personal y grupal. El diario es un complemento, no es un agregado a la concepción pedagógica”

Cuando la pregunta se orienta por la relación entre el diario pedagógico y la concepción pedagógica que orienta la Normal, se adicionan otros elementos relacionados con la propuesta de John Dewey, la investigación, la experiencia, la escritura, maestros investigadores y los conceptos articuladores. Julia Esperanza manifiesta que el diario tiene relación con la propuesta pedagógica de la Normal “porque lo relacionan como elemento investigador, de investigación. Como un espacio para que el maestro escriba, con el ejercicio de la escritura. Eso tiene mucho que ver. Puesto que dentro de la concepción pedagógica y del modelo de John Dewey la experiencia y la investigación juegan un papel importante. Y la experiencia plasmada en el diario se expresan esa importancia”.

Ana Josefa señala que el diario con la concepción pedagógica de la Normal se relacionan “supuestamente desde la visión, desde la misión, el sueño de la Normal es formar maestros investigadores, éticos, maestros competentes y la competencia para un maestro, que si no se arriesga a escribir y a leer, se pierde”.

Claudia Yolanda considera que la relación entre el diario y la concepción pedagógica de la Normal es mucha, “ es poder formar, ayudar en ese proceso de formación desde la escritura para hacer evidencias de esa historia de maestros que nosotros queremos proyectar, tanto a nivel institucional como personal. La orientación pedagógica nos aporta conceptos que nosotros debemos reconceptualizar y recontextualizar de acuerdo a las necesidades y a los intereses del medio y desde allí tratar de hacer una buena proyección cualificando todos los procesos”.

Finalmente, el coordinador académico confirma esta relación expresando que “en la Normal no se habla de Modelo, porque es como algo cerrado, se habla de Propuesta Pedagógica, lo que sí va a permitir el dispositivo formativo comprensivo. Cuando hablamos de dispositivo hablamos de propuesta de formación desde John Dewey. La incidencia que va a tener John Dewey es muy grande. Nosotros manejamos cinco conceptos, llamados conceptos articuladores: educación, formación, experiencia, democracia y arte. Estos conceptos se despliegan en los núcleos, en acciones, en objetos de conocimiento, objetos de enseñanza, didactizaciones, intencionalidades, lo que obviamente va a marcar el desempeño del docente y desde ahí el docente va a poder enriquecer el diario desde la propuesta y los desarrollos que tiene. Se convierte en el instrumento que de alguna manera recoge todo ese proceso de experiencia que está iluminado desde la propuesta pedagógica de John Dewey”

4.14 DIARIO E INVESTIGACIÓN

A la pregunta por la relación entre el diario y la investigación se dan respuestas directas y definidas respecto a dicha relación. Para Julia Esperanza la relación es mucha. Y complementa diciendo que “eso se puede decir que lo aprendí yo en Medellín, en Adecopria, en investigación educativa. Y toda la experiencia giraba en torno al diario de campo, y allí se descubría, por ejemplo, si era muy vertical en la enseñanza de la lengua extranjera. Y que la lengua extranjera se aprende también hablando y no se enseñaba como también se enseña la lengua materna, la de nosotros. Y entonces, cómo a partir de eso, la educadora dijo voy a cambiar, a diseñar estrategias que mejoren la enseñanza de la lengua: producir textos, leer textos en internet, canciones, recetas en inglés, a conocer la lengua en su entorno, en su cotidianidad. Ese es un ejemplo. Qué observé yo? Que el diario sirve como una herramienta pedagógica, investigativa. Si yo señalo que la disciplina me está

fallando hoy, me surge la pregunta: qué me está pasando? Qué estoy omitiendo? Qué necesito para motivar a las estudiantes, de hecho debo generar un proceso que me lleve a concluir o a detectar falencias, o a diseñar algunas estrategias y a sacar conclusiones. Esto es un proceso de investigación de mi quehacer. Mejor dicho es una herramienta de investigación-acción”.

Para Ana Josefa el diario es el soporte de la investigación:”A veces los estudiantes dicen qué pereza escribir. Yo no le pongo como límites a la escritura. Hemos tenido la experiencia de simplemente escribir. Tú sabes que hay una exigencia desde la escritura que se llama el protocolo, otro se llama el relato, ensayo, actas. Yo simplemente les digo escriban. Si se les permite escribir, leerse y escucharse y que la asamblea respete esa escritura del otro, uno se lanza después como a regular, eso se va reconfigurando. El diario te permite hacer eso, una reconfiguración, una realimentación de todo ese proceso. Y ese proceso se llama investigación porque yo creo que en el diario tú consignas lo que observaste, tú describes lo que observaste, te haces la tarea de interpretar eso que está allí y después propones. Jugando, jugando, jugando, estás haciendo investigación. Y ellos dicen: jugando, jugando, jugando ya sabemos cómo hacer una observación, jugando, jugando, jugando ya sabemos que hay diversos tipos de observación”.

5. ANALISIS DE LOS DIARIOS

5.1 VOCACIONALIDAD

En los diarios pedagógicos hay una oportunidad de expresar la identidad del maestro con su profesión. La intimidad de la escritura permite relacionar el momento presente con el origen de la vocación docente, acompañado de un sentimiento de gratitud. Así lo expresa Julia Esperanza: “Por tantas cosas como me has dado en la vida, quiero decirte: gracias Señor. Sí, gracias por el don maravilloso de una familia: esposo e hijos y de una familia Normalista con quien hoy inicio un nuevo año de labores. Un reencuentro lleno de alegría, de sonrisas al llegar el abrazo fraterno del feliz año. Un año lleno de expectativas pues nos espera la visita de pares académicos, dentro del proceso de acreditación.

Se que la felicidad que embarga mi corazón no es gratuita. Estar en esta mi Normal siempre fue un anhelo. Desde niña he recorrido sus aulas y hoy soy inmensamente feliz de compartir con quienes fueron mis educadores y a quienes en gran parte debo lo que hoy soy”

La primera parte del diario de Ana Josefa es una síntesis de su experiencia docente y se inicia con el título:”De cómo me hice maestra”. Se destaca: a mis cinco años empecé a soñar, cuando jugaba a ser la maestra de mis amigas, los animales, las plantas, mis abuelos, mi madre, mi viejo, mis hermanos..

Me inquietaban solo frente a una pizarra que fue de mi abuelo paterno Alejandro Vélez, era en ésta donde yo indagaba mis primeras letras...

Fuimos creciendo, transité por muchas escuelas, por muchas ciudades. En 1971 se abrigó la esperanza de que a mi hermoso viejo lo enviaran a la Secretaría de Salud a Cali. El sueño de “Normal” renació. Cuando llegamos a Cali fui hasta la Normal Departamental de Señoritas y solicité el cupo. La respuesta fue: debe venir de una anexa y debe iniciar nuevamente el primero.

Por fin ingresé a mi primera Normal...

En Julio 14 de 1997 una llamada de la Secretaría de Educación Municipal me devolvieron la esperanza, la solicitud de traslado ante la Jume y un requerimiento

de la Normal Rafael María Giraldo podrían escenificar mi segundo gran sueño: devolver en calidad de gratitud al PRIMER VIENTRE PEDAGOGICO mi ser de maestra...

Ahora sueño en esta mi casa, con el tercer sueño: algún día ser doctora en pedagogía. Mientras tanto sigo creciendo, aprendiendo, con los mejores aliados: las alumnas y alumnos de nuestra Normal “.

5.2 REVISIÓN INSTITUCIONAL

En el diario de Ana Josefa se aprecian dos observaciones escritas hechas por el coordinador académico. Con fecha 23 de Julio de 1998 aparece una revisión: “ maestro que no sueña no podrá nunca construir la verdad y la realidad de su vida. Muy bien.”

Con fecha 25 de octubre de 1999 aparece otra observación: “muy bien! Hay un excelente aporte desde tus reflexiones pedagógicas y personales. Agradezco muy sinceramente todo lo que desde el corazón haces porque nuestra Normal se comprometa cada día más en la formación de maestros”.

5.3 EL DIARIO CON RELACIÓN AL HÁBITO DE LA ESCRITURA

Ana Josefa hace una breve referencia al aspecto del hábito de la escritura que se relaciona con la periodicidad de los registros anteriores y con el distanciamiento del registro del 5 de marzo de 1999 con relación a los demás registros:

“Van pasando los días y la escritura se enreda en las múltiples acciones pedagógicas .. Sin embargo, se van gestando los proyectos”. El penúltimo registro fue en febrero 23 y el registro posterior a esta cita fue en marzo 23.

Julia Esperanza también hace alusión al hábito de la escritura cuando expresa: “Aspiro a mejorar mi disciplina de trabajo en torno a la escritura del diario pedagógico con miras a una reflexión continua que finalmente contribuya a enriquecer mi labor educativa”.

5.4 EL FORMATO DEL REGISTRO

La revisión de los diarios permite ver elementos que son comunes en los diarios pedagógicos de las tres docentes. En el diario de Julia Esperanza es un cuaderno argollado, con figuras decoradas en los extremos superior e inferior. Lleva un título general: “El diario una experiencia significativa hacia la teoría de la investigación en educación” y una descripción del sentido del diario: “ el diario podría definirse como una guía de reflexión pedagógica, que permite al maestro retomar su labor cotidiana de manera crítica”.

Aparecen títulos al principio de cada registro: “iniciando labores.”, “ un nuevo grupo para compartir, Qué reto!, una semana difícil, días especiales, y de la visita qué?, algunos cambios, un stop en el camino, mayo primaveral, continua la tarea, se acerca el fin del semestre”...

Aparece fotografía del grupo y un espacio en blanco que dice: fotos; hay tarjetas de las niñas dadas a la profesora con motivo del día de la mujer, del maestro y algunas de evaluación de la profesora. También hay plegable con programaciones de los núcleos en la semana del 21 al 24 de abril.

El diario de Claudia Yolanda es, igualmente, un cuaderno argollado, que inicia con una cita de María Teresa de Calcuta “Detrás de cada logro hay un desafío. Mientras estés viva, siéntete viva. Si extrañas lo que hacías vuelve a hacerlo. Haz

que en vez de lástima te tengan respeto”. Hay un introducción que dice: “Hoy de nuevo iniciaron nuestras labores académicas. Aprendiendo desde un saludo de bienvenida compartir experiencias vacacionales, propiciando una participación positiva e integral. Recordamos nuestro reto: la acreditación de calidad. Hay que iniciar con fe, constancia y con gran amor, para alcanzar nuestra meta”.

Este diario se caracteriza por tener una serie de citas y frases resaltadas por líneas y dibujos que las enmarcan .

El diario de Ana Josefa es una libreta, que en la página inicial lleva el nombre de la profesora, una fotografía suya y el título “Diario de campo” con una cita de Kalil Gibran.

A lo largo del diario aparecen registros con fechas a veces de días continuos, semanales o con fechas dispersas. Ocasionalmente aparecen pegados plegables sobre temas como Tres avemarías a nuestra Señora la Virgen Santísima, un escrito titulado “El sonido del bosque”, un volante con la programación del III foro educativo subregional del oriente antioqueño.

5.5 REGULARIDAD DEL REGISTRO

En el diario de Julia Esperanza aparecen anotaciones registradas semanalmente: enero 13-24, enero 27-31, febrero 1-7, febrero 10-15...marzo 25-28, abril 7-11...mayo 5-9... agosto 4-8, agosto 19-22 , oct 6-10. En otras ocasiones se hacen registros de fechas más amplias: mayo 12-30, junio 3-13, sept 1-12, sept 22-oct 3

En el diario de Claudia Yolanda inicialmente aparecen registros diarios: 13, 14, 15, 16, 17, 24,28,29,30, febrero 4. Luego aparecen registros sin fecha específica:

junio, julio, agosto, septiembre, octubre. Ocasionalmente aparecen registros fechados el 4 de agosto, 6 de agosto, 11 de agosto.

En el diario de Ana Josefa el primer registro fechado aparece el 19 de enero de 1998, el segundo el martes 24 de febrero y luego hay registros diarios hasta el 27 de febrero, del 2 hasta el 9 de marzo para reiniciar el 12 de abril, con registros posteriores el 23 de abril, el 14 de julio y desde esta fecha con registros diarios hasta el 29 de julio. Y un último registro en el año 98 en agosto 12.

En el año 99, aparece un registro general en enero y registros diarios en febrero, otros registros en marzo 13, 18, 23, abril 7, mayo 5, mayo 14, , mayo 18, mayo 26, junio 8, julio, agosto 3 y un último registro fechado el 10 y 11 de septiembre del año 99.

5.6 ENFOQUE PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Los diarios son una oportunidad de expresar la concepción pedagógica de la institución. Así lo expresa Claudia Yolanda cuando escribe:

“Enero 23

Es importante tener claridad sobre la propuesta pedagógica. No tenemos un único modelo pero lo que más se acerca a nuestro modelo es la teoría de John Dewey (filósofo, psicólogo utilitarista de los EEUU, inspirado en el método de proyectos de Kilpatrick 1859), considerando que su propuesta se basa en una visión epistemológica de la escuela como espacio de la experimentación, en el cual la experiencia es el escenario más cercano al aprendizaje significativo, donde el acto emerge de la interacción entre el sentir, el pensar y el saber a partir del hacer educativo.

Formar para Dewey es preparar el momento fecundo, es por eso que insiste en que una teoría de la formación no puede nunca estar acabada ni ser definitiva.

A la par con este proceso se orienta el primer propósito de la práctica pedagógica (la decoración de las aulas) para luego concertar las acciones pedagógicas de proyección de la primera semana de experiencia en el laboratorio de la Escuela Normal “Básica Primaria”.

Ana Josefa

“Enero /99

“Considero que la construcción del modelo pedagógico de la institución no solo debe enraizarse en los planteamientos epistemológicos sino también en la fundamentación filosófica del acontecer cotidiano y gestar la transversalidad en el conocimiento tanto como saber, pensar, vivir (estar) y hacer trascendiéndolo en: saber (conocimiento disciplinar de la propuesta de formación de maestros desde la reflexión misma de la formación) , en el pensar (hilando los diferentes pensamientos pedagógicos desde Rousseau hasta la construcción que han deconstruido, reconstruido y recreado Mario Díaz, Olga Lucía Zuluaga, Martha Lorena Salinas, el maestro Alberto Echeverri y por qué no decirlo, el grupo de maestros de nuestra Normal y sistematizar dichas observaciones); desde el vivir (retomando la vida y actos de Francisco como proyecto de vida, no tanto religiosa sino de vida) para iniciar así una reflexión argumentada del quehacer pedagógico con los maestros y maestras de la Normal”.

5.7 EL DIARIO COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

Julia Esperanza hace alusión en uno de sus registros al sentido del diario como herramienta de investigación: “Se convierte, pues, el diario en una herramienta útil para realizar descripciones, análisis y valorar el acontecer escolar” y complementa en otro registro : “Es así como en el diario no solo han de aparecer las anotaciones sobre el acontecer de los encuentros de saberes y sucesos

ordinarios, es también un espacio para la reflexión y compromiso en torno a los acontecimientos escolares.

Se convierte, pues, el diario en una herramienta útil para realizar descripciones, análisis y valorar el acontecer escolar”.

5.8 PROBLEMÁTICAS PARTICULARES QUE SE EXPRESAN EN LOS DIARIOS

5.8.1 PROBLEMÁTICAS DESTACADAS EN EL DIARIO DE JULIA ESPERANZA

5.8.1.1 Los practicantes.

“Noto poco entendimiento entre Juliana y Faber, dos de los maestros en formación. Situación que me preocupa pues deben trabajar juntos todo el año. Esperaré con calma.

Continúan las tensiones. Llega el fin de semana y se escuchan quejas. Las pequeñas dicen: “Faber y Juliana se alegan”. Me preocupa. Buscando la manera de dialogar con ellos noto que no se están comprendiendo.

Para dialogar con calma y analizar la situación los cito a mi casa el fin de semana. “Bueno muchachos.... Qué sucede? Cada uno expresa lo que siente y luego de un diálogo noto que esto afecta mucho Natalia, una niña

muy responsable y organizada. Se ponen los puntos sobre las íes y se les plantea la necesidad del trabajo colectivo. Cada uno hará su propia autoevaluación. Con las cosas así no habrá más remedio que hablar con Claudia Yolanda, coordinadora de la práctica. Noto a Juliana muy renuente..”

Febrero 1-7

La semana inicia con tensión, continúa la discordia entre los practicantes, continúa el diálogo reflexivo con cada uno. La autoevaluación me pareció muy superficial, ninguno quiere asumir la responsabilidad. Sin embargo, mostraron puntualidad para la preparación y entrega de los trabajos, además buscaron orientación. Parece que Juliana no está colaborando.

Juliana es un poco tímida. Se aprecia apática a la solución de conflictos. Mi propósito y disposición es colaborarle pero ella cambia poco. Evita el contacto con sus compañeros y ha dicho mentiras para justificar su acción. Busqué a Claudia para dialogar, al parecer tiene algún problema. Para concluir Claudia le colaborará como su directora de grupo.

Faber: un muchacho increíble, busca la perfección, por ello a veces “choca”, es muy creativo.

Marzo 25-28

Ha sido un trabajo maravilloso, en el que se aprecia compromiso y responsabilidad de los maestros en formación. Miguel, que es un muchacho tímido, está superando la situación, se le percibe más seguro. Aunque aún sigo dialogando al respecto con el ánimo de que tenga mayor éxito en los encuentros con las estudiantes.

Agosto 11-15

Inicia de nuevo un trabajo en compañía de los maestros en formación. Reconozco que es un equipo maravilloso, que se prepara para desarrollar una labor con cariño y esmero.

Compromiso: procuraré orientar a mis maestros en formación de la mejor manera posible, procurando comunicarles lo más relevante de mi experiencia como docente a su cualificación como futuros maestros.

Agosto 25-29

¡oh, oh! Dificultades: me preocupa Manuela, la estudiante del segundo semestre del ciclo complementario. Desde que me solicitó el favor de recibirla como mi practicante y hacer el cambio de Miguel, noto que a pesar de que Miguel es tímido es un muchacho responsable y se esfuerza por dar lo mejor de sí en la práctica. Manuela, en cambio, se presenta como una niña segura de sí cuando dialogo con ella. Sin embargo, su redacción en la preparación de los encuentros me preocupa, es muy tranquila y evade su responsabilidad con los múltiples quehaceres y tareas.

Espero que la orientación continua mejore su desempeño y puntualidad para entregar los encuentros.

5.8.1.2 Sobre el grupo y el comportamiento de las niñas. Aspectos de disciplina.

Para sorpresa de los maestros en formación y mía, el grupo es bastante activo y demandante, yo diría que indisciplinado y un poco distraído. Por ello requiere de un trabajo dinámico y del desarrollo de experiencias significativas que cautiven su atención.

Febrero 10-15

Sorpresa..! El trabajo realizado permitió descubrir que es un grupo excelente, avanzado y participativo. Estoy feliz de compartir con ellas pero...Continúa mi reto: noto que les falta concentración y sentido de respeto, hay que repetir mucho una solicitud.. Bien esto hará más interesante y dinámico el trabajo.

Marzo 17-21

Para ir mejorando la escucha y la disciplina, que es una queja de los maestros en formación, sin dejar de reconocer que es un grupo muy particular y con claridad en la mayoría de los temas desarrollados, se distraen o comentan entre sí causando un gran murmullo. Pensando en ello, he ubicado sus fotos en el trencito y se cambian de vagón cuando su indisciplina es demasiada. Esto las mantiene a la expectativa. Otra manera es la reflexión sobre la frase:” practica el respeto, escuchando al otro”. De esta manera ellas van sintiendo la necesidad de atender a quien habla y entre ellas mismas se solicitan el silencio.

Abril 7-11

No me acuerdo si he anotado al respecto pero me preocupan Jennifer, Laura Carolina y Vannesa. Jennifer y Vanesa faltan mucho y esto influye en su rendimiento. Aunque ya hablé con la mamá de Jennifer por su comportamiento sigue faltando reiteradamente, no sé qué hacer.

Y Laura me inquieta aún mucho más. Su hiperactividad hace parecer que nunca está atenta y eso me molesta y me pone nerviosa. Creo que en ocasiones he sido dura con ella. Esta semana (jueves) lo peor resultó con que se va a matar y me armó tremendo rollo. Me desesperé pero luego de darle una aromática, dialogué con ella. Después en el salón pedí colaboración alas compañeras. Ya es hora de hablar con la mamá, o será que la pongo a firmar un compromiso? Lo pensaré, lo que sí es seguro es dialogar con Doña Patricia.

Mayo 12-30

En la reunión también se solicitó a los padres estar más pendientes de aquello que las niñas llevan a casa ya que se está detectando un problema de hurto en el aula.

Junio 3-13

El semestre termina con grandes satisfacciones. No deja de preocuparme el aspecto de la falta de escucha de algunas niñas. Aunque he dialogado con las mamás de Jennifer y Laura Carolina, aspecto que ayudó a que mejoraran sus relaciones interpersonales, no ha ayudado mucho para que su disciplina de trabajo sea cada vez mejor: ellas se atrasan, juegan con papeles, se paran a cualquier momento.

De otro lado, son 40 estudiantes y el murmullo se refleja en indisciplina general. En ocasiones debo levantar la voz para pedir silencio. Esto desmejora la relación con ellas.

María Camila escribió una reflexión en el diario que hace alusión a la relación maestro-estudiante. Esto me hace pensar: qué otras estrategias para solicitar escucha y disciplina de trabajo implementar? Gritos de ¡por favor silencio!, ¡Escuchemos!, las fotos en el trencito, canciones para descansar, rondas..

Bueno, al regreso espero sea diferente..

Octubre 6-10

Aunque la disciplina es un asunto que me viene preocupando desde el principio del año y no porque quiera caer en lo tradicional: un salón silencioso donde nadie hable, si no se le pide, sino por asuntos de formación, rendimiento y aprendizaje. Mejor dicho, como una acción de respeto frente al otro al escucharlo, no me había afectado tanto como en esta semana.

Por un lado los practicantes se quejan cada día más de la falta de escucha y por otro, me sucedió algo penoso a raíz tal vez.. por qué no decirlo, de una imprudencia mía. El miércoles mientras transcurría el encuentro con Manuela, la

indisciplina era general. Luego del retiro de algunas niñas del trencito (fotos) no cambió mucho la situación. Regañé algunas estudiantes, luego del descanso se encontraban incluso comiendo en el encuentro. En fin, el día pasó..

En casa en las horas de la noche recibí la visita de los padres de María Camila, quienes llegaron en compañía de su hija. Ellos luego de saludar preguntaron que pasaba con María Camila y su mamá dio una explicación de un lindo proceso de educación que la niña lleva en casa. Señaló algunos aspectos o dificultades de la niña que sustentó desde la psicología. No comprendí bien algunos términos empleados pero todo culminó en expresar que yo agredí a la niña y la “ridiculicé” frente al grupo diciéndole: “ me tienes hasta la ñatas”. Me sentí bastante mal y me esforcé en recordar y explicar lo sucedido. Entre lo que destaco es que la niña estaba comiendo en el aula mientras la practicante realizaba la explicación, llamé la atención para que el grupo y en particular a los que comían, pues varias lo estaban haciendo. Al rato , Camila continuó haciendo otras cosas (origami), me le acerqué y le dije: “Camilo qué pasa? Estoy o me tienes hasta el copete”. Sí reconozco que me equivoqué, me disculpé. Ellos señalaron que no podía dejar a la niña sin descanso pues en vista de su reincidencia le dije que mañana no saldría al descanso, que desayunaría en el salón. Cedí a su petición y escuché sus sugerencias con respecto al manejo de la disciplina. Antes de que se marcharan caí en cuenta de que ambos eran psicólogos. Para ajustar la señora me acotó que aquella vez en la cual Camila leyó un mensaje para el maestro en el diario (mes de junio) ella se lo había buscado pues se quejaba de mis tratos . Yo le dije que noté que el mensaje era para mí como profesora pero no pensé que por mal trato. Luego se dispusieron a marcharse advirtiéndome que no fuera a tomar represalias en contra de la niña. Yo la abracé y le pedí disculpas si la había ofendido. A pesar de que han transcurrido dos días no paro de pensar: En verdad he sido grosera?. Sé que el bullicio en el aula es horrible, pero no busco educar ene. Silencio pulcro, pues más de 10 años de los 16 que llevo de servicio,

he ubicado los estudiantes en mesas de trabajo. Me aterran las filas y soy consciente de que esta ubicación ayuda un poco al murmullo.

De manera, pues, que no se si: me ganaron de psicología? El grupo no ha sido lo suficientemente estimulado en la disciplina de trabajo? Solo pido disciplina y silencio a gritos? He perdido autoridad? Por qué?

No sé pero estoy muy preocupada. Le comenté a Luz Elena y me dice que comente el caso a don Alvaro (coordinador académico). Yo pienso en la necesidad de volver con los padres de la niña, ella es una de las que más se quejan los practicantes, antes no lo vi necesario. Será que no establecí un canal de comunicación más directo y efectivo con los padres frente a cada caso? Ellas se paran, se sientan, charlan, hacen sacapiojos y los pintan, dibujan, leen, comen, discuten si se pasó o no de la raya señalada en el pupitre. En fin, todo mientras alguien explica una temática o un trabajo. Es tan común entre 40 estudiantes, qué digo ya son 45 pues de agosto a esta fecha han llegado varias desplazadas. Pero si cada una de estas situaciones descritas las convierto en una anotación en la ficha o un mensaje a los padres no será que caigo en una disciplina coercitiva?

Qué hacer? Dónde está el error? Ha desmejorado mi desempeño?

Compromiso: revisar profundamente mi tarea educativa y buscar ayuda. Si es necesario buscar ayuda de mis colegas o profesional. No sé, lo que sí es cierto es que mi labor es formar y motivar las estudiantes, en ningún momento intimidarlas.

Octubre 14-17

Esta ha sido una semana en que los encuentros de saberes tuvieron un viraje por las actividades programadas. Aún así el asunto de la concentración y el respeto me siguen dando vueltas. Una niña llevó un títere al aula y se me ocurrió una idea: mantener uno para llamar la atención de las pequeñas y motivar la escucha. ..A pesar de que falta un mes aproximado de trabajo académico mi tarea es grande. Siempre he opinado: "la tarea del maestro no es corchar, es la de enseñar al estudiante"

5.8.1.3 Innovaciones en la práctica:

Marzo 3-7

El grupo se muestra responsable cumpliendo con los compromisos. ¿COMPROMISOS? Sí. Son las llamadas tareas, una propuesta de la compañera Luz Elena y yo, que está cobrando vida. La mayoría de las niñas los olvidan y se están familiarizando con el concepto COMPROMISOS o actividad en casa.

Marzo 10-14

He notado la importancia del texto, partir del texto escrito o icónico, para desarrollar una temática. Es interesante. Es cierto que el lenguaje es común a todas las áreas. Una buena manera de llegar o propiciar interdisciplinariedad.

Abril 7-11

Un stop en el camino.

Llegó semana Santa. El período ha transcurrido con algunos aciertos y desaciertos.

Me enteré que algunos padres preguntan por mi manera de evaluar, ya que no hago exámenes. En fin, trataré de no afectarme y en la próxima reunión de padres explicaré con detalle a los asistentes cómo lo hago. Es duro cambiar una cultura pero espero que entiendan que no solo una evaluación escrita (test) evidencia el aprendizaje de las pequeñas, sus producciones también cuentan.

De otro lado, aquello de Compromiso o actividad en casa parece dar mejores resultados que el término "tarea". Observo que "todas" cumplen con él y a la mayoría les gusta que se pongan a escribir historias, hacer un experimento o resolver un taller. Estos últimos casi siempre los diseña Fátima, mi compañera y me comunica, los miramos y lo compartimos en ambos terceros.

