

UNIVERSIDAD
AUSTRAL



ESCUELA DE EDUCACIÓN

Investigar para enseñar. Escribir para reflexionar

La actitud investigadora en el docente de primaria.

Alumna: Prof. Claudia Beatriz Perrone

Directora: Lic. María Elena Bertorello

2016

LOGE

Investigar para enseñar. Escribir para reflexionar.

*Agradezco a Dios,
a mi familia,
a mi directora de tesis y profesores,
a esta profesión que amo y llena de sentido mi existencia.*

Índice

Introducción.....	6
Primera parte	
1. Descripción de la situación problemática y su contexto....	9
1.1 El problema de la desprofesionalización.....	12
1.2 El docente como técnico.....	14
1.3 La consecuencia del modelo técnico racionalista.....	16
2. El camino hacia la actitud investigadora.....	18
2.1 El pensamiento reflexivo.....	18
2.2 El docente como profesional reflexivo.....	22
2.3 La reflexión crítica y su relación con la actitud investigadora	24
2.4 El docente investigador.....	27
2.5 La investigación en educación.....	29
3. La investigación-acción.....	33
3.1 Consideraciones metodológicas de la I.A.....	35
3.2 El diagnóstico.....	36
3.3 Diagnóstico y reflexión en la I.A.....	39
4. La escritura como herramienta de sistematización.....	41
4.1 Relación entre escritura y reflexión	41
4.2 La escritura en el proceso de investigación.....	43
Segunda Parte	
5. Diseño metodológico.....	46
6. Trabajo de campo.....	51
Conclusiones.....	76
Bibliografía.....	83
Anexo I. Modelo de entrevista.....	87

Anexo II. Transcripción de las entrevistas.....	90
Anexo III. Tabla de análisis de las entrevistas.....	129
Anexo IV. Bitácora de campo.....	130
Anexo V. Formas y sentido del registro.....	134
Anexo VI. Con un corazón inquieto.....	140

Índice de siglas o abreviaturas:

I.A.	Investigación-acción
PNFP	Programa Nacional de Formación Permanente
CFE	Consejo Federal de Educación.
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación
cap.	Capítulo
ed.	Edición
p.	página

Introducción

Investigar para enseñar. Escribir para reflexionar es el resultado de un trabajo de investigación que responde a la necesidad personal de encontrar alternativas de acción, desde la gestión directiva, que ubiquen al maestro en un lugar de protagonismo en la producción de conocimientos nuevos en respuesta a los problemas que trae aparejada la complejidad de la práctica educativa. La cuestión esencial que planteamos en este trabajo es la investigación en el aula para mejorar las prácticas de enseñanza.

En este sentido es importante considerar al docente, no como un técnico que aplica concepciones teóricas propuestas desde un lugar ajeno al aula, sino como un profesional de la enseñanza que puede producir conocimiento a partir de la investigación de sus propias acciones pedagógicas.

Constituye un desafío para el equipo directivo diseñar propuestas de trabajo, que incorporen esta nueva perspectiva y que potencien la capacidad de los maestros para reflexionar e investigar sus prácticas de enseñanza.

De aquí que el interrogante que pretendemos abordar en este trabajo es ¿qué acciones del equipo directivo promueven en el docente de primaria una actitud investigadora? A partir de este planteo inicial surgen los dos ejes rectores de nuestro estudio: la actitud investigadora en el maestro y las acciones implementadas desde la gestión directiva para promover dicha actitud.

La reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas es una variable de análisis de la actitud investigadora. Proponemos pensar en ella como una experiencia interior de búsqueda, a partir de la cual, se descubren nuevas ideas, nuevas alternativas de acción, nuevas propuestas.

El motivo que orienta esta investigación es describir las acciones del equipo directivo que promueven en el docente de primaria una actitud investigadora. Para alcanzar este objetivo principal, recorreremos un camino en el que pretendemos responder a los siguientes objetivos específicos:

- Definir qué entendemos por actitud investigadora.

- Discriminar, desde el equipo directivo, acciones que promuevan en el maestro una actitud investigadora.

Es interesante resaltar que este estudio ha contribuido a nuestra propia formación directiva ya que nos permitió, por un lado, comprender la necesidad de que los maestros incorporen la práctica investigativa a su hacer diario y por otro lado pudimos comprobar que es el propio equipo directivo el que tiene que asumir esta práctica en sus decisiones de gestión.

Así mismo, nos facilitó conocer las dificultades más frecuentes que podemos encontrar a la hora de implementar acciones que promuevan la investigación en el aula.

El marco teórico que sostiene este trabajo está organizado en torno a los siguientes puntos principales: la actitud investigadora que caracteriza al docente como investigador en el aula y la investigación-acción como herramienta metodológica que muestra cómo llevar al plano concreto la caracterización teórica realizada en el primer punto. Un tercer eje de estudio lo constituye la escritura como herramienta de sistematización de la investigación en el aula.

El trabajo está dividido en dos partes, una destinada al tratamiento de las concepciones teóricas sobre el tema, y la otra dedicada al estudio empírico que completa la investigación.

La primera parte, consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo realizamos una descripción de la problemática que nos movilizó a desarrollar este estudio, tomando como referencia, las ideas expresadas por diferentes autores acerca del tema. En el segundo continuamos con la caracterización del docente como profesional reflexivo para componer la definición de actitud investigadora que nos interesa particularmente y que incluye nuestra perspectiva antropológica. El tercer capítulo está dedicado a llevar al plano concreto de la acción las concepciones teóricas estudiadas, para ello describimos los alcances de la investigación-acción. Por último, en el cuarto capítulo explicamos la relevancia de la producción escrita como mecanismo de explicitación, registro y sistematización de la investigación en el aula.

La segunda parte consta de dos capítulos, en el quinto presentamos el diseño metodológico que elegimos para llevar adelante el estudio empírico, y las herramientas que utilizamos para la recolección de datos. En el capítulo sexto desarrollamos el trabajo de campo que nos brindó el soporte necesario para descifrar los lazos que se entretajan entre la teoría y la experiencia.

Finalmente, las conclusiones tienen la intención de comunicar los resultados a los que arribamos y abrir nuevas líneas de investigación.

El oficio de investigador es largo y complejo, y podemos pensar que como docentes nos encontramos a una gran distancia de esta función. Invitamos a la lectura de estas páginas con la humilde pretensión de acortar esa distancia.

PRIMERA PARTE

1. Descripción de la situación problemática y su contexto

Análisis del problema pedagógico

Cruzar el umbral de la puerta, encontrar rostros expectantes, curiosos, algunos desafiantes, y otros, necesitados de un encuentro afectivo. Todos, en busca de la valoración de su ser personal. Ante esta realidad, el docente, cuya opción profesional, ha sido trabajar por el crecimiento integral de la persona. Entonces, podríamos afirmar que la ecuación está completa. Los que experimentamos frecuentemente esta situación, conocemos la satisfacción que producen el trabajo realizado y los logros alcanzados. Esa satisfacción se manifiesta en sentimientos de paz interior, de gozo, de autoafirmación de sí mismo. Porque el resultado es, una mejor versión de mí, al haber colaborado en el crecimiento personal del otro. Sanguineti (2012) afirma que la educación es una tarea humana motivada por el bien, por una clase de amor presente en las relaciones interpersonales, mediante el cual uno se afirma a sí mismo como persona al colaborar en la afirmación del valor personal del otro.

Sin embargo, a partir de nuestra experiencia personal, comprobamos que los maestros de la escuela primaria, hemos ido perdiendo protagonismo en el acto educativo. Como profesionales de la enseñanza, en ocasiones hemos visto desestimadas nuestras competencias profesionales al percibir que se nos considera, sencillamente, como ejecutores de técnicas o prácticas impuestas desde ámbitos externos a la realidad, compleja y dinámica, que es cada aula en particular.

Por directivas o lineamientos recibidos desde los niveles superiores, muchos docentes hemos tenido que dejar de lado nuestro fundamento profesional al tener que realizar lo que el director pide, lo que manda el diseño curricular prescriptivo, lo que el inspector observa, lo que los padres exigen y la sociedad demanda. Sumamos a esto, la vivencia profesional adquirida que ha sido modelada bajo la concepción rígida y unidireccional de la teoría que tiene que ser bajada a la práctica.

La tarea docente que llevamos a cabo en distintas escuelas primarias nos hizo experimentar, la concepción verticalista de la autoridad ejercida desde los directivos y representante legales. Las pautas venían desde arriba, las cosas había que hacerlas y no había espacio para la opinión del maestro. La intervención docente, se limitaba sólo a llevar a la práctica concepciones pedagógicas que otros consideraban válidas y a las que simplemente se podía adherir con mayor o menor grado de aceptación.

No es extraño que, en la actualidad, cuando un problema práctico se presenta, muchos docentes queramos, en primera instancia, evitarlo. Los problemas que surgen en el aula, vinculados con la enseñanza y el aprendizaje, los percibimos como obstáculos, y no como posibilidades.

La fantasía de creer que “todos aprenden todo de la misma forma y al mismo tiempo” es una concepción también presente en muchos maestros. Ante los emergentes que surgen a menudo en el aula y ante la necesidad de reformular la práctica para dar respuesta a los tiempos personales de los alumnos, afloran, en los docentes, manifestaciones de inseguridad, rigidez y cierta resistencia al cambio.

Constituye un lugar común afirmar que la función docente necesita recobrar la profesionalización que parece haber perdido. Esto lleva a preguntarnos si los factores mencionados en los párrafos precedentes, son causales de esta desprofesionalización. Estudiando las concepciones teóricas sobre el tema, encontramos que John Elliott (2000) sostiene que las orientaciones técnicas para la actividad pedagógica, en muchos casos, terminan transformándose en cuerpos rígidos y estáticos que convierten al docente en un simple instrumento para su aplicación.

Planteo de problemas

Primer problema

Como se menciona al comienzo, la figura del docente se ha ido desdibujando paulatinamente en nuestra sociedad, y hoy nos encontramos con permanentes cuestionamientos a la tarea que desempeña el educador, desde

los diferentes ámbitos sociales. Surgen entonces, interrogantes tales como: ¿Es el docente considerado como un profesional de la educación? ¿La formación permanente es percibida como necesaria por los propios docentes? ¿De qué modo se puede promover un proceso de actualización y crecimiento profesional que resulte motor para la puesta en valor de la profesión docente? ¿El conocimiento y manejo de la metodología de investigación por parte del docente, puede sumar profesionalismo a su rol?

Segundo problema

“Tener un problema”, en el ámbito educativo, suele ser visto como una amenaza o muestra de incapacidad profesional. Si éste se presenta, se trata de minimizar, se buscan responsables en los años anteriores o se intenta resolver, no importa el fin o a través de qué medios, lo antes posible. El problema encierra en sí mismo una concepción negativa, y difícilmente es concebido como una oportunidad.

Los interrogantes que nos surgen a partir de lo expuesto hasta aquí son los siguientes: ¿Es posible imaginar la realidad del aula sin problemas? Si el problema es inherente al contexto del aula, ¿se lo puede pensar como un posibilitador y no como un obstáculo? ¿Los problemas que surgen de la práctica pedagógica cotidiana, pueden ser considerados disparadores de la investigación, la reflexión y el debate? ¿Asumir un problema con actitud investigadora, puede animar al docente a desarrollar la propia creatividad y producción de conocimiento a partir de la reflexión?

Tercer problema

Dentro de la realidad de cada institución, las intervenciones del equipo directivo, en muchos casos, se ven superadas por cuestiones urgentes que obligan a dejar en un segundo plano lo importante. ¿Es una prioridad para la gestión directiva la formación permanente de los docentes? ¿Existen espacios de escucha y participación? ¿Qué condiciones brindan las instituciones educativas y los equipos directivos para promover un proceso de profesionalización docente continuo, es decir, sostenido en el tiempo? ¿Existen espacios de intercambio y reflexión colectiva de experiencias pedagógicas, de

problemáticas comunes, dentro de la planificación institucional? Si existen, ¿son valorados por el conjunto de los docentes?

Es importante aclarar que en estas páginas no encontraremos respuesta a todos los interrogantes planteados. Sin embargo comenzamos nuestro estudio analizando el material producido por otros investigadores en referencia a una cuestión que consideramos esencial para entender el sentido de esta investigación. Si la idea del docente como profesional de la enseñanza está desvalorizada, toda decisión o acción que lleve adelante difícilmente reciba la consideración que merece. Comenzamos entonces analizando el problema de la desprofesionalización.

1.1 El problema de la desprofesionalización

Consideramos que, la necesidad de alcanzar niveles de mayor profesionalidad en el desempeño de la tarea docente, puede representar hoy, una cuestión importante a tener en cuenta en el Nivel Primario. Son numerosos los autores que, desde diversas latitudes, se han ocupado de investigar, analizar, y reflexionar sobre esta problemática para formular propuestas de mejora y crecimiento profesional¹. Miguel Fernández Pérez (1995), analiza los rasgos que definen una actividad colectiva como profesión. A continuación abordamos algunos aspectos mencionados en su obra en relación con la profesión docente.

a) Este autor considera que *el saber específico*, complejo, técnico que no es de dominio general, marca la diferencia, según él, entre el profesional que lo posee y el resto de la sociedad. Fernández Pérez ha podido comprobar, a partir de su experiencia en la formación y perfeccionamiento cualitativo de los profesores en la Universidad de Granada, que en el ámbito educativo, muchos profesionales de la enseñanza no perciben como necesidad el profundizar, ampliar y actualizar sus conocimientos sobre cómo mejorar el ejercicio de la profesión. Ese saber específico que lo define como profesional de la didáctica, que debería marcar la diferencia con quien no lo posee, se diluye en cuestiones

¹ El lector puede ampliar el tema que aquí se trata, en las obras de L. Stenhouse, J. Elliott, Kemmis, García Hoz, Sagastizabal y Perlo, entre otros autores. También encontrará, con frecuencia, citas de sus obras en los capítulos que siguen.

triviales. Nos encontramos entonces con constantes cuestionamientos al ejercicio de la docencia por parte de la sociedad.

b) *El progreso continuo de carácter técnico* permite la posibilidad de brindar nuevos y mejores servicios a la sociedad en general, en respuesta a las necesidades emergentes y a los continuos cambios. En el ámbito educativo, Fernández Pérez describe la escasa importancia que se da al perfeccionamiento técnico-pedagógico, en ejercicio de la actividad, como factor de profesionalización de la tarea docente. En coincidencia con otros autores, afirma que son numerosos los docentes que se muestran resistentes a todo tipo de cambio e innovación.

c) El progresivo cambio en las técnicas profesionales se apoya, según el autor, en *los fundamentos crítico-científicos* de la profesión en cuestión. En este punto, considera que la situación de desprofesionalización de la docencia es aún más aguda, al estar en directa relación con los dos puntos mencionados anteriormente. Nuevamente, son varios los autores que observan que, las condiciones de contexto, en las que los docentes se ven inmersos para ejercer su labor, no son las mejores, en todos los casos, para desarrollar tareas de análisis, reflexión y crítica de la propia práctica. (Carlino, 2010; Stenhouse, 1996).

d) El desempeño de una actividad profesional genera en quien la ejerce, *satisfacción* y cierto *orgullo profesional* por la tarea que presta a la sociedad. Este es otro rasgo positivo de profesionalización que Fernández Pérez menciona en su trabajo y que, está en estrecha relación con el reconocimiento social que percibe aquel profesional, en concordancia con el servicio que brinda a la sociedad. El autor arguye que hay indicadores indiscutibles que dan testimonio de la desprofesionalización de la tarea docente también en relación a esta característica, mencionamos algunos de ellos a continuación:

En primer lugar no hay una autoidentificación positiva de los docentes con la tarea que desempeñan. Muchos parecen expresar, hasta con cierta reserva, que se dedican a enseñar y están a la espera de una posibilidad laboral diferente.

En segundo lugar, el autor hace referencia a la existencia de una mayoría docente “que no se autopercibe, al menos sistemáticamente, como necesitada eficazmente de perfeccionamiento, análisis de su práctica o investigación operativa en sus aulas” (Fernández Pérez, 1995, p.5)

En tercer lugar, sostiene que esta desprofesionalización anida incluso en los institutos y centros de formación del profesorado ya que no inculcan en sus alumnos –futuros docentes- hábitos profesionalizantes.

Hemos reflexionado hasta aquí sobre algunas ideas que podrían explicar el problema de la desprofesionalización de los docentes, percibida dentro y fuera del ambiente escolar. Nos proponemos avanzar ahora con el análisis de cuestiones puntuales que se vinculan con el hacer del docente en el aula y la concepción del rol como simple aplicador de técnicas pedagógicas.

1.2 El docente como técnico

Un aspecto más a tener en cuenta en la descripción hecha hasta aquí, y que contribuye a reforzar la idea de que la tarea docente ha ido perdiendo profesionalismo, es que se otorga la categorización de técnico, “que domina una serie de destrezas que actúan como causa del aprendizaje eficaz” (Martínez Sánchez, 1996, p.209), a todo aquel que se desempeña como educador.

Varios son los autores que a través de sus investigaciones, nos plantean la necesidad de revisar el rol asignado en la actualidad al docente, considerado como simple ejecutor o aplicador de lo que otros creen conveniente hacer.

Pérez Juste (1996) es uno de los que argumenta que el docente debe ser algo más que un simple “consumidor del saber hecho, descubierto por otros (...) debe dar un paso más avanzado y asumir tareas de descubrimiento y/o de comprobación que le permitan mejorar su propio hacer profesional” (p. 329).

En coincidencia con la cita precedente, las profesoras Sagastizabal y Perlo (2002), sostienen que, los políticos elaboran leyes para la práctica docente a partir de los conocimientos que generan profesionales que investigan el fenómeno educativo desde afuera, sin estar frente a una clase, en el aula.

Esas prescripciones son las que los docentes deben aplicar, reduciendo así su rol al de “un operario técnico supervisado” (Elliott, 2000, p. 9).

Este modelo técnico-racionalista lleva a la desprofesionalización porque supone que el docente no es capaz de pensar por sí mismo, estrategias válidas para mejorar su práctica pedagógica y cambiar aquello que es necesario cambiar (Sagastizabal y Perlo, 2002).

La racionalidad técnica

Según D. Schön (1998), la racionalidad técnica, enmarcada dentro de la perspectiva positivista, es la manera en que el conocimiento práctico profesional ha sido concebido por muchas universidades y centros de formación profesional. Según esta concepción, el profesional es competente si sabe aplicar, en la práctica, las teorías y técnicas generadas en contextos de investigación científica. La formación docente no ha permanecido ajena a esta concepción.

Cassís Larraín (2011), partiendo de las investigaciones y escritos de Schön, sostiene que, muchos profesionales, terminan por descubrir que hay mesetas en el terreno de la práctica, en las que los problemas son visibles a todos y fáciles de resolver con la teoría aprendida. Pero cada vez son más frecuentes las zonas donde el terreno es irregular, y no puede encuadrarse dentro de los esquemas conocidos. Cuando el profesional se enfrenta a estas situaciones e intenta emplear lo que en teoría conoce, sin obtener los resultados que espera, la sensación es de inseguridad y desequilibrio, “en estos casos no puede aplicar la solución al problema, porque todavía no ha establecido cuál es realmente el problema” (Cassín Larraín, 2011, p.56).

Vivimos en una sociedad versátil y en permanente transformación. En este contexto, es de esperar que surja cierta desconfianza hacia los profesionales que pretenden resolver todos los problemas aplicando la misma fórmula. Igual suerte corren aquellos docentes que no cuentan con las herramientas conceptuales para definir el problema y buscar soluciones creativas y contextualizadas, dejando en evidencia, en muchos casos, la

brecha entre el conocimiento profesional y las demandas de la práctica (Cassín Larraín, 2011; Schön, 1998).

1.3 La consecuencia del modelo técnico racionalista

Si el docente es visto como un simple aplicador de técnicas generadas en ámbitos extraños a la escuela, es posible que su pensamiento tienda a la naturalización, a un proceso de carácter irreflexivo.

Tomando algunos conceptos de la sociología, lo natural es lo determinado biológicamente y, por lo tanto, es invariable, naturalizamos cuando consideramos los fenómenos sociales como si fueran fenómenos biológicos, que no varían en el tiempo ni se modifican según las condiciones sociales (Vincent Marqués, 1982). Así también, nuestro pensamiento atribuye la categoría de “natural” a las cuestiones que se presentan en el devenir del aula, en la medida en que no reflexionamos sobre el carácter histórico, social y cultural del fenómeno educativo.

Aunque suene paradójico, como docentes pensamos todo el tiempo, pero, en muchos casos, nuestro pensamiento suele estar orientado a los fines que perseguimos —pensamiento pragmático—, y no a las causas o las determinaciones que dan sentido a tales fines. En muchas oportunidades, nuestra preocupación recae en aplicar la técnica prescripta y en cumplir con el programa establecido, más que en observar cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en los alumnos y generar respuestas originales a problemas nuevos.

Elliott (2000) afirma que existen supuestos racionalistas de la formación del profesorado que llevan a considerar la buena práctica como la aplicación de las teorías y conocimientos adquiridos antes de la práctica. Así, al ingresar al aula también se presuponen conductas y respuestas del deber ser del aprendizaje: “es natural que así ocurra”.

Es posible, que en diferentes ocasiones, el trabajo intelectual que realizamos los docentes sea, en realidad, un proceso que no contempla la reflexión sobre la práctica, que mantiene a la conciencia adormecida,

desprovista de la capacidad de aceptar y actuar, en consecuencia, ante las diferencias. Surgen así, sentimientos de frustración cuando, lo que logra el alumno, dista mucho de lo que esperamos como docentes.

Para romper con la naturalización es necesario reflexionar, admitiendo que no se trata de cualquier tipo de reflexión, sino de un proceso complejo que implica volver los ojos hacia uno mismo -mirada interior-, para contemplar la realidad -mirada exterior- y así comprender los determinantes históricos y socioculturales que hacen que las cosas se presenten de una forma y no de otra. Por lo tanto, el acto educativo, no es naturalmente igual en todo contexto y lugar. Reconocerlo y asimilarlo, resulta útil para afrontar la labor, advertidos de los desafíos que se presentan cotidianamente en diferentes situaciones escolares.

Muchos autores coinciden en ver, en estos desafíos, una posibilidad de cambio, al considerarlos como problemas disparadores de la indagación práctica mediando un proceso de reflexión (Carlino, 2010; Kemmis, 1993, Stenhouse, 1991, 1996).

Comenzamos nuestro recorrido hacia la definición de actitud investigadora que constituye nuestro primer objetivo de trabajo.

2. El camino hacia la actitud investigadora.

En el capítulo anterior nos detuvimos en desarrollar las ideas que, diferentes autores han expresado en relación al problema de la desprofesionalización docente y su vinculación con el modelo técnico racionalista.

Continuando con nuestro itinerario, necesitamos responder al interrogante inicial que da sentido al presente trabajo de investigación, para ello comenzamos por clarificar qué se entiende por actitud investigadora en el docente de primaria. Presentamos a continuación el camino recorrido sobre la base del corpus teórico estudiado para arribar a la definición más atinada de actitud investigadora.

2.1 El pensamiento reflexivo

Concebir los desafíos de la praxis educativa como oportunidades de cambio y mejora a través de la reflexión, se corresponde con el modelo de docente como profesional reflexivo. Surge la necesidad de ahondar, en este apartado, sobre el concepto de pensamiento reflexivo para luego abordar, con mayor claridad, los alcances del rol docente como profesional que reflexiona sobre su propia práctica.

El proceso de pensamiento

El contexto actual en el cual, como educadores, debemos desarrollar nuestra labor, se caracteriza por el ritmo vertiginoso de los hechos. La cantidad y variedad de información a la que se tiene acceso en pocos segundos y el tiempo exiguo para procesarla, hace que, muchas personas, actúen a partir de la inmediatez de pensamiento. Procesan en forma parcial o superficialmente, la información que reciben, sin reparar, por ejemplo, en criterios propios. Así resultan fácilmente influenciables y, la mayoría de las veces, terminan optando por lo que otros sugieren.

En los últimos tiempos se ha desdibujado el concepto de pensamiento y en la cotidianeidad, para muchos, recordar, imaginar u opinar son sinónimos de

pensar. (Burton, Kimball y Wing, 1965; Sánchez Sierra, Santos y Ariza de Encinales, 2005)

Si bien, para estos autores, hay determinados procedimientos que nos conducen al pensamiento, no pueden ser considerados como tal. La imaginación, la opinión, las creencias, la revelación no son pensamiento, según las palabras de Burton et al. (1965) “El término pensamiento significa para nosotros la búsqueda crítica y reflexiva de conclusiones válidas que resuelvan nuestros problemas y dudas y nos permitan elegir entre afirmaciones antagónicas, sobre cuestiones teóricas o de procedimiento” (p.40).

Desde esta óptica, el proceso de pensamiento comprende, en primer lugar, la existencia de una duda o incertidumbre que requiere ser resuelta. En segundo lugar su confrontación con la realidad, para definir el contexto y obtener la información necesaria para delimitar su dificultad. El tercer paso es la formulación de hipótesis, de alternativas de acción para resolver el problema. El paso siguiente es la interpretación de la realidad a partir de criterios establecidos y conocidos. En quinto lugar, se elaboran las conclusiones en base a la indagación realizada y a los resultados obtenidos para completar el proceso y concluir con la toma de decisiones que contempla la posibilidad o no de realizar cambios en la acción (Burton et al., 1965; Riccardi y Colombo Murúa, 2008; Sánchez Sierra et al., 2005).

Es importante agregar que, en esta idea, los elementos del proceso de pensamientos así enumerados, no son fases o etapas que se dan en orden riguroso o rutinario, más aún, constituyen una unidad en la que sus elementos son el resultado de un devenir mancomunado (Burton et al., 1965).

Pensar bien

No se trata sólo de descubrir cómo es el proceso de pensamiento en las personas. Coincidimos con Burton et al. (1965), quienes sostienen que además, se debe hacer un uso honesto de las aptitudes que se tienen para pensar.

Trasladado al ámbito educativo “el individuo no sólo debe descubrir cómo pensar, debe desear ardientemente pensar bien, pero, sobre todo, debe amar el pensar desde, en y para lo correcto” (Burton et al., 1965, p.10). Como docentes nos comprometemos, con nuestra labor, a suscitar procesos de pensamiento honestos en los alumnos que, en primer término, deben darse hacia el interior de nuestro ser educador.

Para profundizar en estos conceptos nos detenemos en Yepes Storck y Aranguren Echeverría (1998) quienes hacen referencia al conocimiento intelectual como un acto propio de la intimidad de la persona: uno, es lo que es, por lo que tiene dentro, en su interior. Para el autor, la intimidad es el mayor grado de *inmanencia*². Este concepto hace referencia a la existencia de un núcleo interior en cada persona. Esa interioridad crece en la medida en que uno profundiza en ese mundo interior, que le es propio y del cual emergen “realidades inéditas, que no estaban antes: son las cosas que se nos ocurren, planes que ponemos en práctica, invenciones etc.” (Yepes Storck y Aranguren Echeverría, 1998, p.62).

Resulta útil al presente trabajo, ahondar en una de las características que reúne el proceso de pensamiento según estos autores:

Reflexividad: “El sujeto inteligente, se conoce a sí mismo como sujeto, como yo. La inteligencia es reflexiva porque permite advertirnos y descubrirnos a nosotros mismos en medio de «nuestro mundo»” (Ibíd. p.44).

La reflexión parte del descubrirse a sí mismo conociendo y siendo centro de referencia de ese mundo. La reflexividad permite volver la mirada hacia uno, contemplar el propio pensamiento, y de esta forma tomar conciencia de los propios actos. Por medio de la reflexión, nos sabemos parte del mundo pero nos reconocemos diferentes a él, esto es trascender el simple rasgo de mundanidad³, al percibir que el propio yo no está restringido a los límites de

² El formato de cursiva en el texto es tal como aparece en la obra original de Yepes Storck y Aranguren Echeverría.

³ Yepes Storck y Aranguren Echeverría (1998) sostienen que el conocimiento intelectual nos permite contextualizar y captar totalidades de sentido, es decir no percibimos objetos aislados, sino una pluralidad de cosas dentro de un mundo, en él podemos generalizar, asignar categorías, seleccionar. Así describe el autor mundanidad.

ese horizonte, sino que le da su posibilidad (Yepes Storck y Aranguren Echeverría, 1998).

Desde esta perspectiva podemos entender “la reflexión como la capacidad que hace al hombre consciente de su vida, de los valores que hay en ella, y que le da el sentido positivo o negativo de la realidad en que vive y de sus propias acciones” (Sánchez Sierra et al., 2005, p.150).

Una idea clave que transmiten las autoras de la cita precedente, es que, por medio de la reflexión, formamos el pensamiento crítico, desarrollamos criterios objetivos, y adquirimos la capacidad de dar a cada cosa, el valor que en verdad tiene.

Es posible que, quien desestime la importancia del acto reflexivo, no posea criterios propios para comprender la compleja maraña de información que hoy conforma la realidad que nos rodea.

Como se esboza al comienzo de este apartado, quien no hace uso de la reflexividad corre el riesgo de que sus actos sean producto de la inmediatez de pensamiento, sin dejar posibilidad a la revisión del pasado y del presente, y menos a la proyección del futuro.

Reflexionar nos hace estar en alerta permanente, en constante búsqueda de lo verdadero, en comunión con la propia interioridad, según la describen Yepes Storck y Aranguren Echeverría (1998) y sin perder de vista el mundo exterior, que requiere el obrar consciente y responsable. Para concluir esta idea,

El acto reflexivo, se convierte en un acto planeado, que no es producto del azar, sino que está cimentado sobre hechos reales, que conducen a un acto ético, si se relaciona con la dignidad del hombre, y estético y técnico, si es útil y contribuye a la calidad de vida. (ibíd. p.150)

Es así que por medio de la reflexión, así como la hemos caracterizado hasta aquí, podemos comprender, como educadores, la trascendencia y dignidad del acto educativo, y nuestro compromiso en la búsqueda de soluciones a los problemas que puedan surgir.