Mayo 12-30

El día 13 de mayo se dio la reunión de padres de familia a fin de entregar informes académicos. En ella aproveché para explicar el asunto relacionado con el proceso de evaluación. Se expusieron diferentes trabajos realizados por las niñas en la jornada escolar y se habló de la evaluación como proceso que incluye no solo los llamados exámenes sino la participación de las niñas, las exposiciones, las maquetas y dibujos realizados, etc. En fin, creo que comprendieron y quedaron satisfechos.

5.8.1.4 Prácticas que dan resultado

Junio 3-7

Las exposiciones en torno a la comunicación me sorprendieron bastante. Fue muy satisfactorio ver cómo un trabajo preparado en su totalidad dentro del aula dio tan buenos resultados. Todas las niñas explicaron algunos de los aspectos correspondientes a los equipos.

5.8.1.5 Sentimientos personales

Mayo 12-30

En la fiesta del maestro los sentimientos de afecto y gratitud fueron tantos que me tienen sorprendida. En los años de servicio que tengo este ha sido uno de los más destacados. Me encantan la sencillez y el cariño con los que las niñas se acercan a desearme grandes felicitaciones. Todo ello me llena de satisfacción y de compromiso. Sus tarjetas lo dicen todo...

5.8.2 CLAUDIA YOLANDA

5.8.2.1 Mis sueños. La práctica integral.

Enero 14

Mi pensamiento está en el sueño de la práctica integral de mis estudiantes del grado 11º, respondiendo a los avances desde el proceso de Formación Pedagógica e Investigativa y fortaleciendo el Proyecto Educativo Institucional: “formación de maestros investigadores, profesionales, autónomos en la perspectiva de John Dewey”, cuyos principios pedagógicos son: investigación, libertad, experiencia, democracia.

Enero 15

Siguiendo con mi sueño y con las orientaciones y tareas asignadas por los administrativos docentes en el trabajo de núcleo de Formación Pedagógica. Desde el estudio y el compromiso que responde a la Acreditación de Calidad se permite reconceptualizar, recontextualizar y resignificar todo el proceso partiendo de la importancia de las evaluaciones a nivel individual y desde el trabajo cooperativo. Todo esto refuerza mi locura, permitiéndome organizar y planear una serie de acciones pedagógicas que responden a la tarea del docente o maestro en formación que resignifiquen la verdadera experiencia del maestro.

Además, retomando las palabras de reflexión del coordinador académico Alvaro Osorio sobre el trabajo por proyectos se destaca que éstos entran en inter y transdisciplinariedad, los distintos núcleos deben dar espacios a proyectos en el aula, se deben apoyar en procesos de investigación dados desde el campo aplicado de la pedagogía y es de gran importancia la participación de los estudiantes en el núcleo.

Más tarde y aprovechando la reunión con las maestras de la básica primaria, la coordinadora del núcleo de Formación Pedagógica dio a conocer el cronograma a desarrollar durante la primera y segunda semanas de práctica, sometida a algunos ajustes o recomendaciones.

Qué alegría! Sigue mi locura caminando para responder a los Nips de mis estudiantes.

Enero 16

Desde la recuperación de la práctica integral en el laboratorio de la experiencia se inicia el proceso de observación, presentación y concertación con maestros de la básica primaria y del colegio Francisco Manzueto Giraldo para la organización y decoración de cada una de las aulas o espacios de encuentros de saberes.

La reflexión permite evidenciar crecimiento y madurez en dichos procesos, teniendo presente el proyecto general de investigación y campo aplicado para responder a los proyectos de investigación desde la fortaleza del núcleo para que haya un buen tejido. La solución está en la parte operativa.

Enero 17

El día de hoy permitió revisar los factores que han sido evaluado, las fases que se han tenido y los resultados de autoevaluación. Además se retomaron conceptos reconceptualizando el desempeño, calidad, evaluación, autoevaluación, otros.

Nota: desde mi hacer como maestra formadora existe una gran responsabilidad con mis maestros en formación y mi comunidad educativa, para dar respuesta a un gran reto: la acreditación de calidad. Mi ser de maestra, mi sentir y mi pensar siguen elaborando el sueño desde cada uno de los procesos orientados, vivenciados y construidos desde la cotidianidad de la comunidad académica de nuestra Escuela Normal.

Uff! Hoy la experiencia reorganizativa de la práctica me dejó agotada. Sabía que esta primera semana se iniciaban las labores y que además se tenía una intensidad horaria más o menos superior a la acostumbrada. Pero... Realmente el servicio que hacemos con amor y cariño, necesita entrega (el atardecer y anochecer durante esta semana en el colegio no fueron suficientes puesto que también los tramos hicieron parte de seguir pensando en el proceso de formación pedagógica e investigativa de los maestros en formación. “Gracias Dios por esta gran semana”.

Enero 29

Realmente la recuperación de la práctica integral resuelve una serie de interrogantes del ser del maestro.

Enero 30

Desde el seguimiento, control y evaluación de los maestros en formación del grado 11º y las continuas asesorías me permite detectar algunas debilidades que serán de estudio para darles posibles soluciones desde los saberes específicos, dando respuesta, además, a la interdisciplinariedad desde los núcleos disciplinarios que a su vez fortalecen el proyecto de aula. La experiencia no se improvisa.

Una compañera de labores le hace la siguiente anotación en el diario:

“Profesora Claudia Yolanda

Con todo respeto y consideración.

La invito a continuar sosteniendo el dinamismo, entrega y espíritu de superación y trabajo que irradia. Es importante que sus reflexiones pedagógicas alrededor de las prácticas educativas se consignen en este diario para que le sirvan de insumo a propuestas investigativas que pretendan producir saber pedagógico. Se

observa que florece donde Dios la plantó. Pero debes fortalecer el carácter para resistir contratiempos y dificultades que nunca faltan en el camino de la vida”.

5.8.2.2 Practicantes. Maestros formadores

Agosto 4

Hoy la problemática de una de las estudiantes demuestra poco compromiso desde su presentación personal. Además no trajo los elementos para responder al encuentro.

Buscando la reflexión de su quehacer como maestra en formación y desde su ser como estudiante, manifiesta estar en contra de la norma y con todos los reproches finaliza realizando un trabajo pero sin la calidad con la cual la estrategia se había realizado.

Estas experiencias permiten reevaluar qué pasa?, buscar el por qué de su falta de compromiso.

Agrega esta reflexión: ser maestro no es una tarea fácil. Es por lo que hay que tratar de buscar acercamientos que ayuden a estimular y al mismo tiempo a exigir desde el saber, amando desde el acompañamiento y compromiso. Sólo la sabiduría es el proceso de vivir descubriendo.

Enero 28

Desde los encuentros con los maestros formadores del colegio Francisco Manzueto Giraldo y la básica primaria de la Escuela Normal se sensibilizó el proceso del campo aplicado desde la importancia del seguimiento de las experiencias de los maestros en formación. Se asesoró el trabajo dando importancia a la investigación respondiendo al proyecto de aula, ya que éste desarrolla procesos reflexivos, pedagógicos a partir de dicho proceso de investigación.

Enero 29

La observación y el seguimiento del campo aplicado realmente genera compromisos con miras a que desde la experimentación se permitan reconocer fortalezas y debilidades y a su vez generar estrategias que permitan superar las falencias de los maestros en formación.

Es una gran alegría contar con los estudiantes o las estudiantes que tienen realmente compromiso y demuestran vocacionalidad!

Febrero 4

Es de gran importancia el acompañamiento que se hace con los maestros en formación ya que permite evidenciar desde su experiencia las necesidades para lograr las competencias que deben alcanzar desde su ser de maestros y con los niños. Amor-vocación.

Julio

Un aprendizaje significativo: realmente el conocimiento adquiere sentido cuando hay un deseo interno en el individuo de aprender, cuando se motiva por una necesidad de tipo práctico, o intelectual poniendo en ejercicio todo su potencial físico y espiritual para resolver.

Julio

El maestro formador brinda desde su quehacer estrategias que dan la posibilidad de que el maestro en formación se enfrente desde sí mismo a relacionarse con núcleos temáticos que permitan, en un proceso permanente de reflexión, transformar su pensamiento, problematizando para u cuando llegue a su proyección tenga las herramientas indispensables con una intencionalidad para alcanzar las metas.

Julio

Desde mi tarea docente cada vez más comprendo la importancia de un proceso de formación en donde el maestro debe estar con una mentalidad abierta al cambio, con capacidad de trabajar en equipo y comprometido con un espíritu investigativo. Donde cada día es una experiencia nueva que nos invita a buscar herramientas que sean valiosas para el crecimiento mutuo, fortaleciendo la creatividad tanto afectiva como comunicativa.

Agosto

Hoy la experiencia del encuentro con mis estudiantes me permite disfrutar y retomar la teoría de John Dewey reconociendo potencialidades, sentimientos y limitaciones en el proceso educativo.

Agosto 11

Realmente desde la reflexión del maestro se permite que su pensamiento sea permanente y creativo en donde toda acción o actividad siempre esté encaminada a resolver situaciones. Todo este proceso ayuda a conocer y darle interpretación de la realidad, analizando los factores, describiendo características que ayudan a la comprensión y se toman iniciativas de solución que sean eficientes para lograr nuestro propósito.

5.8.2.3 Nuevo propósito:

Mayo

Quiero darle variedad a mi diario pedagógico resignificando el proceso iniciado después de la visita de pares.

5.8.3 ANA JOSEFA

5.8.3.1 Momentos importantes. Registros varios

Enero 18

Volvimos a reencontrarnos. La asignación académica me agradó, iniciaré el asombro de aprender con las chicas y chicos de sexto, séptimo y décimo, el gran reto del ciclo complementario.

La crisis en la comunicación sobre vive, se han dado momentos difíciles de desencuentros entre compañeros, han acontecido situaciones conflictivas que en nada van a favorecer la continuidad del proceso de reestructuración de la Normal. El trabajo del núcleo ha sido lento, los horarios se superpusieron y esa ha sido la justificación para no comprometernos. Sin embargo, hemos sido tolerantes y persistentes y se gestó el proyecto de núcleo. El señor Severiano hizo algunas recomendaciones al respecto, en cuanto a metodología, a estructuración de áreas y contenidos específicos. Nos comprometimos a reestructurarlo.

Martes 24

Hoy fue un día para el perdón y la fraternidad....Hoy reanudé mis votos de lealtad y amor a mis tres amores: a vos Millar, a Juan Sebastián y a Daniela. Siento, Señor, quietud en el alma y el sueño de dar lo mejor de mi a este nuevo hogar que nos has regalado.

Febrero 26/98

Hoy terminamos el cronograma de acciones pedagógicas en uno de los grupos. Para los chicos de 6B resultó sorprendente el hecho de poder elegir sus propios

temas y priorizar el orden según sus intereses y gustos. Luego de una hora de estar “copiando”, algunos empezaron a quejarse: “profe, ya no más, estamos cansadas”. Les invité a reflexionar sobre la importancia de tener planeadas las acciones del curso. Ana María M opinó: “que era muy importante porque así preparaban mejor los temas”. Concertamos que en la próxima clase leíamos y reflexionábamos sobre el decálogo del deportista y el himno del deporte.

Marzo 3

Hoy conocí al décimo B. Este primer encuentro pedagógico estuvo matizado por la inquietud y el desgano, acompañado de expresiones como: profe son las dos últimas horas. Estamos aburridos de estar aquí en el salón, algunos profes vienen y solo hablan y hablan. Entonces se decidí ir al bosque. Luego en clase realizamos una dinámica para organizarlos en subgrupos, conocer sus nombres, inquietudes, necesidades con respecto a educación física, recreación y deportes. Se inició por grupos la reflexión diagnóstica sobre las fortalezas, debilidades y oportunidades del área.

5.8.3.2 El campamento pedagógico

Abril 22

Ayer el encuentro en Comfama nos permitió abrazar de cerca el sueño del campamento. Luz Elena Giraldo, quien coordina el área de administración nos recibió con agrado. Johann y Yesenia estaban tan felices como yo. Acordamos enviar la síntesis del proyecto.

Julio 14

Se percibe una gran expectativa aún por el proyecto de campamento. Ese fue el saludo de 7oA. Hoy jugamos al reencuentro luego de las vacaciones. Luego

plantearon la inquietud del campamento y les conté que el viernes 17 teníamos una reunión con las personas de Comfama.

Julio 17

Hoy estuve en Comfama de Girardota, concertando y organizando los campamentos pedagógicos con José Darío Zapata, coordinador del parque de las Ballenas. Se acordaron las fechas y los costos: 10.000,00 por alumno, cubriendo transporte, estadía y alimentación.

Ya hemos estado conversando con todos los grupos para ir organizando el trabajo. Me siento feliz, iniciando este gran sueño de posibilitar a las muchachas y muchachos espacios para gestar procesos de administración, de resolución de problemáticas de convivencia, de aplicar sus conocimientos a través de experiencias lúdicas, desde la recreación deportiva y las acciones ecológicas, nos permiten crecer, ser amigos, hermanarnos y ser mejores.

Julio 21

Casi no resisto la algarabía y la euforia como también la indisciplina cuando les conté la buena nueva del proyecto del campamento. Les dí las orientaciones generales de cómo se llevaría a cabo. Su par 10ºA debe consultar las rondas folclóricas en parejas para socializarlas luego en clase. La intencionalidad es permitir la integración afectiva, la construcción cooperativa del conocimiento, la confrontación de saberes, redescubrir las raíces históricas de la identidad cultural. Por fin los chicos y chicas de 10oB se dejaron “seducir” en palabras de Magendzo por el saber y el quehacer. El sueño? Hermanar las áreas de seminario, pedagogía y didáctica para que finalizando el año los 10oA y 10oB realicen una feria de la pedagogía en la cual muestran la elaboración conceptual y el campo aplicado de los autores consultados: Rousseau, Decroly, Froebel, Freinet, Freire, Montessori a partir de una temática problémica, la elaboración de material didáctico de cada autor y...

Julio 22

Finalizando el día e el grupo 10oA iniciamos el proceso interno de organización del campamento. Las acciones que conjuntamente se realizarán con su grupo par 7oA en Comfama. El próximo miércoles se organizará el cronograma para que ellos tengan lo tengan listo pues son los primeros grupos que van. Entregaron el fichero de juegos.

Julio 24

Hoy tuvimos reunión del núcleo. Gracias querido Dios por brindarme paciencia y capacidad de perdón. Nuestro trabajo no es óptimo, ya que los compañeros de núcleo participan muy poco en el proyecto de los campamentos pedagógicos. Hugo durante el evento ciertos roces con Rodrigo y con Irma. Rodrigo se sintió presionado para participar de ellos y yo le aclaré que no era obligatoriedad sino compromiso con un proyecto con el cual nos comprometimos, dialogamos y acordamos que él estaría en algunos campamentos, en la mañana y en la tarde del viernes.

Julio27

Al campamento, hasta hoy, lunes les han dado permiso a 20 alumnos, el plazo para entregar la organización a Comfama es hasta la próxima semana.

En las últimas horas encontramos a los grados 10oB y 7oB. Fue muy agradable. Estuvimos Claudia Yolanda y yo, organizamos los grupos por equipos, delegamos responsabilidades internas del campamento en lo concerniente a la parte de gestión: comidas, intendencia, la mercada, el transporte, la vigilancia, la proyección pedagógica, campo aplicado de la recreación, paraliturgias,

inauguración del campamento, recorrido por el sitio, las acciones específicas de cada equipo, la fogata.

En la noche estuvimos reunidos con los padres de familia y madres, chicos y chicas que van a participar de los campamentos. Inicialmente se leyó la circular que se les había enviado con anterioridad. Iban llegando tímidamente. Empezamos la reunión muy cumplidos. En la medida en que se iba leyendo la circular se iba explicando el proceso de construcción del proyecto, el nacimiento, cómo había ido madurando, la significación del proyecto en la cotidianidad de los muchachos y muchachas. Se aclararon dudas, se habló de la generalidad del campamento, sobre el transporte, horarios, forma de dormir. Sólo una madre de familia expuso su inquietud con respecto al “retardo” para dar la información pertinente. Una vez aclarada su inquietud, la asamblea de padres acordó dar el sí al proyecto. Allí estuvimos Rodrigo un rato, Margarita Agudelo, María Elena, Claudia Yolanda y yo. A Ismael no le vi. Acordamos que en el transcurso de 15 a 20 días los estudiantes entregarán el desprendible para iniciar la organización interna de cada campamento.

Martes 28

No hubo reunión de núcleo. En 7oA conversamos sobre la apreciación de la reunión del lunes con los padres. Se hizo un censo para mirar aproximadamente quiénes irían al campamento. Para mañana nos vamos a reunir con 10oA para organizar el cronograma, a las dos últimas horas.

Agosto 12

Reunión de profesores-maestros. Resolución de preguntas en el trabajo del núcleo: qué desarrollos en lo académico, proyecto, investigación. Nos reunimos Ismael, Rodrigo, Claudia Yolanda y yo a responder las preguntas. Claudia Yolanda opinó que existe una gran motivación para los campamentos en los grupos 6º, 7º y 10º,

pensamos que están organizados, con grandes expectativas. Los procesos de investigación que han realizado estos grupos en torno al juego, las rondas, los predeportivos y demás talleres que han alimentado el proceso pedagógico para finalmente escenificarlo en el campamento.

Sin fecha..

Finalizamos el año escolar felizmente con la realización de cinco campamentos pedagógicos organizados desde el núcleo educación física, recreación y deporte. La evaluación que hicieron los diferentes grupos permitió evidenciar que el proyecto posibilitó la fraternidad, la alegría y la creatividad entre los grupos pares onces y sextos, décimos y séptimos y el quinto de primaria. Finalizado el año escolar los chicos y chicas estaban tan entusiasmados que empezaron a proponer para el año entrante campamentos de mayor intensidad horaria.

Febrero 2 de 1999

Hoy conocí varios grupos que me han sido asignados para este nuevo año. Interesante poder unir grupos superiores e inferiores en torno al proyecto de campamento pedagógico. Sin embargo el horario asignado no permitirá organizar con algunos grupos las acciones conjuntas APRA elaborar diagnósticos pertinentes para planear con ellos y ellas las temáticas de los talleres. Durante esta semana estuve conversando con los diferentes grupos con respecto al campamento. Soñamos realizar campamentos con los dos niveles del ciclo complementario grado 13 con quinto de primaria y el grado 12 con 6oC, que fue el grupo asignado.

Marzo 5/99

Durante este mes visitamos al coordinador de proyectos recreativos de Comfama y acordamos unas posibles fechas para la realización de los campamentos. Se estima que cada campamento tiene un costo por alumno de 20.000,00. Los días

de campamento serían tres a diferencia del año anterior que fueron dos. Se pretende realizar reuniones previas con los grupos y sus familias para acordar las cosas pertinentes del proyecto.

Mayo 5

Los onces van acercándose con mayor goce al campamento, especialmente 11oB. Mi otro 11oA le cuesta sacrificar su tiempo extra para dar origen a los encuentros con su par 6oA. Hemos motivado a los alumnos del grado 12 y ya se han reunido con mi sol 6oC para iniciar los encuentros pro-campamento. De igual manera percibo muy motivados al grado 13 y a los chicos de 5º de primaria.

Junio 8

Los dos grupos del ciclo ya tienen organizado su campamento para el 23 y 24 de julio y el 13 y 14 de agosto., iniciando con el superior y 5º de primaria.

Julio/99

Se reanudan las clases, los proyectos. Por lo tanto hay que continuar construyendo “sueños”. Se realizó con los padres y madres de familia d quinto de primaria la reunión previa para la ejecución del primer campamento de este año. Asistieron a esta muchos padres y madres y se logro que fuera un gran porcentaje de chiquitos. Igualmente el otro grupo del ciclo ya organizó un encuentro preparatorio con 6oC. Los onces también denotan entusiasmo, más 11oB que 11oA. Ambos poseen una dinámica interior diferente, una vocacionalidad más madura en el primero y una locura juvenil en el otro. En fin vamos a ver qué pasa.

Julio 29/30 de 1999

Hemos finalizado el mes con gran satisfacción. Se realizó el primer campamento pedagógico con excelencia. Gracias a Dios hubo disposición de parte de los niñas

y la profesora Rosa Inés, flor de Liz, Claudia Yolanda, los maestros del grado 13. Nos felicitaron los coordinadores de Comfama por el buen comportamiento del grupo. Se evidencia en la experiencia un arraigo de vocacionalidad franciscana, una gran virtud pedagógica y una excelencia recreativa. Se denota la aplicabilidad del campo aplicado, desde la enseñabilidad y la educabilidad.

Agosto 3-7

El mes de agosto ocupó nuestro quehacer en la preparación del campamento del grupo 6oC y 12. Ocurrió algo peculiar. El campamento anterior evidenció grandes fortalezas pedagógicas pero nos arrojó un déficit presupuestal de 300.000,00 que deben superarse con los campamentos restantes. Las chicas de 12 se ingeniaron la manera de organizar el grupo, incluidos los maestros para “remediar”, más bien diría, “recrear” el presupuesto y el campo aplicado de la pedagogía se convirtió en un escenario para la cooperación, la solidaridad, la bondad, la hermandad y demostraron que se va gestando en ellas y él una madurez grupal y un mayor compromiso en su quehacer de maestros. Un solo lunar en este campamento y fue un gran reto a la ética y al dar una mirada al corazón de los alumnos, como dice mi bien amado maestro de maestros Alberto Echeverri, para de una manera rigurosa, transparente y muy discretamente respetuosa decirle a algunas chicas del grupo que se puede ser felices sin necesidad de licor extra, fuera del que usamos usualmente en la paraliturgia para ofrecer en gratitud a Dios el vino y el pan y hacemos comunión con él en la evaluación y entrega de recordatorio. No se esperaba una actitud serena de parte mía y menos aún una posición tan discreta y respetuosa ante la situación. Les pedí escribir desde el corazón al respecto y a partir de ese día entré en sus corazones. Fue una profunda vivencia de conversión, tanto para ellas como para mí, porque fue una gran prueba en la que me permití jugarme la vida como maestra, como persona, como una amiga que les llamó la atención respetuosamente.

Septiembre 10 y 11/99

Pudimos vivir la tercera experiencia de campamento pedagógico. Realmente en 25 años de experiencia pedagógica es la primera vez que he experimentado una vivencia tan dolorosa con un grupo. No había disposición pedagógica para asistir el 27 y 28 al campamento pedagógico. No evidenciaron ninguna actitud vocacional en la práctica. Abiertamente considero que fueron de paseo y hubo poco compromiso del grupo 11oA. Esta experiencia nos convocó a perfilar los campamentos hacia la básica. Es decir, articularlas como proyecto de las prácticas investigativas. De las cuatro que se realizaron este año, los dos primeros que se realizaron con el ciclo y las niñas de la primaria y los sextos C y B con 11oB si apuntaron al ejercicio de aplicación pedagógica desde nuestro núcleo de expresiones creativas.

5.8.3.3 Conflictos con estudiantes. La disciplina

Me entristeció la actitud de irreverencia de Angélica, siendo una niña tan brillante sea tan grosera para comunicarse con sus compañeros y maestros. Hoy por primera vez le hice a un alumno una observación escrita.

Julio 23

Hoy fue un difícil día. El contratiempo con Rodrigo tuvo un final feliz. Sin embargo, percibo poco compromiso de su parte y se justifica diciendo que él “no tiene tiempo o o sabe”. Esperemos que el proceso le motive., soñemos con que sea una experiencia esperanzadora que el año entrante madure el proyecto y nosotros también.

Dejé de asistir al grupo 7oA a la última hora pues durante muchas clases su disciplina no ha sido la mejor . Les dije que hicieran la clase solas y se comprometieron a cambiar de actitud para la próxima clase.

Las chicas y chicos de 7oA iniciaron un cambio en su actitud. En el encuentro de hoy reflexionamos nuevamente sobre el chicle, el daño que hace al organismo y a los dientes. Aún con dolor les hice la observación y apunté en el cuaderno a quienes estaban comiendo chicle y a los que no trajeron el uniforme de educación física.

Mayo 26

Reunión Consejo Académico

Se trató el tema de los casos especiales Hamilton Ceballos, Sandra Elena Ramírez. Al respecto considero que como decía el maestro Echeverri “leer el corazón del estudiante implica no solo acercarse a ellos y ellas sino también comprometerlos y a veces nuestro corazón no trasciende los sentimientos y dejamos pasar situaciones que ameritan una reflexión escrita de los maestros en torno a la vocacionalidad y el perfil normalista con respecto a los estudiantes que ingresan para evitar los continuos desgastes en todo sentido. Cuando algunos de ellos y ellas no tienen arraigo a la pedagogía y solo aspiran a terminar el bachillerato; aún cuando mantengan un nivel de excelencia académica, y lo formativo? Y lo espiritual? Y nuestra naturaleza pedagógica? Con gran respeto sigo pensando que el ingreso debe ser “repensado”.

Agosto 3-7

Me pasó algo doloroso y triste con Luisa Fernanda, por que por respeto a los estudiantes les escribo observaciones amorosas y no les rayo los escritos. Ella ,durante todo el año, no ha mostrado interés en la escritura individual y en días pasados le hice una observación y le sugerí que la hiciera firmar de la mamá. En

la próxima clase no escribió nada, no hizo firmar la nota de la mamá y en la sala de profes ocurrió un incidente bochornoso: negó todo y en el cuaderno copió las notas de sus compañeros. Enredó de tal manera la comunicación que hasta su directora de grupo se enredó y quedé en entredicho. Sin embargo, le hice la observación en la ficha de una manera objetiva y respetuosa. Y los demás compañeros comentaban que la única observación era la mía y ella se negó a firmarla. Me sigo preguntando: ¿Hay que afinar más entre nosotros los criterios de selección y acompañamiento pedagógico a nuestros maestros en formación?. Aprendí con este caso y el de Hamilton a “silenciarme” respetuosamente hasta no evidenciar consenso en el grupo de maestros y consolidar una comisión pedagógica que oriente los criterios para hablar y escribir como se elaboran los seguimientos que prevengan “tutelas” y dolores de cabeza pedagógicos.

Desde la ventana

Abril 12

...Finalizando el día me encontré nuevamente con ese grupo de “loquitos y loquitas” maravillosas de décimo A. Fue gratificante llegar con alegría y encontrarlos con una actitud de goce. Alejandro dijo: profe, vea que ya se quedaron por fuera sólo dos, Diego y Hugo. Llegaron al rato. El mismo grupo les dijo: muchachos por la ventana. Eso me hace pensar y sentir que desde la ventana se seducen corazones y sueños.

Julio 15

Finalizando el día las chicas y chicos de 10oA cumplieron con sus anhelos de aplicarle a la profe la estrategia de “la clase por la ventana”. Sus caras de asombro y de picardía porque llegué después de dos minutos de haber sonado la campana. Estaban prestos a verme llegar. Vi detrás del pequeño vidrio de la puerta rostros engrandecidos y ojos llenos de.... Di la vuelta y los sorprendí a través de la ventana. Me tuve que empinar para que la mitad de mi cuerpo fuera

visto desde dentro.. Hablamos sobre los tres temas propuestos...En la medida en que fueron planteando sus inquietudes, como dice Benedetti en su poema Viceversa “me necesitaron” y me dejaron pasar por unos “minutitos” a explicarles lo de la variante de los juegos enfocada en una de las áreas específicas.

Fue una experiencia maravillosa la de encontrarme con ellas y ellos desde la ventana. Igual se mantuvo la disciplina, la alegría y el asombro por aprender. Además creo que es esta cotidianidad la que nos acerca y nos hace fraternos en el conocer, el sentir, el hacer.