2.2 El docente como profesional reflexivo

En el aula, cada momento necesita ser cuidadosamente pensado, dando lugar al gran abanico de posibilidades que pueden presentarse como resultado de la actividad intelectual individual, espontánea y personal de cada alumno. Al poner en común esos resultados, los caminos se multiplican y diversifican; como docentes encauzamos las trayectorias personales para que cada niño pueda llegar a la meta después de haber recorrido su propio camino, consciente de los paisajes visitados, las paradas realizadas y los retornos necesarios, si el rumbo no hubiera sido el correcto.

El aprendizaje es el resultado de un proceso doble, individual y colectivo, en el cual el docente ocupa un lugar insustituible: arbitra los medios necesarios para que el aprendizaje se produzca.

Esta concepción de la realidad del aula está en sintonía con la aplicación de las ideas de Vigotsky⁴ en el área de educación:

Su visión de que el buen aprendizaje, aquel que se origina a partir de la educación asistida por el adulto o compañero más capaz, puede llevar al desarrollo, es precisamente influyente por el hecho de que da a los maestros una guía para diseñar medios ambientes para promover el desarrollo psicológico. (Colombo y Staseijto, 2000, p.111)

Definir los alcances del rol del docente no es fácil, después de que ha sido tan desgastado por las distintas teorías de la educación que se mueven de un extremo a otro, como si un punto de equilibrio o de conciliación fuese imposible de pensar. Desde la propia experiencia profesional podemos comprobar que los docentes ejercemos tantas profesiones como posibles dentro del aula: somos enfermeros, psicólogos, detectives, artistas, ilusionistas, etc. También podemos pensarnos como un profesional que reflexiona sobre su práctica para transformarla en respuesta a las necesidades.

El profesional reflexivo

⁴ Vigotsky, Lev Semiónovich (1896-1934) Desarrolló los principios de la psicología histórico-cultural.
Perrone Claudia B.

Donald A. Schön ha realizado importantes aportes a la temática de la profesionalización docente, en base al desarrollo del profesional reflexivo. A continuación enumeramos los conceptos destacados de su pensamiento en relación con la praxis docente.

Schön (1998) sostiene que, desde la perspectiva racionalista técnica, como hemos argumentado en los apartados precedentes, el profesional está preparado para resolver problemas, como si éstos, se reprodujeran en forma exacta, en la realidad. Este modelo, según el autor, no es el más adecuado para la praxis docente que se caracteriza por “su complejidad, incertidumbre, y ambigüedad y que por lo tanto exige soluciones elaboradas personalmente” (Martínez Sánchez, 1996, p.217).

En respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro, y como una forma de resolver la diferencia relacional entre conocimiento teórico y práctica en el aula, Schön propone el modelo de “*profesional reflexivo*”. Sus investigaciones profundizan en la habilidad del profesional para manejar con éxito la complejidad y resolver problemas en situaciones reales del aula a través de un proceso de reflexión que incluye el análisis, la búsqueda de diferentes estrategias y la toma de decisiones que orientan la acción. En palabras del autor,

Podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente –un período de tiempo variable, según el contexto, durante el que podemos marcar la diferencia con la situación que tenemos entre manos– nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. (Schön, 1992, p.37)

Esta habilidad, entendida como un proceso de “*reflexión en la acción*”, es la que integra, según el autor, en forma significativa, los conocimientos teóricos y prácticos, en los esquemas de pensamiento que el docente activa en situaciones pedagógicas cotidianas.

Schön (1992) al referirse a la “*reflexión sobre la acción*”, marca la diferencia con el concepto anterior y, define a ésta como la operación que retoma el propio pensamiento sobre lo que se ha hecho, una vez que la acción se ha producido, en este caso no hay conexión directa con la acción presente.

Ambas propuestas se conjugan y combinan en el actuar profesional del docente reflexivo.

Reflexionar para ser prudente

A la propuesta de Schön sobre la importancia de la “*reflexión en la acción*” como habilidad indispensable para el desarrollo del profesional reflexivo, resulta relevante, la contribución que hacen Sánchez Sierra et al. (2005), al mencionar, en su trabajo, el valor de la “prudencia sobre la práctica” ligada a la reflexión en la acción.

Es probable que en la búsqueda de soluciones y nuevas estrategias para superar los problemas de la praxis, se intenten, una y otra vez, diferentes acciones sin llegar a los resultados esperados, esto requiere no perder de vista la integridad y la coherencia en las acciones emprendidas, y dar lugar al aprendizaje a partir del error. (Sánchez Sierra et al., 2005)

Es, por lo tanto, una condición esencial, para las autoras citadas, el ejercicio de la práctica educativa con prudencia, virtud ésta que guía hacia el bien, el obrar humano (Conferencia Episcopal Argentina, 1993).

Se es prudente si se reflexiona en el sentido descrito en el presente trabajo y al reflexionar se adquieren hábitos prudentiales.

Cada situación es una oportunidad para la reflexión y el crecimiento personal. Trasladado al ámbito profesional docente, lo que proponemos es, conocer, para luego actuar.

2.3 La reflexión crítica y su relación con la actitud investigadora

Vale la pena profundizar en un tema que ya se planteó en este capítulo, los problemas que surgen en el aula son específicos y singulares, se caracterizan por el contexto y por el nivel de complejidad que les es propio, y hasta por la trama particular de relaciones personales que no puede quedar al margen de consideración. Ante esto, como profesionales de la educación, necesitamos adquirir la habilidad que nos permita clarificar la problemática a resolver, identificando sus componentes, lo que Martínez Sánchez (1996) da en llamar “*construcción subjetiva del problema*”.

Para la autora, el paso siguiente a la identificación del problema, es el diseño del proceso de toma de decisiones aplicable a esa situación particular. Para ello, el docente requiere de fundamentos científicos, es decir, elementos teóricos y prácticos de su formación profesional, pero también ideológicos, éticos, políticos, artísticos y reflexivos. Aquí Martínez Sánchez coincide con la visión que Ezequiel Ander-Egg (2012) tiene del ejercicio de la docencia:

Las prácticas de la enseñanza, como todas las prácticas sociales, llevan implícitas concepciones sociales, políticas e ideológicas [...] Como personas, estamos condicionadas por el momento histórico, cultural y social en que vivimos y por nuestras concepciones ideológicas, filosóficas y científicas. En todas las formas de intervención educativa, obviamente, influyen también, de manera explícita e implícita, los condicionantes mencionados, a los que se suman, en la educación formal, los elementos que la regulan. (p.16-43)

Esta perspectiva concuerda con la caracterización que hemos hecho del proceso reflexivo, ya que dirige la atención del docente en dos direcciones, interiormente, hacia su propia praxis y exteriormente hacia la situación particular en que ésta se desarrolla. En consecuencia se da un doble proceso, la problematización, tanto del acto de enseñanza como de su contexto. Al hacer referencia a la reflexión, destacamos en el presente trabajo, su versión crítica, como motor de cambio social y de superación de modelos basados en la desigualdad (Martínez Sánchez, 1996).

Esta visión, en sus inicios sustentada por Stenhouse (1991), concibe al docente como un *“investigador en el aula”* y *“como un agente de cambio”*, considerando que su función profesional *“exige la reflexión constante y cooperativa sobre el desempeño de la docencia y el compromiso con el cambio social y cultural en contextos sociopolíticos específicos”* (Martínez Sánchez, 1996, p.209).

La concepción crítica basa su fundamento en poder comprender el fenómeno social que se estudia y buscar formas de intervenir para transformar la realidad.

Una cuestión común entre los autores citados, es la que sostiene que la formación docente inicial y su perfeccionamiento permanente, deben favorecer

la adquisición de la capacidad para desarrollar procesos de toma de decisiones, en los cuales, la identificación del problema y su contextualización son el punto de partida y el pensamiento reflexivo es esencial en cada etapa del proceso. Es el caso de Schön (1992) quien define “encuadre del problema” a la competencia demostrada en situaciones conflictivas luego de haber llevado a cabo un proceso de “reflexión en la acción” que incluye la definición de los fines a lograr, los medios a utilizar y la toma de decisiones para la acción.

Bajo esta mirada, el maestro es considerado una persona capaz de pertenecer a equipos de trabajo reflexivos, críticos y cooperativos y su actividad trasciende la práctica individual dentro del aula para transformarse en una experiencia a ser llevada a cabo de manera colaborativa, “la preparación profesional desde esta particular óptica está dirigida al análisis, la investigación crítica y la formación en los procesos cooperativos” (ibíd. p.218).

Esta caracterización del docente no es reciente, sino que aparece en la obra de Stenhouse (1991) quien sostiene la importancia de la “actitud investigadora” en el docente con respecto a su modo de enseñar. El reconocido profesor e investigador define “actitud investigadora a una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia actividad práctica” (Stenhouse, 1991, p.211). Ambas características son necesarias para construir conocimiento con cierto grado de rigurosidad.

Consideramos que, lo expuesto hasta aquí, tiene su aplicación en el modelo de docente investigador. El examinar con sentido crítico, que plantea este autor, se manifiesta en la reflexión sobre la práctica para transformarla en busca de mejoras. La sistematización se logra con el manejo de estrategias y herramientas metodológicas que provienen del terreno de la investigación educativa. En el capítulo 4 abordaremos la utilidad del registro escrito como mecanismo de sistematización de los procesos de reflexión y cambio.

Una cuestión sobresaliente en el cuerpo de ideas hasta aquí desarrolladas la constituye la concepción del docente como investigador. A continuación estudiamos cómo se vincula con la problematización del

contexto, la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones que favorecen el cambio.

2.4 El docente como investigador

Hemos recorrido un minucioso camino para llegar a comprender qué significa que el maestro asuma una actitud investigadora como parte del hacer cotidiano en el aula. Comenzamos explorando el proceso de pensamiento para entender la reflexividad en su doble composición, como mirada interior anclada a su vez en el contexto externo que le da sentido y exige respuesta. Consideramos este apartado, de central importancia para completar y arrojar luz definitiva a la definición de actitud investigadora que Stenhouse (1991) propone a partir de la reflexión crítica y sistemática de la práctica para comprender el rol docente como investigador tal como se pretende abordar en el presente trabajo.

Las consideraciones analizadas hasta aquí privilegian la concepción del docente como investigador, “No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (Stenhouse, 1991, p.195).

En referencia al desarrollo de procesos de investigación educativa, es conveniente distinguir entre el rol del investigador experto y el rol del docente, quien asume, como una función más de su actividad profesional, la construcción de conocimiento a partir de la indagación, la contextualización, el análisis y la exploración de las situaciones de enseñanza en las que está inmerso.

Probablemente se plantee que al docente, en especial al maestro de primaria, solo nos incumbe transmitir el saber ya establecido y no desarrollar emprendimientos de investigación en nuestra práctica profesional. También se puede aludir que son demasiadas las tareas que cumplimos, tales como planificar, buscar estrategias de enseñanza, corregir, evaluar, etc. como para sumar también la investigación. (Pérez Juste, 1996; Sagastizabal y Perlo, 2002)

Sin embargo los autores citados en el presente trabajo, sostienen que la división de roles que mantenía la distancia entre el docente y el investigador no ha dado buenos resultados en el ámbito educativo,

Lo que se ha producido es un profundo distanciamiento entre investigadores y profesores, una gran incomunicación entre ambos, lo que ha dado lugar a un desentendimiento de los profesores con los resultados de la investigación, con lo que teoría pedagógica y práctica educativa siguen caminos que raramente se cruzan. (Pérez Juste, 1996, p.329)

Los alcances del rol docente

A partir de lo expuesto hasta aquí, surge la necesidad de ampliar la concepción del rol docente, contemplando que no se trata sólo de un profesional encargado de transmitir conocimientos, sino también de producirlos. Su labor abarca la tarea de comprender el acto educativo como hecho social, indagar y reflexionar sobre él, asignando significado, para luego, transformar la propia práctica en respuesta a las necesidades de la realidad. Esta competencia profesional, según Sagastizabal y Perlo (2002) “Más allá de la posibilidad de una práctica investigativa sostenida -supeditada a las múltiples ocupaciones, los tiempos, las facilidades que brinda la institución para investigar- transforma el ser docente” (p.85).

El perfil del docente como investigador, tal como lo caracterizan las profesoras Sagastizabal y Perlo, en coincidencia con la propuesta de Stenhouse (1991, 1996) y Elliot (2000), “concibe a un docente con una mirada atenta, amplia y crítica respecto de su práctica” (ibíd. p.84).

Vale la pena detenernos en algunas cuestiones que no podemos dejar de mencionar y que son importantes a la hora de completar el corpus de ideas que se planteó hasta aquí. Las mismas están vinculadas con las críticas hacia la concepción del docente como investigador en el aula, en dos sentidos: en lo que refiere al rol del investigador experto por un lado y del docente que investiga en el aula por el otro.

Con respecto a esto, Fernández Pérez (1995) menciona la poca importancia que se le da a las investigaciones llevadas a cabo fuera del aula,

en contextos estériles o de papeles, por aquellos que están a favor de la investigación en el aula por parte del maestro. Por su lado, aquellos expertos que dominan las técnicas sofisticadas de la investigación restan seriedad y rigurosidad científica, a las investigaciones de los docentes en el aula que distan de cumplir con el rigor metodológico exigido. Para poder entender los argumentos de ambas posiciones y encontrar puntos de unión y no de confrontación avanzamos con la clarificación conceptual que consideramos pertinente.

Hecha la caracterización del docente como investigador en el aula, a continuación analizamos un conjunto de conceptos básicos vinculados a esta idea y su posible aplicación en la investigación-acción. Comenzaremos con una breve descripción del objeto de estudio de la investigación educativa y su enfoque metodológico. Continuamos nuestro estudio en el siguiente capítulo describiendo la conformación de proyectos de investigación-acción como forma de llevar a la práctica las conceptualizaciones descriptas. Pretendemos así clarificar aquellos aspectos superadores de las críticas mencionadas.

2.5 La investigación en educación.

Las diferentes ciencias, ofrecen aportes sumamente valiosos para la educación, como resultado de sus investigaciones, pero cuyo objetivo no es específicamente transformar la práctica. Por lo tanto es importante comenzar por definir el objeto de estudio y la función de toda investigación educativa: “El objeto de estudio de la investigación educativa es el hecho educativo en toda su complejidad, con el propósito de generar teorías para la transformación de la práctica” (Sagastizabal y Perlo, 2002, p.67).

De la cita precedente podemos concluir que toda investigación educativa tiene sentido, si su objetivo es construir conocimiento para transformar la práctica educativa. En consecuencia, las profesoras, Sagastizabal y Perlo, advierten la estrecha relación que hay entre teoría y práctica, ya que los fundamentos teóricos surgidos de la investigación educativa brindan el marco teórico para el desarrollo de la práctica, y a su vez, es la práctica la que nutre de problemas “que requieren de tratamiento teórico” (ibíd. p.68).

En este aspecto Fernández Pérez (1995) coincide con esta idea al plantear que la finalidad de la investigación educativa es la mejora de la calidad de la educación. Además afirma que esta mejora sólo será real si las conclusiones de la investigación educativa entran en las aulas,

Lo que se hace o se deja de hacer en las aulas difícilmente cambiará (mejorará), si los profesores no interiorizan (asumen, entienden) qué hay que hacer o dejar de hacer y por qué (convencidos, no vencidos...) Los profesores permanecerán ajenos... si no participan, de alguna manera, en la investigación educativa cuyas conclusiones sustentan racionalmente los cambios aconsejables para su práctica en las aulas. (Fernández Pérez, 1995, p.123)

Una vez identificado el objeto de estudio y la finalidad de la investigación educativa, el paso siguiente es decidir el método más adecuado para responder a los puntos mencionados.

El enfoque metodológico

La metodología hace referencia al conjunto de reglas y procedimientos utilizados para conocer la realidad. El paradigma cualitativo basa sus métodos en técnicas de trabajo de campo y recolección de datos significativos al hecho que se estudia, asumiendo la existencia de creencias, valores, ideas, prácticas sociales y culturales propias y explicitando la relación que hay entre el investigador y el objeto investigado (Sagastizabal y Perlo, 2002).

Estas autoras sostienen que el hecho educativo es una realidad social, cuyo tratamiento investigativo, no resultaría del todo útil si su interés estuviera sólo orientado a los resultados. Describir, controlar, predecir desde el paradigma cuantitativo, fue durante mucho tiempo el modelo adoptado por las ciencias sociales y dentro de ellas, las ciencias de la educación.

Se ha mencionado a lo largo del presente trabajo, la complejidad del hecho educativo y sus características únicas, particulares e irrepetibles. Se han enumerado las consecuencias de asumir la profesión docente desde una postura neutral, como simple ejecutor de técnicas y teorías impuestas desde afuera. El modelo de docente como investigador que analizamos en el presente trabajo no se corresponde con el modelo de investigador neutral e

independiente de su objeto de estudio que prevalece en el paradigma cuantitativo.

Si se pretende transformar la práctica, no se puede construir una teoría especulativa, meramente descriptiva; en ese sentido, decimos que la investigación educativa pretende describir, clasificar, explicar y finalmente comprender el fenómeno educativo. Estos procesos de descripción, clasificación, explicación y comprensión constituyen diferentes fases o etapas del la investigación. (Sagastizabal y Perlo, 2002, p. 68)

Desde una perspectiva cualitativa, la investigación del hecho educativo parte de la necesidad de comprender la situación que se presenta como problemática, para construir conocimiento que favorezca la toma de decisiones. Esto converge en resolver la conveniencia o no, de llevar adelante un cambio en la acción. En cada etapa enunciada por las profesoras en la cita precedente, el pensamiento reflexivo, entendido como se describe en el capítulo dos, atraviesa todo el proceso investigativo.

Nueva perspectiva metodológica

Si bien, las críticas por la inecuación del paradigma cuantitativo a la investigación en educación, se basan en la ineficacia de éste para transformar la realidad, en oposición a los resultados de mayor relevancia obtenidos desde el paradigma cualitativo, es incuestionable el aporte de conocimiento certero que se ha consolidado a partir del primero (Pérez Juste, 1996).

Para concluir, Sagastizabal y Perlo coinciden con Pérez Juste en afirmar que, en la actualidad, superando los momentos de enfrentamiento entre ambos enfoques, se transita hacia una forma de “*flexibilidad paradigmática*”, que consiste en asumir la complejidad del hecho educativo y así reconocer y fructificar los aportes e ideas que puedan surgir desde diferentes paradigmas.

Los mencionados en este apartado, cuantitativo y cualitativo, pueden ser considerados complementarios, a la hora de llevar adelante la indagación. Según los autores mencionados, la diversidad de perspectivas con las que se encuentra el investigador, al considerarlas complementarias, le permitirán integrar métodos y técnicas de los diversos paradigmas para comprender,

profundizar en las causas y poder explicar mejor el fenómeno educativo que se tenga por objeto de estudio.

Hasta aquí hemos descrito la concepción teórica que respalda la idea del docente con actitud investigadora en el aula y su vinculación con la reflexión sobre la práctica para mejorarla. Consideramos necesario describir a continuación la modalidad de trabajo que lleva al plano concreto de la acción las características teóricas que hemos delineado en este capítulo.

3. La investigación-acción

Hemos introducido la idea del docente como un profesional capaz de problematizar su contexto de trabajo, analizar y reflexionar críticamente sobre su práctica para luego planear posibles alternativas de acción encuadradas en un proceso que requiere un sustento teórico que lo abale y cierta sistematización que permita documentar el camino recorrido y abra la posibilidad al trabajo colaborativo con el colectivo docente. Operativamente, la investigación en educación descripta hasta aquí se encuadra dentro del movimiento de “investigación-acción”, en adelante I.A., en el aula.

A continuación desarrollaremos, brevemente, cómo nace y cuál es su conceptualización.

Esta forma de investigación surge en Estados Unidos a fines de la década de 1940, desde la Psicología Social, con Kurt Lewin y se caracterizó por la búsqueda del cambio ante una circunstancia particular. En nuestro país es Pichon-Rivière quien comienza a aplicarla a sus trabajos de investigación (Carlino, 2010).

La I.A. busca superar la fractura existente entre la investigación formal y la aplicada. Sin embargo, desde los investigadores expertos han surgido severas críticas al trabajo de investigación llevado adelante por los docentes, especialmente en lo concerniente a lo metodológico. La falta de sistematización y la escasa posibilidad de producir generalizaciones han sido los puntos más cuestionados. A medida que el paradigma cualitativo fue adquiriendo mayor aceptación en las comunidades científicas, los trabajos de investigación realizados por docentes que buscaban respuesta a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje comenzaron a ser considerados en los ámbitos universitarios. Hacia la década del setenta, la I.A. recobró fuerza como estrategia para producir cambios en busca de mejoras. (Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa, 2008)

En educación, la preocupación de Laurence Stenhouse, pedagogo británico, de dar respuesta a los problemas que surgían de la práctica pedagógica, lo llevó a desarrollar prácticas de investigación en las que el

docente fuera el protagonista. El modelo de investigación educativa que proponía Stenhouse tenía un fuerte sustento en la reflexión sobre la práctica. Es desde esta perspectiva que comenzó a cobrar fuerza la idea del docente como investigador unido a un conjunto de estrategias metodológicas que le concedieron seriedad al proceso de investigación. John Elliot fue quien trabajó junto a Stenhouse, y quien continuó con el desarrollo de la I.A. en educación.

En Australia, el profesor Stephen Kemmis ha sido un referente importante de este movimiento, orientando sus trabajos a impulsar la I.A. en su perspectiva crítica. Para este autor, la I.A. crítica o emancipadora se vincula siempre con la acción social, entendida ésta como la expresión concreta y práctica del deseo de cambiar para mejorar el mundo social o educacional. El cambio en busca de mejoras, se logra compartiendo las prácticas sociales, compartiendo el conocimiento que se tiene de esas prácticas y las situaciones en las que esas prácticas son llevadas adelante (Kemmis, 1993).

En concordancia con esta perspectiva, en América Latina, la I.A. tendió a constituirse en una práctica social y participativa vinculada a un proceso de transformación y liberación.

En nuestro país, son Sagastizabal y Perlo, Profesoras de la Universidad Nacional de Rosario, quienes han investigado y escrito sobre el tema, a partir de las investigaciones llevadas a cabo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IRICE- dependiente del CONICET y de la UNR. En su obra definen:

La investigación-acción (...) está orientada a cuestiones de mejora y cambio social. También basada en el paradigma cualitativo, y realizada a través de dos perspectivas predominantes, la interpretativa y la crítica, en el ámbito educativo refiere al estudio de situaciones problemáticas, susceptibles de cambio; al diagnóstico comprensivo de un problema desde los propios actores sociales para guiar la acción. (Sagastizabal y Perlo, 2002, p.70)

Estas autoras proponen la I.A. en la escuela, más como una herramienta para mejorar las prácticas de enseñanza del docente que, un medio para producir conocimiento teórico formal. En este sentido el Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa (2008) expresa que, a

diferencia de la investigación aplicada que busca arribar a generalizaciones, la I.A. focaliza su objetivo central en mejorar la práctica contextualizada.

Puntos en común en el cuerpo teórico.

Entre los autores que han escrito sobre este tipo de investigación, existen acuerdos en cuanto a la necesidad de asumir una actitud investigadora ante los problemas que se presentan en el aula, para que de manera colegiada, combinando teoría y práctica, se planteen estrategias de acción en busca de soluciones. Otro punto de acuerdo es la importancia de la reflexión sobre la práctica a lo largo de todo el proceso. En la I.A. el docente es el investigador y, su práctica, es su objeto de estudio. El propósito que se persigue es, estudiar la realidad, para transformarla.

Otro punto en común entre los autores, es la valoración de la I.A. Como estrategia de cambio e innovación en las instituciones educativas, pero sobre todo es considerada la opción más sistematizada y eficaz para lograr el desarrollo profesional del docente, “Da una dimensión profesional a la tarea de enseñar, en la medida en que acerca al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma, a la vez que le aporta pautas y criterios para la acción” (ibíd. p.86).

3.1 Consideraciones metodológicas de la I.A.

Para avanzar sobre la conceptualización de la I.A. a continuación procuramos describir los aspectos metodológicos básicos que la conforman.

Es un proceso exploratorio, de índole cualitativo que consiste, generalmente, en un estudio de caso y utiliza la entrevista y la observación como herramientas metodológicas principales. La reflexión sobre la práctica atraviesa todo el proceso de investigación.

Se comienza por identificar la idea principal reconociendo su vinculación con el problema que deseamos modificar o superar. En este sentido, encontramos puntos en común entre los diferentes autores mencionados:

Hay dos maneras de encarar la enseñanza, una tradicional y otra como investigación. Para aquel que concibe la educación con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se necesita un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. (Bass (1999) en Carlino, 2010, p.173)

Como se aprecia en la cita precedente, “tener un problema” en el ejercicio de la práctica docente, puede ser una invitación a indagar, imaginar y diseñar, analizar y reflexionar, para converger en la producción de conocimiento útil y necesario a la hora de tomar decisiones (Brezzo, 2012).

Retomando lo expuesto hasta aquí, la I.A. comienza por la descripción de la idea que se presenta como desafío a resolver. La recolección de datos es el segundo momento, junto con la definición de los métodos y técnicas a utilizar. La indagación sobre posibles soluciones respaldadas en las concepciones teóricas existentes, es el paso siguiente. Este conocimiento sirve de sustento para diseñar alternativas de acción. Una vez implementadas las acciones se culmina con la evaluación y la elaboración de conclusiones en respuesta a la duda planteada en un principio (Sagastizabal y Perlo 2002; Sánchez Sierra et al. 2005).

En todo este proceso debemos considerar el papel central que cumple el diagnóstico en cada etapa. Su importancia radica en que la I.A. se basa en la reflexión para mejorar la acción en una situación determinada. Su especificidad hace que el contexto institucional, social y cultural en el que se da la acción tenga que ser bien conocido por quienes llevan adelante la investigación. El diagnóstico atraviesa todo el proceso, por tal motivo dedicamos parte de este capítulo a definir la perspectiva desde la cual se aborda el mismo.

3.2 El Diagnóstico

El diagnóstico es el punto de partida para comenzar a indagar. Ezequiel Ander-Egg (1991) lo valora como un proceso en sí, que permite conocer la naturaleza y magnitud del problema que afecta la realidad y que es motivo de investigación, con el propósito de diseñar un programa para llevar a la acción.

Sagastizabal y Perlo (2002), consideran el diagnóstico desde una perspectiva constructivista, lo definen como un proceso no sólo descriptivo del problema y su contexto, sino también explicativo, “El diagnóstico no sólo debe describir la realidad sino que, además, debe brindar explicaciones para poder comprenderla” (p.92). Además de poner en contexto la situación a resolver, trayendo a la luz las necesidades, los alcances y la magnitud de esa circunstancia particular, el diagnóstico hace referencia a las causas y consecuencias del problema.

Un punto a tener en cuenta, es la posibilidad que brinda el diagnóstico de identificar los recursos con los que se cuenta a la hora de proponer soluciones. Tan importante es identificar los aspectos conflictivos o negativos de la situación problemática, como estar al tanto de sus potencialidades. Estos aspectos positivos sirven de punto de apoyo para el diseño de alternativas de acción.

El diagnóstico permite contar con información fiel, confiable y sistemática, a partir de ella se pueden predecir escenarios futuros de no mediar acciones que modifiquen la actual situación (Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires, 2010).

Niveles del Diagnóstico

Sagastizabal y Perlo (2002) plantean tres niveles de análisis del diagnóstico para la I.A. que se corresponden con los niveles o grados de profundidad que, Sánchez Sierra et al. (2005), identifican en el proceso reflexivo.

El primer nivel, al que Sagastizabal y Perlo llaman Diagnóstico I, se inicia con la observación de la realidad y la descripción más o menos aproximada de la situación. Para las autoras, es una instancia más bien intuitiva en la que se advierte la existencia de un problema y se identifican sus elementos fundamentales. En esta etapa aún no se alcanza a relacionar los conocimientos teóricos con los prácticos, como tampoco se generan estrategias alternativas para llevar a la acción.

Para Sánchez Sierra, esta etapa se corresponde con el nivel más superficial del proceso de reflexión, y quienes no pueden avanzar al nivel siguiente, permanecen estancados aquí, sin poder fundamentar o justificar su quehacer en la práctica.

El siguiente nivel corresponde al Diagnóstico II que implica “la construcción de un marco teórico explicativo del problema y de la recolección sistemática de datos de la realidad estudiada” (Sagastizabal y Perlo, 2002, p.94).

Esta etapa aporta criterios de cientificidad a la situación estudiada al relacionar conocimientos teóricos con el propio contexto. Además permite formular estrategias de mejora de la realidad relevada en el Diagnóstico I. Se busca comprender y explicar el problema, no simplemente confirmarlo. Las autoras citadas coinciden en afirmar que, este nivel implica la producción de conocimiento ya que se amplía simultáneamente el mundo práctico y el teórico en busca de una mejora en la acción educativa. Desde la teoría se ilumina la práctica y ésta lleva a la consolidación de la teoría (Sagastizabal y Perlo, 2002).

Si el diagnóstico se detiene en este nivel, Sánchez Sierra sostiene que el docente ha alcanzado un grado medio de reflexión al no completar el seguimiento y la evaluación del proceso.

El Diagnóstico III, que plantean Sagastizabal y Perlo, involucra la realización de un nuevo diagnóstico para conocer el estado del problema luego de ejecutar el plan de mejora propuesto en el Diagnóstico II.

El nivel de reflexión alcanzado en esta etapa es el superior, luego de haber transitado los anteriores. Según Sánchez Sierra, el docente, al evaluar el proceso completo, es capaz de dirigir su mirada hacia sí mismo desde una perspectiva crítica desde la cual es posible la autoevaluación, “se reconoce como sujeto que actúa y responde ante sus actos, es decir, se forma sujeto ético” (Sánchez Sierra et al., 2005, p.154).

De este modo, a partir de las definiciones citadas, podemos visualizar dos de los ejes conceptuales de la I.A., diagnóstico y reflexión como parte de

un proceso más complejo que los integra y se completa con la acción y la evaluación.

3.3 El diagnóstico y la reflexión en la I.A.

Es posible encontrar comunes denominadores entre el modelo de docente como profesional reflexivo y la propuesta de I.A. definida como “una secuenciación de diagnósticos que intentan explicar la realidad y reorientan las acciones para lograr el cambio” (Sagastizabal y Perlo, op. cit., p.95).

De la cita anterior se deduce la definición de I.A. como una sucesión de diagnósticos que se dan en forma encadenada, donde la condición necesaria para pasar de un nivel a otro es la mediación del proceso reflexivo.

Sagastizabal y Perlo utilizan el esquema de espiral para representar la relación dinámica que existe entre los momentos o fases que tienen lugar en toda I.A. Esos momentos, que las autoras reconocen son: la formulación del problema, la recolección de datos, el análisis de los mismos, la acción y la evaluación.

Si bien a los fines de identificar las fases, éstas se presentan sucesivamente, la idea de un proceso en espiral de autorreflexión, observación, planificación, acción, reflexión para volver a planificar, es el que proponen los autores citados en el presente trabajo.

Para completar los conceptos teóricos sobre I.A. desarrollados hasta aquí, a continuación enumeramos cuestiones prácticas que pueden resultar útiles a los efectos de su realización.

3.4 Consideraciones a tener en cuenta para la implementación de la I.A.

En el Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa (2008) se exponen algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de implementar un proyecto de esta naturaleza:

- ✓ Realizar acuerdos colectivos a nivel institucional con el conjunto de docentes.

- ✓ Considerar la necesidad de contar con un equipo facilitador que conduzca el proceso de I.A. o un investigador externo que oriente el trabajo metodológico.
- ✓ Formalizar un calendario de encuentros periódicos destinados a evaluar la marcha del proceso.
- ✓ Llevar un registro escrito del desarrollo del proceso. El mismo no tiene que ser necesariamente descriptivo, sino narrativo y reflexivo.

Ahora bien, tanto el diagnóstico como la reflexión requieren de un andamiaje que permita abordar la realidad estudiada de forma sistemática. Si consideramos la I.A. como un proceso espiralado, tenemos que poder volver sobre la propia experiencia todas las veces que sean necesarias y para ello el registro escrito es una herramienta que facilita el proceso de análisis y reflexión.

Estos aspectos ponen de manifiesto el sentido que adquiere la escritura en un proyecto de investigación. La configuración de la misma como herramienta de sistematización del trabajo investigativo y su vinculación con el pensamiento reflexivo es lo que pretendemos clarificar en el siguiente capítulo.

4. La escritura como herramienta de sistematización

De la definición de actitud investigadora que presentamos en el cuerpo teórico, hemos analizado qué entendemos por examinar con sentido crítico la propia práctica. Stenhouse (1991) agrega además que este proceso de exanimación de la práctica debe tener un componente que lo haga sistemático.

Estudiaremos a continuación cómo la escritura puede ser considerada un medio a través del cual la actitud investigadora encuentra la base sistemática que necesita para su validación.

4.1 Relación entre escritura y reflexión

El concepto de reflexión ha sido mencionado en varias oportunidades a lo largo de este trabajo. Lo hemos vinculado con otros conceptos e ideas para definir la perspectiva desde la cual pretendemos abordarlo. Sin embargo surgen cuestiones a resolver: ¿Cómo hacer de la reflexión un proceso explícito y consciente? ¿Cómo constituirlo en una práctica? ¿Cómo pasa a ser un proceso colectivo siendo que es inicialmente individual y personal? En este apartado profundizamos en la escritura y la posibilidad de brindar, a través de ella, la respuesta a estos interrogantes.

La escritura en la escuela primaria

Uno de los principales propósitos de la escuela primaria es lograr la alfabetización de sus alumnos y garantizar su inserción en la cultura escrita (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008). Por lo tanto leer y escribir son actividades centrales a lo largo de los seis años de la escuela primaria. Para los docentes, la adquisición de la escritura es indicador de éxito o fracaso escolar en los primeros años.

Son motivo de estudio para las Ciencias de la Educación, la Psicología y las Ciencias del Lenguaje, las múltiples situaciones que se presentan durante el proceso en el que el niño se apropia del lenguaje escrito. Los alumnos escriben la mayor parte del tiempo escolar. Los docentes también.

En general, nuestros escritos, como docentes, refieren a planificaciones, actividades para los alumnos, registros y actas administrativas. Sin embargo, Perrone Claudia B.

escasea la producción escrita, personal y original. La realidad muestra que las planificaciones son, en muchos casos, copia textual del diseño curricular o del modelo ofrecido por las editoriales. Otro ejemplo de ello podemos comprobarlo en los actos escolares, en los cuales las palabras alusivas suelen ser leídas tal cual aparecen impresas en las revistas o publicadas en algún sitio de internet. En el mejor de los casos, nuestros escritos se reducen a notas o actas que informan situaciones conflictivas que necesitan ser documentadas. Sagastizabal y Perlo (2002) sostienen que estas situaciones de escritura no son las que favorecen la reflexión del docente sobre su práctica profesional.

Escritura y pensamiento

Autores como Cassany (2002), proveniente de las Ciencias del Lenguaje y Nubiola (2004), de la Filosofía, coinciden en que escribir aclara las ideas, ordena el pensamiento y produce nuevos conocimientos posibles de ser transferidos a situaciones inéditas.

Cada producción escrita, demanda, en quien la realiza, una elaboración personal, pues es necesario poner en relación el bagaje de conocimientos adquiridos con la situación nueva a ser expresada por escrito. Escribir es un proceso que permite, desde los conocimientos nuevos, volver sobre los ya existentes dando lugar a una nueva forma de organización y estructuración del conjunto de saberes (Carlino, 2010).

Esta autora toma los conceptos de las ciencias de la educación para explicar que, en el proceso de escritura, se ponen de manifiesto todas las actividades cognitivas planteadas por el constructivismo en el desarrollo del aprendizaje. Scardamalia y Bereiter (1992, como se citó en Carlino, 2010) sostienen que existen dos formas de escribir, a las que denominan “*decir el conocimiento*” por oposición a “*transformar el conocimiento*”. En la primera, el que escribe, transcribe lo que guarda en su memoria sobre un tema. En la segunda existe un proceso reflexivo de parte del escribiente, para lograr un texto coherente, para ordenar las propias ideas y, también, para responder a las expectativas del que lee. Es de esta manera como el escritor construye su saber.

Es esta última concepción de la escritura, la de *“transformar el conocimiento”*, la que se corresponde con la perspectiva del presente trabajo.

En efecto, al escribir se despliegan procesos de reflexión que no siempre ocurren de no mediar la producción escrita. Es el tipo de reflexión del cual surgen “realidades inéditas” (Yepes Storck y Aranguren Echeverría, 1998), como resultado de una actividad que es esencialmente immanente. Esas realidades nuevas buscan manifestarse, tienden a salir fuera y es el lenguaje el medio para hacerlo.

Expresar por escrito nuestras ideas, nuestras dudas y certezas, nuestras experiencias, nuestros saberes, exige volver los ojos hacia nosotros mismos, tomar conciencia de sí, es decir reflexionar. Una forma de crecer en la comprensión personal es emprender el esfuerzo que demanda escribir sobre la propia realidad (Nubiola, 2004).

Jaime Nubiola sostiene que ante una realidad problemática, poner por escrito la situación, ayuda a comprenderla mejor y a entender cuál es nuestro papel en la búsqueda de la solución.

Trasladado a la tarea docente, escribir sobre las cuestiones que surgen de la propia práctica favorece la reflexión personal, en palabras de un docente investigador: “Escribir acerca de lo hecho me ha ayudado a pensar mejor la tarea docente porque al escribir no sólo relataba sino que descubría” (Carlino, 2010, p.18).

Se desprende de lo anterior la importancia de la producción escrita, en el ejercicio de la docencia como medio para estimular el análisis crítico de la propia práctica, como recurso para explorar nuevas ideas y como testimonio estable del conocimiento producido a partir de la reflexión y la investigación.

En particular, interesa al presente trabajo, profundizar acerca del papel de la escritura en el desarrollo de la actitud investigadora en el docente.

4.2 La escritura en el proceso de investigación

Retomando los conceptos planteados en el capítulo tres, uno de los rasgos de toda actividad de I.A. es el de ser de dominio público, y para que esto ocurra es necesario *“escribir”*.

Una cuestión central que expone Carlino (2010) en su obra es la capacidad productiva que tiene la práctica docente si se encara como un proceso de investigación. Escribir, es entonces, la forma de comunicar, tanto el camino recorrido en el proceso, como el conocimiento producido.

Ese conocimiento publicado pasa a ser propiedad de todos, de manera tal que puede ser revisado, evaluado y sometido a crítica por otros profesionales docentes y está disponible para ser llevado a la práctica en situaciones nuevas (Carlino, 2010).

Escribir no determina el fin o la culminación del trabajo del docente como investigador, sino que representa, la conclusión de un ciclo de indagación sobre la práctica y abre un abanico de posibilidades a nuevos desafíos a ser investigados.

Insistiendo en aspectos ya mencionados, el docente, desde esta perspectiva, es un profesional que continúa aprendiendo, haciéndose poseedor de un conocimiento específico, complejo, no trivial, sumado a los fundamentos crítico-científicos en permanente actualización que, según Fernández Pérez (1995), son necesarios como sustento de toda práctica profesional.

No podemos ignorar entonces que, para conformar este perfil docente, es necesario leer bibliografía y escribir. En palabras de Carlino (2010) *“Escribir en su doble función: para pensar, clarificar ideas, revisar lo hecho, y escribir para comunicar a otros el resultado de ese proceso reflexivo y, así, someterlo a discusión crítica”* (p.172).

Continuando con nuestro análisis teórico, encontramos que Anijovich (2009) en su obra sostiene que, en el campo de la formación docente, las investigaciones acerca de la narrativa son recientes y han abierto múltiples caminos para ser explorados. Según esta autora, a medida que se avanza en las investigaciones, son más evidentes los indicios que aseguran que la

escritura contribuye al proceso de reflexión y comprensión de las situaciones de enseñanza.

La escritura permite al docente alcanzar la necesaria objetividad y distanciamiento del propio discurso, permitiendo evaluar su producción personal desde un lugar próximo al de un lector externo, “Escribir, en suma, supone avanzar en la construcción del conocimiento de la propia práctica” (Anijovich, 2009, p. 82).

Por otra parte, la autora afirma que quien escribe, no solo materializa su accionar externo sino que también avanza en un conocimiento más profundo de sí mismo, puede identificar sus fortalezas y debilidades, descubrir nuevas dimensiones que, de otra forma, permanecerían ocultas y establecer vínculos entre la teoría adquirida en la formación y la propia experiencia profesional.

Hasta aquí hemos hecho una síntesis de las principales concepciones teóricas acerca de la escritura y su relación con el proceso reflexivo en el marco de un procedimiento más amplio y complejo que es la investigación en el aula.

Concluimos así la primera parte en la que tuvimos en cuenta las perspectivas teóricas que consideramos pertinentes. A continuación presentamos la segunda parte compuesta por el estudio empírico que nos permite completar nuestro trabajo.

SEGUNDA PARTE

5. Diseño de la investigación

En el marco de las concepciones teóricas presentadas en los capítulos precedentes, hemos recogido aportes de autores reconocidos tales como Stenhouse (1991,1996), Elliott (2000), Schön (1992, 1998), Sagastizabal y Perlo (2002).

Surge entonces, la necesidad de enriquecer y completar esta investigación con el sustento empírico que proporciona el análisis de la realidad en un determinado campo de estudio.

Hemos introducido la idea de pensar en el docente de primaria como un profesional que, no sólo transmite conocimientos ya establecidos, sino que también los produce a partir del análisis y reflexión de su propia práctica. Hemos planteado la necesidad de completar su rol, abriendo la posibilidad a la investigación como una tarea importante a desarrollar dentro de su labor, para crecer tanto profesional como personalmente.

La práctica educativa es objeto de estudio de investigadores expertos, sin embargo, los autores citados en el marco teórico proponen la construcción de un perfil de docente investigador, el cual, al indagar sobre los problemas que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y mediando la reflexión, pueda transformar la práctica en busca de soluciones.

La problemática planteada pone de manifiesto cuestiones tales como la desprofesionalización en la que se ve inmersa la figura del maestro, la caracterización del mismo como un simple aplicador de criterios pedagógicos que otros consideran válidos, y las condiciones institucionales que no siempre son las apropiadas para llevar adelante procesos de análisis, indagación y reflexión sobre las prácticas.

Nos hemos propuesto definir qué entendemos por actitud investigadora en el docente basándonos en autores que han desarrollado esta idea en el hemisferio norte ya desde las últimas décadas del siglo XX. Tomando como referente a Stenhouse (1991, 1996) hemos llegado hasta nuestros días con

autores nacionales como Sagastizabal y Perlo (2002), Anijovich (2009) y Carlino (2010) quienes han definido la actitud investigadora –primer objetivo planteado- a partir de la propia experiencia como docentes investigadores.

El objetivo de esta tesina ha sido describir las acciones que desde la gestión sirvan para promover la actitud investigadora en el maestro de primaria.

Se desprenden de lo expuesto hasta aquí dos dimensiones de análisis, “la actitud investigadora en el maestro de primaria” y “las acciones del equipo directivo que las promueven”. Para responder a los objetivos que nos hemos propuesto identificamos núcleos conceptuales como subdimensiones que integran las dos dimensiones anticipadas.

- ✓ Actitud investigadora. El docente como investigador:
 - Diagnóstico en contexto.
 - Reflexión sobre la práctica.
 - Transformación de la práctica.
- ✓ Acciones del equipo directivo:
 - Espacios de participación. Trabajo en equipo.
 - Sistematización del trabajo. Registro
 - Seguimiento y evaluación.
 - Formación permanente

Para entender mejor la vinculación entre las dimensiones y subdimensiones proponemos un esquema que nos permita visualizar la posible relación entre los campos conceptuales identificados (Figura I).

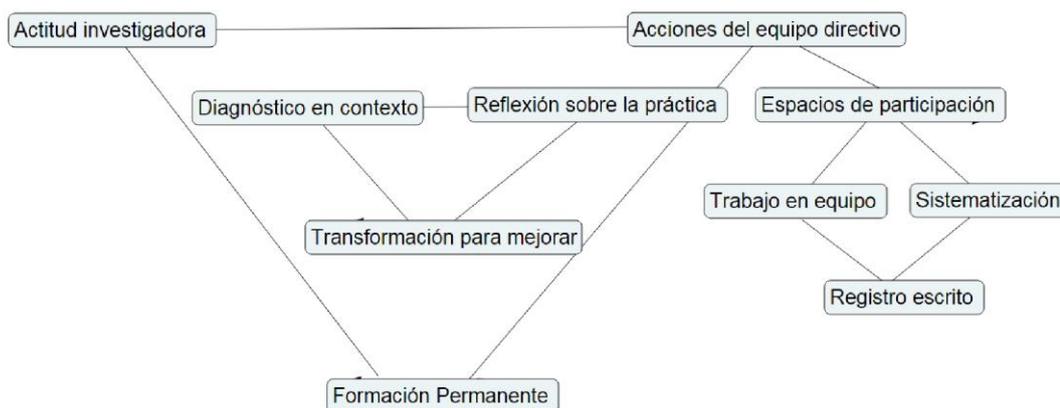


Figura I: Presentación de las dimensiones y subdimensiones

Luego de analizar los modelos de investigación conocidos, el diseño que consideramos oportuno a la naturaleza de este trabajo es el siguiente:

Diseño **no experimental** porque analiza la realidad tal como se da en su contexto natural, sin manipular las variables.

Es **seccional** ya que los datos son tomados en un determinado período de tiempo, es decir, su alcance es temporal.

La profundidad que buscamos alcanzar con esta investigación es **explicativa**. En ella pretendemos demostrar y precisar nuevos campos de acción de la tarea pedagógica, estableciendo cuáles, de las acciones del equipo directivo, son las que promueven la investigación en el docente de primaria.

Es también **descriptiva** porque intenta identificar, enumerar y describir situaciones que lleven al docente a la reflexión, sustentada en la indagación y el análisis de la teoría y la práctica, para enriquecer una y transformar la otra.

Por su naturaleza es documental y empírica, ya que se fundamenta en fuentes documentales y no se manipulan hechos.

El método cualitativo es el elegido para recabar información y construir conocimiento que oriente la toma de decisiones. Desde esta perspectiva no

buscamos generalizar los resultados que obtengamos a situaciones más amplias, sino simplemente entender la problemática que planteamos y encontrar las mejores alternativas de solución.

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2010, p.10)

No vamos a efectuar mediciones numéricas ni análisis estadísticos. La recolección de datos se basa en obtener la opinión y los puntos de vista de los participantes a través de entrevistas, observaciones y descripciones del contexto.

El instrumento empleado es la entrevista cualitativa, es decir una entrevista flexible y dinámica, definida por Hernández Sampieri et al. (2010) como *“una reunión para conversar e intercambiar información”*. Al ser semiestructurada, se basa en una guía de preguntas y núcleos conceptuales a los que se introducen interrogantes nuevos en busca de precisiones concretas, información específica o definiciones conceptuales según la necesidad del entrevistador.

También se incluye una entrevista estructurada como herramienta recolección de datos.

Las entrevistas se aplican a tres categorías de entrevistados, una maestra de escuela primaria, una directora de este nivel educativo y tres docentes investigadores que se desempeñan en el nivel universitario.

Núcleos conceptuales sobre lo que versará la entrevista

- Diagnóstico en contexto.
- Reflexión sobre la práctica.
- Transformación de la práctica.
- Espacios de participación. Trabajo en equipo.

- Sistematización del trabajo. Registro
- Seguimiento y evaluación.
- Formación permanente

Completan el trabajo cualitativo, la observación de documentos vinculados con el marco legal que hoy sustenta la política educativa en nuestro país:

- Ley 26.206 de Educación Nacional
- Plan Nacional de Formación Permanente. Resolución CFE N°23/07
- Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Resolución CFE N° 201/13

Este análisis pretende conocer la importancia que las políticas educativas otorgan hoy a la formación docente y su vinculación con las prácticas de investigación, reflexión y construcción de conocimiento por parte del docente.

Hasta aquí hemos expuesto las herramientas metodológicas que nos serán de utilidad para recolectar la información que nos permita aproximarnos a la respuesta de la pregunta inicial.

En el próximo capítulo expondremos los resultados obtenidos en el trabajo de campo y las primeras interpretaciones que luego completaremos en las conclusiones.

6. Trabajo de campo

Este trabajo de investigación tiene como objetivo describir las acciones del equipo directivo que susciten en el maestro una actitud investigadora, tal como la hemos definido en el cuerpo teórico. Partimos de la perspectiva de autores, ya mencionados, que sostienen que no es suficiente con que investigadores expertos estudien las prácticas pedagógicas, también es necesario que el maestro investigue en el aula, Stenhouse (1991). Una cuestión abordada en el capítulo 2 está constituida por la reflexión sobre la propia práctica en busca de cambios para la mejora. Esta concepción del docente como investigador la consideramos desde la perspectiva crítica que busca comprender la problemática en estudio y encontrar formas de intervenir para cambiar la realidad, para transformarla.

Hemos seleccionado el enfoque cualitativo como metodología de trabajo para recolectar y analizar datos. Lo consideramos pertinente ya que al plantear el problema de investigación buscamos comprender qué significa que el docente asuma una actitud investigadora y explicar qué acciones del equipo directivo son las más acertadas para lograr esta disposición en el maestro. Tal como lo sugiere Hernández Sampieri et al. (2010) con este planteamiento cualitativo buscamos aprender de las experiencias, opiniones y puntos de vista de los docentes participantes, por tal motivo las herramientas a utilizar son la entrevista semiestructurada y estructurada y la observación de documentos.

De lo expuesto hasta aquí consideramos que, es a partir de la experiencia personal, que el docente puede dar cuenta de la necesidad de reflexionar sobre su práctica, apoyado en un marco teórico desde el cual iluminar las acciones a seguir.

Es por ello que comenzamos con la entrevista a un docente de primaria (MM) que tiene un recorrido profesional de formación en servicio basado en la constante búsqueda de respuestas a las situaciones cotidianas que podríamos enmarcar como problemáticas del aula.

La segunda entrevista la realizamos a una directora del nivel primario (MD) de una escuela perteneciente al Gran Buenos Aires. Ante la posibilidad

de concretar la entrevista, la respuesta de MD fue inmediata, mostrándose realmente interesada en transmitir su experiencia como responsable de llevar adelante el proceso de formación docente en la escuela donde se desempeñaba como directora.

MD lleva adelante, desde el año 2011, un plan sistematizado de encuentros semanales, que reúne a los docentes en los espacios institucionales designados, y que tiene como principal finalidad analizar la realidad en su contexto, reflexionar sobre la práctica y tomar decisiones colectivas para transformarla en busca de mejoras.

Para dar luz a este trabajo de investigación realizamos una entrevista en profundidad a tres docentes investigadores que se desempeñan en el ámbito universitario. Mag. Ana María Amarante, (AM) con vasta experiencia en el área de formación docente, en la gestión educativa así como también en el desarrollo de proyectos de investigación.

La profesora Susana Sozzo (SM) fue entrevistada mientras se desempeñaba al frente del curso “Contextos desfavorables: la investigación como práctica de la mejora pedagógica” en la Universidad de Tres de Febrero. Este curso pertenece al Componente II del PNFP, nuestra escuela.

Así mismo, realizamos una entrevista online a María Gabriela Simpson (GM) quien ha desarrollado y coordinando proyectos de investigación y de trabajo en resiliencia y resiliencia sociocultural en distintas instituciones sociales y educativas.

Las entrevistas han sido registradas por medio de una grabación y se transcriben íntegramente. La intención primera es el cruce de las entrevistas que busca conjugar las miradas del docente y del directivo en relación al proceso de reflexión sobre la práctica, para ser iluminadas y enriquecidas por los aportes de las investigadoras.

Teniendo siempre presentes los objetivos de la investigación buscamos identificar los conceptos e ideas que respondan a la pregunta inicial.

Las dimensiones y subdimensiones que se desprenden tanto del marco teórico como de las entrevistas y los documentos analizados son:

- ✓ Actitud investigadora. El docente como investigador:
 - Diagnóstico en contexto.
 - Reflexión sobre la práctica.
 - Transformación de la práctica.
- ✓ Acciones del equipo directivo:
 - Espacios de participación. Trabajo en equipo.
 - Sistematización del trabajo. Registro
 - Seguimiento y evaluación.
 - Formación permanente
- ✓ Dificultades y emergentes.

Análisis de las entrevistas:

1. Identificación e Interpretación de las construcciones conceptuales expresadas en las Entrevistas

En esta etapa realizamos el análisis interpretativo de las entrevistas realizadas a una maestra, a una directora del Nivel Primario y a tres docentes investigadoras del ámbito universitario como ya lo mencionamos. Para mantener un orden lógico en la redacción de este apartado, abordamos en forma sucesiva cada entrevistado en relación al cargo desempeñado al momento de la entrevista, es decir, maestro, directivo, investigador, realizando en cada caso el análisis interpretativo.

En cada categoría de entrevistados, las dimensiones de análisis identificadas son la actitud investigadora en el docente y las acciones del equipo directivo. A su vez avanzamos sobre subdimensiones conceptuales que se desprenden de las generales y que están contenidas en el discurso. Las mismas tienen que ver, a grandes rasgos, con la investigación como parte de la tarea de enseñar, la reflexión sobre la práctica, y la formación permanente. Una última dimensión que la consideramos en particular, no por carecer de relevancia, sino porque merece un tratamiento específico en su interpretación, es la que hace referencia a las dificultades que se pueden encontrar en el

ámbito de la escuela primaria a la hora de responder a los objetivos de esta investigación.

El proceso de análisis e interpretación de las dimensiones y sus indicadores expresivos lo abordamos en forma sucesiva y simultánea teniendo presente los contextos de acción de los entrevistados, el aula en el caso de la maestra, la institución en el caso del directivo y un orden más amplio y abarcativo que incluye estos dos anteriores, en el caso de las docentes investigadoras. En tal sentido trabajamos un triple cruce explicativo. Buscamos identificar las coincidencias, los desacuerdos y la variación en las opiniones de cada uno, docente, directivo e investigador.

La interpretación y análisis comienza con la lectura general de cada entrevista desgrabada. Este paso requiere más de una lectura total y contribuye a encontrar el sentido de la opinión de cada entrevistado, su experiencia profesional en relación con las dimensiones seleccionadas y la valoración personal vinculada a las mismas.

La lectura detenida, por párrafos, se profundiza en aquellos casos en que la solidez de los conceptos expresados lo amerita, también cuando el énfasis manifestado por el entrevistado es determinante o cuando hay cierto grado de confusión en lo expresado. Finalmente se vuelcan los indicadores expresivos más significativos en una tabla de análisis de las entrevistas (ANEXO III).

2. Las categorías y sus indicadores expresivos:

2.1 Actitud investigadora. El docente como investigador

MM es docente del Nivel Primario y al momento de la entrevista se desempeñaba al frente de primer grado en una escuela confesional de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Bs. As. Del análisis del discurso de MM se desprende la relación que ella establece entre su práctica investigativa y la profesionalización de la tarea docente: *“Primeramente hacer el trabajo más profesional, que no sea por intuición sino que sea porque hay reflexión, porque*

uno lee, porque estudia, principalmente hacer de la tarea docente algo profesional.”

MD, mientras se desempeñaba como directora de una escuela primaria del Gran Buenos Aires, desarrolló con sus docentes, una forma de trabajo sistematizado, que consistía en reuniones semanales de todo el equipo docente, directivo, equipo orientador y bibliotecaria. Desde su perspectiva, lo que se realizaba en esos espacios *“específicamente nosotros hacemos permanentemente trabajo de campo, permanentemente trabajo de campo, (enfatisa)*. Ante la pregunta si podría considerarse este proyecto como un trabajo de investigación, ella destaca: *“es tal la producción de conocimientos nuevos, que muchas veces esto es avalado por la supervisión...”* El trabajo se toma como modelo para ser aplicado en otras escuelas con características similares.

AM desde la seguridad de sus conocimientos, su experiencia y formación profesional nos define con claridad el concepto trabajado: *“...el docente tiene que: estudiarse a sí mismo, hacer una reflexión sobre el planteo...la metodología propia es ésta: Un docente no cambia porque lea un libro. El docente va a cambiar cuando leyendo un marco teórico lo puede aplicar y sobre la práctica reflexiona y cambia, y eso es lo que le da una actitud investigadora.”*

Son varios los indicadores expresivos que se desprenden de la entrevista a SM en relación a la actitud investigadora y el docente como investigador, ella expresa *“... aporta esto de poder hacer lo que hace un investigador, identificar el problema, tomar información acerca de ese problema, buscar alternativas, acerca de ese problema, evaluar alternativas, tomar decisiones menos intuitivas y más adecuadas a la realidad que estoy tomando información. Y también ayuda a comprender que tengo que tener un marco de referencia, que tengo que tener información.”*

De la lectura del discurso de GM se desprenden las siguientes afirmaciones: *“La práctica investigativa le da sentido a la práctica profesional en el aula y la práctica profesional se retroalimenta con ella. Tiene una relación*

bidireccional y recíproca. Las teorías iluminan los haceres áulicos y las experiencias en dicho ámbito alimentan nuevas teorizaciones. Un punto en común con los otros entrevistados se pone de manifiesto al expresar que “...el perfil profesional del docente se amplía, se enriquece, se redefine con mayor nivel de profesionalismo y compromiso”, al incorporar la práctica investigativa. Ante la pregunta si es compatible el rol docente con el de investigador respondió: “Absolutamente, le da al primero un trampolín para la mejora continua, con la aplicación de un pensamiento crítico sobre la propia práctica que siempre tenderá a la mejora.”

Con respecto a esta dimensión que denominamos actitud investigadora, la opinión de GM es categórica y expresa *“...debe tener como base (en referencia al docente) una postura personal y profesional, de compromiso y crítica sobre la realidad, que implique una adaptación activa sobre la misma. La conciencia de las propias limitaciones es el mejor estímulo para aprender y mejorar su trabajo con un quehacer de investigación.”*

En primer lugar encontramos indicadores expresivos en las distintas transcripciones que podemos vincularlos a un mismo campo conceptual. Según los entrevistados, asumir una actitud investigadora en el docente de primaria puede ser considerada una metodología de trabajo, “hacer lo que hace un investigador”, reconocer el problema, indagar en las concepciones teóricas vigentes que pueden dar luz en la búsqueda de soluciones, tomar decisiones en cuanto a qué acciones implementar en la práctica del aula, reflexionar sobre ellas y cambiar en busca de mejoras. En referencia a esto, nos remitimos al marco conceptual y encontramos que Stenhouse (1991) al definir “actitud investigadora” en el docente resalta la importancia de que sea el docente quien estudie su propia práctica con sentido crítico, es decir en busca de mejoras, y de un modo sistemático en el marco de una metodología de trabajo.