5.8.3.4 Diario como soporte de investigación

Julio 27/98

Hoy en la mañana iniciamos con las 6 maestras soñadoras del proyecto “Arco Iris” la reflexión sobre el artículo de la revista Alegría de Enseñar nro. 29, en la cual se reseñó la experiencia de la escuela Rosalía Hoyos R de la Primavera, que serviría de apoyo a nuestro “sueño”. Luego vimos el video en el cual se sistematizó la propuesta que dio origen al PEI de la escuela y que se gestó a partir de la observación del juego de las niñas de preescolar. Quedamos en comprar un cuaderno que nos sirva de diario de campo, como también en reflexionar cada viernes sobre las construcciones teóricas que vamos haciendo para darle gestación al proyecto y estructurar desde el seminario de investigación el soporte legal y teórico para luego lanzarnos con seguridad –quizás el año entrante- al “abrazo” real con los chiquitines. Acordamos para el día 14 de agosto el próximo encuentro y reflexionar sobre el texto de consulta que tenemos para ese día de Leticia Cossettini “del juego al arte infantil”.

6. ANALISIS GENERAL

6.1 EL DIARIO PEDAGOGICO: OBLIGACION O MOTIVACION?

Una de las funciones que ejerce el coordinador académico en la Normal de Marinilla es la revisión del diario que realizan los maestros. En el diario de Ana Josefa aparecen dos observaciones. En ambas se hace un reconocimiento a la actividad y al aporte que representan “las reflexiones pedagógicas y personales” así como el desempeño mismo de la profesora para la formación de maestros. Las maestras admiten que el coordinador pide el diario al final del año como parte de la documentación que hay que entregar y el coordinador manifiesta que los solicita una o dos veces en el año.

Cuánto influye la práctica de la revisión en la decisión de los maestros para llevar el diario? Llevar el diario es una iniciativa espontánea del maestro? La revisión es

una coacción para el maestro? Si no se revisara el diario desde la coordinación, los maestros realizarían esa práctica?

Las respuestas a estas preguntas son fundamentales en cuanto que de ellas depende la práctica misma de llevar el diario. La revisión es una forma de control por parte de la coordinación pero no es vista como un control punitivo: “Las revisiones o las sugerencias para llevar el diario, desde la coordinación, son llamados amorosos”, dice una de las maestras.

La revisión por parte del coordinador permite identificar logros y avances que tienen los maestros en su práctica y detectar el desarrollo de los procesos escriturales que se orientan en la institución. Este propósito es admitido por parte de las maestras entrevistadas al pensar que en la revisión se miran procesos, aspectos positivos o por mejorar y la forma como realiza el maestro su tarea.

El diario pedagógico no es una práctica cultural que tenga tradición histórica en la Normal de Marinilla. En el año 1998 “aparecen ya como los primeros diarios con esbozo de diarios pedagógicos”, afirma el coordinador académico . El papel de éste ha sido fundamental en la generalización de esta práctica en la institución. La iniciativa y la motivación desde la coordinación académica para que el llevar el diario se convierta en una práctica personal e institucional es esencial:

“A mi no me ha gustado emplear esa palabra obligatoriedad, tener que hacer x, y o z actividad. Yo les he insistido en que el diario pedagógico es parte fundamental del proceso de formación del docente... Y les he insinuado por la necesidad y la obligatoriedad “pero entre comillas” para un docente que realmente quiera mirarse, pensarse, sentirse a sí mismo como docente de llevar este diario. Lo único que sí se les ha solicitado es que hagan un diario desde una propuesta en la que haya un convencimiento. Yo primero los sitúo en la importancia del diario, les destaco la

necesidad de ese diario. Sobre todo hacerle caer en cuenta de la importancia del diario. Es desde ahí desde donde hay que seducir al maestro. Si uno le dice al maestro, hay que escribir porque hay que escribir, por un capricho, por un mandato, por una imposición, el maestro lo escribe. Pero si yo le hago comprender al maestro la importancia que tiene la escritura dentro del proceso de la Normal el maestro si lo asume”.

Así es reconocido por una de las maestras :”el diario más que una imposición debe ser un compromiso con uno mismo, una concertación. De parte de la administración ha habido un proceso muy prudente para llevar el diario... En la Normal no ha sido impuesto el diario, ha sido más como una posibilidad de ser”

No se han encontrado referencias bibliográficas que aporten sobre este asunto en forma directa. Solamente hemos encontrado alusiones a la incidencia del rol directivo en las innovaciones o iniciativas de los docentes en su trabajo cotidiano. Sin embargo el papel del administrador como facilitador o entorpecedor de tales iniciativas sí es reconocido.

Elliot (1999) resalta el papel del director en la pugna entre profesores innovadores y tradicionalistas, en los primeros años de su experiencia docente. Dice que el director evitaba utilizar su propia posición de poder para imponer el cambio a los profesores:

“Tenía una visión amplia de la dirección en que deseaba que se hiciesen las cosas y todo el mundo lo sabía. Todos eran conscientes de que simpatizaba con los puntos de vista de los innovadores. Pero nunca se presentó como el teórico autorizado de *currículum* ni como el principal iniciador de las reformas. Señalaba cuestiones y problemas que resolver y estimulaba a los profesores para que

desarrollasen sus propias propuestas de cambio. Después apoyaba que se pusieran en práctica esas propuestas, siempre que se cumplieran ciertas condiciones. Una de ellas consistía en que la participación de los profesores en el cambio debía ser voluntaria. Otra era que la innovación debía supervisarse y evaluarse, informando de sus efectos a todo el profesorado” (Elliot, 1999:19)

Elliot describe los factores contextuales que contribuyeron a la calidad del discurso curricular en su escuela poniendo de manifiesto una dimensión personal y otra estructural:

“Tuvimos la oportunidad de conocernos mutuamente como personas con independencia de nuestros quehaceres profesionales. Pero disfrutamos también de una estructura de gestión que respaldaba el proceso de cambio “de arriba abajo” más que de “abajo arriba” y una fórmula de responsabilidad colegiada no individualista ni burocrática, o sea, responsabilidad ante los compañeros y no ante uno mismo o un superior” (1999:20)

Elliot hace un análisis de la incidencia de las estructuras institucionales con relación a la práctica investigativa. Dice que quienes desarrollaron sus capacidades de investigación-acción, pusieron de manifiesto una considerable conciencia crítica de las limitaciones institucionales impuestas sobre el desarrollo de su enseñanza, pero les parecía difícil establecer un discurso crítico sobre estas cuestiones en relación con la institución en su conjunto. En esa época había pocas escuelas que hubieran establecido formas de organización que promovieran la autocrítica institucional.

En este aspecto, el puesto de director y otros de responsabilidad en las escuelas eran fundamentales. Facilitaban la participación de los docentes como un beneficio individual pero no tenían claridad del beneficio institucional. Daba la sensación de que muchos “directivos” no se planteaban de qué forma la institución promovía o limitaba la calidad de la enseñanza.

Las estructuras institucionales que configuran las prácticas de los profesores en el aula configuran también su pensamiento respecto a dichas prácticas. Dice Elliot, que en muchas de las escuelas en las que trabajaron, los profesores tenían muy pocas oportunidades para reflexionar sobre su práctica con los demás compañeros. Y esto, a su vez, limitaba sus oportunidades para la realización de una crítica respecto de sí mismos y a la institución.

Respecto a la motivación personal o la imposición, aunque no se refiere directamente a la práctica del diario del profesor pero sí a la práctica investigativa del maestro, Eloisa Vasco (1995:53) dice:

“Desde el punto de vista de los procesos, las investigaciones de los maestros deben cumplir ciertas condiciones sin las cuales, a mi parecer, no pueden ir más allá de buenos e inoperantes deseos. Deben ser procesos voluntarios y automotivados. No es posible crear investigadores "por decreto"; tampoco lo es crear maestros- investigadores por medio de una resolución de rectoría, o una norma del Ministerio de Educación. Cualquier nivel o forma o proceso de investigación requiere una cierta medida de "pasión", de interés personal”.

El origen del registro y su intencionalidad son importantes. María Teresa González (1993) comenta al respecto:

“Quisiera agregar –y remarcar- que los registros serán valiosos siempre y cuando sean utilizados instrumentalmente y se evite la burocratización de los mismos. Esto quiere decir que un registro hecho por “encargo” o en cumplimiento de una “directiva” seguramente no será tan rico como otro realizado con el propósito de motorizar un proyecto, de operar un cambio, de satisfacer el propio deseo de conocer lo que ocurre en realidad “. (p.116)

6.2 FORMATO Y LA REGULARIDAD DE LOS REGISTROS DEL DIARIO PEDAGÓGICO

En qué se lleva el diario? Cómo se lleva? Hay una estructura específica que lo caracterice? Hay un instrumento ideal? El formato incide en la intencionalidad de la escritura o la intencionalidad reflexiva o investigativa? Cada cuánto se hacen registros? La regularidad de los registros favorece la práctica reflexiva-investigativa?

Ya decíamos antes que en la Normal de Marinilla, el instrumento en que se lleva el diario es un cuaderno o una agenda. No se aprecia una estructura formal propuesta desde la coordinación académica y desde las maestras, como dicen ellas, el diario tiene una impronta muy personal, en la forma de llevarlo o de diseñarlo.

Acerca del formato y la regularidad de los registros, encontramos aportes de Porlán y Martín y León White que se explicitan a continuación.

Con respecto al diario y a la forma de llevarse, Porlán y Martín (1993:66) hacen las siguientes recomendaciones:

“Es conveniente, en este momento, hacer un esfuerzo por separar la descripción de la valoración, procurando que las interpretaciones que hacemos de los hechos no sustituyan al hecho mismo. Puede ayudar la fórmula de describir con el máximo detalle en una parte del soporte que utilicemos como registro, los acontecimientos (las personas, lo que hicieron o dijeron literalmente, el contexto, las reacciones, etc) , y en otra, separando con una barra, utilizando otro color, etc, anotar nuestras propias valoraciones.

Varios consejos de carácter técnico: utiliza a ser posible un cuaderno de pastas duras (las hojas sueltas pueden perderse); divide las hojas en dos partes asimétricas con una línea, en una anota las observaciones, en la otra tus propias interpretaciones. Procura recoger los datos en el momento en que se producen, si ello no es posible, utiliza palabras clave, frases significativas que te permitan luego reconstruir las situaciones Puedes también grabar en un casete durante la clase y luego transcribir la información, aunque no sea literalmente”.

En la obra de Kemmis y McTaggart (1992) aparece un apéndice D que se refiere a la redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje y en él Leon White presenta la experiencia del diario en el programa RATE (Remote Area Teacher Education- Educación para Enseñantes en Areas Remotas). Se retoman elementos de este apéndice que contribuyen a ampliar las perspectivas de la presente investigación.

Dice White que utiliza el término “diario” para describir maneras diversas de registrar respuestas escritas a experiencias por las que han pasado estudiantes

durante los ciclos de aprendizaje del programa RATE. La función primordial de esos registros consiste en desarrollar el diálogo entre los participantes en el curso acerca de sus prácticas como enseñantes.

White describe algunos principios extraídos de la experiencia de la redacción de los diarios con los participantes del programa: que todos los participantes mantengan diarios en el formato apropiado que se acuerde; que haya al menos algunos momentos especiales reservados regularmente para escribir de modo ininterrumpido, sostenido, silencioso; que todo aquello que se escriba se comparta con otros participantes en el programa; que se reserven momentos especiales en el horario para compartir los diarios con otros participantes; que la redacción de un diario requiere de una estructura y un ambiente de apoyo.

White manifiesta las razones por las cuales los diarios tenían un éxito limitado, de las cuales se destaca para el presente trabajo el numeral C que se transcribe:

“Pedí que se redactasen diarios sin haber proporcionado:

-Un modelo: yo no me integraba al proceso de redacción de los diarios, aunque sí empecé a mantener un diario personal en aquel tiempo.

-Una asignación de tiempo: no determiné momentos regulares para el mantenimiento de los diarios. Se requería generalmente de los estudiantes que utilizaran su tiempo libre para redactar sus diarios.

-Un marco: no proporcioné datos regulares relativos al mantenimiento de un foco de interés para la redacción de los diarios. Aparte de la ausencia de una realimentación regular y “oportuna”, los estudiantes se resintieron del hecho de

que no les proporcionase la estructura necesaria para ayudarles a reflexionar y a valorar sus prácticas.

-Un auditorio auténticamente sensible: no facilité el desarrollo del diálogo, porque no fui capaz de darme cuenta de la importancia de la realimentación de apoyo, aunque crítica, en relación a la ampliación de percepciones y acciones profesionales a través del diálogo” (1992:191)

La regularidad del registro es un elemento importante de considerar en la práctica del diario. La irregularidad del registro es un hecho real en la experiencia de las maestras que ofrecieron sus aportes en esta investigación. Ello tiene que ver con lo que se escribe y con la intencionalidad de lo que se escribe. En los diarios de las maestras aparecen registros diarios, semanales o con fechas de registros más distanciados. La justificación de la no regularidad la hace una de las maestras cuando expresa en su diario:”Van pasando los días y la escritura se enreda en las múltiples acciones pedagógicas”. Y sobre la disciplina de escribir, dice otra de las maestras:”Aspiro a mejorar mi disciplina de trabajo en torno a la escritura del diario pedagógico con miras a una reflexión continua que finalmente contribuya a enriquecer mi labor educativa”

6.3 QUÉ SE ESCRIBE EN EL DIARIO PEDAGÓGICO ?

Se escribe desde la intencionalidad y desde el sentido de la práctica. Ana Josefa, por ejemplo, reseña varias formas de diarios de profesores: indicio de preparador,

de temáticas, otros de agendas- que a veces se construyen con los alumnos-. La mirada varía de acuerdo a las influencias: hay enfoques de los diarios desde lo social, como diario de campo, con énfasis epistemológico o didáctico.

El sentido del registro para el maestro se caracteriza por ser más personal, se fundamenta en la reflexión de su quehacer pedagógico, en su experiencia personal en el aula. Alvaro Osorio lo precisa diciendo que “el maestro escribe sobre su ser, hacer, pensar y sentir como maestro formador”, mientras que Julia Esperanza considera que “el diario del educador está fundamentado en la reflexión sobre su quehacer pedagógico; también puede copiar o describir el acontecer del aula o el desarrollo de una temática, que tuvo unas estrategias por decir algo muy buenas y llamativas y motivaron mucho”. Para Claudia Yolanda “el diario del maestro es más personal, es desde su experiencia de vida”.

Qué escriben los maestros en su diario? Hay tres elementos para destacar en los diarios de las tres maestras de la Normal: uno relacionado con las experiencias significativas, otro con los sentimientos y un tercero la reflexión. Las experiencias significativas se refieren a actividades realizadas, evaluación de las actividades, estrategias, evidencias, fotografías, frases, principales acontecimientos que suceden bien sea en el desarrollo de las clases, en los talleres, seminarios o proyectos, relación con eventos de la institución. Dice Ana Josefa: “Yo me soñaría un diario que fuera un diario personal, donde yo escriba acontecimientos significativos para mí como maestra, como persona, ese proceso de crecimiento pero que hubiera un diario pedagógico, que estuviera metido ahí porque a veces ha habido experiencias maravillosas que se pierden porque no están escritas ni están sistematizadas”.

Los sentimientos hacen relación a lo que le sucede a uno, cómo se ha sentido, impresiones.

La reflexión se refiere a acontecimientos que impactan la vivencia y reflexiones de esa vivencia, textos sobre lo que se piensa, alguna frase que llama la atención, reflexión sistematizada sobre eventos y aspectos que tienen que ver con el desarrollo de los procesos que el maestro asume en su tarea de formación.

Qué es significativo para un maestro? Por qué unas cosas son más significativas que otras? Julia Esperanza responde a este interrogante diciendo que “Unas son más significativas para mí o tienen que ver con algo que estoy proponiéndome. Por ejemplo, hay una que tengo anotadita y es que una compañera y yo nos pusimos desde el año pasado el compromiso de acabar con la palabra “tarea”. Entonces yo a las niñas no les digo vamos a sacar el cuaderno de tareas sino que vamos a sacar el cuaderno de compromisos o les pongo actividad en casa o taller en casa y nos hemos dado cuenta de que de pronto eso les llama más la atención que decirles: “y la tarea para mañana es tal”. Entonces, lo he ido registrando: me doy cuenta de que para las niñas es más llamativo llamarlo compromisos que tareas. Eso por ejemplo, es una tarea concreta que me propuse. Me falta hacer un diálogo con las niñas para ver si eso que yo estoy observando es significativo para ellas o les es indiferente”

Claudia Yolanda manifiesta un proceso de cambio desde que inició la experiencia del diario pedagógico. Lo expresa en estas palabras: “He ido revaluando mucho. Inicialmente cuando comencé el proceso iba escribiendo todo lo que me iba sucediendo, inclusive hasta lo que planeaba para el encuentro. Después resulté retomando como un aspecto de frases que para mí fueron significativas dentro de los encuentros de maestros, en los encuentros con los estudiantes, a veces encuentros con los padres de familia, dentro de la dirección de algunos proyectos. Entonces retomé como cosas significativas que me habían pasado allí. Luego, con tanta actividad yo qué hago, de pronto en este momento yo retomo una

agenda, que para mí es como el diario pedagógico. Allí escribo de todo, dentro de lo que me está pasando a nivel personal, dentro de la relación que estoy manejando con mis compañeros, dentro de las relaciones que manejo con los estudiantes y a veces uno se hace preguntas: qué estrategias uno trata de llevar o de manejar cuando de pronto alguien en un momento dado le mueve el piso pero no sabe tampoco qué le está pasando a uno como maestro y que uno como maestro es un ser humano, entonces son muchas las actividades en las que hay que trabajar, uno tiene que decir: para que a mí no se me olvide tal cosa yo escribo. Trato de reescribir porque a veces escribo con jeroglíficos para uno poder avanzar pero ya no escribo como quien dice absolutamente todo. Habrá días que son muy significativos y yo escribo todo, otros día simplemente digo: hoy me sentí así , o escribo algo que considero útil o algo que me llamó la atención o le doy gracias a la vida por haberme puesto aquí, porque todo en la vida no es fácil, sólo las dificultades le enseñan a uno cómo es la vida, a veces le toca llorar, porque aquí he vivido eso y para mí este año , a pesar de todo el trabajo, ha sido muy significativo, creo que me ha enseñado mucho en la vida y el ejercicio de estar aquí”.

El diario pedagógico tiene una connotación muy personal y significativa. Es entendido como un portafolio personal de lo que le sucede al maestro, como una bitácora de vuelo: “Para mí el diario es muy personal... diario pedagógico es algo que surge, es del momento, es del aprendizaje inmediato, es desde la oportunidad que me da la escritura, es lo más significativo”, dice Claudia Yolanda.

Los diarios expresan problemáticas específicas que responden a momentos, dificultades o satisfacciones por las que pasa el maestro o maestra en su diario quehacer. Una de las maestras expresa, en distintos registros, sus inquietudes sobre el desempeño de los practicantes. Inicia con la observación inicial de su comportamiento:” Noto poco entendimiento entre Juliana y Faber, dos de los

maestros en formación. Situación que me preocupa pues deben trabajar juntos todo el año... Continúan las tensiones. Llega el fin de semana y se escuchan quejas. Las pequeñas dicen: "Faber y Juliana se alegan". La semana inicia con tensión, continúa la discordia entre los practicantes... Juliana es un poco tímida. Se aprecia apática a la solución de conflictos."; pasando por alternativas de solución: "Para dialogar con calma y analizar la situación los cito a mi casa el fin de semana... Continúa el diálogo reflexivo con cada uno... Busqué a Claudia para dialogar, al parecer tiene algún problema. Para concluir Claudia le colaborará como su directora de grupo". Hasta expresar las intencionalidades como maestra formadora: "Compromiso: procuraré orientar a mis maestros en formación de la mejor manera posible, procurando comunicarles lo más relevante de mi experiencia como docente a su cualificación como futuros maestros".

La disciplina es otra tema al que acude la maestra para reflejar sus inquietudes en el diario. La indisciplina se expresa con connotaciones como: "Para sorpresa de los maestros en formación y mía, el grupo es bastante activo y demandante, yo diría que indisciplinado y un poco distraído... Noto que les falta concentración y sentido de respeto, hay que repetir mucho una solicitud... Se distraen o comentan entre sí causando un gran murmullo. Jennifer, Laura Carolina y Vannesa faltan mucho y esto influye en su rendimiento. Y Laura me inquieta aún mucho más. Su hiperactividad hace parecer que nunca está atenta y eso me molesta y me pone nerviosa... Se está detectando un problema de hurto en el aula... Ellas se atrasan, juegan con papeles, se paran a cualquier momento. De otro lado, son 40 estudiantes y el murmullo se refleja en indisciplina general. En ocasiones debo levantar la voz para pedir silencio. Esto desmejora la relación con ellas"

Los sentimientos también tienen cabida en el diario. Por el reclamo de los padres de una de las niñas, la maestra escribe: "De manera, pues, que no se si me ganaron de psicología. El grupo no ha sido lo suficientemente estimulado en la

disciplina de trabajo? Solo pido disciplina y silencio a gritos? He perdido autoridad? Por qué?

No sé pero estoy muy preocupada. Le comenté a Luz Elena y me dice que comente el caso a don Alvaro (coordinador académico). Yo pienso en la necesidad de volver con los padres de la niña, ella es una de las que más se quejan los practicantes, antes no lo ví necesario. Será que no establecí un canal de comunicación más directo y efectivo con los padres frente a cada caso? Ellas se paran, se sientan, charlan, hacen sacapiojos y los pintan, dibujan, leen, comen, discuten si se pasó o no de la raya señalada en el pupitre. En fin, todo mientras alguien explica una temática o un trabajo. Es tan común entre 40 estudiantes, qué digo ya son 45 pues de agosto a esta fecha han llegado varias desplazadas. Pero si cada una de estas situaciones descritas las convierto en una anotación en la ficha o un mensaje a los padres no será que caigo en una disciplina coercitiva? Qué hacer? Dónde está el error? Ha desmejorado mi desempeño?”

Otra de las maestras refleja en su diario los sueños de su práctica integral: “Mi pensamiento está en el sueño de la práctica integral de mis estudiantes del grado 11º, respondiendo a los avances desde el proceso de Formación Pedagógica e Investigativa y fortaleciendo el Proyecto Educativo Institucional: “formación de maestros investigadores, profesionales, autónomos en la perspectiva de John Dewey”, cuyos principios pedagógicos son: investigación, libertad, experiencia, democracia.. Nota: desde mi hacer como maestra formadora existe una gran responsabilidad con mis maestros en formación y mi comunidad educativa, para dar respuesta a un gran reto: la acreditación de calidad. Mi ser de maestra, mi sentir y mi pensar siguen elaborando el sueño desde cada uno de los procesos orientados, vivenciados y construidos desde la cotidianidad de la comunidad académica de nuestra Escuela Normal”.

Se quiere resaltar, igualmente, uno de los temas de otra de las maestras cuando escribe ampliamente sobre la experiencia de los campamentos pedagógicos, en registros que van desde el 22 de abril del año 1998 hasta septiembre del año 1999. Ellos expresan desde el surgimiento de la propuesta, su planeación y la realización de las experiencias y sus evaluaciones: “Pudimos vivir la tercera experiencia de campamento pedagógico. Realmente en 25 años de experiencia pedagógica es la primera vez que he experimentado una vivencia tan dolorosa con un grupo. No había disposición pedagógica para asistir el 27 y 28 al campamento pedagógico. No evidenciaron ninguna actitud vocacional en la práctica. Abiertamente considero que fueron de paseo y hubo poco compromiso del grupo 11oA. Esta experiencia nos convocó a perfilar los campamentos hacia la básica. Es decir, articularlas como proyecto de las prácticas investigativas”.

Algunas anotaciones en los diarios reflejan sentimientos, alegrías, expectativas, emociones o frustraciones de una de las maestras cuando expresa: “Me entristeció la actitud de irreverencia de Angélica, que siendo una niña tan brillante sea tan grosera para comunicarse con sus compañeros y maestros... Hoy por primera vez le hice a un alumno una observación escrita... Hoy fue un difícil día. El contratiempo con Rodrigo tuvo un final feliz. Sin embargo, percibo poco compromiso de su parte y se justifica diciendo que él “no tiene tiempo o o sabe”. Esperemos que el proceso le motive., soñemos con que sea una experiencia esperanzadora que el año entrante madure el proyecto y nosotros también... Dejé de asistir al grupo 7oA a la última hora pues durante muchas clases su disciplina no ha sido la mejor . Les dije que hicieran la clase solas y se comprometieran a cambiar de actitud para la próxima clase... Finalizando el día me encontré nuevamente con ese grupo de “loquitos y loquitas” maravillosas de décimo A. Fue gratificante llegar con alegría y encontrarlos con una actitud de goce . Finalizando el día las chicas y chicos de 10oA cumplieron con sus anhelos

de aplicarle a la profe la estrategia de “la clase por la ventana”. Sus caras de asombro y de picardía porque llegué después de dos minutos de haber sonado la campana”

Acero (2001:14) propone que el diario de campo se debe iniciar con lecturización sistemática y pormenorizada de los ambientes de aprendizaje- dentro y fuera del aula, hecha a través de la lectura de la realidad. Considera que se pueden describir los acontecimientos más significativos de la dinámica psico-social y ambiental percibida en el aula y fuera de ella. El propósito de iniciar el diario de campo es presentar una panorámica general y significativa de aquello que sucede en el aula (o fuera de ella), describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando distintas observaciones que se van recogiendo.

Según Acero, el diario del campo es el “cuaderno de trabajo” del experimentador, donde anotamos las observaciones, donde recogemos las entrevistas, donde escribimos los materiales de estudio-aprendizaje, donde comparamos y relacionamos las informaciones, donde establecemos conclusiones provisionales y la toma de decisiones acerca de los siguientes pasos de experimentación:

“El diario es el instrumento que nos permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en el testigo biográfico de nuestra experiencia” (p.14)

Porlán y Martín (1993) al preguntarse cómo empezar el diario proponen hacerlo desde lo general a lo concreto y consideran que al comenzar el diario se suele tener una visión simplificadora y poco diferenciada de la realidad. Las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos. Esta percepción simplificadora conduce a que el diario se centre inicialmente en

aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes:

“El diario ha de propiciar, en este primer momento, el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la simple percepción intuitiva” (Porlán y Martín, 1993:22)

Recuerdan Porlán y Martín que el objetivo de esta fase es centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde el punto de vista del profesor, sucede en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo. Proponen una posible clasificación: (1993:24)

a) Las referidas al profesor. Tipos de comportamientos instruccionales: actividades y secuencias más frecuentes que plantea. Conductas normativas, sancionadoras y reguladoras. Otras conductas de carácter más afectivo.

b) La referidas a los alumnos. Comportamientos individuales, implicación y grado de participación en las actividades, ideas y concepciones más frecuentes. Comportamientos relacionados con otros alumnos y con el profesor.

d) Las referidas a la comunicación didáctica. Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y el tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase. Tareas más frecuentes que se dan “de hecho” e la clase. Acontecimientos generales relacionados con las tareas. Otros no directamente relacionados, que suceden en paralelo con las mismas”

Dicen estos autores que el análisis de estas observaciones pueden orientarse y aislar los diferentes elementos que las configuran, buscando establecer relaciones entre los mismos, haciendo preguntas problematizadoras , como por ejemplo: qué conductas suelen manifestar los alumnos cuando se proponen determinados tipos de actividades, cuál es la respuesta de los alumnos cuando el profesor mantiene un determinado comportamiento, cómo influye en el desarrollo de las actividades la organización del espacio de la clase. Esto permite, según ellos, focalizar progresivamente las observaciones, llevándolas de lo general a lo concreto, sin perder las referencias del contexto.

Finalmente, recomiendan Porlán y Martín que las anotaciones deben recoger tanto lo que nos resulta más significativo , como la diversidad de situaciones personales y grupales explícitas e implícitas.

6.4 EL SENTIDO DE LO QUE SE ESCRIBE EN EL DIARIO PEDAGÓGICO.

Por qué y para qué se escribe lo que se escribe en el diario pedagógico? Esta pregunta alude al sentido, al significado y al uso que tiene el diario para el maestro o la maestra.

Interrogando sobre el sentido del diario pedagógico se destaca un elemento que va más allá del carácter personal que se ha resaltado hasta ahora. Es la concepción del diario como herramienta de investigación. Julia Esperanza lo concibe como una herramienta de investigación-acción, un ejercicio de

investigación y de escritura para el maestro, como herramienta pedagógica, investigativa.

El coordinador académico concibe del diario como herramienta que permite englobar todo lo que es el proceso de práctica, de desarrollo del maestro, de vida del maestro, expresado en lo que piensa, siente y actúa metodológica y pedagógicamente, aspectos todos que le dan sentido a la formación del maestro. Dice el coordinador que el diario “se constituye en una herramienta fundamental para que se pueda entender la Normal en ese proceso de tradición crítica como otro de los elementos que se conjugan dentro de la nueva Normal”.

El coordinador entiende el diario como la lectura desde donde el maestro va a ir viendo reflejado su quehacer: “De alguna manera es el espejo, le permite al maestro mirarse, dar una mirada sobre su mismo quehacer”. En ese mismo sentido, “diario pedagógico es parte fundamental del proceso de formación del docente, de la construcción de saber pedagógico desde la reflexión y sistematización de todos los eventos pedagógico-didácticos que ocurren en el aula. Le permite al docente, además, enriquecerlo teóricamente. Ir llevando un registro, también, de los principales acontecimientos sucedidos en el desarrollo bien sea de las clases, en los talleres, los seminarios o los mismos proyectos. Y les he insinuado acerca de la necesidad y la obligatoriedad pero, entre comillas, de llevar diario para un docente que realmente quiera mirarse, pensarse, sentirse a sí mismo como docente, porque va a permitir dentro del colectivo docente hablar sobre situaciones muy específicas de formación, de aprendizaje”

Ana Josefa hace énfasis en la connotación pedagógica a la hora de hacer los registros: “Porque es un diario vivir del maestro pero si no se le da como ese matiz pedagógico no tiene sentido, se queda en el registro. Porque yo podía escribir: semana de tal a tal y cuento qué pasó en esa semana pero si describo, por

ejemplo, hoy, en esta semana en el grupo pasó esto y resulta que es que están en un proceso de adolescencia y ellos están viviendo de esta manera la adolescencia pero hay un autor que se refiere a la adolescencia así y asá, entonces lo vamos a trabajar con ellos. Eso hemos hecho con los octavos, en Desarrollo Humano. Han ido descubriendo lo que han sido las personas que le han aportado a la educación: que fulano era biólogo, que el otro era médico pero que finalmente cayó en el ser de maestro. Y los alumnos han dicho: entonces uno no necesita ser maestro. Y yo les digo que todo ser humano es un maestro, así sea una ama de casa, un papá, cualquier profesional. Un cirujano, por ejemplo, tiene que saber cómo teje la piel. El maestro tiene que saber cómo teje las palabras. Entonces hay que escribir, hacer registro”

Dice Restrepo Gómez (2002) que en un comienzo, cuando se inicia la etapa de deconstrucción, después de haber acometido el diseño del proyecto, los docentes son tímidos con respecto al contenido que llevan al diario de campo. Expresan enunciados, enumeraciones y descripciones generales, superficiales de lo que hacen en la práctica, pero sin narrativa detallada, sin comentarios, sin autointerrogación, sin crítica, sin citas concretas o evidencias de sus afirmaciones, sin datos problematizados que después puedan dar lugar a la generación de categorías para el análisis, es decir, sin una verdadera deconstrucción de la práctica. El diario, así diligenciado, es como un instrumento carente de validez, ya que no mide lo que se pretende medir, esto es, la práctica real, lo que en verdad ocurrió y ocurre al aplicar las estrategias que el maestro ensaya en su vida cotidiana, en su proceso y en sus resultados concretos.

Igualmente afirma que es necesario insistir, en estas primeras sesiones de deconstrucción, en el registro (en el diario de campo) de datos más dicentes sobre la caracterización de la práctica para poder detectar debilidades y aciertos. El

registro de lo que ocurre en la práctica tiene que ser muy completo, observado, comentado, criticado, interpretado y con sugerencias sobre posibles intervenciones para modificar los componentes débiles o inefectivos de la práctica.

De qué le sirve al maestro el registro que hace, qué uso hace de tales registros? Dos aspectos se destacan de las respuestas de las personas entrevistadas. Una es el beneficio personal y otro, la importancia, al menos en teoría, de compartir lo consignado en el diario.

A Julia Esperanza le ha servido como reflexión de su quehacer docente, para mejorar procesos, para recordar cosas que había olvidado, como autoevaluación y reflexión.

Para Claudia Yolanda “ha sido una riqueza intelectual, como experiencia personal desde el ser de maestra, para mí ha sido supervalioso”

Ana Josefa le lee a los estudiantes, a veces lo comparte con algunos compañeros, a veces relee lo que ha escrito.

El coordinador académico encuentra en el diario una posibilidad documental como reconstrucción documental de la Escuela Normal: “Lo que escriben se relaciona con eventos de la institución, y allí descubro esos aportes que se constituyen en algo fundamental dentro del proceso de construcción de saber pedagógico y lo he retomado en algunos momentos en que hemos tenido reuniones generales como reflexión a los docentes para que empiece a conocerse el trabajo de x o y maestro... Desde la tradición crítica, yo creo que los diarios van a ser los instrumentos documentales o que hacen parte de toda la construcción documental de la Escuela Normal para que siga creciendo en su proceso como Escuela Normal, para que se consolide. Porque el diario precisamente te va a reflejar todo

el acontecer institucional pero de manera especial el acontecer del maestro. Allí va a ser el lugar donde otros maestros posteriormente en formación van a encontrar una fuente que les permita identificar características, rasgos, pensamientos, miradas, sentimientos del maestro que van a fortalecer y enriquecer ese proceso de escritura del maestro. Y a su vez van a considerar la institución como formadora de maestros porque allí hay un saber que te va a permitir entender y comprender todo el desarrollo de la Escuela Normal”.

6.5 DIARIO PEDAGÓGICO: UN QUEHACER PRIVADO O PÚBLICO?

El otro elemento de uso del diario y que se destaca en todas las respuestas del maestro y las maestras entrevistadas es el de la socialización de los registros. Sin embargo predomina el concepto de la privacidad del diario. Julia Esperanza destaca que el concepto general es que el diario es personal, es para mí, mis anotaciones, mi libro. Ana Josefa reconoce que los maestros a veces se muestran lo que escriben mientras que Claudia Yolanda señala que comparte algunas de las experiencias que escribe, “no todas pero sí algunas, las comparto con alguien muy allegado a mí, con alguien del núcleo. Son cosas muy personales y para uno son muy significativas”

Compartirlo sería lo ideal, en la expresión de Julia Esperanza: “Esta idea la sacamos de Adecopria: organizar tríadas o grupos de maestros para compartir cada mes lo que tenemos aquí, voy a contarles, les leo lo registrado. Un Núcleo puede ser una alternativa, cada mes, dedicar una o dos horas durante la reunión de núcleo a leer únicamente los diario de campo y sacar ideas, extractar lo principal, compartirlo, es una construcción y reconstrucción. Es muy importante socializarlo. Por ejemplo, la experiencia de implementar la palabra Compromiso en vez de Tareas. Si eso se queda en mi aula yo seré la única. Entonces cada año

llega un grupo nuevo, yo las acostumbro al término compromiso, al otro año nada pasó y las niñas vuelven y vuelve y se inicia el proceso. Si por algún motivo yo llego a comprobar que el mero hecho de asumir la tarea, no como tarea sino como un jueguito, un taller, un compromiso genera motivación para hacerlas y para desarrollarlas afuera, por ende incide en el aprendizaje y vuelve al año siguiente y retroceda a tarea, vuelve la profesora a decir: qué estará pasando, no me están cumpliendo con la tareita que puse , qué será lo que pasa. La socialización es clave”.

La socialización se muestra como una situación ideal o una etapa que apenas se abre camino. Ana Josefa expresa: “Yo creo que sería como rico buscar espacios donde los saberes, los sentimientos, los procesos, los procedimientos, las didactizaciones, que están inscritas en el diario, se convoquen como a un conversatorio. Pero yo creo que se están abriendo apenas los espacios para hacerlo, porque decirle a un maestro de buenas a primeras: venga, léame lo que usted escribió o venga léaselo a fulanita o a fulanito. Aquí el proceso está apenas como madurándose para llegar a esa aventura”.

Alvaro indica que la socialización es una fase en la que apenas se dan los primeros pasos: “El diario ha estado en una primera fase: tener el diario, construir diario para ir consolidando el proceso lecto-escritor del maestro desde el diario pedagógico. En este momento hemos pensado ya como en una segunda etapa, pensarlo como una herramienta que le vaya a permitir compartir dentro de los núcleos para enriquecer los procesos de discusión pedagógica, didáctica y así acrecentar saber pedagógico. Pero realmente vamos a entrar apenas en esa segunda etapa”.

La socialización es un requerimiento, si se entiende el diario como investigación. La socialización es un elemento de la comunidad docente hecha pública y crítica.

Stenhouse considera que una definición más completa de investigación debería incluir el elemento de que sea hecha pública. Según él, una investigación particular no cuenta como investigación, debido a que la investigación inédita no se beneficia de las críticas. Considera las investigaciones como un esfuerzo comunitario y lo que le parece más importante es que la investigación se convierta en una comunidad de expresión crítica: “En cualquier caso, precisamos de una mayor expresión cara a cara” (1993:40)

Acero manifiesta que las concepciones pedagógicas de los docentes que son sometidas a procesos de contraste y valoración con respecto a nuevos referentes, inevitablemente sufren modificaciones. Pero esto requiere planificación y sistematización y para ello los docentes debemos constituirnos en seminario permanente, para adelantar un proceso de investigación y experimentación de alternativas curriculares diferentes, que “requiere- al menos- constituirnos en un equipo profesional interdisciplinario”.

Porlán y Martín plantean que las reuniones de los equipos de profesores se suelen dedicar a temas organizativos, burocráticos y generales, ajenos la mayoría de las veces a los problemas ligados con las actividades de clase y con preocupaciones profesionales concretas. Proponen, por ello, posibilitar reuniones de docentes en torno a la lectura y discusión de los diarios de clase favoreciendo la implantación progresiva de una estrategia de reflexión conjunta sobre y para la acción:

“Solemos tener la sensación de que los problemas que se nos plantean son exclusivos de nuestras clases. Cuando ampliamos el horizonte y los compartimos crítica y rigurosamente en un equipo de trabajo, la comprensión de los acontecimientos pasa generalmente a un nivel superior, y los problemas ya no son

“mis problemas”: son problemas profesionales compartidos y, por tanto, más objetivables que en su primera formulación” (1993:38) “Desde el principio, el diario debe incluirse, si es posible, en una estrategia global de análisis y reflexión en el seno de un equipo de compañeros” (Porlán y Martín, 1993:66)

Porlán y Martín (1993:39) proponen el siguiente esquema que puede orientar el trabajo en el equipo de profesores:

- A. Descripciones, análisis, valoraciones recogidas en el diario
- B. Lectura, discusión y análisis de todo lo anterior. Intercambio de puntos de vista, experiencias. Detección de problemas.
- C. Elaboración de conclusiones para el diseño de nuevos programas de intervención.

La socialización de los registros en el diario de campo debe hacerse sistemáticamente buscando el debate, la aclaración y la concertación de las decisiones pertinentes con respecto al avance en el proceso, afirman Porlán y Martín.

White (1985:186) plantea que una de las exigencias profesionales que deben cubrir los enseñantes es la de reflexionar sobre sus prácticas, formular planes de acción basados en esas reflexiones, poner en práctica esos planes de acción y mantener registros que les ayuden a valorar sus prácticas. Considera que la redacción de un diario proporciona a los estudiantes: un mecanismo que lleva, a los que redactan diarios, a explorar sus prácticas; una estrategia para descubrirse a uno mismo como escritor y como persona que comprende el proceso de la escritura; un modelo para otros escritores en formación; un medio para obtener

poder a través del desarrollo de la confianza en la utilización de la palabra escrita como guía para la acción y nuevos planes de acción consecutivos; un vehículo para facilitar una relación de apoyo pero crítica entre los participantes en los programas RATE.

White (1985:189-190) enuncia algunos aspectos de su experiencia en torno a lo él que llama el fracaso de su experiencia anterior con los diarios. Al respecto hace una relación de sus experiencias para concluir que todos debemos entrar en el proceso de escribir y compartir :

“Mi experiencia anterior en los diarios fracasó porque:

- a) No participé como escritor ; yo era el auditorio
- b) No actué como copartícipe crítico ni di aliento compartiendo mis reflexiones con otros miembros del grupo.
- c) Dado que era el único miembro (o, como mucho, uno de los dos miembros) del auditorio para todos los diarios, la situación no capacitaba a los estudiantes para reaccionar ante las ideas, los planes y sugerencias de otros.
- d) Dado que no me di cuenta de la importancia de una fase de realimentación (del acto de compartir), el marco temporal de mis respuestas a los diarios tenía estas características:

-Era irregular

-Tenía lugar a intervalos; en algunos casos, una sola vez en 10-12 semanas.

-El tiempo del turno de lectura destinado a los diarios se prolongaba a veces. Tenía que responder a tantos diarios que (aunque no fuesen extensos) no

podía dedicar el tiempo adecuado para poder devolver prontamente los diarios”
(White,1985:189-190)

Eloisa Vasco (1995) contribuye a esta reflexión sobre la necesidad de socializar las experiencias de investigación en una comunidad de saber pedagógico, y por lo tanto, el diario como instrumento de investigación. Dice Vasco:

“ Desde el punto de vista del ambiente, debe partirse de que la investigación en el aula, al igual que cualquier otra investigación, es un proceso social. Esta reflexión no es trivial. La investigación en el aula es un proceso social no solamente por la naturaleza social (es decir, compatible) del conocimiento que se genera, sino también por las condiciones que requiere el maestro- investigador para su labor como tal. Todo investigador necesita el apoyo y la crítica constructiva de "una comunidad científica". Para el maestro, esta comunidad será la "comunidad de saber pedagógico", constituida en primer lugar por sus colegas más próximos: los maestros y directivos de su propia institución, y los de otras instituciones con las cuales entre en contacto. Se requiere que los maestros y los directivos propicien en la institución escolar los espacios y las actitudes que permitan a los maestros-investigadores no sólo desempeñar su labor, sino compartirla, socializarla, y confrontarla con otros colegas. Si bien es cierto que los procesos de investigación realizados por los maestros deben ser voluntarios y automotivados, también es cierto que todo maestro y todo directivo está en capacidad de fomentar, apoyar e impulsar la labor del maestro- investigador. El mejor apoyo que los maestros y los directivos pueden brindar es el de interés profesional sincero que se traduce en la pregunta oportuna, en el saber escuchar en forma a la vez positiva y crítica. Esto puede significar cosas tan sencillas como colaborar en ciertas actividades, realizar algunas observaciones y registros, permitir y acoger un espacio en el consejo de maestros para presentar y comentar el progreso de la investigación, y reflexionar

juntos sobre sus dificultades, aciertos y resultados. Me parece que estos no deben ser trabajos aislados, sino trabajos realizados y reflexionados por equipos de maestros “ (1995:55)

Se puede observar en las respuestas de los entrevistados tiene dificultades para la escritura acerca de su práctica y la tendencia a considerar el diario como algo personal. Vasco explica estos factores resaltando la importancia de hacer público el hacer y el saber del maestro, diciendo que:

“Otra dificultad es que el saber pedagógico del maestro, que se expresa diariamente en la práctica de la enseñanza, casi siempre permanece difuso e inexpresado. Cuando el maestro lo hace explícito, lo hace en comentarios informales, en anécdotas, pero no lo formaliza. El maestro es reacio a hablar formalmente sobre su práctica, y más reacio aún a escribir sobre ella. Esto hace que la visión del maestro sobre su quehacer no trascienda, no se haga pública, y por tanto no se convierta en objeto de discusión en círculos externos a la escuela, y aún al interior de ella. Se presenta así una situación en la cual los escritos que consignan la reflexión teórica sobre la enseñanza se hacen generalmente desde la percepción que alguien ajeno a la vida escolar tiene sobre el sentido de lo que ocurre en la escuela, pero no sobre el sentido que tiene para quienes están en la escuela enseñando” . (1995 :102)

6.6 EL DIARIO PEDAGÓGICO Y LA INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE

Cuando se hacía el análisis inicial de las entrevistas con el coordinador y las maestras, se preguntaba por la relación entre el diario y la calidad del desempeño

docente: el diario ayuda al maestro a ser mejor? Ayuda a mejorar su práctica? En las respuestas de las maestras no se evidencia la convicción inicial del aporte que hace la costumbre de llevar el diario con la mejora en el desempeño. Pero posteriormente las maestras admiten que el diario permite cualificar el proceso y autoevaluarse constantemente. “Te invita a reflexionarte”, aunque sea complejo y dispendioso, como dice Ana Josefa. El coordinador afirma que “ el diario ha fortalecido, en primer lugar, esa competencia de lectura y escritura por parte de los docentes”.

Considera Acero (2001) que las propuestas que se evalúan, en el momento actual, se encaminan hacia la transformación de la profesión docente: “en y por la investigación el oficio del profesor deja de ser un simple oficio y hasta supera el nivel de una profesión afectiva para adquirir la dignidad de actividad humana que incluye, a un tiempo, arte y ciencia”(p.13). Dice Acero que asumir la misión que nos corresponde como pensadores de la educación comienza por propiciar la creación de un ambiente y la apropiación de unos instrumentos que nos faciliten asumir con calidad y compromiso la actividad investigativa:

“El diario de campo, creemos, puede ser ese medio-como lo es para los científicos- que nos ayude a sentir que sí es posible agenciar el cambio convirtiendo la cotidianidad en el laboratorio para las transformaciones”(p.13).

A la pregunta del por qué pensar en un “diario de campo”, responde Acero con dos aspectos, uno orientada a la urgencia del cambio de la profesión, para lo cual: se debe hacer lectura y registro de los problemas y las concepciones, se deben reconceptualizar las concepciones, se deben modificar las prácticas educativas; y el otro, porque se debe pensar y escribir la teoría que determine la nueva pedagogía: “ el diario es, entonces, un instrumento útil para la descripción, el análisis, la valoración de la realidad escolar”(p.14).

Acero define el diario de campo como el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes, acciones éstas, normales en un docente investigador, gente mediador entre la teoría y la práctica.

El diario del profesor favorece el establecimiento de conexiones significativas entre el conocimiento práctico (al que llama significativo) y el conocimiento disciplinar (al que llama académico). Dice que a través del diario de campo se pueden realizar focalizaciones sucesivas en las problemáticas cotidianas sin perder la relación de contexto, propicia el desarrollo de niveles descriptivos, analítico-explicativos, valorativos y prospectivos dentro del proceso investigativo y reflexivo del docente-investigador: “ el diario de campo se convertirá en el medio para analizar, categorizar y por lo tanto someter a revisión crítica nuestras “maneras naturales” de desempeño docente” (p.14)

Dice Acero que la lectura de nuestra cotidianidad profesional y sus determinantes, responde a la manera de conceptualizar nuestra propia realidad, a nuestras personales ideas y puntos de vista, Las concepciones no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad sino que “de hecho” determinan nuestro desempeño. Aunque es cierto que cambiar la forma de pensar no garantiza el cambio en la forma de actuar, también lo es que difícilmente cambiamos nuestra forma de actuar, si no es porque- a cierto nivel- cambiamos nuestra forma de pensar.

Medina Millán (2001) presenta el diario como una herramienta que se pone al servicio del docente para identificar los componentes más significativos de la dinámica de la clase, analizarlos y generar procesos de mejora. Según Medina Millán el diario de clase es una herramienta que progresivamente nos hace

avanzar hace el cambio. Destaca el diario del profesor como aquel- personal, íntimo, profesional..-que refleja nuestra visión acerca de lo que acontece en nuestra aula. Dice que continuamente obligamos al alumnado a registrar, tomar notas, elaborar y corregir textos, resumir, etc; en definitiva, a que haga uso continuo y reiterado de la escritura. Contrariamente, nuestra escritura profesional se limita a tareas de planificación, registros de clase, formularios burocráticos. Poco profesorado convierte la escritura en un ejercicio profesional intrínseco a la labor docente. Solemos tener una visión de la escritura muy ligada a la ejercitación escolar del alumnado, pero no suele formar parte integrante de nuestras competencias profesionales. Escribir- el diario, en concreto- supone un ejercicio de aprendizaje sobre el papel escritor del docente en el marco de una cultura profesional. Es necesario recorrer procesos escritores que vayan más allá del registro burocrático y se conviertan en herramientas para el análisis, la reflexión y la mejora profesionales. El diario, afirma, puede convertirse llegar a convertirse en una de esas herramientas.

Un elemento importante para destacar en este aporte de Medina y Millán se refiere a la influencia que tiene sobre el alumnado el aparecer el maestro como modelo escritor. Dice que a nuestros alumnos y alumnas les recalcamos qué, cómo y cuándo hay que escribir y pocas veces nos mostramos como modelo escritor, un modelo útil de escritura. Afirma que la escritura debe ser una necesidad muy unida al disfrute, de lo contrario se convertirá en una obligación y aparecerá como una carga más a nuestras labores y a la de los estudiantes, con lo que perderá, por tanto, parte del sentido que pretendemos como fuente de satisfacción profesional.

6.7 DIARIO E INVESTIGACIÓN

En las entrevistas, las maestras y el coordinador académico, reconocen una relación directa entre diario e investigación, en cuanto que el diario es considerado como una herramienta, como el soporte de la investigación. El diario permite la escritura y eso es “escribirse”, la escritura permite “leerse” y “escucharse”. En el diario se consigna y se describe lo que se observa, en él se interpreta y se proponen soluciones. Ana Josefa describe la relación así: “Y ese proceso se llama investigación porque yo creo que en el diario tú consignas lo que observaste, tú describes lo que observaste, te haces la tarea de interpretar eso que está allí y después propones”

Claudia Yolanda considera que “el diario nos permite identificar las falencias que puedan existir en un grupo, en un determinado estamento, llámese maestro, padre de familia, estudiante. Y que uno desde allí pueda en un determinado momento decir este problemita lo puedo tratar de solucionar aquí, voy a tratar de darle solución y mediante acciones específicas que me permitan evidenciar que hay cambios significativos”.

El diario es una herramienta en cuanto responde a una concepción de investigación que va ligada a la esencia misma de ser del maestro. En este sentido Stenhouse presenta una idea de maestro ligado al aula como un laboratorio de experimentación. Retomamos la definición de investigación planteada atrás: “La investigación es una indagación sistemática y autocrítica” (1993:28), indagación basada en la curiosidad y en un deseo de comprender, estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada en una estrategia. Esta concepción riñe con la tradicional idea de investigación de los “doctores”, de las castas instruidas, de las autoridades investigativas porque posibilita que cualquier maestro pueda acceder a ese tipo de investigación: “los profesores se hallan a cargo de las aulas..las auténticas clases tienen que ser nuestros laboratorios y están bajo el mando de los profesores”(p.37) Y más

adelante dice: “Me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores “(p.42)

6.8 AUTOCONCEPTO DE MAESTRO INVESTIGADOR

Que concepto tienen de sí mismos los maestros y maestras acerca de si se consideran o no investigadores? Hay renuencia a aceptar esta denominación. A este concepto se asimilan consideraciones como tener muy buena fundamentación conceptual, innovación, disciplina, lectura, constante capacitación, mente abierta. Tales conceptos parecen ideales, lo que lleva a considerar que al maestro le faltara mucho para considerarse a sí mismo maestro investigador en especial por el tiempo que hay que dedicar para ser investigador.

Julia Esperanza, por ejemplo, dice que no se considera una maestra investigadora: “Para ser un investigador le falta mucho a uno. Uno tiene que hilvanar muy bien su quehacer con la parte conceptual y generar procesos muy nuevos, que innoven, que uno diga: vea compañeros esto me sirvió, tengo este escrito, vengan lo leemos, lo compartimos y generemos cosas nuevas en el aula. Me gusta, me mantengo en reflexión continua pero como investigadora no, me falta mucho.. Todavía me falta. Uff. Mucho. Por que me falta disciplina. Entonces a mí me encanta dormir y yo no soy capaz si tengo algo por leer no soy capaz de decir me voy a levantar esta semana a las 4 o 5 a acabar de leer esto, por eso me demoro para leerlo. Me falta , me falta más disciplina. Siento que me falta disciplina porque a veces se me olvida o no hay tiempo para llevar el diario y no abro el espacio, entonces ahí se bloquea de pronto un proceso. Se le olvida a uno y cuando lo va a retomar ya no es objetivo. Creo que me falta disciplina. Un

maestro investigador tiene disciplina, academia, mente abierta, no le da susto innovar, no le da susto experimentar, no le da susto que los papás le digan: “profesora eso no debió ser así, venga haga mejor esto o venga y me ayuda. Eso es otra cosa, un maestro investigador debe tener en cuenta su comunidad porque para ella es que desarrolla el trabajo”.

Claudia Yolanda aunque cree que se está acercando al concepto de sí misma como investigadora cree que todavía le falta mucho y cree que mientras más se acerca más le falta: “Sé muchas cosas pero cuando voy a la comunidad se que me faltan muchas. Me estoy acercando a ese proceso y que lo estoy compartiendo con mis estudiantes, tratando de sensibilizarlos. Me encanta la investigación, le he cogido mucho amor pero me faltan muchos elementos para llegar a ser una maestra investigadora. Un maestro investigador está constantemente en capacitación, está continuamente en la búsqueda de darle soluciones a diferentes situaciones, de ese quehacer de maestro en formación que se pretende proyectar y pienso que desde ahí nos vamos convirtiendo en investigadores. Yo hago todo este proceso sin embargo no me considero investigadora porque yo creo que me falta mucho más para llegar a serlo. Yo conozco varias personas que están metidas en el cuento, que por eso en este momento, yo compartía con Ana Josefa y la Hermana Rocío y con algunas otras maestras que me encantaría hacer una maestría en investigación. En el proceso de acreditación de la Normal me estoy soñando un trabajo muy lindo con los estudiantes y es que los muchachos puedan desarrollar proyectos de aula, y que no sean grupos numerosos, máximo por parejas, en un trabajo con otras instituciones que nos puedan aportar como en este proceso y poder desarrollar proyectos de aula. Ese es mi sueño. Porque lo que debemos hacer, desde el proceso de formación pedagógica e investigativa es investigar algunos problemas que se dan en el aula de clase, como por ejemplo, el problema de la disciplina y el de la falta de integración con los otros grupos”.

Ante esta respuesta, se insistió preguntando si Claudia Yolanda se consideraba una maestra investigadora. He aquí la respuesta: “pues he tratado de meterme en ese cuento y cada vez me gusta más. Uno hace los intentos y cuando a uno le gustan las cosas , cuando está como con la motivación es muy importante. Uno aprende a descubrir muchas cosas lindas tanto en los estudiantes como en los maestros, como en todo ser humano y hay que aprender de la vida y para la vida. He tratado de acercarme pero no me considero todavía, todavía me falta”.