Con expresiones certeras, los entrevistados entienden que, una consecuencia de la “actitud investigadora”, es el logro de un trabajo más profesional y menos intuitivo por parte de los docentes. En el comienzo del presente trabajo, al señalar los problemas que motivaban nuestra investigación, hemos citado a Fernández Pérez (1995) quien ante la situación de

desprofesionalización de la docencia que él mismo describe, propone como solución el inculcar en los docentes hábitos profesionalizantes que tienen que ver con el análisis, la reflexión y la crítica de la propia práctica, y con la investigación operativa en el aula.

Por último también queremos darle un lugar relevante a los elementos expresivos que encontramos en GM, quien al referirse a la “actitud investigadora” en el docente hace mención a “*una postura personal y profesional*” en coincidencia con Stenhouse (1991) al definirla como “*disposición para*” la búsqueda constante de mejora. Aquí se pone en evidencia la perspectiva crítica que hemos profundizado en nuestro estudio, la cual implica intervenir sobre la realidad para estudiarla, comprenderla y mejorarla. Esto hace referencia a la capacidad de lograr la transformación social desde el protagonismo del docente y sus prácticas pedagógicas.

Hasta aquí hemos presentado la primera conceptualización enunciada como “la actitud investigadora, el docente como investigador”. Entendemos que de ella se desprenden otras tres subdimensiones vinculadas entre sí, el Diagnóstico en contexto, la Reflexión sobre la práctica y la Transformación de la práctica. A continuación nos abocaremos a la búsqueda de sus huellas expresivas en los entrevistados y a su interpretación.

2.1.1 Diagnóstico en contexto, Reflexión sobre la práctica y la Transformación de la práctica:

Las opiniones vertidas por MM se contextualizan a partir de su desempeño como maestra, “...*en la carrera docente se te van presentando situaciones completamente distintas con los grupos que uno va teniendo, así que lo considero algo imprescindible, el tema de la capacitación y de reflexionar sobre la práctica de uno también para no estancarse en el trabajo*”.

Con respecto a la relación entre estas tres subdimensiones, la opinión de MD se sintetiza en la siguiente expresión acerca de la necesidad de “*contextualización de la práctica en la escuela*”.

A lo largo de la entrevista, AM hace referencia en más de una oportunidad a estas tres construcciones conceptuales en estrecha vinculación con la dimensión del docente como investigador: *“hacer entonces de esta reflexión sobre la práctica una autorreflexión: El docente sobre su propia acción de enseñar. Por lo tanto el éxito del docente es que los alumnos aprendan porque es la razón de ser de su tarea y eso implica una reflexión sobre su práctica.”* Con respecto al diagnóstico y a la contextualización de las prácticas, enfatiza: *“El planteo que yo tengo que hacer con mi equipo docente, como directivo, es nunca echar culpas, no le fue mal porque el maestro enseñó mal, sino, no sé por qué, pero hay que investigar”.*

SM es clara y contundente en cuanto a la relación entre estos conceptos, en especial la contextualización y diagnóstico expresa, *“...una de las cuestiones centrales para cualquier investigador es tomar información para la resolución de problemas... tengo que conocer el lugar donde estoy trabajando, el alumno al que quiero enseñarle, tengo que conocer la institución en que estoy inserto, de hecho se necesita información...la información se gestiona con las herramientas que les da la investigación”.* Luego agrega, incorporando el concepto de investigación-acción, *“Si sabe qué hacer con esta información, si aprende a organizarla, si tiene marcos teóricos para organizarla y si además la va aplicando y la va evaluando, porque de eso se trata la I.A., aplicar, evaluar, aplicar, evaluar (reitera), en un espiral que pretende ser dialéctico, y que tienda a mejorar esa práctica.”*

GM, en su discurso alude, en forma reiterada, a la relación entre las tres conceptualizaciones aquí mencionadas y el rol del docente como investigador, *“La necesidad de investigar surge de la propia necesidad institucional de mejorar constantemente su rol, su éxito en su tarea, el logro de objetivos.”* Más enfática aún resulta su opinión al afirmar que *“De no existir reflexión sobre la práctica, no hay detección de dificultades ni identificación de problemas a resolver para mejorarla. Por eso el pensamiento crítico, la reflexión, la introspección son aparte de los pilares de la resiliencia, la base para una mejora continua, del desarrollo de investigaciones que mejoren las prácticas”*

pedagógicas o sea de los procesos educativos, para que una sociedad evolucione”.

La necesidad del diagnóstico, de contextualizar la realidad del aula y aún más, de la institución, expresada por los entrevistados es una constante. Conocer, recoger información en el lugar, gestionar esa información para hacerla útil, es vinculada por los entrevistados con las herramientas que da la investigación.

Ante un problema en el aula, AM habla de “*no echar culpas*”, algo que ya aparece en el marco teórico cuando mencionamos que para muchos docentes “tener un problema” suele verse como un obstáculo y en ocasiones se pierde energía en encontrar culpables antes que soluciones. En coincidencia con Carlino (2010) para quien tener un problema es el motor que impulsa y da sentido al proceso investigativo, para AM, ante el problema la respuesta es “*hay que investigar*”.

Al renovarse año tras año los grupos de alumnos, y ante la dinámica cambiante del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, el diagnóstico es una necesidad, que no se agota en sí misma sino que se vincula con la reflexión y la acción en busca de mejoras.

La reflexión sobre la práctica, es el concepto que encontramos con más frecuencia en las entrevistas realizadas. Se menciona con naturalidad y como una cuestión inherente al hacer diario del docente.

También queda expresada la idea de que esta reflexión sobre la práctica no es improvisada ni etérea, sino que se sustenta en un marco teórico y es determinante para el logro de los mejores aprendizajes de los alumnos.

Existen indicadores expresivos que dan cuenta de la correlación entre formación y reflexión sobre la práctica. Ambos conceptos están ligados desde el principio y uno implica necesariamente al otro. A lo largo de todo el marco teórico, los diferentes autores citados, en especial Stenhouse (1991) y Schön (1992), hacen mención del docente como profesional reflexivo, aquel que es

capaz de indagar sobre los problemas que surgen en el aula, y mediando la reflexión, puede transformar la práctica en busca de soluciones.

En el corpus de ideas recogidas en el marco teórico y luego de la interpretación y análisis de las entrevistas queda de manifiesto el peso que, tanto autores reconocidos de diferentes latitudes, como docentes, directivos e investigadores comunes de las escuelas de hoy, le otorgan a la reflexión sobre la práctica en el aula. Continuamos nuestro camino con la siguiente dimensión, acciones del equipo directivo, que involucra de manera específica, todo lo que hasta aquí se analizó, con la gestión educativa.

2.2 Acciones del equipo directivo

Con respecto a esta dimensión, los entrevistados abren un abanico de múltiples posibilidades. Unos hablan desde la experiencia concreta de acciones que han venido desarrollando en sus ámbitos de desempeño como el caso de MD y de AM. En cambio MM, pone de manifiesto la expresión de deseo, en cuanto al accionar del equipo directivo, visto desde su perspectiva como docente de grado. MS y MG mencionan una serie de propuestas surgidas de sus propios proyectos de investigación y de sus concepciones teóricas al respecto.

2.2.1 Espacios de participación. Trabajo en equipo.

Los indicadores expresivos que encontramos en el discurso de MM refieren a sus propios sentimientos, *“lo que me gustaría es poder compartir con otros cuáles son mis decisiones para ver si son las adecuadas o no, cómo hubiera convenido actuar”*. Ante la pregunta acerca de qué acciones podría desarrollar el equipo directivo, MM responde *“Primero Optimizar esos espacios que a veces existen... jornadas de capacitación docente, lo que pasa después en la práctica es que hay poco trabajo en equipo entre los docentes”*. Continúa desarrollando, *“por eso el espacio de reflexión es un espacio abierto, a no tener miedo, a decir bueno yo tengo que mejorar en esto”*.

Para responder a la pregunta, MD explica en su discurso la experiencia desarrollada desde su cargo directivo, *“El espacio de reflexión sobre las*

prácticas esta institucionalizado. Esos espacios son los espacios que tomamos de los profesores especiales...” Luego pone énfasis en *“...juega un papel muy importante el hecho de tener siempre como norte el trabajo en equipo, cuando uno llega a una escuela como director, sabe que hay un equipo de trabajo, que puede haber grupos, seguramente, pero sabe que hay un equipo, la cuestión es establecer las redes necesarias y democráticas para que eso funcione...”*

Con claridad y contundencia, AM al ser interrogada sobre las acciones del equipo directivo expone: *“tiene que generar espacios de formación permanente con los recursos que tenemos, y con las posibilidades que tenemos, no es que no haya tiempo institucional para hacer esto, yo puedo abrir círculos didácticos hasta abriendo una aula virtual o un espacio virtual donde todos los docentes puedan ingresar en él y poder compartir y abrir foros didácticos.”* Luego agrega, *“El encuentro de la reflexión sobre la práctica, muchas veces necesita un momento de encuentro de equipos, de encuentro compartido. El trabajo en equipo, el colaborativo, el trabajo autorregulado, es clave para la formación permanente de los docentes.”*

Ante la pregunta sobre las estrategias a desarrollar por el equipo directivo, SM nos sitúa en un punto inicial, hasta ahora no mencionado por los otros entrevistados, *“La primera estrategia es “conocer muy bien la institución”,* y agrega, *“Yo a priori, para todas las instituciones no sé... porque no se puede dar una respuesta universal y justamente de eso se trata la investigación, de situar los problemas, de conocer en profundidad y comprender cada una de las situaciones en las que se va desarrollando, entonces no es posible generalizar.”* Se infiere en su discurso que habrá que escoger, desde la reflexión, táctica y estrategia propia para cada institución.

Desde la perspectiva que plantea SM, la actitud investigadora es la estrategia a desarrollar por el equipo directivo, *“...tenés que conocer la institución, ver cuáles son las necesidades y falencias...cuáles son los intereses, cuál es el ideario institucional. A partir de la información de todas esas cuestiones uno puede decir bueno, parecería que la estrategia posible es tal o cual y vamos a probarla, vamos a evaluarla”.*

Finalmente GM, ante la misma pregunta enumera una serie de acciones que se centran, más bien en actitudes a asumir por el equipo directivo, tales como *“En primer lugar debe tener sobre su propia tarea el objetivo de mejora continua, la democratización de miradas, los liderazgos positivos, un modelo salugénico, el respeto por los diferentes puntos de vista, apertura mental y desarrollo profesional, que empujen hacia la elevación de estándares, hacia el planteo de interrogantes y de desafíos.”*

Esta dimensión nos interesa particularmente porque intenta dar respuesta a nuestra pregunta inicial y a los objetivos que motivan esta investigación. Aquí también aparece el concepto de reflexión sobre la práctica vinculado con la formación permanente en un espacio institucional determinado y concebido como parte del hacer docente.

Los entrevistados ponen el acento en la posibilidad de generar espacios de reflexión institucionales, sistematizados, de participación, optimizando el tiempo y los recursos que se disponen en la institución. El Régimen Académico del Nivel Primario (Resolución 1057/14) determina que los docentes pueden estar afectados a las tareas pedagógicas propuestas por el equipo directivo en las horas en que no se encuentran frente al grupo de alumnos, es decir, horas especiales a cargo de docentes de Música, Educación Física, Artística, etc.

A la hora de elegir a quién entrevistar, no fue fácil encontrar directivos que desde la gestión, llevaran adelante un plan de formación de los docentes a su cargo, sostenido en el tiempo, sistematizado, enmarcado dentro de los espacios institucionales -horas en que el docente de primaria no se encuentra al frente de su grado- y que tenga las características de un proyecto de investigación.

Sí es posible encontrar directivos en instituciones donde, en forma aislada, sin responder a un propósito concreto y a largo plazo, realizan encuentros de capacitación para los docentes. En general surgen en respuesta a situaciones puntuales, emergentes que, rara vez, tienen continuidad en el tiempo o adquieren relevancia en la toma de decisiones colectivas para la transformación de la práctica.

En lo que concierne a las acciones del equipo directivo AM menciona algunas de las estrategias de trabajo que podrían ser de utilidad, teniendo en cuenta los recursos con que se cuenta hoy desde la tecnología. Aulas virtuales, círculos y foros didácticos en los cuales el directivo es quien alimenta y lleva adelante el proyecto.

Queda expresado, en las palabras de los entrevistados, la necesidad de trabajar en equipo, un trabajo que contemple la participación de los docentes en un rol activo y dinámico en la toma de decisiones. Se pone de manifiesto el papel determinante que tiene el equipo directivo en el desarrollo de prácticas democráticas hacia el interior de la escuela, centradas en la participación del docente.

Finalmente merece un tratamiento particular lo expresado por SM quien sostiene que las acciones a llevar adelante por el equipo directivo están en estrecha relación con una actitud investigadora pero a asumir por el mismo equipo directivo. Lo que consideramos válido para el docente como investigador, también lo es para el directivo, quien tiene que “investigar”. Es decir, conocer a los docentes, a la institución, conocer las necesidades y buscar soluciones a los problemas siguiendo la misma metodología de trabajo que pretendemos para el docente. **Diagnosticar, articular teoría y práctica, reflexionar y transformar el hacer directivo en busca de mejoras,** constituyen una respuesta posible a nuestra pregunta inicial. No podemos dejar de mencionar la visión crítica desde la cual se asume éste hacer directivo que recoge como característica fundamental la intervención sobre la realidad para mejorarla, propiciando espacios de reflexión que susciten en los mismos docentes esa concepción crítica que busca la permanente mejora de su tarea.

2.2.2 Sistematización del trabajo. Registro escrito.

MD, hace referencia en varias oportunidades a lo largo de su relato, al trabajo sistematizado que viene realizando en su escuela: *“hemos elaborado conocimiento, y lo tenemos sistematizado en cada una de las acciones que luego en la práctica han tenido impacto, las escribimos, está sistematizado.”* En otro momento de la entrevista hace referencia a *“El contenido de ese espacio*

de reflexión siempre surge de líneas generales, no de emergentes, porque los emergentes terminan desvirtuando estos espacios". Continúa "... que sea un espacio sistemático, con un objetivo claro que es el de la formación en servicio".

Con respecto a este tema, AM sugiere *"círculos didácticos, foros, puedo armar la memoria viva de la reflexión sobre la práctica que se hizo. Y eso lleva un registro de formación permanente y particular, es decir quien alimenta el foro es el directivo, quien elabora el aula virtual de formación permanente, es el directivo. Y eso es un registro porque tiene que ser documentado porque son todos los espacios de formación que ese equipo directivo dio en la escuela"*

De las opiniones vertidas por SM, destacamos la importancia que otorga a *"...el registro no tanto como toma de apuntes, sino de registro como forma de ir analizando qué es lo que estoy haciendo o de ir analizando lo que estamos haciendo..."*

GM dice al respecto, *"El quehacer docente para encontrar una mejora continua y elevación de la calidad educativa debe contar sí o sí con instrumentos de registro y documentación para poder analizarse y evaluarse".*

Avanzando con los aportes de las entrevistas nos encontramos con un elemento de importancia fundamental para completar el círculo de conceptos que esta dimensión del "hacer directivo" engloba. El registro escrito es considerado una herramienta de sistematización y validación de conocimientos construidos a partir de la reflexión y el análisis pedagógico.

Las docentes investigadoras entrevistadas coinciden en el registro escrito como *"memoria viva"*, rescatando la importancia de documentar lo que se hace en la escuela y que resulta efectivo a la hora de dar repuestas a las problemáticas surgidas. Memoria viva da idea de actualización permanente de lo que se hace y resulta eficaz y que puede ser aplicado a nuevas situaciones. Es la profesora Carlino (2010) quien le otorga a la escritura un doble papel, en coincidencia con lo aquí expresado, escribir para poner en palabras lo reflexionado y para que otros puedan hacer uso del conocimiento elaborado.

Finalmente resta analizar dos elementos conceptuales de la dimensión “acciones del equipo directivo” que ya han aparecido integrando el discurso de los entrevistados que se presentó hasta aquí. Así mismo avanzaremos en las especificaciones que hemos podido identificar.

2.2.3 Seguimiento y Evaluación

2.2.4 Formación Permanente

En relación a las dos subdimensiones que continúan, Seguimiento y Evaluación y Formación Permanente, encontramos indicadores expresivos, es decir huellas, indicios, que hacen referencia a las características propias de estas subdimensiones en los relatos de las entrevistadas que ya hemos expuesto. Hemos encontrado que ambas conceptualizaciones aparecen vinculadas con la Actitud investigadora y las Acciones del equipo directivo. Para evitar reiterarnos en el relato transcribimos a continuación sólo aquellas expresiones de los entrevistados que no se han presentado aún:

AM es categórica al expresar *“Hoy día el planteo de la formación permanente a partir de la reflexión sobre su práctica es un reto para los equipos directivos, y tienen que lograr los medios para que esto se alcance...”*

El discurso de SM hace referencia a *“otra cuestión que me parece importante es la evaluación, o sea, como toda aplicación de herramientas (de investigación), para obtener información para intervenir tiene que generar una información también de cómo, quiénes intervinieron, cuáles fueron los resultados”*

En este punto coincide GM al expresar *“La unión diagnóstico-objetivos-proyectos-estratégicas-análisis-evaluación y de nuevo diagnóstico... en una espiral de pensamiento crítico puesto en acción concreta”*.

La acción de reflexionar sobre la práctica, por si sola, se extingue, se diluye, si no se apoya en un material bibliográfico adecuado. La lectura de información válida, como lo expresa AM, es necesaria como complemento del proceso de reflexión si lo que se busca es la mejora en las prácticas

pedagógicas. Esto redundará en un proceso de formación permanente del docente en el que él mismo es protagonista.

Con respecto a la evaluación, encontramos definiciones en el marco teórico que coinciden con las expresadas por los entrevistados. La metodología de trabajo descrita por las profesoras Sagastizabal y Perlo (2002) considera la evaluación, no como punto de llegada sino como punto de partida para iniciar un nuevo proyecto de investigación, tal como lo plantea GM en su discurso al otorgarle la forma de un proceso espiralado. También lo encontramos expresado por SM en lo que ella llama espiral dialéctica “Aplicar-Evaluar”.

Al final del recorrido nos vemos en la necesidad de incorporar una dimensión que no formaba parte de las consideradas en principio pero que creemos importante a la hora de responder a la pregunta inicial y a los objetivos de nuestro trabajo de investigación.

3. Dificultades y Emergentes

Hemos decidido incluir la dimensión Dificultades y Emergentes, al encontrarnos con expresiones explícitas en varias de las entrevistas analizadas. Si bien esta dimensión no había sido tomada en cuenta en las suposiciones iniciales al plantear qué investigar y los objetivos de la investigación, luego del trabajo de campo, la recolección de datos y su posterior análisis, han surgido expresiones conceptuales que nos llevan a ampliar las dimensiones iniciales. Pretendemos ser genuinos al presentar la opinión de los entrevistados dando lugar a las dificultades u obstáculos que ellos mismos han mencionado en sus relatos.

Al explicar a MM los propósitos del trabajo de investigación y la utilidad de los datos a obtener, ella comienza mencionando su conocimiento sobre investigación-acción antes de realizar la primera pregunta de la entrevista. No estaba contemplado en las preguntas abordar este tema, es evidente que ella relacionó, por sí misma, su experiencia personal, su conocimiento sobre investigación-acción y el tema del presente trabajo. Si bien, MM argumenta con claridad las ventajas de la reflexión y la investigación para mejorar la práctica, (Bitácora de campo de MM) reconoce “...no estamos capacitados para eso, en

el profesorado no se nos capacitó para eso". Esto lo menciona en dos oportunidades de la entrevista.

En su discurso expresivo se percibe en MM cierta decepción al mencionar el poco valor que se le da a lo que el docente tiene para decir o puede aportar en pos de mejorar la práctica. Y concluye *"La investigación para la práctica de uno pero también con los pares. A veces parece que cada uno está en su mundito..."*

MD nos relata las dificultades que se le han presentado al llevar adelante, en su institución, el proyecto de espacios de reflexión para la práctica. Ella dice al respecto *"Las primeras veces...esto no es un lecho de rosas, el directivo tiene que estar atento a lo sistemático"* y agrega *"Muy institucionalizado estuvo, durante años, la hora libre...se corregía, se planificaba, pero en soledad, no se compartía el espacio"*.

Ya sin la grabación de por medio, permanecemos conversando e intercambiando experiencias en diálogo fluido. El concepto de investigación-acción es traído a la conversación por MD, quien asegura haber tenido experiencia en el uso de esta metodología. MD aclara que no es investigación-acción lo que ella lleva adelante en su escuela, ya que las maestras no cuentan con las herramientas metodológicas para su implementación, por ejemplo, instrumentos de observación dirigida, registros con diversos propósitos, sistematización de la información. Concluye que el trabajo en los espacios de reflexión no llega a ser investigación-acción porque no se tiene el rigor metodológico necesario. (Ver Anexo IV)

Las opiniones vertidas por AM se centran en la figura del directivo y la formación permanente, ella expresa que al directivo todo se le pide para ayer, se le suma trabajo administrativo que debe resolver, en cuanto a lo importante agrega *"...a veces se delegan situaciones específicas de formación permanente llamando a alguien que venga a capacitarlos de afuera, y no se hace seguimiento, entonces no sirve eso, y él se ocupa de hacer planillas, en lugar de controlar que las hagan bien quien debe de hacerlas"*.

El punto donde SM encuentra la dificultad es el registro escrito, “es muy común que nosotros le pidamos a los docentes que escriban, pero escribimos poco sobre nuestra experiencia.”

En relación a las Dificultades y Emergentes, GM es quien más se extiende en su relato, comienza con “...la verdad es que en nuestro país no hay una cultura docente que implique la investigación dentro del aula en el desarrollo del currículum” y agrega “El principal problema que impide que la investigación-acción sea una parte fundamental del quehacer docente es la falta de formación del profesorado...se asumen roles estáticos, conservadores, seguros y cómodos”.

En cuanto al docente como investigador insiste en “...debe existir como sustento una cultura colaborativa entre los ámbitos académicos y los del campo de aplicación, una cultura colaborativa entre los mismos docentes para el desarrollo de su tarea. En nuestro país eso no se da”.

Ante la pregunta sobre “investigar en la escuela”, GM expresa “existe una condición básica: que los equipos directivos, que la gestión, lo permita, lo fomenta, lo estimule, lo ayude. Sino el desarrollo de la investigación se limita al aula, casi como una actividad clandestina, realizada en soledad, reduciéndose a una gota de tinta en un mar.” Y concluye “Por comodidad se dice: “no se puede”.

GM coincide con SM en lo que respecta al registro escrito y amplía “La falta de registro en la cotidianeidad del trabajo docente, hace que pierda su riqueza y su valor. Los docentes no acostumbran a registrar los procesos, a analizar documentalmente los resultados. La mayoría pierde así recursos para replantearse su tarea, mirarla críticamente y observar los resultados como convergencia de factores que pierde en los trayectos por no registrarlos ni documentarlos”

Vale la pena remarcar que, si bien GM es quien con mayor contundencia expresa las dificultades, es ella, en coincidencia con AM quien menciona el concepto de resiliencia. Esta conceptualización que no hemos considerado a priori, en la enumeración de las dimensiones iniciales, es traída

por GM al expresar *“En principio la principal característica es la inclusión de la resiliencia como mirada estratégica en el desarrollo del currículum y en la tarea educativa. La eliminación del sentimiento de impotencia de los docentes protagonistas, el deseo de mejorar constantemente su tarea, la seguridad y la confianza de que se puede mejorar la realidad, la plasticidad necesaria para cambiar posturas, haceres, pensamientos que impidan cambiar y mejorar, son los pilares básicos para iniciar una experiencia positiva en el trabajo de investigación.”*

Al abordar la dimensión Dificultades y Emergentes encontramos expresiones conceptuales comunes en los diferentes entrevistados. Varios coinciden en afirmar que los docentes no están capacitados para llevar adelante proyectos de investigación. No manejan las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para desarrollar la investigación en el aula y si algún maestro se anima a incurrir en este campo, termina siendo un emprendimiento aislado y solitario, si no hay un equipo directivo que acompañe, oriente y genere los espacios institucionales necesarios para sostener el trabajo.

GM profundiza esta conceptualización al mencionar que no existe una cultura de la investigación en la concepción del rol docente. Aún más, al hacer hincapié en la falta de una cultura colaborativa entre los mismos docentes para llevar adelante la tarea de enseñar, pone de manifiesto una dificultad a superar si pretendemos un colectivo docente capaz de generar conocimiento pedagógico válido y aplicable a otros contextos.

Un obstáculo que mencionan los entrevistados es la carencia de mecanismos de sistematización del trabajo docente en referencia al análisis, reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas. El registro escrito tal como lo describimos en el marco teórico, no es una práctica común entre los docentes.

La obtención y el manejo de la información es otro aspecto que muestra cierta debilidad en los docentes. Cómo recopilan los datos que necesitan y

luego qué tratamiento le dan a la información obtenida es un punto a considerar.

Al pensar en la posibilidad de establecer espacios colectivos de reflexión y acción pedagógica en las horas institucionales, la dificultad que aparece es la concepción, arraigada en muchos maestros, de la “hora libre”, de la que cada uno puede disponer y decidir qué hacer.

Por último hacemos mención a las dificultades que los entrevistados expresan en relación al desempeño del equipo directivo, si éste no contempla en su gestión la misma actitud investigadora que se pretende fomentar en los maestros.

Análisis de documentos

1. Identificación e Interpretación de las construcciones conceptuales expresadas en los documentos oficiales

En esta etapa buscamos completar el trabajo metodológico con la observación y análisis de los documentos oficiales que señalan las líneas de acción de la actual política educativa en relación a nuestro tema de investigación. A través de la lectura de estos documentos hemos identificado expresiones conceptuales que hacen referencia a las categorías inicialmente identificadas. El criterio seguido para procesar la abundante información obtenida, ha sido la transcripción de las unidades de significado vinculadas a estas categorías y subcategorías.

2. Las categorías y sus indicadores expresivos:

Ley 26.206 - Ley de Educación Nacional

Título IV Los/as Docente y su Formación.

Capítulo II – La Formación Docente

En la Ley de Educación Nacional encontramos el artículo 71 que enuncia, como finalidad de la formación docente, la preparación de profesionales que sean capaces de enseñar pero, también, de generar y

transmitir conocimientos. Se abre así la posibilidad de pensar en el docente como un profesional que construye conocimientos y no sólo los transmite.

En el art. 72 hace mención al apoyo pedagógico a las escuelas y a la investigación educativa como función constitutiva del Nivel Superior, sumando así a su tarea de formación inicial, la de formación continua de los docentes.

ARTICULO 72. — La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

Así mismo el art. 73 enumera los objetivos de la política nacional de formación docente:

c) “Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.” (Ley 26.206)

Plan Nacional de Formación Permanente. Resolución CFE N°23/07

El capítulo 2, describe los principales problemas que se presentan en cuanto a la Formación Docente y cuáles son las estrategias para superar cada uno de ellos. Nos interesa especialmente el problema n°8, el cual aparece vinculado en el documento, con el desarrollo del currículo.

Desarrollo Curricular - 2007/2010

<p>■ PROBLEMA 8. Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes.</p> <p>■ ESTRATEGIA 8. Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras.</p>		
Problemas	Objetivos	Resultados esperados
Débil desarrollo de la investigación en la enseñanza.	1. Fomentar investigaciones educativas que impacten en el mejoramiento de las prácticas docentes y la gestión institucional y que integren diversos actores en su implementación.	Institucionalización de una política de investigación pedagógica que impacte en el mejoramiento de las prácticas docentes y de la gestión institucional, integrando diversos actores y sectores en su implementación. Financiamiento de investigaciones educativas. Mecanismos de formación permanente de especialistas en investigación educativa. Diseño e implementación del Observatorio de políticas de formación docente. Desarrollo de investigaciones en cooperación con organismos internacionales. Publicación de investigaciones.
Necesidad de potenciar la sistematización y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras.	2. Relevar y sistematizar experiencias innovadoras y realizar publicaciones para su difusión.	Consolidación de redes de intercambio de experiencias innovadoras. Conformación de un Banco de Experiencias educativas. Publicación de experiencias innovadoras sistematizadas.

Instituto Nacional de Formación Docente, Plan Nacional de Formación Permanente, 2007, p. 45.

Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Resolución CFE Nº 201/13

El PNFP responde a la Ley de Educación Nacional para garantizar el derecho a la formación permanente y gratuita de los docentes. En su marco conceptual, reconoce a “...los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza”. Más adelante sostiene que “la evaluación institucional participativa prevista en el Programa, reconoce la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada, que integra acciones individuales y colectivas...”

Uno de los objetivos del programa se propone:

“Impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique la reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza.”

El Componente I está centrado en las instituciones y comprende un recorrido de formación de tres años de duración. “En el mismo se abordarán integralmente la formación individual y colectiva de los docentes analizando,

sistematizando y comunicando sus prácticas; en escenarios colaborativos y sostenidos de manera tal que se interpele al quehacer diario de los docentes y las escuelas.”

En relación al Componente II Destinatarios Específicos, la propuesta está orientada a dar respuestas de formación a los docentes en ejercicio. Extraemos del programa la siguiente cita: *“...esta formación deberá dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas, es decir, deberá superar los modelos tradicionales de la transmisión en manos de expertos y de los cursos aislados para pasar a formatos capaces de movilizar prácticas en un ámbito donde se conjuguen los aportes de la investigación educativa, el conocimiento práctico, el análisis y la reformulación y la puesta a prueba constante de dichas prácticas.”*

Las escuelas participantes de PNFP tienen que realizar el registro escrito de cada una de las jornadas correspondientes al Componente I. Ese registro toma singular trascendencia al convertirse en material de trabajo y memoria viva del recorrido formativo, es insumo para la instancia siguiente.

De la bibliografía propuesta por el PNFP, “Formas y Sentidos del Registro” (Anexo V) extraemos: *“lo que tratamos de registrar es un proceso de formación que está marcado por instancias de encuentro, pero también por la continuidad de las discusiones, reflexiones y producciones a lo largo de la actividad cotidiana de las instituciones...”*. Avanzando en el mismo documento encontramos la definición siguiente, *“El registro puede ser REFLEXIVO, lo que suele involucrar un tipo de escritura personal que tiene el sentido de permitirnos volver sobre un proceso de trabajo, en este caso un proceso formativo, para lograr una mejor comprensión de lo que sucedió.”*

Síntesis integradora. Triangulación de datos.

El presente trabajo recoge las opiniones de una maestra del nivel primario, una directora de escuela primaria y tres investigadoras, cada una perteneciente a una universidad distinta de nuestro país, sumado a la observación de los documentos oficiales mencionados.

Al abordar las categorías “actitud investigadora, el docente como investigador” y “acciones del equipo directivo” encontramos que:

La actitud investigadora en el docente de primaria tiene que ver con la identificación del problema, el apoyo en el sustento teórico, la reflexión y el cambio en busca de mejora.

La reflexión sobre la práctica, es el concepto que encontramos con más frecuencia en el marco teórico y en el trabajo de campo, tanto en las entrevistas como en los documentos oficiales.

Se evidencia una correspondencia entre formación permanente y reflexión sobre la práctica. Se hace explícita esta relación al quedar expresada como uno de los objetivos del Programa Nacional de Formación Permanente.

Contextualizar la realidad escolar es condición para buscar las mejores respuestas a los problemas cotidianos.

Es posible generar espacios de reflexión institucionales, sistematizados, de participación, optimizando el tiempo y los recursos que se disponen en la institución.

Las acciones a desarrollar por el equipo directivo tienen que estar en sintonía con lo que se pretende lograr en los docentes. Antes de planificar cualquier acción por parte del equipo directivo, se debe tener en cuenta la realidad institucional, los recursos con que se cuenta, y la dificultad y la resistencia que este tipo de trabajo puede generar en algunos docentes.

Hasta aquí hemos buscado respuestas a nuestra pregunta inicial, primero en la construcción del marco teórico y luego en el trabajo de campo. Se abren nuevos interrogantes que pueden ser disparadores de nuevas investigaciones.

Luego de todo este camino compartido, queremos hacer partícipe al lector de la experiencia enriquecedora que resultó la realización de este trabajo, por tal motivo sugerimos la lectura del ANEXO VI *Con un corazón inquieto*. Por las características narrativas de este texto, que expresan la involucración de la investigadora, se redacta en primera persona.

Desde una perspectiva humilde, abierta y colaborativa, ofrecemos en el siguiente capítulo las conclusiones que nos han surgido a partir de este trabajo de investigación, también hacemos mención de la necesidad de trabajar en futuros estudios que permitan ampliar y profundizar los aspectos aquí mencionados.

Conclusiones

En este capítulo de cierre sintetizamos el conjunto de nociones que hemos estudiado en el marco teórico y que buscamos enriquecer y completar a través del sustento empírico que nos proporcionó el estudio de campo.

No podemos dejar de admitir que los maestros, hemos tenido como función principal, conservar y transmitir conocimientos establecidos, utilizando técnicas basadas en cuerpos teóricos de validez y aplicación universal. Con el desarrollo de esta tesina, comprendimos que la investigación, como parte del hacer docente, asigna un nuevo e ineludible sentido a nuestra labor, viene a completar ese rol que tradicionalmente se nos ha otorgado. De ver en el maestro a un simple aplicador de técnicas para la enseñanza, a considerarlo un profesional que no sólo transmite conocimientos ya constituidos sino que también los produce, es el paso que tenemos que dar.

Hoy la realidad nos exige nuevas respuestas. Los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad se ponen de manifiesto puertas adentro de la escuela, generando problemas pedagógicos inéditos en nuestras aulas frente a los cuales, los maestros no podemos responder con los mismos esquemas de acción que adquirimos en la formación inicial. Tampoco alcanza repetir fórmulas o técnicas que sí resultaron efectivas en otros contextos, a pesar de haber sido situaciones similares.

Además de los investigadores expertos, es el propio docente quien tiene que investigar en el aula buscando alternativas de acción válidas y contextualizadas para transformar su práctica en busca de mejoras. Pero además, esta concepción supone que, a un maestro que investiga en el aula, le corresponde un equipo directivo que tiene asumida esta práctica como parte de su labor cotidiana en un proceso reflexivo, colaborativo y autorregulado.

El propósito principal de este trabajo ha sido describir las acciones del equipo directivo que promueven en el docente de primaria una actitud investigadora. Para llegar a este punto, hemos estudiado el corpus de ideas que nos acerca a la definición de actitud investigadora más acertada. Con ella,

podemos comprender cuáles de las acciones del equipo directivo, son las apropiadas para fomentarla.

Para realizar el trabajo de campo nos basamos en la metodología cualitativa, la cual nos permitió conocer la realidad y comprenderla a partir del análisis de las entrevistas a docentes que han transitado el camino de la investigación en los distintos niveles y espacios de la educación. La observación de los documentos oficiales nos puso al tanto de las concepciones que subyacen en la política educativa en relación a nuestro tema de investigación.

Cuando en el cuerpo teórico nos acercamos a la definición de actitud investigadora, no nos contentamos sólo con la idea de una disposición personal hacia la investigación. Avanzamos en su conceptualización haciendo referencia a la adquisición de una conducta profesional que implica observación, reflexión, acción y evaluación, en un proceso constante de retroalimentación, que permite construir alternativas pedagógicas de intervención válidas para mejorar los aprendizajes.

A lo largo de nuestro estudio, hemos comprendido que el maestro puede ser un investigador en el aula y que ello implica pasar de verlo (y vernos) como un simple aplicador de técnicas validadas en contextos alejados de la realidad del aula, a considerarlo (considerarnos) un profesional de la enseñanza capaz de definir el problema pedagógico, obtener información sobre él, evaluar alternativas de acción, tomar decisiones menos intuitivas y más acordes a la situación planteada y evaluar los avances. Si bien podemos afirmar que no se trata de un proceso lineal, porque muchas veces es preciso volver sobre el camino recorrido, sí es una condición necesaria para avanzar, la reflexión sobre la propia práctica desde la perspectiva crítica que busca transformar la realidad para mejorarla. Esta práctica investigativa implica no apartar la mirada de la teoría como basamento que otorga a cada paso del proceso, criterios válidos de acción. Desde esta perspectiva, el camino entre la teoría y la práctica es un camino de ida y vuelta. Las teorías iluminan el hacer en el aula y las experiencias pedagógicas alimentan nuevas teorías. Así queda expresado

en las entrevistas que realizamos; allí encontramos evidencias de los puntos en común entre el marco teórico y el trabajo de campo.

Así mismo, reforzando las nociones explícitas en el marco referencial, encontramos indicadores expresivos en las entrevistas que adjudican una ponderación particular a la autorreflexión, como proceso introspectivo, concepto que encierra en sí mismo la idea de interioridad, de mirada hacia el interior de uno mismo en busca de las mejores respuestas a las situaciones presentadas. En esta coincidencia de ideas con lo que plantea Yepes Storck (1998), el volver los ojos hacia nuestro interior nos permite descubrir nuevas realidades, nuevas iniciativas, nuevos planes a llevar adelante.

De aquí se desprende que el docente con actitud investigadora, es un docente reflexivo y crítico, quien a partir de un diagnóstico profundo de la realidad, es capaz de asignar nuevo sentido a su labor, reemplazando la improvisación y el actuar por tanteo, por conocimientos construidos in situ que brindan confianza y seguridad a la hora de dar solución a un problema. En este punto también encontramos coincidencia con una de las profesoras entrevistadas, quien nos expresa que el docente con actitud investigadora es quien, ante un problema, busca, se informa, lee, reflexiona. Y porque reflexiona, cambia.

A partir de lo expuesto podemos afirmar que si la intervención del docente en busca de mejoras surge de la autoreflexión crítica, de la indagación y el diálogo entre la teoría y la experiencia, del análisis profundo y el debate colegiado, es fuente de conocimientos nuevos.

Pero para que esta concepción del docente con actitud investigadora cobre sentido completo, es importante entender que se trata de una visión superadora del trabajo individual y solitario del maestro en el aula. Es aquí donde adquiere especial importancia la labor del equipo directivo y sus decisiones puestas de manifiesto en una gestión más democrática y participativa.

Entre las primeras acciones del equipo directivo para promover la actitud investigadora en los maestros de primaria, se encuentra la apertura de

espacios institucionales de intercambio y participación de docentes y directivos en los cuales se construya, en primer término, vínculos interpersonales de cooperación y respeto.

Espacios de reflexión y debate colegiado donde las voces de los docentes sean escuchadas y las alternativas de acción sean consensuadas. Estos espacios institucionales, sistematizados, que optimicen el tiempo y los recursos con que cuenta la institución, deben responder a un plan de trabajo con propósitos claros y conocidos por todos, que atiendan a una necesidad institucional particular y no a emergentes. Es fundamental entender que, en estos espacios, la reflexión por sí sola, se pierde en la vorágine de situaciones que tienen lugar en la escuela. Es necesario hacerla explícita, consciente y transformarla en una práctica. De aquí la importancia de la sistematización y el sustento del material bibliográfico adecuado.

Una de las críticas a los proyectos de investigación llevados adelante por los docentes en el aula, que mencionamos en el cuerpo teórico y se sostiene en el estudio de campo, es la ausencia de una base metodológica y una base científica para construir conocimiento válido. Ante el interrogante de cómo hacemos para construir un conocimiento con cierto grado de rigurosidad para intervenir, la respuesta está en la escritura como herramienta de sistematización del trabajo de los docentes.

No alcanza con reflexionar, es necesario también leer y escribir. El registro escrito para documentar el proceso de reflexión y producción del trabajo docente es una práctica que también necesita ser fomentada, sostenida y acompañada por el equipo directivo. La escritura es una tarea que demanda tiempo y esfuerzo, más aún, si no es una práctica frecuente, por lo tanto el equipo directivo debe tener en cuenta estos aspectos para darle la relevancia necesaria y la utilidad apropiada.

Observación y reflexión sobre la práctica, análisis, debate y consenso, producción y acción para transformar la realidad, escritura y trabajo sistemático son algunas de las prácticas descriptas hasta aquí para llevar adelante la investigación en el aula. Sin embargo, vale la pena mencionar que, en nuestro

trabajo de campo, encontramos no pocas dificultades para promover la actitud investigadora en los maestros de primaria. Es una constante en el discurso de los entrevistados, la falta de formación docente en lo que concierne a las bases científicas y metodológicas necesarias para llevar adelante un trabajo sistemático que les permita a los maestros, por ejemplo, construir sus propias herramientas de recolección y gestión de la información, y que se fortalezca en el trabajo colaborativo. Estas dificultades las enmarcamos dentro de una misma dimensión: la ausencia de una cultura colaborativa entre los profesionales de la educación que redunde en una cultura de la investigación en el aula.

La labor del investigador cobra sentido cuando comunica a otros su propio recorrido, la formación docente en una cultura de la investigación también debe incluir el hábito de hacer público sus logros de manera que otros colegas puedan conocer sus hallazgos, someterlos a revisión y crítica y emplearlos en nuevas situaciones. (Carlino, 2010)

En referencia a esto, las palabras de nuestra entrevistada Ana María Amarante, coinciden con las ideas de los autores citados en el marco teórico, *“El trabajo en equipo, colaborativo, el trabajo autorregulado...”* redundando en un proceso de formación permanente del docente en el que él mismo es protagonista.

La investigación-acción es la muestra de que es posible iniciar este camino de investigación en el aula y en la escuela. Desde la perspectiva planteada en el presente trabajo, la I.A. es una secuenciación de diagnósticos ligados entre sí por la reflexión crítica. El diagnóstico adquiere entonces una relevancia particular al considerarlo, no sólo como la descripción de la situación inicial del problema y su contexto, sino como un proceso en sí mismo que avanza en profundidad para explicar y comprender el problema, para formular y concretar alternativas de acción y para evaluar el estado del problema luego de la acción. Diagnóstico y reflexión crítica se conjugan en un espacio común, la investigación-acción.

Podemos considerar que los primeros pasos para implementar en la escuela la I.A. consisten en iniciar modestas investigaciones asistidas técnica y

metodológicamente por aquellos que tienen alguna experiencia en estas prácticas, con una agenda de trabajo que pauté encuentros periódicos, con manejo sistemático de los canales de información y documentación, de manera que los docentes vayan adquiriendo, con el ejercicio, los conceptos y hábitos de la práctica investigativa. El trabajo colaborativo, la participación democrática y la posibilidad de plasmar acuerdos y criterios comunes de acción es clave para construir esa cultura de la investigación en el aula que mencionamos más arriba. Es importante que el docente no se sienta sobrecargado porque se le suman tareas a las que ya viene realizando, "...antes bien, jerarquizado por la función social que cumple al producir nuevos conocimientos" (Sagastizabal y Perlo, 2002, p.252).

Finalmente, consideramos que es el equipo directivo quien debe asumir, en primer término, una actitud investigadora, que no se reduce simplemente a implementar una metodología de trabajo basada en la investigación sino que avanza en la construcción de una cultura colaborativa entre los mismos docentes, entre docentes y directivos y, aún más, entre docentes e investigadores expertos. Ahora bien, se ha mencionado la ausencia de formación docente para emprender procesos de investigación en el aula que, de llevarse adelante, redundarían en esa misma formación que se considera ausente. Sin embargo, es necesario advertir que, en nuestro estudio, no hemos tenido en cuenta una cuestión sobresaliente en el entramado de nociones expuestas hasta aquí. Una tema a investigar en futuros estudios puede ser la formación profesional que tiene que tener el docente que llega a ocupar el cargo directivo, para que su gestión, sea una gestión en clave de investigación.

Algunos interrogantes que podrían ser futuras líneas de investigación son:

¿Qué base científica y metodológica necesita el docente y el directivo para pasar de ser aplicador a investigador en el aula?

¿Incluyen los programas del profesorado y la formación inicial, contenidos que brinden al docente una base teórica y práctica sobre la metodología de la investigación en educación?

¿Las acciones del equipo directivo son condición suficiente para desarrollar en el docente una actitud investigadora?

¿Cómo propiciar una cultura docente que conciba a la investigación como una tarea inherente al hacer del maestro en el aula y del directivo en la gestión?

¿A una escuela en clave de investigación qué perfil de directivo le corresponde?

¿Cómo realizar proyectos de investigación conjuntos entre las escuelas y las universidades que contemplen la optimización de los recursos humanos y materiales?

Pensamos en el accionar del directivo como motor de la investigación en el aula y en la escuela, acercando posiciones, aunando esfuerzos, generando y facilitando canales nuevos de comunicación e intercambio. Los profesionales expertos en investigación educativa y los equipos docentes que investigan en el aula formando parte de una misma comunidad científica que enfrenta día a día los retos de la enseñanza.

Bibliografía de referencia:

- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI.
- Ander-Egg, E. y Cedrato M. (2012). *La enseñanza y su programación en el aula*. Buenos Aires: San Pablo.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio, Creative Thinking about learning and teaching*, 1(1). (<https://my.vanderbilt.edu/sotl/files/2013/08/Bass-Problem1.pdf>, 20/01/2013)
- Brezzo, L. (2012). Apuntes de Cátedra. Metodología I. Escuela de Educación. Universidad Austral. Buenos Aires.
- Burton, W., Kimball, R., y Wing, R. (1965). *Hacia un pensamiento eficaz*. Buenos Aires: Troquel.
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica (5º reimpresión de la 1ª ed.)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura (11ª ed.)*. Barcelona: Anagrama.
- Cassís Larraín, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 14-21. (http://www.univalle.edu/publicaciones/compas_emp/compas05/007compas.pdf, 29/06/2012).
- Colombo, M. E. y Staseijko H. (2000). *Psicología. La actividad mental*. Bs. As.: Eudeba.
- Conferencia Episcopal Argentina, (1993). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Madrid: EDIDEA S.A.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires (2010). *El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales*. (http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2010/diagnostico_participativo.pdf, 15/01/2013).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires (2014). *Nuevo Régimen Académico de Educación Primaria, Res. 1057/14*. Buenos Aires.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ª ed.). España: Morata.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica* (2ª ed.). España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Instituto Nacional de Formación Docente, (2007). *Plan Nacional de Formación Docente*, Res. 23/07. Buenos Aires. Argentina.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Argentina.
- Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, 1(1), <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/678/800>, 20/01/2013).
- Nubiola, J. (2004). *La vida intelectual: pensar, leer, escribir*. (http://www.univforum.org/pdf/683_Nubiola_Vida_intelectual_ESP.pdf, 10/06/2012).
- Martínez Sánchez, A. (1996). *La formación inicial de los profesores*. En García Hoz, V. (Coord.), *Formación para la educación personalizada*. Madrid: Rialp

- Metodología de la Investigación II, (2013). Documentos de Cátedra, Escuela de Educación, Universidad Austral. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2006). *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Argentina.
- Pérez Juste, R. (1996). *La investigación y el profesor*. En García Hoz, V. (Coord.), *Formación para la educación personalizada*. Madrid: Rialp
- Quivy y Campenhoudt (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México D.C: Limusa.
- Riccardi, R y Colombo Murúa, P. (2008). *El arte de decidir: transformando las ideas en acción*. Salta: Editorial Hanne.
- Sagastizabal M. y Perlo C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sanchez Sierra, S., Santos M. y Ariza de Encinales M. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Colombia, 8, 145-159. (<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400811.pdf>, 20/06/2012).
- Sanguineti, A. M. (2012). *Antropología Filosófica*. Documentos de Cátedra, Escuela de Educación, Universidad Austral. Buenos Aires.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Stenhouse, L.; Gimeno Sacristán, J., (prologuista) (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Vincent Marqués, J. (1982). *Casi todo podría ser de otra manera*. En *No es natural: para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama.

Yepes Storck, R. y Aranguren Echeverría, J. (1998). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana* (3ª ed.). España: EUNSA.

ANEXO I

Modelo de la entrevista semiestructurada

Preguntas a las docentes investigadoras

Modelo 1

1. Sé que dedica un espacio de tu tarea como docente a la investigación.
¿Qué aporta a su perfil profesional la práctica investigativa?
2. En varias oportunidades, usted ha mencionado la importancia de la reflexión sobre la práctica, ¿de qué manera podría vincularse con la tarea de investigar?
3. ¿Cuáles son las estrategias que desde la gestión se deben promover, para orientar al docente hacia una actitud investigadora?
4. ¿Qué competencias debe lograr y desarrollar un docente para ser investigador?

Modelo 2

- 1) Ud. ha mencionado la importancia de la investigación como parte de la tarea docente, para no ser un “aplicador” sino un “docente creador”
¿Qué herramientas necesitamos como docentes para dar este paso en la concepción de nuestro rol?
- 2) ¿Qué puede aportar al perfil profesional docente la incorporación de prácticas de investigación como parte del hacer diario?
- 3) La reflexión sobre la práctica, el registro escrito, el trabajo sistemático son conceptos que ud. ha mencionado en varias oportunidades ¿de qué manera podría vincularse con la tarea de investigar?
- 4) ¿Qué estrategias de gestión podría desarrollar el Equipo Directivo para promover en el docente una actitud investigadora?
- 5) ¿Conoce alguna experiencia escolar dónde se haya desarrollado un proyecto de investigación para mejorar la práctica educativa? Podría mencionar las características de la misma.

Preguntas al directivo

- 1) Como estrategia de gestión sé que has llevado adelante un proyecto de espacios de reflexión sobre la práctica, ¿De qué se tratan estos espacios?
- 2) ¿Quién define los contenidos a tratar?
- 3) ¿Están sistematizados de alguna manera estos espacios? ¿Cómo?
- 4) ¿Crees que los docentes recibirían con agrado un espacio de reflexión?
- 5) ¿Desde la dirección se suministra sustento teórico a los docentes para luego realizar un proceso de reflexión sobre la práctica?
- 6) ¿Cuál es, para el docente, la utilidad de llevar adelante estos procesos de reflexión?
- 7) ¿Podríamos encontrar una analogía entre la actividad que se realiza en la escuela en estos espacios de reflexión y la tarea de un profesional que investiga? ¿Cuáles?
- 8) ¿Cómo definirías el perfil del directivo para llevar adelante este tipo de proyectos?

Preguntas al docente

- 1) Sé que dedicas un espacio de tu tarea como docente a la investigación. ¿Qué aporta a tu perfil profesional la práctica investigativa?
- 2) ¿Es compatible el rol docente con el de investigador?
- 3) ¿De dónde surge la necesidad de investigar? ¿Por qué investigar?
- 4) ¿Cuál es la finalidad que perseguís como docente al llevar adelante procesos de investigación? ¿Para qué investigar?
- 5) ¿La reflexión sobre la práctica puede ser parte del proceso de investigación? Si es así ¿en qué radica su importancia (la reflexión en la investigación)
- 6) En las reuniones institucionales, con tus colegas, se organizan espacios de intercambio sobre la práctica?
- 7) ¿Recibirías con agrado un espacio institucional de reflexión, indagación y debate?
- 8) ¿El Equipo Directivo te suministra material para seguir investigando?
- 9) ¿Qué acciones del Equipo Directivo te ayudarían a desarrollar tus proyectos de investigación?

Modelo de Entrevista estructurada

Preguntas a una docente investigadora

- 1) Sé que dedica un espacio de tu tarea como docente a la investigación.
¿Qué aporta a su perfil profesional docente, la práctica investigativa?/
¿Qué puede aportar al perfil profesional docente la incorporación de prácticas de investigación como parte del hacer diario?
- 2) ¿Es compatible el rol docente con el de investigador?
- 3) ¿De dónde surge la necesidad de investigar en la escuela? ¿Por qué investigar en el aula?
- 4) ¿Qué herramientas metodológicas, de sistematización, necesitamos como docentes para dar el paso de docente aplicador a docente investigador, en la concepción de nuestro rol?
- 5) ¿La reflexión sobre la práctica puede ser parte del proceso de investigación? Si es así ¿en qué radica su importancia (la reflexión en la investigación)
- 6) ¿El registro escrito, el trabajo sistemático son conceptos que podrían vincularse con la tarea de investigar como parte del hacer docente? Si es así, ¿de qué manera se relacionan?
- 7) ¿Qué estrategias de gestión podría desarrollar el Equipo Directivo para promover en el docente una actitud investigadora?
- 8) ¿Conoce alguna experiencia escolar dónde se haya desarrollado un proyecto de investigación para mejorar la práctica educativa? Podría mencionar las características de la misma.

ANEXO II

Transcripción de las entrevistas

Fecha: 17/10/2013

Hora de inicio: 13:40hs aproximadamente.

Hora de finalización: 14:30hs.

Lugar: Sala de estudio de la Universidad Austral.

Entrevistador: Claudia Perrone (E)

Entrevistada: María (MM). Maestra de primer grado de una escuela de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tiene siete años de antigüedad en la docencia y se encuentra estudiando la Licenciatura en Gestión Educativa.

Introducción: Realizamos una descripción general del proyecto de investigación, los objetivos y propósitos, los motivos por el cual fue elegida MM para la entrevista y la utilización de los datos obtenidos. También mencionamos la confidencialidad de los mismos.

Comenzamos con la grabación de la entrevista.

(MM comienza a dialogar antes de que yo pueda realizar la pregunta. Se percibe cierta ansiedad en su hablar precipitado. La intención de compartir su experiencia y su punto de vista acerca del tema planteado, se pone de manifiesto desde el comienzo del encuentro.)

MM: Hace dos años yo había empezado psicopedagogía y en una de las materias que teníamos y veíamos el tema de Investigación-Acción, reflexionas sobre la práctica, tomar conciencia de lo que uno hace, me acuerdo que en su momento cuando lo vi me parecía fascinante, después uno piensa en su propia tarea y por otro lado no estamos capacitados para eso, en el profesorado no se nos capacitó para eso. Pero es un lindo desafío.

E: Yo sé que parte de tu tarea la dedicas a investigar, qué sentís vos que te aporta profesionalmente incorporar esa parte de investigar, reflexionar sobre la
Perrone Claudia B.

práctica, como vos decís, y buscar desde la teoría para después hacer tu práctica mejor. ¿Profesionalmente qué te aporta?

MM: Primeramente hacer el trabajo más profesional, que no sea por intuición si no que sea porque hay reflexión porque uno lee, porque estudia, principalmente hacer de la tarea docente algo profesional. Y por otro lado en la carrera docente se te van presentando situaciones completamente distintas con los grupos que uno va teniendo así que lo considero algo imprescindible, el tema de la capacitación y de reflexionar sobre la práctica de uno también para no estancarse en el trabajo. Yo hace cinco años que estoy en primer grado, bueno que sea siempre algo nuevo, que no sea algo rutinario, que uno hace siempre lo mismo.

E: Frente a un problema que no se te había presentado antes, ¿en qué basas las decisiones que vas tomando, frente a una situación de conducta o de aprendizaje que es nueva, como vos decís uno se va enfrentando a desafíos nuevos, situaciones nuevas, cómo te ayudas vos para decidir tu accionar?

MM: Consultando, me ha pasado de consultar con los profesionales que trabajan en la escuela, con la psicopedagoga, la vicedirectora, mis colegas, también me ha pasado de consultar con personas que están fuera del ámbito de una escuela, cuando hacía psicopedagogía, me ha pasado de consultar con profesoras para que también me aporten su visión. Lo que me preocupa y lo que me gustaría es poder compartir con otros cuáles son mis decisiones para ver si son las adecuadas o no, cómo hubiera convenido actuar,

E: En la escuela, ¿tenés espacios que estén institucionalizados donde vos puedas compartir con tus colegas estas situaciones?

MM: Lamentablemente no, justamente hoy creo que es el desafío que hay que abrir, uno lo hace, viviéndolo de esta forma queda muy a la merced del docente, porque el que se lo toma con responsabilidad, el que le preocupa va a poner los medios para, pero no está brindado el espacio a nivel directivo para reflexionar así sobre la práctica, y evaluar los temas. Buscando los huecos, viste lo que es una jornada. Buscas el espacio para. Cuando uno tiene la preocupación te lo hacés.

E: Por ejemplo si a vos te surgen estas situaciones problemáticas, desde la dirección ¿te acompañan con material, con sustento teórico, te dicen mirá, leé esto, fijate en esto?

MM: Sustento teórico no, sí te acompañan a enfrentar la situación, como entrevistar a los padres, y que estén también los directivos, o ver si es conveniente que esté el directivo o la psicopedagoga, sí consultar y que den consejos pero desde la propia práctica y no desde material teórico que pueda ayudar. Lo de investigación-acción es un campo que se me fue abriendo cuando empecé con el estudio de psicopedagoga porque nunca lo había escuchado, estudiando en la carrera, ni tampoco después trabajando.

E: ¿Vos pudiste llevar adelante algún proyecto de investigación-acción estando como docente en el aula?

MM: La verdad siento que a veces lo que me pasa es que aspiras a cosas muy altas y que después en la práctica ves que no llegás a eso que querés porque con las cosas que tenés todos los días, si después me pasa que hago como un examen propio para ver a lo que me gustaría llegar y todavía no estoy llegando.

E: Y el tema de la reflexión ¿qué lugar ocupa en tu tarea docente?

MM: Para mí es fundamental, lo que siento es que me faltan las herramientas para poder hacerlo profesionalmente, uno lo va haciendo pero...

E: Vos tuviste la posibilidad de conocer lo que es IA pero

MM: Sé que existe pero no tengo la experiencia de trabajar con personas que lo estén aplicando y que se lleve a la práctica así con otros docentes o desde directivos entonces creo que nos pasaría mucho más profesional. Sigue siendo como algo que surge de la necesidad de uno, es inevitable no pensar en cómo está respondiendo el grupo, qué es lo que necesitan, muchas cosas también es el clima con tus compañeros de trabajo, y la relación con los directivos, y...

E: Todos los aspectos que abarca este rol y los actores con los que uno va interactuando. ¿Qué crees que podría hacer el directivo, qué acciones podrían hacer desde la dirección como para que a vos te ayudara a ser más fácil, a llevar adelante, no un proceso con las características de la IA como Perrone Claudia B.

formalmente se lo conoce pero sí espacios de reflexión e indagación, y de poder rever la práctica y volver a revisar los resultados.

MM: Primero Optimizar esos espacios que a veces existen, de hecho por ejemplo este año obligatoriamente tenemos que suspender las clases para tener unas jornadas de capacitación docente y muchas veces uno se queda con la sensación de a qué vine, que falta... muchas veces lo que pasa después en la práctica es que hay poco trabajo en equipo entre los docentes. En la escuela en la que estoy se trabaja mucho pero las pautas vienen desde arriba las cosas hay que hacerlas y no hay mucho espacio para la opinión del docente. Primero creo que es fundamental una actitud abierta de: el docente también tiene algo para aportar para ofrecer. Las reuniones muchas veces son bajadas de línea, cosas hay que hacer así y no es que uno tiene espacio para decir "sería conveniente..."

Lo que me pasa a mí en mi realidad, en mi escuela primer ciclo y segundo ciclo somos como dos ámbitos completamente distintos, no hay interacción entre 1º ciclo y 2º ciclo y a veces en el mismo ciclo. Primer ciclo se trabaja por grado y no hay posibilidad de intercambio me parece que esto cierra las puertas, habría que empezar a trabajar sobre generar una actitud más abierta, espacio de participación de los docentes, también. A veces cuando son las jornadas es bajar línea también en el sentido de "los padres se vienen a quejar y tuvimos quejas" pero no es bueno y Ustedes qué piensan qué podemos hacer, cómo lo podemos revertir, qué estamos haciendo nosotros, qué parte de responsabilidad tenemos. Cuando no se genera ese espacio, se cierra la reflexión, porque se ven los obstáculos como siempre responsabilidad de lo que viene de afuera y quizá no se asume la parte de responsabilidad de cada uno también para ver cómo mejorar, Que este todo bien en la escuela no es que no haya padres que no se quejen que funcione todo porque no existe, porque somos personas las que trabajamos hay diferencias, por eso el espacio de reflexión es un espacio abierto a no tener miedo a decir bueno yo tengo que mejora en esto. Pero es como el miedo siempre a lo que se puede mejorar y cuando algo no marcha es el señalarlo como lo negativo, pero no en función de construir algo mejor, si no como señalarlo mal.

E: ¿Vos crees que es posible, dentro de la tarea que desempeña el docente, pensar esto de investigar sobre la práctica y reflexionar como una tarea más dentro de corregir, explicar, enseñar y acompañar?

MM: Pienso que también es la gran responsabilidad que tenemos para no perder el sentido de lo que estamos haciendo, porque si no terminás perdiendo el sentido pleno de tu vocación, que no es solamente estar enseñando ciertos contenidos académicos, que trascienden, obviamente que es fundamental y son el medio para, pero en la medida que uno reflexiona sobre su propia labor es cuando va descubriendo ese sentido más profundo.

E: Vos relacionas esto con lo más profundo de la vocación, ¿Vos crees que esto de poder investigar profesionalmente me permite desarrollarme, pero también podríamos hablar personalmente?

MM: Estamos trabajando con personas y como educadores tenemos la misión de formar integralmente a la persona y uno está conviviendo con personas.

Pienso que muchas veces las grandes dificultades que tenemos en la escuela es porque fallamos en esto es como la gran falla. La investigación para la práctica de uno pero también con los pares a veces parece que cada uno está en su mundito y claro después qué vamos a transmitir es como una incoherencia, es justamente lo contrario a lo que uno quiere dejarle a los chicos.

E: Ahí ¿las condiciones institucionales tendrían que permitir superar estas dificultades?

MM: Sí, a veces pienso ¿cómo?, si desde el lugar docente se puede empezar a, porque cuando es el directivo cuando lo tiene como algo importante, y se lo propone es el directivo, pero cuando uno ve que eso no está en el plantel directivo, el docente puede empezar a propiciar esos espacios y esa reflexión en el directivo también y con los colegas, cuando a veces también te pasa que tenés docentes de muchos años trabajando en la escuela y “dejá para que vamos a cambiar, para qué esto? dejá”, no es fácil, por eso te digo que a veces uno proyecta alto y después siente que no está llegando pero cuanto

más alto se proyecte uno más lejos va a llegar aunque que no se alcance lo que uno se había puesto como meta.

E: La iniciativa de avanzar siempre. ¿Vos en algún momento, parte de esta reflexión, de lo que vas modificando, lo que te llama la atención de lo que vas descubriendo a partir de la observación, de la reflexión, hiciste algún registro escrito a nivel personal, notas, etc.?

MM: La verdad, no

E: ¿Por falta de tiempo o por que no te parece que es útil?

MM: Me parece que sería muy bueno pero no lo he hecho, pienso que cuando uno escribe sirve para poner orden a lo que uno le pasa, pero la verdad que en la escuela por una cuestión también de tiempo no lo haces, pero no puedes excusarte en eso, uno también lo puede hacer fuera del ámbito del colegio, me parece bueno pero no lo he hecho.

Luego de estas palabras, MM se muestra muy interesada en los resultados de este trabajo y su posible aplicación. Agradecemos su buena predisposición y el tiempo dedicado.

En un clima más distendido, sin la grabación de por medio, comenta las dificultades que se le presentan en la escuela para encontrar espacios de reflexión y análisis de la práctica pedagógica.

Fecha: 05/07/2014

Hora de inicio: 18:00hs aproximadamente.

Hora de finalización: 20:00hs.

Lugar: Domicilio particular de Mónica.

Entrevistador: Claudia Perrone (E)

Entrevistada: Mónica (MD). Directora de una escuela primaria de gestión estatal en Boulogne, partido de San Isidro en la provincia de Buenos Aires.

Introducción: Realizamos una descripción general del proyecto de investigación, los objetivos y propósitos, los motivos por el cual fue elegida MD para la entrevista y la utilización de los datos obtenidos. También mencionamos la confidencialidad de los mismos.

MD: las condiciones para que un docente sea un enseñante, ya te digo, lo dice un autor, no lo digo yo, pero coincido, es esta cuestión del carisma o la cuestión innata de transmitir lo que uno sabe, este autor dice que cuando esto no está presente hay que suplirlo con la formación. Como dicen “para aquellas cosas que natura no da, salamanca presta. Hay muchos docentes, y yo me incluyo entre ellos, que si no hemos tenido la condición..... nos hemos formado para serlo en un perfil profesional que encaje en el nivel en donde uno se desempeña. La otra condición es el saber didáctico, el saber transmitir eso que uno está enseñando y lo otro son los destinatarios a los que uno enseña, es decir, aquellos que entendemos nosotros por quienes son los destinatarios de lo que enseñamos, entender que esos destinatarios tienen sus propios intereses, que viven mundos diferentes, esto que nos cuesta entender hasta a los docentes, añoran la escuela vieja porque con ese métodoaprendíamos y no entender mucho el mundo, por ejemplo, de la tecnología, que nosotros la llamamos nueva y para nuestros niños son viejas, y es tecnología, ellos naturalizan. Como dice otro autor, somos nosotros los exiliados digitales y ellos son los nativos entonces tenemos que entender la didáctica desde ese lugar.

Con respecto al enseñante, esto de ser un profesional tiene que ver mucho con la trayectoria que uno ha tenido.....importa paragestión, tiene que ver con la formación, con la experiencia personal. Tiene mucho que ver con la experiencia personal, pero con aquellas buenas experiencias, siempre recuerdo los buenos directores cada vez que tomo una decisión porque los maestros marcan, entonces uno tiene que aprender a dejar buenas huellas, no pies cambiados.

E: Y cómo el estilo del directivo marca también la institución, también a los docentes, el estilo de gestión...

MD: Yo no encuentro otra manera de gestionar que no sea mirando al niño, porque en todos los actos en que he sido docente, desde que he sido maestra de grado en medio del campo, a 15 kilómetros de cualquier localidad, haciendo dedo, caminos de tierra, o con barro, yendo igual, porque sabía que en ese momento el niño me estaba esperando en la tranquera, y yo sabía que tenía que llegar. Los días de lluvia no estábamos obligados a llegar, y lo cumplíamos en la zona urbana pero yo sabía que tenía que ir. Esa esperanza que tiene el niño, eso es lo que ilusiona, el niño espera lo mejor de nosotros y esas miradas que uno ve todos los días en la escuela, las caritas que entran y salen, hay esperanza, siempre están esperando algo, y creo que es lo mejor de nosotros. Creo que desde ahí, desde la intención de ser los mejores enseñantes, el fin del directivo tiene que formarse.....

Cuando yo vine a vivir aca se hablaba mucho en ese momento de atender a la diversidad, y qué era en ese momento, para la zona urbana, la diversidad. Atender a lo diferente, contextualizar al niño en su trayectoria, atender a los diferentes ritmos de aprendizajes de los niños, buenoplurigrado.

Nada novedoso fue trabajar en aulas con personas diferentes a ritmos diferentes.

E: Bueno una de las cosas que a mí me mueve a hacer esto es poder romper o terminar con eso de que todos aprenden todo al mismo tiempo y de la misma forma, porque uno lo reconoce en la experiencia profesional, que en algún momento lo creyó, que todos tenían que aprender todo al mismo tiempo y de la

misma forma y llegar a los mismos resultados y la frustración que uno sentía cuando veía que eso no se cumplía y nadie nos decía en ese momento que eso no iba a poder ser nunca.....yo pienso y coincido con lo de la experiencia personal y profesional que después nos mueve a seguir.

MD: A la par de esto que uno tiene como condición, como convencimiento de lo que tiene que ser la profesión docente pero más que nada el perfil del directivo, estamos hablando del perfil del directivo que tiene que ver con su trayectoria, la formación, la formación docente, la capacitación tiene mucho que ver y el convencimiento de que la política educativa tiene que estar presente en cada uno de los actos porque uno tiene que responder y garantiza lo que el estado pide que hagan las escuelas, y en esa formación, en esa profesionalización que tiene que tener el directivo,???

A lo mejor no es casualidad, tal vez lo sea, no lo sé, pero no hay una carrera para ser director, sí hay gestión que es una carrera nueva, relativamente nueva pero..... el director como aprendiz. El maestro que se prepara, que estudia, que quiere ascender en su carrera profesional, no tiene la posibilidad de saber si le gusta ser director, estar codo a codo en una escuela siendo un residente, como hacen las maestras. No tenemos una oportunidad los directores, los directores vamos con nuestra intención de generar cambios, de generar mejoras, de poner en juego el mandato de la centralidad de la enseñanza en la escuela. Vamos con esa ganas de trabajar pero no nos hemos formado dentro de la institución desde la experiencia, no tenemos experiencia los directores.....

Bueno en eso juega un papel muy importante el hecho de tener siempre como norte el trabajo en equipo, cuando uno llega a una escuela como director, sabe que hay un equipo de trabajo, que puede haber grupos, seguramente, pero sabe que hay un equipo, la cuestión es establecer las redes necesarias y democráticas para que eso funcione, porque gestionar no es fácil, en el contexto de vulnerabilidad en el que algunas escuelas nos manejamos.

E: Vos me contabas que tienen como un proyecto sistematizado de formación, como espacio de reflexión.

MD: Tenemos armado, ya te digo, yo empecé a trabajar en esta escuela de Boulogne, que es una escuela como te había comentado de vulnerabilidad alta respecto a la matrícula que atiende.....no es una escuela muy grande, pero tienesecciones, trabajamos en dos turnos, tenemos un personal bastante estable desde hace un tiempo y es una escuela de primera que comparte edificio con una escuela secundaria, con una ESB que tiene 3 años nada más y tiene desde 2011 un espacio de reflexión de las prácticas docentes, así se llama. El espacio de reflexión sobre las prácticas está institucionalizado. Esos espacios son los espacios que tomamos de los profesores especiales, los profesores areales, en el que concentramos la mayor carga horaria los días martes y jueves en los dos turnos. Los martes y los jueves concentramos la mayor carga en lo posible, a vecesconcentramos que los profesores estén ese día la mayor cantidad de encuentro de docentes de 1° ciclo y 2° ciclo. Los martes se encuentran más los de 1° ciclo con 1° ciclo y los de 2° con 2°. Los jueves es más general, mezclamos sobre todo en aquellos grados que le llamamos bisagra. Esta escuela es precisamente desde los espacios institucionales es que empezó a teneruna impronta diferente en cuanto a la realización del Proyecto Institucional porque tenemos la misma meta, los mismos objetivos, sabemos hacia donde vamos, quienes somos y hacia donde vamos y qué queremos lograr.

E: Y digamos el contenido de ese espacio de reflexión?

MD: El contenido de ese espacio de reflexión siempre surge de líneas generales, no de emergentes, porque los emergentes terminan desvirtuando estos espacios,quedarse en lo anecdótico eso es lo que empezamos a trabajar con Inés mi coequiper en el 2011, que no sea un espacio para tomar mate y hacer catarsis, que sea un espacio sistemático, con un objetivo claro que es el de la formación en servicio, espacio que perdimos en estos últimos años con las jornadas, que son insuficientes. Tenemos otros espacios que son extraescolares. Pero bueno con un objetivo claro, con un propósito definido y en el mismo espacio, bien trabajado.....

En esos espacios, el encuentro entre docentes es para planificar conjuntamente, ese es otro detalle, las planificaciones en la escuela son públicas, todos tienen acceso a esas planificaciones, en el ámbito docente, todos tienen acceso, los niños también, y los papás también se les cuenta, son públicas. Qué vamos a lograr en el año, qué vamos a lograr en estos tres meses, qué proyectos tenemos.....

Cómo va la marcha de los proyectos, esperamos siempre a los papás en alguna reunión darle cuenta de lo que estamos haciendo y por lo general lo hacemos en una clase abierta o en algún espacio de efemérides o por convencimiento, los convocamos y vienen.

Y en este espacio, el primer año, bueno yo te cuento la trayectoria del espacio:

El primer año los dos o tres primeros meseslos espacios con mi co-equiper, nos fijamos quienes se encontraban, entonces ambas, en ambos turnos, invitamos a los docentes a participar.

E: ¿Ustedes coordinaban desde la dirección el espacio?

MD: Sí, coordinábamos el espacio desde el equipo de conducción, no solamente el directivo, estaba el secretario, pero también pedimos ayuda al equipo de orientación, entonces arrancamos con pequeñas lecturas.

E: ¿Con sustento teórico?

MD: Sustento teórico, pequeñas lecturas, les decíamos nosotros, un instructivo,

“bueno la semana que viene piensen que el equipo de orientación les va a decir qué hacer con este grupito de chicos”, entonces ahí ya había un mayor compromiso, siempre referido a lo pedagógico obviamente, y a las decisiones pedagógicas también.

Después fue un poquito más larga la lectura: algún documento, alguna cuestión desde el enfoque teórico, ver qué problemas teníamos (empezaron a traer los docentes).

Las primeras veces, Claudia, esto no es un lecho de rosas, el directivo tiene que estar atento a lo sistemático,, esta forma de formarse, valga la redundancia,

Muy institucionalizado estuvo, durante años, “la hora libre”,...entonces, como yo te decía, era la revistita de Avon, o el tecito, o el conversar con la portera, era eso, no? Se corregía, se planificaba, pero en soledad, no se compartía el espacio.

Entonces, en ese compartir el espacio, también el mirarse a la cara, en una escuela es difícil, si te encontrás en el recreo. Entonces la soledad provoca desencuentro, porque uno no conoce al otro, no conoce.....no está con el otro, no planifica, no sabe, en las escuelas grandes pasa eso. Al principio fue ir a buscar a la señorita de 2° que estaba en la biblioteca, estaba corrigiendo cuadernos. Al mismo tiempo, decirle a la que estaba en la cocina tomándose un cafecito y conversando, *“vení nos juntamos en tal aula, estamos en la sala de informática”*, no tenemos sala de maestros en la escuela.

E: Bueno pero siempre un espacio surge.

MD: Sí, cuando hay encuentro de personas.

E: ¿Ustedes lo planificaban con anterioridad?

MD: Sí lo planificábamos, habilitamos un libro para sistematizar, entonces lo primero que hicimos, fue hablar de lo que era un espacio de reflexión de la práctica, para qué servía, y cómo lo íbamos a implementar para la escuela.

Es un espacio de formación para la contextualización de la práctica en la escuela con sustento teórico.

Por lo general...por lo general no, siempre se trabajan los Documentos de DGE, los que tenemos del nivel central y el libro de cabecera es el Diseño Curricular porque está muy hablado pero....

El Marco General de la política educativa no está bien leído hasta lo hemos leído por arriba, en eso hay que profundizarlo, entonces en esa profundización estuvimos trabajando todo el 2011.

E: ¿Y eso se ponía en común?

MD: Eso se compartía de esta manera, pensábamos con mi co-equiper qué parte del discurso era relevante tratar dentro de la escuela para ese momento de la escuela, teníamos problemas, porque hay un trabajo previo del directivo, dónde tenemos dificultades. Cuando uno analiza un PIC, un SIC o un TIC y se da cuenta que esas evaluaciones no coinciden con lo que marca el diseño, con lo que espera el niño, bueno entonces, si las evaluaciones me están dando números que están complicados, ¿qué tenemos que hacer?, ¿hacia dónde tenemos que mirar?

E: ¿Y eso se termina construyendo con el equipo docente?

MD: Con el equipo docente y el EOE (equipo orientador escolar), con la maestra bibliotecaria y los profesores especiales.

Esos días martes y jueves también aprovechamos para pedir asesorías técnicas, entonces los profesores especiales ese día...mirá dos o tres tips que nos sirvieron para la escuela:

- ✓ Los alumnos son de todos.
- ✓ Se trabaja en equipo.
- ✓ Uno debe capacitarse para ser enseñante.

“Los alumnos son de todos” recupera esa idea del Diseño de la centralidad de la enseñanza y de que todos somos responsables de enseñar, no son tus alumnos ni mis alumnos. No nos apropiamos de los chicos nada más que para lo pedagógico, entonces nominalizar y triangular, dificultad o avance, carita del niño y docente. “Carita del niño” porque todos nos conocemos, cuando uno va al recreo no cuida solamente a sus niños, cuida a todos los niños, y en ese cuidado esta el cuidado de su trayectoria, y el hacerse cargo cada uno de la parte que nos toca. Yo como directivo tengo que dar cuenta de los resultados institucionales.

E: Lo saca al docente de ese encuadre de que por este año este es mi grado y el año que viene no sé.

MD: sabes que esto de trabajar en equipo que los alumnos son de todos desmitifica esto de echarle la culpa a otro por las dificultades que tenemos.

Nosotros enseñamos, no somos médicos, tratamos de que la familia los lleve al médico, no somos psicólogos, tratamos de que la familia acompañe desde ese lugar y cuando no puede, igual enseñamos, no dejamos de enseñar porque ponemos la responsabilidad en los padres. Si los padres no están presentes y, bueno, es lo que tenemos.

Esta forma de mirar la escuela es una forma nueva, hace diez años atrás no estábamos hablando de esto, hace diez años atrás teníamos muchas más cosas y no teníamos otras.

E: ¿Es decir observar el contexto que nos toca y estar atentos?

MD: La verdad es que desde estos espacios se mejoró mucho esta cuestión vincular no sólo entre los docentes, se mejoró el vínculo entre los grados, entre los niños. Los chicos se dan cuenta cuando los adultos se ponen de acuerdo para enseñarles. “Seño, me puedo ir un ratito con la seño Viviana”, “bueno andá, después volvé”.

La cuestión de “no es una familia la escuela” lo tenemos re claro, pero tenemos mejores vínculos desde que trabajamos en estos espacios y los chicos se dan cuenta de esto cuando dicen “yo quiero ir a trabajar con la señorita Viviana”...

A partir de la demanda de los chicos, empezamos a pensar en los espacios de reflexión de la práctica: ¿por qué no agrupar de diferente manera?, ¿por qué no hacer un 1° Ciclo no graduado? Y ¿un 2° Ciclo no graduado?

Y empezamos a pensar la realidad que teníamos. En otro momento, sin capacitación, sin lectura, sin la mejora vincular que estableció este espacio de formación, no hubiese sido posible. Porque el docente está anquilosado en su caparazón del aula, está dentro de su aula. La Unidad Pedagógica trabajada como la trabajamos desde el año 2012 nos sirvió muchísimo, la institucionalización de la UP sirvió mucho para abrir la mirada.

Los nenes de 1° y de 2° no son de 1° y de 2°, son de la UP, y esa impronta que le dimos a 1° y a 2° la seguimos a 3° y a 4°, a 5° y a 6°, entonces hay una

continuidad pedagógica lograda por el trabajo en los espacios. Ese trabajo de formación docente es indispensable en las escuelas, pero tiene que ver con el perfil del directivo.

E: Bueno ya hablamos de las características que tendría que tener el directivo, ¿alguna cosa particular para destacar dentro del perfil profesional y de formación del directivo como para que pueda llevar adelante un proceso así en la escuela?

MD: Vos decís que tiene que ver con la formación propia, en mi experiencia profesional, yo creo que no me ha quedado curso del CIE adonde asistir, en todas las áreas.

Uno no es especialista en un área, tiene que saber cómo se enseña cada una de las áreas, en Inglés, en Educación Física, en Educación Artística, tiene que saber reconocer la lectura profunda del Diseño Curricular y del Marco General de la política educativa, esa es una condición sin la cual un directivo no puede gestionar la escuela. Los fundamentos, lo que le da el fundamento es la enseñanza y hay que gestionar para eso.

E: Y si hablamos un poquito de las dificultades que se pueden llegar a encontrar en la implementación de un proyecto así, de un plan de espacio docente?

MD: Mirá las primeras veces siempre hay resistencia, siempre hay resistencia, yo creo que con convencer a 3 o 4 ya es suficiente para que esos multipliquenporque después el otro se queda sólo. Cuando implementamos esto en la escuela fue en el 2011 y en el 2012 ya estaba a pleno. Pudimos pedir asesoría técnica, pudimos armar el Proyecto Institucional entre todos y no es un proyecto armado desde dirección.

E: ¿Los docentes pueden intervenir en la selección del contenido o del trabajo que se va a hacer en el espacio? ¿Pueden aportar ideas?

MD: Nosotros estamos con la propuesta DALE! Es una propuesta del derecho a leer y escribir. Nosotros tenemos un diagnóstico institucional referido a los escasos avances en lectoescritura y la alfabetización inicial y una de las causas

es la inexistencia de estímulos, no hay lectura en la casa de los chicos, no hay materiales, estos se encuentran en la escuela, en el jardín. Con suerte que hayan ido al jardín, tenemos muchos niños en nuestra institución que no han ido al jardín, te dicen si fue la jardín en la última sala, una vez por mes. Eso hay que tenerlo en cuenta en la trayectoria del niño con muy pocos estímulos de la lengua, de la lectura. Con los textos se encuentra en la escuela, entonces es un mundo tan diverso que los apabulla. La propuesta DALE! Nos da esa teoría, estos fundamentos acerca de cómo aprende a leer y escribir ese niño que, cuando tiene pocos estímulos, es posible estimularlo de tal manera que pueda avanzar en su alfabetización.

E: Y esas observaciones que hicieron ustedes, las conclusiones a las que llegaron, ¿las lograron dentro del ámbito de la escuela?

MD: Lo hicimos dentro del ámbito de la escuela, participaron los docentes y mucho el EOE, además trabajando en articulación con los jardines de donde provenían los nenes. Eso se traduce en un diagnóstico, en una conclusión que le dio pie a qué tenemos que trabajar acá, quiénes somos, qué tenemos que lograr.

Así armamos el PI (Proyecto Institucional), es propósito esencial la lectura, la escritura, la literatura, todo lo que tenga que ver con esto de aprender a leer y escribir.

Los chicos tienen que aprender a leer y escribir, la escuela es eso, un ámbito en el que el niño imagina, crea, pero aprende a leer y escribir. No puede ser que los niños de 4° y 5° todavía estén escribiendo con imprenta mayúscula, que tengan escasos avances. Las repitencias que teníamos eran por los escasos avances en la alfabetización inicial, entonces tenía que haber algo, todos pueden aprender, eso es la confianza en que pueden aprender.

E: ¿Tienen alguna forma de evaluar ustedes los resultados?

MD: Permanentemente, primero fue un trabajo compartido pero en el que cada docente se hacía cargo de su grupo, desde la diversidad, entonces apoyaba el EOE, “este grupo necesita alfabetización” entonces apareció DALE! Que son

secciones de lectura y escritura, de 20 minutos, cada tres niños y que se hace fuera del ámbito del aula. Con un docente, que puede ser la maestra bibliotecaria, la OA, la OE, o la OF/S y tiene que ver con la teoría de la enseñanza de la lengua de correspondencia del fonema-grafema, porque los chicos dicen la “eme” pero no saben cómo es la “eme”, nuestros niños de contextos vulnerables necesitan el fonema.

Esas cuestiones no se corresponden con la enseñanza del Diseño Curricular pero funciona para estos niños, porque nosotros no estamos en el aula enseñando fuera del diseño. Nosotros enseñamos como dice el diseño, las prácticas del lenguaje, pero hay niños que necesitan reforzar ahí y bueno esa estrategia sirve para esa dificultad. Cuando empezamos a hacer esto en la escuela, lo hicimos a espaldas de las inspectora porque la propuesta DALE! No está muy bien vista. Prejuzgaron que iba a ser en el aula, que todos los nenes de primero iban a aprender de esa manera. No, los nenes de primero no están para la propuesta DALE! Es para los nenes de 2°, 3° y 4°.

Para los de primero les vamos a leer mucho, les tenemos que ofrecer otra cosa, como propone el diseño. La propuesta DALE! No es una estrategia de enseñanza, es una estrategia que nos permite fortalecer en este aspecto, 20 minutos por semana, nada más.

E: ¿Este año, ustedes están trabajando este proyecto?

MD: Este año lo que estamos haciendo es una capacitación a los docentes, empezamos con 1° ciclo pero para los docentes de 2° ciclo también, porque los niños de este ciclo tienen muchísimas dificultades para tener una escritura espontánea, o para leer, o para entender un texto, entonces vamos con la capacitación sobre esto.

En el 2013, esta forma de nuclear a los chicos para que sean de todos nos permitió que los profesores de Educación Física de ambos ciclos, los días martes se hicieran cargo de todos los chicos, entonces el capacitador, el asesor técnico, tenía la oportunidad de reunirse con todos los docentes del ciclo en un espacio más amplio, como mínimo de dos horas. Esto de trabajar en equipo no es sencillo, uno lo dice y parece rimbombante. Trabajar en equipo

y todos somos responsables de los chicos, en otro tiempo, el docente me podría haber dicho *“No, y si al chico le pasa algo, ¿Quién se hace responsable?”*, todos, todos somos responsables de los niños mientras dure el acto educativo, sino miro la parte del decreto que lo dice.

Ese tipo de que somos todos responsables nos permitió capacitarnos y organizar estos espacios para capacitar. Es mucho trabajo Claudia, y yo ahora que lo digo me doy cuenta de lo que se ha trabajado, del camino recorrido.

Armar un Plan de Evaluación Institucional, armar el proyecto entre todos, *¿Qué queremos lograr? Queremos avanzar en la alfabetización, por lo menos que el 20% de los chicos de 1° ciclo estén alfabetizados. A eso queremos llegar, con indicadores claros.*

A la par armamos nuestro proyecto de supervisión, enmarcado en el proyecto de supervisión distrital, enmarcado en la política educativa. Queríamos lograr continuidad pedagógica, asegurar la terminalidad de la EP en tiempo y forma, disminuir la sobreedad.

Las decisiones se toman en conjunto, a veces hay resistencia, Claudia, de trabajar en equipo creo que ahí está la clave, hay un dicho en el campo, *“seguidor como perro de sulky”*, la clave es la insistencia, la sistematización, el trabajo sistemático.

E: Yo lo que quería preguntarte es si uno podría considerar todos estos procesos que se van dando desde los docentes y directivos y todo el personal, como vos me mencionaste en algún momento, si uno puede encontrar una analogía con un profesional que investiga, que desarrolla una actitud investigadora a partir de una dificultad que se le presenta y puede recurrir a la teoría, a la observación y al diagnóstico.

MD: Creo que eso es lo que fuimos logrando, en la escuela.....puesto en tus palabras resulta medio como impactante lo que vos decís, pero sí, específicamente nosotros hacemos permanentemente trabajo de campo, permanentemente trabajo de campo, el registro de las clases, el ponerse de acuerdo para dar una clase, el potenciarse. Por ejemplo, la

explicación\aplicación de lo que tiene que ver con los ESI, fue una cuestión complicada para los docentes contextualizar los lineamientos de la Educación sexual Integral, desmitificando eso de que es genitalidad nada más. Entonces, dos o tres que habían hecho el curso, iban al aula de las otras chicas a ayudar a tratar estos temas con los chicos, fijate que eso de trabajar en equipo impactó muchísimo en la escuela, impactó porque tiene que ver con todo esto de dar un sustento teórico permanentemente a la tarea, investigar y relacionar ese sustento con, bueno, a ver ¿hacia dónde vamos?, ¿cómo nos orientamos?.....

Ir asumiendo los problemas institucionales que tenemos, que seguimos teniendo problemas institucionales que se van a seguir presentando, por eso el espacio institucional tiene que ser fortalecido siempre, como un espacio de derecho. Lo empezamos a trabajar así, siempre como un espacio de derecho, de capacitación en servicio del docente.

E: ¿Uno podría decir que a partir de esta experiencia, la escuela podría considerarse también como un ámbito de producción de conocimiento nuevo?

MD: Sí, es tal la producción de conocimientos nuevos, que muchas veces esto es avalado por la supervisión como, bueno a ver, esta escuela trabajó de esta manera, cómo podrían recrear ustedes esta propuesta?.....

Nosotros realmente hemos producido conocimiento, hemos elaborado conocimiento, y lo tenemos sistematizado en cada una de las acciones que luego en la práctica han tenido impacto, las escribimos, está sistematizado. Elaboramos, por ejemplo, el plan de evaluación institucional, que tiene un sustento teórico, una fundamentación, contextualizado.....

Si nosotros pudiéramos hacer un registro de todo lo que está ahí registrado, obviamente tenemos un libro armado, obviamente podemos escribir un libro, diciendo cómo hemos podido trabajar y cómo nos hemos ido formando.

E: ¿Socializarlo al resto de las instituciones que tienen situaciones similares?

MD: Sí, lo podríamos hacer.

E: Bueno la verdad es que fue súper interesante tu trabajo

Perrone Claudia B.

MD: Yo me entusiasmo demasiado, pero si uno no es entusiasta, no podría seguir. Yo tenía una secretaria en la escuela que me decía, “Moni andá más despacio porque yo no te puedo seguir”, y es cierto a veces uno en esto no permite mirar, esa palabra de ella me permitió a mí, parar un poquito, y pensar que el otro no tiene los mismos ritmos y, así como son diversos los niños en un aula, son diversos los adultos en una escuela, y uno tiene que trabajar en la diversidad, no sólo

Y no van a tener la misma impronta en el aula, Claudia, cuando uno es directivo se encuentra con diversidad dentro del personal.

E: Con estilos pedagógicos distintos que yo creo que enriquecen.

MD: Los estilos pedagógicos son diferentes pero la política educativa es una sola y es ahí donde tenemos que trabajar. Los estilos pedagógicos de gestión de clase pueden ser distintos, por esto mismo, por la capacidad que uno tiene de transmitir los saberes, pero la política educativa es una sola. Un niño como sujeto de derecho, la centralidad de la enseñanza y el perfil profesional.

No están en discusión, no se discuten, y la democratización del saber, el socializar permanentemente lo que uno sabe con otros, no quedarse

Estamos en proceso, esto no es algo acabado, estamos aprendiendo todos los días. Hay gente que está más avanzada, hay gente que se adaptó más a la propuesta y hay gente que todavía le cuesta hacerse cargo de otros chicos, en su aula, para enseñar. Ahora la escuela está un poco desdibujada, ¿Dónde están los chicos de primero o de segundo? No se sabe, pero es lo que tenemos hoy.

El espacio de formación esta hoy reclamado, porque hace veinte días hicimos un impase con la vice y el secretario, para poder hacer otras cosas. Los martes y los jueves se reúnen solitas y no hablan de cocina, te lo puedo asegurar, se llevan el cuadernito, y registran lo que hicieron, si leyeron un documento, o registran el agrupamiento que hicieron con los chicos para poder seguir en el segundo semestre. Estamos planificando la tarea para la segunda mitad del año. Los directivos tenemos una tarea de reorganización de la

escuela para el regreso del receso invernal y los docentes tienen que hacer el cierre de sus prácticas, tienen que ver y jerarquizar aquellos contenidos que les falta enseñar, un trabajo de revisión.

El espacio de formación por algunos es bienvenido, por otros es resistido, es como los chicos, tienen diferentes ritmos.

Fecha: 18/10/2013

Hora de inicio: 12:30hs aproximadamente.

Hora de finalización: 13:20hs.

Lugar: El escritorio de la Profesora en la Universidad Austral.

Entrevistador: Claudia Perrone (C)

Entrevistada: Ana María Amarante (AM). Es Maestra Normal Nacional, Profesora en Filosofía, Lic. en Ciencias de la Educación, Especialista en Educación a Distancia, Máster en Educación, Comunicación y Cultura (Universidad Autónoma de Barcelona).

Actualmente se desempeña como Asesora Pedagógica de la Escuela de Educación de la Universidad Austral, donde es Profesora Asociada de Didáctica y Diseño Curricular en la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa y en el Profesorado Universitario para el nivel medio y superior.

Es Fundadora y Directora Académica del Centro de Estudios Pedagógicos.

Asesora pedagógica en Proyectos de Instituciones Educativas que orientan la Gestión Integral

Su experiencia en la docencia en todos los Niveles Educativos y en la Formación de Directivos y Docentes en Instituciones de Nivel Terciario y Universitario.

Algunas de sus publicaciones pedagógicas:

“Una evaluación por objetivos”. Buenos Aires: Stella, 1988.

“La organización pedagógica en la escuela: áreas y departamentos de materias afines, departamento de orientación”. Buenos Aires: Stella, 1988.

“El ejercicio de la función directiva”. Buenos Aires: Stella, 1989

“El directivo organiza, administra y orienta la escuela”. Buenos Aires: Stella, 1993

Introducción: Realizamos una descripción general del proyecto de investigación, los objetivos y propósitos, los motivos por el cual fue elegida Ana María Amarante para la entrevista y la utilización de los datos obtenidos.

Comenzamos con la grabación de la entrevista.

A M: Cuáles son los factores que han influido en esta evaluación de la temática, el 15%, el 20%, el 30% de mis alumnos no les ha ido bien, los factores no pueden ser simplistas, yo no puedo decir porque no estudian o porque las familias no los acompañan y aun así si fuera, qué hago para revertir la situación, es decir cómo enseñé para que el alumno aprenda y también hacer entonces de esta reflexión sobre la práctica una autorreflexión: El docente sobre su propia acción de enseñar, cómo trabaje con el grupo, qué chicos les ha ido muy bien en esta graduación, por ej cómo les va en otras áreas curriculares, por qué a algunos les ha ido tan bien y a otros bastante regular y ese número que, de alguna manera, es significativo no aprobó, ¿cómo se revierte esta situación?

El planteo que yo tengo que hacer con mi equipo docente, como directivo, es nunca echar culpas, no le fue mal porque el maestro enseñó mal, sino no sé por qué, pero hay que investigar, y aun que así fuese que no enseñó bien, que sea capaz de revertir esa situación y orientarlo para que revierta esa situación, es decir no aprobaron tantos, bueno cómo vamos a hacer, cómo hacemos una reflexión del chico sobre su propia práctica que es la prueba de evaluación para que dándose cuenta de las dificultades que ha obtenido pueda, ya sea orientándose en el aprendizaje revertir la situación difícil que tenía, si no sabía sumar que aprenda, si no sabía multiplicar que lo logre, si ha tenido tal dificultad que logre una superación. Este planteo es un planteo que el docente reflexiona sobre su propia práctica pero que ayuda al niño a reflexionar sobre su práctica o al adolescente a reflexionar sobre su práctica.

Ante el error, no es taxativo, bueno estamos en una situación de aprendizaje si hubo dificultad cómo se puede modificar esa situación porque lo importante en este caso es el aprendizaje.

El paradigma educativo en este planeo que estamos haciendo de una reflexión sobre la propia acción está centrado en la persona del alumno y el aprendizaje. Cuál sería otro paradigma, es el que está centrado en la persona del docente y la enseñanza. El planteo del paradigma actual, la persona del alumno y el aprendizaje incluye el proceso anterior pero el énfasis, el planteo clave está dado en la persona del alumno, el desarrollo de sus capacidades, y el aprendizaje. Por lo tanto el éxito del docente es que los alumnos aprendan porque es la razón de ser de su tarea y eso implica una reflexión sobre su práctica. Tampoco echar culpas al ciclo anterior, o al curso anterior o al docente anterior, estos son mis alumnos y con estos tiene que surgir un buen producto. Porque es parte de la confianza básica, ellos pueden, ellos tienen capacidades, yo tengo que lograr despertárselas, no importa el contenido en el que han hecho un traspie, es un contenido que tenían que haber visto el año anterior. Bueno tengo que recuperarlo, tengo que repararlo. Aquí entra mucho lo que planteamos sobre qué es un contenido, que no nos viene de la didáctica, que es la resiliencia, es decir tengo que reparar el aprendizaje, y ellos tienen que reparar su propio aprendizaje, yo tengo que reparar mi enseñanza.

C: yo coincido plenamente en esto que usted plantea, está en el marco teórico. Ahora todo esto acompañado desde una dirección desde un equipo directivo que oriente al docente en todos estos aspectos, que brinde el espacio, Ud. en una clase habló de círculos didácticos, esa es mi gran pregunta: yo cómo directivo cuáles son los caminos que yo puedo abrir, al docente para ofrecerles estos espacios de reflexión que muchas veces faltan

A M: si el planteo del equipo directivo es la formación permanente de los docentes, tiene que generar espacios de formación permanente con los recursos que tenemos, y con las posibilidades que tenemos, no es que no haya tiempo institucional para hacer esto, yo puedo abrir círculos didácticos hasta abriendo una aula virtual o un espacio virtual donde todos los docentes puedan ingresar en él y poder compartir y abrir foros didácticos.

Hoy día el planteo de la formación permanente a partir de la reflexión sobre su práctica es un reto para los equipos directivos, y tienen que lograr los medios para que esto se alcance. Es verdad, si estamos en un nivel secundario, nivel medio, generalmente el directivo va a decir que es muy difícil el encuentro docente. Puede ser que sea más difícil los espacios de los encuentros docentes institucionales, por lo general tenemos tres reuniones obligatorias al año. Lo primero que pregunto es cómo organizo esas reuniones, qué orden del día he establecido y qué estoy priorizando.

¿Priorizo la lectura de una circular que me vino? o ¿priorizo un encuentro de reflexión sobre el aprendizaje? El encuentro de la reflexión sobre la práctica, muchas veces necesita un momento de encuentro de equipos, de encuentro compartido. La lectura de la circular se las puedo escanear y la pueden leer en sus casas. Entonces qué es lo que estamos priorizando qué trabajo estamos haciendo, tres reuniones al año pueden ser importantes si las organizo bien y son reuniones pedagógicas.

Lo demás puedo armar círculos didácticos, foros, puedo armar la memoria viva de la reflexión sobre la práctica que se hizo

C: Y eso llevaría un registro particular, no?

A M: Y eso lleva un registro de formación permanente y particular, es decir quien alimenta el foro es el directivo, quien elabora el aula virtual de formación permanente, es el directivo. Y eso es un registro porque tiene que ser documentado porque son todos los espacios de formación que ese equipo directivo dio en la escuela.

Hoy en día tenemos una capacidad de comunicación en un montón de ámbitos que no los estamos aprovechando para la formación permanente. Hoy los docentes manejan la computadora, tienen posibilidades, y tienen un montón de medios que tenemos que aprovechar.

También hay otra dimensión, siempre que hago una reflexión sobre la propia acción, necesito un marco teórico. La reflexión sobre la experiencia, sólo desde la experiencia, si no es alimentada por un marco teórico, se agota. Es

decir, no logro avanzar. Si hay un marco, el Marco teórico lo tengo que lograr a través de una información válida: lectura de texto. Un texto clave por año, que toda la institución lea el mismo y todo lo que se va haciendo en forma de formación permanente es sobre el marco teórico del texto y la aplicación al aula, y el debate entre los docentes y el foro de discusión. No pretendamos demasiado, un texto al año, a lo sumo dos, pero que sean bien trabajados, y busquemos también textos que de alguna manera tengan un soporte científico pedagógico, didáctico, es decir no textos que de alguna manera pueden ser importantes pero son de lectura digamos más transversal, que no son de argumentación propia para un trabajo realmente didáctico.

C: Es decir la primera observación la tiene que hacer el directivo a partir de los docentes que tiene y la problemática

A M: Con lo que tengo, tengo que lograr buenos docentes. También puede suceder el caso que tenga docentes muy experimentados, seguir estimulando su experiencia, seguir orientándolos en el estudio y la investigación sobre determinados temas y ellos capaces que pueden hasta motivar la reflexión sobre la práctica de los más jóvenes.

El trabajo en equipo, el colaborativo, el trabajo autorregulado, es clave para la formación permanente de los docentes.

¿Tu enfoque en la tesis está más llevado hacia la escuela primaria o la escuela secundaria?

C: Para la escuela primaria

A M: Yo te recomendaría que si bien no está trabajado tanto para la escuela primaria pero si podés buscar de allí el modelo de lo que yo te estoy planteando, lo podés buscar en internet Miguel Ángel Zabalza Veraza. Él tiene un video donde hace el planteo de la formación permanente del profesor universitario, lo podés transferir al ámbito de la escuela primaria. Está bien, es para una universidad de España, la universidad de Santiago de Compostela, pero lo que importa en ese planteo no es lo puntual, lo que le dice al profesor universitario, sino vos lo tenes que trasplantar el mensaje al maestro de primaria

C: Yo empecé hace muy poquito en la dirección, el año pasado, este es el segundo año. Este año hicimos en las horas libres que tenían las señas, organizamos sobre problemáticas por ejemplo del bullying, fue la más necesaria, yo busqué información después se las transmití a ellos y les hice un certificado, una especie de constancia para que ellos llevaran a las otras escuelas y realmente motivo porque en las otras escuelas, a estos docentes que habíamos hecho este trabajo, los usaron como multiplicadores. Uno nota a veces las limitaciones institucionales que muchas veces se dan en cuanto a las condiciones.

A M: Fíjate que al directivo todo se le pide para ayer, tiene además muchas veces trabajo de tipo administrativo, pero pensemos también en la agenda del directivo, qué cosas tengo que delegar y qué cosas no debo delegar y a veces se delegan situaciones específicas de formación permanente llamando a alguien que venga a capacitarlos de afuera, y no se hace seguimiento, entonces no sirve eso, y él se ocupa de hacer planillas, en lugar de controlar que las hagan bien quien debe de hacerlas. La dimensión de control es posible en el directivo pero, una cosa es controlar que se haga todo y otra cosa es que las haga él, cuando ese directivo se enfrasca en papeles hay algo que está fallando, no observa clases, no hay encuentro con los docentes, cuando él se encuentra con los docentes, es uno más de ellos y no asume el rol de formador. Entonces se debilita la acción directiva.

C: En mi experiencia personal, el haber yo experimentado un proyecto de investigación y poder entender un poquito de qué se trata, abrió mis posibilidades a pensarlo también para el docente como una posibilidad válida. Encontré en el marco teórico sobre investigación- acción pero eso será para una segunda etapa, lo que sí yo lo orienté es a la reflexión sobre la práctica.

A M: Es que esa es la metodología de investigación de la acción docente, es decir reflexionar sobre la propia práctica. Hay un trabajo sobre Margarita Poggi sobre este planteo de la formación de directivos sobre la reflexión sobre la práctica de los docentes. Hay trabajos sobre este planteo que son interesantes,

tanto bibliografía europea internacional, como también hay nuestro en todo lo que afecta a la dimensión de la formación permanente del docente que tienen: estudiarse a sí mismo, hacer una reflexión sobre el planteo, tenes mucho en todo el planteo de la formación de formadores, ahí va dándose todo un enfoque pero tené en cuenta que la metodología propia es esta:

Un docente no cambia porque lea un libro. El docente va a cambiar cuando leyendo un marco teórico lo puede aplicar y sobre la práctica reflexiona y cambia, y eso es lo que le da una actitud investigadora.

C: Muchísimas gracias la verdad un placer escucharla, mucha gracias.

Fecha: 29/06/2015

Hora de inicio: 14:30hs aproximadamente.

Hora de finalización: 15:20hs.

Lugar: Una confitería en el centro de San Martín.

Entrevistador: Claudia Perrone (E)

Entrevistada: Susana Sozzo

La profesora se encuentra dictando un curso de capacitación docente en el marco del PNFP, nuestra escuela, en la Universidad de Tres de Febrero. El curso se denomina "Contextos desfavorables: la investigación como práctica para la mejora pedagógica". A partir del contenido y los objetivos del curso es que decidimos realizarle la entrevista.

E: Usted mencionó varias veces en el curso, la importancia de la investigación como parte de la tarea docente para ver al docente no como un aplicador sino como un creador...

SM: no exactamente como un creador, sino al docente con la capacidad para poder indagar en las situaciones que va viviendo pedagógicamente a lo largo de la clase en la institución.

No exactamente como creador, la creatividad tiene que ver con otros paradigmas o con otras teorías, de los que no sé nada...si

E: Si, la idea sería qué herramientas necesitamos como docentes para dar ese paso en el rol. De salir de ser simples aplicadores de lo que otros nos dicen para poder dar ese paso de indagar.

SM: uno podría tener como varios caminos pensados. Si lo piensa desde la cuestión absolutamente técnica uno diría lo que necesita un docente para salirse de aplicador es tener suficiente conocimiento de las teorías didácticas como para ir eligiendo un camino didáctico, es decir la formación sería lo ideal. O ir teniendo herramientas, o ir investigando o ir buscando aquellas herramientas, teorías o aquellas estrategias que necesito en cada uno de estos momentos. Pero eso tiene que ver con la formación, eso es por el lado técnico, lo que siempre se hablaba tanto, esa profesionalización para mi entender y para algunos autores también. No llega sola, llega de la mano de un compromiso con la profesión docente, distinto, un compromiso real, que también tiene que ver con algunas cuestiones psicológicas, ¿por qué me hice maestro y por qué me hice profesor y por qué quiero enseñar y qué vinculo tengo con los niños y qué vinculo tengo con los adolescentes? Y ahí hay otras cuestiones a trabajar. Y después hay otra cuestión que tiene que ver, me parece a mí, ya vimos una cuestión puramente técnica, una cuestión que tiene que ver con lo psicológico en general, y me parece que hay otra pata que es la pata institucional, ¿en qué lugar estoy situado yo? Si el lugar me propone, si el lugar me invita, me hace sentir participe, si hay suficiente espacio para que yo participe democráticamente, si soy considerado? Digamos con una gestión democrática institucional también me parece que se puede avanzar hacia un docente que sea menos aplicador y más creativo, pero de creatividad no sé nada.

Una cosa es pensar en la creatividad. Yo me acuerdo que allá lejos y hace tiempo algún apunte fotocopiado sobre creatividad en la facultad, pero más de lo que se entiende por sentido común no lo sé. Yo entiendo lo que vos quieres decir, un docente que sea capaz de, conscientemente, buscar la solución a los problemas que se le van presentando pedagógicamente.

E: ¿Qué podría aportar al perfil profesional docente la incorporación de prácticas de investigación?

SM: Para mí es lo fundamental, digo la investigación es como fundamental, cuando se hace la reforma de la formación docente esto está entendido como que es una necesidad fuerte, de hecho la nueva formación docente tiene una pata muy grande que es la investigación pedagógica.

A propósito creo que fue un error haber mandado el bodeque de investigación, es un documento que tiene muchísimos años y tiene bastante pensado lo que hay que hacer en una escuela. Eso podría servir.

E: ¿Qué aportan, más que nada, las herramientas de investigación al perfil docente?

SM: Yo creo que más que nada aporta esto de poder hacer lo que hace un investigador, identificar el problema, tomar información acerca de ese problema, buscar alternativas, acerca de ese problema, evaluar alternativas, tomar decisiones menos intuitivas y más adecuadas a la realidad que estoy tomando información. Y también ayuda a comprender que tengo que tener un marco de referencia, que tengo que tener información.

E: La reflexión sobre la práctica, los registros escritos...

SM: Bueno una de las cuestiones centrales para cualquier investigador es tomar información para la resolución de problemas, para saber dónde estoy parado, cuál es la situación, existan problemas o no existan problemas, tengo que conocer el lugar donde estoy trabajando, el alumno al que quiero enseñarle, tengo que conocer la institución en que estoy inserto, de hecho se necesita información, no hay otra manera de ir gestionando información y la

información se gestiona con las herramientas que les da la investigación. Esta es una posible entre tantas.

E: ¿Qué estrategias serán las más convenientes por parte de los directivos a llevar adelante?

SM: La primera estrategia es “conocer muy bien la institución” (enfatisa). Yo a priori, para todas las instituciones no sé. Para tu institución no sé, porque no se puede dar una respuesta universal y justamente de eso se trata la investigación, de situar los problemas, de conocer en profundidad y comprender cada una de las situaciones en las que se va desarrollando, entonces no es posible generalizar.

Digo “sí” tenés que conocer la institución, “sí” ver cuáles son las necesidades y falencias de cada una de las instituciones o cuáles son los intereses, cuál es el ideario institucional. A partir de la información de todas esas cuestiones uno puede decir bueno, parecería que la estrategia posible es tal o cual y vamos a probarla, vamos a evaluarla.

E: ¿Conoce usted alguna experiencia que se haya desarrollado?

SM: Yo no conozco directamente experiencias para eso tendrías que entrevistar a Mariel, yo trabajo en investigación y en gestión de la información. No tengo experiencia concreta en escuela. No es concretamente el trabajo dirigiendo la escuela y gobernando dentro de esa escuela unas cuestiones. En general lo que he hecho es evaluación de políticas sociales y educativas, entonces no te puedo decir exactamente pero sí sé que hay experiencias en la escuela de CETERA. Yo hace muchos años leí experiencias que se han hecho en investigación dentro de las escuelas. Es una cosa bastante distinta de todas maneras creo profundamente que si el docente no puede investigar su propia practica, no puede investigar con certeza, con seguridad.

E: Posibilidad de trabajar con docentes determinadas herramientas metodológicas de la investigación, ¿Cuáles serían las más recomendadas para trabajar?

SM: El docente tiene que poder dominar las herramientas de la investigación y las herramientas básicas para gestionar la información porque tiene que empezar por conocer al alumno, para conocer al alumno yo tengo que poder hacerle un diagnóstico. Un diagnóstico que tiene tanto que ver con este alumno en general, desde el punto de vista psicológico, desde el punto de vista social, familiar, desde el punto de vista de su trayectoria escolar. Entonces todas estas son variables que necesitan ser conocidas por el docente porque el docente sepa armar una entrevista, que el docente sepa leer documentos previos que tiene el alumno, o leer la historia previa que tiene el alumno, todo esto son fuentes de información. Ahora también después es necesario que sepa qué hacer con esa información.

Si sabe qué hacer con esta información se aprende a organizarla, si tiene marcos teóricos para organizarla y si además la va aplicando y la va evaluando porque de eso se trata la I.A., aplicar, evaluar, aplicar, evaluar (repite), en un espiral que pretende ser dialéctico, y que tienda a mejorar esa práctica.

Siempre hay también un componente ideológico, de cómo yo veo lo pedagógico, me parece siempre que hay que pensar, no sé si en este tiempo, yo soy bastante viejita, soy del tiempo de las utopías, pero pienso que si le falta el componente utópico a la educación no va a ir adelante, entonces la utopía de la mejora, de que la mejora es posible, es la que hace a la búsqueda de herramientas para investigar y otra cuestión que me parece importante es la evaluación, o sea como toda aplicación de herramientas, para obtener información para intervenir tiene que generar una información también de cómo, quiénes intervinieron, cuáles fueron los resultados, porque en definitiva a mí lo que me importa es que aprendan. Además de que los maestros se sientan contentos, felices y que se yo... (Se ríe). Porque eso, dicen los teóricos, que son de los factores que facilitan. Además de eso los chicos tienen que aprender, no me sirve el docente que va contento, pero no enseña...

E: Yo tenía cinco preguntas nada más, eran cortitas.

SM: Bueno está bien, no sé si te quedó alguna duda

E: Esto último de recuperar la utopía, de transformar para la mejora, como lo planteaban ustedes en una de las clases, el paradigma crítico de poder intervenir para la mejora, la otra parte que a mí me interesa y que está poco desarrollado, por lo menos en la escuela donde estoy, de parte de los docentes, es esto de llevar un registro escrito. Me parece que falta la sistematización de la tarea docente.

SM: esa sería una herramienta fundamental, poder ir escribiendo qué es lo que está pasando y poder ir evaluando, es decir, el registro no tanto como toma de apuntes, sino de registro como forma de ir analizando qué es lo que estoy haciendo o de ir analizando lo que estamos haciendo, es muy común que nosotros le pidamos a los docentes que escriban, pero escribimos poco sobre nuestra experiencia.

Otra estrategia que es muy, muy válida es contar las experiencias, no sólo registrar la nuestra y poder releerla y analizarla y reverla sino también el hecho de que el otro me cuente su experiencia, en historia de la educación nosotros estudiamos las formas que fue adquiriendo la didáctica, entonces te acordás cuando los chicos avanzados enseñaban a los alumnos no avanzados, yo creo que esa es una de las cuestiones que también hay mucha teoría, que es el acompañamiento de los novatos, esa es una realidad que cada uno como docente, si vos analizas tu propia práctica docente. Yo me acuerdo perfectamente el primer día, yo soy maestra jardinera, tengo la particularidad de maestra italiana, yo enseñaba todo lo mismo que enseñaba cualquier maestra pero enseñaba.....italiano pero no en una escuela, sino en un jardín de infantes, un buen día entro a trabajar en 2° grado.

Vos sabes italiano perfectamente, tenía muchas herramientas para trabajar y de quién aprendí, de mis compañeras, eso también es un elemento institucional importante, ahí tenes para indagar, la generosidad del que sabe y la humildad del que todavía no se enfrentó.

E: Cuanto hay para trabajar ahí

SM: Claro sobre todo las generaciones más nuevas con esto de que los viejos son medio duros para la tecnología se creen que los viejos no saben nada.

Cuando vos estás en un primer año y hay que alfabetizar, no es joda, yo puedo haber leído mucho sobre las teorías en boga pero hay muchas teorías, hay muchas formas, hay muchas experiencias, aprender del otro no viene mal...

E: La verdad que súper claro. Coincide con mucho de lo que uno estuvo leyendo, y hacia dónde va la idea, lo que a mi falta es el trabajo (comento dónde me encuentro hasta el momento en mi trabajo de investigación)

(A continuación la profesora me explica cómo amar una escala likert y cómo trabajar un sociograma para obtener información relevante de los docentes)

SM: cuando vos vas al campo, las cosas se salen por su propio capricho, no se encajan exactamente en la respuesta, se te va de línea, la cosa es ir limpiando lo que en algún momento no te sirve .

E: la idea es armar yo para la escuela espacios de formación en las horas en que las chicas están libres que tiene que ver con trabajo con las herramientas primero.

MS: Siempre muy vinculado con lo que ellos están haciendo, porque ahí tenemos que utilizar didáctica (Interrumpo). Lo que yo te diría es que bueno, ir analizando en qué contenidos tienen más dificultades, cómo averiguamos en qué contenidos tienen más dificultades, después les cuento que lo que estuvimos haciendo es una investigación y un análisis de documentos, o en la conversación vas yendo y viniendo. Una cosa es que las pongas a estudiar y otra es que vos como directivo les vayas dando herramientas (interrumpo).

E: (Explico mi situación como directivo)

MS: (retoma el tema) Una cosa muy importante es que vos conozcas muy bien tu plantel docente, la formación que tienen, que conozcas más o menos su situación familiar, su situación psicológica, que sepas cuáles son las herramientas didácticas que más dominan, yo pienso que sería una línea por vez. No todo junto. Hay que despejar bastante.

Es como la situación problemática, tengo todo esto para hacer pero problema tiene que ser uno.

E: (explico las características de mi trabajo de investigación)

MS: Me parece muy importante el acompañamiento de un docente con otro. Lo de la paralela siempre me parece que es bueno, pero ojo una paralela competitiva rompe la vida.

E: (comento el trabajo en la escuela sobre observación entre paralelas)

MS: (la profesora me sugiere videos de Pedro Ravela, en los que se filma al docente) No todos los docente querían, es una exposición muy grande...uno queda muy expuesto en su saber, uno tiene que trabajar mucho la confianza, la confianza en el otro, (interrumpo) la confianza como sostén.

E: (explico mi experiencia sobre el tema de la confianza y conversamos sobre los proyectos que llevo adelante en la escuela, la profesora realiza sugerencias para mejorar mi trabajo)

Fecha: 18/08/2015

Entrevistada: Ma. María Gabriela Simpson, que trabaja sobre investigación-acción desde el marco de la resiliencia.

Dada la escasez de tiempo para concretar un encuentro personalmente, acordamos con la Ma. Gabriela Simpson enviarle por mail las preguntas de la entrevista, la cual respondió de forma inmediata y ampliamente. A continuación presentamos la transcripción textual.

1. Sé que dedica un espacio de tu tarea como docente a la investigación. ¿Qué aporta a su perfil profesional docente, la práctica investigativa?/ ¿Qué puede aportar al perfil profesional docente la incorporación de prácticas de investigación como parte del hacer diario?

La práctica investigativa le da sentido a la práctica profesional en el aula y la práctica profesional se retroalimenta con ella. Tiene una relación bidireccional y recíproca. Se retroalimentan mutuamente, otorgándose entre sí sentido, razón de ser y la concreción real de la relación teoría y praxis. Las teorías iluminan los haceres áulicos y las experiencias en dicho ámbito alimentan nuevas teorizaciones. Y por supuesto el perfil profesional del docente se amplía, se enriquece, se redefine con mayor nivel de profesionalismo y compromiso. Pero la verdad es que en nuestro país no hay una cultura docente que implique la investigación dentro del aula en el desarrollo del currículum. El principal problema que impide que la investigación acción sea una parte fundamental del quehacer docente es la falta de formación del profesorado. No hay una base sólida que le permita desarrollarse y plantearse a la investigación como una manera de abordar su trabajo. En general, para afrontar la realidad cada vez más compleja, desafiante y angustiante, se asumen roles estáticos, conservadores, seguros y cómodos como para no incluir otro factor movilizador a la misma. El perfil profesional basado en la investigación es la garantía de un pensamiento crítico y reflexivo puesto en acción para que no se estanque, se piense a sí mismo con una mirada crítica y por ende la mejora de resultados.

2. ¿Es compatible el rol docente con el de investigador?

Absolutamente, le da al primero un trampolín para la mejora continua, con la aplicación de un pensamiento crítico sobre la propia práctica que siempre tenderá a la mejora. Pero debe existir como sustento una cultura colaborativa entre los ámbitos académicos y los del campo de aplicación, una cultura colaborativa entre los mismos docentes para el desarrollo de su tarea. En nuestro país eso no se da.

3. ¿De dónde surge la necesidad de investigar en la escuela? ¿Por qué investigar en el aula?

La necesidad de investigar surge de la propia necesidad institucional de mejorar constantemente su rol, su éxito en su tarea, el logro de objetivos. Pero existe una condición básica: que los equipos directivos, que la gestión, lo permita, lo fomente, lo estimule, lo ayude. Sino el desarrollo de la investigación se limita al aula, casi como una actividad clandestina, realizada en soledad, reduciéndose a una gota de tinta en un mar. Sin esas condiciones todo lleva a la frustración y a la impotencia, principales enemigos del logro de objetivos educativos, de la resiliencia de docentes y alumnos. No todo el sistema es perverso, ni prescriptivo, ni prohibitivo. No todas las normas, legislaciones, normativas ni demás elementos organizativos del sistema coartan. De nuevo la falta de formación docente hace que los maestros y profesores no encuentren espacios de realización, no hallen resquicios de posibilidades. Por comodidad se dice: “no se puede”.

4. ¿Qué herramientas metodológicas, de sistematización, necesitamos como docentes para dar el paso de docente aplicador a docente investigador, en la concepción de nuestro rol?

En principio una formación básica en metodología, que incluya aprender y aprehender en observación, registros, tipos de investigación, identificación, definición y formulación de problemas en el quehacer diario, armado y expresión de hipótesis, elementos de lógica (variables, relaciones, verdad y falsedad, etc.), formulación de objetivos, diseño de estrategias. Pero también debe tener como base una postura personal y profesional, de compromiso y

crítica sobre la realidad, que implique una adaptación activa sobre la misma. En definitiva una motivación y una actitud personal. La conciencia de las propias limitaciones es el mejor estímulo para aprender y mejorar su trabajo con un quehacer de investigación. Lo que no implica hacer “experiencias irresponsables, raras, con los niños. La investigación implica por sobre toda las cosas responsabilidad profesional, valores y compromiso con la tarea.

5. ¿La reflexión sobre la práctica puede ser parte del proceso de investigación? Si es así ¿en qué radica su importancia (la reflexión en la investigación)

Debe ser parte. De no existir reflexión sobre la práctica, no hay detección de dificultades ni identificación de problemas a resolver para mejorarla. Por eso el pensamiento crítico, la reflexión, la introspección son aparte de los pilares de la resiliencia, la base para una mejora continua, del desarrollo de investigaciones que mejoren las prácticas pedagógicas o sea de los procesos educativos, para que una sociedad evolucione. El modelo de los paradigmas de Kuhn debería ser la base del pensamiento de todo docente. La unión diagnóstico-objetivos-proyectos-estratégicas-análisis-evaluación y de nuevo diagnóstico... en una espiral de pensamiento crítico puesto en acción concreta. La valorización de la verdad en el diagnóstico es esencial.

6. ¿El registro escrito, el trabajo sistemático son conceptos que podrían vincularse con la tarea de investigar como parte del hacer docente? Si es así, ¿de qué manera se relacionan?

La falta de registro en la cotidianeidad del trabajo docente, hace que pierda su riqueza y su valor. Los docentes no acostumbran a registrar los procesos, a analizar documentalmente los resultados. La mayoría pierde así recursos para replantearse su tarea, mirarla críticamente y observar los resultados como convergencia de factores que pierde en los trayectos por no registrarlos ni documentarlos. El quehacer docente para encontrar una mejora continua y elevación de la calidad educativa debe contar sí o sí con instrumentos de registro y documentación para poder analizarse y evaluarse.

7. ¿Qué estrategias de gestión podría desarrollar el Equipo Directivo para promover en el docente una actitud investigadora?

En primer lugar debe tener sobre su propia tarea el objetivo de mejora continua, la democratización de miradas, los liderazgos positivos, un modelo salugénico, el respeto por los diferentes puntos de vista, apertura mental y desarrollo profesional, que empujen hacia la elevación de estándares, hacia el planteo de interrogantes y de desafíos. El equipo deberá valorar las actitudes positivas en sus docentes, la capacidad de destacar a quienes se lo merecen, no calificar en forma automática y poder armar verdaderos grupos de trabajo, en los que la tarea, los roles, los objetivos estén bien claros, definidos y expresados. Deberán fomentar los factores de resiliencia sociocultural que son: los valores, la historia, la cultura y la energía institucional, la posibilidad de educarse constantemente, la solidaridad, el humor y la salud social, la capacidad para expresarse y comunicarse.

8. ¿Conoce alguna experiencia escolar dónde se haya desarrollado un proyecto de investigación para mejorar la práctica educativa? Podría mencionar las características de la misma.

Sí, las presentadas en el material editado sobre resiliencia y educación de mi autoría. En principio la principal característica es la inclusión de la resiliencia como mirada estratégica en el desarrollo del currículum y en la tarea educativa. La eliminación del sentimiento de impotencia de los docentes protagonistas, el deseo de mejorar constantemente su tarea, la seguridad y la confianza de que se puede mejorar la realidad, la plasticidad necesaria para cambiar posturas, haceres, pensamientos que impidan cambiar y mejorar, son los pilares básicos para iniciar una experiencia positiva en el trabajo de investigación. Pero a la vez la creación y la apertura de espacios de interacción, diálogo y crecimientos mutuos que expresen una cultura colaborativa, una pertenencia que empuja a realizar: a hacer real ideas, proyectos, deseos, pensamientos.

ANEXO III

Tabla de análisis de las entrevistas

Dimensiones	Sub dimensiones	Comentario de entrevistado	Observaciones del entrevistador
Actitud investigadora. El docente como investigador	Diagnóstico en contexto. Reflexión sobre la práctica. Transformación de la práctica.		
Acciones del equipo directivo	Espacios de participación. Trabajo en equipo. Sistematización del trabajo. Registro. Seguimiento y evaluación. Formación permanente		
Dificultades y emergentes.			

Anexo IV

Bitácora de campo

Entrevista a MM

MM coincide con el perfil docente que necesitamos en la búsqueda de información relevante que responda a nuestra pregunta inicial. Demuestra un interés particular en su formación profesional, es reflexiva y se la ve comprometida con su labor docente.

A la consulta para ser entrevistada respondió con entusiasmo y celeridad, pero con modestia sobre la validez de los datos que ella pudiera aportar.

Ha llegado puntual al sitio acordado. El ambiente físico elegido para la entrevista es apropiado, confortable y con la privacidad necesaria para no ser interrumpidos. El ritmo de la entrevista es ágil, y se desarrolla en clima ameno y de confianza.

Al explicar a MM los propósitos del trabajo de investigación y la utilidad de los datos a obtener, ella comienza mencionando su conocimiento sobre investigación-acción antes de realizar la primera pregunta de la entrevista. Si bien no está contemplado en las preguntas abordar este tema, es evidente que ella relaciona, por sí misma, su experiencia personal, su conocimiento sobre investigación-acción y el tema del presente trabajo. Si bien, MM argumenta con claridad las ventajas de la reflexión y la investigación para mejorar la práctica, reconoce que como docentes no estamos capacitados, desde la formación inicial, para emprender una tarea de investigación.

Retomamos las preguntas de la guía. MM pone de manifiesto la falta de sistematización en la búsqueda de información y el apoyo en la teoría, que hay frente a un problema. Expresa preocupación y al mismo tiempo deseo y necesidad de compartir con otros docentes de la escuela las decisiones que se van tomando frente a situaciones pedagógicas comunes.

MM se muestra honesta y abierta al reconocer las dificultades que ella, personalmente, advierte en el ámbito escolar para desarrollar procesos de

análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas. Reconoce indispensable la iniciativa y el acompañamiento de parte del equipo directivo.

Se percibe en ella cierta decepción al mencionar el poco valor que se le da a lo que el docente tiene para decir o puede aportar en pos de mejorar la práctica.

Se la observa con muchas inquietudes y con la necesidad de buscar respuestas que redunden en mejoras de su labor cotidiana.

Terminamos la entrevista con un agradecimiento por su valiosa colaboración.

Entrevista a MD

Durante el ciclo lectivo 2013 nos dedicamos a contactar un directivo del nivel primario que responda al perfil que buscábamos para la entrevista que completara el trabajo de campo.

A la espera de una respuesta afirmativa fueron pasando los meses hasta que a comienzos del 2014 nos contactamos con una docente capacitadora del Plan Nacional de Formación Permanente quien nos puso en contacto con MD.

La respuesta de MD fue inmediata, mostrándose realmente interesada en transmitir su experiencia como responsable de llevar adelante el proceso de formación docente en la escuela donde se desempeña como directora.

El encuentro personal resulta sumamente interesante, si bien la entrevista planeada dura aproximadamente 45 minutos, conversamos por casi dos horas, compartiendo experiencias e intercambiando miradas acerca de la actualidad del sistema educativo en nuestro país y las políticas públicas.

Desde el comienzo de la entrevista los conceptos que surgen unidos son formación docente y perfil profesional. En relación a estas dimensiones nos comenta el proyecto que lleva adelante desde el año 2011, llamado “espacio de reflexión de las prácticas docentes”. Son encuentros semanales en los que participa el equipo docente, el equipo orientador y directivo, durante el tiempo que los alumnos están a cargo de los maestros especiales.

MD asegura que el trabajo en este espacio está planificado, tiene un propósito que tiende a buscar respuestas a las problemáticas surgidas del diagnóstico institucional. Subraya que no se tratan temas emergentes o improvisados.

Menciona con sinceridad y abiertamente las dificultades que se han presentado al comienzo de la implementación de estos espacios.

Por medio de diferentes ejemplos de problemáticas presentes en la escuela de MD, ella relata el trabajo realizado en los espacios de reflexión: el diagnóstico institucional para detectar la problemática real, su contextualización, la búsqueda de posibles soluciones dentro del marco de los diseños curriculares y lecturas de apoyo, la toma de decisiones y la implementación de las decisiones propuestas. MD afirma que sin estos espacios de reflexión y formación y la relación vincular que ellos se ha generado, la solución a las problemáticas institucionales no habrían sido posibles.

Se destaca en MD el planteamiento del espacio de reflexión como un espacio de derecho del docente a la formación permanente.

Concluimos la entrevista agradeciendo la disponibilidad y el tiempo destinado a nuestro encuentro.

Ya sin la grabación de por medio, permanecemos conversando e intercambiando experiencias en diálogo fluido. El concepto de investigación-acción es traído a la conversación por MD, quien asegura haber tenido experiencia en el uso de esta metodología. MD aclara que no es investigación-acción lo que ella lleva adelante en su escuela, ya que las maestras no cuentan con las herramientas metodológicas para su implementación, por ejemplo, instrumentos de observación dirigida, registros con diversos propósitos, sistematización de la información. Concluye que si bien el trabajo en los espacios de reflexión no llega a ser investigación-acción porque no se tiene el rigor metodológico necesario, se aproxima por diagnóstico.

Bitácora de campo AM

Contactar a Ana María Amarante no fue dificultad. Desde el comienzo del trabajo de investigación, pensamos en la relevancia de entrevistarla por su

experiencia en todos los niveles educativos y en la formación de directivos además de sus trabajos de investigación.

Al plantear los propósitos del presente trabajo, de forma inmediata, Ana María relaciona el tema con la formación permanente del docente. Si bien no está contemplada esta dimensión en las preguntas de la entrevista, Ana María, de forma clara, sencilla y contundente establece el vínculo.

La claridad de los conceptos que ella va expresando, no deja lugar a dudas y no hay necesidad de incorporar demasiadas preguntas a la entrevista.

Con naturalidad y total dominio del tema Ana María va dando respuesta a nuestra pregunta inicial. A través de ejemplos y pautas de trabajo, plantea diferentes acciones a llevar adelante por el equipo directivo, en la formación de los docentes, basadas en la reflexión sobre la práctica y el trabajo en equipo.

Su aporte resulta sumamente productivo y enriquecedor, además expresa con sinceridad las dificultades que se pueden presentar en el camino de la formación permanente.

Concluimos la entrevista agradeciendo el tiempo dedicado y la buena predisposición para la entrevista.

ANEXO V

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE

ENCUENTRO DE CAPACITACIÓN DE CAPACITADORES - 12 Y 13 DE AGOSTO DE 2014

FORMAS Y SENTIDOS DEL REGISTRO

1. Existen muchas formas de registrar y se registra para cumplir diferentes propósitos. Cuando hablamos de registro nos referimos genéricamente a un soporte material y a un tipo de actividad o práctica.

2. Entre las formas más frecuentes del registro encontramos las notas personales, el cuaderno de campo, los informes, el registro de testimonios, las grabaciones, las fotos y filmaciones. Pero puede pensarse que cualquier huella material que produzca un proceso de trabajo puede ser recuperada para formar parte de un registro, es decir que puede ser “leída” e interpretada para reponer información sobre lo que sucedió y lo que los actores y nosotros mismos pensamos sobre lo que sucedió.

En nuestro caso, lo que tratamos de registrar es un proceso de formación que está marcado por instancias de encuentro, pero también por la continuidad de las discusiones, reflexiones y producciones a lo largo de la actividad cotidiana de las instituciones y de los intercambios entre los directivos y docentes. Junto con este registro, vamos realizando otro que tiene que ver con las condiciones para que el proceso de formación se produzca, y que nos remite a los encuentros con inspectores, la realización de las mesas distritales, la participación en encuentros de capacitación de capacitadores nacionales y provinciales y los intercambios virtuales.

En el caso de los fragmentos de registros seleccionados para la presentación, nos centramos en el proceso de formación que está ocurriendo en las instituciones, con los equipos directivos y los equipos docentes.

3. El registro puede ser REFLEXIVO, lo que suele involucrar un tipo de escritura personal que tiene el sentido de permitirnos volver sobre un proceso de trabajo, en este caso un proceso formativo, para lograr una mejor comprensión de lo que sucedió. ¿Es posible un registro reflexivo que no involucre necesariamente la escritura? Si, es posible. Por ejemplo, las fotos y filmaciones nos permiten ver tanto lo que muestran como el punto de mira del observador. Si sometemos a análisis ese punto de mira

también reflexionamos sobre las condiciones que nos ubican en un lugar del vínculo formativo, en un lugar del aula, etc. Esta mirada sobre nuestro punto de mira (o sobre el punto de vista de quien toma la foto o realiza la filmación) no es un trabajo de “introspección”, sino por el contrario, es un ejercicio de objetivación de una posición subjetiva. En palabras de Pierre Bourdieu es “objetivar al sujeto objetivante”⁵. Por esta vía, una imagen puede ser reveladora de una posición de autoridad, del grado de horizontalidad o verticalidad de una reunión, del lugar simbólico del que toma una foto, y también puede permitir ver cosas de la situación registrada que no resultan visibles cuando estamos inmersos en dicha situación.

Si nos centramos en la escritura, la reflexividad del texto puede ser fortalecida por estrategias de “descripción densa”⁶, como proponen los antropólogos, es decir, formas de registro que permitan, en una relectura, identificar detalles, elementos de la situación, y aportar vías de explicación de los sentidos que se producen y circulan en los intercambios descriptos.

4. El registro también puede tener un sentido COMUNICATIVO, es decir estar escrito para ser leído por otros, que pueden o no haber formado parte de la situación registrada. En este caso, la forma de la escritura se diferencia del registro reflexivo. Se trata de una escritura que cuenta a los otros una mirada sobre lo sucedido. El tipo de registro que acostumbramos en este caso es el informe, que tiene una tradición de escritura burocrática y que en ocasiones ya supone que no será realmente leído por el destinatario o por quien solicitó ese registro, o bien que sólo se recuperará cierta información y se descartará otra. Sin embargo, es importante repensar los informes como herramientas para poner en circulación información y conocimiento producidos en las situaciones de formación.

Cuando el registro comunicativo se organiza en gran escala, como en nuestros informes, es necesario pautar ciertas condiciones comunes de escritura que hagan posible su circulación y aprovechamiento. Hacer un registro implica dedicar tiempo de trabajo y por lo tanto es importante que ese esfuerzo guarde proporción con el uso de los informes.

El registro reflexivo y el comunicativo no son excluyentes. Por el contrario, en el trabajo que estamos llevando adelante ambos sentidos del registro se enriquecen. En la medida en que un texto circula y es leído por otros, y recibimos sus preguntas,

5 BOURDIEU, Pierre (xxx) La objetivación participante...

6 GUBER, Roxana (xxx) La etnografía...; ROCKWELL

Perrone Claudia B.

observaciones o impresiones, nuestra propia reflexión se vuelve más potente. Por eso, una instancia clave en este proceso es la circulación y lectura de los registros para producir intercambios. Estos intercambios pueden pensarse entre distintas instancias: entre pares⁷, entre capacitadores e inspectores, entre capacitadores y directores, con los equipos docentes, con los equipos de coordinación del PNFP.

5. El registro puede tener el sentido de construir una MEMORIA sobre un proceso. Evita a quienes forman parte de él sentir que “siempre están comenzando”. También permite documentar la continuidad institucional más allá de la circulación de los integrantes de los equipos. Un registro que se va continuando a lo largo de un proceso formativo puede permitir profundizar dicho proceso a pesar de que en algunos encuentros o en distintos momentos del mismo los integrantes cambien.

El registro es fundamental para reponer la noción de proceso que atraviesa instancias de encuentro de las que participan distintos miembros de la institución. Para que esto sea posible es condición necesaria que en esa memoria se vean reflejados quienes participaron de las instancias de trabajo, y que los registros sean releídos. Dedicar tiempo a esas relecturas en cada encuentro es un momento necesario⁸ porque permite dar densidad a la producción previa, permite volver sobre la función reflexiva del registro y también permite la participación de quienes no estuvieron presentes en instancias previas del trabajo, haciendo posible la continuidad institucional del proceso de formación.

6. El PNFP se propone el reconocimiento de los saberes producidos en y por la práctica de los docentes, y los concibe como un tipo de saber situado. Esto significa que nuestra tarea cotidiana involucra la producción y circulación de saberes que muchas veces no tenemos oportunidad de documentar y reelaborar. El PNFP es una instancia para estas reelaboraciones si podemos construir registros de estos SABERES. Como se trata de saberes situados, el registro requiere reconocer la intersección entre múltiples historicidades: la historia de la institución, la historia de sus docentes, la historia de los procesos de formación y capacitación, la historia de las políticas para el nivel⁹. En esa intersección esos saberes pueden ser comprendidos y su circulación puede resultar valiosa para otros colectivos docentes. Este tipo de registro situado nos distancia de los relevamientos de “innovaciones” o “buenas prácticas” que suponen un tipo de decisiones pedagógicas e institucionales

7 En el campo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se han desarrollado distintas estrategias de lectura entre pares. Véase ...

8 Suteba ...

9 ITS1

Perrone Claudia B.

replicables, con prescindencia de las condiciones reales de producción de esos saberes.

7. El registro puede ser una herramienta para la **CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS** y también para la **EXPLICITACIÓN DE LOS DISENSOS** entre los actores institucionales. La construcción de acuerdos implica compartir sentidos explícitos. La sensación de que logramos puntos de vista comunes sobre un problema, o tomamos decisiones coincidentes en el marco de un colectivo, a veces puede basarse en visiones distorsionadas o erróneas sobre lo que los otros afirman, piensan o deciden. Documentar los acuerdos, ponerlos en papel, permite lograr mayor claridad sobre estos acuerdos y volver sobre los mismos para evaluar periódicamente en qué medida han sido sostenidos, qué cambios o reformulaciones es posible realizar o confirmar su validez incluso haciendo participar de dichos acuerdos a otros integrantes de la institución.

En un sentido similar, podemos tener la sensación de que existen disensos o diferencias de opinión insalvables o muy profundas, fundadas en impresiones no registradas sobre los puntos de vista de nuestros compañeros. Aquí también el registro, la puesta en palabras escritas de esas diferencias puede permitir enmarcar el disenso en un conjunto de diferencias sobre las que se puede trabajar, e incluso que pueden ser mantenidas como disensos pero con la claridad de que se trata de puntos de vista en los que cada uno se ve reconocido.

Obviamente, el marco tanto para los acuerdo como para los disensos está establecido por las definiciones político-pedagógicas, por las normas, las leyes y el sentido de las políticas. Poner en un registro los acuerdos y diferencias también puede posibilitar una reflexión sobre las relaciones entre éstos y el marco político, pedagógico y normativo.

8. El registro puede ser **PARTICIPATIVO**, constituyendo un texto único a través de una discusión colectiva, o constituyendo varios textos sobre un mismo acontecimiento o proceso integrado por distintas voces e incluso distintas modalidades de registro. El registro como uno de los soportes del trabajo colectivo de formación requiere generar lazos de confianza. Esa confianza se construye, y desde el punto de vista de los registros y la escritura implica que todos escriban y lean, implica generar acuerdos acerca de las condiciones para la lectura y el comentario de lo escrito y lo registrado, implica exponer la propia producción a la mirada de otros para poder enriquecerla. Por contraste, esto quiere decir que el registro no puede quedar fijado en una persona o en un rol. No puede ser sólo atributo del que “escribe bien” o de quien es más

sistemático. Parte de los acuerdos prácticos de registro, en los encuentros, en las jornadas y a lo largo del proceso de trabajo debe posibilitar que existan múltiples registros, con distintas formas de escritura y diferentes puntos de vista sobre el proceso común.

9. El registro puede ser muchos registros. El registro participa de instancias de re-escritura. Es posible recuperar trazos y fragmentos de escrituras previas para alimentar nuevas formas del registro. Si bien la escritura reflexiva muchas veces está poco pautada, el registro como base para procesos colectivos de formación puede requerir reescrituras y revisiones. Podemos imaginar que el registro es el resultado de una escritura única, que se realiza continuamente en un momento determinado, de principio a fin. Sin embargo, el registro requiere que revisemos el texto y hagamos correcciones, sobre todo si debe dar lugar a usos comunicativos en el que se espera que otros comprendan lo que sucedió, se argumentan puntos de vista o se describen procesos.

10. El registro tiene sentido sólo si es releído. ¿Releído por quiénes? Por quien lo produjo, por el capacitador, los directivos y docentes, los inspectores, los equipos de coordinación de la capacitación. La relectura es un momento esencial del registro. El tiempo de trabajo involucrado en la actividad de registrar adquiere sentido si el texto es releído. Esa tarea debe ser planificada, es decir que debemos contar con un tiempo adecuado para esa relectura, para discutir sobre el texto y pensar sobre la continuidad del proceso registrado.

También es importante imaginar quiénes serán los lectores del registro. La circulación del texto puede pensarse dentro del propio proceso formativo que realiza un equipo docente, pero también entre otros actores como inspectores, otros capacitadores, otros equipos directivos, etc. Esto requiere explicitaciones y acuerdos de quienes producen el texto para profundizar las relaciones de confianza que permitan generar instancias de trabajo colectivo.

11. El registro puede revelar sus propias condiciones de producción, circulación y uso. En este sentido, así como es posible pensar en el contenido de un registro, en su forma, en sus lectores, también es posible pensar en cómo leer un registro. Un registro revela tanto un contenido, un punto de vista, como ciertas condiciones de producción (¿dónde fue escrito?, ¿por quién?, ¿para qué usos?, ¿en qué tiempos?, etc.), condiciones de circulación (¿quiénes leen o pueden acceder al registro?, ¿se trata de lecturas individuales o colectivas?, ¿dan lugar a intercambios o devoluciones?) y uso

(¿qué se hace con el registro?, ¿se constituye un archivo o memoria?, ¿se publican fragmentos del registro para conocimiento de otros?, ¿se establecen compromisos como parte del registro?, etc.)

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu

Guber

PNFP- Provincia de Buenos Aires. ITS1

Rockwell

Suarez

Suteba

ANEXO VI

Con un corazón inquieto

La historia de este trabajo de investigación empezó mucho antes de comenzar a escribirlo. Al buscar en mi memoria el motivo por el cual decidí indagar sobre la actitud investigadora en el docente de primaria, encontré varios indicios que dan cuenta de esta inquietud. A continuación comparto con el lector mi experiencia personal y profesional, a partir de un hecho cargado de significatividad, en mis inicios en la carrera docente. En el año 1998, comenzaba un acto del Día del Maestro, en una escuela de gestión privada del Gran Buenos Aires, con estas palabras:

Directivos, docentes, padres, alumnos...

“Soy Maestro”.

Nací en el primer momento en que surgió una pregunta en la boca de un niño.

He sido muchas personas en muchos lugares...

En el transcurso de un día me han llamado para ser actor, amigo, enfermera y médico, entrenador, buscador de artículos perdidos, prestamista, taxista, psicólogo, padre adoptivo, vendedor, político y misionero...

La riqueza material no es una de mis metas, pero soy un permanente buscador de tesoros en mi ansia de encontrar nuevas oportunidades para que mis alumnos usen sus talentos y en mi constante búsqueda de esos talentos que a veces están sepultados en el derrotismo.

Soy el más afortunado de todos los trabajadores.

Un médico puede traer vida al mundo en un momento mágico. Yo puedo ver renacer esa vida todos los días con nuevas preguntas, ideas y amistades.

Un arquitecto sabe que, si construye con esmero, su edificio puede mantenerse durante siglos. Un maestro sabe que si construye con amor y verdad, lo que construye durará para siempre.

Soy un guerrero que batalla todos los días contra la presión de los pares, la negatividad, el miedo, la conformidad, el prejuicio, la ignorancia y la apatía. Pero tengo grandes aliados: la inteligencia, la curiosidad, el apoyo paterno, la individualidad, la creatividad, la fe, el amor, y la risa que agitan mi bandera con resistencia indómita.

Y a quién debo agradecer esta vida magnífica que tengo la fortuna de vivir, sino a ustedes, el público, los padres. Pues me han hecho el gran honor de confiarme su mayor contribución a la eternidad, sus hijos.

Y es así como tengo un pasado lleno de recuerdos. Tengo un presente exigente, aventurero y divertido porque puedo pasar mis días con el futuro.

Soy maestro... y todos los días se lo agradezco a Dios.

John W. Schlatter

Mientras recitaba este poema, pude ver en mis compañeras la emoción a flor de piel. Con lágrimas en los ojos, nuestras miradas se cruzaron y se unieron en un único sentimiento: *“Resistir porque vale la pena.”*

“Resistir”, parece increíble que este sentimiento haya sido el que desde aquel momento, anidó en mi mente y en mi corazón, cada día que ingresaba al aula. Fueron 15 años de desempeñarme como maestra en dos escuelas de gestión privada de la provincia de Buenos Aires.

A partir de mi experiencia profesional fui comprobando que los maestros, perdíamos protagonismo en los procesos pedagógicos de enseñanza, principalmente por la forma vertical y unidireccional de gestión, que dejaba poco espacio para la intervención del docente, desestimando nuestra visión profesional y más aún, sin participación en los procesos de toma de decisiones.

Al mismo tiempo, los problemas pedagógicos que surgían en el aula, exigían nuevas formas de respuesta. Las teorías y conocimientos adquiridos en mi formación inicial sólo me servían para resolver las situaciones más sencillas. Cuando se presentaban realidades complejas e inéditas para mí, en las cuales no podía aplicar los esquemas aprendidos, la sensación era de inseguridad y frustración. A esto se sumaba, el trabajo aislado, puertas adentro del aula, como una forma habitual de llevar adelante la tarea docente.

Poco a poco los ideales que me llevaron a elegir esta profesión parecían desvanecerse.

Comenzó a anidar en mí, con más fuerza, la idea de que las cosas podían hacerse de otra manera. Hace cuatro años fui designada directora de una de estas escuelas, luego de pasar por la secretaría y la vicedirección de la misma.

Mi principal preocupación era estar a la altura de las circunstancias, desde mi lugar de directivo.

Llegué con la profunda convicción de que había otra forma de hacer las cosas. Pero ¿cómo? Entendía que era necesario revalorizar el rol docente, otorgando al maestro un lugar destacado de participación e intervención en el devenir pedagógico de la escuela.

Al mismo tiempo que inicié mi tarea directiva, comencé la LOGE en la Universidad Austral. Desde el primer día que nos hablaron de la pregunta inicial y del trabajo de investigación, supe que allí encontraría la respuesta que estaba buscando.

Creo que asumir la tarea docente con actitud investigadora es el punto de partida y no de llegada. Al bucear en la bibliografía referida al tema, esta concepción ha sido desarrollada hace varias décadas pero es evidente que aún no ha prendido con la fuerza necesaria para convertirse en una realidad. Me resultó difícil definir el diseño metodológico de mi investigación. Es posible que haya faltado la opinión de los docentes registrada en una herramienta cuantitativa. Al armar la Escala Likert referida al tema, no tuve la suficiente certeza de bajar al campo con ella, consideré que no era esta la situación más apropiada para su aplicación. Decidí entonces, optar por el método cualitativo y abocarme a realizar entrevistas a docentes con experiencia en investigación. No fue fácil contactar una maestra y un directivo que diera con el perfil que estaba buscando. Esto hizo que mi trabajo de campo se viera interrumpido en varias oportunidades, ya que los contactos se desvanecían en el tiempo y no se concretaban los encuentros.

Si bien cinco entrevistas pueden considerarse demasiadas, creo que en las mismas se evidencia mi falta de experiencia en la utilización de esta herramienta, sumado a la necesidad de seguir recorriendo el campo. Con la última entrevista consideré suficiente el andar.

En cuanto a las dimensiones de análisis pensadas con anticipación al trabajo de campo, no tuve en cuenta las dificultades como una cuestión a investigar. Sin embargo, encontré expresiones concretas en los relatos de los entrevistados que me llevaron a incluir esta dimensión en el análisis.

Leí mucho y escribí mucho también.

Entendí qué significa asumir la tarea docente con actitud investigadora, más aún, qué significa encarar la tarea directiva con esa misma actitud.

Descubrí que no hay una única respuesta a mi pregunta.

Que los maestros tienen mucho para decir.

Que la experiencia en el aula, respaldada por una base teórica, mediando un proceso de reflexión y de trabajo colaborativo, brinda las herramientas necesarias para participar en los procesos de toma de decisiones e intervenir ante realidades nuevas que exigen respuestas transformadoras.

Que se puede hacer mucho desde la gestión para hacer de la escuela una escuela con actitud investigadora. En búsqueda constante de la verdad.

La escuela en la que me desempeño como directora pertenece a una comunidad agustina, y es en esa misma comunidad en la que crecí al abrigo de los valores y el carisma de San Agustín.

Creo que mi corazón pedagógicamente inquieto continuará su búsqueda.

"Nos hiciste Señor para Ti y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en Ti" (San Agustín, Conf. 1.1, 1).