Qué le falta?

“No sé como investigar más , como meterme más en el cuento de la lectura. Hay muchas cosas pero a veces el tiempo, así uno saque tiempito, de todo lo que uno hace uno comienza: “ ve esto tan importante, lo voy a retomar” . Pero de todas formas digo a uno le falta mucho, le falta mucho”.

Ana Josefa describe de esta forma su autoconcepto como maestra investigadora: “Yo creo que yo, con la poca experiencia que tengo, el diario vivir, la cotidianidad es una práctica investigativa, así la concibo, así la refleja en el diario, así la refleja en la formación de los muchachos. Yo les contaba la historia de Sócrates. Es más en la estructura misma de la distribución del grupo. Ahí empieza una práctica investigativa cuando te das la posibilidad de que todos los rostros se miren, de que yo no volteo la espalda para mirarle el rostro al otro, lo miro de frente y de lado. Desde la misma estructura del grupo, increíble, pero hay una práctica investigativa: profe, por qué así? Por qué creen que es así? Haber. Mira al otro. Ahora, vuélvelo a mirar. Ah? Qué pasa cuando tú miras al otro cara a cara, qué pasa con la relación? Me siento más cercano. Ah bueno. Igual pasa con el conocimiento. Cuando el conocimiento se comparte de esta manera circular igual circula y sale pero cuando el conocimiento se comparte de una manera cuadrículada , lineal, se pierde.

Para que esa práctica sea investigativa uno debe tener una intencionalidad. Yo puedo como maestro predicar y no practicar, yo puedo decirle bellezas a los estudiantes pero si no hago en la práctica sino convivo con eso, estoy perdiendo el tiempo. Además el maestro que está formando a otros para ser maestros debe, si tiene un compromiso ético, seducir desde el amor y la pasión que le ponga al cuento porque si yo llego a un grupo y la misma actitud mía conmigo mismo, con mi cuerpo, con mi espiritualidad, con mi profesionalidad y hablo mal de mi profesión. Es que mis actos hablan bien de mi profesión o hablan mal de ella, entonces qué esperanzas pues, qué le va a motivar uno a los muchachos a creer en eso si el maestro no cree. El maestro cree en la medida en que sabe en que sabe, en que sabe cómo hacerlo llegar y en la medida en que ese cómo hacerlo llegar le provoca al otro el ser. De lo contrario, te conviertes en un activista del cuento. Porque si tú sabes desde tu disciplina, por ejemplo, desde la educación física. Si tú sabes el cuento de la disciplina de la educación física, si eres un gran deportista y simplemente vas y les predicas sobre el deporte y no les pones a ellos a crear sobre ese deporte, a reflexionar sobre ese deporte y a repensarse y cómo las actividades deportivas le sirven como persona, te quedas en el activismo pedagógico. Para no correr el riesgo de ser un activista pedagógico el maestro tiene que estudiar, así como estudian los otros profesionales. Pero los maestros pensamos que con tener el cuaderno amarillo y llevarlo siempre a los encuentros de saberes con eso tenemos.

Y qué tal si se le pierde el cuaderno amarillo, se quedó en blanco”.

Y el coordinador académico lleva diario? La pregunta fue formulada en estos términos: “Usted, por lo que hemos hablado, escribe mucho. De su práctica como coordinador lleva algún registro, lleva, ha tenido, le gusta tener, es un deseo?”

Entre risas, el coordinador responde: “ Ay! Zapatero a tu zapato! Escribir mucho, como de una manera sistematizada, organizada, no. Pero lo que yo pienso y lo que he escrito está plasmado en el PEI, está plasmado en algunos documentos, algunas cositas que tienen los maestros, está dentro de todo lo que significan los procesos escriturales de la Normal, de manera muy intensa en la propuesta de investigación de formación de maestros y tal vez es ahí donde más hay escritos míos desde el punto de vista pedagógico, formativo. Aunque yo hago a la par otros escritos desde la formación que se da a los maestros hablo de una línea espiritual, pero también allí está mi ser de maestro en cuanto lo hago como maestro”.

Cuando se le preguntó al coordinador académico si se consideraba un maestro investigador respondió entre risas “ ¡Memo está por rajarme! Haber. Soy muy inquieto. Me faltan desarrollos investigativos pero básicamente desde la carencia del tiempo. Porque mi oficio no me permite desde las ocupaciones, las tareas, las responsabilidades, las funciones que tengo, el tiempo es muy limitado pero sí tratamos con la rectora de estar muy pendientes de que los maestros se alimenten de este proceso, soy muy inquieto en la parte de la lectura”.

Es importante transcribir textualmente la pregunta y respuesta siguiente en tanto expresa, igualmente, la dificultad para que el docente se considere investigador:

PREGUNTA: Por la descripción que usted me da del maestro investigador se identifica con lo que usted es pero le pregunto que si es investigador y responde que no!

RESPUESTA: “Si hablamos de todos los elementos formales que permiten hablar de un maestro investigador, yo sí hago investigación, naturalmente, pero no

puedo decir que tengo un diario sistematizado porque no alcanzo. Sí hay una investigación debidamente sistematizada de pronto no concluida pero sí está”

Al coordinador académico se le preguntó si pensaba que los maestros de la Normal se consideran maestros investigadores y respondió diciendo que “en la Normal, uno encuentra como tres tipos de maestros. El maestro del común, que simplemente entra en el engranaje y rueda. Hay un segundo tipo de maestro, que hace cosas, que quiere hacer las cosas bien desde las orientaciones que se le dan bien sea desde coordinación o desde rectoría o desde las personas que en algún momento estén jalonando una propuesta, y son interesados y se preocupan pero llegan hasta ahí. Y hay un tercer grupo de maestros que sí quieren este proceso. Yo puedo decir con mucha satisfacción que en la Normal hay maestros que están desarrollando propuestas muy interesantes desde la práctica articulándola a procesos de investigación, maestros que tienen semilleros de investigación, maestros que desde la propuesta de formación de maestros se han entusiasmado por los procesos pedagógicos como el espacio de aquellos maestros que en estos momentos están trabajando competencias desde la lengua castellana y las matemáticas con los docentes de Marinilla o aquellos que están trabajando un propuesta de formación para docentes en el colegio Teodoro Herzt. Así encontramos también varios maestros que están estudiando, haciendo su postgrado, otros que van a ingresar desde el interés que tienen de aportar una mayor riqueza a la Escuela Normal”.

El concepto que de sí mismo tenga el maestro en relación con su desempeño y su capacidad de investigación contribuye a mejorar su autoimagen. Eloisa Vasco hace siguiente aporte al respecto:

“Para que el maestro se concrete y se perciba como profesional y como intelectual

y fortalezca su imagen social y la percepción que él tiene de esta imagen, es de la mayor importancia que reencuentre, construya y reflexione un saber propio, capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer: ése es el saber pedagógico. Propiamente hablando, es el saber pedagógico, junto con la conciencia de ser sujeto privilegiado de ese saber, lo que puede dar al maestro la posibilidad de ser mediador de diversos saberes y de conferirles sentido en condiciones que respondan a las realidades de su quehacer. Igualmente, será esa conciencia la que pueda modificar positivamente tanto la autoimagen del maestro como su imagen social; más que cualquier otra cosa, será el reconocimiento y la generación de un saber que identifique socialmente a los maestros lo que podrá corregir muchas de las distorsiones negativas de la imagen del maestro en nuestro medio. El saber pedagógico se ve entonces como un saber relativamente autónomo, pero no aislado de otros saberes, los cuales le aportan elementos valiosos. Desde su propio espacio, el sujeto privilegiado del saber pedagógico tiene la capacidad de apropiarse y transformar para sí los aportes de otras disciplinas, y de generar un conocimiento que se legitima desde la experiencia y la reflexión suya y de los otros maestros, y desde el quehacer mismo de enseñar.” (1995: 98)

El desempeño del maestro en su práctica, el trabajo reflexivo sobre su práctica es una valoración que debe iniciar por él mismo. Vasco refuerza esta idea cuando dice:

“Hemos visto en el capítulo tercero que cuando el maestro se compromete con la realización de este tipo de proyecto, y se pone en la tarea de sistematizarlo al menos parcialmente, su trabajo gira en torno a las preguntas qué enseña, a quiénes, para qué y cómo enseña. Hemos visto también que de esta reflexión surge la autoimagen del maestro, la respuesta a la pregunta quién soy, como alguien que enseña. Esto nos permite afirmar que el maestro efectivamente

genera un conocimiento sobre la enseñanza, pero en forma íntimamente ligada a su práctica concreta. Los proyectos que realicen los maestros deben tener como una de sus características más importantes el estar relacionados con la cotidianidad de la vida escolar y con la percepción que tiene el maestro de lo significativo de esa cotidianidad, y propiciar la indagación reflexiva sobre su quehacer real. Es allí' en donde el maestro puede encontrar un punto de contacto con los conocimientos científicos correspondientes a la asignatura que enseña, una motivación intrínseca para profundizar en ellos, y especialmente encontrarse con los saberes que le son propios y con su pertenencia a una comunidad de saber de la cual él forma parte y a la cual puede hacer una contribución desde su práctica: la comunidad de maestros constituida en torno al saber pedagógico, o más brevemente, la "comunidad pedagógica de maestros".(1995 :100)

Como resultado de la participación en el Ford Teaching Project, Elliot analiza el problema del tiempo ya que la reflexión sistemática sobre la práctica lleva tiempo y que los que más se quejaban de falta de tiempo eran los profesores de secundaria:

“¿Quiere decir que trabajan más que los de escuelas primarias y medias? No necesariamente. La exigencia de la reflexión sobre el aula constituye una extensión del compromiso de los profesores de enseñanza primaria con la actividad docente. Pero los de secundaria tienen cada vez más funciones administrativas y directivas que sólo mantienen una relación indirecta con el aula. En consecuencia, la petición de que dediquen más tiempo a la situación de clase produce conflictos entre cometidos alternativos” (Elliot, 1999:52)

En el capítulo que Elliot (2000:84-87) dedica a los “Dilemas y tentaciones del práctico reflexivo”, dedica un sexto numeral titulándolo “Los profesores investigadores aluden constantemente al problema de sacar tiempo para realizar

la investigación”. Según Elliot, para los investigadores internos, el problema del tiempo puede plantearse como un dilema entre la enseñanza e investigación, que suele resolverse a favor de la primera. Dada la situación de que las escuelas como instituciones no dan mayor importancia al tiempo que los docentes puedan dedicar a la reflexión sobre la práctica, Elliot (2000:85) cita a James y Ebbutt quienes afirman que “no es realista esperar que el resto de los profesores fuese más altruista que nosotros..” (p.84) A la luz de su propia experiencia de investigación basada en la escuela, no les sorprendió “ que muchos profesores consideren la investigación basada en la escuela como una actividad extra optativa, aunque deseable, que puede emprenderse, siempre y cuando lo permitan otros compromisos.” (p.84)

Sobre el tema de si es la institución la que debe facilitar el tiempo o si es la presión de los docentes investigadores la que debe procurar modificar activamente las estructuras de la organización, Elliot (2000:85) cita a Simons (1978):

“Mencionar el tiempo como una limitación para iniciar la autoevaluación en una escuela es una postura realista, habida cuenta de las actuales pautas de organización del *currículum*, pero también puede considerarse como un fracaso en cuanto a la revisión de las prioridades”(p.85).

Elliot propone estrategias para oponerse de manera creativa a las limitaciones que impone la organización respecto a las prioridades de utilización del tiempo. Propone, por ejemplo, rehusar aceptar roles que favorezcan el mantenimiento de la organización y que obstaculizan el desarrollo de la práctica reflexiva porque reproducen los valores y normas de la cultura tradicional; separar la recogida de datos de los modos naturales de recogida y proceso de datos que utilizan en su trabajo como profesores; crear una contracultura reflexiva en forma de red de

investigación-acción que trascienda los límites de la escuela y se vincule a una institución de formación de profesores.

6.9 CONCEPTO DE MAESTRO INVESTIGADOR

A través de las entrevistas, el coordinador y las maestras caracterizan al maestro investigador como un buen lector y buen observador de lo que acontece en el aula, aquel que reflexiona desde su contexto, que se formula pregunta y trata de hallarles respuestas, que argumenta desde el conocimiento y propone desde lo colectivo, que tiene capacidad de admiración, que se abre al descubrimiento de la vida cotidiana.

A los entrevistados se les hizo la pregunta por el concepto que tenían sobre la maestro como investigador con miras a obtener una descripción de dicho concepto. Para Julia Esperanza un maestro investigador es “muy buen lector, muy observador de lo que acontece en el aula, muy abierto, que no le dé susto innovar. A un maestro investigador no le debe dar susto. Por eso vivo feliz en la Normal. Yo le decía a manera de broma a una compañera: “a mí me encanta la Normal porque si usted se quiere parar en el pelo se para”. Lo importante es que usted vea si eso a usted si le está dando resultado y le genera cosas buenas en el aula, positivas, mejor aprendizaje pero no te están cohibiendo: que porque las sacó del aula. No, antes lo llaman a eso: a que innove”.

La descripción que hace Claudia Yolanda es : “Como el maestro que lee a partir de las vivencias, reflexiona desde lo que está pasando, desde su contexto cultural, social, económico, religioso porque cada ser humano es como el reflejo de ese contexto en el cual vive. Cuando nosotros hacemos lectura de todo esto y vamos haciendo como una serie de preguntas: yo como maestro, cuál es mi tarea y qué

debo hacer, yo tengo que comenzar como a trabajar, a investigar, a leer y a buscar algo que nos sirva y que en un momento dado responda a las necesidades de eso que necesitan mis estudiantes y que en algún momento a ellos también les sirva y sea trascendente”.

Ana Josefa describe así al maestro investigador: “Es aquel que tiene una capacidad de observar desde el alma, que tiene una capacidad de describir desde el respeto, que tiene una capacidad de argumentar desde el conocimiento, que tiene la capacidad de proponer desde el colectivo y de transformar desde posibilitar el paso de la individualidad a la colectividad. Porque un maestro que no mira con el alma, juzga. Un maestro que no observa con el alma, juzga. Un maestro que no describe desde el respeto hacia el otro, hacia lo que ve, también empieza a enjuiciar. Un maestro que no argumenta desde el conocimiento cómo va a confrontarse con la ciencia, con el hacer científico y a los muchachos hay que formarlos para eso. La opinión se sitúa entre la descripción y la argumentación. Cuando yo le doy pié al muchacho para que opine, listo, vamos a opinar pero de eso qué quedó?. Si se le da la oportunidad de argumentar desde el conocimiento, ese argumentar le permite llegar realmente a un conocimiento, que es una generalización”.

Y para el coordinador el maestro investigador “responde a aquel maestro que tiene capacidad de pregunta, no sólo de preguntarse si no que se abre a la pregunta en todos los aspectos de su vida como maestro. Además aquel maestro que tiene la capacidad de admirar, de descubrir en la vida cotidiana muchas inquietudes, muchas novedades, que tiene preguntas por hacerse, que desde su proceso de práctica profesional va a encontrar un mundo desconocido, porque día a día encuentra estudiantes diferentes, encuentra situaciones que van a presentarse como distintas. En una palabra el maestro investigador es el maestro que le hace preguntas a la vida, que le hace preguntas a lo que hace, a su ser y a

su sentir de maestro. Es aquel que ve en el estudiante, que ve en el aula, que ve en el espacio institucional una oportunidad para transformar. Porque no contribuye al cambio hasta que no haga preguntas. Los maestros investigadores son maestros muy inquietos, son maestros que todos los días expresan su preocupación por la propuesta de formación, porque sea novedosa, porque atienda realmente a todas las expectativas que desde la Escuela Normal se han generado. Son maestros que uno los ve inquietos, que preguntan: “ Alvaro qué podemos hacer frente a esto, cómo podemos trabajar aquello”. Pienso que desde el análisis que hemos hecho de investigación son maestros investigadores”.

El concepto de maestro investigador es un concepto que surgió poco a poco como producto de las experiencias de los maestros en el aula y en el medio escolar. Esas primeras experiencias, como dice Elliot,, no se denominaron investigación y mucho menos investigación-acción. Esta organización vino mucho después, cuando el mundo universitario respondió al cambio de las escuelas. Pero el concepto de enseñanza como práctica reflexiva y forma de investigación educativa quedó incorporado de manera tácita e intuitiva a su experiencia del proceso innovador. Elliot, por ejemplo, reconoce que su investigación no era en modo alguno sistemática: “ se produjo como respuesta a cuestiones y problemas concretos a medida que iban surgiendo” (1999:21).

Elliot dice que con demasiada frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores realizan ahora acerca de su práctica, fuera de su rol pedagógico. La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que, desde el punto de vista del práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso. Al traducir “reflexión” o “ autoevaluación” como “investigación”, el académico corre el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas normalizadas en vez de cómo un conjunto de ideas y principios dinámicos que

estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico.

En las respuestas de las personas entrevistadas, se capta una concepción de investigación que supera el rol tradicional del maestro. Superar la dualidad entre la enseñanza y la investigación, entre la práctica y la reflexión de dicha práctica, es un reto que sólo el hábito investigativo mismo puede contribuir a eliminar.

Para Eloisa Vasco (1995 :49) lo fundamental “No es tanto que el maestro - investigador logre resultados formalizados que puedan considerarse estrictamente como investigación científica, cuanto que el proceso de indagación realizado por el maestro sobre su propia práctica sea reflexivo y consciente. La experiencia ha mostrado que esos procesos reflexivos de tipo investigativo, aun los más informales, pueden convertirse en factor poderoso de motivación, perfeccionamiento y autoformación para el docente”.

6.10 EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR PERMANENTE

La investigación permanente es entendida como la reflexión organizada y sistemática que hace el maestro en su vida cotidiana, el preguntarse permanentemente acerca de su desempeño como enseñante. Para Julia Esperanza la investigación permanente es el ideal del maestro. Ella caracteriza el maestro como investigador permanente: “que es disciplinado, muy disciplinado. Esa disciplina lo lleva a sacar una buena conclusión, una buena estrategia, a compartirla con sus compañeros. Es el ideal del maestro. El mundo está cambiando a pasos agigantados, diario hay nuevas tecnologías, la información nos llueve, a veces ni la captamos, no captamos todo lo que hay hoy en día y si nos anquilosamos y no estamos a la vanguardia: qué le podemos ofrecer a los

muchachos? Nada. Nada, porque un conocimiento o algo que para la ciencia hoy fue verdad, mañana es simplemente una hipótesis y cómo la voy a enseñar, a trabajar en el aula como verdad? Si ya está en otro proceso más adelante. El maestro que no esté abierto al cambio, con mucho dolor, que empaque y se vaya”

Para Claudia Yolanda la investigación permanente tiene que ver con la diversidad que uno encuentra cada año en un grupo de nuevos estudiantes, por eso “un maestro sí debe ser un investigador permanente porque en la medida que cada uno va recibiendo un grupo de estudiantes los contextos son diferentes y uno tiene que pensar en que posiblemente muchos casos similares pero ninguno es igual. La diversidad de este gran universo trae consigo una serie de nudos que cada uno descubre más cosas, la misma problemática social lo ayuda a uno como a entender muchas cosas del por qué uno es teórico, responde o no responde”.

Para Ana Josefa el maestro debe ser un investigador permanente: “Y más ahora. Si no lo hacemos permanentemente caemos en un círculo vicioso. Si lo hacemos permanentemente vamos dándole giros y giros y giros y como enrutando y retrayendo y volviendo a traer y tenemos una salida desde un círculo virtuoso porque estamos en una postmodernidad muy compleja, donde los cambios son rapidísimos. Si no tenemos esa mirada permanente de investigación nos anquilosamos y los muchachos nos llevan la delantera”

Alvaro Osorio, como coordinador académico, piensa, emulando a Foucault, que la investigación es tener la mirada sobre los hechos, sobre los acontecimientos de la vida cotidiana para estarse preguntando permanentemente: “Es una de las grandes bondades que desde la Escuela Normal estamos teniendo, porque la investigación en la Normal en este momento tiene una orientación desde el punto de vista de la formación y la cualificación de los maestros. Y la formación del maestro es un proceso nuevo, dinámico, cíclico, en el sentido de ir evolucionando

e ir cambiando... Afortunadamente ya salimos como del mito que el investigador estaba en un laboratorio, de bata blanca, escondido no sé cuantos meses. Ahora entendemos que la investigación se le abre al maestro desde la vida cotidiana”

El estar abierto a las posibilidades y exigencias que plantean los alumnos y adecuarse a los cambios y necesidades del medio local y global, son elementos que, desde el coordinador y las maestras, se requieren para ser un investigador permanente. Cañal de León y otros (1991) van un poco más allá y presentan la relación entre la investigación y la labor profesional del maestro como una unidad en una perspectiva global y constante de investigación en el desempeño de sus propias actividades. En el proyecto curricular “Investigación y renovación escolar”, plantean cuatro dimensiones interrelacionadas de investigación en la escuela: desde la perspectiva del alumno, desde la perspectiva del profesor, desde la perspectiva global del currículo y desde la perspectiva del conocimiento didáctico. Se retoman los aportes del proyecto con relación a la investigación en la perspectiva del profesor. En este sentido, dicen los investigadores que la investigación aparece como marco orientador de la actuación del profesor no sólo por la conexión entre la tarea básica del profesor (enseñar) y la tarea básica del alumno (aprender), sino también porque la investigación debe presidir el conjunto de su labor profesional, especialmente al planificar, dar respuesta y valorar las problemáticas principales de un currículo: decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar, etc.

Según ello el profesor orienta el conjunto de sus tareas profesionales como un supuesto de trabajo fundamentado en la investigación y sujeto a revisión en función de los datos e informaciones que su disposición investigativa sobre su propia labor le va reportando. No se trata, pues, de plantear una tarea de

investigación en paralelo a su actividad docente, sino de adoptar una perspectiva global y constante de Investigación en el desempeño de sus propias actividades.

En efecto, el profesor también afronta continuamente situaciones ambiguas, dificultosas, no resolubles de forma directa y rutinaria -problemas, en definitiva-, cuya definición y proceso de solución pueden ser facilitados desde una perspectiva investigativa. Así, a semejanza del proceso constructivo descrito para el aprendizaje del alumno, también la tarea del profesor se basa en una continua interacción entre el modelo implícito de que el profesor dispone para orientar su intervención y las nuevas informaciones que la realidad en la que interviene (el aula como sistema) le va aportando. La perspectiva investigativa facilita el procesamiento de estas nuevas informaciones por parte del profesor y su integración progresiva en un modelo conceptual nuevo en continua reestructuración.

Interiorizar este planteamiento exige la adopción de una nueva concepción del papel del profesor en los procesos de enseñanza- aprendizaje y, en general, en el sistema educativo, lo que ha de tener importantes repercusiones en la toma de decisiones del currículum.

Para concluir, dicen los autores que esta perspectiva supone, en definitiva, una alternativa frente al inmovilismo y al mecanicismo en que puede caer la práctica docente pero también frente al espontaneísmo en el análisis de la misma.

El concepto de maestro como investigador permanente implica unas características que definen el rol del maestro en su desempeño diario. Stenhouse caracteriza la profesionalidad del profesor esencial para una investigación y

desarrollo bien fundamentados del currículum con base en los siguientes aspectos:

“El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

En resumen, las características más destacadas del profesional “amplio” son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1993:136)

Stenhouse propone un cambio de paradigma en la investigación en educación. Dice que la clave de este planteamiento consiste en la aplicación de la investigación a la educación recurriendo al juicio del profesor. Lo que se afirma es que la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia. Amplía su propuesta asumiendo que la investigación se aplica mejor a la educación mediante la producción de una teoría que pueda enriquecer la acción. La acción es la del profesor y ello implica que la teoría de la enseñanza debe ser entendida por éste. Dice que por encima de todo una teoría de la acción educativa debe ser reconocida como hipotética. La función de la investigación educativa en su aplicación a la práctica estriba en proporcionar una teoría de la práctica educativa comprobable a través de los experimentos de los profesores en las clases. Precisa diciendo que ello exige el

desarrollo del papel del profesor como investigador, pero sólo en sentido limitado. El deseo básico es una indagación sistemática; no resulta necesario que deba hacerse pública, a no ser que ofrezca una contribución a una teoría pública de la educación. Semejante concepto de la investigación educativa exige de los profesores la capacidad de ver la acción educativa como hipotética y experimental. Según este concepto, los investigadores deben difundir entre los profesores un escepticismo acerca de los resultados y teorías de la investigación y, en consecuencia, una disposición a comprobarlos. La investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolle una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación orienta la acción generando investigación-acción (a al menos la adopción de una acción como un modo sistemático de indagación).

Ernesto García (1995) convierte en un imperativo ético la investigación del maestro en el aula, dice que:

“Por su carácter, la investigación en el aula es el tipo de investigación que define la actividad y regula la actividad profesional de los pedagogos porque es el lugar de encuentro y diálogo entre las urgencias concretas del proceso de aula y los conceptos y problemas académicos de las teorías pedagógicas. Cuando el docente no cumple con la obligación de investigar constantemente la relación real que lo une a sus alumnos de cada momento, la enseñanza queda reducida a la categoría de un arte mecánica (y, desde luego, repetitiva) que empobrece la relación pedagógica, degrada al docente y defrauda al estudiante y a la sociedad” (1995:81)

El maestro es sujeto de reflexión en sí mismo en cuanto que es maestro. Ese es un elemento más que explica la característica del maestro como investigador permanente, como lo expresan Flórez Ochoa y otros:

“Lo que hace que la institución pueda ser formativa parte de considerar los sujetos que imparten la formación como sujetos que tienen una reflexión sobre si mismos en tanto maestros y alrededor de las múltiples formas de existencia del maestro, como son su vida como hombre público y como sujeto del saber pedagógico y usuario de las comunidades científicas y hombre pasional.”

Bernardo Restrepo (2002) expone tres posiciones frente a la posibilidad de formar un maestro que investigue a la vez que enseña. Al respecto manifiesta:

“Tres posiciones podemos atisbar en el desarrollo reciente de esta corriente teórica discutida por los formadores de formadores. La primera, en sintonía con Stenhouse, Elliot, y Kemmis , es que sí se puede ser investigador a la vez que se enseña y se forma ejerciendo estas actividades de tiempo completo. Este tipo de investigación se realiza sobre la práctica pedagógica, fundamentalmente.

Una segunda posición, la de quienes consideran la investigación como una práctica rigurosa, sin niveles de aproximación, es que no es posible ser docente de tiempo completo o preferentemente dedicado a la práctica pedagógica e investigador al mismo tiempo.

La tercera posición, la nuestra en verdad, es en cierto modo intermedia, conciliadora. Sí y no. No es dable investigar sobre los objetos de los saberes específicos que se enseñan, al menos hacer investigación útil que aporte resultados significativos al cuerpo de conocimientos existente, porque no se cuenta con el equipo requerido ni con el tiempo indispensable para ello y quizás

tampoco con la preparación especializada. Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospección, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas. Los físicos observan el universo. Galileo construyó un telescopio y descubrió las manchas solares. El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico”

Restrepo concluye ratificando la posibilidad de que el maestro se comporte como aprendiz de por vida, de aprendiz de largo alcance, de investigador permanente- se diría para el caso- aprovechando la investigación-acción como el instrumento que le posibilitaría dicha dimensión:

“En suma, La investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña como aprender a aprender y a transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”.

6.11 EL DIARIO Y LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA

En el quehacer cotidiano del maestro, el diario es visto por Julia Esperanza como una herramienta para el registro de datos, como una herramienta de investigación: “El diario es como una herramienta, un registro de datos. Dentro de las ciencias

sociales es un registro de campo de sucesos y de procesos. Por eso es una herramienta de investigación. Tiene evidencias, tiene reflexiones, tiene ideas. No se quedan en mi mente y está ahí, las puedo retomar, las puede retomar alguien. Es una buena herramienta. Para que haya investigación tiene que haber un proceso y una sistematización, sirve para sistematizar. Si yo registro todo, luego lo leo y me doy cuenta que ahí hay un proceso lo retomo, lo sistematizo y listo”.

Para Claudia Yolanda su propia práctica la puede considerar investigativa en “ el sentido de que constantemente en cada temática que trabaje con el estudiante , ésta se convierta en un núcleo o en eje que pueda en algún momento generar una serie de cuestionamientos o de preguntas, que al estudiante se le ayude a preguntarse el por qué de las cosas. En el momento en que el estudiante hace una observación yo simplemente veo que dificultades está proyectando, como a veces se preguntan yo por qué no tengo o no soy capaz de dominar el grupo, o cuál es el dominio de grupo que se debería tener frente a este grupo de estudiantes que manifiestan x comportamiento. Porque sabemos que el malestar o la falencia no está cuando nosotros percibimos únicamente por encima sino cuando interiorizamos el preguntarse, el por qué de las cosas, por qué este niño no me responde académicamente, por qué este niño no escribe, por qué este niño no me habla, por qué no es capaz de argumentarme esto, o también poder saber hasta dónde está el contacto de nosotros como maestros y desde mi creatividad yo me pueda acercar tanto a los padres de familia que en un momento les de la posibilidad de que también pueda permitirles en algún momento de que haya una solución a una problemática en la comunidad”.

Ana Josefa considera que considera que la practica del maestro es una practica investigativa en cuanto la misma se constituye en un proceso de investigación. En este sentido el diario le aporta a la practica investigativa porque se hacen desde esa intencionalidad :” Si el diario pedagógico se hace desde esa intencionalidad,

los registros o los textos que se levantan en el diario pedagógico no serían simplemente como un pretexto del maestro, entre comillas, para decir, ah no, hagan alguna cosa. Al diario pedagógico se le debe cargar de sentido, en la medida que se le carga de sentido y que ellos reflexionan, por ejemplo, qué aprendizajes significativos hubo a nivel de lo afectivo, de lo cognitivo y del campo aplicado de la pedagogía, que siempre es la reflexión que yo les suelo colocar a ellos después de que hay un encuentro de saber, cuando van al proceso de investigación a sistematizar, tienen que devolverse al diario, porque hay cosas que se olvidaron. El diario es como la memoria del grupo, la memoria colectiva y la memoria individual. Pues el diario sirve como el común elemento, bien interesante, para levantar textos en el proceso de investigación”

El diario le aporta a esa práctica investigativa en cuanto que “ el diario me aporta el compartir experiencias, que sean significativas para alguien que las pueda experimentar. Son válidas en el sentido de que al otro también le funcione y serán válidas en el sentido de que al otro le cuestionen porque no es su fortaleza, porque su forma de ser es distinta, porque hay que ponerle su sello personal o porque me puede servir esto y si lo adapto de acuerdo a mi proyección o de acuerdo a mi saber”.

Para el coordinador académico, la práctica es a su vez investigativa , en cuanto “ los proyectos de aula surgen como un espacio tan interesante para la práctica del estudiante porque es la oportunidad de ellos hacer una aplicación de lo que van recibiendo como propuesta de investigación y como propuesta de formación. Por ejemplo, para nosotros el estudiante en formación o maestro en formación desde 10º grado donde ya se empieza a hacer un proceso de observación y en 11º concretamente con los proyectos de aula, esa es la idea. Los maestros en formación acuden a la primaria desde un principio para identificar desde un diagnóstico qué necesidades, qué problemas, qué situaciones, qué fortalezas

presenta un grupo determinado y desde ahí visualizar un posible proyecto de aula. Ese proyecto se convierte en un proyecto a realizar y a su vez en una propuesta de investigación”.

Según Elliot (2000:37), es posible distinguir dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica de los docentes:

1. El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción.
2. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión.

El segundo tipo puede representar con mayor exactitud la lógica natural del pensamiento práctico. En este segundo tipo de pensamiento, no hay separación entre “investigación” y “práctica”. La práctica misma es la forma de investigación: una prueba de hipótesis en terreno desconocido, más allá de nuestra actual comprensión, que ha de revisarse después, de manera retrospectiva, como medio de ampliación de esa misma comprensión. La búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica y no antes de tales cambios.

Lawn (1997) afirma que el elemento principal, la fuerza del movimiento del “profesor investigador” es la mejora de la práctica. Dice que se contempla la práctica de la enseñanza como algo que se desarrolla en la clase:

“la práctica puede ser mejorada mediante el estudio sistemático y la reflexión. En este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos” (1997:118)

Callejas (1998) plantea que a través de los proyectos de investigación en el aula, los profesores intentan analizar y mejorar su propia práctica, estudiándola de manera crítica, a la vez que se fortalece su desarrollo profesional al reflexionar sobre la práctica. Por ello se espera que los profesores involucrados en los proyectos, aprendan a pensar y comprender lo que ocurre en las aulas.

Los profesores que se consideran a sí mismos educadores profesionales, creen que su papel como tales es mantener los valores y las tradiciones educativas y ante las distorsiones y condicionamientos que el contexto impone, desarrollan perspectivas críticas, es decir, perspectiva de personas que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solo acerca de los problemas técnicos de la educación sino sobre los valores educativos y los objetivos de un sistema educativo en una sociedad moderna, industrial y democrática. Por ello, el papel de la investigación-acción no es resolver problemas sino permitir a los profesores estudiar su práctica como una forma de problematizarla.

La práctica investigativa genera el saber del maestro que lo identifica como creador de conocimiento. El diario como elemento de investigación en el aula puede facilitar ese camino. Al respecto dice Vasco:

“Es evidente, sin embargo, que estos aportes interdisciplinarios en torno al quehacer del maestro no pueden ocurrir si el mismo maestro no asume su papel, y si no genera un saber pedagógico propio desde su práctica. La investigación en el aula, o un trabajo similar que tenga elementos de investigación permitirá que el maestro genere ese saber”. (1995:99)

7. PROPUESTA

7.1 METODOLOGÍA DEL DIARIO PEDAGÓGICO

El diario pedagógico fundamenta su orientación metodológica en la propuesta de la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Para ilustrar cada una de las etapas del proceso propuesto, se van a retomar y aplicar las orientaciones de Steplen kemmis y Robin McTaggart en su obra COMO PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. En la parte introductoria de la obra se menciona que esta es una guía para enseñantes y administradores interesados en mejoras y cambios en las escuelas y que la obra proporciona un modo de pensar sistemático acerca de que ocurre en la escuela o en la clase y permite llevar a cabo una acción críticamente informada cuando se considera posible realizar mejoras, así como controlar y valorar los efectos de la acción en vistas a proseguir la mejora. Se busca, entonces, según sus palabras, contribuir a mejorar no sólo aquello que hacen las comunidades sino también la comprensión de aquello que hacen.

Los autores definen la investigación-acción como “Una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p.9) e insisten que la investigación-acción tan sólo existe cuando es *colaboradora* , “aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la *acción examinada críticamente* de los miembros individuales del grupo”. (p.10). Esta definición, encaja por lo tanto, en el modelo de investigación cualitativa que sustenta la propuesta del diario

pedagógico y que se asumirá para ilustrar en lo posible cada una de las etapas sugeridas.

7.2 EL DIARIO PEDAGÓGICO: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA

La decisión del maestro para iniciar su experiencia investigativa en la propuesta que aquí se expone debe surgir del interés del maestro por mejorar su práctica docente.

El diario pedagógico es sólo un instrumento de una práctica investigativa que se denomina investigación-acción. Kemmis y McTaggart relacionan la investigación-acción con el diario, cuando dicen:

“la investigación-acción exige el mantenimiento de un diario personal en el que registraremos nuestros progresos y nuestras reflexiones en torno a dos series paralelas de aprendizaje: aquello que aprendemos acerca de las prácticas que estudiamos (el modo en que se desarrollan nuestras prácticas) y aquello que aprendemos acerca del proceso (la práctica) de estudiarlas (el modo en que funciona nuestro proyecto de investigación-acción) (p. 32)

Más adelante, en su obra, los autores insisten, nuevamente, en la necesidad de llevar un diario y hacen algunas sugerencias al respecto:

“Con objeto de guiar el proceso de aprendizaje que está usted estableciendo a través de la investigación-acción, todos los miembros del grupo de investigación-acción deben mantener un diario (véase Mary Lou Holly, *Keeping a Personal/professional Journal*, Deakin University Press, Geelong, Victoria, 1984).

Cualquier cuaderno de notas o cualquier libreta servirán; muchas personas piensan que es ideal un diario de gran tamaño. Quizás usted prefiera llevar encima un cuaderno de notas; hay personas que prefieren mantener el diario en casa y redactarlo al final del día. Hay que adquirir una rutina de escritura reflexiva...y asegurarse de conservar esa rutina!

El mantener un diario resulta útil porque impone una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se ha estado haciendo en el proyecto, obligarse a uno mismo a reflexionar y a recomponer sus ideas para registrarlas. También le permitirá revisar aquello que ha hecho, sus progresos en la mejora de su trabajo en relación a su preocupación temática, y aquello que le ha preocupado en fases anteriores del proyecto. Y proporciona un registro a partir del cual podrá exponer a otros su labor (quizá desee incluso compartir su diario con colegas de confianza)” (p.65-66)

Stenhouse relaciona la práctica investigativa con la mejora de la práctica de la enseñanza. Stenhouse dice que la buena enseñanza es obra de buenos profesores. Para él, la enseñanza es un arte y el artista es el maestro.

“La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido” (Stenhouse, 1993:149)

Dice Stenhouse que todo buen arte constituye una indagación y un experimento. El profesor es un investigador por el hecho de ser un artista. El artista es el investigador por excelencia. Todo arte se basa en la investigación y que el propósito de la investigación del artista estriba en perfeccionar la verdad de su actuación:

“Así, un profesor de escuela elemental que quiera perfeccionar su enseñanza de las ciencias grabará su enseñanza o invitará a un colega como observador y, de ser posible, traerá a una persona ajena que aprecie las percepciones de los niños como una base de “triangulación”. A partir de aquí, la siguiente aspiración es prescindir del extraño y desplazarse a una expresión franca entre el profesor y los niños acerca del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y su “significado”. (1993:151)

Stenhouse manifiesta que su posición es la de que el desarrollo debe ser la evolución del profesor como artista: comprensión de la naturaleza del conocimiento expresada en la forma de arte de la enseñanza y del aprendizaje.

Y el cambio para mejorar :

“Como lugar de arranque, los profesores deben desear el cambio más que otros que deseen cambiarlos. Esto significa que la opción de desarrollo profesional encaminada a una satisfacción de un tipo que supone una revaloración del yo debe resultar clara y abierta a los profesores.

A los profesores se les ha transmitido la idea que la enseñanza es instrumental, pero mejorar la educación no se corresponde con mejorar la enseñanza como sistema de distribución. Resulta crucial el deseo de mejorar su arte por parte del artista. Este arte es lo que el profesor experimentado aporta al desarrollo en curso. Una buena educación en desarrollo reconoce y frótale el poder y la primacía de ese arte. Ofrece a los profesores currícula como la ecuación en curso ofrece Beethoven o Stravinsky a los músicos: para desarrollar el arte. La formación en curso se halla ligada al cambio, porque el arte se refiere al cambio y sólo se desarrolla en él. Si el arte de la enseñanza pudiera desarrollarse sin cambio, entonces no habría necesidad de él en educación. El apetito del arte por el cambio

es lo que hace necesario el cambio educativo para beneficio de la escolaridad” (Stenhouse, 1993:155-156)

Kemmis y McTaggart citan a Kurt Lewin para situar los orígenes de la investigación-acción y para recalcar dos de las ideas cruciales de Lewin referidas a la decisión de grupo y el compromiso por la mejora:

“Un rasgo distintivo de la investigación-acción es que aquellas personas que están afectada por los cambios planificados tienen una responsabilidad primaria en cuanto a decidir acerca de la orientación de una acción críticamente informada que parece susceptible de conducir a una mejora y en cuanto a valorar los resultados de las estrategias sometidas a prueba práctica. *La investigación-acción es una actividad de grupo*” (p.11)

Y mas adelante reafirma:

“en la práctica, el proceso empieza con la idea general de que es deseable alguna clase de mejora o cambio” (p. 12)

Pero el cambio va más allá de la intención de mejorar la práctica, la mejora es una búsqueda de mejorar la educación misma. Así lo plantean estos mismos investigadores:

“Hemos sugerido que la mejora o la reforma de la educación es una *lucha*. Es una lucha práctica para elaborar nuevas ideas que sean coherentes, actividades nuevas que realicen y escenifiquen productivamente nuestras ideas y nuestros ideales educativos, y modos nuevos y justificables de trabajar juntos en la educación. La lucha se caracteriza frecuentemente en términos de luchas entre personas o grupos, bajo la forma de una lucha entre intereses encontrados. Esto,

naturalmente, tiene una dimensión social y política. Pero la lucha por mejorar la educación no se limita a grupos que esperan “vencer” de tal modo que sus propios intereses se vean mejor servidos. Es también una lucha permanente, incesante, en torno a qué significa la “educación”, o a qué hace la gente en su labor educativa, y a cómo puede y debe la gente relacionarse en el proceso educativo. Es una lucha por la *educación* misma” (p.45-46)

7.3 CONDICIONES PREVIAS GENERALES PARA INICIAR EL DIARIO PEDAGÓGICO

A continuación se presentan algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta para iniciar la redacción de los diarios dentro de la experiencia investigativa enmarcada en el modelo de investigación-acción. Dichas consideraciones hacen referencia al instrumento en que se van a hacer los registros, el grupo que servirá de control o experimentación, el equipo o grupo de maestros que van a participar, el espacio o tiempo institucional para hacer las reuniones, el tiempo que van a dedicar a la investigación.

7.3. 1 En qué se va a hacer el registro:

Se sugiere llevar un cuaderno o una libreta tipo agenda. El cuaderno no tiene que tener ninguna característica especial. También puede llevarse una carpeta con hojas suficientes para ir haciendo los registros.

7.3. 2 Una decisión importante para tener en cuenta en cuáles y cuántos grupos se va a hacer el proceso de investigación y en cuáles o cuántas áreas. Los maestros preguntan: ¿ en cuáles grupos se va a llevar el diario y en cuántas áreas o asignaturas?

En el caso de los profesores de secundaria o media que vayan a dirigir varias áreas e igualmente para los profesores de primaria que orientan varias áreas:

Se sugiere que si el maestro orienta un área o varias, elija una de ellas. Es preferible elegir una sola área, ya que las problemáticas que se presenten en ella pueden ser diferentes a las que se presenten en otra; además, cuando se vayan a implementar estrategias de solución, puede haber alguna diferencia de aplicación según la didáctica propia del área.

Igualmente se recomienda que solamente se elija un solo grupo en el que se vaya a desarrollar el trabajo de investigación con el diario. Se trata de que el maestro no pretenda abarcar demasiado y en segundo lugar, se trata de simplificar las cosas de tal manera que el trabajo de investigación no se convierta en una carga más para el maestro.

Que grupo elegir?

En el caso de los maestros de primaria no hay inconveniente. Pero para los profesores que van a diferentes grupos, es conveniente que se elija un grupo que presente alguna dificultad, ya sea el comportamiento disciplinario o en la relación con el maestro o en las relaciones de los alumnos(as) entre sí o que presente dificultades desde el punto de vista del aprendizaje.

Si la experiencia del diario va a ser asumida por varios docentes, no es necesario que todos elijan el mismo grupo ni el mismo grado, incluso es recomendable que se elijan grupos diferentes y grados diferentes.

Qué grupos de maestros van a conformar los equipos de trabajo? De acuerdo a la organización institucional puede conformarse grupos de maestros que orienten la misma área: por ejemplo, el grupo del área de matemáticas, el grupo de lengua castellana, de ciencias naturales, etc. En primaria, puede formarse un grupo de docentes y entre ellos determinar el área en la que deseen realizar la experiencia. En el caso de las Normales, podría pensarse en los grupos que conforman los núcleos.

Podría ser que por la cantidad de maestros en las áreas, se pensara en la posibilidad de conformar un grupo de diferentes áreas. Esa es una decisión que se deja a consideración de las circunstancias de cada institución. Lo que sí es conveniente es que se forme un grupo.

Si la institución labora en dos jornadas, los grupos pueden conformarse por jornadas separadas. La conformación de un grupo integrado por maestros de jornadas diferentes dependerá de las posibilidades que tengan para reunirse cuando se requiera hacer las reuniones de socialización del trabajo.

7.3.3 Espacio institucional:

El trabajo con el diario pedagógico requiere de apoyo institucional. Uno de las necesidades es que el profesorado va a requerir de un espacio para reuniones periódicamente. Para ello se sugiere que al inicio del año, cuando se vayan a elaborar los horarios, se deje un espacio común para los maestros que integran los diferentes grupos de trabajo con el diario pedagógico o para los maestros de una misma área. Es lo que llaman en algunas partes el espacio libre para las reuniones de área, de núcleo o de célula. Una hora de espacio en el horario de la semana es suficiente. En alguna institución puede destinarse un espacio fijo diferente al horario de clases para reuniones de profesores y en este espacio

aprovechar para que los grupos de trabajo se reúnan para la socialización de la experiencia, de acuerdo a las etapas del proceso.

Los profesores de primaria requerirán, igualmente, definir un espacio fijo para las reuniones, de acuerdo a las circunstancias de su institución.

Las reuniones para socializar la experiencia de investigación no tienen que ser semanales. Se realizarán de acuerdo al desarrollo que vaya teniendo el proyecto y de acuerdo al tiempo que lo vayan requiriendo las diversas etapas o pasos del proceso.

7.3.4 Los diarios son de propiedad de los maestros. Aunque en la institución pueda definirse algún mecanismo de revisión de los mismos, éstos deben ser devueltos a los maestros porque forman parte de su historia personal, que puede ser usada en múltiples formas, en especial para elaborar artículos acerca del proceso de investigación o para elaborar proyectos que pueden ser enviados a concursos como el Premio Compartir del Maestro.

7.3.5 El proceso de investigación no requiere que se agote en el año lectivo. Ello va a depender de la profundidad del proceso que se esté realizando. Pero para los maestros o instituciones donde se inicie la experiencia por primera vez, se sugiere que los procesos se inicien y se terminen durante el año lectivo. La experiencia misma determinará el tiempo que se destine a cada proyecto como resultado de estos primeros acercamientos a la investigación en el aula y teniendo el diario pedagógico como un instrumento.

7.4 ETAPAS O PASOS DE LA PROPUESTA DE DIARIO PEDAGÓGICO

Las etapas o pasos que se describen son sugerencias que no deben considerarse una camisa de fuerza o pasos inflexibles. Son producto de la experiencia personal en el desarrollo de la propuesta en la práctica docente y administrativa del autor, que se ponen a consideración y que admiten cualquier variación que se ajuste a las condiciones personales e institucionales de los participantes pero que respondan a la intencionalidad de contribuir a la formación de la cultura del maestro como un investigador permanente en busca de una mejora de la práctica docente.

7.4.1 1ª ETAPA DIAGNÓSTICO

Objetivo: Realizar una primera observación de lo que pasa en el aula y registrarlo.

Una vez elegido el grupo y el área, se determina un tiempo durante el cual se va a hacer observación y registro. El tiempo va a depender de la intensidad semanal del área elegida. Los maestros deciden cuánto tiempo es suficiente. Se recomienda que se pueda visitar al grupo al menos en tres ocasiones diferentes, lo que puede llevarse hasta tres semanas.

Qué se va a anotar? Aquello que sea significativo para el maestro(a), lo que le llame la atención. Pueden ser observaciones del comportamiento grupal o individual, acerca de aspectos relacionales, del aprendizaje o del ambiente del aula; reacciones, sentimientos o actuaciones del maestro. Pueden escribirse nombres propios.

No hay un límite para la escritura.

En esta primera etapa no hay un tema definido que sea objeto de observación ni categorías definidas. Todo podrá ser objeto de observación y de registro.

Pueden hacerse los registros en el momento de la clase, o hacer anotaciones que le permitan hacerlo después, en el transcurso del mismo día.

Es bueno anotar la fecha del registro.

Kemmis y McTaggart nos indican que

“uno de los modos en que la investigación-acción difieren de la acción en las situaciones usuales es que se trata de una acción *observada*. Los actores intentan recoger datos acerca de su acción con objeto de poder valorarla a fondo” (p.18) y agregan los autores: “la *observación* tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada; ..proporciona la base para la reflexión. Una observación cuidadosa es necesaria porque la acción se verá siempre recortada por limitaciones de la realidad, y no siempre se conocerá anticipadamente la existencia de todas esas limitaciones.. Ha de adecuarse a las circunstancias y debe ser abierta y comprensiva . Hay que sensibilizar la visión periférica para captar los elementos insospechados. La observación, igual que la acción misma, debe ser suficientemente flexible y abierta para registrar lo inesperado” (p.18-19)

7.4.2 2ª ETAPA SOCIALIZACIÓN

Objetivo: elegir un problema que sea objeto de investigación.

Transcurrido el tiempo acordado por el grupo, se reúnen a compartir los registros realizados.

Se hace una lectura individual, donde sólo se pueden aclarar las inquietudes que surjan de los demás compañeros en torno a las situaciones descritas.

El grupo de maestros hace un listado de aquellas situaciones descritas y que pueden constituirse en un problema objeto de investigación.

Del listado de problemas se hace una priorización de los mismos y se elige sólo uno, aquel que se considere más importante o interesante o de mayor necesidad para el grupo.

Los demás problemas se dejan en lista de espera como una probabilidad que se vuelva sobre ellos en un tiempo posterior, cuando se hayan agotado todas las etapas con el problema elegido.

Como podrá deducirse de lo que se lleva hasta ahora, de alguna forma se habrá de elegir un problema que es común a los participantes o que despierta el interés de todos y en el que todos van a desarrollar el proceso de investigación.

Aportes de Kemmis y McTaggart que ilustran esta etapa. Ellos dicen que la

investigación-acción

“es una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo. La gente describe las preocupaciones, explora lo que piensan los demás, e intenta descubrir qué puede hacerse. En el curso de la discusión, deciden sobre qué

cosa podría operarse: adoptan un proyecto de grupo. El grupo identifica una *preocupación temática*. La preocupación temática define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora” (p.14)

La observación de la etapa anterior y la socialización de la presente tienen el propósito de propiciar el tema de investigación. Como dicen los autores, el carecer de un tema no implica una censura; y el encontrar un tema es una labor dura y a veces desconcertante (p.121). En especial, porque habrá de facilitarse la discusión para llegar a un consenso entre los participantes.

En las etapas siguientes aparecen resaltadas como tales reuniones de socialización. La oportunidad de compartir con el grupo no es una acción repetitiva ni gratuita. Tiene su fundamento en la propuesta metodológica. Es conveniente anotar acá el aporte de Kemmis y McTaggart cuando dicen que

“No cabe exageración cuando se pone énfasis en la importancia del grupo en la investigación-acción. Aquellas actividades en las que un individuo pasa por ciclos de planificación, acción, observación, reflexión no pueden ser consideradas como investigación-acción. *La investigación-acción no es individualista*. Caer en el individualismo equivale a destruir la dinámica crítica del grupo y a correr el riesgo de ser víctima de la falaz idea liberal según la cual todas las prácticas educativas y los valores que éstas pretenden transmitir son igualmente defendibles” (McTaggart y Garbutcheon-Singh, 1987) (p.21)

Y relacionan más adelante la acción del grupo con la mejora individual :

”Mientras el grupo es el centro de la investigación-acción considerada como una actividad, los individuos se comprometen a cambios en su práctica personal como medio para propiciar el logro del interés colectivo del grupo: la mejora de la

práctica educativa en general. En la investigación-acción, el proceso de investigación, igual que la acción educativa que se estudia, se considera construida socialmente y se contempla como objeto de una toma de decisiones colectiva y colaboradora (no unilateralmente individual).

La investigación acción se preocupa igualmente el cambio de los *individuos*, una parte y, por la otra, por el de la *cultura* de los grupos, instituciones o sociedades a las que pertenecen” (p.22-23)

7.4.3 3ª ETAPA

OBSERVACIÓN DEL PROBLEMA

Objetivo: hacer observaciones sobre el problema elegido.

Una vez elegido el problema, se determina una nueva fase de observación pero solamente sobre ese aspecto. El tiempo igualmente se fija por el grupo pero se recomienda igualmente dos o tres semanas como máximo.

En este caso todos los profesores van a hacer registros de la forma como se presenta el mismo problema en cada uno de los grupos elegidos. Como en el paso anterior, es conveniente hacer el registro en el momento de la clase o en el transcurso del mismo día, anotando la fecha del respectivo registro.

7.4.4 4ª ETAPA

SOCIALIZACIÓN

Objetivo: caracterizar el problema.

En esta nueva reunión se comparten los registros individuales y se hace una radiografía general y única del problema. Esta es una descripción amplia del problema.

Se registra esta descripción en el diario de cada uno de los maestros.

Las etapas destinadas a la socialización tienen otro sentido adicional que hace parte de la metodología de la investigación-acción y es el que se refiere a la reflexión. Al respecto los autores citados precisan su sentido:

“La reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado e la acción estratégica. Toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las circunstancias en que surgen. La reflexión se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción de significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado. La reflexión tiene un aspecto valorativo (hace que los investigadores sopesen su experiencia): hay que juzgar si los efectos (y los problemas derivados de ellos) eran deseables; y sugiere medios para seguir adelante. Pero también, en cierto sentido, la reflexión es descriptiva, pues implica la identificación, a través de un retrato más vigoroso de la vida y el trabajo en la situación dada, de las limitaciones a la acción y, cosa aún más importante, de cuáles son las cosas que ahora son posibles, tanto para el grupo como para sus miembros individuales considerados como actores comprometidos con los objetivos del grupo” (p.19-20)

7.4.5 5ª ETAPA

DOCUMENTACIÓN

Objetivo: Leer documentos que se refieran al problema.

Se trata de buscar información de otras fuentes que permitan conocer acerca de ese problema. En revistas, en internet, en libros, en artículos, opiniones de otros maestros. Qué se ha escrito sobre el problema, qué experiencias se conocen en el que se hayan hecho investigaciones al respecto?

Esta es una fase muy importante ya que no es habitual en los maestros. A la vez es crítica porque puede no pasarse de ella por la disculpa de la falta de tiempo o la falta de recursos para acceder a la información requerida.

El grupo determina cuánto tiempo va a dedicar al desarrollo de esta etapa o paso. Igualmente se recomienda que se destinen tres o cuatro semanas. La lectura del material puede hacerse en forma individual o en subgrupos o parejas.

Presento estas alternativas:

El grupo puede proponer reunirse para leer el material que alguno de los compañeros recoja o consiga.

La institución puede facilitar el desplazamiento de alguno o algunos de los docentes a bibliotecas de la localidad o de la ciudad en tiempo laboral, dejando organizados talleres o actividad acompañada de un practicante o alumno del servicio social del estudiantado, con el fin de no desescolarizar.

Es innecesario resaltar la importancia de esta etapa. Sin embargo, insisto que es la más crítica. Su aprovechamiento dependerá especialmente del compromiso que se esté asumiendo en el desarrollo de la investigación y el sentido que ella esté teniendo para cada maestro.

Esta etapa encuentra fundamentación en razonamientos que expresan Kemmis y McTaggart cuando dicen:

“Debemos comprender muy claramente qué estamos haciendo actualmente; debemos ser capaces de describir qué hacemos, debemos comprender en alguna medida el modo en que nuestras descripciones de aquello que hacemos está moldeado por la teoría (por teorías que toman en consideración aspectos particulares de aquello que hacemos y los señalan como importantes), y debemos saber de qué modo nuestro trabajo está moldeado y justificado por determinadas teorías educativas.

Debemos tener algún conocimiento del modo en que nuestro trabajo educativo encaja en el contexto más amplio de la escolarización y la sociedad como parte del proceso mediante el cual los individuos, nuestra sociedad y nuestra cultura se forman y reforman a través de las generaciones.

Quizás le sea útil, en este punto, recurrir a la *literatura de investigación* sobre educación (o sobre otras cosas): ¿Puede la investigación existente arrojar alguna luz sobre su situación y ayudarlo a verla con mayor claridad? ¿Le sugiere esa investigación especulaciones que desee explorar en su propio trabajo? ¿Qué clase de contribución puede usted aportar a esa clase de literatura?” (p.72-73)

7.4.6 6ª ETAPA

SOCIALIZACIÓN

Objetivo: Poner en común los resultados de la etapa documental.

Durante esta reunión se comparten los documentos consultados y leídos .

Se destacan los aportes que clarifican el punto de vista de otros autores o personas sobre el problema.

Los resultados de la fase anterior y de ésta son elementos que se registran en los diarios.

7.4.7 7ª. ETAPA

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN

Objetivo: Proponer y definir estrategias de solución al problema

Con base en el conocimiento que se tiene hasta ahora del problema, se ponen en común todas las posibles soluciones o alternativas de solución que surjan de cada uno de los participantes.

Se hace un listado dando un posible orden de prioridades, de acuerdo a la forma como posiblemente se prevea que incide en la solución del problema.

Se elige una o dos estrategias, dejando pendientes las demás para una posible aplicación futura.

Se determina el mecanismo o las formas de aplicación y la forma como deberá irse registrando los resultados que vaya apareciendo así como el tiempo que se

va a destinar para su ejecución práctica. Un período o dos podrían ser un ser un tiempo razonable, de acuerdo al problema y a las condiciones institucionales.

Las estrategias de solución tienen la pretensión de propiciar cambios que superen la dificultad que se expresa como problema. Al respecto Kemmis y McTaggart aportan:

“Nos proponemos hacer X con objeto de mejorar Y. La cuestión implica un cierto grado de comprensión compartida acerca de aquello que ocurre realmente; da por supuesto que es posible controlar de algún modo la mejora; y, lo que es más importante, enfoca una evolución de la comprensión concertada con la mejora de la práctica a medida que la acción colectiva es puesta en obra y se refina a través de la práctica.

El tomar una decisión sobre una preocupación temática requiere también un juicio acerca de qué podría hacerse para mejorar las cosas” (p. 26).

Pero es importante anotar una aclaración que hacen los autores que sustentan esta metodología cuando hacen referencia a que la investigación-acción no es simplemente la solución de problemas:

“La investigación-acción implica el planteamiento de problemas y no tan sólo la solución de problemas. No parte de contemplar los “problemas” como hechos patológicos. La investigación-acción buscar mejorar y comprender el mundo a través de cambios y del aprendizaje de cómo mejorarlo a partir de los efectos de los cambios conseguidos” (p.29)

7.4. 8 8a ETAPA

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS

Objetivo: Llevar a la práctica las soluciones elegidas.

Se debe recordar que la aplicación de la o las estrategias debe realizarse solamente en el grupo en el que se ha venido haciendo todo el proceso.

Es conveniente realizar reuniones ocasionales, que deben fijarse previamente, para compartir resultados parciales de la aplicación de la estrategia, que servirán también para concretar los mecanismos de medición de los resultados.

Sobre esta etapa se recogen los aportes de Kemmis y McTaggart cuando dicen: "la investigación-acción exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean sometidas a prueba, haciendo acopio de pruebas apremiantes que puedan convencer de que las prácticas, ideas y suposiciones previas eran erróneas desatinadas" (p.32).

Y continúan con estas sugerencias:

"Es aún más importante, cuando pase a la acción, que *controle* estrechamente aquello que ocurre. Si no hace acopio de datos a medida que avanza, se verá privado de una sólida base para la reflexión y la replanificación posteriores.

Una advertencia acerca del control: sean cuales sean las técnicas que utilice para recoger datos relacionados con su plan de acción, asegúrese de mantener un *diario de proyectos*. Su diario le permitirá registrar sus ideas e impresiones a medida que avanza, y le permitirá recordar con mayor precisión qué ocurrió realmente a medida que avanzaba.

Deberá también observar atentamente hasta qué punto está siendo productivo su control: ¿Está obteniendo los datos que esperaba necesitar para la reflexión?

Puede usted invitar a otras personas (colegas, estudiantes, padres, amigos críticos) a ayudarle a recoger datos mientras trabaja. No subestime la capacidad de sus alumnos u otras personas no profesionales en lo que se refiere a ayudarle en el terreno de los datos. Si tiene claro qué clase de datos quiere reunir, es probable que descubra que esas personas son capaces de mantener registros útiles para usted.” (p.104)

7.4.9 9a ETAPA

SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Objetivo: revisar los resultados de la aplicación de la estrategia

Una vez fijada la fecha para esta nueva socialización, se comparten los resultados obtenidos por cada uno de los integrantes del grupo.

Se hace un análisis de los factores que pudieron haber contribuido o no a la solución del problema.

Se hacen las conclusiones correspondientes.

Si el resultado de la estrategia fue positivo se puede determinar su aplicación a otros grupos.

Si el resultado no dio los frutos esperados, se puede hacer una revisión de las posibles causas que llevaron a ese resultado, rediseñar de nuevo la estrategia o volver a la 7ª etapa y revisar las otras estrategias que se discutieron en ese momento y definir la conveniencia de iniciar un nuevo proceso de aplicación.

Es conveniente hacer, igualmente, una evaluación del desarrollo de la experiencia para sugerir ajustes al proceso o modificaciones que sean pertinentes. Esta es una propuesta que deberá ceñirse a las condiciones propias de cada grupo o de la institución, las etapas son un derrotero, una guía. No deben considerarse una camisa de fuerza.

Institucionalmente podría abrirse un espacio para compartir las experiencias de los distintos grupos participantes, con sus evaluaciones, sugerencias y recomendaciones.

Podría también acordarse escribir un artículo que pueda ser difundido institucionalmente o enviado a algún medio de publicación que pudiera acogerlo así como aprovechar la internet para compartir con otros maestros los resultados de la experiencia.

Puede convertirse en una posibilidad y a su vez en un estímulo, el que la experiencia pudiera ser inscrita en el concurso del Premio Compartir del Maestro, ya que ella misma se constituye en un aporte reflexivo de la experiencia en el aula de un grupo de maestros.

Esta etapa es denominada por los autores citados como paso de "REFLEXION". Se retoman sus aportes como una iluminación adicional a esta propuesta:

"Ha llegado el momento de reflexionar : de analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones. Querrá decidir qué es lo que ha ocurrido: revisar su preocupación temática, reconsiderar las oportunidades y las restricciones de su situación, revisar los logros y las limitaciones de su primer paso en la acción, examinar sus consecuencias (incluyendo efectos y efectos laterales no previstos), y empezar a pensar en implicaciones para la acción futura: qué se hará luego.

Qué ha aprendido? No espere un “éxito” inmediato y substancial; recuerde que el cambio real da lugar, habitualmente, a un cierto grado de incompetencia. Es probable que no hay conseguido dominar las habilidades necesarias para realizar las cosas que esperaba. Pasará algún tiempo antes de que esté tan capacitado para hacer las cosas nuevas como estaba para hacer aquellas a las que estaba acostumbrado. Es probable que tenga usted ahora una idea más clara acerca de algunas de las cosas que necesita aprender para actuar mejor la próxima vez. Quizá deba planear el modo en que podrá llevar a cabo este aprendizaje; por ejemplo, quizá deba leer más, practicar más, adquirir nuevas habilidades, nuevos modos de trabajar con los demás, tener acceso a nuevos recursos. El aprendizaje de aquello que necesita aprender es uno de los resultados más importantes de la fase de reflexión” (p.114-115)

Sugieren, igualmente, que se planteen preguntas como: cuáles fueron los efectos previstos/imprevistos?, cuáles fueron las limitaciones de la puesta en práctica de las estrategias? Por qué? Ha mejorado mi práctica? Cómo? Por qué? Ha mejorado mi comprensión de la práctica? Cómo? Por qué? De qué modos las relaciones sociales en su ambiente se convirtieron en la práctica, en una fuente de resistencia a los cambios propuestos por usted?Cuál es la acción adecuada que hay que llevar a cabo para negociar, mitigar o afrontar esa resistencia? (p.117-118)

Acerca de los resultados de la experiencia de investigación, Kemmis y McTaggart ofrecen aportes que pueden ser considerados como un estímulo para los pequeños logros que se van alcanzando en esta práctica investigativa:

“La investigación-acción *empieza modestamente* , operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona (yo mismo), y se desplaza hacia cambios más amplios, llegando incluso a críticas a ideas o instituciones que, a su

vez, pueden conducir a reformas más generales en la clase, la escuela o la política y las prácticas a escala de sistema.

La investigación-acción empieza con *pequeños ciclos* de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridad, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas *problemas de mayor envergadura* a medida que avanzan en su labor.

La investigación-acción empieza con *pequeños grupos* de colaboradores, pero éstos expanden la comunidad de los participantes en programas de investigación-acción y abarcan gradualmente a un número cada vez mayor de personas concernidas y afectadas por las prácticas que se toman en consideración” (p.33)

De la experiencia de los autores, se quiere destacar una que puede servir para menguar la angustia de los maestros ante la lentitud del cambio de las situaciones escolares. Dicen:

“Prepárate para una larga lucha en torno a las cuestiones esenciales del cambio en las prácticas de la clase y en las estructuras escolares. Recuerda que el cambio educativo suele ser un proceso social lento y exige que la gente *luche* para ser diferente. El cambio es un proceso, no un acontecimiento” (p.35)

7.4.10 10a ETAPA

REINICIO DEL PROCESO

Objetivo: Iniciar una nueva experiencia de grupo que contribuya a mejorar el desempeño.

Los resultados de la etapa anterior, definirán si el nuevo inicio del proceso se deba hacer desde la 1ª etapa o se retomen problemas que hayan quedado pendientes en la 2ª etapa descrita y continuar desde ahí su desarrollo.

El tiempo en que el grupo decida reiniciar otra nueva experiencia , dependerá de las condiciones y quehaceres institucionales. Dado que la cultura y hábitos de escritura, de reflexión y de investigación no son una fortaleza general en los maestros y que las ocupaciones implican dedicar tiempo a menesteres propios de la función docente, es conveniente no saturar la experiencia del diario pedagógico y desarrollar al menos un proceso completo de las etapas durante el año lectivo y dejar para el siguiente el inicio de un nuevo proceso.

Esta etapa es denominada, por los autores que nos han servido de referencia, como una fase de la espiral de la investigación-acción como *Replanificación*.

7. PROPUESTA

7.1 METODOLOGÍA DEL DIARIO PEDAGÓGICO

El diario pedagógico fundamenta su orientación metodológica en la propuesta de la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Para ilustrar cada una de las etapas del proceso propuesto, se van a retomar y aplicar las orientaciones de Steplen kemmis y Robin McTaggart en su obra COMO PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. En la parte introductoria de la obra se menciona que esta es una guía para enseñantes y administradores interesados en mejoras y cambios en las escuelas y que la obra proporciona un modo de pensar sistemático acerca de que ocurre en la escuela o en la clase y permite llevar a cabo una acción críticamente informada cuando se considera posible realizar mejoras, así como controlar y valorar los efectos de la acción en vistas a proseguir la mejora. Se busca, entonces, según sus palabras, contribuir a mejorar no sólo aquello que hacen las comunidades sino también la comprensión de aquello que hacen.

Los autores definen la investigación-acción como “Una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p.9) e insisten que la investigación-acción tan sólo existe cuando es *colaboradora* , “aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la *acción examinada críticamente* de los miembros individuales del grupo”. (p.10). Esta definición, encaja por lo tanto, en el modelo de investigación cualitativa que sustenta la propuesta del diario

pedagógico y que se asumirá para ilustrar en lo posible cada una de las etapas sugeridas.

7.2 EL DIARIO PEDAGÓGICO: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA

La decisión del maestro para iniciar su experiencia investigativa en la propuesta que aquí se expone debe surgir del interés del maestro por mejorar su práctica docente.

El diario pedagógico es sólo un instrumento de una práctica investigativa que se denomina investigación-acción. Kemmis y McTaggart relacionan la investigación-acción con el diario, cuando dicen:

“la investigación-acción exige el mantenimiento de un diario personal en el que registraremos nuestros progresos y nuestras reflexiones en torno a dos series paralelas de aprendizaje: aquello que aprendemos acerca de las prácticas que estudiamos (el modo en que se desarrollan nuestras prácticas) y aquello que aprendemos acerca del proceso (la práctica) de estudiarlas (el modo en que funciona nuestro proyecto de investigación-acción) (p. 32)

Más adelante, en su obra, los autores insisten, nuevamente, en la necesidad de llevar un diario y hacen algunas sugerencias al respecto:

“Con objeto de guiar el proceso de aprendizaje que está usted estableciendo a través de la investigación-acción, todos los miembros del grupo de investigación-acción deben mantener un diario (véase Mary Lou Holly, *Keeping a Personal/professional Journal*, Deakin University Press, Geelong, Victoria, 1984).

Cualquier cuaderno de notas o cualquier libreta servirán; muchas personas piensan que es ideal un diario de gran tamaño. Quizás usted prefiera llevar encima un cuaderno de notas; hay personas que prefieren mantener el diario en casa y redactarlo al final del día. Hay que adquirir una rutina de escritura reflexiva...y asegurarse de conservar esa rutina!

El mantener un diario resulta útil porque impone una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se ha estado haciendo en el proyecto, obligarse a uno mismo a reflexionar y a recomponer sus ideas para registrarlas. También le permitirá revisar aquello que ha hecho, sus progresos en la mejora de su trabajo en relación a su preocupación temática, y aquello que le ha preocupado en fases anteriores del proyecto. Y proporciona un registro a partir del cual podrá exponer a otros su labor (quizá desee incluso compartir su diario con colegas de confianza)” (p.65-66)

Stenhouse relaciona la práctica investigativa con la mejora de la práctica de la enseñanza. Stenhouse dice que la buena enseñanza es obra de buenos profesores. Para él, la enseñanza es un arte y el artista es el maestro.

“La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido” (Stenhouse, 1993:149)

Dice Stenhouse que todo buen arte constituye una indagación y un experimento. El profesor es un investigador por el hecho de ser un artista. El artista es el investigador por excelencia. Todo arte se basa en la investigación y que el propósito de la investigación del artista estriba en perfeccionar la verdad de su actuación:

“Así, un profesor de escuela elemental que quiera perfeccionar su enseñanza de las ciencias grabará su enseñanza o invitará a un colega como observador y, de ser posible, traerá a una persona ajena que aprecie las percepciones de los niños como una base de “triangulación”. A partir de aquí, la siguiente aspiración es prescindir del extraño y desplazarse a una expresión franca entre el profesor y los niños acerca del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y su “significado”. (1993:151)

Stenhouse manifiesta que su posición es la de que el desarrollo debe ser la evolución del profesor como artista: comprensión de la naturaleza del conocimiento expresada en la forma de arte de la enseñanza y del aprendizaje.

Y el cambio para mejorar :

“Como lugar de arranque, los profesores deben desear el cambio más que otros que deseen cambiarlos. Esto significa que la opción de desarrollo profesional encaminada a una satisfacción de un tipo que supone una revaloración del yo debe resultar clara y abierta a los profesores.

A los profesores se les ha transmitido la idea que la enseñanza es instrumental, pero mejorar la educación no se corresponde con mejorar la enseñanza como sistema de distribución. Resulta crucial el deseo de mejorar su arte por parte del artista. Este arte es lo que el profesor experimentado aporta al desarrollo en curso. Una buena educación en desarrollo reconoce y frótale el poder y la primacía de ese arte. Ofrece a los profesores currícula como la ecuación en curso ofrece Beethoven o Stravinsky a los músicos: para desarrollar el arte. La formación en curso se halla ligada al cambio, porque el arte se refiere al cambio y sólo se desarrolla en él. Si el arte de la enseñanza pudiera desarrollarse sin cambio, entonces no habría necesidad de él en educación. El apetito del arte por el cambio

es lo que hace necesario el cambio educativo para beneficio de la escolaridad” (Stenhouse, 1993:155-156)

Kemmis y McTaggart citan a Kurt Lewin para situar los orígenes de la investigación-acción y para recalcar dos de las ideas cruciales de Lewin referidas a la decisión de grupo y el compromiso por la mejora:

“Un rasgo distintivo de la investigación-acción es que aquellas personas que están afectada por los cambios planificados tienen una responsabilidad primaria en cuanto a decidir acerca de la orientación de una acción críticamente informada que parece susceptible de conducir a una mejora y en cuanto a valorar los resultados de las estrategias sometidas a prueba práctica. *La investigación-acción es una actividad de grupo*” (p.11)

Y mas adelante reafirma:

“en la práctica, el proceso empieza con la idea general de que es deseable alguna clase de mejora o cambio” (p. 12)

Pero el cambio va más allá de la intención de mejorar la práctica, la mejora es una búsqueda de mejorar la educación misma. Así lo plantean estos mismos investigadores:

“Hemos sugerido que la mejora o la reforma de la educación es una *lucha*. Es una lucha práctica para elaborar nuevas ideas que sean coherentes, actividades nuevas que realicen y escenifiquen productivamente nuestras ideas y nuestros ideales educativos, y modos nuevos y justificables de trabajar juntos en la educación. La lucha se caracteriza frecuentemente en términos de luchas entre personas o grupos, bajo la forma de una lucha entre intereses encontrados. Esto,

naturalmente, tiene una dimensión social y política. Pero la lucha por mejorar la educación no se limita a grupos que esperan “vencer” de tal modo que sus propios intereses se vean mejor servidos. Es también una lucha permanente, incesante, en torno a qué significa la “educación”, o a qué hace la gente en su labor educativa, y a cómo puede y debe la gente relacionarse en el proceso educativo. Es una lucha por la *educación* misma” (p.45-46)

7.3 CONDICIONES PREVIAS GENERALES PARA INICIAR EL DIARIO PEDAGÓGICO

A continuación se presentan algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta para iniciar la redacción de los diarios dentro de la experiencia investigativa enmarcada en el modelo de investigación-acción. Dichas consideraciones hacen referencia al instrumento en que se van a hacer los registros, el grupo que servirá de control o experimentación, el equipo o grupo de maestros que van a participar, el espacio o tiempo institucional para hacer las reuniones, el tiempo que van a dedicar a la investigación.

7.3. 1 En qué se va a hacer el registro:

Se sugiere llevar un cuaderno o una libreta tipo agenda. El cuaderno no tiene que tener ninguna característica especial. También puede llevarse una carpeta con hojas suficientes para ir haciendo los registros.

7.3. 2 Una decisión importante para tener en cuenta en cuáles y cuántos grupos se va a hacer el proceso de investigación y en cuáles o cuántas áreas. Los maestros preguntan: ¿ en cuáles grupos se va a llevar el diario y en cuántas áreas o asignaturas?

En el caso de los profesores de secundaria o media que vayan a dirigir varias áreas e igualmente para los profesores de primaria que orientan varias áreas:

Se sugiere que si el maestro orienta un área o varias, elija una de ellas. Es preferible elegir una sola área, ya que las problemáticas que se presenten en ella pueden ser diferentes a las que se presenten en otra; además, cuando se vayan a implementar estrategias de solución, puede haber alguna diferencia de aplicación según la didáctica propia del área.

Igualmente se recomienda que solamente se elija un solo grupo en el que se vaya a desarrollar el trabajo de investigación con el diario. Se trata de que el maestro no pretenda abarcar demasiado y en segundo lugar, se trata de simplificar las cosas de tal manera que el trabajo de investigación no se convierta en una carga más para el maestro.

Que grupo elegir?

En el caso de los maestros de primaria no hay inconveniente. Pero para los profesores que van a diferentes grupos, es conveniente que se elija un grupo que presente alguna dificultad, ya sea el comportamiento disciplinario o en la relación con el maestro o en las relaciones de los alumnos(as) entre sí o que presente dificultades desde el punto de vista del aprendizaje.

Si la experiencia del diario va a ser asumida por varios docentes, no es necesario que todos elijan el mismo grupo ni el mismo grado, incluso es recomendable que se elijan grupos diferentes y grados diferentes.

Qué grupos de maestros van a conformar los equipos de trabajo? De acuerdo a la organización institucional puede conformarse grupos de maestros que orienten la misma área: por ejemplo, el grupo del área de matemáticas, el grupo de lengua castellana, de ciencias naturales, etc. En primaria, puede formarse un grupo de docentes y entre ellos determinar el área en la que deseen realizar la experiencia. En el caso de las Normales, podría pensarse en los grupos que conforman los núcleos.

Podría ser que por la cantidad de maestros en las áreas, se pensara en la posibilidad de conformar un grupo de diferentes áreas. Esa es una decisión que se deja a consideración de las circunstancias de cada institución. Lo que sí es conveniente es que se forme un grupo.

Si la institución labora en dos jornadas, los grupos pueden conformarse por jornadas separadas. La conformación de un grupo integrado por maestros de jornadas diferentes dependerá de las posibilidades que tengan para reunirse cuando se requiera hacer las reuniones de socialización del trabajo.

7.3.3 Espacio institucional:

El trabajo con el diario pedagógico requiere de apoyo institucional. Uno de las necesidades es que el profesorado va a requerir de un espacio para reuniones periódicamente. Para ello se sugiere que al inicio del año, cuando se vayan a elaborar los horarios, se deje un espacio común para los maestros que integran los diferentes grupos de trabajo con el diario pedagógico o para los maestros de una misma área. Es lo que llaman en algunas partes el espacio libre para las reuniones de área, de núcleo o de célula. Una hora de espacio en el horario de la semana es suficiente. En alguna institución puede destinarse un espacio fijo diferente al horario de clases para reuniones de profesores y en este espacio

aprovechar para que los grupos de trabajo se reúnan para la socialización de la experiencia, de acuerdo a las etapas del proceso.

Los profesores de primaria requerirán, igualmente, definir un espacio fijo para las reuniones, de acuerdo a las circunstancias de su institución.

Las reuniones para socializar la experiencia de investigación no tienen que ser semanales. Se realizarán de acuerdo al desarrollo que vaya teniendo el proyecto y de acuerdo al tiempo que lo vayan requiriendo las diversas etapas o pasos del proceso.

7.3.4 Los diarios son de propiedad de los maestros. Aunque en la institución pueda definirse algún mecanismo de revisión de los mismos, éstos deben ser devueltos a los maestros porque forman parte de su historia personal, que puede ser usada en múltiples formas, en especial para elaborar artículos acerca del proceso de investigación o para elaborar proyectos que pueden ser enviados a concursos como el Premio Compartir del Maestro.

7.3.5 El proceso de investigación no requiere que se agote en el año lectivo. Ello va a depender de la profundidad del proceso que se esté realizando. Pero para los maestros o instituciones donde se inicie la experiencia por primera vez, se sugiere que los procesos se inicien y se terminen durante el año lectivo. La experiencia misma determinará el tiempo que se destine a cada proyecto como resultado de estos primeros acercamientos a la investigación en el aula y teniendo el diario pedagógico como un instrumento.

7.4 ETAPAS O PASOS DE LA PROPUESTA DE DIARIO PEDAGÓGICO

Las etapas o pasos que se describen son sugerencias que no deben considerarse una camisa de fuerza o pasos inflexibles. Son producto de la experiencia personal en el desarrollo de la propuesta en la práctica docente y administrativa del autor, que se ponen a consideración y que admiten cualquier variación que se ajuste a las condiciones personales e institucionales de los participantes pero que respondan a la intencionalidad de contribuir a la formación de la cultura del maestro como un investigador permanente en busca de una mejora de la práctica docente.

7.4.1 1ª ETAPA DIAGNÓSTICO

Objetivo: Realizar una primera observación de lo que pasa en el aula y registrarlo.

Una vez elegido el grupo y el área, se determina un tiempo durante el cual se va a hacer observación y registro. El tiempo va a depender de la intensidad semanal del área elegida. Los maestros deciden cuánto tiempo es suficiente. Se recomienda que se pueda visitar al grupo al menos en tres ocasiones diferentes, lo que puede llevarse hasta tres semanas.

Qué se va a anotar? Aquello que sea significativo para el maestro(a), lo que le llame la atención. Pueden ser observaciones del comportamiento grupal o individual, acerca de aspectos relacionales, del aprendizaje o del ambiente del aula; reacciones, sentimientos o actuaciones del maestro. Pueden escribirse nombres propios.

No hay un límite para la escritura.

En esta primera etapa no hay un tema definido que sea objeto de observación ni categorías definidas. Todo podrá ser objeto de observación y de registro.

Pueden hacerse los registros en el momento de la clase, o hacer anotaciones que le permitan hacerlo después, en el transcurso del mismo día.

Es bueno anotar la fecha del registro.

Kemmis y McTaggart nos indican que

“uno de los modos en que la investigación-acción difieren de la acción en las situaciones usuales es que se trata de una acción *observada*. Los actores intentan recoger datos acerca de su acción con objeto de poder valorarla a fondo” (p.18) y agregan los autores: “la *observación* tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada; ..proporciona la base para la reflexión. Una observación cuidadosa es necesaria porque la acción se verá siempre recortada por limitaciones de la realidad, y no siempre se conocerá anticipadamente la existencia de todas esas limitaciones.. Ha de adecuarse a las circunstancias y debe ser abierta y comprensiva . Hay que sensibilizar la visión periférica para captar los elementos insospechados. La observación, igual que la acción misma, debe ser suficientemente flexible y abierta para registrar lo inesperado” (p.18-19)

7.4.2 2ª ETAPA SOCIALIZACIÓN

Objetivo: elegir un problema que sea objeto de investigación.

Transcurrido el tiempo acordado por el grupo, se reúnen a compartir los registros realizados.

Se hace una lectura individual, donde sólo se pueden aclarar las inquietudes que surjan de los demás compañeros en torno a las situaciones descritas.

El grupo de maestros hace un listado de aquellas situaciones descritas y que pueden constituirse en un problema objeto de investigación.

Del listado de problemas se hace una priorización de los mismos y se elige sólo uno, aquel que se considere más importante o interesante o de mayor necesidad para el grupo.

Los demás problemas se dejan en lista de espera como una probabilidad que se vuelva sobre ellos en un tiempo posterior, cuando se hayan agotado todas las etapas con el problema elegido.

Como podrá deducirse de lo que se lleva hasta ahora, de alguna forma se habrá de elegir un problema que es común a los participantes o que despierta el interés de todos y en el que todos van a desarrollar el proceso de investigación.

Aportes de Kemmis y McTaggart que ilustran esta etapa. Ellos dicen que la

investigación-acción

“es una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo. La gente describe las preocupaciones, explora lo que piensan los demás, e intenta descubrir qué puede hacerse. En el curso de la discusión, deciden sobre qué

cosa podría operarse: adoptan un proyecto de grupo. El grupo identifica una *preocupación temática*. La preocupación temática define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora” (p.14)

La observación de la etapa anterior y la socialización de la presente tienen el propósito de propiciar el tema de investigación. Como dicen los autores, el carecer de un tema no implica una censura; y el encontrar un tema es una labor dura y a veces desconcertante (p.121). En especial, porque habrá de facilitarse la discusión para llegar a un consenso entre los participantes.

En las etapas siguientes aparecen resaltadas como tales reuniones de socialización. La oportunidad de compartir con el grupo no es una acción repetitiva ni gratuita. Tiene su fundamento en la propuesta metodológica. Es conveniente anotar acá el aporte de Kemmis y McTaggart cuando dicen que

“No cabe exageración cuando se pone énfasis en la importancia del grupo en la investigación-acción. Aquellas actividades en las que un individuo pasa por ciclos de planificación, acción, observación, reflexión no pueden ser consideradas como investigación-acción. *La investigación-acción no es individualista*. Caer en el individualismo equivale a destruir la dinámica crítica del grupo y a correr el riesgo de ser víctima de la falaz idea liberal según la cual todas las prácticas educativas y los valores que éstas pretenden transmitir son igualmente defendibles” (McTaggart y Garbutcheon-Singh, 1987) (p.21)

Y relacionan más adelante la acción del grupo con la mejora individual :

”Mientras el grupo es el centro de la investigación-acción considerada como una actividad, los individuos se comprometen a cambios en su práctica personal como medio para propiciar el logro del interés colectivo del grupo: la mejora de la

práctica educativa en general. En la investigación-acción, el proceso de investigación, igual que la acción educativa que se estudia, se considera construida socialmente y se contempla como objeto de una toma de decisiones colectiva y colaboradora (no unilateralmente individual).

La investigación acción se preocupa igualmente el cambio de los *individuos*, una parte y, por la otra, por el de la *cultura* de los grupos, instituciones o sociedades a las que pertenecen” (p.22-23)

7.4.3 3ª ETAPA

OBSERVACIÓN DEL PROBLEMA

Objetivo: hacer observaciones sobre el problema elegido.

Una vez elegido el problema, se determina una nueva fase de observación pero solamente sobre ese aspecto. El tiempo igualmente se fija por el grupo pero se recomienda igualmente dos o tres semanas como máximo.

En este caso todos los profesores van a hacer registros de la forma como se presenta el mismo problema en cada uno de los grupos elegidos. Como en el paso anterior, es conveniente hacer el registro en el momento de la clase o en el transcurso del mismo día, anotando la fecha del respectivo registro.

7.4.4 4ª ETAPA

SOCIALIZACIÓN

Objetivo: caracterizar el problema.

En esta nueva reunión se comparten los registros individuales y se hace una radiografía general y única del problema. Esta es una descripción amplia del problema.

Se registra esta descripción en el diario de cada uno de los maestros.

Las etapas destinadas a la socialización tienen otro sentido adicional que hace parte de la metodología de la investigación-acción y es el que se refiere a la reflexión. Al respecto los autores citados precisan su sentido:

“La reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado e la acción estratégica. Toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las circunstancias en que surgen. La reflexión se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción de significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado. La reflexión tiene un aspecto valorativo (hace que los investigadores sopesen su experiencia): hay que juzgar si los efectos (y los problemas derivados de ellos) eran deseables; y sugiere medios para seguir adelante. Pero también, en cierto sentido, la reflexión es descriptiva, pues implica la identificación, a través de un retrato más vigoroso de la vida y el trabajo en la situación dada, de las limitaciones a la acción y, cosa aún más importante, de cuáles son las cosas que ahora son posibles, tanto para el grupo como para sus miembros individuales considerados como actores comprometidos con los objetivos del grupo” (p.19-20)

7.4.5 5ª ETAPA

DOCUMENTACIÓN

Objetivo: Leer documentos que se refieran al problema.

Se trata de buscar información de otras fuentes que permitan conocer acerca de ese problema. En revistas, en internet, en libros, en artículos, opiniones de otros maestros. Qué se ha escrito sobre el problema, qué experiencias se conocen en el que se hayan hecho investigaciones al respecto?

Esta es una fase muy importante ya que no es habitual en los maestros. A la vez es crítica porque puede no pasarse de ella por la disculpa de la falta de tiempo o la falta de recursos para acceder a la información requerida.

El grupo determina cuánto tiempo va a dedicar al desarrollo de esta etapa o paso. Igualmente se recomienda que se destinen tres o cuatro semanas. La lectura del material puede hacerse en forma individual o en subgrupos o parejas.

Presento estas alternativas:

El grupo puede proponer reunirse para leer el material que alguno de los compañeros recoja o consiga.

La institución puede facilitar el desplazamiento de alguno o algunos de los docentes a bibliotecas de la localidad o de la ciudad en tiempo laboral, dejando organizados talleres o actividad acompañada de un practicante o alumno del servicio social del estudiantado, con el fin de no desescolarizar.

Es innecesario resaltar la importancia de esta etapa. Sin embargo, insisto que es la más crítica. Su aprovechamiento dependerá especialmente del compromiso que se esté asumiendo en el desarrollo de la investigación y el sentido que ella esté teniendo para cada maestro.

Esta etapa encuentra fundamentación en razonamientos que expresan Kemmis y McTaggart cuando dicen:

“Debemos comprender muy claramente qué estamos haciendo actualmente; debemos ser capaces de describir qué hacemos, debemos comprender en alguna medida el modo en que nuestras descripciones de aquello que hacemos está moldeado por la teoría (por teorías que toman en consideración aspectos particulares de aquello que hacemos y los señalan como importantes), y debemos saber de qué modo nuestro trabajo está moldeado y justificado por determinadas teorías educativas.

Debemos tener algún conocimiento del modo en que nuestro trabajo educativo encaja en el contexto más amplio de la escolarización y la sociedad como parte del proceso mediante el cual los individuos, nuestra sociedad y nuestra cultura se forman y reforman a través de las generaciones.

Quizás le sea útil, en este punto, recurrir a la *literatura de investigación* sobre educación (o sobre otras cosas): ¿Puede la investigación existente arrojar alguna luz sobre su situación y ayudarlo a verla con mayor claridad? ¿Le sugiere esa investigación especulaciones que desee explorar en su propio trabajo? ¿Qué clase de contribución puede usted aportar a esa clase de literatura?” (p.72-73)

7.4.6 6ª ETAPA

SOCIALIZACIÓN

Objetivo: Poner en común los resultados de la etapa documental.

Durante esta reunión se comparten los documentos consultados y leídos .

Se destacan los aportes que clarifican el punto de vista de otros autores o personas sobre el problema.

Los resultados de la fase anterior y de ésta son elementos que se registran en los diarios.

7.4.7 7ª. ETAPA

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN

Objetivo: Proponer y definir estrategias de solución al problema

Con base en el conocimiento que se tiene hasta ahora del problema, se ponen en común todas las posibles soluciones o alternativas de solución que surjan de cada uno de los participantes.

Se hace un listado dando un posible orden de prioridades, de acuerdo a la forma como posiblemente se prevea que incide en la solución del problema.

Se elige una o dos estrategias, dejando pendientes las demás para una posible aplicación futura.

Se determina el mecanismo o las formas de aplicación y la forma como deberá irse registrando los resultados que vaya apareciendo así como el tiempo que se

va a destinar para su ejecución práctica. Un período o dos podrían ser un ser un tiempo razonable, de acuerdo al problema y a las condiciones institucionales.

Las estrategias de solución tienen la pretensión de propiciar cambios que superen la dificultad que se expresa como problema. Al respecto Kemmis y McTaggart aportan:

“Nos proponemos hacer X con objeto de mejorar Y. La cuestión implica un cierto grado de comprensión compartida acerca de aquello que ocurre realmente; da por supuesto que es posible controlar de algún modo la mejora; y, lo que es más importante, enfoca una evolución de la comprensión concertada con la mejora de la práctica a medida que la acción colectiva es puesta en obra y se refina a través de la práctica.

El tomar una decisión sobre una preocupación temática requiere también un juicio acerca de qué podría hacerse para mejorar las cosas” (p. 26).

Pero es importante anotar una aclaración que hacen los autores que sustentan esta metodología cuando hacen referencia a que la investigación-acción no es simplemente la solución de problemas:

“La investigación-acción implica el planteamiento de problemas y no tan sólo la solución de problemas. No parte de contemplar los “problemas” como hechos patológicos. La investigación-acción buscar mejorar y comprender el mundo a través de cambios y del aprendizaje de cómo mejorarlo a partir de los efectos de los cambios conseguidos” (p.29)

7.4. 8 8a ETAPA

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS

Objetivo: Llevar a la práctica las soluciones elegidas.

Se debe recordar que la aplicación de la o las estrategias debe realizarse solamente en el grupo en el que se ha venido haciendo todo el proceso.

Es conveniente realizar reuniones ocasionales, que deben fijarse previamente, para compartir resultados parciales de la aplicación de la estrategia, que servirán también para concretar los mecanismos de medición de los resultados.

Sobre esta etapa se recogen los aportes de Kemmis y McTaggart cuando dicen: "la investigación-acción exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean sometidas a prueba, haciendo acopio de pruebas apremiantes que puedan convencer de que las prácticas, ideas y suposiciones previas eran erróneas desatinadas" (p.32).

Y continúan con estas sugerencias:

"Es aún más importante, cuando pase a la acción, que *controle* estrechamente aquello que ocurre. Si no hace acopio de datos a medida que avanza, se verá privado de una sólida base para la reflexión y la replanificación posteriores.

Una advertencia acerca del control: sean cuales sean las técnicas que utilice para recoger datos relacionados con su plan de acción, asegúrese de mantener un *diario de proyectos*. Su diario le permitirá registrar sus ideas e impresiones a medida que avanza, y le permitirá recordar con mayor precisión qué ocurrió realmente a medida que avanzaba.

Deberá también observar atentamente hasta qué punto está siendo productivo su control: ¿Está obteniendo los datos que esperaba necesitar para la reflexión?

Puede usted invitar a otras personas (colegas, estudiantes, padres, amigos críticos) a ayudarle a recoger datos mientras trabaja. No subestime la capacidad de sus alumnos u otras personas no profesionales en lo que se refiere a ayudarle en el terreno de los datos. Si tiene claro qué clase de datos quiere reunir, es probable que descubra que esas personas son capaces de mantener registros útiles para usted.” (p.104)

7.4.9 9a ETAPA

SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Objetivo: revisar los resultados de la aplicación de la estrategia

Una vez fijada la fecha para esta nueva socialización, se comparten los resultados obtenidos por cada uno de los integrantes del grupo.

Se hace un análisis de los factores que pudieron haber contribuido o no a la solución del problema.

Se hacen las conclusiones correspondientes.

Si el resultado de la estrategia fue positivo se puede determinar su aplicación a otros grupos.

Si el resultado no dio los frutos esperados, se puede hacer una revisión de las posibles causas que llevaron a ese resultado, rediseñar de nuevo la estrategia o volver a la 7ª etapa y revisar las otras estrategias que se discutieron en ese momento y definir la conveniencia de iniciar un nuevo proceso de aplicación.

Es conveniente hacer, igualmente, una evaluación del desarrollo de la experiencia para sugerir ajustes al proceso o modificaciones que sean pertinentes. Esta es una propuesta que deberá ceñirse a las condiciones propias de cada grupo o de la institución, las etapas son un derrotero, una guía. No deben considerarse una camisa de fuerza.

Institucionalmente podría abrirse un espacio para compartir las experiencias de los distintos grupos participantes, con sus evaluaciones, sugerencias y recomendaciones.

Podría también acordarse escribir un artículo que pueda ser difundido institucionalmente o enviado a algún medio de publicación que pudiera acogerlo así como aprovechar la internet para compartir con otros maestros los resultados de la experiencia.

Puede convertirse en una posibilidad y a su vez en un estímulo, el que la experiencia pudiera ser inscrita en el concurso del Premio Compartir del Maestro, ya que ella misma se constituye en un aporte reflexivo de la experiencia en el aula de un grupo de maestros.

Esta etapa es denominada por los autores citados como paso de "REFLEXION". Se retoman sus aportes como una iluminación adicional a esta propuesta:

"Ha llegado el momento de reflexionar : de analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones. Querrá decidir qué es lo que ha ocurrido: revisar su preocupación temática, reconsiderar las oportunidades y las restricciones de su situación, revisar los logros y las limitaciones de su primer paso en la acción, examinar sus consecuencias (incluyendo efectos y efectos laterales no previstos), y empezar a pensar en implicaciones para la acción futura: qué se hará luego.

Qué ha aprendido? No espere un “éxito” inmediato y substancial; recuerde que el cambio real da lugar, habitualmente, a un cierto grado de incompetencia. Es probable que no hay conseguido dominar las habilidades necesarias para realizar las cosas que esperaba. Pasará algún tiempo antes de que esté tan capacitado para hacer las cosas nuevas como estaba para hacer aquellas a las que estaba acostumbrado. Es probable que tenga usted ahora una idea más clara acerca de algunas de las cosas que necesita aprender para actuar mejor la próxima vez. Quizá deba planear el modo en que podrá llevar a cabo este aprendizaje; por ejemplo, quizá deba leer más, practicar más, adquirir nuevas habilidades, nuevos modos de trabajar con los demás, tener acceso a nuevos recursos. El aprendizaje de aquello que necesita aprender es uno de los resultados más importantes de la fase de reflexión” (p.114-115)

Sugieren, igualmente, que se planteen preguntas como: cuáles fueron los efectos previstos/imprevistos?, cuáles fueron las limitaciones de la puesta en práctica de las estrategias? Por qué? Ha mejorado mi práctica? Cómo? Por qué? Ha mejorado mi comprensión de la práctica? Cómo? Por qué? De qué modos las relaciones sociales en su ambiente se convirtieron en la práctica, en una fuente de resistencia a los cambios propuestos por usted?Cuál es la acción adecuada que hay que llevar a cabo para negociar, mitigar o afrontar esa resistencia? (p.117-118)

Acerca de los resultados de la experiencia de investigación, Kemmis y McTaggart ofrecen aportes que pueden ser considerados como un estímulo para los pequeños logros que se van alcanzando en esta práctica investigativa:

“La investigación-acción *empieza modestamente* , operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona (yo mismo), y se desplaza hacia cambios más amplios, llegando incluso a críticas a ideas o instituciones que, a su

vez, pueden conducir a reformas más generales en la clase, la escuela o la política y las prácticas a escala de sistema.

La investigación-acción empieza con *pequeños ciclos* de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridad, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas *problemas de mayor envergadura* a medida que avanzan en su labor.

La investigación-acción empieza con *pequeños grupos* de colaboradores, pero éstos expanden la comunidad de los participantes en programas de investigación-acción y abarcan gradualmente a un número cada vez mayor de personas concernidas y afectadas por las prácticas que se toman en consideración” (p.33)

De la experiencia de los autores, se quiere destacar una que puede servir para menguar la angustia de los maestros ante la lentitud del cambio de las situaciones escolares. Dicen:

“Prepárate para una larga lucha en torno a las cuestiones esenciales del cambio en las prácticas de la clase y en las estructuras escolares. Recuerda que el cambio educativo suele ser un proceso social lento y exige que la gente *luche* para ser diferente. El cambio es un proceso, no un acontecimiento” (p.35)

7.4.10 10a ETAPA

REINICIO DEL PROCESO

Objetivo: Iniciar una nueva experiencia de grupo que contribuya a mejorar el desempeño.

Los resultados de la etapa anterior, definirán si el nuevo inicio del proceso se deba hacer desde la 1ª etapa o se retomen problemas que hayan quedado pendientes en la 2ª etapa descrita y continuar desde ahí su desarrollo.

El tiempo en que el grupo decida reiniciar otra nueva experiencia , dependerá de las condiciones y quehaceres institucionales. Dado que la cultura y hábitos de escritura, de reflexión y de investigación no son una fortaleza general en los maestros y que las ocupaciones implican dedicar tiempo a menesteres propios de la función docente, es conveniente no saturar la experiencia del diario pedagógico y desarrollar al menos un proceso completo de las etapas durante el año lectivo y dejar para el siguiente el inicio de un nuevo proceso.

Esta etapa es denominada, por los autores que nos han servido de referencia, como una fase de la espiral de la investigación-acción como *Replanificación*.

CONCLUSIONES

1. Relación de la investigación en el aula con el diario pedagógico

El diario pedagógico es la expresión escrita de las experiencias del maestro en la Normal pero especialmente se registran en él los acontecimientos más significativos del aula: “ El último diario, por ejemplo, que he construido este año ha sido más de reflexión pedagógica frente a un acontecimiento y lo lleno de sentido con algún autor y ese autor me sirve como referente para trabajarlo en el grupo” , expresaba una de las maestras. Medina Millán (2001) corrobora esta apreciación cuando presenta el diario como una herramienta que se pone al servicio del docente para identificar los componentes más significativos de la dinámica de la clase, analizarlos y generar procesos de mejora.

2. Relación del diario con las estructuras administrativas

En el caso de la Normal Superior de Marinilla hay una “exigencia amorosa” de parte del coordinador académico hacia los docentes para que éstos lleven diario pedagógico. Este es un reconocimiento que hace el coordinador y que ratifican las maestras entrevistadas. Si esta exigencia no se diera, no todos los maestros llevarían diario como un hábito o costumbre propia de su quehacer. La convicción y orientaciones del coordinador académico son fundamentales para que la práctica del diario sea una costumbre entre los maestros de la Normal: “Yo les he insistido en que el diario pedagógico es una parte fundamental del proceso de formación del docente..Un docente que realmente quiera mirarse, pensarse, sentirse a sí mismo como docente debe llevar diario”.

Existe un consenso entre coordinador y maestras de que el diario como imposición no funciona. De ahí que la tarea de los directivos-docentes sea guardar un equilibrio entre la obligatoriedad y la seducción para que el diario sea asumido por los maestros como un compromiso con ellos mismos, como una forma de convocarse a escribir, a reflexionarse y como una posibilidad de mejoramiento.

Respecto a la motivación personal o la imposición, Eloisa Vasco (1995:53), aunque no se refiere directamente a la práctica del diario del profesor pero sí a la práctica investigativa del maestro, manifiesta que:

“Desde el punto de vista de los procesos, las investigaciones de los maestros deben cumplir ciertas condiciones sin las cuales, a mi parecer, no pueden ir más allá de buenos e inoperantes deseos. Deben ser procesos voluntarios y automotivados. No es posible crear investigadores "por decreto"; tampoco lo es crear maestros- investigadores por medio de una resolución de rectoría, o una norma del Ministerio de Educación. Cualquier nivel o forma o proceso de investigación requiere una cierta medida de "pasión", de interés personal”.

Y María Teresa González (1993: 116) afirma, igualmente, sobre la motivación para llevar un diario: “Quisiera agregar –y remarcar- que los registros serán valiosos siempre y cuando sean utilizados instrumentalmente y se evite la burocratización de los mismos. Esto quiere decir que un registro hecho por “encargo” o en cumplimiento de una “directiva” seguramente no será tan rico como otro realizado con el propósito de motorizar un proyecto, de operar un cambio, de satisfacer el propio deseo de conocer lo que ocurre en realidad “. (p.116)

3. Concepción pedagógica institucional y personal

En los diarios de los maestros se hace alusión a la propuesta pedagógica institucional en referencia a la proyección de la enseñanza y el quehacer formativo pero no aparece una reflexión directa que relacione el enfoque pedagógico con el diario. En cambio, en las entrevistas las maestras sí manifiestan explícitamente una relación entre las características de la propuesta de John Dewey con el diario: “El diario nos permite articular el modelo pedagógico en construcción de la Normal porque la experiencia en términos de John Dewey es la que se construye pero también la que se lee, la que también se reflexiona y luego se vuelve a realimentar” y agrega otra maestra: “porque lo relacionan como elemento investigador, de investigación. Y como un espacio para que el maestro escriba, con el ejercicio de la escritura”. El modelo pedagógico, entonces, propicia condiciones de implementación del diario, en cuanto lo relaciona con la escritura, la experiencia, la reflexión y la investigación.

4. Actitud del maestro

Las maestras reconocen que llevar el diario ayuda a cualificar el proceso, autoevaluarse continuamente y a mejorar desde la parte escritural: “el diario invita a reflexionarte..el diario me permite escribirme, me permite reflexionarme”. Dice el coordinador: “el diario ha fortalecido esa competencia de lectura y escritura por parte de los docentes”. Acero (2001:13) dice:” el diario de campo, creemos, puede ser ese medio-como lo es para los científicos- que nos ayude a sentir que si es posible agenciar el cambio convirtiendo la cotidianidad en el laboratorio para las transformaciones”.

5. Equipo docente

Existe un concepto de diario como algo personal, que conlleva cosas significativas para el maestro, que a veces se comparten con alguien muy allegado o con alguien del núcleo o que a veces se muestra al coordinador académico. Compartirlo se convierte en algo ideal :”es muy importante socializarlo”, dice Julia Esperanza. Sin embargo, la idea de un diario fruto del esfuerzo personal y del trabajo de equipo no es la práctica habitual entre los maestros y las maestras de la Normal. El coordinador dice al respecto: “ En este momento hemos pasado ya como a una segunda etapa, pensar el diario como en esa herramienta que le vaya a permitir compartir dentro de los núcleos para enriquecer el proceso de discusión pedagógica, didáctica y así acrecentar el saber pedagógico”

La organización de la institución y la iniciativa de los directivos-docentes para facilitar los espacios institucionales de reunión de núcleos o áreas contribuye positivamente como condición que favorece la costumbre de llevar diario por parte de los docentes.

Para Stenhouse la investigación particular no cuenta como investigación. Considera las investigaciones como un esfuerzo comunitario y lo que le parece más importante es que la investigación se convierta en una comunidad de expresión crítica: “ en cualquier caso, precisamos de una mejor experiencia cara a cara” (1993:40)

Porlán y Martín (1991) insisten, igualmente, en que la socialización de los registros debe hacerse sistemáticamente, buscando el debate, la aclaración y la concertación de las decisiones pertinentes.

Eloisa Vasco (1995:55) reafirma la necesidad del equipo docente cuando plantea que debe partirse de que la investigación en el aula es un proceso social. Todo investigador necesita el apoyo y la crítica constructiva de una comunidad científica.

BIBLIOGRAFIA

Acero Acero, Efrén. El diario de campo_ medio de investigación del docente. En: Investigación educativa. 2001

Borgia, E. And Schuler, D. (1996). Action Research in Early Childhood Education. ERIC Digest ED401047.

Callejas R, María Mercedes. Seminario de investigación en el aula. Textos de apoyo. Centro para el desarrollo de la docencia. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 1998

Cañal de León, Pedro, García Díaz J. Eduardo y otros. El modelo didáctico de investigación en la escuela. Proyecto curricular "investigación y renovación escolar" (IRES) (Versión provisional). Sevilla, Diada Editores. 1991

Cárdenas Comenter, Antonio Luis, Abel Rodríguez y Rosa María Torres. El maestro: protagonista del cambio educativo. Bogotá, Magisterio, 2000. 354 .

Carrillo, Isabel. Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. En :Cuadernos de Pedagogía. Nro.305. Septiembre, 1001

Carrillo, Isabel. Para saber más. En: Cuadernos de Pedagogía, 305 (septiembre,2001)

Corey, S. (1953). Action Research to improve school practices. New York. Teachers' College Press.

Constas, M. A. (1992). Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of category Development Procedures. American Educational

Echeverri S, Jesús Alberto. *Premisas conceptuales del dispositivo formativo-comprehensivo*. En: revista Educación y Pedagogía. Nro.16 Facultad de educación U de A. Vol 8. 1996

Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata, Madrid, 2000

Elliot, J. La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, Madrid, 1994

Flórez Ochoa, Rafael, Quiceno Humberto, Zuluaga , Olga Lucía y Echeverri, , Jesús Alberto. Documento presentado por el equipo de apoyo al núcleo de Historia y Epistemología para adelantar el desarrollo de los procesos de acreditación. Dimensión histórico-epistemológica de la pedagogía

García. P. Ernesto. Maestros investigadores: el reto de la profesionalización. Revista: HACIA EL RESCATE DE LA PEDAGOGIA. ASONEN. Año:199 Número: Colección 1 Pp.: 70- 84.

González Cuberes, María Teresa. Al borde de un ataque de prácticas. Buenos Aires, Aique, 1993

González Cuberes, María Teresa. Hacia un aprendizaje grupal, Buenos aires, Humanitas, 1991

Henao Willes, Myrian (1999). Investigación en Educación y Pedagogía. Ponencia presentada en el Encuentro Colombo-Alemán de Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia.

Jackson, Ph (1991): la vida en el aula. Madrid, Marova, 1968.

Johnson, B. (1993). Teacher-As-Researcher. ERIC Digest, ED355205.

Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, Laertes, 1992

Lawn, Martin Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores en: Carr, Wilfred. Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla, Diada, 1997.

Medina Millán, José Luis. El diario del profesor, un reflejo del aula en Cuadernos de Pedagogía nro.305. Septiembre 2001

McNiff, J. (1993). Teaching as Learning: An Action Research Approach. London: Routledge.

Palacio Luz victoria y Salinas, Martha Lorena. El campo aplicado. Urdimbre para la formación de maestros. EN: Educación y pedagogía. Nro.16 vol 8. U. de A.1996 pág 110

Parra Sandoval y otros. La escuela vacía. Bogotá, FES, 1994

Parra, C. H. (1995). Dimensión Ética de la Investigación Acción Educativa. Tesis de Doctorado presentada en la Universidad de Navarra. Pamplona.

Porlán Rafael y Martín, José. El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, Diada, 1991

Porlán, R. constructivismo y escuela. Sevilla, Diada, 1998

Quintero, J. (2001) Experimentación de un Modelo Formativo en Investigación-Acción-Reflexión para el Mejoramiento de la Teoría y la Práctica Pedagógicas. Tesis doctoral. Medellín-Manizales: Universidad de Antioquia.

Restrepo, Bernardo. Itinerario de los seminarios y encuentros nacionales de facultades de educación. En: Formación y capacitación docente en Colombia. Memoria. Bogotá, Icfes, 1987.

Ruè, Joan. Un mundo de significados en Cuadernos de Pedagogía Nro. 254. Enero. 1997

Stenhouse, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata, 1993

Restrepo, B. (1996). Investigación en Educación. Módulos de Investigación Social. Bogotá: ICFES.

Restrepo, B. (2000). Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula. Cuadernos Pedagógicos No. 14 Medellín: Universidad de Antioquia.

Restrepo, B. (2000) Investigación Formativa. Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre Investigación y Docencia en la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Restrepo Gómez Bernardo Convergencia del debate “cuantitativo-cualitativo”; riqueza del modo de conocimiento cualitativo. EN: Congreso Latinoamericano de investigación cualitativa. U. de A. Medellín, 1992

Restrepo Gómez, Bernardo (2002) Ponencia: cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia.

Revenga Ortega, Alberto. Práctica de reflexión y autoformación en Cuadernos de Pedagogía nro. 305. Septiembre 2001

Sagor, R. (1992). Collaborative Action Research: A Cultural Mechanism for School Development and Professional Restructuring. Eric Digest. (LMI) ED350705.

Schon, D. (1983), The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books:

Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.

Stenhouse, L. (1981). Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

Torrentes, Carmé y Colleldemont, Eulalia en Cuadernos de Pedagogía nro. 305, septiembre 2001

Vasco Montoy, Eloisa. *Maestros, alumnos , saberes: investigación y docencia en el aula.* Bogotá, Magisterio, 1995 111p..

Walker, R. (1971). The social setting of the classroom: a review of observational studies and research. Tesis no publicada. Universidad de Londres. Chelsea College of science and technology.

Wittrock, M.C. (1989). *La Investigación de la Enseñanza.* Mexico: Paidós.

White, León. (1985) Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En: cómo planificar la investigación-acción. Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin. Laertes, 1992.

Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Ed. Paidós, Barcelona, 1993

Zapata, A. (1997): *La práctica del relato. Manual de estilo literario para narradores.* Madrid, Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetejada.