

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO – IDEP-**

**Carrera Docente y el Maestro investigador: Una ruta hacia la transformación
pedagógica 2022**

PRODUCTO 3. Un documento que consolide el informe final de la Investigación ‘Carrera Docente y el Maestro investigador: Una ruta hacia la transformación pedagógica 2022’, incluyendo los ajustes requeridos después del proceso de evaluación

Delvi Gómez Muñoz

Investigadora principal

Dayana Rengifo

Daniel Bernal

Viviana Galindo

Asistentes de investigación

Daniel Alejandro Taborda Calderón

Supervisor del estudio por parte del IDEP

Contrato 19 de 2022

2022

Tabla de contenido

Prólogo	4
Introducción	8
Antecedentes diagnóstico participativo maestro investigador IDEP-2021.....	13
Antecedentes teóricos y específicos en torno a la investigación pedagógica	18
Diseño metodológico proyecto Maestro Investigador 2022	26
Presentación del problema de investigación	26
Justificación	27
Pregunta de investigación	32
Objetivos general y específicos	32
Metodología	33
Etapa I: Acciones a implementar a partir de los insumos del diagnóstico participativo (2021)	34
Etapa II: Elaboración de las recomendaciones de política educativa	38
Balance del trabajo de campo.....	39
Resultados proyecto maestro investigador 2022	41
Entre el “canon científico” y las nuevas epistemologías: el debate acerca de la investigación en y desde el aula	41
Las características que definen o que deberían definir la investigación en el aula y desde el aula: los consensos	47
El profesional reflexivo vs. los profesores “arriba de la espuma”. Caracterización del maestro investigador.....	53
La importancia del “maestro investigador” en la agenda de política educativa: el objetivo	60
Las limitantes que impiden consolidar apuestas de política educativa en torno al maestro investigador (El problema y sus manifestaciones).....	64
La regulación normativa: entre los avances, las expectativas y la desarticulación	64
Los fundamentos prácticos: tiempos y recursos económicos	75
Los fundamentos culturales en relación del maestro como intelectual	81
Las apuestas y recomendaciones para incentivar la investigación adelantada por maestras y maestros de colegios públicos de Bogotá.....	85
Recomendación 1: integrar la investigación en la escuela y desde la escuela en el marco amplio de los ecosistemas de aprendizaje.....	87
Recomendación 2: impulsar al maestro reflexivo y al maestro investigador en el marco de la noción de “desarrollo profesional docente”	90

Recomendación 3: consideraciones para la generación de incentivos.....	100
Recomendación 4: promover investigaciones de colectivos que tengan como propósito la transformación curricular	108
Recomendación 5: impulsar el liderazgo del directivo docente para la promoción de la investigación pedagógica	110
Recomendación 6: reforzar el vínculo entre universidad y escuela	112
Recomendación 7: consideraciones para avanzar desde el IDEP en acciones relacionadas con la investigación monitoreo y la evaluación de investigaciones pedagógicas adelantadas en la ciudad	114
Reflexiones finales.....	119
Anexos.....	121
Anexo 1: Ejemplos normatividad relativa al fomento de la investigación en Colombia.....	121
Anexo 2: La investigación pedagógica y el maestro investigador en los documentos de política educativa	132
Anexo 3: Guía de moderación entrevistas semiestructuradas IDEP- proyecto maestro investigador	143
Bibliografía	148

Prólogo

Alejandro Álvarez Gallego

Rector

Universidad Pedagógica nacional

El trabajo que aquí se entrega como resultado de la investigación sobre el maestro investigador en Bogotá, nos deja ver que en la ciudad hay un avance significativo en torno a la promoción de este modo de ser maestros; en cada uno de sus capítulos y en sus recomendaciones finales, hay una aproximación conceptual solvente, que recoge testimonios y documentos de diversas fuentes y tendencias, todas maduras y muy sugestivas.

Es un trabajo juicioso que puede ser considerado como un verdadero estado de la cuestión, en este tema y en esta ciudad; pero puede ser muy útil para pensar también alternativas a nivel nacional. Al tiempo que hace un barrido normativo y un barrido conceptual, deja ver el estado de la discusión, las diversas posturas que se reflejan entre académicos, funcionarios, maestros y sindicatos. Es un excelente caleidoscopio que muestra las diversas aristas desde donde se puede abordar el tema.

El problema a investigar lo tienen muy claro: la desarticulación en la política educativa para promover la investigación en y desde la escuela. Siendo este el punto de partida, bordean el asunto de tal manera que nos permite tener una mirada amplia y rica, al nivel de la complejidad que supone. Es cierto que la preocupación última del estudio son las políticas educativas, pero para acercarse a ello transitan por temas más de fondo, relacionados con la cultura escolar, los supuestos epistemológicos, la gestión educativa, los problemas prácticos, entre otros. Al final, logran recoger todo lo que la investigación les arroja en siete recomendaciones muy puntuales, pero juiciosamente construidas a partir de los elementos analizados en cada uno de los apartados previos. Destaco las propuestas que apuntan a resolver el problema que hay en la desarticulación con la universidad, pues se considera que hay que insistir en que los maestros estén formados para la investigación de manera que se le dé un mayor prestigio al conocimiento que producen desde allí; y la que habla de

la necesidad de impulsar una cultura investigativa en la escuela de manera que se organicen colectivos de maestros que investigan en una misma institución.

Las preguntas por las que transitan son de hondo calado. Me permito recoger algunas de las muchas preguntas que aparecen a lo largo del trabajo, para mostrar todo lo que se pretende poner en juego: ¿se requiere un estatuto del maestro investigador?, ¿qué pasa con la carrera docente?, ¿qué pasa con el sistema de formación de docentes?, ¿se le permite investigar al maestro?, ¿tienen causas, problemas y efectos las investigaciones de los maestros en la escuela?, ¿conviene que el maestro investigue?, ¿toda producción de saber situado, desde una experiencia, es investigación?, ¿la investigación pedagógica es la mirada micro de los procesos educativos?, ¿las investigaciones de los maestros deben tener impacto en la escuela, en su cultura, en su comunidad, en el territorio?, ¿se investiga para cerrar brechas en la calidad educativa?, ¿se investiga para “el mejoramiento de la calidad educativa y en la posibilidad de impactar, por esa ruta, los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes”, o se investiga para generar transformación social, en el sentido crítico, ligado a movimientos libertarios y a la educación popular?, ¿se investiga sobre la cotidianidad?, ¿sistematizar es investigar?, ¿reflexionar y cambiar es investigar?, ¿debe ser científica la investigación escolar, cumple los estándares?, ¿cumplen los estándares científicos para publicar los resultados?, ¿las tendencias decoloniales y de la pedagogía crítica son opuestas a esto?, ¿tienen sus propios estándares?, ¿la pedagogía es un saber y la educación una ciencia?, ¿se necesitan evidencias, esto es, mostrar objetivamente los fenómenos?

No es posible la pregunta por el maestro investigador sin avanzar en estos asuntos que trascienden las políticas de ciudad, son de carácter nacional, pero además son de carácter sociológico, antropológico y epistemológico; por eso, es claro que trascienden el problema normativo.

Entre los muchos elementos que tuvieron en cuenta para dilucidar preguntas tan complejas, se identificaron tres grandes tendencias: la primera recogería las posturas que plantean que la investigación es científica y no cabe en la escuela; la segunda, que toda práctica reflexiva produce saber; y la tercera, que sí es posible llevar a cabo procesos investigativos sistemáticos en y desde la escuela. En cada una y entre cada una, hay matices, por supuesto. Así, la pregunta específica que orienta a los autores del estudio, es: ¿Cuáles son las condiciones o estrategias que contribuyen a garantizar y promover la labor de las y los maestros investigadores en las IED de Bogotá?

En el repaso normativo que hacen mirando lo que la legislación y las políticas le aportan al tema (la Ley 115, el decreto 1278, los planes decenales, las dinámicas de los foros educativos, que

requieren sistematizar experiencias, la Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana, los diferentes programas del IDEP, los premios, entre otros), se vislumbra la madurez que tiene la ciudad de Bogotá frente a este asunto; los datos que el estudio trae son elocuentes: "(...) 6733 maestras y maestros agrupados en torno a 124 redes y colectivos o semilleros de investigación. Si se tiene en cuenta que, a marzo de 2022, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá contaba con un total de 36.303 docentes, el porcentaje de maestras y maestros agrupados en redes y colectivos o semilleros de investigación sería alrededor del 18.5 % sobre ese total." Sería muy interesante hacer un estudio comparado por regiones, que permita identificar cómo se encuentra el panorama en otros territorios, y quizás derivar conclusiones para enriquecer también la política nacional, departamental y la de los municipios certificados.

Los autores no pretenden ser neutrales, tienen una apuesta clara. Para ellos el maestro debe asumirse como investigador, no como simples enseñantes, transmisor de contenidos. La investigación sería una actitud y una capacidad reflexiva en su quehacer que lo lleva a enfrentar los retos cotidianos. Es un modo de estar en el mundo, de asumir su quehacer como maestro en una permanente búsqueda; siempre se asume en construcción. Pone en relación siempre la teoría y la práctica, ello le da herramientas contextuales y le da autonomía en el aula. Esto toca el problema del currículo, ¿qué se enseña en la escuela y quién produce el saber que se enseña allí? A eso se refiere también la investigación desde la cotidianidad, aunque esta va más allá, no solo tiene que ver con lo que se enseña; también pasa por el ejercicio de formar a los estudiantes en y para la investigación.

Me permito aportar, para leer este estudio, tres claves que ayudarían a diferenciar los niveles en los que existiría el maestro investigador:

- El primero es el de la práctica, lo que se realiza como parte de la cultura, la costumbre, lo que se ha instalado. Allí se puede ver que el maestro investiga en medio de tensiones, como las que se mencionan, entre otras la falta el tiempo, de espacios y recursos, el número de horas de clase, el número de estudiantes que se atienden, las distancias para llegar a la escuela, en fin; pero no deja de haber iniciativas, de todo orden, que dibujan un quehacer investigativo silencioso y a veces casi clandestino o rutinario, pero digno de ser rastreado y reconocido.
- El segundo es el que regula las políticas, lo que aparece como resultado de premios, proyectos, programas, incentivos, agenciados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Pero también las políticas representan obstáculos, pues lo que se exige

al maestro que haga en la escuela, lo agobia. Esta es una queja constante, la burocratización y la lógica tecnocrática de funcionarios, de rectores o coordinadores o de los mismos compañeros.

- El tercero es el que emerge como acontecimiento que crea una novedad. Puede ser que este nivel sea el resultado de los dos anteriores, pero se diferencia porque rompe, intempestivamente, sin planificación, ni intencionalidad formal; allí se producen hechos que van a incidir, tanto en las costumbres, como en las políticas. Este nivel no tiene un tiempo específico, es un proceso que va dejando huella y produciendo unas subjetividades.

Creemos que en la historia reciente del país se han producido tres acontecimientos, mencionados en el estudio: el Movimiento Pedagógico, el movimiento de redes de maestros, y la Expedición Pedagógica. Habría que indagar qué tanto han incidido entre los maestros y en la política pública, en los programas de formación de maestros y sobre todo en la cultura escolar; pero estos acontecimientos llegaron para quedarse, en formatos renovados, que también valdría la pena explorar. Creemos que experiencias como las de MOVA, el IDEP, o La Casa del Maestro de Unicosta, y otros intentos de otras secretarías de educación, el programa ONDAS de Minciencias, los programas que se financian para que las universidades desarrollen proyectos con maestros, con colegios, con Normales Superiores, los premios, los concursos para que los maestros entreguen escritos, en todos los campos, lo que hacen los programas de licenciatura en las prácticas docentes, en las monografías de grado, que van a las escuelas, los proyectos que promueven empresarios, ONG, el sindicato, allí hay múltiples intervenciones sobre la escuela que involucra a los maestros y les requieren trabajos que pasan por la reflexión y la escritura. En todos esos escenarios estos acontecimientos mencionados han incidido, al punto que hoy podemos decir que las condiciones están dadas para avanzar en la articulación de las políticas educativas que promueven la investigación de los maestros, como lo quiso mostrar este valioso estudio.

Introducción

El proyecto “Maestro Investigador” adelantado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- tuvo una primera etapa en el 2021 en la que se realizaron dos acciones. Por un lado, un análisis acerca de las disposiciones que reglamentan la carrera docente y el estudio de casos en países de la región, específicamente, Ecuador y Chile, en donde se percibieron buenas prácticas para garantizar condiciones que permiten adelantar labores investigativas por parte de docentes del Distrito¹. Por otro lado, un diagnóstico participativo² con maestras y maestros del Distrito que tuvo como objetivo general “configurar un proceso pedagógico y reflexivo de diagnóstico participativo e identificación de problemas en torno de la investigación en y desde la escuela” (IDEPc, 2021, p. 10). Uno de los objetivos específicos de este diagnóstico consistía en “identificar los problemas, causas y efectos que tiene la investigación desde la escuela”.

Los diálogos adelantados con los participantes identificaron como problema central en torno al maestro investigador una *“ausencia de articulación en las políticas públicas que promueven o fortalecen la investigación en y desde la escuela”*³. Para el 2022, y en el marco de los propósitos de la agenda investigativa de la Estrategia 2 del IDEP, titulada *“cerrando brechas”*, se propuso dar continuidad al proyecto “Maestro Investigador” con el fin de brindar recomendaciones de política educativa tendientes a promover la investigación adelantada por maestras y maestros de Bogotá, de distintos grados educativos, que deseen ejercer este rol. Hacemos referencia aquí a la noción política educativa para denotar con ella, siguiendo a Mainardes (2015), “un campo abarcativo, complejo y en permanente expansión” (p. 26), al que le competen distintos ejes temáticos, entre los que se encuentran: estudios de naturaleza teórica, análisis de políticas y programas, de gestión educativa y escolar, de legislación educativa, aspectos relacionados con el financiamiento de la educación, el análisis de las políticas curriculares, de las políticas de trabajo docente y cuestiones relacionadas con las demandas educativas de oferta, acceso y calidad, entre otras.

Los estudios de naturaleza teórica de las políticas educativas, aclara Mainardes, contemplan diferentes dimensiones de dicho objeto de análisis. Estas dimensiones pueden incluir el análisis de proceso de formulación de políticas, el contenido (o el discurso) implícito en la política, el proceso

¹ IDEP (2021 a y b). Documentos de trabajo a cargo de las investigadoras Carolina Guevara y Melisa López Hernández. Sin publicar.

² En el marco de esa fase del proyecto, se entendió por “diagnóstico participativo”, un ejercicio colectivo de aprendizaje de intercambios de saberes y de empoderamiento de los actores que involucran y con los que se identifican las necesidades deseos e intereses respecto a una problemática común.

³ IDEP (2021c) *Documento diagnóstico condiciones de investigación en la escuela*, p. 32. Sin publicar.

de implementación de la misma y su evaluación. Desde este marco, y entendiendo que en Colombia no hay una política educativa orientada a promover el rol de las y los maestros como investigadores, esta investigación aspira a aportar insumos teóricos que permitan, a los implementadores de política educativa, reflexionar sobre su importancia en el marco de las políticas educativas existentes para la ciudad de Bogotá, de manera particular. En ese sentido, tres aspectos señalados por Espinoza (2009) respecto a lo que el autor denomina como “política educacional”, están presentes en este texto: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional, y un conjunto de hipótesis (o recomendaciones, en este caso) que trazan directrices generales sobre cómo puede ser alcanzado el objetivo de abrirle un lugar más preponderante al maestro investigador en la escena de la política educativa local.

El reconocimiento de que Bogotá no cuenta con una política educativa específicamente orientada al fortalecimiento de la investigación que se realiza en y desde la escuela, no trae implícito un desconocimiento de los múltiples referentes normativos que se orientan, a nivel de política, con este propósito. En este sentido, tal y como lo definieron los docentes consultados en el 2021, más que una carencia de políticas educativas en las que aparezca la investigación pedagógica como acción que hace parte de la labor docente, de lo que se trata es de una “ausencia de articulación” de las mismas en pro de su fortalecimiento. Dicho reconocimiento tampoco trae implícita, como se verá en el transcurso de este documento, la sugerencia de consolidar una política que apueste por la investigación pedagógica de manera aislada de los avances que, en materia de política educativa, se han venido gestando en años recientes en la ciudad. Por el contrario, sí trae implícita la necesidad de reconocer y concederle a la investigación pedagógica y, por ende, al maestro investigador que desee ejercer este rol, un lugar más preponderante en el contexto de su práctica pedagógica.

Ahora bien, por investigación pedagógica entendemos, siguiendo a José Darío Herrera (2013), no una “elaboración teórica dirigida a comprender de forma global la educación, sino el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones sociohistóricas dadas” (p. 133). Así, a diferencia de la investigación educativa, que se centra en la educación como proceso social a escala macro, a la investigación pedagógica le compete la “lectura de los procesos educativos a un nivel micro” (p. 133). El hecho de que la investigación pedagógica, habría que añadir, esté profundamente anclada en la práctica, hace que el actor por excelencia que la realiza sean los propios maestros y maestras quienes producen conocimiento desde sus experiencias; desde el hacer y puesta en marcha de sus saberes.

Basta mencionar algunos ejemplos normativos para reconocer la importancia de la investigación pedagógica y del rol del maestro como investigador en el contexto del mejoramiento de la calidad de la educación para el país y para la ciudad de Bogotá. El Artículo 109 de la Ley 115, mencionado como ejemplo por las y los maestros durante el diagnóstico adelantado en el 2021, establece cuatro finalidades de la formación de educadores, la tercera de las cuáles está centrada en el fortalecimiento de la “investigación en el campo pedagógico”:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Artículo 109 de la Ley 115 de 1994)

Concebida como un aspecto central de la formación docente encontramos también el Artículo 5 del Decreto 1278 de junio de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Este Artículo, no solo aclara que las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso de enseñanza aprendizaje se denominan docentes, sino que especifica, además, la responsabilidad de los docentes en términos de la ejecución de las “actividades curriculares no lectivas” complementarias de la función docente de aula, entre las que se encuentra, “la investigación en asuntos pedagógicos” (Artículo 5, Decreto 1278 de 2002). Si bien este Decreto no aclara el alcance de lo que se entiende como tal, en su Artículo 48, dedicado a los estímulos a la especialización, a la investigación y a la innovación, esta norma afirma que “podrán estimularse las investigaciones o escritos que interesen al sector educativo, innovaciones educativas o experiencias significativas en el aula que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación” (Artículo 48, Decreto 1278 de 2002). De esta manera, se establece una conexión explícita entre la “investigación en asuntos pedagógicos” (entendidas como escritos, innovaciones o experiencias educativas significativas en el aula) y el mejoramiento de la calidad de la educación a la que es necesario seguir apostándole. Para ampliar la información relativa a este Decreto y otros ejemplos de regulaciones normativas orientadas a promover la investigación en el país, consular el *Anexo 1: Ejemplos normatividad relativa al fomento de la investigación en Colombia* al final de este documento.

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política del Ministerio de Educación Nacional (2013) la investigación aparece, junto con la pedagogía y la evaluación, como uno de los ejes transversales del Sistema. Allí se aclara que existen tres ámbitos en los que la investigación es relevante en la formación docente:

En primera instancia, en la definición de la disposición de indagación y la actitud reflexiva del educador en torno a su praxis, con un sentido investigativo, para avanzar desde la elaboración de estructuras conceptuales derivadas de la experiencia hacia la construcción y afianzamiento del conocimiento. En segundo lugar, en la formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, con claros avances y apropiación teórica y práctica para la consolidación de la pedagogía como disciplina. En tercer lugar, en el reconocimiento de la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica. (p. 65)

Más recientemente y específicamente para el caso de Bogotá, vale la pena señalar el documento de trabajo de la Secretaría de Educación del Distrito (2022), titulado: Transformación del Ecosistema Educativo en Bogotá D.C. CONPES Política Educativa (2022- 2038). Este documento avanza sobre los lineamientos propuestos por la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana para fortalecer las capacidades del sistema educativo de la ciudad a través, entre otras apuestas, del fomento a la investigación e innovación educativa y pedagógica⁴.

Pese a las intencionalidades claramente trazadas en estos, y otros documentos de política educativa que se enunciarán más adelante, desde el sentir de las maestras y maestros que participaron en el diagnóstico del IDEP en el 2021, aún es necesario impulsar acciones de política educativa para posicionar con mayor fuerza la investigación pedagógica adelantada por maestras y maestros de las instituciones educativas de Bogotá y lograr así avances que redunden en beneficio del mejoramiento de la calidad educativa para la ciudad. De allí la importancia de realizar investigaciones que, como esta, estén orientadas a proponer rutas producto del diálogo con múltiples actores connotados, desde distintas orillas, de las complejidades que encierra la política educativa para la ciudad. Esto sin negar, por supuesto, las tensiones y diferencias al respecto que emergieron en las conversaciones sostenidas con dichos actores y que quedan plasmadas en este documento en un intento por resaltar las complejidades que atraviesa la investigación pedagógica como campo de reflexión. Tensiones que, entre otros asuntos, nos recuerdan que el rol de las y los

⁴ Este documento configura presupuestalmente una apuesta en torno a la investigación e innovación educativa y pedagógica en la ciudad de Bogotá y propende por consolidar un “ecosistema distrital para la investigación y la innovación educativa que permita la generación y apropiación social de conocimiento en educación, así como, el desarrollo de innovaciones que promuevan la transformación continua de las prácticas pedagógicas y del sistema educativo” (Secretaría de Educación del Distrito, 2022, p. 125).

maestros como investigadores trasciende, sin duda alguna, los vacíos legales o normativos que lo atraviesan.

Este documento se encuentra dividido en cinco partes. En la primera, se presentan algunos elementos de análisis en torno a la investigación pedagógica que se derivan de las voces consultadas por el IDEP durante el diagnóstico participativo realizado en el 2021. En la segunda, se exponen algunos antecedentes teóricos y específicos que se tuvieron en consideración para el diseño metodológico del proyecto en su fase del 2022. La tercera especifica aspectos tales como el problema, la justificación, la pregunta de investigación, los objetivos, general y específicos, y la metodología implementada.

La cuarta parte expone en detalle los resultados cualitativos de las consultas realizadas con distintos actores de la academia y afines al campo de la política educativa durante ese año. Estas consultas, realizadas a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas en las que participaron 28 invitadas e invitados, tenían como propósito central someter a discusión y profundizar en los hallazgos obtenidos durante la fase diagnóstica adelantada durante el 2021. Esta cuarta sección se divide, a su vez, en cinco partes. En la primera, se presenta el debate sobre la investigación en el aula y desde el aula que, como señaló uno de los entrevistados, constituye en sí mismo un “campo en disputa”. Sobre ella pesan debates epistemológicos sobre la investigación atada con rigor al “canon científico” que privilegia aproximaciones “positivistas” para producir nuevas teorías vs. la investigación que privilegia la reflexión sobre la “práctica” y que, si bien puede ser rigurosa, nace y responde a las lógicas particulares de la escuela y a nuevas epistemologías y formas “alternativas” de producción del conocimiento pedagógico. En medio de la dificultad para situarla en el marco amplio de lo que sugiere el término “investigación”, acuden en auxilio de esta empresa, sin embargo, consensos sobre los principales asuntos que la caracterizan, o que deberían hacerlo, en pro del mejoramiento de la calidad de la educación. En los intentos por definir su especificidad, también “pesa” sobre ella la noción del “profesional reflexivo”, primero de los cimientos que explicaría sus particularidades vs. los “profesores arriba de la espuma” que se dedican a ella cual científicos sociales.

En la segunda parte de esta sección, presentamos los consensos que, desde la voz de las y los entrevistados, definen o deberían definir la investigación pedagógica. En la tercera parte se intenta caracterizar, nuevamente, desde las voces de las personas entrevistadas, al actor principal al que dicho tipo de investigación remite: la o el maestro investigador. ¿Quién es o qué características lo describen o deberían definirlo? En la cuarta parte, se presenta la potencia que

entraña la investigación en el aula y desde el aula, adelantada por maestras y maestros para el mejoramiento de la calidad educativa y del cierre de brechas educativas del país. En este punto, se presentan los argumentos esgrimidos por algunos de los consultados para evidenciar por qué la investigación pedagógica es un asunto de política educativa, y cuáles son las hipótesis que justifican su abordaje como tal. Finalmente, nos detendremos en las limitantes que impiden consolidar apuestas de política educativa en torno al maestro investigador. Allí se hace referencia explícita a tres aspectos que las atraviesan: el reconocimiento, tanto como la desarticulación, de la regulación normativa; el asunto de los tiempos y los recursos económicos que impiden su consolidación y los fundamentos culturales que limitan al maestro en su posibilidad de posicionarse como un intelectual de la cultura.

La quinta y última sección de este documento está dedicada a presentar siete recomendaciones que en conjunto plantearon las y los entrevistados con miras a incentivar la investigación adelantada por maestras de colegios públicos de Bogotá.

Antecedentes diagnóstico participativo maestro investigador IDEP-2021

El diagnóstico participativo adelantado por el IDEP se llevó a cabo en cinco encuentros (dos sesiones por cada uno: una sesión para docentes inscritos a la jornada de la mañana y otra para docentes inscritos a la jornada de la tarde). Dichas sesiones tuvieron lugar entre septiembre y octubre de 2021 para discutir sobre “la investigación en la escuela y el rol del maestro y la maestra como investigadores”. De los “123 líderes de grupos de investigación, redes, colectivos docentes, semilleros de investigación y líderes de la Misión” que fueron invitados a participar, se inscribieron 93 docentes, y cada sesión de trabajo (mañana y tarde) contó en promedio con un máximo de 27 participantes y mínimo de 9 (IDEP, 2021c, p. 26).

Como se mencionó, durante dicho diagnóstico las y los maestros participantes identificaron como problema de política educativa en torno al maestro investigador una “*falta de articulación en las políticas públicas para promover la investigación en y desde la escuela*”. Tal y como quedó consignado en dicho diagnóstico, esta falta de articulación se expresa de varias formas, entre las que se encuentran:

- Falta de condiciones necesarias para la investigación pedagógica: falta de tiempos, recursos económicos y espacios para que los docentes investiguen.

- Falta de lineamientos claros en materia de políticas públicas que estén encaminados promover la investigación en el aula. Si bien se reconoce la existencia de una política (Artículo 109 de la Ley 115 de 1994) sobre investigación pedagógica, no se advierte con claridad su implementación. Falta de voluntad política de las instituciones encargadas para implementar las políticas existentes y falta involucrar a la comunidad docente en el diseño de dichas políticas para reducir así la brecha entre lo que se diseña (en abstracto y como ideal) y la práctica docente.
- Desarticulación entre la escuela y la universidad que produce brechas que impiden validar ante la comunidad científica local la producción de conocimiento de las y los maestros que investigan en la escuela.
- Ausencia de una cultura de la investigación en y desde la escuela que está mediada por falta de voluntad pedagógica por parte del docente para investigar y/o por una escasa formación para la investigación desde las licenciaturas en las que se forman las y los docentes.
- Falta de reconocimiento del saber y del conocimiento que se realiza en la escuela, y de los maestros como intelectuales productores de saber. Poca resonancia y visibilización del conocimiento que se produce en la escuela⁵.

A estos obstáculos que limitan la posibilidad de posicionar la investigación pedagógica como parte del quehacer de la labor docente se suman preguntas que ponen de relieve la necesidad de delimitar el alcance de aquello que se entiende por “investigación pedagógica”, o por investigación de aula en contextos de educación inicial, básica y media. De las intervenciones realizadas por maestras y maestros consultados por el IDEP en el 2021 se derivan preguntas, tales como: ¿la investigación pedagógica debe estar orientada a la “simple” producción de nuevo conocimiento?, ¿debe conjugar la producción de nuevo conocimiento en el campo de la pedagogía con la posibilidad de impactar a la comunidad escolar de la que parte?, ¿sistematizar es sinónimo de investigar?, ¿cuándo un docente reflexiona sobre su práctica pedagógica y realiza cambios en consecuencia, está investigando?, ¿hasta qué punto esta debe, o no, ser regida por los mismos parámetros de la investigación científica de otros campos disciplinares? Aunque las respuestas a estas preguntas pueden apuntar en múltiples direcciones, se evidencia, sin embargo, una comprensión sobre la

⁵ IDEP (2021c).

multiplicidad de formas de producir conocimiento, llevar a cabo investigación y construir saberes desde la escuela desde nuevas epistemologías. Al respecto, uno de los maestros participantes considera que:

de unos años para acá, se ha construido desde la escuela (y un poco desde las universidades) un conocimiento y epistemologías propias situadas en educación, hay una construcción de saberes muy interesantes y aterrizadas, con un marco teórico de autores criollos, citados, o de la región, pensados en las epistemologías del sur, estamos decolonizándonos por lo menos desde el contexto escolar. (IDEP, 2021c., comunicación personal, plenaria general tarde, 6 de octubre)

Esta perspectiva decolonial fue enunciada por varios participantes no solo para validar rutas y formas alternativas al “paradigma empírico analítico” para producir conocimiento en la escuela, sino para resaltar: 1) la posibilidad que tienen las y los maestros de producir conocimiento situado que responda a las preguntas y necesidades de la escuela hoy a través de la sistematización de experiencias y la construcción de saberes. La producción de saberes, afirmó un participante, se produce “en la relación entre la reflexión y la investigación. La práctica produce saber, además, agrega conceptualización”⁶. 2) La necesidad de contemplar el propio escenario de la práctica pedagógica del aula como un ejercicio investigativo en sí mismo pues, afirman algunos docentes, desde la reflexión permanente es posible avanzar hacia la consolidación de procesos sistemáticos e investigativos continuos, y 3) la posibilidad transformadora que la investigación pedagógica trae no solo para la sociedad en general, sino para la autopercepción subjetiva del quehacer docente. En este último sentido, manifestaron dos docentes:

La investigación se hace formulando preguntas, aprendiendo a reconocer cuáles son las posibles soluciones, cuáles son las metodologías más apropiadas, cómo puedo escribir para comunicar o sistematizar esa información. En ese sentido, es transformarme a mí como investigador en la parte cualitativa y cuantitativa pero también transformar el entorno donde se afectan las poblaciones. (IDEP, 2021c., comunicación personal, plenaria tarde sesión 2, 15 de septiembre)

La investigación lo lleva a uno a buscar esos procesos que son inherentes a los procesos de investigación, que a la par van transformando nuestra manera de vernos como sujetos políticos y como pedagogos, siento que ese ha sido el logro máximo de la investigación. (IDEP, 2021c., comunicación personal, plenaria mañana sesión 1, 15 de septiembre)

⁶ Al respecto, este participante añade: “Lo que hacen los grandes teóricos enmarcados en la escena del debate pedagógico, por ejemplo, cuando un físico, un químico, un matemático o un biólogo cuentan cómo hacen investigación, dan cuenta de su saber, pero cuando dan los resultados de sus investigaciones es una cuestión disciplinaria” (IDEP, 2021c, comunicación personal, *Webinar El maestro investigador*).

Si bien en las intervenciones realizadas aparecen pocos ejemplos que den cuenta de investigaciones adelantadas en el aula, a las que se hicieron alusión respondían a experiencias investigativas que derivaban en la confirmación de grupos de diálogo y semilleros de investigación entre maestros, caso MOVA (Centro de Innovación de las Maestras y Maestros de la Transformación Educativa) en Medellín y casos concretos tales como: “el fracaso escolar, la deserción escolar que se niega en las instituciones y constituye una realidad que viene haciendo mucha mella” (IDEP, 2021c., comunicación personal, plenaria mañana sesión 1, 15 de septiembre), las “prácticas de enseñanza de la sexualidad en jóvenes” (IDEP, 2021c., comunicación personal, Webinar Estatuto Docente Investigador), o el programa ONDAS⁷:

que posibilitó que el maestro acompañe a grupos de niños que tienen preguntas para resolver desde perspectivas investigativas, de metodologías, de formas en donde los niños pueden comprender sus realidades, a través, de las preguntas que ellos han hecho a sus contextos en diferentes ámbitos sociales, humanos, naturales y ambientales, resaltando la importancia de la investigación en los grados de preescolar. (IDEP, 2021c, comunicación personal, Webinar el maestro investigador)

A la potencia transformadora de la investigación adelantada por maestras y maestros en contextos escolares se hizo referencia en varias ocasiones. En un par de intervenciones al respecto emergen asuntos tales como la transformación de la “cultura escolar”, el “territorio” y la “cualificación de la práctica” docente:

investigamos para arreglar asuntos de la cotidianidad para reflexionar sobre la práctica que tenemos como docentes y transformar eso que se llama cultura escolar o territorio. (IDEP, 2021c, comunicación personal, plenaria sesión 1 mañana, 15 de septiembre)

En la escuela para cualificar la práctica pedagógica, afirmar, reciclar o replantear saberes y quehaceres. (IDEP, 2021c, comunicación personal, plenaria tarde sesión 2, 15 de septiembre)

Tal y como quedó registrado en el problema central en torno al maestro investigador identificado por las y los docentes que participaron en el diagnóstico, el principal obstáculo que impide el desarrollo de la investigación pedagógica (entendida en un sentido amplio por la comunidad docente consultada) y, por ende, del posicionamiento de la maestra o el maestro

⁷ El Programa Ondas surge en el 2001 desde Colciencias como una apuesta de la política de formación de recurso humano y de apropiación social del conocimiento científico y tecnológico de Colciencias que busca fomentar una cultura ciudadana de la CT+I en los niños, las niñas y los jóvenes colombianos. Esta iniciativa brinda asesoría y financiación a proyectos y grupos de investigación escolar de docentes y estudiantes. Según datos aportados por Nuñez (2007), el programa impacta positivamente los resultados de la prueba estandarizada Saber 11.

investigador como sujeto productor de conocimiento, traslada al terreno de las políticas educativas y la ausencia de normatividad asociada a la figura del maestro investigador, la principal razón para no llevarla a cabo o realizarla de manera muy tangencial y poco protagónica. Desde el sentir de las y los docentes, falta una política de investigación en educación que promueva la formación en investigación de los licenciados en educación, que regule la distribución de tiempos de trabajo en la escuela, que ajuste la carga laboral docente para liberar tiempos que posibiliten este rol, que asigne recursos económicos que viabilicen su realización y que trace puentes entre la educación básica y media con la educación superior e instancias que promueven la investigación tales como el Ministerio de Educación (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). De lo contrario, advierten, las condiciones para el maestro investigador se tornan desalentadoras pues la falta de tiempo y espacios para poder ejercer este rol termina negando su papel como sujetos productores de conocimiento y confinándolos al rol de “simples” enseñantes.

Así mismo, las y los docentes consideran que están “reglados a la normatividad” que condiciona el aspecto procedimental de las horas de clase que deben impartir. A esto se suma la inexistencia de los espacios apropiados para generar investigaciones, las cuales son asumidas directamente por los maestros y las maestras en horarios diferentes al laboral, e incluso, afirman, con recursos económicos propios para su financiamiento. En este sentido, afirmó un docente: “por encima de esa confusión del poder saber, como lo decía Zuleta, las instituciones y un buen número de docentes sacan adelante el trabajo de investigación” (IDEP, 2021c., comunicación personal plenaria mañana grupo 2, 15 de septiembre). En esta misma lógica, y enfatizando el carácter constrictivo y las lógicas punitivas que recaen sobre el maestro de escuela, otro docente afirmó:

Este trabajo [de investigación se realiza] por encima del estigma, de la resistencia, el señalamiento e incluso de las amenazas de control interno, que pregunta, qué está haciendo, que no está cumpliendo con lo que dice el plan de estudios (*sic*). (IDEP, 2021c, comunicación personal, plenaria mañana grupo 2, 15 de septiembre)

En este contexto, en el que pareciera que la investigación pedagógica se realiza prácticamente “con las uñas” y al margen de todo tipo de apoyo institucional, también emergieron, en las voces de las y los consultados, asuntos que dan cuenta de una comprensión autocrítica de los sentidos últimos y el para qué de la investigación pedagógica. Esto implicó por parte de algunos docentes: a) el reconocimiento de la instrumentalización individual de la investigación pedagógica (para obtener un título de maestría, de doctorado) como medio para avanzar en el escalafón docente sin una pretensión más allá de esto, y b) el reconocimiento de que “nosotros [los docentes] no nos

reconocemos como investigadores, como generadores de conocimiento, como intelectuales de la de la nación” (IDEP, 2021c., comunicación personal) o que no se comprende “ni siquiera cuál es el sentido de organizar y formalizar un grupo de investigación” (IDEP, 2021c, comunicación personal). Esta comprensión autocrítica acerca de la investigación pedagógica plantea, al mismo tiempo, la necesidad de avanzar en un posicionamiento entre la comunidad docente de la investigación como potencia transformadora en el ámbito escolar y de los problemas de la sociedad, y de realizar un llamado a los docentes para “salir de la zona de confort” de la práctica pedagógica, así como para sembrar interés y motivación por la investigación pedagógica.

Finalmente, las y los participantes se refirieron a las dificultades que aquellas maestras y maestros que investigan sobre asuntos pedagógicos encuentran para ser validados en la comunidad científica local de producción de conocimiento: “Muchas veces, nuestra publicación no cumple los requisitos y no salen a la luz como un ejercicio de una investigación, porque hace falta rigurosidad o no es válido” (IDEP, 2021c., comunicación personal). Así concebida, la producción de nuevo conocimiento derivado de las investigaciones de aula se enfrenta a limitantes propias de la divulgación de resultados: publicación de artículos, libros, realización de ponencias, exposiciones, etc. La falta de reconocimiento del maestro investigador como productor de conocimiento y la consideración social sobre el estatus “inferior” del conocimiento producido si se lo compara con el rigor de la producción académica “formal”, salta aquí a la vista.

Antecedentes teóricos y específicos en torno a la investigación pedagógica

A finales de 1988, por recomendación del Ministerio de Educación Nacional francés, se creó una comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación en ese país, hoy conocida como el *Informe del colegio de Francia*. El sociólogo Pierre Bourdieu, junto con otros intelectuales franceses, lideraron la producción de dicho informe que condensa, en seis principios básicos, las apuestas necesarias a implementar para lograr una transformación progresiva de los contenidos de enseñanza de ese país. Aunque este no es el lugar para enumerarlos, sí vale la pena resaltar el papel que allí se concedió al entrenamiento constante en el trabajo práctico de investigación en la escuela, y a la necesidad de concebir los contenidos curriculares, no como un “código imperativo”, sino como un marco de referencia que debía ser elaborado con la colaboración de los profesores. En el contexto de dicho informe, el trabajo práctico de investigación implica privilegiar el hecho de que, desde todas las áreas del conocimiento, se asegurara “la asimilación reflexiva y crítica de los modos

de pensar fundamentales (como el modo de pensar deductivo, el modo de pensar experimental o el modo de pensar histórico, y también el modo de pensar reflexivo y crítico que debería estarles siempre asociado)” (Bourdieu, 2008, p. 117).

A la enseñanza del conjunto de técnicas orientadas al desarrollo de estos modos de pensar reflexivo, se refiere el informe como las “tecnologías de trabajo intelectual” necesarias para “reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural” (Bourdieu, 2008, p. 117). Asumir, por otro lado, los contenidos o programas curriculares como marco de referencia traía implícito, en el contexto del informe, la autonomía de los maestros para organizar su plan de estudio en el marco definido por un programa⁸. Entre otros aspectos, esta autonomía se manifestaría en la participación de los docentes en procesos orientados al cambio o la adaptación curricular: ponerlos a prueba y someterlos a un trabajo de experimentación real antes de transformarlos, por ejemplo. Este esfuerzo de adaptación que se exige a los docentes, aclara el informe,

Deberá ser sostenido por el otorgamiento de semestres o de años sabáticos y por la organización de estancias largas que les permitan iniciarse en los modos de pensar y en los saberes nuevos, adquirir la nueva calificación y, eventualmente, cambiar de orientación. De manera más general, deberán implementarse instancias que tengan como tarea recoger, reunir y analizar las reacciones y reflexiones de los profesores encargados de la aplicación, de sugerencias, críticas, acondicionamientos deseables, innovaciones propuestas, etc. [...] Un esfuerzo permanente de búsqueda pedagógica, a la vez metódica y práctica, que asocie a los maestros directamente comprometidos en el trabajo de formación, podría así instaurarse. (Bourdieu, 2008, pp. 120-124)

A partir de estas reflexiones sobre los cambios que requería la escuela francesa de mediados de los años ochenta, resaltamos al menos dos aspectos que cruzan este proyecto de investigación y que han sido objeto de debate y discusión, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, en el marco de apuestas o reflexiones de mejoramiento y/o transformación de la educación escolar. Estos aspectos, son: a) el lugar de la investigación en la escuela y la “emergencia” de la figura del maestro como investigador como aspectos estrechamente vinculados entre sí y b) La manera en la que ambos asuntos han entrado en el contexto de la agenda pública educativa.

⁸ A diferencia del currículo francés, que regula los objetivos educativos y los currículos desde el Estado, en Colombia existen unos estándares curriculares bastante genéricos que cada institución educativa puede “interpretar” en clave de “autonomía”. Si bien este término de “autonomía” docente es muy amplio y puede tener distintos alcances dependiendo del contexto desde el cual se enuncie, vale la pena revisar la reflexión en torno a la tensión entre el nivel de prescripción de materiales educativos y el nivel de autonomía del docente que Duque *et al.* (2014) realizan para el caso colombiano. Según estos autores puede afirmarse una interpretación “no técnica” de la noción de autonomía ha traído consecuencias negativas en los últimos veinte años para la educación en el país (Duque *et al.*, 2014).

Sobre el primer aspecto, la postura enunciada a partir del informe citado de Bourdieu, parece concebir la investigación como una ruta práctica que, una vez apropiada por los docentes, es susceptible de ser enseñada a los estudiantes quienes deben ser formados en distintos “modos de pensar” que están anclados a distintas modalidades de producción del saber científico. En este sentido, la investigación emerge como vehículo que posibilita la apropiación de conocimiento sobre la base del “pensar reflexivo” que se impulsa desde distintos campos o áreas del saber en la escuela, y como lugar privilegiado para trascender la visión del maestro como simple “transmisor” de contenidos. En esta medida, aunque el informe citado no hace uso de la categoría “maestro investigador”, sí describe como aspecto clave de la transformación escolar a un maestro autónomo que puede orientar cambios o adaptaciones curriculares, no solo porque ha puesto a prueba mecanismos para que los estudiantes logren objetivos de aprendizaje concretos, sino porque para lograrlo, se ha cualificado, ha reflexionado sobre su práctica, ha sometido métodos a prueba y se ha iniciado en los “modos de pensar” que desea transmitir. En suma, tal y como lo aclara dicho informe, este maestro se encuentra en “un esfuerzo permanente de búsqueda pedagógica”, tanto metódica como práctica, que cualifican permanentemente su saber.

Tal y como nos lo recuerdan Cortés *et al.* (2021), la mirada del docente como “agente de cambio educativo” ha venido circulando en los últimos cuarenta años en los discursos globales sobre el rol del maestro en la educación. Desde el campo intelectual de la educación, mencionan estos autores, al menos tres apuestas teórico-metodológicas han privilegiado la necesidad de que los docentes se reconozcan como investigadores: “la investigación pedagógica para el desarrollo profesional del maestro; la investigación para transformar el aula; y/o para transformar la sociedad” (Cortés *et al.*, 2021, p. 10). En la primera apuesta se situarían, según este mismo trabajo, autores como Donald Schön, quien en su texto *El profesional reflexivo* (1987), influido por el pragmatismo de Jhon Dewey, se refiere a la necesidad de replantear la relación unidireccional entre teoría y práctica y a la de conceder, a esta última, un lugar central en la capacidad reflexiva y adaptativa del maestro frente a los retos cotidianos de la enseñanza. En la segunda apuesta, relativa a la investigación para transformar el aula, se situarían autores como Dana y Yendol-Hoppey (2009), Rust (2007), Stremmel (2007) y Stenhouse (1991). Por distintas rutas, estos autores conceden un lugar privilegiado a la práctica reflexiva del profesional docente y al impacto positivo que dicha práctica trae consigo en el contexto del aula y en los vínculos que se tejen entre las relaciones con los demás actores educativos y con los estudiantes. De estos autores, Cortés *et al.* (2021) resaltan el legado de Stenhouse afirmando que este consiste en

comprender la investigación como una herramienta contextual para reinventar el currículo de acuerdo con las necesidades cotidianas de los estudiantes, al tiempo que redefine la pedagogía como un proceso experimental de investigación curricular (Elliott, 2000), lo que permite ampliar el margen de autonomía del docente en el aula. (p. 11)

Finalmente, en la apuesta de la investigación para transformar la sociedad, Cortés *et al.* (2021) afirman que esta se deriva de los aportes de las *pedagogías críticas* que conciben la investigación pedagógica como un medio para lograrlo. Autores como McLaren (2005) y Henry Giroux (1997) serían exponentes de esta vertiente. Este último, en particular, acuñaría la visión del *profesor como un intelectual transformativo* no solo para denotar con ella la necesidad de acompañar la reflexión y la práctica pedagógica, sino la de orientar esfuerzos “para cambiar las condiciones sociales” (Cortés *et al.*, 2021, p. 12).

En el contexto del pensamiento latinoamericano, vale la pena mencionar a Gabriela Messina (2011) quien se pregunta qué se entiende por la figura del maestro investigador y “cuáles han sido las huellas de su presencia en el campo de la educación latinoamericana” (p. 19). Parte de la respuesta a este interrogante lo encuentra Messina en los movimientos educativos libertarios y de la educación popular de las décadas de los setenta y ochenta que circularon en América Latina en contextos de dictadura. El maestro investigador, nos recuerda Messina, aparece y se consolida, entre otros aspectos, como una alternativa a un centro hegemónico de saber y de poder representado en ministerios o secretarías de educación; como resistencia a la idea del docente como mero “portador de saber que se transmite a otros”, y como alternativa a la tendencia neoliberal a “homogeneizar al maestro” a través de los programas de formación. Las reflexiones de esta autora la llevan a afirmar que son cuatro las posibilidades del llamado maestro investigador:

En primer lugar, un sujeto, construido de esta forma, permite instalar la investigación en la escuela o en la educación no formal, no como un proyecto profesionalizante y separado del resto, sino como una manera de estar en el mundo, de hacer educación, de dejar de ser el maestro explicador, el traductor de teorías ajenas, para devenir en el que acompaña y permite al otro buscar. En segundo lugar, el maestro investigador es uno que hace posible la recuperación de saberes locales, que aprende de las comunidades y comparte saberes, en un flujo de dar y recibir. En tercer lugar, el maestro investigador hace posible el empoderamiento de los sujetos, de sí mismo y de los otros. Finalmente, el maestro investigador adopta la escritura como un ejercicio de construcción de la subjetividad, como un proceso que regresa sobre el sujeto. El maestro investigador puede ser aquel que escribe no para reportar, para hablar de algo que está fuera, sino que expresa y reconstruye su mismidad, como algo en movimiento. (Messina, 2011, p. 24)

Desde esta perspectiva, la experiencia del maestro que investiga conlleva, ante todo, haciendo uso de la expresión de Bordieu ya mencionada, a una “búsqueda pedagógica”, a una práctica reflexiva que borra las fronteras entre la teoría y la práctica, entre lo práctico y lo metódico, entre la producción intelectual de conocimiento y el involucramiento subjetivo a través de la escritura, entre la propia transformación y el empoderamiento y transformación de ese “otro” que se acompaña. Una experiencia que, en últimas, comporta una filosofía y un modo de “estar en el mundo” y de hacer educación, como nos lo recuerda Messina.

Sobre el *segundo aspecto*, la manera en la que ambos asuntos han entrado en el contexto de la agenda pública educativa, y en un esfuerzo por comprender la figura del maestro que investiga como un problema que atañe a la política educativa, tanto en la ciudad de Bogotá como en el país, debemos señalar primero, tal y como afirma el sociólogo Remi Lenoir (1993), que:

para que un “problema” adopte la forma de un problema social no basta con que encuentre agentes socialmente reconocidos como competentes para examinar la naturaleza del problema y proponer soluciones aceptables: hay que imponerlo en la escena de los debates públicos. (p. 84)

Este ejercicio de “imponer un problema” en el debate público comporta necesariamente la ejecución de una serie de acciones movilizadas por un conjunto de actores que, reconociendo la naturaleza conflictiva del problema y vislumbrando sus posibles alternativas de solución, pueden, o no, optar por alternativas de solución en el marco de las políticas públicas. Para Lozano (2008) los escenarios de las políticas públicas:

(...) corresponden a procesos de naturaleza económica, social, política y cultural, caracterizados por formas de intervención de estado encaminados a solucionar problemas considerados socialmente relevantes, atendiendo a ámbitos de actuación en los cuales se busca disponer de ejes comunes de orientación, continuidad, sostenibilidad en el tiempo, por parte de autoridades estatales; además de medios de estabilización y coerción que garanticen el logro de objetivos, la generación de resultados esperados, la consecución de condiciones deseadas y de comportamientos sociales admisibles. (p. 7)

Lozano (2008) reconoce así el papel que juegan las autoridades estatales en las propuestas de solución o de intervención de aquello que se determina como un problema socialmente relevante, y parece delegar en ellos buena parte de la sostenibilidad y logro de objetivos que se trazan en materia de política pública. En el campo de la política educativa específicamente, García *et al.* (2022) plantean que la política educativa y la “política docente” atañen a diversas partes interesadas (*stakeholders*) y cubre decisiones en diversos campos. Por ello plantean la importancia

de aprovechar las ventanas de oportunidad y la alineación política para formular, definir problemas e impulsar reformas educativas.

Pensar en el país en clave de políticas educativas que de una u otra manera vinculan la figura del “maestro investigador” requeriría un ejercicio de revisión de documental en torno, por ejemplo, a los Planes Decenales de Educación del país, los Planes de Desarrollo Distritales de las últimas administraciones, los Planes Sectoriales, la Política Distrital de Ciencia Tecnología e Innovación, y por supuesto, de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Aunque un ejercicio detallado de lo que aparece en estos documentos escapa al análisis de esta sección, el Anexo 2 al final de este documento da cuenta de algunos elementos que aparecen en estos documentos y que plantean apuestas en torno al maestro investigador (Ver: *Anexo 2: La investigación pedagógica y el maestro investigador en los documentos de política educativa*).

Pensar en clave de política educativa también nos lleva a reflexionar sobre la historia y los desarrollos de las redes de maestros y maestras. Un posible origen de estas redes, afirma un estudio adelantado por el IDEP (2018), se sitúa en

dos momentos históricos surgidos por la movilización del magisterio colombiano: en primer lugar, el Movimiento Pedagógico Nacional (MPN) impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en la década de los años ochenta; más adelante, la Expedición Pedagógica Nacional (EPN), surgida como extensión del Movimiento Pedagógico Nacional en la década de los años noventa. (p. 21)

Según Valencia (2006), lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico encuentra su razón de ser en la imposición de políticas estatales como el “mapa educativo” y la reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mirada de control político y pedagógico se creó un ambiente para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico (Valencia, 2006).

En este sentido, este se convirtió en un movimiento de renovación pedagógica con bases de izquierda e ideas pedagógicas reformadoras del siglo XX, pues planteó reflexiones colectivas sobre la labor del docente, el mejoramiento y la evaluación para la transformación educativa y la reivindicación de las condiciones laborales. Según Valencia (2006), una de las premisas del movimiento pedagógico era la investigación educativa. Algunas de las iniciativas más importantes en este sentido fueron una serie de congresos y encuentros nacionales e internacionales de “Maestros que investigan desde la escuela” y el desarrollo de la Expedición Pedagógica; estas iniciativas confluyeron en la sistematización de experiencias en memorias como “las rutas de

enseñanza” fomentadas por el IDEP Bogotá y la revista Nodos y nudos desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional (Miñana, 2007). A su vez, producto de esta coyuntura, surgieron varios grupos de investigación en la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle dedicados a analizar y criticar la propuesta gubernamental.

Por otro lado, con la creación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, mediante el Acuerdo 26 de 1994 de Bogotá, se planteó la necesidad de crear una entidad dedicada a la investigación en el campo educativo. En este sentido, Castro y Álvarez (2012) resaltan del marco teleológico de esos primeros años del IDEP, dos aspectos predominantes: su visión del “maestro investigador” y la apuesta que en su momento se plantea entre formación o capacitación, mostrando uno de los aportes más significativos: los programas de formación permanente de docentes. En el 2006, por ejemplo, el IDEP crea una red denominada REAL (Red de Experiencias Alternativas en Investigación, Educación y Pedagogía) que agrupó cientos de maestros de grupos y redes buscando generar teoría, hacer visibles experiencias pedagógicas, cualificar la investigación, lograr reconocimiento internacional, orientar procesos de formación, autoformación y transformación educativa (Miñana, 2007). Otra iniciativa impulsada por el IDEP fue la de dedicar sus espacios en las emisiones de *Aula Urbana Dial*, para abordar la relación que han establecido las facultades de educación del país con la investigación y cómo están afrontando el reto de formar maestros investigadores. El día 2 de octubre de 2005, se realizó una emisión especial en la que se abordó la cuestión del maestro como investigador. La pregunta que orientó la discusión fue: ¿puede el maestro hacer investigación a la vez que enseña?

Castro y Álvarez (2012) plantean que con el surgimiento del IDEP, se contribuyó al fortalecimiento de la educación y la pedagogía como campo de conocimiento, toda vez que dentro de sus políticas se hallaba el fomento y el impulso de la investigación, el apoyo a los maestros para desarrollar estudios de posgrado, incentivando la conformación de grupos de investigación y reflexión pedagógica en proyectos ligados a procesos de innovación⁹. No en vano el IDEP otorga el *Premio a la Investigación y la Innovación en la Gestión Educativa* creado mediante Acuerdo Distrital

⁹ Los antecedentes de la creación del IDEP remiten a la antigua Dirección de la Investigación para la Educación Centro Experimental Piloto DIE-CEP y sus funciones enfatizaban el componente investigativo. Sin embargo, la vinculación de los DIE - CEP tanto nacional como distrital, no permitía un marco de unidad, ni administrativa ni programática. Es por esa razón que se construyó una estructura descentralizada del Distrito, aunque adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito, con autonomía jurídica, administrativa y presupuestal que permitiera una apuesta más amplia y focalizada en la ciudad de Bogotá (Villarraga, 2015).

273 de 2007 del Concejo de Bogotá. De esta manera, en sintonía con su misionalidad, el IDEP busca la interlocución con universidades, facultades de educación y centros dedicados a la investigación. Con el mismo propósito, el IDEP se involucró en el ámbito propio de las políticas de ciencia y tecnología, un terreno vedado hasta ese momento a la SED a través de la Dirección de Investigación para la Educación Centro Experimental Piloto DIE-CEP, constituyéndose inclusive, por mérito propio, en el par distrital de COLCIENCIAS y más específicamente, de su Programa de Estudios Científicos de la Educación, creado en 1990, cuatro años antes que el IDEP.

Otra apuesta a nivel nacional de impulso a la investigación en y desde el aula que vale la pena mencionar, esta vez en asocio con centros universitarios, es el programa ONDAS. Este programa reconoce en ellos su capacidad para explorar, observar, preguntar sobre sus entornos, sus necesidades y sus problemáticas; mediante el diseño de proyectos, ellos organizan sus interrogantes en procesos de indagación. En los primeros cinco años de ejecución de este programa, afirma Manjarrés (2007), se financiaron “aproximadamente 8000 proyectos de investigación a grupos de niños, niñas y jóvenes de los 32 departamentos de Colombia y del Distrito Capital, en los cuales han participado aproximadamente 400.000 niños, niñas y jóvenes del país” (p. 2). Según Manjarrés (2007), el programa ONDAS

reconoce las diferencias en los estilos de investigación de los sujetos y de sus estructuras de pensamiento y de formación. En este contexto, la pregunta se reconoce como central o base de la estrategia metodológica Ondas. La pregunta acompañada, reprocesada y convertida en indagación se convierte en cimiento de una nueva racionalidad que funda el desarrollo humano, estilos de aprendizajes y estructuras de acción; es decir prepara para construir el mundo, sus sentidos y significados (p. 2).

Finalmente, otra iniciativa reciente se relaciona con el proyecto *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*, del MEN y Minciencias, la Universidad de los Andes, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el IDEP, la cual surge para presentar propuestas de diseño e implementación de una estrategia de acompañamiento para los docentes investigadores en la publicación de artículos científicos (Zarate *et al.*, 2022). El programa tiene el propósito de aportar al enriquecimiento de la investigación educativa en el país, surgió en marzo de 2020 una invitación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) para presentar propuestas de diseño e implementación de una estrategia de acompañamiento para los docentes investigadores de educación preescolar, básica y media en la publicación de artículos científicos. El proyecto se estructuró en tres fases: convocatoria y

difusión, evaluación y selección, formación y acompañamiento para la presentación de artículos científicos y ponencias de la mejor calidad.

De esta manera, tanto el programa ONDAS, como el proyecto *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*, son ejemplos de acciones que han contado con el patrocinio y promoción de entidades estatales como el Ministerio de Educación Nacional y Minciencias, evidenciando así la importancia y reconocimiento desde estas instituciones sobre la figura del maestro investigador. El proyecto de investigación que aquí se plantea se suma así a una serie de acciones que han venido cruzando el campo de la política educativa para la ciudad de Bogotá y que reivindican la importancia y posibilidades del maestro investigador como agente de cambio para la escuela, en particular, y para la sociedad en general.

Diseño metodológico proyecto Maestro Investigador 2022

Presentación del problema de investigación

En su fase del 2022, el proyecto Maestro Investigador, acoge como problema de investigación, el mismo problema de política educativa identificado por las y los maestros en el 2021: la *“ausencia de articulación en las políticas públicas que promueven o fortalecen la investigación en y desde la escuela”*. La decisión, por parte del IDEP, de acoger este problema como problema de investigación, da cuenta de dos aspectos. El primero, el interés del IDEP por partir, justamente, de lo identificado por ellas y ellos como problema de política para avanzar desde allí hacia la consulta de otros actores de interés para la validación de dicho diagnóstico y la elaboración de recomendaciones para promover la investigación en y desde la escuela. El segundo, que para la definición del problema, este proyecto investigativo asume la definición de problema propuesta por un tipo de investigación aplicada conocido como investigación evaluativa. Esta modalidad de investigación,

difiere de otros tipos por la forma en que concibe la noción de problema: en el marco de la investigación básica, el problema se define como una construcción de orden cognitivo; en el de la investigación evaluativa, en cambio, es una construcción de orden práctico. Es decir, la descripción de una situación que se evalúa como conflictiva y que puede ser mejorada. (Virgilio *et al.*, 2012, p. 42)

En este sentido, la investigación que aquí se propone es, fundamentalmente, un tipo de investigación aplicada que, si bien tiene como objeto presentar un análisis cualitativo en

profundidad de los hallazgos obtenidos, no tiene como propósito último teorizar sobre el maestro investigador, sino plantear recomendaciones de política educativa que permitan subsanar el problema identificado por los maestros y maestras durante la fase del proyecto adelantada por el IDEP en 2021.

Justificación

Esta investigación, acoge la tipología con la que se define al “maestro investigador” planteada por Restrepo (2009). Para este autor, el “maestro que investiga” es aquel que realiza cualquiera de estas tres formas de investigación: “la investigación del docente sobre su práctica pedagógica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes (investigación formativa) (p. 105)¹⁰. También parte del reconocimiento de que, tal y como lo advierte un estudio adelantado por el IDEP en el 2016, los docentes reconocen la importancia de distintos aspectos involucrados en el ejercicio investigativo de aula, pero condiciones tales como la disponibilidad de tiempo y espacio, la falta de formación continua y la dificultad para flexibilizar el PEI limitan las posibilidades de realizar investigación en entornos escolares¹¹. De esta manera, resulta necesario impulsar acciones que estén orientadas a subsanar, tal y como evidencia el problema de política educativa identificado en el diagnóstico participativo adelantado por el IDEP en el 2021, la falta articulación en las políticas públicas para promover la investigación en y desde la escuela para que quienes deseen investigar puedan hacerlo en las mejores condiciones posibles.

Generar recomendaciones en materia de política educativa que estén orientadas a mejorar, por medio de acciones concretas, la labor investigativa adelantada por las y los maestros que deseen asumir el rol de sujetos investigadores en y desde el aula, puede influir positivamente en el mejoramiento de la calidad de la educación. De acuerdo con Bruns y Luque (2014), la calidad de la educación está condicionada por la calidad de los profesores; diversos procesos de formación y capacitación pueden fomentar la investigación como actividad que contribuye a mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional docente. En países como Finlandia, como parte de la

¹⁰ Vale la pena aclarar que Vasco (citado por Pérez y Fonseca, 2011) considera que la investigación docente puede ser, por un lado, “investigación formal” basada en procesos y métodos validados intersubjetivamente, orientados a la construcción de conocimiento y teoría con rigor metodológico y científico; o por otro lado, el “espíritu investigativo” el cual no necesariamente es formal y se caracteriza por la constante inquietud frente a las certezas y verdades universales.

¹¹ Al respecto, ver el trabajo adelantado por el IDEP liderado por los investigadores Gary Cifuentes y Nicolás Aguilar Forero (2020) titulado: Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital.

actualización y formación, los maestros pueden asumir responsabilidad dentro del colegio, por ejemplo, colaborando con investigación pedagógica o participando en comités (García *et al.*, 2014).

Muñoz y Garay (2015) plantean que, elementos como la investigación docente propenden por el cambio y la transformación en los procesos educativos y la práctica profesional, generando impactos positivos para la transformación social, el empoderamiento y la disposición con los estudiantes. Stenhouse (2007), por su parte, afirma que la investigación es una herramienta contextual para reinventar el currículo de acuerdo con las necesidades cotidianas de los estudiantes y plantea la pedagogía como un proceso experimental de investigación curricular. En su opinión, es el docente quien, desde su cotidianidad en las aulas, se encuentra con los laboratorios que permiten la comprobación de la teoría educativa.

Pérez y Fonseca (2011), analizando el pensamiento y los postulados de Eloísa Vasco, plantean que para ella el saber pedagógico es un saber propio del maestro y este lo pone en práctica cuando enseña, el maestro es sujeto y portador, no se limita a repetir materias o los contenidos. Para Vasco, siguiendo a Pérez y Fonseca, el maestro de aula es el núcleo, el origen, y la posibilidad de una construcción pedagógica de tipo intelectual tiene que surgir de una reflexión sobre ese saber pedagógico que él pone en acción todos los días. La investigación en el aula es comprender al maestro como sujeto protagónico en la educación y darle la posibilidad de pensar permanentemente su acción pedagógica. Así entonces, un elemento central de la investigación en el aula es su potencial para fomentar la reflexión sobre el saber pedagógico y evitar con ello reducir la rutina docente a las prácticas educativas.

Estas visiones acerca del papel transformador de la investigación en y desde el aula son consecuentes con la perspectiva de los docentes consultados por el IDEP durante el diagnóstico realizado en 2021. Algunos de estos docentes señalaron, en efecto, que la práctica y la investigación conducen a la transformación de la escuela. A nivel de contexto escolar, tal y como lo mencionó un docente durante el mismo ejercicio diagnóstico realizado por el IDEP (2021c), investigar en el aula y desde el aula, permite “acercar la investigación a los niños, a los educandos, mostrarles de forma más divertida la investigación. Considerar a nuestras comunidades no solo como consumidores de conocimiento, no solo como objetos de estudio sino llevar a que los niños jueguen y escriban”. (IDEP, 2021c., comunicación personal, plenaria tarde sesión 2, 15 de septiembre)

En un sentido mucho más amplio, y en relación con el contexto escolar, como lo mencionó otro docente: “Si no se hace investigación en la escuela entonces, ¿en dónde?, es el escenario de producción de conocimiento, la escuela es el lugar llamado para hacer investigación” (IDEP, 2021c,

comunicación personal). El reconocimiento de la investigación como una de las rutas privilegiadas para que la escuela logre “transformarse” a sí misma e impactar positivamente en la calidad de la educación, radica no solo en la posibilidad de mejorar las prácticas pedagógicas de las y los maestros que investigan, sino las de los distintos actores que conforman la comunidad escolar. Así, desde la perspectiva de las y los maestros consultados por el IDEP, impulsar la investigación en y desde el aula implica también la posibilidad de “acercar a los niños a la investigación”; de reconocer a las y los docentes como sujetos productores de conocimiento cuya labor excede la “transmisión” de saberes en el marco de las aulas de clase; de “rescatar”, en últimas, para beneficio de la comunidad escolar y de la sociedad en su conjunto, la posibilidad de formularse preguntas, diseñar estrategias, metodologías, sistematizar información y producir y socializar resultados sobre problemáticas de enseñanza-aprendizaje en el aula y del contexto en el que está inmersa la escuela.

En la actualidad, la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana -MESC-¹² reconoce la importancia en la trayectoria de la política educativa de la investigación docente (Secretaría de Educación del Distrito, 2021b). A su vez, reconoce la importancia de la investigación docente para el fomento de la calidad educativa y el mejoramiento del sistema educativo, al respecto plantean que:

Los procesos de investigación interdisciplinar permiten que la escuela se convierta en un espacio de investigación y de construcción de conocimiento constante, estableciendo la figura de docente investigador que direcciona proyectos de los estudiantes y las comunidades educativas. Las transformaciones de las metodologías y prácticas pedagógicas cambiarán de manera paulatina con los procesos de formación e investigación, lo que motivará ajustes didácticos y pedagógicos, ya que el docente con formación investigativa centrará su práctica en procesos de investigación interdisciplinar con sus colegas y sus estudiantes, convirtiendo la escuela en un espacio de reflexión, discusión, creación e innovación de conocimiento a partir de la investigación. (SED, 2021b, p. 333)

Entre las recomendaciones de corto (2024) y mediano plazo (2030) que la Misión incluyó, bajo la línea de acción de Gestión del conocimiento y evaluación, se encuentran el fortalecimiento de “la capacidad y las condiciones de investigación en las Instituciones Educativas (...)” y la creación de un “sistema de reconocimientos, estímulos y condiciones para la investigación y la gestión del conocimiento” (SED, 2021b, p. 14). En su eje 3: *Transformación pedagógica*, la MESC le apuesta a la

¹² Es un espacio diseñado para definir la política pública de educación del Distrito Capital a largo plazo, la estrategia buscó consultar más de 1 millón de opiniones para construir el futuro de la educación en la ciudad.

reflexión sobre el currículo y la didáctica para la transformación de las prácticas de aula. Allí, en la línea de acción de formación docente, se establece la necesidad de

- Reconocer y dar mayor importancia a la formación de maestros en los colectivos pedagógicos, formación horizontal que se da entre pares, que constituye un saber legítimo y reconocido, que reivindica una práctica de investigación en la escuela y el aula como una estrategia pedagógica alternativa a las rutas formativas tradicionales.
- Fortalecer los semilleros escolares de investigación en los que se vinculan las estrategias de formación investigativa. (SED, 2021b, p. 17)

Sobre el fortalecimiento de colectivos docentes y semilleros de investigación es necesario mencionar que actualmente en el Distrito se han identificado institucionalmente 5554 maestras y maestros que hacen parte de 63 redes y colectivos, y 1179 maestras y maestros que hacen parte de 61 semilleros escolares de investigación. Esto nos da un total de 6733 maestras y maestros agrupados en torno a 124 redes y colectivos o semilleros de investigación. Si se tiene en cuenta que, a marzo de 2022, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá contaba con un total de 36.303 docentes, el porcentaje de maestras y maestros agrupados en redes y colectivos o semilleros de investigación sería alrededor del 18.5 % sobre ese total.

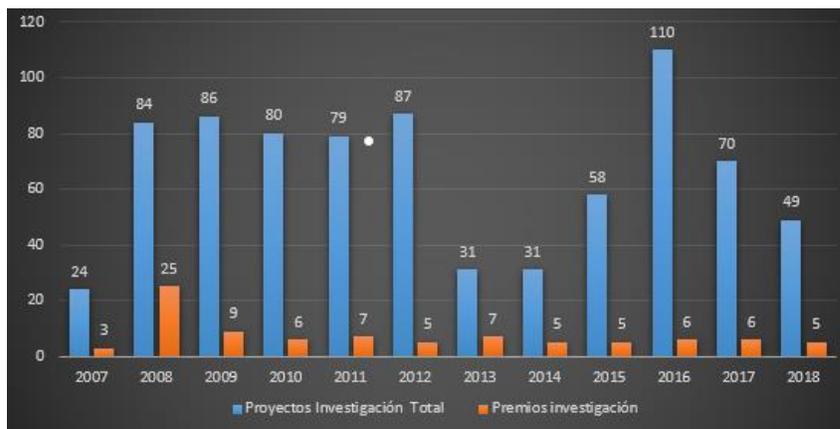
La multiplicidad temática y los intereses que se movilizan en torno a estas redes son de naturaleza muy variada. Unas tienen como propósito influir en la toma de decisiones de política educativa a nivel de Bogotá; otras se proponen sistematizar experiencias, o reflexionar e intercambiar experiencias sobre asuntos pedagógicos atados a campos disciplinares específicos; otras abordan asuntos transversales a la escuela como la convivencia y la ciudadanía, la formación para la paz, la inclusión y la interculturalidad; y otras tienen como propósito específico realizar investigación pedagógica. En medio de esta diversidad de intereses, las redes y colectivos de maestras y maestros y los semilleros de investigación proporcionan indicios sobre ese porcentaje de docentes del Distrito que se moviliza en torno a preguntas de investigación, cuestionamientos, o intereses compartidos alrededor de su experiencia y práctica pedagógica con el propósito de transformar la escuela. Aún habría que realizar esfuerzos por comprender, en el marco de estos colectivos, cómo se concibe la investigación entre las y los maestros que la llevan a cabo, qué campos o temáticas y metodologías se privilegian y qué resultados arrojan. Desafortunadamente, al momento no se cuenta con fuentes de información que permitan acceder a estos datos.

Lo que sí resulta claro es el impulso que ha dado el IDEP para conocer de cerca estas redes y colectivos, y para impulsar y reconocer la investigación que se produce en y desde el aula. En el

marco del convenio 1452 de 2017, por ejemplo, participaron en una propuesta de Diálogo de saberes impulsado por la SED y el IDEP, distintas redes y colectivos, cuyos propósitos quedaron consignados en el libro: *Un camino hacia el reconocimiento de las Redes y Colectivos de Docentes de Bogotá* (2018). Este texto condensa los resultados del diálogo de saberes para la construcción de lineamientos de política educativa para el fortalecimiento de las redes y colectivos de docentes; resalta la comprensión de la condición y profesional e intelectual del maestro y su relación con la pedagogía, y viabiliza “la política de reconocimiento y fortalecimiento de redes y colectivos como una forma efectiva de dignificación de la profesión docente” (IDEP, 2018, p. 53).

A esto se suma, además, que desde la creación del Premio a la Investigación y la Innovación Educativa, la ciudad de Bogotá le ha apostado al reconocimiento de maestras y maestros que investigan y que innovan. Según datos suministrados por el IDEP, como se ilustra en la siguiente gráfica, desde entonces, y hasta el 2018, bajo la modalidad de investigación han concursado por dicho premio 789 propuestas, y se han otorgado 89 premios:

Gráfica 1. Premio a la investigación (propuestas vs. premios otorgados) 2002-2018



Fuente: elaboración propia a partir de datos suministrados por el IDEP.

Estas cifras contrastan con las 1632 propuestas que han concursado por el mismo premio bajo la modalidad de innovación, y por los 105 premios otorgados bajo esta categoría en el mismo periodo. Si bien los premios otorgados son por proyecto, y no por maestra o maestro investigador o maestro innovador, vale la pena notar que, según datos oficiales, a marzo de 2022, la Secretaría de Educación de Bogotá contaba con 36.303 docentes (de los cuales 9506 eran provisionales). Frente a dicho universo, aún si las propuestas que concursan por el premio bajo ambas modalidades

fuesen grupales, aún habría mucho camino que recorrer para generar una cultura escolar en la que la investigación pedagógica tenga un rol mucho más protagónico.

Con esta etapa del proyecto de investigación, el IDEP espera así avanzar en el esfuerzo que ha venido adelantando por décadas para promover cada vez más y mejores condiciones que les faciliten a las y los maestros investigadores ejercer este rol. En la ciudad de Bogotá, el IDEP como agente institucional ha generado conocimiento respondiendo a las problemáticas del contexto educativo distrital, reconociendo los saberes existentes en los colegios distritales, exaltando las buenas prácticas en innovación educativa y acompañando en la cualificación permanente de maestros del sector oficial de Bogotá. Por estas razones, Castro y Álvarez (2012) plantean que el IDEP ha logrado hacer realidad y materializar condiciones ya planteadas para el maestro investigador desde el Movimiento Pedagógico. Sin embargo, aún es necesario generar recomendaciones de política educativa que estén orientadas a poner en el centro de la agenda pública el anhelo del “maestro investigador” como parte de su ejercicio intelectual y profesional. La investigación en el aula se presenta como una estrategia privilegiada para que las y los maestros que así lo deseen puedan construir conocimiento a partir de la evidencia, movilizar transformaciones en el aula, en la institución educativa y en los diversos contextos en los que ocurre la escuela, y aportar al cierre de brechas de calidad educativa para ciudad.

Pregunta de investigación

Para efectos de esta etapa del proyecto Maestro Investigador, se definió como pregunta de investigación, la siguiente:

¿Cuáles son las condiciones o estrategias que, desde la perspectiva de distintos actores involucrados en el campo de la política educativa, contribuyen a garantizar y promover la labor de las y los maestros investigadores en las IED de Bogotá?

Objetivos general y específicos

Objetivo General

- Generar recomendaciones en materia de política educativa que permitan mejorar las condiciones del “Maestro Investigador” en la escena pública educativa para Bogotá.

Objetivos específicos

- Validar el diagnóstico sobre condiciones y el rol del maestro investigador llevado a cabo en el 2021 con maestros y maestras, con distintos actores involucrados: ONG, académicos, sindicatos e implementadores de política educativa (SED, MEN y Minciencias) a través de entrevistas semi-estructuradas y/o grupos focales.
- Socializar los resultados de la validación y los resultados de las recomendaciones en materia de política educativa para mejorar las condiciones del maestro investigador con distintos actores de interés.

Metodología

Como se mencionó, esta investigación toma de la investigación evaluativa, la manera en la que se define el problema de investigación; esto es, como un problema práctico que puede ser resuelto, en este caso en particular, vía recomendaciones de política educativa. También asume, como en la evaluación participativa, la importancia de incluir en el diseño de una “intervención” a actores directamente involucrados con el objeto de análisis con el propósito de garantizar las posibilidades de éxito de la misma. En esta medida, nos recuerda ese fundamento de la evaluación participativa, se minimiza la distancia entre los “investigadores” y los “beneficiarios” directos de la intervención, y se posibilita de manera más exitosa “la detección de los efectos no previstos” (Virgilio *et al.*, 2012, p. 59). Para efectos de esta investigación, la “intervención” inició por parte del IDEP convocando maestras y maestros a discutir en torno a las problemáticas que limitan las posibilidades de desarrollo del maestro investigador en la ciudad.

Las *dos grandes etapas metodológicas* en las que se estructura este proyecto de investigación aplicada, son dos: una *primera etapa* en la que se sistematizó y validó el diagnóstico participativo realizado en el 2021 con distintos actores de interés y con el propósito de ampliar la base de “grupos tipo” de actores consultados. Como se mencionó, esta etapa de diagnóstico participativo tuvo como principal actor de consulta a maestros y maestras del Distrito de Bogotá. Durante esta etapa se pretendió así “validar” o, mejor, someter a discusión dicho diagnóstico con académicos, implementadores de política, miembros de sindicatos de educación, integrantes del Concejo de Bogotá y organizaciones no gubernamentales del campo educativo. En la *segunda etapa* se construyeron las recomendaciones de política educativa para facilitar la realización de la labor adelantada por el maestro o maestra investigadores.

Etapa I: Acciones a implementar a partir de los insumos del diagnóstico participativo (2021)

En esta etapa de la investigación se sistematizaron y discutieron los principales hallazgos del diagnóstico participativo realizado en el 2021 con maestras y maestros, principalmente. Veamos a continuación, qué acciones comprendió esta primera fase de la investigación.

Sistematización

Como advierte Torres (2017), la sistematización como modalidad investigativa no es una metodología unitaria y homogénea y comporta desde sus inicios diferentes enfoques epistemológicos y estrategias metodológicas. Desde la perspectiva de este autor, la sistematización es “una corriente investigativa y un campo intelectual autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas” (p. 23). Además de producción de conocimiento para cualificar la práctica, aclara Torres, “la sistematización es re-construcción de sentido y por tanto, puesta en escena y transformación de subjetividades” (p. 124). En el marco de esta investigación, las fuentes recopiladas durante la fase de diagnóstico realizada con maestras y maestros durante el 2021 se organizó en grandes campos descriptivos con el propósito de encontrar recurrencias que permitieran reconstruir los sentidos asociados a la experiencia del “maestro investigador”. Para tal efecto se construyó y diligenció una matriz de Excel con *campos de caracterización documental*, tales como:

- Título del documento (relatoría, plenaria, audio...) a sistematizar
- Documento tipo (informe, memoria, transcripción entrevista, audio grupo focal)
- Autor(a) autores y/o entrevistados(as)/participantes de grupos focales
- Fecha (y jornada) en la que se produjo el evento en cuestión
- Actor o actores directos involucrados (académicos, maestros, maestros normalistas, maestros integrantes de redes, directivos docentes, maestros Misión Educadores y Sabiduría Ciudadana, gremios sindicales, ONG, autoridades, etc.)

Dicha matriz también contenía los siguientes campos de *análisis de contenido*:

- Comprensiones/percepciones acerca de la investigación pedagógica. ¿Qué es investigar en el aula?
- Percepciones asociadas al rol e importancia del maestro investigador en el aula
- Ejemplos a los que se refieren las fuentes cuando tratan de explicar qué es investigar en el aula en distintos campos del conocimiento
- Relación entre formación para la investigación pedagógica y mejoramiento de la "calidad educativa"
- Condiciones del maestro investigador en el aula
- Problemas, dificultades u obstáculos que impiden o limitan las posibilidades de investigar en el aula
- Justificaciones aducidas sobre la importancia de promover la figura del maestro(a) investigador(a) en el Distrito
- Acciones de política sugeridas para promover la labor de investigación en la escuela

Una vez terminada la revisión de las fuentes documentales, se procedió a elaborar un documento de síntesis de los hallazgos de sistematización obtenidos que fue usado como insumo para la siguiente etapa del proceso investigativo.

Construcción y pilotaje de instrumentos

El documento de hallazgos de sistematización fue la fuente principal para la construcción de los instrumentos con los que se validó el diagnóstico participativo realizado durante el 2021 con distintos actores de interés. Las guías de moderación para validar dicho diagnóstico fueron construidas con el propósito puntual de validar y afinar aún más con estos actores, asuntos tales como: a) el problema de política educativa por ellos identificado; b) las causas de dicho problema; c) las consecuencias que este genera, y d) las recomendaciones de política. Estos instrumentos no pasaron por un proceso de validación externa al IDEP, pues de lo que se trata, justamente, es de validar lo recopilado durante el diagnóstico del 2021 (*Ver Anexo 3: Guía de moderación entrevistas semiestructuradas proyecto Maestro investigador 2022*).

Según la RAE, validar es darle fuerza o firmeza a algo, hacerlo válido. En efecto, de lo que se trata, en este caso, es de otorgarle mayor firmeza a los resultados derivados del proceso de sistematización ampliando la base de consulta a otros "actores tipo". Es decir, a participantes

provenientes de la academia y de distintas instancias de implementación de política educativa, a sindicatos de educación, miembros de Concejo de Bogotá y organizaciones no gubernamentales del campo educativo.

En este sentido, la posibilidad de realizar ajustes a las preguntas formuladas en estas guías de moderación, aunque fuesen pequeños, habría invalidado el propósito para el que fueron diseñados y la manera como fueron redactados y acordados en el diagnóstico del 2021. Estos instrumentos, sin embargo, sí tuvieron una fase de pilotaje que tuvo como propósito verificar, por ejemplo, que el tiempo de duración de la entrevista semiestructurada o del grupo focal no excediera una hora y treinta minutos.

Realización de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales

Las consultas para validar con participantes provenientes de la academia y de distintas instancias de implementación de política educativa, con miembros de sindicatos de educación, miembros de Concejo de Bogotá y organizaciones no gubernamentales del campo educativo, se centraron en técnicas de indagación cualitativa a través de las cuáles se reivindica la “voluntad de escuchar y de darle voz a los entrevistados, sean estos individuos y organizaciones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 48).

Las técnicas escogidas para esta investigación fueron las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales. Con ellos se buscó arrojar luces interpretativas para dar respuesta a la pregunta investigativa. A partir de estas técnicas no solo se contemplan los distintos lugares desde los que los participantes se pronuncian, sino que se realiza un esfuerzo por “representar” eso que se dijo tan precisamente como sea posible. La siguiente tabla (*Tabla 1*) da cuenta de la distribución en número de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales que se esperaba realizar, discriminados por actor de consulta.

Tabla 1. Estrategias cualitativas a implementar discriminadas por actor de consulta.

Actor tipo	No. Entrevistas semi-estructuradas	No. Grupos Focales
Académicas y académicos	8	0
Implementadores de política pública (MINEDU, SED, MINTIC)	7	
Sindicatos de educación	0	1
Miembros del Concejo de Bogotá		1
Organizaciones no Gubernamentales en educación		2
TOTAL	15	4

En total, se esperaba contar con la participación de 39 personas, distribuidas así: 15 que serían consultadas a través de entrevistas semi-estructuradas y 24 que serían convocadas a través de grupos focales (6 participantes máximo por cada grupo focal).

Análisis de resultados

Una vez culminado el proceso de recopilación y sistematización de las entrevistas y grupos focales, se procedió a la codificación y análisis de esta información. Como señalan Strauss y Corbin (2002), en las etapas de sistematización, codificación y organización de la información recopilada, intervienen procedimientos tales como la conceptualización y reducción de datos, la elaboración de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y su relacionamiento por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se los suele denominar *codificar*.

En el marco de la investigación cualitativa se analiza la información y se codifica la información recopilada para arrojar nuevas luces sobre un fenómeno particular. En el campo de la teoría fundamentada, por ejemplo, se espera que los datos “generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 2002 p. 13). Estos procesos de codificación y análisis se realizaron haciendo uso del *software* de apoyo al análisis cualitativo *Atlas.ti*¹³, previa sistematización de toda la información recopilada en las entrevistas semi-estructuradas y en los grupos focales.

Socialización

El documento producto de los resultados de esta etapa de validación del proyecto fue socializado, tanto con quienes participaron del diagnóstico participativo realizado en el 2021, como con quienes participaron de la validación adelantada en el 2022. Esta socialización tenía el propósito de compartir resultados y avances en la investigación, y de invitar fundamentalmente a quienes hicieron parte de la elaboración del diagnóstico de problemas, causas y consecuencias en torno a la figura del maestro investigador en el 2021, a participar activamente en la siguiente etapa del proyecto (*Etapa II*).

¹³ Versión 7.

Etapa II: Elaboración de las recomendaciones de política educativa

Esta etapa del proyecto se centró en la elaboración de las recomendaciones de política educativa sobre maestro investigador. Durante esta segunda etapa se sometieron a escrutinio las recomendaciones de política educativa derivadas de la primera etapa del proyecto, a través de la conformación de mesas de trabajo o grupos de discusión con distintos actores de interés. El objetivo final de estos grupos de discusión sería llegar a un consenso sobre la versión definitiva de las recomendaciones de política educativa producidas. Esta metodología de trabajo parte de una “concepción participativa”, en la que se aspiró a movilizar y activar en el escenario de lo público procesos orientados a incidir y participar en asuntos de interés colectivo. Como afirma Oszlak (2009):

la participación ciudadana en la implementación de políticas públicas, (...) se ajusta a una secuencia virtuosa en la que, primero surge una oportunidad para ejecutar un proyecto o acción colaborativa; segundo, se genera un interés de las partes en aprovechar mutuamente esa oportunidad; y tercero, para lograrlo, deben atenderse diversas necesidades o superarse impedimentos que se interponen en el aprovechamiento de esos intereses. En general, los procesos de desarrollo (incluyendo el desarrollo humano) se basan en este tipo de secuencia, que avanza en forma de espiral y conduce a niveles superiores de logro. (p. 12)

Así, con el propósito en mente de lograr una escritura de recomendaciones de política educativa en el marco de este proyecto, se propuso llevar a cabo las siguientes actividades:

1. Conformar tres (3) grupos de discusión integrados por quienes participaron en la fase de diagnóstico (2021) y quienes fueron convocados a validar dicho diagnóstico en el 2022. Cada grupo de discusión conformado por seis (6) integrantes provenientes de distintos lugares (maestros, integrantes de las ONG, miembros del Concejo, etc.), reunidos en una jornada de trabajo previo envío de una guía del documento de resultados (*Etapa I*) y de una guía con preguntas para orientar la revisión de dicho documento.
2. Sistematizar las tres sesiones con el propósito de no perder de vista ningún consenso o disenso en torno a la escritura final del documento de recomendaciones de política educativa.
3. Discutir en una plenaria final con todos los participantes el resultado de esta sistematización, así como una segunda propuesta de documento de recomendaciones de política educativa ajustada a partir de los comentarios recogidos en las tres (3) sesiones de trabajo, para escuchar las impresiones finales y realizar los últimos cambios sugeridos al documento con el propósito de llegar a una versión final consensuada sobre el mismo.

4. Finalmente, socializar las recomendaciones de política educativa en torno al maestro investigador en un evento abierto a todos los interesados.

Balance del trabajo de campo

Si bien todas las actividades de la metodología propuesta para llevar a cabo la *Etapa I* del proyecto fueron llevadas a cabo, no se contó con la participación esperada de 39 personas: 15 que serían consultadas a través de entrevistas semi-estructuradas y 24 que serían convocadas a través de grupos focales. De hecho, tal y como se observa en la siguiente tabla, los grupos focales tomaron la modalidad de “entrevistas grupales”, pues ninguno de ellos alcanzó el quórum esperado de seis participantes por grupo focal. En total, se contó con la participación de 28 integrantes, distribuidos en 22 entrevistas, provenientes de la academia, ONG afines al campo educativo, concejales, implementadores de política e integrantes de sindicatos. La gran mayoría de estas entrevistas fue realizada de manera virtual y el tiempo de duración promedio fue de una hora y treinta minutos. Cada uno de los 28 participantes diligenció un formato de consentimiento informado suministrado por el IDEP para la participación en actividades académicas del Instituto; en este formato se aclara que el IDEP se acoge al cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 del 2012 para la protección y tratamiento de datos personales de los invitados.

Tabla 2. Lista de participantes entrevistados durante la primera etapa del proyecto.

Actor	TIPO	Nombre	ROL/CARGO	Convención para la citación de entrevistados	
				Apellido	Fecha comunicación personal
Academia y think thanks	Entrevista individual	Sandra García	Profesora Asociada Escuela de Gobierno Universidad de los Andes	García, S.	1 de julio de 2022
	Entrevista grupal	José Darío Herrera	Profesor Facultad de Educación Universidad de los Andes	Herrera, J.	10 de agosto de 2022
		Gary Cifuentes	Profesor Facultad de Educación Universidad de los Andes	Cifuentes, G.	10 de agosto de 2022
	Entrevista individual	Carlos Barreto	Director de la licenciatura en ciencias de la Universidad de la Sabana	Barreto, C.	6 de julio de 2022
	Entrevista individual	Hugo Florido	Rector Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela	Florido, H.	13 de julio de 2022
	Entrevista individual	Diego Leal	Codirector Centro Imaginar Futuros, Universidad EAFIT	Leal, D.	15 de julio de 2022
	Entrevista grupal	Marcial Conde	Profesional Casa del maestro de Unicosta	Conde, M.	22 de julio de 2022
		Edgardo Sánchez	Director Casa del maestro de Unicosta	Sánchez, E.	22 de julio de 2022
	Entrevista individual	Fáver Alzate	Coordinador programa MOVA	Alzate, F.	31 de mayo de 2022
Entrevista individual	Pedro Gomez	Profesor de matemáticas de la Universidad de los Andes	Gómez, P.	19 de julio de 2022	
Entrevista individual	Alejandro Álvarez Gallego	Rector Universidad Pedagógica	Gallego, A.	7 de septiembre de 2022	
Integrantes de ONGs	Entrevista individual	Mónica Cuíneme	Maestra en Pro piedad SED – Bogotá. Doctorante - DIE UD, Línea de Lenguaje y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Cuíneme, M.	27 de agosto de 2022
		Andrea Escobar Vilá	Directora ejecutiva Empresarios por la Educación (FExE)	Escobar, A.	4 de agosto de 2022
	Entrevista grupal ONGs	Oscar Sánchez	Director Educapaz	Sánchez, O.	5 de agosto de 2022
		Felipe Mariño Cifuentes	Directa Bogotá cómo vamos	Mariño, F.	5 de agosto de 2022
Concejales de Bogotá	Entrevista individual	Luisa Gómez	Presidente Fundación Compartir	Gómez, L.	5 de agosto de 2022
		Nelson Cubides Salazar	Concejal de la Bancada por la Educación	Cubides, N.	9 de agosto de 2022
Implementadores de política (Secretaría de Educación Distrital, Ministerio de Educación y Minciencias)	Entrevista individual	Martin Rivera	Concejal de la Bancada por la Educación	Rivera, M.	17 de agosto de 2022
		Jenny Patricia Niño Rodríguez	Directora de Formación Docente e innovaciones pedagógicas, Secretaría de Educación Distrital	Niño, J.	1 de julio de 2022
	Entrevista individual	Claudia Gladys Pedraza	Coordinadora Programa de Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos	Pedraza, C.	26 de junio de 2022
	Entrevista individual	Nancy Martínez	Ex-Directora IDEP	Martínez, N.	8 de agosto de 2022
	Entrevista individual	Diana María Silva	Ex-Directora Innovación educativa MEN	Silva, D.	1 de agosto de 2022
	Entrevista individual	Milena Rodríguez	Líder equipo de humanidades y ciencias sociales, Dirección de Generación de Conocimiento, Minciencias	Rodríguez, M.	9 de agosto de 2022
Sindicatos	Entrevista individual	Andrés Muñoz	Jefe de innovación educativa, Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Muñoz, A.	4 de agosto de 2022
		Miguel pardo - FECODE	Director Nacional del Centro de Estudios e Investigaciones	Pardo, M.	21 de julio de 2022
	Entrevista grupal	William Carmona - ADE	Junta Directiva de la ADE	Carmona, W.	21 de julio de 2022
		Andrea Sandino - ADE	Secretaria de asuntos pedagógicos ADE	Sandino, A.	29 de julio de 2022
		Juan Carlos Jaime Fajardo	Secretario del Centro de estudios e investigaciones docentes de la ADE	Jaime, J.	29 de julio de 2022
TOTAL	22 entrevistas		28 participantes		

Todas las entrevistas realizadas fueron transcritas en su totalidad y codificadas haciendo uso del *software* de apoyo al análisis cualitativo, *Atlas.ti*. Los resultados de dicho análisis se presentan en la cuarta y quinta parte de este documento. Cada comentario realizado por las y los participantes, será citado haciendo uso de la convención señalada en las dos últimas columnas de la Tabla 2: Apellido e inicial del nombre, seguida por la fecha de realización de la entrevista.

La *Etapa II* de implementación del proyecto supuso un reto en términos de la convocatoria a las socializaciones. Es muy probable que las fechas seleccionadas para realizar dichos eventos de socialización (octubre 19 y noviembre 4), haya influido en la baja asistencia. Así, por ejemplo, de setenta (70) docentes confirmados a la primera socialización, y 34 confirmados, solo asistieron 9. La segunda socialización siguió un patrón similar: de 61 docentes invitados y 26 confirmados, solo se contó con la participación de 7. En ambas sesiones de socialización se realizó una presentación de los resultados generales del proyecto y se procedió a discutir en mesas de trabajo, haciendo uso de

la metodología “café mundo”, las siete recomendaciones que se derivaron del estudio. En la primera socialización se organizaron tres (3) mesas de trabajo y en cada mesa participaron tres (3) maestras y maestros para discutir con cierto grado de detalle dos, o tres de las siete recomendaciones. Al final de la actividad, los nueve (9) maestros participantes, tuvieron la posibilidad de rotar tres veces por cada mesa de trabajo y de compartir sus impresiones frente a cada una de las siete recomendaciones propuestas. En la segunda socialización, solo se llevó a cabo una mesa de discusión en la que se escucharon comentarios sobre las siete recomendaciones. En esta ocasión, dado el número de asistentes, se operó a la manera de un grupo focal.

Ambas sesiones de socialización fueron transcritas en su totalidad e integradas al análisis en la parte final de las recomendaciones. Vale la pena aclarar, sin embargo, que no surgieron elementos adicionales a los socializados que derivaran en ajustes sustanciales frente a cada recomendación, o que implicaran generar recomendaciones adicionales.

Resultados proyecto maestro investigador 2022

Entre el “canon científico” y las nuevas epistemologías: el debate acerca de la investigación en y desde el aula

El debate acerca de la naturaleza de la investigación en el aula y desde el aula remite, como lo mencionó una de las entrevistadas, a la dificultad misma de concebir la educación con una ciencia. A su juicio, las “ciencias de la educación, como ciencia, se nutren de la investigación (...) y creo que ahí nos falta bastante” (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022). El conocimiento generado a través de la investigación tendría así el doble propósito, según la entrevistada, de nutrir a la comunidad científica de educadores, y de brindar información que permita comprender qué funciona y qué no funciona en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que sean los mismos docentes quienes no solo hagan uso de esa investigación, “sino de la generación de conocimiento, creo que podría enriquecer muchísimo esos procesos” (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022).

Sobre el papel de los docentes en la investigación en el aula y desde el aula volveremos más adelante. Por ahora es necesario señalar que el amplio espectro que abarca el hecho de concebir la investigación en el campo educativo como mecanismo para arrojar luces sobre el fenómeno investigado (*producción teórica*), y como insumo para influir la práctica pedagógica a partir de la

evidencia que allí se deriva (*modificación de la práctica*), conduce a su vez a la discusión sobre el lugar que ocupa la pedagogía en el campo de las ciencias de la educación. Por ende, conduce también a la reflexión acerca de la práctica docente como un asunto indisoluble del saber y de los modos y formas particulares en los que se ejerce este oficio y en los que, desde allí, se produce conocimiento.

Si bien presentar argumentos teóricos que permitan aclarar, por ejemplo, las diferencias entre la pedagogía como saber y la educación como ciencia, escapa al propósito de este texto, sí vale la pena al menos mencionar que estas dicotomías emergieron de manera clara en las voces de los entrevistados. Por un lado, están quienes conciben que la “investigación” que le compete al campo de la pedagogía no podría definirse al margen de la implementación del canon científico con el que tradicionalmente se produce conocimiento en otros campos disciplinares. Desde esta perspectiva, hablar del maestro como investigador remitiría, prácticamente, a un sinsentido; no solo porque los docentes de educación inicial, básica primaria y media no están formados para llevar a cabo investigación en el aula, sino porque no tendrían por qué hacerlo.

A falta de un concepto que logre capturar, sin embargo, la potencia y la necesidad imperativa de que el maestro reflexione sobre su práctica con miras a modificar sus estrategias de enseñanza y lograr así una mejora en la comprensión de contenidos disciplinares por parte de sus estudiantes, emerge el concepto mencionado por uno de los profesores consultados al preguntarle cómo denominaría ese nivel de flexibilidad que debería ser común a todos los docentes de educación inicial, básica primaria y secundaria. Su respuesta: *“indagación sistemática compartida”*. Esta noción, desprovista del término “investigación”, reúne, sin embargo, acciones “inherentes” al “pensamiento científico” llevado a cabo por el docente que logra, con curiosidad, formularse preguntas sobre su propia práctica pedagógica; recopilar evidencia de manera sistemática con el propósito de dar respuesta sus preguntas; modificar prácticas de enseñanza para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y compartir hallazgos o llegar a conclusiones en conjunto con su comunidad escolar. La aproximación flexible al objeto o pregunta del docente, no solo le permite encontrar rutas que le permitan responderlas, sino que poner en cuestión sus propias formas de enseñar con miras su transformación.

Otro ejemplo que ilustra por qué esta labor de *“indagación sistemática compartida”* no puede ser denominada “investigación” en el sentido más ortodoxo del término, lo encontramos en las dificultades para validar el hecho de que la “sistematización de prácticas de aula” pueda ser concebida como un ejercicio investigativo:

si hay algo que predomina, y además está muy marcado en nuestro discurso, es hablar de investigación igual a sistematización. Entonces, yo sistematizo una práctica, muchos de los resultados que hay, están basados en sistematizar, en sistematizar, pero hay muy poco, por ejemplo, te voy a decir, no sé, un profe que haga seguimiento longitudinal al aprendizaje, si tenemos a los niños 5 y que se embarque en un proceso de más largo aliento, por ejemplo. Es decir, yo quiero analizar, ya que tengo estos niños, primero, segundo y tercero, voy a analizar cómo se desarrolla su proceso de escritura, por ejemplo, porque nos hemos centrado mucho en sistematizar. Pero otro tipo, y creo que a veces es decir es que, nosotros hacemos otras lógicas de investigación, porque lo he escuchado, y yo creo que uno no puede crear *guetos*, si nosotros no podemos interactuar con, siendo parte de la comunidad científica, con las lógicas y los procesos de esa comunidad científica, y necesitamos un estatuto aparte, un sistema de medición aparte, unos productos aparte, yo creo que eso genera una tensión que hay que revisar. (Niño, J. comunicación personal, 1 de julio de 2022)

En esta intervención se advierte, por un lado, una concepción de la investigación que, para ser concebida como tal, requiere de ejercicios de largo aliento conducentes a la producción de evidencias que trasciendan la inmediatez de la sistematización de una práctica de aula muy concreta. Por otro lado, se advierte la necesidad de validar ante la comunidad científica un canon específico de producción de conocimiento. De allí que en la intervención se realice un llamado a la tensión que generaría afirmar que, dada la especificidad del campo de la investigación pedagógica, sería necesario crear otras formas de validar (con un “estatuto aparte”) la producción de conocimiento que se produce en la escuela. En otra intervención sobre la investigación científica, se lee:

pero investigación es claramente un proceso riguroso y sistemático que, en mi opinión, sobre todo en educación, usa el método científico para generar conocimiento, o recoge conocimiento generado con el método científico. Por ejemplo, una investigación también puede ser una revisión sistemática alrededor de una pregunta y hacer un meta- análisis de lo que ya existe, pero eso es investigación. Entonces se reconoce y se sistematiza el conocimiento que ya existe alrededor de una pregunta, una muy buena revisión sistemática o un-meta análisis también es investigación (...) por lo menos en investigación sí te diría que va más allá de ensayar algo o poner en práctica algo, y es generar ese conocimiento de manera rigurosa y aplicando el método científico. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

En contraste a esta visión, en un “segundo grupo” estarían quienes sostienen, como señaló Alejandro Álvarez Gallego, que en el campo de la pedagogía resulta necesario “deslindarse de ese concepto de investigación propio de las comunidades científicas” (Gallego, A., comunicación personal, 7 de septiembre de 2022). Desde esta perspectiva, la formación docente a nivel de maestrías que enfrenta al docente a la producción de tesis como requisito de grado, afirma este

entrevistado, resultaría incompatible con las lógicas de producción de conocimiento de la escuela. Desde esta lógica se valida el rol del maestro como investigador, pero atendiendo a la naturaleza propia de su quehacer pedagógico:

que se reconozca al maestro, es decir, el quehacer del maestro; no voy a decir el innovador, el que experimenta, el gran maestro que se destaca, no. El maestro raso, *persé*, produce saber, produce conocimiento. El trabajo de la enseñanza genera conocimiento. El gran desafío es cómo la escuela captura ese conocimiento, cómo extrae ese conocimiento, cómo logra capturarlo (...) La experiencia produce saber en sí misma, no es que haya que tener una intencionalidad investigativa con un proyecto que genera el conocimiento, no. Lo que genera el conocimiento es la experiencia y la experiencia, para que se vuelva experiencia, necesita un, pudiéramos utilizar otra metáfora, ecosistema, una cultura institucional, la cultura escolar. (Gallego, A., comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

En *El profesional reflexivo* [texto escrito por Donald A. Schön] no aparece un problema de investigación por ninguna parte. Entonces viene el cuento del marco teórico, es decir, viene toda la tradición de la investigación científica que no es que esté contraria a lo que hacemos en el aula de clase, pero de alguna manera es como artificiosa, es como artificial, y eso sí requiere tiempo. Digamos, es complementaria para no poner la palabra artificial, aunque yo diría que es artificial. O sea, eso no encaja con lo que hacemos. Nos ponen un vestido que no es el nuestro propiamente dicho. Y para eso requerimos tiempo, pero en los posgrados tenemos que sacar tiempo, claro. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Así como desde las ciencias sociales, exportamos, importamos, traemos, importamos a la investigación educativa, los métodos, las técnicas, todo, entonces tiene que ser igualito como en las ciencias sociales, como si no tuvieran especificidad de la misma manera. Entonces, cuando hablamos del maestro investigador, entonces “emulemos la lógica academicista”. Porque estamos grabando no voy a dar nombres, pero hay proyectos actuales que se vanaglorian de decir: bueno, es que estamos publicando; los maestros van a publicar, o tienen un GrupLab. Entonces es como coger esta lógica academicista, lo bueno, yo no creo que sea malo, creo que está bien, tenemos, sociológicamente hablando, tenemos una forma de vida, ¿cierto? un estatus y una forma de proceder (...). Pero entonces el problema, para mí, es la controversia. Y no estoy dando la solución. Es que se trae esa lógica, esa racionalidad hacia los maestros. Y yo creo que es otra configuración socio material. Me parece peligroso, arriesgado, pero pues, chévere (...) tener un montón de maestros que publiquen, que tengan su CvLac. (Cifuentes, G., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

En un *tercer grupo*, se ubicarían, en un punto intermedio, quienes toman elementos del “canon científico” tradicional (la pregunta, los métodos de indagación, la reflexión teórica, la recopilación de evidencias, la discusión de resultados, etc.) para resaltar, principalmente: 1) la importancia de formar a las y los maestros en el modo de producción de conocimiento científico, la

importancia de que adquieran competencias para investigar de cara a las necesidades de formación de la “cuarta revolución”, 2) la necesidad de reconocer que desde las “nuevas epistemologías” es posible, por ejemplo, concebir la sistematización de prácticas de aula como un ejercicio investigativo riguroso y complejo completamente conectado con las lógicas de producción de conocimiento de la escuela, y 3) el valor que trae consigo concebir el aula como “objeto de investigación”, como lugar que es susceptible de ser interpretado, problematizado, investigado. Veamos algunas voces de estas formas de concebir la investigación en el aula y desde el aula:

(...) yo creo que las ventajas de poder tener en la base de la formación del docente las investigaciones y la innovación es toda. Y diría que la investigación es el paso uno para poder tener esas competencias que tanto hablamos de curiosidad, de flexibilidad. Porque es que la pregunta y lo que el investigador hace es precisamente valorar su entorno y hacerse unas preguntas y pensar distinto. Eso es lo yo veo en términos generales de lo que un investigador hace. Y mirar y profundizar y proponer a partir de ahí esas hipótesis, o sea, lo que está en la base de un investigador es prácticamente lo que quisiéramos tener en competencias del siglo XXI para nuestros estudiantes. (Silva, D., comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

(...) investigar quiere decir validar una estrategia pedagógica. Si yo, aparte de validar la estrategia pedagógica, alcanzó a revisar los alcances de la transformación de esa práctica con respecto a mí, con respecto al aprendizaje de estudiantes y lo confrontó con las teorías pedagógicas del aprendizaje, ahí estoy haciendo investigación. Pero para eso necesito tener un saber metodológico, un saber pedagógico suficientemente claro. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

Creo que la investigación en aula, pues, es una investigación particular que tiene inclusive teóricos, autores, y que es parte del ejercicio docente cotidiano. Sí. Y creo que, en las facultades de educación, la investigación se demuestra como algo macro, como algo difícil, como algo imposible, como algo que está muy ligado más allá de la vida cotidiana y del papel que uno tiene que realizar como maestro desde el escenario más de lo formal, diría yo. Entonces, cuando hablas de esa herramienta, es entender también que el simple hecho de sistematizar ya es un proceso de investigación. El simple hecho de impulsar acciones con los estudiantes de investigación también lo es, porque es el hecho de preguntarse, de cuestionarse, de buscar un recorrido a través de una metodología o un camino. Y creo que en ese escenario estamos y, pues, a veces nos quedamos cortos, no solamente en la parte práctica, sino incluso en la parte teórica de la riqueza que existe hoy desde el mundo pedagógico para poder realizar esos procesos también de investigación que están ligados también al proceso de formación constante que debe tener uno también en la vida, no solamente en el pregrado, sino creo que también los procesos de formación en la escuela con los maestros y maestras debería ser un escenario importante, carecemos de esas herramientas. (Sandino, A., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

(...) para nosotros la sistematización es investigación. Nosotros [en MOVA] tuvimos la oportunidad de tener al profesor Alfredo Manuel Ghiso; dio cuatro seminarios de sistematización, y entonces con el profesor Ghiso se tiene igualmente la idea de que sistematizar es investigar, lo que pasa es que hay que dejar a un lado ciertos imaginarios o ciertas representaciones de la sistematización, y recoger la vía fuerte de la sistematización. Por ejemplo, en América Latina esa es la propuesta de Óscar Jara, lo importante de la propuesta de Alfredo Ghiso y también la propuesta de Alfonso Torres Carrillo y Piedad Ortega, inclusive ellos estuvieron aquí con unos artículos de un texto que se publicó en el año 2019 sobre sistematización de prácticas y experiencias educativas y pedagógicas. Nosotros no hacemos esta diferenciación de que la sistematización no es investigación; para nosotros es investigación. (Alzate, 31 de mayo de 2022)

Bueno, de alguna manera concebimos la investigación como la implementación del método científico para resolver o dar cuenta de un fenómeno en determinado contexto y que esos resultados permiten tomar decisiones o generar discusiones en la frontera del conocimiento (...) Ellos [los maestros asociados a La Casa del Maestro de Unicosta¹⁴] viven un proceso en el que de alguna forma empezamos a conectarlos con la investigación: bueno, aquí hay un problema, ¿cómo resolvemos ese problema? Y a ese [problema] hay la implementación de un método, y luego ese método me genera unos resultados que triangulo contra eso que teóricamente indagué en lo documental. Y de esa triangulación emergen unas reflexiones propias que de alguna manera intentaremos llamar, posiblemente, nuevo conocimiento. Entonces, en el premio al maestro de la costa el [docente] no solamente documenta: pasa por un proceso de entrevista semiestructurada, pasa por un proceso de recopilación y análisis de su propia evidencia, pasa por un proceso de defensa ante un jurado internacional. Entonces todo este tipo de aproximaciones desde el premio han permitido que haya una apropiación conceptual. Pero digamos que desde la policromía de los 7000 maestros que tiene Barranquilla y los 5000 maestros que tiene el departamento del Atlántico, puedo decirte que hay muchos imaginarios todavía frente a la investigación, incluso hay transposiciones conceptuales entre investigar e innovar, entonces mucho de eso hemos venido trabajando con ellos. Aún vamos a una escala muy pequeña, pero la idea es poder tener un ejercicio de mayor trascendencia en cobertura. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

Ese es otro de los mitos que a veces sigue muy presente. De que la investigación es solo investigación, digamos, dura o formal en cuanto surge en un ámbito académico y realmente no es así. Los métodos pueden ser adoptados del ámbito académico pero la participación de la construcción colectiva resulta mucho más valiosa en la medida en que sea mucho más plural. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

¹⁴ La Resolución mediante la cual se reconoce esta Casa de Investigación dependiente de la Corporación Universidad de La Costa puede consultarse en el *Anexo 1* al final de este informe. Según El Tiempo (2022), la Casa del Maestro fue acreditada por Minciencias en el 2022 dado su alto cumplimiento de los estándares como centro de investigación. En este espacio se agrupan maestros de Barranquilla y la región Caribe con el propósito de realizar reflexiones sobre su práctica pedagógica y sobre las dificultades contextuales de sus comunidades educativas.

Las características que definen o que deberían definir la investigación en el aula y desde el aula: los consensos

Ahora bien, independientemente de las maneras de nombrar la ruta metodológica que va de la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza de los docentes a la transformación de los aprendizajes de los estudiantes (*investigación, sistematización, indagación sistemática compartida*), existen al menos cinco características que la definen, o que no deberían perderse de vista en los intentos por promoverla. Desde la perspectiva de los entrevistados, la investigación en el aula y desde el aula, debe 1) poner en el centro el aprendizaje de los estudiantes, 2) ser práctica y contextual o territorializada, 3) ser colaborativa o colegiada, 4) producir transformaciones basadas en evidencia empírica, y 5) ser replicable.

Sobre el primer aspecto, *poner en el centro el aprendizaje de los estudiantes*, se refirieron algunos entrevistados en el contexto de conversaciones sobre incentivos para promover la labor de investigación adelantada por maestras y maestros, o en el contexto de la pregunta que algunos de ellos se formulaban sobre el para qué darle impulso a la labor del maestro como investigador en relación con la expectativa del mejoramiento de la calidad de la educación. Sobre el para qué nos detendremos en el tercer y cuarto numeral de este documento. De momento, vale la pena resaltar que el recordatorio acerca de poner en el centro el aprendizaje de los estudiantes, no es un asunto menor. Al respecto, Claudia Gladys Pedraza, señaló:

a veces se nos pierden de vista los niños, pero ese es el fin último de todo lo que nosotros hacemos, siempre tratar de tener presente a los chicos que están en las instituciones educativas, a los estudiantes, ese es el fin último del proceso [investigativo]. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

Esta idea apareció a su vez en otras intervenciones:

Y hay una pregunta detrás, y es si, efectivamente, mayores niveles de investigaciones, de mayores docentes investigadores con investigación en el aula, generan mejor calidad educativa, pensada en términos de aprendizajes de los niños, por ejemplo. Entendiendo, no solo, que la calidad es una; la calidad de la educación tiene muchas más dimensiones, pero que tal vez de las más descuidadas es la relación con los temas de aprendizajes de los niños. (Niño, J, comunicación personal, 1 de julio de 2022)

(...) yo creo que los maestros y las maestras, pues esto hay que verlo como un sistema conectado, ¿esto a qué le pega? y ¿qué quieres lograr con esto?, y no cayendo en reflexiones tan complejas, y tan largas, y tan profundas, que desprotegen el niño, es que al final se nos olvida el niño, y se nos olvida que lo tenemos en el aula (...). (Escobar, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

El segundo aspecto, la cualidad de ser “*práctica y contextual o territorializada*” recalca la importancia de que la investigación adelantada por maestros debe estar conectada con las problemáticas y necesidades institucionales para intentar darles respuesta. Así, emerge una distinción radical entre adelantar un proyecto de investigación que responda a los intereses particulares de un docente, por ejemplo, en el marco de su formación posgradual y adelantar un proyecto que en conjunto “*impacte*” la dinámica de la institucional a la que pertenece ese investigador. Por esta ruta, afirma Alejandro Álvarez en el contexto de una reflexión sobre los Programas de Formación Permanente a Docentes (PFPD), diseñado en el IDEP y adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹⁵, si los componentes del programa (en sus variantes de *investigación, innovación y actualización*) no estaban

conectados con toda la institución, por más bien intencionada que esté y por más voluntad que tenga el profe, si eso no está avalado por la institución, reconocido y que haga parte de una dinámica institucional, termina siendo una experiencia que dura muy poquito: uno, dos años. Porque le dieron unos recursos, porque le dieron un permiso, entrega el proyecto, entrega el informe y chao. Y después de eso a la institución no le pasa nada, no continúa, se vuelve una experiencia aislada. (Gallego, A., comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

En este contexto, el sentido del componente práctico y contextual de la investigación aflora en contraste con la posibilidad fallida de adelantar proyectos que se queden simplemente en la entrega de un “*informe*” y que no logren, de alguna manera, afectar el entorno objeto de investigación. De este llamado se deriva la invitación realizada por varios de los entrevistados a adelantar investigaciones que tenga como propósito último impactar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución:

nosotros apostamos a que la investigación pueda tener una incidencia en el salón de aula, que los maestros que pasan por formaciones, por diplomados, por talleres de treinta horas aquí en MOVA, puedan llevar a cabo esto en su institución educativa, en los salones de aula, que haya un ejercicio práctico. Es decir, las formaciones no son

¹⁵ Según Alejandro Álvarez Gallego, los PFPD era “un programa donde el maestro transitaba en su vida profesional, en el ejercicio de la enseñanza en su institución, transitaba por procesos de actualización” (Gallego, A., comunicación personal, 7 de septiembre de 2022).

simplemente teóricas, sino que implica ese movimiento práctico. Ellos deben diseñar algo para llevarlo a cabo en el escenario escolar, y consideramos que a nivel meso hay algo muy importante: que direccionamos igualmente lo que tiene que ver con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). De nada sirve la investigación si no está anclada en el PEI, y para nosotros los consejos académicos son muy importantes, el consejo académico es la instancia que determina la viabilidad por ejemplo de propuestas como la investigación, en ese sentido es muy importante y por lo mismo que venimos haciendo en términos de que la investigación esté en el currículo. Eso es muy potente, es un aspecto, digamos, bastante dicente del lugar de la investigación en este contexto. (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

Esta apreciación es compartida por maestros como Hugo Florido quien, en el contexto de una intervención sobre la multiplicidad de asuntos de carácter “pedagógico, didáctico y curricular” que debería investigar la escuela, resaltó la importancia de sean “investigaciones en contexto, sobre todo territorializadas; porque mira el concepto que estoy usando, territorializadas; son mucho más efectivas y tienen mayor éxito que aquellas que están des territorializadas”. En su opinión, investigaciones que no remitan a lo que acontece en el contexto escolar, que tengan un fuerte componente a nivel teórico y/o que no le apuesten decididamente a impactar el PEI de los colegios, no solo van a ser “desgastantes” institucionalmente en la medida en que no van a conducir a la producción de resultados, sino que este tipo de investigaciones son contrarias a lo que promueve la Ley 115:

yo sí creo profundamente en que las investigaciones en la educación inicial básica y media, bueno en la escuela formal definida por la Ley 115 deben ser muy contextuadas sin perder la orientación generalista de lo que significa la educación. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

Tal y como lo menciona Nancy Martínez, esta necesidad de situar contextualmente el saber pedagógico, está arraigada en la cultura escolar que fue impulsada desde el movimiento pedagógico de la mano de maestros como Carlo Federichi y el profesor Antanas Mockus. Se trataba entonces, como ahora, de impulsar un conocimiento “muy asociado con las comunidades (...) desde una convicción de que colectivos de maestros, redes, grupos de investigación, podían dar un sentido más practico al conocimiento pedagógico formal”. (Martínez, N., comunicación personal, 8 de agosto de 2022). Y es en este sentido, retomando los planteamientos de Alejandro Álvarez Gallego, ya mencionados, que la lógica de producir conocimiento teórico a la usanza de la universidad por medio de la realización de maestrías y doctorados resulta incompatible con las lógicas de la escuela. En opinión de este maestro, quien desee llevar a cabo una investigación desconectada del contexto, “tiene que irse de la escuela, renunciar a su trabajo y [volverse] investigador”. (Gallego, A.,

comunicación personal, 7 de septiembre de 2022).

Esta característica nos conduce a la tercera: para que la investigación que se adelanta en el aula y desde el aula tenga un impacto en la escuela, además de ser contextual, *debe ser de carácter colaborativo o colegiado*. En opinión del profesor Alejandro Álvarez, uno de los problemas neurálgicos de la investigación pedagógica consiste en que los maestros trabajen

aislados de su colegio, de su institución. Lo sacamos de la institución, hablamos con él, lo vinculamos al proceso, a proyectos, o incluso a redes. En las redes pasa que algunos son muy buenos impulsando la red, y la red está constituida por maestros aislados (...). Pero ese mismo maestro que es tan pilo en la red uno lo ve en su colegio con muchas dificultades para implementar sus propuestas, pero entonces hay buenos trabajos, pero los hacen muy aislados y solitarios en la escuela. (Gallego, A., comunicación personal, 7 de septiembre de 2022)

El riesgo que esto implica resulta evidente: pocas posibilidades de impactar la escuela en su conjunto y/o los procesos de enseñanza aprendizaje en particular. El carácter colaborativo o colegiado de alguna manera “blindaría” a la investigación adelantada en la escuela de caer en el olvido. Esta apreciación es compartida por la maestra Mónica Cuineme. Para ella,

La investigación tiene que pensarse desde unos aportes colectivos y tendría que transformar. Por eso yo insisto que la investigación que se hace en la escuela tiene unas características particulares. Y una de esas es que tendría que ser colegiada. Que esa investigación tiene que ser pensada, no desde uno solo, porque es difícil impactar y transformar así, uno con uno solito. En cambio, si uno tiene más eco, ya la cosa sería diferente. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

Es en esta misma dirección, que Andrés Muñoz realiza un llamado a la manera como se construye conocimiento en “pleno siglo XXI”: de manera colaborativa. Y en su opinión, los maestros, como conglomerado, no son la excepción. Quienes

deseen acercarse a una temática, profundizar, generar conocimiento alrededor de esa temática y que eso incida en prácticas, seguramente el camino va a ser mucho más corto si parte y se alimenta de un ejercicio más colaborativo con pares o no con pares”, opina. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

En esa misma dirección coincide Claudia Patricia Niño, añadiendo que dicha colaboración podría ser, además, en asocio con la universidad y la empresa privada:

Entonces, pensar que la investigación aquí chiquita del aula, no, tal vez es la investigación del colegio de fulanito de tal, en asocio con la universidad tal, o en asocio con el centro de innovación de tal empresa, o con la tecno-academia del Sena, porque hacia allá transitan también las lógicas de las nuevas agendas de investigación. Entonces, y uno puede pensar, claro, nosotros vamos como un pasito atrás, si pensamos en el sector y en la escuela, entonces, uno podría pensar en cosas que nos

nivelen. O sea, en políticas que nos nivelen, que nos abran un espacio, o en políticas que nos articulen a dinámicas que ya se vienen dando. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022).

En cuarto lugar, la investigación también debe estar en condiciones de *producir transformaciones basadas en evidencia empírica*. Este asunto de la recopilación de evidencias producto de procesos investigativos es, en últimas, la razón de ser de la investigación que tiene como propósito la transformación pedagógica. Sobre este asunto llama de manera particular la atención Diego Leal, al resaltar las observaciones realizadas por organismos multilaterales y documentadas en el Laboratorio SUMA del BID, en el sentido de que, en nuestra región, producimos principalmente resultados producto de investigaciones cualitativas, pero, en su opinión, “investigación, digamos, de evidencia un poco más dura, cuestiones experimentales, ese tipo de cosas que en realidad nos muestre un impacto tangible o no, pues, la región no es tan buena en eso”. En este sentido, afirma Leal, tanto el conocimiento que se genera en las universidades en áreas educativas, como aquel que se genera directamente en la escuela, está quedándose corto para responder una pregunta fundamental, que es: “¿cuál es la evidencia que necesitamos para saber qué sí funciona en realidad?” (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022). En efecto, las áreas o campos de investigación adelantada por docentes privilegian abordajes cualitativos. Sin embargo, tal y como afirma Leal, no se trata de realizar tampoco una apología a la investigación cuantitativa, sino de revisar mecanismos que permitan producir evidencias y a partir de allí tomar decisiones. Dos intervenciones más respecto a la necesidad de apostarle a la toma de decisiones basadas en evidencias, son:

Y es que un maestro investigador que general conocimiento a partir de su experiencia real donde el trabajo con niños, con jóvenes, padres madres, cuidadoras y eso es un reflejo de la realidad que no puede lograr desde una mirada de una oficina en una instancia gubernamental. Entonces, yo creo que definitivamente ese conocimiento basado en esa evidencia, basado en esos ejercicios tiene que ayudar a que esa política pública cada vez sea más pertinente para el sector. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

Entrevistador: (...) ¿Qué implica esa indagación sistemática de términos concretos?
Pedro Gómez: Vale, necesitaríamos como unas 3 horas, pero te lo voy a resumir, porque digamos partiendo la expresión en dos partes; la primera parte, es una indagación, es decir, una disposición a mirar lo que sucede y ver cómo se puede mejorar y en ese sentido esto implica que las decisiones que puedo tomar yo en el futuro están basadas en evidencia, no en opiniones, no en intuiciones, no en algo que me contaron, sino en evidencia que yo tengo, esa la primera cuestión, pero para que esa evidencia asuma un valor que tenga sentido es necesario mirarla de manera sistemática. (...)

pero en mi opinión se usa el término investigación o se usa la expresión de indagación sistemática como que la estoy diciendo, esto requiere de muchísima preparación. Y no es preparación sobre filosofía, sobre teorías filosóficas de la pedagogía, o de la educación. Son cuestiones muy concretas que le permitan al profesor mirar ese fenómeno y poder hablar sobre ese fenómeno sin que el otro tenga que creerle por fe, sino que le cree porque le está mostrando evidencia analizada apropiadamente para eso. Entonces, en resumen, el problema es que formar a un profesor para que sea capaz de hacer esto es muy complejo. (Gómez, P., comunicación personal, 19 de julio de 2022)

Finalmente, está el asunto de la *replicabilidad* de los resultados de investigación en otros contextos que, a su vez, guarda estrecha relación con la potencia de transformación pedagógica de la escuela que ella trae consigo. La replicabilidad implicaría tanto la posibilidad de compartir los resultados de una investigación entre miembros de otras comunidades escolares, como la posibilidad de poner en marcha estrategia para adecuar a otros contextos las estrategias pedagógicas que de allí se deriven. A su vez, la posibilidad de compartir los resultados de investigación serviría como mecanismo para garantizar la consolidación de comunidades de aprendizaje de maestros y maestras en pro del mejoramiento de prácticas pedagógicas. En el contexto de una discusión sobre el rigor de la investigación adelantada por maestras y maestros, y de las posibilidades que tienen los docentes de impactar a una comunidad extendida los resultados producto de sus investigaciones, Hugo Florido, aclaró:

en estatus de impacto, a los docentes que hacemos investigación en aula, que hacemos investigación en la educación básica y media, pero eso solamente es posible cuando tengamos canales de comunicación efectivos. Cuando realmente [en] los seminarios, congresos de investigación, seamos más voces las que participemos, los que levantemos la mano y también podamos mostrar investigaciones de punta, con un rigor muy específico, con resultados que puedan, inclusive, soy muy positivista, pero que puedan ser replicables en otras escuelas. Porque yo puedo incluir investigaciones de corte autocrítico pero si yo hago una investigación de corte autocrítico, una persona en el Chocó dice: oiga, y es lo que me ha pasado, dice: profe, pero si usted lo puede hacer ¿por qué no lo puedo hacer yo? Le digo: ese es el principal resultado de una investigación. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

El profesional reflexivo vs. los profesores “arriba de la espuma”. Caracterización del maestro investigador

Una de las nociones más invocadas en las intervenciones de las y los entrevistados es aquella del “maestro reflexivo” o del “profesional reflexivo”. Según Javier Sáenz, este término fue introducido por

John Dewey, y mucho antes de lo que la gente piensa que se introdujo; y que a lo que alude es a que el maestro reflexione desde su práctica, desde la creación. Desde el primer tratado pedagógico, Las Disciplinas, de Juan Luis Vives de 1531, ahí hay un maestro reflexivo. O retomando a Olga Lucía Zuluaga: “el maestro intelectual” que reflexiona sobre lo que enseña, la forma en que enseña, sobre sus estudiantes, sobre su contexto.¹⁶

Idealmente, tal y como menciona Sáenz, todos los profesores deberían reflexionar sobre su práctica, pero sin necesidad de nombrar esta acción como “investigación”. Al respecto, Sáenz puntualiza: “Yo creo que la reflexividad es algo que se debe buscar generar, evidentemente, si un maestro no es reflexivo, intelectual que desarrolla conocimiento sobre su práctica, entonces no va a haber creatividad”¹⁷. A su juicio, esta reflexividad puede ser nombrada como “transformación, eso tiene muchos nombres, el desarrollo de conocimiento es un efecto de una práctica reflexiva”¹⁸, pero no es investigación. En un segundo nivel de clasificación, la investigación que se adelanta sobre asuntos que nacen de la práctica docente:

alguna pregunta de si usted está enseñando geografía, una pregunta sobre el nacimiento de la geografía, líneas de fuerza, una historia de las disciplinas; que uno dice no es lo mismo que la reflexión sobre la práctica, porque la práctica docente es de lo más complejo que hay, usted no puede aislar una cosa y decir “estoy reflexionando sobre la práctica” pero sí es algo ligado a su oficio como docente.¹⁹

En un tercer y último nivel estarían “maestros y maestras que legítimamente quieren investigar. Punto. Y no necesariamente sobre temas del aula ni de su práctica”²⁰.

Haciendo referencia al texto de Donald A. Schön (1930/1997): *El profesional reflexivo*, el profesor José Darío Herrera valida la idea enunciada por el profesor Sáenz, acerca de que el

¹⁶ IDEP (2021c). Entrevista realizada al profesor Javier Sáenz durante el diagnóstico participativo del proyecto Maestro investigador adelantado por el IDEP en el 2021.

¹⁷ *Íbid.*

¹⁸ *Íbid.*

¹⁹ *Íbid.*

²⁰ *Íbid.*

“profesional reflexivo” no es un profesional que investiga. Tal y como se mencionó, el profesor Herrera afirma que en el texto de Schön “no aparece un problema de investigación por ninguna parte”. En esta medida, refiriéndose a la investigación que se adelanta en el contexto universitario, puntualiza, como se citó arriba, que esta resulta siendo una imposición artificiosa a la labor que el docente adelanta en el aula de clase: “no encaja con lo que hacemos. Nos ponen un vestido que no es el nuestro propiamente dicho” (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

La pregunta o la inquietud por el “profesional reflexivo” que emergió en varias entrevistas, remite, en últimas, a la pregunta por aquello que Sandra García identifica como “el marco de la buena enseñanza y lo que es ser un buen docente” que, a su juicio, es una conversación que aún tenemos pendiente como país (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022). A esta pregunta planteada por García volveremos más adelante. Desde su perspectiva, sin embargo, este es un vacío de política pública que debería ser subsanado para orientar lineamientos o estrategias que impulsen el quehacer docente:

Eso pasa mucho en políticas públicas: que hay unas orientaciones o unas ideas que finalmente no se materializan en la práctica. Y yo lo que creo, y no sé si vale opinar, creo que viene desde el concepto mismo de qué es ser un buen docente o cuál es el concepto de la docencia, y el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Creo que ahí tenemos mucho por descubrir y desarrollar en el país. Y después uno podría decir que un docente está en permanente proceso de investigación e indagación en su práctica diaria, y que identifica problemas de aprendizaje o retos de enseñanza y aprendizaje, tiene casi que experimentar, poner en práctica diferentes estrategias y mirar en qué medida funcionan o no funcionan para poder retroalimentar este proceso. Es parte del quehacer también del maestro o maestra. Y lo ato con política pública porque creo que hay un vacío muy grande sobre el quehacer docente, y eso definitivamente, ese marco de política pública que creo que hay un vacío enorme debería nutrir no solamente esto que dicen ellos que faltan lineamientos, sino también, incluso, los lineamientos para las facultades de educación en su propio que hacer de formación docente. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

En efecto, responder a la pregunta de qué significa ser un buen docente, no es una tarea sencilla. Tal y como lo aclara el profesor Pedro Gómez, habría al menos tres maneras de clasificar a los profesores. En la primera categoría estarían aquellos para quienes su función es hacer “su trabajo de enseñanza”. En otra categoría están quienes se interesan porque sus estudiantes aprendan. Ambas categorías, aclara Gómez, difieren radicalmente entre sí. Esta última categoría, a su vez, se divide en dos:

aquellos que no saben muy bien cómo hacer para lograr que esos estudiantes aprendan más y hasta ahí llegan y entonces tienen esa preocupación, pero son rutinarios, repetitivos en su trabajo. Y profesores que sí ven que es parte de su responsabilidad

encontrar maneras en que su actuación pueda mejorar para que sus estudiantes aprendan más. Entonces ahí es una cantidad de personas un poquito más pequeña todavía y [finalmente, en una tercera categoría] dentro de esos y aquí son muy poquitos, son aquellos que son conscientes que el aprendizaje de sus estudiantes es consecuencia de su actuación y que por consiguiente tienen que mirar su actuación en el contexto de qué están aprendiendo sus estudiantes para ver cómo la pueden mejorar, para ese propósito. (Gómez, P., comunicación personal, 19 de julio de 2022)

A este último grupo de profesores que está dispuesto a “mirarse”, no solo en términos de la enseñanza, sino del aprendizaje, que reflexionan sobre sus actos para introducir cambios que impacten de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, el profesor Gómez los denomina “los profesores arriba de la espuma”. Aquellos docentes que, en últimas, son capaces de adelantar “indagaciones sistemáticas” de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Para adelantar esta labor, afirma el profesor Gómez, no se requieren sofisticados marcos teóricos o metodologías de investigación. Se requiere, eso sí, “conciencia y una actitud del profesor sobre cuál es su papel en el aula en relación con el aprendizaje y como él puede asimismo mirarse para mejorar que es algo que todos hacemos en todos nuestros ámbitos”. Desde su punto de vista, resulta incuestionable y trascendental la necesidad de motivar a los maestros a “preocuparse por el aprendizaje de sus estudiantes, de preocuparse por mirarse a sí mismos de manera sistemática para mejorarse, eso sí no tengo la menor duda que es trascendental” (Gómez, P., comunicación personal, 19 de julio de 2022).

En esta necesidad coincide también Claudia Gladys Pedraza quien, en una intervención sobre la formación posgradual de los docentes, aclaró que, a nivel institucional, los programas del Ministerio de Educación van encaminados justamente al docente

con el ánimo de que él reflexione sobre su práctica, transforme su práctica, efectivamente, pues eso redundará de manera importante en los aprendizajes de los niños en los desarrollos de los niños y niñas, y lograr también esa promoción de cursar una trayectoria educativa completa”. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

La conversación sobre el medio escogido para lograr que el docente reflexione sobre su quehacer e impacte en los aprendizajes de los estudiantes (la formación posgradual) es otro complejo asunto al que haremos referencia con algún grado de detalle más adelante en este documento. De momento, vale la pena mencionar que el esfuerzo realizado por el profesor Pedro Gómez de clasificar y agrupar a los docentes por los intereses relativos a su quehacer, también fue realizado por otros entrevistados, entre quienes se encuentra Nancy Martínez. Martínez identifica

distintas categorías o niveles en la formación o el quehacer docente. Según ella, “cuando el maestro asume esa posibilidad [la de ser docente] tiene que ser un *profesional reflexivo*, entonces entra en una decantación de los que significa ser maestro hoy en día en los contextos escolares particularmente de sector público”. Este sería el *primer nivel*. Ahora, en

un *segundo nivel* que diría es un poco más decantado, donde no se esperaría que estuvieran todos los maestros, pues porque hay algunos que no tengan ese interés particular por producir un conocimiento que trascienda la reflexión, reflexiones sobre su práctica, que también es una reflexión pedagógica muy vinculada a propósitos de transformación. (Martínez, N., comunicación personal, 8 de agosto de 2022)

A este *segundo nivel*, al igual que en la reflexión realizada por el profesor Sáenz, solo “pertenece” unos pocos profesores cuyo interés consiste en “producir conocimiento” más allá de su quehacer como “profesional reflexivo”. Nótese también que, al igual que el profesor Sáenz, y el profesor Gómez, la profesora Nancy Martínez no considera al profesional reflexivo como un investigador. Finalmente, según Martínez, un *tercer nivel* que ameritaría una reflexión más detallada, hace referencia a la formación posgradual y a la posibilidad fallida que, derivada de la producción de tesis, monografías y demás, lograra incidir directamente en la política educativa y en la transformación de la escuela:

Aquí también tenemos una oportunidad interesante en pensar tal vez en un grupo mucho más decantado de maestros, que hicieran una reflexión en torno, yo creo que eso también ha sido un logro: mirar la reflexión desde la práctica. Acompañamiento a la práctica. Que el apoyo a la investigación a los estudiantes también tiene como una derivación adicional y es: siempre podremos reflexionarlos desde arriba. Desde esos conocimientos que han sido mucho más depurados, que han sido mucho más trabajados, que tienen una conceptualización, que tienen unos grupos de investigación que se han dedicado a pensarnos, que puedan incidir en esos niveles. (Martínez, N., comunicación personal, 8 de agosto de 2022)

Para Martínez, resulta claro, además, que no se trata de hablar del “maestro como investigador”, sino del “maestro como maestro”:

El maestro tiene una labor y la labor es a favor de la enseñanza, ese es su centro, es su origen, su propósito. Si alrededor de la enseñanza logra también generar unas condiciones de apropiación de esa práctica para impulsar un conocimiento propio o de la educación de la pedagogía de los currículos escolares y demás, perfecto. Pero si se está pensando que a veces soy maestro para enseñar, a veces soy maestro para formar, a veces soy maestro para investigar. Entonces uno dice: No. Maestro es maestro y eso en su condición fundante. (Martínez, N., comunicación personal, 8 de agosto de 2022)

A esta misma idea acerca de la “condición fundante del maestro” expresada por Martínez,

se refirió así Felipe Mariño, enfatizando en su

a mí me parece que la labor del maestro es una labor que tiene que estar muy conectada con una forma o un proyecto de vida completo. Que no es un trabajo adicional. Requiere de esta vocación muy específica para poder así mismo dirigir o transmitir eso dentro de los estudiantes. Entonces, ¿hasta qué punto estamos tomando una decisión pragmática frente a investigar como un requisito más, [y no] cómo una vocación que me ayuda a mí a hacer mejor el trabajo que yo escogí hacer, porque esa es mi vida? Bueno, estoy de pronto romantizando esa labor del maestro, pero en algún momento, en la mitad del camino, tiene que estar la respuesta. (Mariño, F., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Ahora bien, en el contexto de esta discusión sobre el “profesional reflexivo” y sobre el rol que de allí podría, o no, derivarse del maestro como investigador, hay posiciones encontradas. Por un lado, como ya vimos, están quienes sostienen que resulta difícil, por no decir que imposible, equiparar la noción del “maestro reflexivo” a la de “maestro investigador”. Por otro lado, están quienes afirman que, sin perder el objetivo final del mejoramiento de las prácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje de los maestros, sí es posible hablar de “investigación” como una actividad de segundo orden que se nutre de la capacidad del docente de reflexionar sobre su práctica. Pero para que esta actividad de “segundo orden” se materialice, deben ocurrir acciones concretas tales como la sistematización de las prácticas de aula y la socialización de resultados producto de una intervención pedagógica.

yo promuevo desde el primer semestre a los estudiantes en diferentes escenarios académicos esto que hablamos de investigación en el aula: la oportunidad de que yo como profesor soy capaz de llegar a identificar problemas, a plantear estrategias, a ser un profesor reflexivo, a generar acciones, a poder evidenciar cambios como profesor y de los estudiantes, y a generar procesos de investigación que van a hacer de alguna manera divulgados o comunicados a otras personas; esto se ve reforzado en los ejercicios de práctica pedagógica. (Barreto, C., comunicación personal, 6 de julio de 2022)

(...) el grueso de profesores estamos de acuerdo, que eso, lo que nosotros hacemos en la cotidianidad, puede ser parte de la investigación en educación. O sea, yo sí creo profundamente que el profesor tiene muchas iniciativas, puede tener mucha disposición a la investigación, pero estoy claramente convencido también que un profesor que no sistematiza, ya sea su práctica aula, las prácticas de aprendizaje, de los estudiantes, o las prácticas de investigación de sus estudiantes a la comunidad de aprendizaje, pues es imposible que se considere como una fuente de investigación. Toda investigación o toda iniciativa de observar y desentrañar algunos elementos del contexto en que uno está investigando no puede llamarse investigación si no tengo resultados que sean suficientemente claros y precisos y que sean compatibles con el resto de la comunidad. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

(...) yo creo que sí, definitivamente, debería ser una parte fundamental de lo que hace el docente, y es pensar y analizar lo que todos los días hace en el aula, la reflexión, el maestro reflexivo, pero ahí no se puede quedar. Como decía Oscar [Sánchez] ellos tienen que saber cómo sistematizar esos procesos para que a final de cuentas tenga sentido esa reflexión y vaya dirigida a un proceso de mejoramiento, y eso no lo pueden hacer solos, algunos lo hacen, algunos son maravillosos y lo hacen. Pero si no hay un proceso en la formación, y yo creo que eso desde el pregrado debe hacerse, si no existe ese proceso, es difícil que ellos lo logren por ellos mismos. (Gómez, L., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

(...) toda persona debe hacerse preguntas sobre lo que está viviendo y de esas preguntas extraer aprendizaje a partir de un proceso reflexivo lo más ordenado, ya el método, qué tan extenso, si es más en formación inicial o posgradual o en servicio, pues lo podemos conversar con más cuidado, no lo sé. No me atrevería a ser extremadamente talibán diciendo: “todos deben tener una maestría. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Cuando elijo una mediación didáctica por otra hay un por qué y de alguna manera hace parte del espíritu esencial de la investigación, que es ponerlo todo en sospecha. Hay algo que está en sospecha y de alguna manera la investigación entra más allá de la aproximación epistemológica que hagamos, nos permite que eso que está en sospecha genere discusión. Entonces, más allá de que todos los profesores estén vinculados a grupos o proyectos de investigación, pues vocacionalmente también sería imposible, pero sí que en ellos hayan (*sic*) las competencias mínimas, por lo menos de reflexión o de indagación, que hacen parte de ese paquete de competencias básicas previas a uno consolidarse como investigador, que permitan hacer un enganche con hacer un ejercicio riguroso, y eso permite que de alguna manera las clases tengan una mejor calidad. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

(...) yo creo que no todos quieren hacer investigación. No es que uno debería obligar a todos. Yo creo que en general no prima la conciencia, la reflexión de documentar, sistematizar lo que se hace. Y eso yo también creo que tiene mucho el líder, creo que ese tipo de conversación uno debería meter y hablar de los directivos docentes, porque una institución educativa que no promueva su constante mejoramiento, su constante desarrollo, pues para qué investigamos (...) porque no todos, nuevamente, no creo que se necesite investigar. Eso sería muy injusto con el sistema, eso es enredar el sistema, y lo que necesitamos es desenredarlo cada vez más. (Escobar, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

En estas dos últimas intervenciones se advierte una importante clave analítica para comprender a quiénes se hace referencia o cómo se caracteriza a ese “maestro investigador”. Tal y como lo advierten Edgardo Sánchez, Andrea Escobar y como lo sostienen Javier Sáenz, Pedro Gómez y Nancy Martínez, a la acción de investigar, o de realizar la “indagación sistemática” acuñada por el profesor Gómez, no están llamados todos los maestros. En esta apreciación también coincide Diego

Leal, quien cuestiona así la idea de que todo profesor deba ser investigador en el aula:

sería ideal que eso fuera así, yo no lo desconozco, qué bueno que podamos avanzar en esa dirección, sin duda, pero no estoy seguro de que todo mundo quiera serlo. Lo que nosotros en nuestro trabajo con los profes de Itagüí, por ejemplo, nos hemos encontrado con unos profesores que tienen una capacidad didáctica y pedagógica increíble, que son capaces de entusiasmar a sus estudiantes de vincularlos con el conocimiento, de lograr unos resultados en aula sorprendentes, y cuando uno les dice: ¿por qué no sistematizas tu experiencia?, dicen, no, es que yo, si me dedico a hacer eso, dejo de hacer lo que estoy haciendo en el aula. No quiero hacer eso, a mí déjeme en mi aula, gracias. Y otros que tienen más tiempo disponible, si quieren sistematicen, y ahí se pierde mucho valor. (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022)

Así, para tomar prestada la expresión del profesor Gómez, el maestro que “investiga”, no en el sentido ortodoxo y cientificista del término “investigar” ya puesto en cuestión en el contexto de la práctica pedagógica, es un grupo reducido de maestros, son los maestros que se encuentran “arriba de la espuma”. Los maestros que desean ir más allá de su ejercicio como maestros reflexivos; que tiene ese “espíritu de sospecha” propio del pensamiento científico. Un maestro que comprende, como diría el profesor Fáver Alzate, “la pedagogía de la pregunta” y que ha trascendido la “figura del maestro que Jacques Rancière llamaría el maestro explicador”; que está dispuesto a embarcarse creativamente en su empresa intelectual, a sistematizar su práctica, a recopilar evidencias, producir resultados y compartirlos con el grueso de la comunidad educativa con el propósito de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. En tal sentido también coincide Milena Rodríguez:

Entonces, pensar que un docente investigador es distinto a un investigador de ciencias sociales, de biología, pues eso es caer de nuevo en la categorización, en la segregación. Nosotros no lo consideramos así. En esa misma medida, nosotros podríamos identificar en el perfil del docente investigador características comunes de cualquier docente: una tendencia a la curiosidad, ¿cierto?, una habilidad de indagación, una habilidad para organizar datos, ¿cierto?, y hallar regularidades en esos datos, hallar frecuencias o hallar preguntas, si se puede. Digamos, desde la teoría de la indagación todo este tipo de organización de información que me permita a mí preguntarme algo, ¿sí? Y una necesidad que este conocimiento que estas preguntas que estoy viendo que el resultado que estoy teniendo en clase, la reacción, el producto que hago de mi actividad diaria lo conozcan otras personas. (Rodríguez, M., comunicación personal, 9 de agosto de 2022)

La importancia del “maestro investigador” en la agenda de política educativa: el objetivo

A grandes rasgos, la importancia de la apuesta por situar en la agenda de política educativa la labor de investigación, o de “indagación sistemática”, que adelanta el maestro de escuela, radica en el mejoramiento de la calidad educativa y en la posibilidad de impactar, por esa ruta, los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes. Algunas de las voces que resaltaron su importancia se expresaron así:

los ejercicios de investigación deberían procurar, pues, un mayor desarrollo del campo educativo y de manera mucho más práctica, uno buscaría investigación para mejorar los procesos de calidad educativa. Si la investigación me permite comprender mejor lo que pasa en la escuela, si me permite a partir de esa comprensión intervenir de manera más pertinente, más eficaz, en la escuela, pues yo diría para eso es la investigación. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

(...) ¿Para qué?, Ahí sí, para que la gente se haga preguntas, para que tenga un diálogo crítico sobre esas preguntas, para que esas preguntas sean pertinentes, sean útiles al bienestar de sus niños, estén guiadas por la ética de una profesión en la que sienten que están haciendo un cambio genuino y profundo en la vida de la gente (...) para que las preguntas sean las que necesitamos (...) pero necesitamos que haya un proceso de investigación entendiendo investigación como eso que acabamos de decir y no como cuántos artículos públicos, ¿sí?. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Yo creo que un maestro que investiga independientemente de dónde esté, y reitero lo que antes les mencioné, en sector rural o en el sector urbano, permite una interlocución y se generará preguntas genuinas alrededor de otros temas que de pronto el docente no había vislumbrado, y permitan dinamizar en las instituciones educativas proyectos de investigación que conlleven a, efectivamente, aportar a ese cierre de brechas. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

Entonces yo creo que todo lo que se hace en la investigación debería no *persé*, pues poniéndolo allá en términos prácticos, pero sí alimentar esas transformaciones que hoy el sistema educativo requiere. Y transformaciones que empiezan desde sus unidades más importantes que es la escuela. Desde su núcleo. (Silva, D., comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

Yo creo que nosotros tenemos como país una conversación pendiente y es qué quiere decir la enseñanza, y hay países que nos llevan años luz, y que además han sido discusiones de muchos años, es algo que no se va a chulear como dices tú, ni en una semana o un año, es una conversación de país, en donde creo que un componente importantísimo es el tema de la investigación en el quehacer docente. Claramente es una apuesta nacional y tiene que ser liderada por el gobierno. Creo que ahí debería haber una política y es arrancar por definir esa buena enseñanza, que además va a

nutrir tres cosas: *la formación docente*, porque si la investigación hace parte del quehacer de la buena enseñanza pues enmarcaría también la formación, segundo *la evaluación docente*, hay un sistema de evaluación docente, hay unas ideas de lo que creemos que es ser un buen docente pero no está articulado con una idea de lo que tengamos de que es ser un buen docente, y tercero el tema de la *carrera docente* ósea yo creo que en el momento en que tengamos una definición que por supuesto va a ser dinámica, se va ir puliendo en el tiempo etc. Pero para mí, el primer accionar de política pública sería caminar hacia eso, hacia como comunidad educativa. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

De estas intervenciones, vale la pena resaltar, nuevamente, la insistencia de las y los participantes sobre la posibilidad que trae consigo adelantar investigaciones de carácter “práctico” que posibiliten rutas para “comprender”, “transformar”, “intervenir” y “responder” de manera más efectiva la escuela, y para formularse preguntas pertinentes que tengan como propósito influir el bienestar y los aprendizajes de los niños.

Ahora bien, al mismo tiempo que se reconoce esta potencia transformadora de la investigación adelantada por maestros deben, sin embargo, tenerse presente dos elementos. El primero, el reconocimiento de que la calidad educativa es un constructo complejo y multidimensional, y que, tal y como señala Fáver Alzate, “la transformación educativa pasa también por la investigación. [Y aunque este] no es el único factor, es una fuerza instituyente que trae beneficios grandemente al campo educativo” (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022). El segundo, un llamado de atención realizado por Jenny Patricia Niño a no dar por sentado el hecho de que, entre mayor número de docentes investigadores, mejor calidad educativa “pensada en términos de aprendizajes de los niños”. Esto porque, a su juicio, esta dimensión de la calidad educativa es “tal vez de las más descuidadas” (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022). En efecto, estas maneras generales de comprender el para qué de la investigación que podrían adelantar maestros y maestras de la ciudad no remiten a la posibilidad de un “aumento” en la cantidad de maestras y maestros investigadores, sino a las posibilidades de avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa en relación con dos de las características que la definen y que fueron presentadas en la sección anterior: 1) investigaciones que pongan en el centro el aprendizaje de los estudiantes, 2) que sean prácticas y contextualizadas o territorializadas.

Ahora bien, tal y como lo mencionó Sandra García, el marco amplio para reflexionar acerca de la importancia de la investigación en el quehacer docente, debe ser pensado y liderado por el gobierno en relación a la pregunta más amplia a la que remite, que es: ¿qué quiere decir la buena enseñanza? En opinión de García, las respuestas a esta pregunta deberían nutrir asuntos tales como

la *formación docente, la evaluación docente y la carrera docente*. En efecto, estos tres aspectos remiten al constructo multidimensional de la “calidad educativa” y al papel que allí debería desempeñar aquello que como país comprendemos como un “buen docente”. Si bien, tal y como lo afirma García, una reflexión en torno a esta pregunta amerita una discusión de país, en las conversaciones con las y los entrevistados, surgieron al menos cuatro elementos clave que vale la pena traer aquí a consideración.

En primer lugar, como señaló William Carmona, un maestro investigador en la escuela pública es un maestro que aporta a la transformación pedagógica:

un maestro que pueda aportar mejores y mayores elementos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas con los y las niñas, [para] sean mucho más enriquecedores y tengan elementos de innovación y creatividad, que son en esencia, parte fundamental de la transformación pedagógica. (Carmona, W., comunicación personal, 21 de julio de 2022).

A la posibilidad que tiene los maestros que investigan de transformar sus procesos de enseñanza aprendizaje y la sociedad, también se refirieron otros entrevistados. Veamos solo algunos de ellos:

La Casa del Maestro [de Unicosta] nace como una iniciativa que buscaba no solamente agrupar a los profesores en torno a la reflexión de la práctica pedagógica, sino mirarse como agentes de transformación de la sociedad (...) investigamos para generar soluciones de vanguardia o de punta a los problemas o encargos sociales que nos demanda la educación como sector, y que esta investigación contribuya de manera directa a la calidad de la educación, no solamente en términos de resultados de pruebas internas y externas, sino también a todo lo atinente al mejoramiento de los Proyectos Educativos Institucionales en sus diferentes áreas de gestión. Y por supuesto, también ser influyentes desde la investigación en la retroalimentación de las políticas públicas que afectan al sector pues inicialmente local. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

Ah, bueno, sí, lo que pasa es que yo creo que la escuela debe pensarse no solamente del individuo, sino de pensarse desde la misma escuela, desde los actores que hacen parte de la escuela para que los procesos que se dan al interior, realmente tengan una incidencia y la investigación realmente sirva para fortalecer, pues, digamos las dinámicas sirva para fortalecer digamos los procesos de enseñanza, aprendizaje y va para fortalecer el conocimiento del contexto, para el desarrollo de habilidades. Bueno, para un sin fin de cosas que yo creo que son necesidades que tiene también la escuela y que, pues, el mismo movimiento pedagógico fue lo que nos mostró la necesidad de pensarse colectivamente pues un proyecto educativo que está ligado totalmente a la investigación. (Sandino, A., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

En segundo lugar, porque lo que hace un maestro investigador, tal y como aclaró Diana Silva

en una de sus intervenciones ya citadas, es que “lo que está en la base de un investigador es prácticamente lo que quisiéramos tener en competencias del siglo XXI para nuestros estudiantes” (Silva, D., comunicación personal, 1 de agosto de 2022). Desde su perspectiva, el maestro investigador es una persona curiosa y flexible que lo que hace es, precisamente, valorar su entorno y hacerse unas preguntas y pensar distinto”. A pesar de estas comprensiones, añade Silva, hacer “accionable” esta realidad en las escuelas es complejo dado que el país no cuenta con un marco único de competencias unificado.

En tercer lugar, porque un maestro que investiga es un maestro motivado. Un maestro persistente, con disposición hacia la generación de conocimiento y, como señala Milena Rodríguez, con “motivación hacia solucionar preguntas, motivación hacia divulgar lo que ha vivido”. En este sentido, aclara, la actividad investigativa tiene potencial para generar “un cambio en la práctica”, ya sea a nivel de salón, de institución, o general y/o departamental. En esta apreciación coincide Carlos Barreto quien llama la atención sobre la posibilidad que un “profesor apasionado” tiene de impactar por contagio a sus colegas (a nivel institucional, o nacional) a partir de la socialización de sus resultados de investigación:

primero reconocerse cada uno como un profesor investigador y en la medida en que yo pueda reconocermelo puedo generar primero resultados y hay algo que pasa también en la experiencia, y es que cuando hay un profesor apasionado, un profesor que muestra sus resultados, siempre habrá otros profesores que se van a pegar. Claro, esto no es de masa, pero siempre van a haber unos dos, tres, cuatro profesores que en cierta medida estos 4 o 5 profesores son los que van a empezar a generar está semilla a nivel institucional, ¿sí ves? Entonces una cosa es el aula y otra cosa es lo institucional. (Barreto, C., comunicación personal, 6 de julio de 2022)

Finalmente, tal y como mencionó Milena Rodríguez:

yo creo que los resultados en la formación docente y en el fortalecimiento de la formación docente, mueven significativamente la calidad de la formación, significativamente. Por dos razones: una, porque es el docente el que permanece en el sistema como tal, y hay un impacto mayor en los grupos que tiene, es decir, si el docente se fortalece, ese fortalecimiento, ese cambio del docente va a impactar varios grupos de estudiantes, ¿cierto? Y porque el docente es el que tiene la capacidad de impactar el sistema grande de educación ¿cierto? Entonces, es hacia abajo en el transcurso del tiempo, pero también es hacia arriba en el sistema como tal. Entonces, para nosotros el docente, y fortalecer el docente, se ha convertido también en ese encuentro de cómo impactar realmente la investigación en Colombia. (Rodríguez, M., comunicación personal, 9 de agosto de 2022)

Desde luego, como sostiene Fáver Alzate, para que esta disposición hacia la generación de conocimiento en la escuela sea posible

es necesario un quiebre, la escuela no debe ser reproductora de conocimientos sino debe crear las condiciones para que el conocimiento sea algo posible, el conocimiento y el aprendizaje como elementos fundamentales que potencian precisamente la investigación, entonces yo creo que es necesario continuar seguir adelantando ese quiebre con el campo educativo. (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

Las limitantes que impiden consolidar apuestas de política educativa en torno al maestro investigador (El problema y sus manifestaciones)

Desde la perspectiva de las y los maestros, la “falta de articulación en las políticas públicas” limita sus posibilidades de ejercer el rol de investigadores(as) y, a grandes rasgos, se pone en evidencia en tres asuntos que no son excluyentes entre sí: el primero, a nivel de la ausencia de regulación normativa (¿o de marco normativo?) que señale directrices concretas sobre el lugar de la investigación pedagógica en la escuela hoy y, por ende, sobre el papel del maestro investigador que la lleva a cabo. El segundo, a nivel “práctico o logístico” en relación con los tiempos y recursos económicos que la escuela de hoy destina para la investigación. El tercero, en relación con asuntos de tipo cultural que van en contravía del ideal del maestro como un intelectual que produce conocimientos y que no solo transmite contenidos en su quehacer pedagógico cotidiano. En esta sección, nos proponemos presentar los hallazgos de los actores consultados durante el 2022 de cara a estos tres grandes aspectos. Como se hará evidente, estos tres aspectos retoman y discuten la información presentada en el capítulo de antecedentes de este texto.

La regulación normativa: entre los avances, las expectativas y la desarticulación

Como se había señalado, si bien las y los maestros que participaron del diagnóstico durante el 2021 reconocieron, por ejemplo, que la Ley 115 de 1994, que regula el servicio público de la educación para el país, establece en su Artículo 109 las finalidades de la formación de educadores, entre las que se encuentra el fortalecimiento de la “investigación en el campo pedagógico y en el saber específico”, también evidenciaron que dicho fortalecimiento no se materializa en la práctica debido, en parte, a la falta de “voluntad política” para generar las condiciones necesarias para lograrlo. Falta también, señalaron entonces las y los maestros, involucrar a la comunidad docente en el diseño de las políticas educativas que permitan reducir la brecha entre eso que se diseña (en

abstracto y como ideal) de cara a la realidad de la práctica docente. Con respecto a la Ley 30 y en un ejercicio comparativo con la Ley 115, Hugo Florido señala que la inexistencia de un marco normativo que le indique cómo prescribir, por ejemplo, desde su rol de rector, las formas en las que puede ofertar una asignación académica para los docentes de su institución que deseen ejercer su rol como investigadores, es un asunto problemático. La reglamentación existente, aclara, no le indica, asuntos tales como:

puedes incluir al profesor 22 horas mínimo, máximo 24, de docencia sobre las 30 que tiene obligatorias a estar en la escuela. Las demás, estarán referidas a procesos de planeación, investigación, extensión, participación en redes, lo que tú quieras. Puede que [la ley] lo enuncie, pero no está definido como una de las funciones. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

La necesidad de regular normativamente en detalle la manera en la que debería operar la investigación adelantada por maestras y maestros de instituciones educativas también fue manifestada por las y los integrantes de los sindicatos consultados, así como por Mónica Cuineme. Estos actores comparten la necesidad manifestada por Hugo Florido en el sentido de que es necesario conquistar un “estatuto del maestro investigador” o “estatuto de la investigación docente” para, entre otros asuntos, reivindicar al docente como sujeto intelectual productor de conocimiento:

(...) si no hay un direccionamiento claro la política pública estamos de alguna manera incidiendo en que la escuela siga siendo un nicho únicamente para enseñar y la escuela no puede seguir siendo el nicho únicamente para enseñar (...) [sin este direccionamiento] estaríamos despreciando las posibilidades de investigación en el aula y definitivamente necesitamos hacer mejor investigación para poder comunicarlo. Yo insisto, la calidad de la educación mejorará sustancialmente si los profesores conquistamos un *estatuto del investigador* y si los profesores con esa conquista el estatuto de investigador somos capaces de comunicar nuestros hallazgos para que otras comunidades puedan transformar y fortalecerse. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

Bueno, una de las tensiones fuertes que hay al interior del magisterio y hablo de los maestros, obviamente de aula, es un sentimiento de frustración. Porque el ejercicio docente tiene implícito la discusión del conocimiento. Es decir, debe darse el salto de asimilar, de interpretar el ejercicio pedagógico en la escuela como un ejercicio meramente de transmisión de conocimientos y hablo desde de la óptica del maestro. Los maestros somos trabajadores de la cultura, pertenecemos al bloque de intelectuales. Y un intelectual siempre tiene la aspiración de avanzar más allá del conocimiento que maneja; ese conocimiento puede interpretarse de cierta manera como un componente en el proceso de investigación y cuando hablan la frustración es que en Colombia la política pública no permite el ejercicio de la investigación, porque

la política neoliberal plasmada en la Ley 115 del 94 cambió el enfoque de la escuela y lo ha llevado a través de la misma política pública a tratar de asimilarlo como una empresa colocándole a los rectores, no roles de líderes pedagógicos de transformaciones curriculares, si no, es un enfoque gerencial. Si la escuela se ve como una empresa, si el rector se ve como un gerente, pues el maestro se ve como un obrero del sector educativo al cual la política pública realmente, en la práctica, le coloca una serie de tareas desde el punto vista administrativo que le quitan la posibilidad de la investigación. (...) Entonces, en síntesis, yo sí considero que hay una dificultad grandísima de investigación en el aula, pero no por iniciativa al maestro. Lo que pasa es que no existe un marco jurídico que le de las garantías para la investigación, y entonces se queda en el ejercicio autónomo del maestro de aula tratando de hacer este ejercicio. Pero repito, no dentro de una política pública. (Carmona, W., comunicación personal, 21 de julio de 2022)

(...) y entonces el hecho de que el maestro sea desconocido desde allí y que esté ligado solamente a la opción de disminuida del hacer más que del pensar, pues ha llevado a que la política obviamente esté totalmente desarticulada de lo que significan procesos de investigación; a pesar de que, pues uno sabe que los lineamientos incluso, los mismos, estándares sí pues hablan de la importancia la investigación. Pero yo sí creo que esa disminución del papel del maestro, pero también, como los currículos hoy, pues no responden a las iniciativas, a los procesos, digamos que las escuelas han llevado de sus proyectos educativos institucionales, el disminuir incluso las propias jornadas pedagógicas al aumentar cada carga laboral de los maestros, pues ha llevado a que eso se disminuya muchísimo. (Sandino, A., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

(...) la investigación de conocimiento implica tiempo, implica unos procesos de producción, implican también unas formas de generar y movilizar esos conocimientos que están ahí y eso tiene que ir amarrado a una serie de políticas que se den ahí. No se puede decir a un maestro: "vaya investigue". ¿Con qué tiempo?, ¿con qué recursos? ¿Cuál es como todo ese andamiaje? ¿Cuáles son todas esas políticas que amparan a los docentes para hacerlo? Es cierto me han dicho, cuando yo propongo que es necesario un estatuto, me dicen, para investigar no se requiere una norma y eso es claro. El maestro investiga porque quiere. Pero digamos en este marco mirar la investigación como esos procesos de producción de conocimiento y que es un conocimiento totalmente diferente. Ahí también sería interesante dentro del proceso de investigación indagar un poco eso.Cuál es el tipo de conocimiento que realmente que está produciendo el maestro cuando investiga y bajo eso como se valida ese saber al maestro. Entonces si ahorita todos los procesos de producción están mirando la investigación y la producción como con un mismo marco y con unos mismos ojos, pues, en muchos de estos las investigaciones o prácticas que hacen los maestros, pues ahí no caben y quedan por fuera. Entonces ahí será interesante mirar cómo se configuraría eso. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

Sobre este asunto de carácter normativo, se pronunció una docente que participó en el diagnóstico del 2021 y que nos brinda elementos adicionales para reflexionar al respecto. En su opinión, no se trata de la inexistencia de “leyes para la investigación y mucho menos que no haya un acceso al reconocimiento de los investigadores”, sino que, por un lado, algunos directivos docentes desconocen la normatividad que la respalda y, por el otro, *“lo cotidiano de la escuela choca contra la acción de investigar”* (IDEP, 2021c, comunicación personal, 6 de octubre). Sobre la dificultad de investigar dados los tiempos cotidianos de la escuela nos detendremos más adelante. De momento vale la pena señalar que en dicha percepción emerge el reconocimiento de los vínculos o los vasos que comunican (o deberían comunicar) asuntos de orden normativo, y aquellos atados a las múltiples y complejas realidades de los contextos escolares que los posibilitan o restringen. Aspectos que, de no dialogar entre sí, generan quiebres y rupturas entre la normatividad (a raíz, por ejemplo, de su nivel de abstracción o generalidad y/o del desconocimiento por parte de los directivos docentes) y los tiempos y dinámicas institucionales.

Respecto al desconocimiento o poco efecto que parece haber tenido la normatividad vigente que posibilita rutas para la investigación adelantada por maestras y maestros de instituciones oficiales de educación inicial, básica, media y superior, se pronunciaron algunos de los participantes consultados durante el 2022. Un aspecto en el que parecen coincidir quienes intervinieron al respecto es en el reconocimiento de que, en efecto, la normatividad existente sí posibilita la investigación adelantada por maestras y maestros en contextos escolares. Sin embargo, esto no quiere decir que todo esté resuelto a nivel normativo para avanzar en esta dirección. Tal y como afirma Fáver Alzate, director de MOVA, los lineamientos de política sí están claros, pero “hace falta más insistencia en esto de la investigación como política pública”. Para Alzate, resulta necesario realizar un desplazamiento de la figura del “maestro investigado” a la del “maestro investigador en las instituciones educativas” que aparece en repetidas ocasiones en la Ley 115. En dicha Ley, aclara Alzate, existe

la consideración de la investigación como un elemento importante de la didáctica, de la pedagogía, del mejoramiento de la calidad en la escuela, y en el [Decreto] 1278 hay también algunas alusiones a la importancia de la investigación en la escuela, entonces uno trata de mirar esa situación y observar precisamente que la norma nos habilita para proponer la investigación allí en esos contextos escolares. Sin embargo, es necesario más cosas. Por ejemplo, nosotros aquí como en el 2020 miramos la posibilidad de un premio, un reconocimiento a la investigación que lleva a cabo el Concejo de Medellín en el mes de octubre todos los años que va dirigido a las universidades, a los profesores, y a los estudiantes de universidades, pudiera llegar a profesores y estudiantes de instituciones educativas, realizamos un borrador y ahí

tenemos un borrador que trata entonces de proponer esta extensión de la investigación igualmente a la escuela, y yo digo que hace falta más. (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

Por su parte, Andrés Muñoz señaló que no le resulta claro hasta qué punto la *“falta de articulación en las políticas públicas para promover la investigación en y desde la escuela”* identificada por las y los maestros se convierte en *“una barrera para el desarrollo de una práctica investigativa por parte de los maestros (...)”*. En su opinión, sin embargo, a nivel nacional sí hay un reto importante de articulación y coordinación de acciones impulsadas desde la malla de políticas educativas existentes en materia ciencia, tecnología e innovación en el país: *“Entonces yo creo que hoy en día hay un marco de política interesante, muy valiosa, que ayuda también a motivar a que los docentes acudan a este tipo de prácticas de la investigación desde la innovación”*, puntualiza (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022).

Desde esta perspectiva, de lo que se trataría entonces es de trazar vínculos, por ejemplo, entre el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Ministerio de Educación, el Ministerio de las Tecnologías de Información y las Comunicaciones, y entre estas entidades y los niveles territoriales que cumplen un rol en materia de gestión de las acciones que inciden en el sector educativo:

Pero hay un reto importante con lo que podría ser como los niveles territoriales de esa gestión o de ese rol en materia de política pública y es que hay un Plan Nacional de Desarrollo, hay unos Planes Sectoriales, pero pues tenemos 1123 planes municipales de desarrollo. Tenemos 32 planes de desarrollo departamentales, entonces lograr tejer y una adecuada articulación en materia de política, pues seguirá siendo un reto bastante grande. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

Para Muñoz, uno de los asuntos centrales a los que le ha apostado el Ministerio de Educación, y para el cual trabajan de manera articulada con las 96 Secretarías de Educación y con sus correspondientes equipos, es la creación de condiciones que faciliten el desarrollo de *“prácticas innovadoras”*:

ese como un punto grande; acompañamos también desde esta óptica a crear agendas de impacto colectivo para movilizar transformaciones educativas apalancada en innovación. Por otro lado, tenemos un componente grande de lo que se denomina el *ecosistema de aprendizaje* que originalmente era un portal educativo, que con este proceso de evolución natural que tienen las tecnologías digitales que hemos tenido como respuesta a los retos de la pandemia se han convertido en un ecosistema digital que integra aproximadamente 8 plataformas diferentes, que permite desarrollar nuevas experiencias para cada uno de los actores de las comunidades educativas. Un

portal que tiene más de 200 mil recursos y contenidos digitales, pero que también integra el entretenimiento, un programa de televisión que es “Profe en tu Casa”, televisión digital terrestre, un canal de radio que también se transmite por el mismo medio que se llama “Exploremos”, que es netamente educativo. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

A estas acciones, señala Muñoz, se suman otras, articuladas bajo la figura del “ecosistema digital para el aprendizaje”, tales como las plataformas de formación de los docentes, los espacios de interacción e intercambio de prácticas docentes, la escuela de liderazgo para los directivos docentes, una escuela de secretarías de Educación, un laboratorio de innovación y transformación digital para la educación, estrategias tales como “Maestros como tú” creadas con el propósito de socializar experiencias pedagógicas adelantadas por maestros y maestras, etc. Aunque a la noción de “ecosistema” nacional de innovación educativa también nos detendremos más adelante, vale la pena resaltar que, para Muñoz,

el rol de los maestros investigadores es fundamental; y es fundamental cuando lo miramos desde la óptica de la innovación. Nosotros siempre hablamos mucho que la innovación educativa tiene base en la capacidad de posibilidad de la experimentación pedagógica. Pero pues la experimentación no es solo la experimentación parte de un método que sea rigurosos, la pedagogía, no tiene porque que ser como tan estática. Nosotros quisiéramos que lo pedagógico fuera muy dinámico, muy flexible, pero no por ello poco riguroso, y creo que precisamente esa es la labor que hacen los maestros investigadores. Pues justamente permiten que esa experimentación pedagógica tenga una orientación, tenga una organización, que cualquier implementación de practica se base en la evidencia que es otro de los elementos fundamentales datos y evidencias, que también se puedan orientar a buenas prácticas hacia la identificación de experiencias exitosas que puedan ser compartidas. Me parece que es fundamental el rol de los maestros investigadores en todo este tema del ecosistema de innovación. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

Si bien la idea de promover el rol de los maestros investigadores en el marco de los ecosistemas de innovación como propone Muñoz fue enunciada como una alternativa válida por parte de varios de los entrevistados, Mónica Cuineme llamó la atención respecto al hecho de que las políticas educativas parecieran no pensar la investigación dentro de los contextos escolares de manera independiente de la innovación. En su opinión, en el marco de las políticas educativas y en particular de cara a los premios a la investigación y la innovación otorgados por el IDEP y la Secretaría de Educación de Bogotá, los conceptos investigación e innovación no deberían solaparse entre sí pues de esta manera se envía el mensaje de que quien investiga, innova y quien innova, investiga. Bajo esta lógica, señala Cuineme,

el discurso atrapa todo y atrapa nada y nos deja como con ese círculo vicioso donde

[los maestros] no nos vemos representados y obviamente uno no siente que haya una intención de fortalecer esos procesos de investigación”. Regular la investigación en el marco de las políticas educativas, sostiene Cuineme, es necesario para que sean los docentes quienes “investigan en la escuela, desde la escuela y para la escuela. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

Para Claudia Gladys Pedraza, coordinadora del programa de formación docente y directivos docentes del Ministerio de Educación, la Subdirección de Fomento de Competencias de esta entidad adelanta acciones y estrategias relacionadas con el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes y del reconocimiento de su identidad como profesionales de la educación y como transformadores sociales. Dichas acciones, señala Pedraza, tienen un fundamento importante en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores que empezó a desarrollarse en 2007 y se culminó y publicó en 2013 y organiza, desde entonces, tres subsistemas de formación docente desde una perspectiva sistémica: formación inicial, en servicio y avanzada. A estos tres subsistemas que a su vez se constituyen en tres líneas de formación, se sumaron las líneas de “maestros investigadores y la línea de liderazgo escolar [que] surgen desde el 2018, 2019” (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022).

Si bien estas dos últimas líneas se consolidan con posterioridad a la publicación del Sistema, aclara Pedraza, “en el Sistema colombiano de Formación de Educadores sí se menciona la investigación como uno de los ejes que moviliza estos sistemas”. Bajo la línea de investigación del Sistema, el Ministerio de Educación Nacional ha trabajado, por ejemplo, con las Escuelas Normales Superiores acerca de qué es y qué significa sistematizar experiencias de maestros. En el marco del Foro Educativo Nacional (2018, 2019) el Ministerio se dio también a la tarea de abrir una línea de investigación que posibilitaba a los docentes que estuvieran desarrollando sus manuscritos producto de investigaciones a presentarse en el marco del Foro. Luego de pasar por un riguroso proceso de curaduría en alianza con algunas universidades del país, de los 150 maestros y maestras que enviaron sus manuscritos, 20 propuestas quedaron como finalistas, y se logró la publicación de nueve (9) de ellas en la revista Palabra Maestra de la Fundación Compartir.

Para Pedraza, en un contexto siempre cambiante, el sector educativo debe ser repensado de manera permanente y la investigación pedagógica no es ajena a esta realidad. Aunque reconoce que hace falta recopilar evidencia para la toma de decisiones alrededor de asuntos relacionados con la investigación que adelantan las y los maestros en el aula en las instituciones educativas, también afirma que se ha avanzado al respecto:

pero yo creo que hemos avanzado en, primero, en el reconocimiento de este maestro investigador, en poder lograr que muchos maestros investigadores puedan dar a conocer lo que hacen, acopiar estas preguntas que tú, como las que tú nos formulas sobre los tiempos para la investigación, el lugar de la investigación en los programas de pregrado, el lugar de la investigación en los programas de posgrado, el impacto de la investigación de manera directamente proporcional con los desempeños y con los desarrollos integrales de los niños. Entonces, son preguntas que todavía creo que hace falta aún por lograr mayores pesquisas para buscar respuestas, de hecho, se convierten en preguntas de investigación como tal, ¿no? Pero creo que se ha hecho, que el sector educativo (...), pensándose de manera más decidida este tema de la investigación, y también mirándolo de manera articulada con otras instancias. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

Respecto a la articulación de instancias, Claudia Gladys Pedraza, señala acciones adelantadas entre, por ejemplo, el Ministerio de Educación, que no tiene como función investigar, ni apoyar la investigación, pero sí los procesos de formación docente, y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que sí está llamado a apoyar el desarrollo de procesos de investigación. Hace falta, sin embargo, aclara Pedraza,

ajustar y calibrar algunas cosas, y también, seguir articulándonos con esas entidades que efectivamente desarrollan investigación de alto nivel, y con las instituciones de educación superior que son pues, las llamadas a estos trabajos de tener un algo más fortalecido, más efectivo que permita, pues, desarrollar más y mejores proyectos que apoyen y que acompañen a los docentes en estos procesos de investigación, en lo que ellos hacen de investigación en sus aulas. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

Un ejemplo reciente que ilustra esas alianzas entre el Ministerio de Educación y Minciencias, auspiciadas desde la línea de investigación, y con el propósito de fortalecer las capacidades de investigación de los docentes desde procesos de formación y acompañamiento es la creación de cuatro líneas, de las cuáles, señala Pedraza, dos se viabilizaron con éxito:

Divulgación del Saber Pedagógico, una línea en la cual también participaron ustedes desde el IDEP, aunados con, o aliados con la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad de los Andes, y otra línea que es de *Recursos Educativos Digitales*. Las dos líneas tienen como un punto común, procesos de formación, procesos de acompañamiento en temas de investigación que lleve a un producto concreto. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

Bajo la línea de recursos educativos digitales, los maestros que ya venían desarrollando investigaciones al respecto, fueron acompañados por tres universidades: la Universidad Nacional, la Universidad del Valle y la Universidad de Cartagena. El acompañamiento allí logrado derivó en la

publicación de recursos educativos digitales para docentes que están publicados en el portal Colombia Aprende.

La línea de *Divulgación del Saber Pedagógico* que, además del IDEP y de las universidades mencionadas también operó bajo alianza entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Minciencias, aclara Pedraza, fue un “proceso de formación y acompañamiento que tiene como finalidad lograr que estos docentes puedan publicar en revistas indexadas o en publicaciones académicas reconocidas” (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022). Para esta convocatoria se presentaron 253 manuscritos, algunos de los cuales, al momento de realización de esta entrevista con Pedraza, estaban siendo publicados en revistas indexadas o en libros en compilaciones con participación de varias universidades del país.

Pedraza no solo señala estos ejemplos recientes adelantados por el MEN para promover el rol las y los maestros como investigadores, sino que, recordemos, también aclara que, todavía es necesario recopilar información basada en evidencia para pensar la investigación pedagógica todavía de manera más decidida. Asuntos tales como los tiempos para la investigación, la formación para la investigación en los pregrados y en la formación posgradual, así como el impacto de manera directa en los desempeños y el desarrollo integral de los estudiantes ameritan ser abordados como

preguntas de investigación como tal ¿no? (...) Entonces, pues, hemos avanzado y yo creo que, pues, nos toca es seguir promoviendo e impulsando iniciativas como estas, y dar a conocer lo que se ha hecho porque es que varias, hacia afuera no se conoce mucho lo que se hace, ¿no?, los productos de eso, hablar con los maestros que han participado en estos procesos de participación, cuál es su percepción, qué les gustaría, ese tipo de cosas que se siguieran trabajando. Creo que allí hay una información importante que nos daría más pistas de por dónde seguir con este, con estos proyectos que afianzan la investigación en los maestros. (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022)

En la comprensión de que aún es necesario continuar dialogando y encontrando rutas para posicionar aquello que como ciudad nos interesa posicionar en materia del maestro investigador también coincide Jenny Patricia Niño. Para ella, además de las claridades que se deben tener desde lo misional (el para qué se busca posicionar al maestro investigador en la agenda educativa para la ciudad), se requiere una “pensada de ciudad y de sector, no como institución, no como Secretaría, no como IDEP (...) sino de ciudad, de cómo queremos posicionar y qué queremos del sistema educativo frente al desarrollo científico. Y ahí ponernos unas metas, unos trabajos, unas metas que además les podamos hacer seguimiento, y que contemplen esa visión de ciudad”. Esto porque, aclara Niño, si después la promoción del maestro como investigador “se vuelve política, lineamiento,

lo que sea, nos va a permitir

poner unos acentos, generar unas agendas, priorizar unas cosas sobre otras, y a la vez, también, pues que sea un tema de incentivos para los maestros. Pero sí creo que primero está el mejorar la calidad educativa y en paralelo, pues, un trabajo que permita mejorar condiciones de los maestros si es que la única vía es la investigación una de esas vías. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

Para Niño, una vez se aclare lo misional en torno al “maestro investigador”, esta “pensada de ciudad” requeriría acciones tales como la de capitalizar el ejercicio de reconocimiento de grupos de investigación que adelanta el IDEP, definir si es de interés contar con más redes de maestras y maestros que investiguen, potenciar los semilleros escolares de investigación (de los que solo se cuenta con 60 en un universo de 400 instituciones educativas, aclara), y generar espacios de articulación entre investigaciones adelantadas desde la escuela y la universidad, entre otras acciones. Aclarar estos asuntos requiere de intencionalidades acerca de hacia dónde se desea orientar esfuerzos en materia de la promoción de la investigación pedagógica. De igual manera, requiere, para Niño, reconocer el marco de política educativa existente para integrar desde allí, desde una visión ecosistémica, dichas acciones de manera orgánica y articulada.

Esta mirada comprensiva podría contribuir, por ejemplo, aclara Niño, a que entidades como la Secretaría de Educación y el IDEP no dupliquen los apoyos con los que cuentan las redes y colectivos de maestros y se pueda salir del estancamiento que les genera una suerte de “techo de cristal” en términos del acceso a recursos: “tanto el IDEP como la Secretaría les apoyamos sistematización, los formamos en escritura, los apoyamos para que vayan a eventos, pero estamos haciendo lo mismo”. En este sentido, generar articulaciones con otras instancias podría movilizar a los colectivos, redes y semilleros a ir más allá en sus inquietudes investigativas de lo ofertado por las instancias distritales y puedan luego empezar a generar transferencias. Por ejemplo, se pregunta Niño, qué hacer con una institución ya fue apoyada para sistematizar una práctica pedagógica y obtuvo reconocimiento a nivel distrital:

¿yo ya qué más le doy?, ¿por qué tenerla acá?, ¿cuál es el paso que sigue?, ¿la transferencia? Yo ya no debería apoyar ni que publique más ni que siga sistematizando, sino que tal vez debería darle un empujón para que pueda transferirla a otro colegio a otro contexto, o yo debería decirlo, oiga, profe, volvámonos grupo de investigación, tratemos de reconocernos ante Colciencias, busquemos un proyecto colaborativo con una universidad, conectémonos con el Observatorio Astronómico de Chile y hagamos un proyecto de 2 escuelas, ¿qué más pasa? Y yo creo que ahí nos falta mucho, o sea, y esto sí lo digo con seguridad, el tema es que hay prácticas que llegan en un momento, y puede ser por falta de políticas, de perspectivas, y demás, que se estancan, pero

maestros que siguen con nosotros. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

De la última frase de la intervención de Jenny Patricia Niño, se deriva otra de las comprensiones mencionadas por algunos los consultados durante el 2022. Se trata de la necesidad de consolidar rutas de política educativa que tracen directrices y perspectivas claras respecto a la investigación pedagógica. Para Marcial Conde, de La Casa del Maestro de Unicosta, por ejemplo, las políticas públicas educativas deberían poder recoger el “sentir del maestro que al final es el dinamizador del proceso de investigación en el aula”. Desde su perspectiva, hacer partícipes a las y los maestros en este tipo de construcción colectiva de lineamientos de política es un pendiente que tenemos como país y es

el mejor enganche para que realmente un maestro se motive y como actor que participó en la construcción y es una manera de generar corresponsabilidades; más allá de lo que lo normativo obligue yo creo que el sentir de poder construir es una motivación intrínseca valiosísima para dinamizar procesos de investigación. (Conde, M., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

El concejal Martín Rivera, por su parte, llama la atención frente al hecho de que, en ausencia de lineamientos de política educativa a este respecto, los esfuerzos investigativos adelantados por maestras y maestros pueden caer en prácticas anecdóticas y sin perspectiva estructural:

Termina siendo algo anecdótico más que algo estructural, pensando en función, casi que una función social, incluso del mejoramiento del sector educativo. Termina, así como un *hobbie*. No lo quiero reducir a eso ni mucho menos. Pero cada quien investigando cuando puede, en lo que quiere. Pero cuánta energía estamos dejando desaprovechar, cuantas capacidades estamos dejando ir, simplemente por no tener algo que las articule, que les dé un lineamiento para poderlo aprovechar mejor. (Rivera, M., comunicación personal, 17 de agosto de 2022)

En contraste con esta perspectiva sobre la necesidad de consolidar una política educativa en torno a la investigación pedagógica, otras y otros de las y los entrevistados durante el 2022, advirtieron, como ya se mencionó, sobre los riesgos que implica apostarle a la investigación pedagógica solo a través de la regulación normativa, así como al desconocimiento y/o desuso del marco legal existente para movilizar cambios en el campo educativo. Por ejemplo, Diego Leal señala que si bien la política pública definitivamente podría lanzar unas señales importantísimas [en materia de la investigación pedagógica], no es la que va a resolver el problema (...) poner la esperanza en la política pública, creo que, pues, nos desempodera un poquito, digo yo” (Leal, D.,

comunicación personal, 15 de julio de 2022).

En el contexto de una intervención sobre el Decreto 1330 de 2019, sobre el que realizaremos una nueva mención más adelante, Leal señala que este surgió del clamor de un sector importante de la educación para modificar la solicitud de registro calificado de las instituciones de educación superior y que, al momento de realización de la entrevista, de las cerca de 700 instituciones de educación superior que hay en el país, solo 12 lo habían pedido. Ante esta situación, aclara Leal, el Ministerio de Educación ha realizado ejercicios de socialización, sensibilización y formación frente a lo que significa esta política pública. Es en este sentido que, para Leal, aquello que se regula vía política pública, tiene un alcance limitado y sobre el que resulta evidente que, no solo por regularlo normativamente, tendrá efectos inmediatos en cualquiera que sea su campo de acción o influencia.

En esta misma dirección se pronunciaron, entre otros, Nancy Martínez y Andrés Muñoz. La primera, para enfatizar que, esperar a que una política que incentive la investigación pedagógica esté dada, reduce la posibilidad de transformar la escuela “desde adentro”. En su opinión, “lo que llamamos la gestión interna es la escuela, lo que puede potencialmente tener la escuela” o necesariamente depende de aquello que dispongan entidades tales como el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación del Distrito. Ejemplos de instituciones que logran llevar a cabo proyectos de investigación, incluso con entidades internacionales, nos recuerda, afirma Martínez, que sí es posible la autogestión escolar.

Los fundamentos prácticos: tiempos y recursos económicos

Uno de los aspectos en los que enfatizaron las y los docentes consultados durante el 2021, es en el hecho de que, como lo mencionó la docente arriba mencionada, *“lo cotidiano de la escuela choca contra la acción de investigar”*. En una clara alusión a los tiempos limitados para cumplir los múltiples roles que asumen las y los maestros de la escuela de hoy, la investigación pedagógica pareciera no encontrar su lugar. En un llamado de atención realizado por Andrea Escobar sobre la necesidad de poner en un contexto amplio el asunto de la investigación pedagógica y de no sobresaturar la escuela y, por ende, a los maestros con más y nuevos roles, Escobar señala: “porque la realidad es que nuestros maestros y maestras tiene que atender un montón de cosas, son contenedores emocionales, son asesores familiares, son unos genios, pero entonces listo, qué delicia promover [la investigación pedagógica] pero en qué marco?”. O, como lo señalaba Mónica Cuineme en un fragmento arriba citado: “No se puede decir a un maestro: “vaya investigue”. ¿con

qué tiempo?, ¿con qué recursos?, ¿cuál es como todo ese andamiaje?, ¿cuáles son todas esas políticas que amparan a los docentes para hacerlo?” (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022). Quienes a pesar de estas limitantes logran investigar son, como señaló Luisa Gómez, personas excepcionales que acaban “muertas” de cansancio. En la medida en que la carga de los maestros sea excesiva, señala Gómez, son pocas las posibilidades de que la investigación se institucionalice como práctica en los entornos escolares (Gómez, L., comunicación personal, 5 de agosto de 2022).

Efectivamente, existe un reconocimiento compartido por parte de las personas consultadas en el 2022 de que, en efecto, los tiempos de la escuela limitan las posibilidades para llevar a cabo procesos investigativos, para sistematizar prácticas pedagógicas, para asistir a sesiones de socialización e intercambio de saberes producto de resultados de investigación, etc. Tal y como manifestaron Andrea Sandino y Juan Carlos Jaime:

creo que la escuela necesita una reestructuración para que realmente la investigación sea parte y el maestro tenga dentro de su misma asignación académica la investigación, los procesos de formación de acompañamiento. Que no sea investigar, por investigar, no. También se puede decir, “no, se crea una cátedra una y agregamos una hora investigación cuando así no funcionan las cosas aquí”. Es un problema de cátedra agregar una hora si le cambia la estructura de la escuela. (Sandino, A., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

Cuál es la principal dificultad que tiene obviamente qué con las políticas públicas, es el tiempo si, o sea, no hay tiempo, obviamente media la formación, que es importante, pero el tiempo en los colegios no existe para investigar (...) Pero si valdría la pena crear ese cargo, el docente investigador, y creo que eso nos ayuda primero a visibilizar una serie de apuestas pedagógicas que existen insisto, en afortunadamente y a partir de eso, aportará a dinamizar la política pública a partir de esas prácticas. Pues será mi opinión a iniciar a compañeras y compañeros que están presentes. (Jaime, J., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

Dime tú, ¿cómo un maestro, que tiene 22 horas de asignación académica, de redondeada, a reunión de nivel, atención a padres, con qué tiempo vamos los maestros de aula a realizar una investigación seria? Y a eso llamo “el criterio frustrante” porque se quieren, digamos que se han abierto las posibilidades de estudiar, pero el profesor no tiene los tiempos y los escenarios reales para hacer investigación. Por eso yo no sé si ustedes han interpretado esa variable, los semilleros de investigación para estudiantes en el Distrito, sus mínimos, ¿con qué tiempo un profe [va a] abrir un semillero de investigación, si tiene que calificar 240 evaluaciones, revisar 240 trabajos, transcribir “x” número de informes? Entonces yo sí creo, comparativamente con la OCDE, pues nosotros tenemos un promedio de estudiantes en básica secundaria, por encima de 20. O sea que aquí, en Colombia, es imposible realizar investigaciones en la escuela pública porque el maestro sobre la base de la sobrecarga laboral, producto de la política neoliberal, no tiene tiempo. (Carmona, W., comunicación personal, 21 de

julio de 2022)

En esta medida, como sarcásticamente lo plantea Echeverri Álvarez (2016) en su texto: *formato escuela vs. maestro investigador*, pareciera corroborarse la realidad de que

la escuela no tiene los recursos para sus docentes hagan investigación porque su formato no contempla esta función (...) en la escuela la investigación es otra actividad nombrada por la ley como una contingencia posible que se exigirá como inherente al cargo en el mismo rango de atender padres, asear salones y cuidar descansos. (p.198)

A esta realidad se suma la preocupación manifestada por una de las participantes en el ejercicio de socialización de resultados de esta investigación, a través de mesas de trabajo adelantadas con maestras y maestros que participaron en el diagnóstico del 2021, que en ese entonces se discutió la preocupación manifestada por los directivos docentes frente a la alternativa de realizar una descarga de dos horas para realizar investigación. Desde lo narrado por esta docente, existía por parte de los directivos docentes el temor de que este

ejercicio o esta apuesta se volviera más utilitario, del “hacer por el hacer”, y no realmente con la dedicación, la motivación y la entrega que un ejercicio de investigación requiere sino simplemente: ay, me van a descargar horas porque yo investigo, y voy a investigar y voy a hacer un proyecto sobre “x o y”. Esto de una u otra manera desdibujaría esa intención de dar ese reconocimiento a esos maestros que ya están investigando y que ya están trabajando [en proyectos de investigación]. (Herrera, A., comunicación personal, 19 de octubre de 2022)

El temor de instrumentalizar los tiempos (hipotéticos) que puedan llegar a ser liberados en el contexto escolar para llevar a cabo procesos investigativos, se suma así al complejo asunto de los “incentivos” para investigar, que se mencionará más adelante y que, tal y como menciona Milena Rodríguez, debe ser profundizado con cuidado pues “fijar la ruta exacta de cómo lograrlo, puede traer, incluso, a veces más cosas negativas para el sistema”. En su opinión, las descargas laborales pueden desembocar en “incentivos perversos” tales como la solicitud de licencias para investigar cuando en realidad de lo que se trata es de “descansar” de las dinámicas institucionales que pueden llegar a ser muy agobiantes. Jenny Patricia Niño, en una intervención sobre las solicitudes de comisiones por parte de las y los maestros para investigar, coincide con esta percepción y añade la necesidad de revisar críticamente qué está por detrás de esta necesidad de “salir del aula” y por qué, al parecer, persiste una visión de que “la escuela se les queda chiquita” a las y los maestros investigadores:

(...) la Dirección [de formación docente e innovaciones de la Secretaría de Educación] también tenemos el tema del comité de estudios, que es la instancia a través de la cual se aprueban las comisiones de los maestros (...) tú siempre que hablas con los maestros, y los maestros piden salir del aula. Y entendemos, porque es que el aula es una actividad que te exige a ti el 200 % de tu energía. Entonces, pensar en que uno va y da clase, planea y habla con los muchachos y además investiga, no, así es muy complicado, tienen toda la razón. Pero sí hay que buscar equilibrios, porque yo, como digo, uno habla con los maestros y siempre van a pedir el ejercicio de comisión. Entonces, los maestros que ya tantos doctores y como que hay una visión de que la escuela se les queda chiquita, que creo que eso también hay que analizarlo críticamente. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

Respecto a las cargas laborales de los maestros, sin embargo, Jenny Patricia Niño considera que se debería tener una visión más amplia de lo que esto significa pues “se piensa en las seis horas que el docente permanece en la institución”, pero no se tiene en cuenta “lo que amerita el seguimiento a estudiantes, lo que amerita la planeación, lo que le ameritaría involucrarse en otros proyectos, como pueden ser proyectos de investigación. Sí ahí hay un tema de tiempo”. Sin embargo, también aclara que, desde su percepción, esta falta de tiempo, impide que haya investigación.

En el marco de las descargas institucionales para la investigación en el sistema universitario, por ejemplo, aclaró Milena Rodríguez, el incentivo “perverso” también se advierte en relación con los tiempos limitados que un “investigador principal” tiene para llevar a cabo su labor, en contraste con los requerimientos de calidad trazados por Minciencias y las demandas de coordinación de equipos que demanda su labor. Entonces, señala Rodríguez,

lo que vienen descargado no es la realidad del investigador y tampoco es suficiente. Volvemos entonces a los aspectos negativos del asunto, y es de esa base, la necesidad, digamos, de la institución de descargue de horas reales para el proyecto; [pero] pues no lo hemos logrado, no lo hemos logrado. (Rodríguez, M., comunicación personal, 9 de agosto de 2022)

En este punto vale la pena mencionar la manera en la que en MOVA le apostaron a resolver este asunto de la falta de tiempos de las y los maestros para investigar. Tal y como lo narró Fáver Alzate, director de esta entidad, allí, los maestros que desean investigar, adelantan sus procesos “en contrajornada”. Sin embargo, la discusión sobre los tiempos para investigar, aclara Alzate, se dio en MOVA hacia el 2014 y con el apoyo de la Subsecretaría de Calidad Educativa de Medellín. En el marco del decálogo de calidad de esa administración para esa ciudad, resultaba importante apostarle a la “investigación digna”. Entonces, señala, Alzate, lograron “darse el lujo” de ser la única

entidad territorial que movilizó una descarga académica de 10 horas semanales durante 3 semestres para que alrededor de 30 maestras y maestros pudieran “adelantar procesos; para que se motivaran, para que dinamizaran [sus investigaciones]. Ellos por lo general entonces el jueves y el viernes lo dedicaban al proceso de investigación”. Esta descarga de tiempos se llevó a cabo, no sin dificultades, pues, aclara Alzate, se encontraron con resistencias de directivos y de maestros precisamente por el asunto del manejo de los tiempos de los maestros. Además, inicialmente se hacía con el Sistema General de Participación y luego el Ministerio de Educación entró

y dijo que eso no era posible, que había como cierto inconveniente en que la descarga de los maestros se hiciera partir de allí (...) inclusive ellos [el MEN] estuvieron aquí, estuvieron acá dos representantes del MEN y desde ese entonces no se cuenta con descarga académica. (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

Para Andrea Escobar, por su parte, la discusión sobre la descarga académica debería estar atada a la pregunta por la mejor en la calidad educativa: “lo liberé [al maestro] tres horas, listo cuatro horas, perfecto. Pero, ¿cuál es el retorno que me va a traer esa investigación? Qué pena, pero eso tiene que ser así; esto tiene que ser atado a la mejora de la calidad educativa” (Escobar, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022).

Por otra parte, para Marcial Conde, de La Casa del Maestro de Unicosta, de lo que se trata no es tanto de reglamentar tiempos para la investigación, sino de generar motivación intrínseca para realizarla. También, menciona Conde, resulta importante tener presente qué acciones cotidianas que realiza el maestro en su aula deberían estar tipificadas como parte de un ejercicio investigativo. La planeación de clases y la evaluación son, para Conde, actividades de investigación: “yo creo que el profesor pide tiempo para investigar, pero es que tú proceso en aula, tu proceso de planeación digamos que la función de ser maestro y en sí misma reúne la necesidad de investigar” (Conde, M., comunicación personal, 22 de julio de 2022).

En medio de estas formas de concebir los tiempos para la investigación pedagógica, y de concebir las descargas en tiempo que las y los maestros investigadores reclaman para abrirse paso a la investigación en el contexto apabullante de la escuela, también pareciera resultar claro que resulta muy difícil normatizar asuntos como el número de horas de descarga laboral a los docentes para llevar a cabo esta labor. Esto porque, por un lado, tal y como señaló Carlos Barreto, la labor investigativa implica ejercicios de pensamiento que difícilmente se logran con una descarga de dos horas semanales:

en condiciones normales un profesor tiene supuestamente 40 semanas, pero en realidad son 30 semanas de vida académica normal entre comillas. Entonces, en 60

horas, de a pedacitos de dos horas, difícilmente uno va a poder investigar, porque para tu investigar necesitas momentos a veces mucho más profundos que van más allá de una hora o dos horas. (Barreto, C., comunicación personal, 6 de julio de 2022).

Por otra parte, porque como señaló una maestra de una de las mesas de socialización de resultados del proyecto Maestro investigador 2022, si se trata de trabajos de investigación colectiva realizada en red, la descarga de tiempo que se le dé a un docente, puede no serle útil al grupo de investigación en general: “entonces tampoco se pudiera colocar como un horario específico, porque todos no ejecutan de la misma forma y eso le genera una carga a los docentes” (Maestra SED, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

En esta misma línea, para Oscar Sánchez, en el marco de una intervención sobre la descarga en tiempo para los maestros que adelantan maestrías, señaló que no se debe llegar al punto de decir:

bueno, de ahora en adelante todo profesor que esté estudiando va a tener tantas horas, y entonces son de tantos minutos, porque se nos vuelve una pelea por si el reglamento me permite o no estudiar. Cero. Más bien más bien que hay que tener una *cultura flexible* en las estructuras de poder de la escuela a partir de que el ejercicio de educación de los profesores se aprovecha en la comunidad y por supuesto que los directivos sienten que a ellos también les va bien. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

A este asunto no resuelto sobre las descargas de tiempo para la investigación, se suma también el asunto presupuestal y de las voluntades políticas para movilizar la investigación pedagógica como eje de transformación educativa para la ciudad. Al respecto, el concejal Martín Rivera señaló que, en efecto, ambos asuntos van de la mano: “presupuesto y voluntad”. A menos que llegue un pedagogo como alcalde o alcaldesa para el próximo periodo, señala Rivera, la línea de educación

va a seguir siendo infraestructura para reducir brechas, para garantizar acceso, pertinencia y permanencia porque lo necesitamos, además. Pero si además llega a decir, tenemos una posibilidad, una ausencia, se pueden generar unas acciones con investigación en el aula, ahí ya vamos cambiando de rumbo. (Rivera, M., comunicación personal, 17 de agosto de 2022)

Desde esta perspectiva, las descargas de tiempo y las pasantías, requieren, en últimas, recursos públicos para ser ejecutadas y voluntades políticas para apostarle a transformaciones que vayan más allá de las apuestas para el mejoramiento de la infraestructura escolar, por ejemplo.

Los fundamentos culturales en relación del maestro como intelectual

Como se mencionó, en el diagnóstico del 2021 se enunciaron asuntos tales como la poca validación del conocimiento que producen las y los maestros que investigan en relación con la producción adelantada por docentes universitarios; la ausencia de una “cultura de la investigación en la escuela” mediada por una falta de “voluntad pedagógica para investigar”, “por una escasa formación en licenciaturas para ejercer este rol, y por una “falta de reconocimiento del saber y del conocimiento que se produce en la escuela y de los maestros como “intelectuales productores de saber”. Frente a estos aspectos, la mayoría de los entrevistados coincide en que no se trata de voluntades individuales de los maestros para investigar, o de falta de reconocimiento frente a su rol como intelectuales productores de saber, sino de asuntos estructurales que limitan las posibilidades de pensarnos como sociedad el rol del maestro como investigador. Uno de estos asuntos estructurales se trata, como señalaba José Darío Herrera, el del “trabajo digno del maestro”. No se trata, en su opinión, de añadir una carga más, la del maestro investigador, pensando que así se dignifica la profesión cuando en realidad puede ocurrir todo lo contrario. Si es una carga adicional, sostiene Herrera

estamos des-dignificando. No sé cómo se diga eso, [pero] yo creo que es un tema clave de pensar, por ir a nombrar o a visibilizar la faceta que quisiéramos llamar así del maestro, lo que terminamos es entorpeciendo en su práctica y llenando lo demás responsabilidades. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

En este sentido, como afirma Mónica Cuineme, debe evitar caerse en el riesgo de que la investigación se vea como “una carga más” que debe ser sostenida en solitario. Para Cuineme, crear una cultura de la investigación pasa por la creación de unas comunidades y espacios de diálogo que nutran a la comunidad escolar, en las que se compartan hallazgos y en las que participen, por ejemplo, facultades de educación. En esta medida no solo los proyectos adelantados por maestras y maestros podrían impactar y transformar la escuela hoy, sino adquirir más visibilidad y tener un norte claro. De manera autocrítica, también señala que es necesario generar condiciones para que las y los docentes fortalezcan sus capacidades de “liderazgo y voluntad”. Esto porque, reconoce Cuineme, procesos investigativos adelantados por maestros se truncan si no son jalonados desde fuera: “los maestros somos muy maleducados; sino hay alguien que nos dirija, quedamos perdidos, eso también, el problema también es falta de liderazgo y voluntad, yo creo”. Así, puntualiza Cuineme, no se trata de que el docente no sea reconocido como un intelectual que produce

conocimiento, sino que,

el docente de escuela primero tiene que posicionarse y entender que él es un productor de saber, un productor de conocimiento pedagógico. Si el maestro no tiene [esto] claro, no se le visibiliza, y no se apunta, y no se perfila como un intelectual, como un productor de saber, pues obviamente no va a haber investigación porque, pues ahí no se ve, no se reconoce. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

En la necesidad de que sea el propio maestro el que se reconozca como intelectual de la cultura coincide Fáver Alzate, de MOVA. De esta manera, uno de los niveles en los que incidieron en materia del maestro investigador fue, precisamente

en promover ese empoderamiento de los maestros con el utillaje, con la caja de herramientas de investigación, y por lo tanto en un cambio, para utilizar el término de la escuela de los anales, un cambio de mentalidad de los maestros es muy importante precisamente para que se den unas condiciones más favorables. (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

En la misma dirección trabajaron los maestros adscritos a La Casa del Maestro de Unicosta. Allí, señala Edgardo Sánchez, se optó por generar espacios promovidos desde la gobernación de Barranquilla (a través de una firma llamada Link) para movilizar reflexiones en torno al rol del maestro como ser. Como maestros que no solo van al aula “a cumplir unas horas”, sino que realmente “tienen la posibilidad de establecer otros procesos”, bien sea de innovación, bien de investigación. También, con miras a generar cambios en la cultura de la investigación escolar, se optó por darle fuerza a la red de directivos docentes que tiene la universidad, no solo para discutir en torno a la eficacia y transparencia de la gestión, sino para “vincular todo esto que implica el espíritu investigativo”:

(...) de alguna manera para nosotros el directivo es un pivote importante de construcción de cultura, no porque las órdenes o porque dirija sino porque de alguna manera también es referente y el líder justamente dentro de lo que es el perfil o el ADN de un rector o de un coordinador es ser inspirador, de alguna manera esa inspiración la da en términos más sencillos, el ejemplo, el ser coherente entre lo que digo pienso y hago, y bueno de alguna manera vemos cómo contribuir desde la casa a esa construcción de cultura, pero realmente en Barranquilla y en el Atlántico si ustedes pudieran extrapolar el estudio van a encontrarse con que aún sigue siendo todavía muy precaria esta cultura. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

Allí también, en La Casa del Maestro de Unicosta, se ha realizado un ejercicio de motivación intrínseca “seduciendo” al maestro para avanzar en procesos investigativos los días sábado y en contrajornada. El hecho de contar en La Casa con laboratorios de investigación estéticamente

agradables y bien dotados ha contribuido enormemente en esta dirección:

acá el tema ha sido aún todavía generando atmósferas de investigación agradables, generando un ambiente de amigabilidad de la investigación, no es una transferencia pesada sino amigable muy didáctica, aquí tenemos un equipo que sea esmerado mucho por hacer todo el tema de investigación amigable y sumado a ello por supuesto como te digo el hacer del premio también una excusa, una mediación para que generemos mayor conexión con los maestros. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

Acciones adelantadas en este sentido pueden, ciertamente, modificar patrones culturales aún enquistados que penalizan a los docentes que ejercen labores más allá de su rol de enseñanza. Como señala Luisa Gómez, es necesario reconocer el trabajo del maestro investigador porque, “como lo hemos visto nosotros en la [Fundación] Compartir, estos maestros que hacen cosas diferentes, son a los que le hace la guerra los otros maestros” (Gómez, L., comunicación personal, 5 de agosto de 2022). Al respecto, Oscar Sánchez señala que en efecto este es un asunto más cultural que reglamentario y que esa lógica de “castiguemos al sapo” se puede transformar vía focalización en la educación:

la posibilidad de poner en marcha los programas de todo tipo de educación, se debe hacer por contagio, quiere decir que realmente la gente que tiene voluntad, al principio va a tener dificultades, pero tenemos que encontrar la manera que a la larga le vaya bien. Eso es relativo, irle bien no es más plata, puede que más plata tal vez sea un factor, son otros factores, sobre todo reconocimiento, si uno consigue que les vaya bien los que antes los criticaban después los van a emular, eso lo tengo probado numéricamente. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

En este contexto, Luisa Gómez y Oscar Sánchez, entre otros entrevistados, coinciden en que la motivación por contagio es un factor muy potente que puede transformar las culturas escolares y lograr efectos que no se logran, sin negar su importancia, vía regulación normativa. Parte de las acciones para motivar a los docentes a asumirse como intelectuales productores de conocimiento tienen que ver con el otorgamiento de premios y reconocimientos por esta labor, pero también con la misma posibilidad de intercambiar y socializar hallazgos investigativos. En la posibilidad de conformar espacios de “reflexión colectiva” o de “pensamiento colectivo”, como señala Luisa Gómez, radica la posibilidad de realizar cambios:

porque cuando se pretende hacer cambios a través de talleres de expertos, creo que es lo más difícil, es entre ellos mismos, que ellos vean en gran parte la pasión y la motivación que tiene un docente que ha logrado hacer esos procesos, y que los

contagie a seguir haciéndolo, y los docentes son los que mejor pueden comunicar y enseñar estas prácticas. (Gómez, L., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

En otro registro, como señala Nelson Cubides, “si bien una política pública no puede por decreto incentivar a que más personas puedan acceder a la investigación, si pueden incentivar a que exista ese proceso de transformación cultural. Las culturas no cambian, pero sí se transforman”. En su opinión, una política pública que le apueste a la investigación puede generar lineamientos para que dicha transformación sea “dinámica” y “apetitiva”: “Que realmente para uno de docente valga la pena [investigar], no por unos puntos que me dan en el escalafón, no porque pueda yo mejorar algo de mi hoja de vida, sino porque realmente estoy viendo resultados prácticos”, puntualiza. Nuevamente en esta intervención, vuelve a aparecer el asunto de la motivación intrínseca para movilizar cambios en la escuela y en el rol de las y los maestros como intelectuales de la cultura. Entrar en un escenario que culturalmente privilegie la investigación, afirma Cubides,

el respirar ese entorno de cultura investigativa te lleva casi necesariamente a hacerlo aunque no te guste en un comienzo, en la universidad no se una universidad top en el tema de investigación el MIT o Harvard, yo no he estudiado allá pero he conversado con gente que ha estudiado allá y me dice ¡oiga! usted llega e inmediatamente todo se dispone para que usted analice, investigue, cree, estudie, piense, reflexione, critique. Entonces todo se dispone para eso, pero uno llega a una universidad promedio Latinoamérica y es voy por el título y hay otro tipo de perspectiva, si uno lograra que en la escuela en la acción pedagógica eso también llegue a esa inspiración es posible que quienes no están directamente interesados lleguen a un punto donde tal vez no entren hasta cierto nivel, pero que sí logren engullirse o sumergirse en ese tipo de cultura porque tarde o temprano se transfiere hacia los estudiantes. (Cubides, N., comunicación personal, 9 de agosto de 2022)

Las apuestas y recomendaciones para incentivar la investigación adelantada por maestras y maestros de colegios públicos de Bogotá

Formular recomendaciones de política educativa que permitan incentivar la investigación adelantada por maestras y maestros de colegios públicos de Bogotá, no es una tarea sencilla. La *primera dificultad* radica en definir el alcance de aquello que se pretende movilizar. ¿Se trata de generar recomendaciones para que cada vez más maestros y maestras profundicen y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas?, ¿para generar mecanismos y/o condiciones que les faciliten sistematizar y compartir al grueso de la comunidad educativa aquellas prácticas que han redundado positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes?, ¿se trata de proponer rutas para que los maestros “arriba de la espuma” puedan con mayor facilidad adelantar sus procesos investigativos? Derivados de estos cuestionamientos, *la segunda dificultad* se trata de responder a los actores en cuestión: ¿a quién van dirigidas?, ¿a qué población en particular pretenden impactar? ¿al grueso de la comunidad escolar?, ¿solo a unos pocos maestros y maestras que le apuesten a la investigación?, y ¿cuál es la visión que dichas recomendaciones entrañan?²¹.

Intentaremos dar respuesta a estos cuestionamientos y para ello empezaremos por sentar algunas premisas que nos sirvieron de orientación para la realización de las recomendaciones:

1. Las recomendaciones que de aquí se derivan recogen los planteamientos de las 28 personas entrevistadas en el marco de esta investigación. Dado que algunas de estas entrevistas fueron de grupales, el total de entrevistas realizadas fue 22. Las recomendaciones que se derivan del análisis de estas entrevistas no partieron del principio de que entre mayor número de personas participaran, mejor. Por el contrario, más que a una lógica extensiva (en número), responden a una necesidad de comprender un problema investigativo de tipo práctico (en profundidad). De esta manera, las recomendaciones dan cuenta de un cruce entre un ejercicio investigativo de tipo práctico y la pretensión de que sirvan de insumo para los tomadores de decisión a nivel de política educativa para Bogotá.
2. Consideramos una parte importante de estas recomendaciones de política educativa deben estar orientadas a impactar positivamente la relación enseñanza- aprendizaje en el contexto

²¹ En palabras del profesor Javier Sáenz: “hay que saber qué es una política prioritaria para todos los maestros, que es uno el desarrollo del pensamiento del maestro reflexivo y que está para apoyar- legitimar a grupos pequeños de los maestros. Porque ojo, cuidado con el totalitarismo, porque si usted que habló de deseo, si el deseo que se instaura es como de segunda categoría, eso lleva entonces a que la política sea populista, a que todos los maestros tengan que hacer parte de un grupo reconocido en Colciencias”. Entrevista realizada en el marco del desarrollo del diagnóstico participativo, IDEP (2021c).

de los colegios públicos de Bogotá. Estamos convencidos de que estas recomendaciones pueden aportar al mejoramiento de los procesos de calidad de la educación que se imparte en la ciudad, pero también reconocemos que esta no es la única vía para lograr transformar las múltiples dimensiones que atraviesa el complejo constructo de “calidad educativa”.

3. La pretensión última de estas recomendaciones no consiste en diseñar una política educativa para incentivar el rol del maestro investigador. Se trata de brindar insumos que les permitan a los implementadores de política, en este caso, a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), insertarlas en el complejo escenario de la educación para la ciudad. Sin embargo, si estos insumos derivan en el reconocimiento de la necesidad de ampliar la base de diálogo y realizar un ejercicio participativo de ciudad para discutir estos asuntos con la profundidad que ameritan y avanzar hacia la consolidación de lineamientos y estrategias concretas de política que se articulen a las existentes, nuestra tarea habrá excedido el propósito inicial que la animó.
4. Los argumentos señalados en el documento de resultados generales de esta investigación sientan las bases respecto a la pregunta del para qué queremos maestros que investiguen: por sus aportes para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por la posibilidad de contar con maestros que, teniendo competencias para la investigación, puedan inspirar en sus estudiantes esas competencias que son propias del pensamiento científico y que demanda de ellos el siglo XXI, y por la posibilidad de contribuir a que existan más maestros motivados y dispuestos hacia la generación del conocimiento, maestras y maestros empoderados que se reconocen como sujetos intelectuales que producen conocimiento y que no son “replicadores” de contenidos. Somos conscientes, sin embargo, que en este punto hace falta investigación empírica que nos permita soportar los efectos de la investigación adelantada por maestras y maestros en contextos escolares en el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. Como se verá en las recomendaciones, el IDEP, como instituto de investigación, podría desempeñar un rol fundamental en esta dirección.
5. Reconocemos al IDEP como un actor de política educativa para la ciudad de Bogotá que, en su larga trayectoria de investigación pedagógica, le ha apostado a la investigación adelantada por maestras y maestros de la ciudad. En este sentido, somos conscientes de que muchas de las recomendaciones que de aquí se puedan derivar son, a su vez, acciones que, en paralelo, el IDEP ha adelantado ya en múltiples ocasiones, o que ha venido

promoviendo recientemente, bien sea en asocio con la SED o el Ministerio de Educación Nacional o con instancias encargadas del diseño de políticas educativas.

6. Para salvar la dicotomía acerca de si las recomendaciones de política deberían, o no, hacer referencia a un sector gremial (los maestros arriba de la espuma) que deseen investigar, o a todos los maestras y maestros para incentivar su quehacer como profesionales reflexivos, se orientarán recomendaciones generales con la expectativa de que sean los mismos maestros y maestras quienes logren identificar allí una ruta que les permita moverse en una, o en ambas direcciones. Estas recomendaciones, como se verá, estarán articuladas a un concepto que emergió en varias de las entrevistas y que las dota de sentido al integrarlas en un panorama mayor: el de los ecosistemas de aprendizaje.

Recomendación 1: integrar la investigación en la escuela y desde la escuela en el marco amplio de los ecosistemas de aprendizaje

A este concepto de los “ecosistemas de aprendizaje”²² que, de hecho, aglutina las recomendaciones que siguen, se hace referencia en tres sentidos. Primero, para evitar caer en el riesgo de formular recomendaciones de política que le añadieran cargas innecesarias al sistema educativo. Al respecto, Andrea Escobar, mencionó:

(...) qué delicia promover [al maestro investigador] pero, entonces, listo: vas a hacer esto, pero, ¿en qué marco para que no le traigas más al sistema? Porque lo que normalmente terminamos respondiendo es trayendo más ideas al sistema, y yo siempre digo: es que la educación es un árbol de navidad; todo el mundo le cuelga cosas. (Escobar, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

En esta misma lógica, Gary Cifuentes insistió en que hay que reconocer el hecho de que la institución educativa está “sobre diagnosticada y sobre bombardeada”. Refiriéndose al rol del maestro como investigador opinó que no se trata, en últimas, de “ponerle más trabas a la práctica,

²² Este término remite a una “visión orgánica” de la educación que está presente en el Plan Sectorial de Educación 2018-2022. Como afirma Diego Leal, “todos hacemos parte de un ecosistema, no podemos definir para dónde va, porque cuando ya se trata de voluntades es muy difícil decretar cosas y esperar que ocurran, pero sí podemos influenciarlo, sí podemos mandar señales al ecosistema, sí podemos establecer acuerdos y lograr sinergias que nos permitan encausar ese ecosistema hacia ciertas direcciones (...) pensando en “Bogotá, una ciudad educadora” terminamos indagando un poquito en el contexto de Bogotá. Luego, la [entonces] ministra [María Victoria Angulo], que antes era la Secretaría de Educación en Bogotá, trajo muchas de esas ideas a nivel nacional y hemos construido con el Ministerio en estos últimos años un ejercicio de consolidación de ecosistema nacional de innovación educativa. Entonces, es ir pensando en múltiples capas, en múltiples alcances, pero eso tiene, digo yo, como una característica medio fractal, las relaciones que uno logra ver en el nivel micro del ecosistema, en la institución educativa, los encuentros, desencuentros, rompimientos, tensiones, que ocurren en ese nivel, también se representan en niveles más altos, y esa recomposición, digamos, de la relaciones entre, por decir un ejemplo, la Secretaría de Educación y la institución educativa, el directivo docente, es importantísimo para que la innovación educativa fluya, lo mismo que es entender las relaciones que hay entre los directivos docentes y los profesores”.

sino que sea [algo] orgánico” para evitar con ello la hipertecnificación y la saturación, y para ser consecuentes con la dignificación del trabajo del maestro:

hay todo un tema de dignificación del trabajo, ¿cierto? El trabajo digno del maestro, yo creo que ahí también hacemos poco si ahora metemos de moda el maestro investigador, pero eso va a hacer una carga más que deje de dignificar. Cuando hablamos de dignificaciones en un sentido más ampliamente, la carga salarial, sino también el tiempo de trabajo en las condiciones que tenga, si es una carga más pues estamos “des dignificando”, no sé cómo se diga. Y eso, yo creo que es un tema clave de pensar, por ir a nombrar o a visibilizar la faceta, quisiéramos llamarla así, del maestro, lo que terminamos es entorpeciendo su práctica y llenándolo de más responsabilidades (...) No es una cosa más que se le suma el arbolito de navidad, sino que está embebido, es intrínseco. La práctica pedagógica en sí misma, orgánicamente de manera inmanente hablan de investigación. No es un cursito más, no es que tiene que tomar posgrados, no es que tiene que escribir, no porque eso lo revierte. (Cifuentes, G., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Segundo, para evitar caer en el error de considerar que son pocas las acciones de política educativa que han estado encaminadas a fortalecer el rol del maestro como investigador, o fomento de la investigación pedagógica, y que de lo que se trata es de crear “nuevas” directrices, al margen de lo que ya está ocurriendo. Esta perspectiva, la expresa así Jenny Patricia Niño:

la administración pasada hizo un ejercicio de hablar de ecosistema de innovación educativa, generó unos espacios y unas infraestructuras, igual la noción de ecosistema está muy de moda, como suele pasar, porque creo que la noción de ecosistema permite un ejercicio de pensar en varios elementos que se conectan entre sí para lograr algo, ¿sí? Entonces, yo creo que esa noción está chévere, y que nos llama a identificar los elementos que ya están, a darles un lugar y a ver con qué se conectan, porque yo creo que cosas ya hay, hay redes, hay semilleros, hay procesos de publicación, hay un IDEP, hay un Atenea, que es una agencia de reciente creación que busca promover el desarrollo científico y tecnológico de la ciudad, entonces yo digo, yo creo que ahí hay un ejercicio de base, que la ciudad debería potenciar, porque ya hay unos elementos, que debería potenciar en un ejercicio de terminar de definirlo, qué es, para qué sirve, qué se busca con él, y de terminar de identificar los elementos y darles intencionalidades a esos elementos, y que Bogotá ahí podría ser muy ganadora. Pero, además, es un concepto que está posicionando también el Ministerio de Educación, sería como ponernos en esa onda. Pero, además, un ecosistema está muy en línea de cuando Minciencias habla de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, que lo que tiene es subsistemas adentro, la empresa, los investigadores. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

A esta idea también se refirió el concejal Martín Rivera para enfatizar en la importancia de consolidar una “política pública integral que comprenda todo el ecosistema educativo, y no algo

muy puntual”. Además, añadió el concejal, es necesario reconocer que en términos de política educativa poco puede movilizarse sin “voluntad política” por parte de la cabeza del sector las ideas que se deseen movilizar en torno a la investigación pedagógica, o a la investigación adelantada por maestros y maestras: “si no hay una voluntad política, podemos enumerar un montón de acciones concretas, pero que van a seguir desarticuladas y no van a responder a algo mucho más amplio”, puntualizó (Rivera, M., comunicación personal, 17 de agosto de 2022).

En contraste con esta idea, en tercer lugar, a la noción de *ecosistema de aprendizaje* se hizo referencia para resaltar el hecho de que, finalmente, no todo aquello que pasa en la escuela, necesariamente tiene que ser impulsado vía política pública. Al respecto, Diego Leal señaló cómo “la política pública lleva tiempo, lleva ciclos; siento yo que estamos en un momento de urgencia, que nos invita a pensar en cómo establecemos y fortalecemos unas relaciones existentes en ese ecosistema para poder atender esas cosas y, ¿por qué no?, poder generar un *input* para que esa política pública potencie esas nuevas relaciones que se generan”. En otra intervención, aclaró:

(..) la política nos ayuda. Y si nos ayuda a inspirarnos y nos da las herramientas para pensar en cómo configurar los procesos al interior de la escuela, si nos genera, digamos, la flexibilidad de repensar esas cargas docentes, de lograr distintos niveles de especialización dentro de los profesores, pero sin que el profesor se desvincule de la esencia de su rol, porque no se trata tampoco de pensar que es el robot que solo hace un pedacito, no, es entender el problema en su justa dimensión, en entender con la comunidad que tengo, cómo lo puedo resolver y quién puede, tiene el talento, el interés y la capacidad de dedicarse a ciertas cosas, creo que el poder, el tener una normatividad que nos permita abordar estas discusiones y plantearlo de una manera más amplia, pues nos va a venir muy bien. Lo que me preguntaría yo es si lo que hay que incluir en una política pública es simplemente de tener incentivos para la investigación y punto. (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022)

En efecto, tal y como mencionaron otros entrevistados, gran parte de la riqueza de pensar el asunto de la investigación pedagógica y/o del rol del maestro como investigador en clave de “ecosistemas de aprendizaje”, radica en la importancia de acercarse a la realidad de los contextos escolares, en toda su complejidad, y entendiendo que no es al maestro a quien debe “cargársele todo”, o quien debe ser formado para que ejerza múltiples roles²³. Se trata, más bien, de reconocer que hay una multiplicidad de actores que hacen parte de la escuela que pueden generar múltiples

²³ En palabras de Diego Leal: “frente a todas las situaciones que se ven hoy, y que hemos visto incluso antes de pandemia, pues, es muchísimo el peso que estamos poniendo en nuestros maestros, entonces, qué bueno que este documento, que un documento de este tipo logre captar la complejidad del rol docente, logre, de pronto proponer caminos para abordar esa complejidad, no tratando de formar en todo a una sola persona, sino pensando como toda una comunidad”

conexiones, apoyos y colaboraciones de manera “orgánica”, sinérgica y espontánea en torno a un propósito común. Bajo esta visión, como veremos más adelante en detalle, dos de los vínculos que pueden potenciar la investigación pedagógica son la relación “escuela-universidad” y “escuela-comunidad”, entendiendo que de la comunidad también hacen parte actores fundamentales como las empresas, por ejemplo. Respecto a los vínculos entre escuela y universidad, explorado también en la Misión de Sabios, Sandra García se expresó así:

la misión de sabios hablaba de este ecosistema de formación docente y de investigación en educación, que creo que sería muy interesante retomar esa idea y en ese ecosistema por supuesto los docentes y las instituciones educativas de básica y media, pero también instituciones de educación superior, centros de investigación. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

Por otro lado, para Andrés Muñoz, un primer llamado a la acción está en la posibilidad de “reconocerse como ecosistema”. Este reconocimiento, aclara Muñoz,

permite “intencionar” un rol para fortalecer las capacidades que se dan en lo local, de lo territorial, alrededor de la investigación, de la innovación. Entonces digamos no solamente esperar que se den ciertas condiciones para el ejercicio de investigación, sino reconocerse como parte del ecosistema y desplegar unas acciones intencionadas para que se fortalezcan esas capacidades es clave. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

En resumen, de lo que se trata la primera recomendación de política educativa en torno a la investigación pedagógica, es de no perder de vista una “mirada ecosistémica”. Una mirada, en palabras de Diego Leal, que más allá de los asuntos “operacionales o funcionales que nos enredan tanto la vida”, logre “captar la complejidad que hay, las diversas tensiones, los diversos actores, los diversos intereses (...)” que atraviesan la escuela. Y captarlas con el claro propósito de resolver en comunidad los retos urgentes que tenemos como sociedad. Esta perspectiva abre la posibilidad, tal y como puntualiza Leal, de “imaginar futuros” y contribuciones que aún no hemos considerado. Al respecto, se pregunta, por ejemplo, “¿será que hay un lugar para que, de pronto, los emprendimientos en generación de contenidos y en industrias creativas que puedan surgir en todos los territorios, contribuyan a la escuela? ¿por qué no?” (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022).

Recomendación 2: impulsar al maestro reflexivo y al maestro investigador en el marco de la noción de “desarrollo profesional docente”

Esta segunda recomendación, que queda apenas esbozada a partir de los comentarios de las y los entrevistados, no tiene el alcance ni la pretensión de modificar o incorporar nociones tales como “maestro reflexivo” o “maestro investigador” a un “sistema de desarrollo profesional docente”²⁴. Una tarea de este orden, escapa por completo al alcance de esta investigación, y del marco de acción a nivel distrital en el que estas recomendaciones de política educativa esperan influir. Sin embargo, se recogen aquí los comentarios de las y los entrevistados con el propósito de resaltar el papel que podría jugar el “maestro investigador”, y/o la “investigación pedagógica”, en la discusión pendiente que como ciudad y como país tenemos acerca de lo que entendemos por términos tales como la “buena enseñanza”, lo que significa ser un “buen maestro” o una “buena maestra”, y cómo ambos asuntos influyen en términos del mejoramiento de la calidad educativa y cómo de alguna manera están mediados por la noción de “desarrollo profesional docente”. Tal y como sostienen Schön (1992), y Muñoz y Garay (2015), el desarrollo profesional docente no se agota, aunque comprende, distintas vertientes formativas de cualificación docente, sino que también hace referencia a la práctica continuada y reflexiva implícita en la labor docente. Es en este sentido que vale la pena considerar las acciones de investigación pedagógica y/o de sistematización de prácticas adelantadas por maestros y maestras como parte de lo que podría implicar para el docente desarrollarse profesionalmente a través de estos ejercicios, y con el claro propósito de influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Veamos entonces cuatro recomendaciones centrales que emergieron de las voces de las y los entrevistados, y que conectan con los “momentos” del desarrollo profesional docente en relación con el rol de la investigación.

La *primera recomendación* consiste en que las facultades de educación y las licenciaturas fortalezcan la enseñanza para la investigación (en tanto modo de producción de conocimiento, y en tanto metodologías que posibiliten la indagación sistemática de las prácticas de aula)²⁵. Ahora bien, de esta recomendación no se deriva el hecho de que los futuros licenciados deban formarse como investigadores, pues esto escapa a los intereses de formación de las licenciaturas. Al respecto, José Darío Herrera, cuestionó: “¿De dónde se nos metió ese cuento que los licenciados y licenciadas ya

²⁴ Recientemente, la Fundación Empresarios por la Educación (2022) publicó una serie de recomendaciones para fortalecer la calidad de los docentes colombianos por medio de la creación de un Sistema de Desarrollo Profesional Docente que cubra a todos los docentes del país y que, entre otros vicios, elimine la base diferenciadora de dos estatutos docentes que generan acceso desigual a recursos e inventivos en materia de formación.

²⁵ Como señaló Hugo Florido: “(...) o sea que el profesor no siga confundiendo la etnografía con la investigación acción participativa, porque no tiene que ver una cosa con la otra, pero sí son complementarias, es importante para el maestro si no terminamos haciendo investigaciones así sea de corta duración con poco rigor”.

tienen que ser investigadores? O sea, piensen eso, eso no está bien” (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

En su opinión, un requerimiento de este estilo solo conduciría a descuidar por completo la pedagogía, eje central de la formación de las licenciaturas. Entendiendo, entonces, que no se trata de animar a las licenciaturas a formar investigadores, lo que sí está claro es la necesidad de que futuros licenciados se familiaricen mejor con los paradigmas de investigación que atraviesan al campo de la pedagogía que les permitan comprender mejor las metodologías de indagación más adecuadas para sistematizar sus prácticas de aula. Al respecto, tres docentes se expresaron así:

por ejemplo, mi trabajo de grado, contrario a lo que muchos creerían, está constituido en un tema disciplinar de las matemáticas en donde uno hacía una monografía extensa frente a un tema de matemáticas y lo desarrollaba. ¿Y de ahí qué viene? Pues efectivamente que uno no tiene las habilidades para poder iniciar o realizar procesos de investigación en el campo de la pedagogía y digamos que sale uno, y cree que el único paradigma de investigación en la escuela es el positivismo, y desde ahí uno choca, porque la investigación pues no es así y sale uno también con esa percepción (que es horrible) de las ciencias blandas. Entonces si se va por el lado de la pedagogía, y ya desde esa etiqueta uno siente que no está haciendo investigación. (IDEP, 2021c., comunicación personal, plenaria tarde, octubre 06)

(...) una política pública en hacer que el profesor sea un maestro investigador no puede centrarse únicamente en los profesores en ejercicio, tiene que contarle esa política pública a las facultades de educación, a los institutos de investigación o universidades que tienen escuelas de investigación porque no todas tienen facultades, la imperiosa necesidad para que incluyan en sus currículos un fuerte componente de formación en investigación por lo menos la investigación formativa en esa fase inicial y eso que llaman educación inicial, o sea en todos los pregrados investigación. (Florida, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

Sí, yo creo que a uno, yo soy pedagoga y pues sí, estudié licenciatura, y pues sí, efectivamente la formación en investigación no es uno de los temas fuertes o transversales o que esté más afincado en los planes de estudio, currículos de la licenciatura, eso es verdad, eso es verdad, y esa formación se viene a dar en algunos casos, o se viene a buscar en los procesos de formación posgradual. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

(...) [Los maestros] pues no tienen esas herramientas ni tienen ese proceso para poder realmente ver la investigación como parte del proceso pedagógico y como parte fundamental del maestro y la maestra. Y que, precisamente también por esa sobrecarga laboral, no nos ha permitido poder llevar a cabo ese escenario también de reflexión cotidiana a través de la sistematización de la práctica, pero también inclusive poder llevar un trabajo mucho más sistemático de las mismas acciones que uno realiza como maestro y maestra en el aula, ¿no? (Sandino, A., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

También hemos identificado [desde el Ministerio de Educación] la necesidad de que fortalezcan ciertos aspectos en la formación tanto de los docentes que se forman en las normales superiores, como de los docentes que tienen su formación en las facultades de educación y programas de licenciatura en educación superior. Hay muchos temas pero probablemente este sea uno de ellos, hay otros temas como por ejemplo otro tipo de habilidades o competencias que creería que los maestros que se gradúan como licenciados en una facultad de educación puedan llegar a tener para que eso se vea reflejado en su práctica docente y probablemente el tema de, no sé si llamarlo así, el método científico que no está tan necesariamente tan explícito dentro del proceso de formación integral de los maestros, debería allí hacerse un esfuerzo importante. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

En palabras de Carlos Barreto, resulta evidente “la necesidad de formación de investigación en el aula, en esa necesidad de formación de investigación en el aula, estaría dado en mirar su aula como un ámbito de investigación, creo que eso es un elemento importante de identificar”. A nivel de las licenciaturas, esta formación, aclara el profesor Barreto, es bastante difusa y como resultado de ello los maestros se gradúan sin tener más recursos que los aprendidos en alguna materia para el desarrollo de su trabajo de grado. Y a nivel de las maestrías, aclara el profesor Barreto, los maestros se enfrentan a un “trabajo de investigación” para cumplir el requisito de programas universitarios diseñados para docentes en ejercicio. En su caso particular, el profesor Barreto, ejecutor de un programa de formación de profesores en la Universidad de La Sabana, llama la atención sobre la formación que reciben sus estudiantes, desde el primer semestre, en “investigación en el aula”:

yo promuevo desde el primer semestre a los estudiantes en diferentes escenarios académicos esto que hablamos de investigación en el aula, la oportunidad de que yo como profesor soy capaz de llegar a identificar problemas, a plantear estrategias, a ser un profesor reflexivo, a generar acciones, a poder evidenciar cambios como profesor y de los estudiantes, y a generar procesos de investigación que van a hacer de alguna manera divulgados o comunicados a otras personas. Esto se ve reforzado en los ejercicios de práctica pedagógica, entonces una cosa son las clases dentro del componente pedagógico y de educación y el otro son las prácticas pedagógicas, donde las prácticas pedagógicas tienen ese componente. (Barreto, C., comunicación personal, 6 de julio de 2022)

Es en este sentido que impulsar una formación para la “investigación en el aula” que esté orientada a potenciar al “profesor reflexivo” podría contribuir enormemente a cualificar la práctica pedagógica.

No sé si ustedes también lo hayan visto pero también es una falta de formación en la lógica de investigación desde la misma formación docente, sería muy interesante mirar como más a profundidad los programas de formación docente, y sin duda desde la

misma formación docente no se cultiva esa práctica de la investigación. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

Yo creo que hay muchas ventajas sobre todo si pensamos hay muchas ventajas de tener en la base de las competencias diría yo del desarrollo de nuestros docentes desde tempranas edades, tempranas edades desde que están estudiando en las normales para poder y en las licenciaturas para poder ser docentes que ahí también nosotros desde la política pública, pues año tras año yo creo que todos los gobiernos han siempre he dicho bueno pues es que sino formamos en temas de investigación, en estos temas de innovación desde ese momento es muy difícil que luego se puedan desarrollar, lo que tenemos son planes de capacitación de docentes, temas de investigación en los temas de innovación pues que también tiene sus problemáticas, porque cada Secretaría los desarrolla entonces allí lo mismo. (Silva, D., comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

(...) buen profesor, buena profesora, incluso yo diría que todo profesor en sus primeros años de trabajo reflexiona lo que hace, problematiza lo que hace, tematiza lo que hace, se pregunta por lo que él hace dentro del trabajo del aula que él dirige dentro del trabajo de micro currículum, o macrocurrículum que él dirige, en ese sentido grueso, yo definiendo la categoría de maestro investigador” (...) yo sí, creo que una cosa es vivir reflexionando, problematizando y tematizando el aula de clase en un sentido grueso investigando, incluso construyendo hipótesis todo el tiempo, digamos la didáctica de la pedagogía es siempre por esencia experimental. O sea, siempre estamos ensayando cosas en el aula de clase. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Ahora bien, reconocer e impulsar la necesidad de que los futuros licenciados se formen desde “edades tempranas” en perspectivas investigativas propias del campo pedagógico no es suficiente para que, en efecto, las facultades de educación integren esta recomendación en sus pénsum²⁶. Esto ocurre así en buena medida, tal y como lo afirma Oscar Sánchez, porque la misma “autonomía universitaria” no lo permite, y más aún cuando los pregrados ya tienen una “estructura de financiamiento” que impide fortalecer esos cambios atándolos al otorgamiento de incentivos financieros. En esta perspectiva coincide el concejal Nelson Cubides. En su opinión, podría haber lineamientos en esta dirección, podría motivarse este tipo de formación, “pero no podría haber un

²⁶ Al respecto, señala Carlos Barreto: “entonces creo que en eso de formación inicial si es necesario generar transformaciones, hay una apuesta que tiene, que uno también lo mira en la resolución que tiene el Ministerio para los programas de formación inicial de profesores, ahí aparece por ejemplo pone de carácter obligatorio que los profesores de la licenciatura en un porcentaje los profesores tienen que haber enseñado en colegios o instituciones entonces eso ya lo convierte en una obligación. Pero pues vamos a mirar si todas las universidades lo están cumpliendo, pero digamos que a las orientaciones en este caso de investigación, está claro lo que es la práctica pedagógica, por ejemplo en esta resolución también está claro para que las universidades formemos no solamente desde las prácticas sino desde diferentes escenarios, desde lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico, articulado a las prácticas y articulado a que durante todo el programa se logre evidenciar un proceso de investigación en el aula” (Barreto, C., comunicación personal, 6 de julio de 2022).

decreto simplemente donde se firma y le diga a usted [que debe formar a los licenciados en investigación], primero [porque] hay autonomía universitaria y hay que respetarla al 100 %". A juicio de Cubides, esto solo se transformará realmente en la medida en que las universidades comprendan que sus profesionales no están saliendo lo suficientemente preparados y

con la capacidad de entender la situación real hoy de la educación y del mundo que los rodea; cuando eso ocurra, los obliga a replantear sus modelos curriculares para adaptarlos, entender que la investigación se vuelve otro concepto mucho más práctico. (Cubides, N., comunicación persona, 9 de agosto de 2022).

La *segunda recomendación*, se trata de la formación para la investigación durante el ejercicio docente a través de maestrías y doctorados. En efecto, tal y como afirma José Darío Herrera, si los pregrados deben concentrar su atención en la formación disciplinar, es en los "posgrados y maestrías donde ellos [los maestros] se empiezan a formar en competencias de investigación". En cuanto a esta formación posgradual hay que reconocer, desde la perspectiva de Claudia Gladys Pedraza, que "las universidades sí están haciendo la tarea". Es decir, que han atendido el llamado que se les ha hecho de acercar los proyectos de investigación que se promueven al mejoramiento de los Proyectos Educativos Instituciones (PEI), o a los planes de mejoramiento institucional. A su juicio, esto implica que "estos procesos de investigación se piensen de diferente manera y se acerque mucho la universidad a lo que sucede en la institución educativa y a lo que es el desempeño y el contexto del maestro" (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022).

En efecto, tal y como señala el profesor Hugo Florido haciendo referencia a la formación posgradual que las universidades ofertan "con dineros del Estado":

yo siempre les he propuesto de hacer es estamos invirtiendo mucho dinero público en la formación permanente de docentes, pero estamos dejando de lado dos cosas: primero, exigirle las universidades que ofertan este tipo de formación con dineros del Estado porque yo soy producto de eso precisamente, exigirles que, cuando se presenten a las licitaciones para hacer una institución de educación superior que puede ser formadora docente entre el programa de formación docente tengan líneas de investigación suficientemente claras en pedagogía, en didáctica y en currículo, o sea ya no más eso teórico. (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

Desde la perspectiva de Florido, también es necesario exigir que el requisito para obtener un título de maestría sea a través de la investigación. Al respecto, aclara:

aunque no lo creas, todavía hay maestrías que soportan la graduación del magíster entregando una monografía, o entregando un ensayo, o haciendo una pasantía. Eso no puede seguir en este país porque este país requiere mejor formación (...) los profesores sí necesitamos una formación en investigación" (Florido, H., comunicación personal, 13

de julio de 2022).

Nuevamente, aunque un requerimiento de este corte iría en contravía de la autonomía institucional, vale la pena traerlo a colación en este apartado. Finalmente, como diría Oscar Sánchez, “todos los debates epistemológicos se resuelven con el presupuesto; entonces hay que sentarse a ver qué es lo que las universidades quieren en términos de financiar estos programas, y condicionar este financiamiento a este tipo de flexibilizaciones o cambios” (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022).

En este punto de la reflexión, surge el debate, traído a colación por algunos entrevistados, sobre los “impactos” que tiene la formación en maestrías y doctorados en términos de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Jenny Patricia Niño sostiene que la evidencia de la que se dispone sugiere que “no necesariamente profesores con mayores niveles de formación posgradual inciden en mejores aprendizajes de los estudiantes” (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022).

Desde esta perspectiva, la formación posgradual cumpliría, principalmente, un propósito a nivel salarial y de ascenso en el escalafón docente y en términos del desarrollo profesional, pero no necesariamente en los aprendizajes de los estudiantes, entendiendo que esta es una dimensión muy importante de la calidad educativa²⁷. Esta postura, sin embargo, no debe conducir, tal y como llama la atención Oscar Sánchez, al extremo irresponsable de afirmar que “hacer maestría, no sirve (...) y que lo que hay que hacer son cursos específicos para adquirir una competencia concreta o para implementar un modelo con base a una cartilla”. Lo que el país necesita, afirma Sánchez,

es que nos pongamos serios en pensar como todos aportamos de nuestra parte para hacer un cambio hacia algo que apoye al maestro en cosas específicas, en cosas concretas, lo reconozca, pero también le enseñe a ser autocrítico y a tener una mirada más útil de lo que significa el pensamiento científico y la investigación. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

En este debate, en lo que parecen estar de acuerdo unos y otros, es en la necesidad de que los programas de formación a nivel de maestría y doctorado no se desconecten de su propósito central que es, tal y como afirma Nancy Martínez, la transformación pedagógica de la escuela:

²⁷ Al respecto, el profesor Pedro Gómez llama la atención sobre el error que supone alentar la formación doctoral en los docentes: “es que es un error garrafal, porque tienen dos implicaciones, lo que realmente se convierten en investigadores, se salen del sistema educativo, no universitario, pero tiene una implicación aún más grande y es gente que hace unos doctorados que no son doctorados y que lo que hacen es confundirlos (...). Es que yo he leído tesis de doctorado de esos profesores y son menos investigadores de lo que eran antes de comenzar el doctorado pues, porque si a mí me van a subir el sueldo, si a mí me van a subir el sueldo, con un título de doctorado yo personalmente y me interesa que me suban el sueldo, yo me encuentro la manera más expedita de lograr ese título, mi preocupación no es formarme”.

porque podemos quedarnos en el campo de lo reflexivo y en el campo teórico, pero si eso no tiene ningún impacto, ninguna incidencia en la transformación, en lo que somos como sociedad, de lo que promovió la Ley General de Educación, muy en el marco de la dignificación de la persona humana a través de la educación, creo que el aporte es muy reducido. (Martínez, N., comunicación personal, 8 de agosto de 2022).

Desde la perspectiva de Luisa Gómez, “cuando se evalúan las maestrías en donde los profesores hacen trabajos prácticos sobre sus problemas en el aula a través de la maestría pues eso tiene un mayor impacto en su quehacer, en su didáctica, en su pedagogía” (Gómez, L., comunicación personal, 5 de agosto de 2022). Por su parte, José Darío Herrera menciona la importancia de que los currículos de los posgrados tengan en cuenta “el saber pedagógico” con el que llegan los estudiantes a estos programas universitarios. Esto implica evitar, a toda costa, que las universidades impongan un “marco” de producción de conocimiento que lleve al estudiante a olvidar los problemas pedagógicos con los que llega:

Es decir, y por eso también ahí empieza el divorcio. O sea, mucha gente dice: es que los profesores y profesoras hacen posgrados en cosas que no tienen que ver con su práctica. ¿Y por qué? Porque los currículos en donde entran a estudiar la práctica es un lugar de aplicaciones. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

La *tercera recomendación* relacionada con el desarrollo profesional docente tiene que ver con el reconocimiento de la “masa crítica” de maestras y maestros que a la fecha cuenta con maestrías y doctorados. Por un lado, señala Diana Silva, es necesario profundizar a través de investigaciones en los efectos en términos de la calidad educativa que ha traído el hecho de tener, de acuerdo con cifras del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) 2020, cerca del 46 % de la totalidad de los maestros del país cuentan con maestría. Igualmente, señala Silva que, para ese mismo año, el país contaba con 0.2 % de maestros con doctorado. En su opinión, es necesario

seguir promoviendo esa formación de alto nivel para los docentes porque eso alimenta el sistema, permite tener esos docentes investigadores que puedan ser semillas para otras investigaciones y para otros docentes y nuestro sector crece en términos de tener investigaciones importantes que nos permitan ver otras cosas demás. (Silva, D., comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

Tal y como afirma Gary Cifuentes, refiriéndose a la formación de doctores en educación, es necesario reconocer que el hecho de tener doctorado le da a esta “masa crítica” formada “la autoridad para poder movilizar” asuntos relativos a la política educativa de la ciudad:

Digo que es una masa crítica porque, claro es que hay gente que puede seguir

investigando sobre su práctica, pero probablemente esté movilizando cosas distintas. No sé, habría que hacer la traza a ese grupo, a esa masa crítica que estoy hablando antes de maestros que tiene formación doctoral, becados más por la Secretaría de Educación, por el Ministerio de Educación Nacional, y saber qué ha pasado con este grupo que está movilizando muchas cosas. (Cifuentes, G., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Para Hugo Florido, el hecho de que Bogotá ya cuente con 70 doctores, es una invitación a reflexionar por qué ellos no están incidiendo en “política pública, en el mejoramiento, y no estamos publicando y haciendo investigación de punta”. La respuesta a este interrogante la encuentra Florido en el hecho de que, precisamente, “la titulación no garantiza el estatuto del docente como investigador” (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022). A las sugerencias de Hugo Florido, en términos de promover en el “estatuto docente” estrategias de ascenso en el escalafón para el maestro investigador, volveremos más adelante.

De momento, vale la pena simplemente resaltar la pregunta que viene de la mano del reconocimiento de esa masa crítica: ¿qué rol, más allá del ejercicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, deberían desempeñar los maestros y maestras con formación en doctorados? Tres respuestas que surgieron frente a este interrogante, son: 1) asesorar y acompañar a las y los maestros que así lo deseen en la realización de proyectos investigativos particulares (*mentorías*); 2) Ejercer el rol de evaluadores de programas de maestría locales para asegurar la calidad de estos programas, como lo sugiere José Darío Herrera, y contribuir en este sentido a la descentralización del trabajo que realizan las universidades²⁸, y 3) Consolidar mecanismos formales para que sus voces incidan directamente en el mejoramiento de lineamientos de política educativa para la ciudad, como lo sugiere José Darío Herrera:

una cosa, es decir, nosotros formamos aquí doctores y doctores. Y otra cosa es decir: ahora la palabra la tienen ellos. Eso significa ceder poder. Eso es complicadísimo, también en política pública. Porque la política pública sigue siendo diseñada por gente que no sabe de pedagogía, que no ha sido pedagogo o pedagoga. Y ellos reconocen sí, hay que meter a los maestros así, pero eso significa que usted se corra. ¡O sea, muévase! ¡cuando no es: salgase! exacto. ¿Y quién va a ceder el puesto? No, nadie lo hace, nadie lo va a hacer. La posición dominante no va a ceder su puesto. Entonces esto a seguir luchándola, ¿no? (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

²⁸ “(...) aquí del doctorado le puedo dar la lista de cuatro maestros maestras del distrito que son “1 A” en sus campos. Sí, yo lo sé. Pregúntele lo mismo a la [Universidad] Pedagógica, pregúntale lo mismo a las que ha formado doctores. Y a esos doctores en educación, póngalos a ellos, a que nos evalúen a nosotros como programas. Sí, que evalúen los programas de formación docente. Ellos los doctores y doctoras de la ciudad. Y que evalúen también la licenciatura, que ellos mismos produzcan el saber, es que eso sí, ahí hay que descentralizar un poco de trabajo en las universidades, fortalecer por ejemplo lo que hace el IDEP, justamente lo que hacen las redes de maestros, maestras, y el movimiento pedagógico” (José Darío Herrera).

Así, tal y como afirma Herrera, hoy contamos con esa “masa crítica” de doctores con la que antes no contábamos. De esta manera, ya no hay excusa para que no se reconozca a los doctores aquí formados y se continúe repitiendo el hecho de que, en un gran encuentro de investigación educativa, los ponentes no sean maestros.

Teniendo ya la masa crítica que tenemos. Porque antes uno puede decir no, pero es que, hombre, no hay doctores en educación, no, toca llamar al doctor en economía, al doctor en psicología, porque no hay doctor. Pero hoy no hay discurso, no hay excusa. Pues tenemos doctores y doctoras en educación. Y muy buenos. Así que, ¿entonces? (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

La *cuarta y última recomendación*, se trata de apuestas por la formación docente en servicio en materia de investigación (de aula) que no necesariamente pasan por el hecho de hacer una maestría. Al respecto vale la pena señalar lo que está pasando con La Casa de Maestro de Unicosta que, en este momento, le está apostando a un convenio con la Secretaría de Barranquilla y la del Atlántico para formalizar la inserción de maestros de básica y media de las escuelas normales en una línea de trabajo en robótica. A través de esta línea, esperan formar a maestros de física y ciencias naturales en

metodologías de la investigación con nosotros; van a recibir unos talleres de robótica y adicionalmente nuestra utopía, porque bueno el papel todo lo aguanta, pero la idea es que lo podamos implementar a buen cauce, es que estos *profes de las normales* puedan prototipar e implementar procesos de robótica en el aula. Es decir, en el espectro de estos 6 meses, la formación arranca en agosto y la idea es que en estos 6 meses logremos todo esto que te he contado, poderlo robustecer en capacidades de CTI, es decir que se apropien del canon del método científico para investigar. Luego arrancan todo el tema de robótica aplicada a la educación, y bueno, luego prototipar. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

Este es un caso muy concreto que da cuenta de una línea de formación que parte de una intencionalidad muy concreta, espera ser auspiciada por la secretaría local de Barranquilla, y tiene de base la premisa de formación de maestros de escuelas normales en metodologías de investigación y desarrollo del pensamiento científico. Otro ejemplo en el que influye directamente la Casa del Maestro de Unicosta es en el otorgamiento del premio al maestro de la costa. Para otorgar este premio, esta casa acompaña a los profesores para evidenciar durante este proceso

lo importante y lo maravilloso de lo que hacen los profesores en el aula, que por falta de tener esa ruta investigativa no logran sistematizarlo y divulgarlo, pero de verdad el potencial didáctico, pedagógico que encierra la práctica del maestro yo creo que vale la pena que apostemos a tener esa aproximación teórica y práctica frente a los procesos de investigación, que hoy reconocemos son diversos de cada uno de los maestros.

(Conde, M., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

Dado que, en el contexto de Bogotá, es el IDEP la institución que desempeña un papel semejante al de la Casa del Maestro de Unicosta, en un apartado posterior nos detendremos en los campos o áreas en los que se sugiere mayor participación del IDEP en términos de la promoción del rol del maestro como investigador.

Recomendación 3: consideraciones para la generación de incentivos

Quizás una de las recomendaciones más controversiales consiste en generar incentivos que lleguen de manera privilegiada a la escuela en su conjunto, y no a los maestros de manera particular. Si bien no se trata de desconocer que, por ejemplo, en el marco de la formación doctoral, las y los maestros financiados por las entidades nacionales o distritales deberían tener una descarga laboral importante para poder avanzar en sus proyectos formativos²⁹, sí se trataría de ser consecuentes con las características que deberían orientar la investigación. Desde las voces de los participantes en este estudio, las investigaciones adelantadas en la escuela y desde la escuela, deben:

- 1) poner en el centro el aprendizaje de los estudiantes
- 2) ser prácticas y contextuales o territorializadas
- 3) ser colaborativas o colegiadas
- 4) producir transformaciones basadas en evidencia empírica y
- 5) ser replicables.

Incentivos que estén orientados, por ejemplo, a liberar a un maestro en particular cuatro o cinco horas de clase a la semana fueron cuestionados en función de dichas características, y en función del peligro que supondría “estandarizar” estos tiempos para todas las investigaciones por igual, e independientemente de si se trata de tiempos para la sistematización de prácticas, para la

²⁹ “Ahí [en la formación de Doctorados] la figura de comisión de estudios me sigue funcionando. O sea, yo diría, como tres niveles, pero no estamos definiendo nada. O sea, tú puedes descargar de tiempo, hacer semestres o años de pasantía, pero en terreno, en terreno con otros colegas, aprendiendo de otras experiencias, incluso internacionalmente. Y las comisiones de estudio que son mucho más en mi opinión para quienes van ser doctorados. O sea, a mí no me sirve que ustedes financien doctorados, sino descargan a los profesores de trabajo porque no va a ser ni lo uno y lo otro bien” (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

indagación de fuentes y/o para la producción de resultados. Si bien, por ejemplo, para el rector Hugo Florido, lo que se esperaría es que un documento de orientaciones de política explicitara a este nivel cuántas horas de clase podrían liberarse para un maestro investigador, al mismo tiempo surge la comprensión de que, en su colegio, ha sido posible ajustar cargas laborales de manera “orgánica y natural” para llevar a cabo labores de este tipo, y siempre en función de los “retornos” que estos tiempos otorgados van a traer para el colegio en su conjunto. Otros peligros asociados a otorgar, por ejemplo, licencias para que los maestros se ausenten por un año para trabajar en sus investigaciones, están relacionados con el hecho de que esta pueda llegar a ser una ruta o válvula de escape para tomar distancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto en que las investigaciones situadas demandan para la producción de conocimiento, justamente, de esta cercanía con el objeto de indagación. Retomando la expresión de Nancy Martínez: “maestro es maestro”, no se trataría de añadir el “rótulo” investigador para desvincular al maestro de la escuela, pues esto podría acarrearle costos al sistema que resulta riesgoso correr. El primero de ellos, el hecho de que el “maestro investigador”, queriendo emular el sabático universitario, decida no regresar la escuela al cabo de su licencia y, con ello, la inversión puesta en su licencia no produzca retorno alguno para la escuela. El segundo riesgo consistiría en que, otorgar un incentivo de esta naturaleza puede conducir fácilmente a frenar procesos: si se retira el incentivo, se acaban los proyectos. Al respecto, llama la atención así, Diego Leal:

la manera como seguimos concibiendo a las instituciones educativas nos está generando que no se haga investigación suficiente, que los profesores estén desbordados, que no hayan unos verdaderos incentivos para que las cosas ocurran, que el tema de incentivos es complejo en sí mismo, porque uno se pregunta, bueno, ¿eso quiere decir que si no hay incentivos no ocurren las cosas?, y hay un montón de literatura de economía comportamental que dice que pilas con los incentivos, porque si usted pone ciertos incentivos y luego los quita mata los procesos. (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022)

De esta manera, de lo que se trata, afirma Leal, es de replantear qué es lo que se necesita al interior de las instituciones para configurar procesos, para replantear las cargas docentes de manera flexible, y para no desvincular al docente de su rol en este proceso: “porque no se trata tampoco de pensar que es el *robot* que solo hace un pedacito. No. Es entender el problema en su justa dimensión, en entender con la comunidad que tengo, cómo lo puedo resolver y quién puede, tiene el talento, el interés y la capacidad de dedicarse a ciertas cosas”. En este punto, tal y como se pregunta Diego Leal, la pregunta radica en si efectivamente una política pública debería incluir,

simplemente, un asunto de incentivos para la investigación. Y en el marco de una mirada compleja a la escuela y de instancias propicias para la reflexión pedagógica que hacen parte de ella, como los Concejos Académicos, la respuesta parece ser que “institucionalizar” y “homogenizar” tiempos y roles para la investigación en la escuela vía política pública podría añadirle más carga al “sistema” e ir en contravía de la autonomía institucional.

Tal y como lo afirma Nancy Martínez, la capacidad que tienen los maestros de reflexionar sobre su práctica puede operar en instancias aprobadas en la Ley 115 de 1994 como los consejos académicos. Este espacio, afirma Martínez, “podría convertirse en un escenario donde los maestros con sus pares, colectivos, por áreas, por ciclos, la variedad allí está un poco dada por lo que construya el colegio”. El problema, añade, “son los tiempos. Es muy difícil que en el reducido tiempo que tienen los maestros para reunirse, para pensarse los temas del plan de estudios del currículo, puedan también generar condiciones para una reflexión pedagógica” (Martínez, N., comunicación personal, 8 de agosto de 2022). De esta manera, no se trataría de reglamentar sobre los tiempos específicos para la investigación, sino de replantear vía política educativa los tiempos mismos de la escuela para lograr que instancias ya avaladas con propósitos específicos, como los consejos académicos, puedan operar efectivamente.

Respecto a la liberación de cargas para la investigación, La Casa del Maestro de Unicosta ha venido trabajando sobre el principio de la “teoría de la autodeterminación, con mucha motivación intrínseca”, y añade:

hemos venido conquistando espacios como los sábados que son nuestros días fuertes en la Casa, e incluso hemos venido conquistando las jornadas contrarias seduciendo al profesor justamente con lo que Marcial te contestó un poquito cuando amplió lo de los laboratorios de investigación. Allá tenemos en nuestro centro tres grandes espacios, uno que es un laboratorio de matemáticas, uno que es el LAB de STEAM incluye todo lo de ciencias robótica y demás, y tenemos un LAB de ciencias sociales y humanas, y tenemos un espacio de coworking de co-creación, y un espacio de formación al que le hemos denominado “el aula de cristal” es totalmente transparente, es en cristal, inspirado por el Mac Center de Nueva York, con una arquitectura muy bonita. Hemos generado algunas atmósferas que el profesor llega y da la sensación de sentirse en un espacio digno para trabajar como un alto ejecutivo que se sienta con su portátil a tomarse un café a hacer *networking*. Ese tipo de cosas que parecen digamos menores han venido generando orgánicamente unos temas de motivación y como te decía: de autodeterminación a ir más allá de estas realidades que hay. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

De esta manera, la *primera recomendación* en términos de incentivos consiste, justamente, en generar condiciones o mecanismos que promuevan la motivación intrínseca de las y los maestros

para adelantar proyectos investigativos de corte colaborativo. Es decir, no se trataría de lanzar incentivos *a priori* para movilizar o incentivar procesos investigativos. Justamente, se trataría de lo opuesto: de que los incentivos se otorguen institucionalmente en razón del camino recorrido y de los resultados obtenidos por la escuela para producir sus investigaciones.

yo creo que aquí hay como dos posibles estrategias, y yo prefiero una de las dos, la que no prefiero es que súbitamente apareciera alguna normativa nueva que dijera a los maestros que hagan investigación les vamos a reducir su carga en 30 % y le vamos a subir su salario un 20 %, esa no. Tengo la certidumbre de que no sería una estrategia exitosa, mientras que sí pienso que, señores maestros, si usted viene en algún momento y me presenta una evidencia documental que puede ser que dio una charla, que puede ser que produjo un documento, que se lo aceptaron en un repositorio, en el que usted demuestra que se preocupó por el aprendizaje por la formación de sus estudiantes y al preocuparse por la formación de sus estudiantes se miró a sí mismo, para ver cómo usted se podría mejorar, si usted me presenta esto, yo le reduzco su dedicación en tanto y les subo tanto... ¿me explico la diferencia? el estímulo por resultados y no el estímulo *a priori* para ver si hay resultados, que es lo que se usa en las universidades. (Gómez, P., comunicación personal, 19 de julio de 2022)

Y los incentivos institucionales pueden tomar una gran variedad de formas que van desde la financiación por parte de instituciones como la SED o el IDEP para la divulgación de los resultados de las investigaciones; la participación en congresos nacionales o internacionales de delegados de las instituciones (directivos docentes, maestros, estudiantes, etc.) para la divulgación de hallazgos; el otorgamiento de bienes o insumos para el mejoramiento de procesos de enseñanza-aprendizaje (libros para la biblioteca, recursos didácticos, etc.)³⁰, y la promoción frente al uso y apropiación del Centro de Innovación Ciudad Maestra en Bogotá, recientemente reabierto, como un espacio al que podrían acceder los maestros para avanzar en sus proyectos de investigación en contra jornada. Al respecto, advierte José Darío Herrera, valdría la pena considerar que en el marco de la Ley de Ciencia y Tecnología está contemplada la posibilidad de que un empleado público genere recursos económicos adicionales (prima o bonificación) por investigar en tiempos que “no van a ser

³⁰ Al respecto Hugo Florido afirma: “yo estoy completamente convencido que la investigación no es para todo el mundo así como la innovación no es para todo el mundo, lo que sí creo, es que cada colegio sí debería tener, de los 382 colegios públicos que tenemos en Bogotá, si debería tener por lo menos un nivel de oferta frente a una investigación ojalá que cada año o bianualmente se le dijera a los colegios públicos de Bogotá dentro de esa política usted tiene que gestar, desarrollar y producir resultados en una investigación y que recibiera estímulos ya sea de carácter económico directo al fondo de servicios educativos y, por qué no, de carácter en especie tales como yo propongo una investigación pero para esa investigación necesito de una biblioteca con mínimo 10 libros especializados en el área que quiere investigar, profesor aquí tiene, eso hace parte de la biblioteca del colegio. ¿Usted se imagina la maravilla que yo vuelva a la investigación durante un año, con un grupo de cinco profesores que queremos recibir una biblioteca para investigar?, sería maravilloso. Entonces es en muchas aristas sobre las cuales podríamos conseguir recursos, tiempos y mejor formación de los docentes” (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022).

institucionales”:

Yo he insistido que la Ley de Ciencia y Tecnología permite que un empleado público gane recursos adicionales. Pero cuando se piensa, por ejemplo, desde COLCIENCIAS o desde el IDEP financiar proyectos de maestros siempre aparece la Ley 80: no se le puede pagar al maestro. Pero si ustedes miran, yo hice esa investigación hace mucho tiempo. La Ley de Ciencia y Tecnología permite que un empleado público gane una prima o una bonificación, lo que sea por hacer ciencia por investigar. Claro que se podría en términos de incentivo, no tiene que ser mucho, pero un incentivo como nos ocurre en nosotros. Si tú dices bueno, la Ley de Ciencia y Tecnología nos permite esto, con respecto a la Ley 80, pues hagamos una convocatoria en donde incentivamos a maestros y maestras porque son tiempos de ellos, no van a ser tiempos de la institución. Además, hay que reconocerlos. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Este mecanismo de política educativa podría subsanar el vacío sentido por varios maestros respecto a la falta de reconocimiento de la labor adelantada por aquellos quienes investigan. En palabras de la profesora Mónica Cuineme:

¿Por qué pensar que al maestro no se le reconozcan tiempos, por ejemplo, en los procesos de investigación que hace?, ¿por qué al maestro no se le reconoce económicamente?, ¿por qué al maestro no se le da un espacio para que pueda hacer sus procesos de investigación como comisiones? (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

Ahora, si bien no todos los participantes se muestran en desacuerdo con la idea de liberar tiempo institucional, o de hacer semestres o años de pasantía para investigar, vale la pena mencionar que incluso entre quienes, por ejemplo, le apuestan a la idea de las pasantías largas en acompañamiento del IDEP, hay quienes sugieren que, de otorgarse, estas pasantías no deberían generar una desvinculación total de la escuela por parte del maestro durante el tiempo que estas duren. Es decir, bajo esta modalidad de pasantía, que podría ser otorgada por la SED por un tiempo de un año, el maestro o maestra que la reciba (en nombre de la institución), debería, de alguna manera, estar vinculado presencialmente a la institución durante este tiempo bajo un rol distinto al del maestro a cargo de procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Como sugiere José Darío Herrera: “O sea, tú puedes descargar de tiempo, hacer semestres o años de pasantía, pero en terreno, en terreno con otros colegas, aprendiendo de otras experiencias, incluso internacionalmente” (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

La *segunda recomendación*, o mejor, una segunda tensión que se advierte en materia de incentivos, tiene que ver con la necesidad manifestada por Alejandro Álvarez Gallego respecto a que

las investigaciones sean colaborativas, que salgan “de la necesidad del colectivo y no del individuo” vs. la posibilidad, manifestada por el profesor Hugo Florido, respecto a generar incentivos que estén atados a la promoción en el estatuto docente del maestro que investiga. Veamos la propuesta Hugo Florido:

Entonces, si hay una modificación del estatuto docente que estamos en vías de producir unas modificaciones en donde al profesor se le reconozca a través de eso ¿sí? de un Instituto de Investigación como el IDEP, por ejemplo. A mí me encantaría que algún día me dijeran, si volviera a nacer, me dijeran: profesor, usted va a subir en el escalafón si es capaz de reconocer que en los últimos cinco años ha hecho una investigación reconocida por el Instituto de Investigación de Bogotá. Me pongo a investigar. No porque tengo que ir a formarme en una universidad, sino porque mi investigación va validarse para que yo me promueva en mi estatuto docente; para que yo me promueva profesionalmente. Que el estatuto diga: los diez profesores por entidad territorial seleccionados como las mejores investigaciones tendrán como incentivo ir al encuentro mundial de educación que se desarrolla en diferentes lugares del mundo, o al encuentro iberoamericano de lo que sea, o los encuentros de CLACSO, ¿tú te imaginas esa maravilla? (Florido, H., comunicación personal, 13 de julio de 2022)

Respecto a esta propuesta es necesario resaltar, nuevamente, que las recomendaciones de política educativa realizadas por el IDEP no tienen (ni podrían tener) la pretensión de incidir en una modificación del estatuto docente. Como se señaló, esto es un asunto que requiere una conversación de país y que trasciende a la política educativa distrital. Por otro lado, en efecto, el hecho de que Hugo Florido señale como ejemplo de incentivo la participación en eventos o espacios de divulgación internacionales, induce a pensar la investigación pedagógica principalmente en el marco de aquello que realiza el maestro en su aula y atado a sus propios intereses investigativos. Sin embargo, el incentivo podría mantenerse, precisando que no se trate de “diez profesores”, sino de “diez colectivos de maestros y maestras investigadores y/o sus representantes”. Esta pequeña precisión, zanjaría la discusión entre el hecho de otorgar incentivos para los individuos vs. incentivos para los colectivos y/o para las instituciones (como se mencionó en la primera de las recomendaciones).

La *tercera recomendación*, está justamente relacionada con la promoción de la investigación en colaboración. Una posible ruta para incentivar este tipo de investigaciones, la encontramos en este diálogo entre los profesores Gary Cifuentes y José Darío Herrera:

Gary Cifuentes: (...) pues cómo no hacer que se reproduzcan esas lógicas de la academia [de la investigación centrada en un sujeto], sino que se fomente la colaboración: proyectos donde haya alguien que tenga formación posgradual con alguien que no; por un sentido de colaboración. Eso debería incentivarse. No es: “yo quiero llegar a ser

como tú”, sino, “podemos apoyarnos”. Eso obviamente en la academia es muy difícil. Entonces que sea posible. Si vamos a integrar esas rutas.

José Darío Herrera: [que] elija otro el proyecto: cada equipo con un asesor internacional y otro nacional, pero que el proyecto sea pedagógico. Así es que se cualifican las prácticas (...)

Bayona trabajó mucho mejor que nosotros eso, el estatuto docente, tiene una propuesta donde básicamente se habla como de cuatro categorías, igual en la universidad, que ustedes también manejan una terminología para eso. ¿Los *maestros novatos*? No sé cómo les llama. Está el maestro inicial o llamada el maestro después de, bueno, hay un maestro y un *maestro titular*. Entonces, digamos, el maestro titular chévere que tenga doctorado. Claro, pero los que recién ingresan al campo como cualquier profesión, pues aprenden de la mano de los que van adelante. (Cifuentes, G. y Herrera, J, comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

La intervención de José Darío hace referencia a la manera en la que se podrían configurar los equipos de investigación: con un maestro con doctorado, con un maestro con mayor trayectoria o titular y otros novatos que van a aprender del oficio de investigar, investigando, “de la mano de los que van adelante”. Por esta ruta, afirma el profesor, es posible cualificar prácticas pedagógicas, sentido último de la investigación en la escuela y desde la escuela. Estos grupos, además, podrían contar con un “asesor internacional y otro nacional” para que el proyecto sea “pedagógico”. En el caso de que el equipo de investigación se consolide con maestros y maestras de distintas instituciones, los incentivos podrían estar encaminados al equipo de investigadores, en su conjunto, y no a las instituciones a las que estos pertenecen. En otra intervención, José Darío Herrera, aclara:

yo armaría convocatorias de equipos. Con platas públicas (...). Pero si ya es una convocatoria para proyectos como se hacía en el IDEP, yo esperarí que esos proyectos fueran presentados por equipos de mínimo tres maestros o maestras. Puede ser de visita de instituciones, no importa (...)

Al menos uno que tenga posgrado como se hace, como cuando me tocó a mí la convocatoria esta que estamos terminando, que allí había un investigador de grupo A y un investigador de grupo B. Eso para que el de B pase al de A ¿si? Pero digamos que en este caso es más común una especie de sinergia de alguien que ha hecho un posgrado de pronto incluso doctorado es un con doctorado y alguien solo con pregrado. ¿Y quién dirige la investigación?, pues el del doctorado. El doctor sabe para qué estudio su doctorado y el que tiene su licenciatura y está empezando su carrera docente tiene una mentoría que llaman ahora, ¿cierto? que lo van metiendo en el campo de investigación pedagógica. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

La *cuarta recomendación*, que también supone una tensión, está relacionada con los mecanismos para la socialización y la divulgación del conocimiento situado. Por un lado, están quienes afirman que la producción de conocimiento pedagógico no puede “emular” el sistema de publicaciones en revistas indexadas pensadas o diseñadas para otros campos del saber. Al respecto, Gary Cifuentes llama la atención sobre el riesgo que implica “evangelizar” a las maestras y maestros para “replicar una lógica en formato; pues produzcan libros y entonces eso es lo que nos va a dar estatus (..) son los mismos maestros de manera orgánica los que tienen que tratar de inventarse ese estatus” (Cifuentes, G., comunicación personal, 10 de agosto de 2022). En este llamado coincide José Darío Herrera, quien señala que se debe tener “mucho cuidado en el IDEP de casarse con esas clasificaciones de Colciencias” (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022). Al respecto, Mónica Cuineme, se pregunta:

¿Cuál es el tipo de conocimiento que realmente que está produciendo el maestro cuando investiga y bajo eso cómo se valida ese saber al maestro? Entonces, sí, ahorita todos los procesos de producción están mirando la investigación y la producción como con un mismo marco, y con unos mismos ojos, pues, en muchos de estos, las investigaciones o prácticas que hacen los maestros pues ahí no caben y quedan por fuera. Entonces ahí será interesante mirar cómo se configuraría eso. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

Por otro lado, están apuestas recientes que vienen promoviéndose desde el IDEP, justamente, para reconocer grupos de maestros investigadores ante Minciencias. Recientemente, por ejemplo, el IDEP dio su aval a 20 grupos de investigación y los acompañó en el registro de su CvLAC y de GrupLAC. Como resultado de este ejercicio, cuatro (4) grupos fueron reconocidos como grupos de investigación, y uno fue categorizado en C. Por otro lado, también recientemente el IDEP hizo parte de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación Nacional en el que participaron la Universidad de los Andes y la Universidad Autónoma de Bucaramanga para incentivar a las y los maestros a publicar artículos de investigación. De los trabajos que quedaron seleccionados para publicación, 56 % se derivaban de trabajos de maestrías y doctorados. El 44 % corresponde a artículos derivados de investigaciones propias. En este sentido, y aun teniendo presente el riesgo que implica apostarle a mecanismos “tradicionales” para incentivar la circulación de conocimiento pedagógico, *la cuarta recomendación sería continuar apostándole a diversos medios y mecanismos para la divulgación de los resultados de investigaciones adelantadas en la escuela y desde la escuela.* Entre estos mecanismos, a la publicación de artículos en revistas especializadas, y a otros mecanismos para la socialización de resultados en eventos presenciales y virtuales de educación

adelantados por distintas entidades del orden distrital, nacional y/o internacional en el campo de la pedagogía.

La *quinta recomendación* es, tal y como sugiere Oscar Sánchez, que los incentivos sean escalables y siempre teniendo presente que son incentivos en perspectiva del cumplimiento del derecho a la formación de buena calidad de los niños:

(...) entonces, lo que uno puede pensar es que efectivamente uno puede tener en Bogotá 200 doctores, sí pero no puede pensar que en Bogotá va a tener 4000 doctores o 10000 doctores profesores de colegio porque pues entonces para qué. Entonces, tendríamos que ser capaces de entender que se puede hacer un proceso. Digamos, algunos pueden tener sabáticos, pueden tener viajes, intercambios internacionales más frecuentes, tener mecanismos de publicación que sean interesantes, y ¿por qué no? Algunos doctorados financiados también con una descarga de tiempo para poder realizarlos etc. Pero eso más que un derecho como dicen muchos es, lo que es el derecho a tener una formación de buena calidad de los niños más no de los profesores. Pero lo otro es una herramienta para que el sistema funcione, la Secretaría está negando licencias en este momento, no sé porque, está como en una política de negar las comisiones de estudio. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Desde esta perspectiva, los incentivos que reciben unos pocos maestros sirven como mecanismo o herramienta de emulación para los colegas que no tienen acceso a ellos, pero ven allí una posibilidad de desarrollo profesional docente que, a la larga, no solo resulta beneficiosa para los maestros como personas, sino también para el sistema en su conjunto. Se trata de una apuesta que, puesta en palabras de Oscar Sánchez, permita un salto cuantitativo de maestros que transitan “del escepticismo al entusiasmo”:

Yo vuelvo a mi porcentaje del escepticismo al entusiasmo, por lo menos con ganas de hacer cosas nuevas, digamos hasta ahí puedo dar cuenta. ¿Oiga quiere probar algo nuevo? Ya que si yo tengo la disciplina intelectual y tengo los niveles también de la crítica, de las herramientas del escribir, pues eso ya es otra cosa, pero por lo menos las ganas de hacer algo nuevo uno ve que se puede inocular y creo que la clave está en que el sistema sea dinámico y que los líderes del sistema sean una masa crítica suficiente para generar una fuerza colectiva, un movimiento literalmente, un movimiento pedagógico, digamos. Que no es solamente el de hace cuarenta años, hoy en día otro movimiento pedagógico está sucediendo y es un poco diferente. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Recomendación 4: promover investigaciones de colectivos que tengan como propósito la transformación curricular

Como se mencionó atrás, una recomendación muy importante consiste en promover colectivos de investigadores que estén orientados a la “transformación curricular”. En el ecosistema de la escuela, investigaciones de esta índole podrían impactar positivamente no solo los aprendizajes de los estudiantes, sino reforzar los vínculos entre escuela y comunidad. Al respecto, Sandra García señala:

en la medida en que tengamos docentes investigadores que realmente tengan la cultura de investigar, de valorar el conocimiento científico para aplicarlo en el aula de clase, pues podríamos tener algo muy potente de docentes investigadores creando una serie de currículos que las mismas instituciones educativas puedan escoger, no que haya uno solo sino que el docente tenga su autonomía y las instituciones educativas tengan su autonomía de agarrar de aquí y allá, pero no dejar todo tan suelto, eso a mí me angustia mucho y yo creo que una manera de solucionar este tema, que reitero respeto profundamente y entiendo la razón histórica de no tener un currículo, pero creo que la consecuencia de eso ha sido tener un desorden muy grande que no conduce tampoco a una educación de calidad, entonces creo que la formación en investigación en los docentes nos podría encaminar y encauzar a tener una fuerza docente que pueda ser protagonista incluso en la creación de un currículo o de varios currículos poderosos. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

En esta postura coincide Edgardo Sánchez, de La Casa del Maestro de Unicosta. Allí, justamente una de las tres áreas de investigación es en “currículo y procesos pedagógicos”³¹:

Yo creo que la estamos viviendo, los bajos resultados de pruebas internas y de pruebas externas, es ese espejo infortunado en el que pues se da cuenta de que al final no ha habido un proceso de investigación desde el aula que permita reflexionar, que es ahí donde todo sucede sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la pertinencia de lo que estoy enseñando y cómo el diseño curricular, que de alguna manera, si bien viene de alguna manera sugerido a través de los DBA, la potencia que tienen las instituciones con su autonomía para poder deconstruir su propio currículo y de manera deliberativa hacerlo competitivo al territorio, que responda a los encargos sociales. (Sánchez, E., comunicación personal, 22 de julio de 2022)

La misma postura la sostiene Fáver Alzate de MOVA en Medellín:

Bueno hay una situación allí que me gustaría mencionar, y es que cuando nosotros iniciamos con el apoyo a la investigación de los maestros, pensamos que los maestros se deberían empoderar en un utillaje teórico, conceptual, epistémico, ontológico y metodológico en investigación, y adelantar investigaciones, y de alguna manera también contribuir a que los estudiantes que participaban en la feria de la ciencia tecnología y la innovación tuvieran un apoyo más plausible en la elaboración de esos proyectos e ideas propuestas. Pero hemos modificado las cosas y ahora estamos muy preocupados por la investigación y el proyecto educativo institucional, estamos insistiendo en investigación y currículo, entonces la semana pasada, por ejemplo, hicimos un foro acá, un foro de transferencia y apropiación social del conocimiento, y

³¹ Las dos líneas restantes son: calidad de la educación y políticas públicas, y educación mediada por TIC.

el énfasis fue en la investigación del currículo. Entonces nosotros creemos que en la medida en que la investigación está en el currículo, eso favorece grandemente a los procesos de investigación en la escuela y a los diferentes actores escolares. Si la investigación está amarrada como a un área comunal, como una asignatura de forma transversal, si está amarrada impulsando eso en comunidades de investigación o indagación, las dificultades serían menores. (Alzate, F., comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

De esta manera se resalta la importancia de considerar darle un impulso privilegiado a la investigación curricular. Este eje articula de manera bastante concreta la posibilidad de llevar a cabo procesos investigativos participativos, que transformen de manera decisiva la escuela y estén orientados a mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes.

Recomendación 5: impulsar el liderazgo del directivo docente para la promoción de la investigación pedagógica

Esta es una de las recomendaciones sobre las que más voces se manifestaron en total acuerdo: el impulso al papel que desempeña el directivo docente en la promoción de la investigación pedagógica en la escuela. Según Luisa Gómez, la Universidad de los Andes adelantó un ejercicio de medición el impacto de la Maestría en Matemáticas en los resultados de los estudiantes que constató los efectos positivos que tuvo la participación del rector en el proceso de enseñanza de la maestría. Al respecto, aclara Gómez,

es que cuando se incluye al rector y otros personajes clave en el colegio en estos procesos de enseñanza en las maestrías, el impacto que tienen esos estudios del docente además de tener más relevancia para el docente porque se siente que es importante lo que él está haciendo a través de la maestría, pues se ve un cambio en la institución escolar que también son cosas que uno quisiera ver, si se está intentando iniciar un proceso de análisis en el que se vea el impacto de una maestría en los resultados académicos de los estudiantes. (Gómez, L., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Muy seguramente este papel del rector en el proceso de la formación de maestría de los estudiantes está relacionado con la capacidad que tienen los rectores para gestionar eficazmente los tiempos de la escuela para lograr que, quienes se involucran en estos procesos de formación, puedan disponer del tiempo necesario para culminar exitosamente sus estudios. Sin embargo, tal y como señala José Darío Herrera, aún es necesario avanzar en esta dirección puesto que todavía “hay directivas que no favorecen que los estudiantes realicen sus posgrados (...) no favorecen tiempos que podrían sacarse para que los profesores y profesoras hagan su posgrado” (Herrera, J.,

comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

En el marco de la gestión institucional para la promoción de la investigación en la escuela, Andrea Sandino se manifestó así sobre la importancia del trabajo colectivo y mancomunado, auspiciado por las directivas:

Pues uno ve que los procesos de investigación que se dan en la escuela realmente es porque hay una participación muy colectiva, porque hay una intencionalidad desde las directivas donde, eh, pues hay, como, digamos, un trabajo mancomunado y hay como una intencionalidad, sí, pero hacerlo uno, digamos que sin que hacen esos espacios, pues es muy difícil. (Sandino, A., comunicación personal, 29 de julio de 2022)

En efecto, tal y como señala Andrea Sandino, sin el respaldo institucional es poco lo que los maestros pueden lograr. En este sentido, la recomendación que se deriva es una sola y consiste en el fortalecimiento del rol de liderazgo para la promoción de la investigación. Al respecto, se pronuncia así Andrea Escobar:

yo lo que creo es que se debería generar mucha mayor conciencia colectiva y fortalecer a los directivos docentes, coordinadores, rectores en generar esas conciencias de reflexión en qué significa [investigar] y los diferentes niveles de investigación. Entonces casi que una cosa muy linda es ¿qué? Bogotá territorio reflexivo, Bogotá territorio lo que sea. Entonces uno que coja todos los directivos docentes y arranque por ahí. (Escobar, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

Ahora bien, la pregunta ahora sería por las estrategias concretas que conduzcan, en el marco de un ecosistema de aprendizaje, a lograr generar dicha conciencia de fortalecimiento del rol del directivo docente en función del impulso a la investigación en el aula y desde el aula. En la intervención de Andrea Escobar se advierte una pista o una ruta de tipo formativo: generando espacios de diálogo que permitan sensibilizar a los rectores sobre la importancia de los procesos investigativos que se adelanten en la escuela y desde la escuela. Esta estrategia podría “cruzarse” con la importancia de adelantar investigaciones que tengan impacto directo en la transformación curricular (recomendación 4), así como con la importancia de fortalecer el liderazgo para la toma de decisiones que estén encaminadas organizar armónica y orgánicamente los tiempos y la gestión administrativa de la escuela en función de propósitos colectivos.

Recomendación 6: reforzar el vínculo entre universidad y escuela

Respecto a los vínculos entre universidad y escuela, señala Miguel Ángel Pardo, el nuevo gobierno de Gustavo Petro está muy interesado en lo que él denomina

“la comunidad del saber”, en poder lograr concatenar lo que es desde la educación media, el sistema de ciencia y tecnología, y por supuesto, todo el tema de la educación superior entre los diferentes niveles en un solo sistema, y en caso nuestro, buscar lograr que el próximo periodo tengamos un 15 % de maestros posgraduados adicionalmente. (Pardo, M., comunicación personal, 21 de julio de 2022)

Esta sexta recomendación se trata así de incorporar a la universidad como un actor clave en el proceso de formación y producción de conocimiento pedagógico y nos recuerda la importancia de pensar la investigación pedagógica en clave de “ecosistemas de aprendizaje”. De esta recomendación se derivan dos. *La primera*, señalada por Sandra García, sobre la necesidad de reducir la brecha o acortar la distancia desde los programas de formación docente entre “las universidades y las aulas de clase”, y entre el conocimiento que se produce en uno y otro escenario. Con el propósito de “potenciar las experiencias existentes para que haya un ecosistema alrededor de la investigación, para eso tú necesitas unir esos dos actores”, enfatiza García. A su juicio,

tiene que haber una unión más grande tanto en la formación como en el que hacer de la investigación, y yo creo que en términos de política pública si podría haber como la puesta en marcha de acciones concretas para fomentar o formalizar esa cercanía y poder formalizar los inicios de este ecosistema de la investigación. (García, S., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

En esta perspectiva coincide Andrés Muñoz, quien señala que la visión de ecosistema justamente tiene que conducir a relaciones “más equilibradas” entre la investigación que se produce en un establecimiento de educación superior y “esa otra” que se produce en una institución de educación básica y media. Al respecto, aclara:

Yo creo que sí hay una brecha [universidad- escuela] importante, pero justamente el pensarnos como un ecosistema, pues permite equilibrar esos puntos de conversación, esos, roles, esos diálogos, que sean mucho más continuos, que sean mucho más abiertos, pero que efectivamente permitan el reconocimiento del rol y del estatus que está ocupando, el otro actor dentro de ese ecosistema, entonces creo que si tal vez sea de las causas más evidentes de las que me has compartido. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

La *segunda recomendación*, se trata de generar vínculos directos entre universidad y escuela en función de problemas de investigación que intenten dar respuesta conjunta a los problemas que nos avocan hoy como sociedad. Al fortalecimiento de la relación entre educación superior y educación básica y media, también se refirió Diego Leal para resaltar el papel que la noción de ecosistema puede desempeñar en este sentido. Se trata en últimas, afirma Leal, de lograr que “esas grandes infraestructuras de investigación que ya existen en muchas universidades puedan vincularse o ponerse en servicio con eso que necesita la educación básica y media, yo creo que ahí hay una conexión clave” (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022). Un ejemplo concreto en el que se requeriría un trabajo investigativo que permita entender el contexto en el que vivimos, y que podría nutrirse de la relación entre universidad y escuela, añade Leal, se trata de las afectaciones socioemocionales de los estudiantes de básica y media a raíz de la pandemia por el covid-19.

Gary Cifuentes, por su parte, también se refirió al hito que significó la pandemia, que exacerbó situaciones problemáticas relacionadas con la práctica pedagógica, para resaltar que hay dos niveles de indagación de problemas que pueden ser abordados en ese vínculo universidad- escuela:

Entonces hay dos niveles, los problemas que los maestros quieren investigar y los problemas que tienen para desarrollar su práctica, que son dos niveles. Una cosa es: yo quiero trabajar sobre cierre brechas con mis estudiantes, pero también hay que tener en un segundo nivel los problemas que tengo para ejercer mi práctica pedagógica. Yo creo que hay que pensar esas dos cosas en término de los recursos, con los que trabaja maestro, ¿cierto? (Cifuentes, G., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Avanzar en la comprensión de esta afectación requiere del concurso “universidad-escuela” para poder comprenderla holísticamente. Y los mecanismos para establecer alianzas son múltiples. Una de ellas, señala Leal, “el Decreto 1330 de educación superior le pone mucho énfasis a la modalidad dual como una oportunidad para generar nuevos programas académicos”. Con relación este Decreto, Leal aclara:

creo que definitivamente sí hay muchas oportunidades para generar mecanismos de comunicación dentro de grupos de investigación en la escuela y en este, en la universidad, hay oportunidades ahí que están en el panorama. Por ejemplo, en el contexto educativo, uno podría pensar en aprendices, o mejor, estudiantes que tienen un mentor en la institución educativa y que están haciendo investigación aplicada a los problemas específicos del contexto de la institución educativa (...) ahí hay una oportunidad muy interesante de establecer alianzas entre universidades que quieren lanzar esa dirección a programas duales. (Leal, D., comunicación personal, 15 de julio de 2022)

De esta manera, ya habría un mecanismo de política educativa orientado, en ese ecosistema de aprendizaje, a reforzar los vínculos entre universidad y escuela que amerita ser explorado y puesto en marcha en función del fortalecimiento de procesos investigativos conjuntos.

Recomendación 7: consideraciones para avanzar desde el IDEP en acciones relacionadas con la investigación monitoreo y la evaluación de investigaciones pedagógicas adelantadas en la ciudad

Al papel que el IDEP desempeña en términos del acompañamiento y promoción del rol del maestro investigador se refirió Mónica Cuineme, para resaltar la necesidad de encaminar esfuerzos de política educativa que permitan establecer con claridad el papel de ese instituto en términos de la investigación y de la innovación. A su juicio es necesario “tejer e hilar” de manera más fina ese vínculo entre innovación e investigación, y el protagonismo que parece tener lo primero sobre lo segundo.

Ahh sí, bacano porque todos los docentes de escuela hacen investigación, son innovadores, entonces profes que inspiran, son gente chévere y eso es muy importante. Esas políticas son bien interesantes, pero sigue habiendo desde ahí, a mí me parece, que una mirada al maestro de escuela como un conocimiento y yo diría, pero suena muy feo, un conocimiento de segunda categoría, entonces no se le da la validez. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

En opinión de la profesora Cuineme, a nivel de política educativa hace falta reconocer al “docente investigador” y no hacer uso indistinto del término en función de la innovación. Al respecto se pregunta: ¿pero también el IDEP qué reconoce como innovación?, o sea ¿qué es lo que está categorizando él como innovación y que es lo que evalúa él cómo innovación? Sin entrar en la discusión sobre las fronteras conceptuales entre una y otra apuesta del instituto, vale la pena señalar que, a juicio de Oscar Sánchez, es a la Secretaría de Educación del Distrito a quien le corresponde “hacer política” educativa, y

lo que le corresponde a los maestros, a las universidades, al IDEP y a otros es hacer investigación sobre lo que pasa con la política y sobre lo que pasa con la vida, cómo se va configurando eso de manera medio orgánica. Pero es que yo le puse la semilla y le puse el abono, pues si el arbolito coge las ramas para un lado y para otro, pero es que yo lo sembré. (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022)

Fijar la intencionalidad de una política, que puede ser desde la formación ciudadana a la

alimentación escolar, con apuestas para la transformación de la escuela, requiere el concurso de múltiples actores de ciudad liderados en un gran diálogo por una entidad como la Secretaría de Educación. Realizar investigaciones que den cuenta de lo que pasa con la vida y con la política, retomando las palabras de Oscar Sánchez, requiere de la participación de instituciones como el IDEP y otros actores del campo educativo.

Ahora bien, en relación con la investigación pedagógica, y más allá de las labores adelantadas por el IDEP desde su fundación, y de las apuestas más recientes promovidas desde el instituto, ¿qué otras acciones investigativas en asocio con la SED, con Universidades o con instituciones distritales podría promover para posicionar la investigación pedagógica en el ecosistema educativo de la ciudad y con ella el rol del maestro que investiga? Son *cuatro* las recomendaciones orientadas a responder esta pregunta.

La primera recomendación es que el IDEP participe de procesos de monitoreo y evaluación de investigaciones pedagógicas adelantadas en la ciudad. Si bien el IDEP ha acompañado en su larga trayectoria un sinnúmero de investigaciones adelantadas por maestros y maestras de la ciudad, algunas de ellas específicamente enfocadas en estrategias para posicionar la importancia de la investigación pedagógica y del maestro investigador, la investigación enfocada en monitorear y “evaluar” o “valorar” los impactos de dichos trabajos en términos de los aprendizajes de los estudiantes no ha tenido un lugar protagónico en el Instituto. Esta labor resulta fundamental en dos sentidos: en primer lugar, porque permite mirar con espejo retrovisor qué efectos de largo aliento ha traído para los estudiantes y sus entornos escolares los procesos investigativos adelantados en determinados contextos. Se trata de mirar para comprender, más allá del corto plazo de implementación de los proyectos, qué cambios o transformaciones van teniendo y porqué. En segundo lugar, porque esta mirada, en clave retrospectiva, puede ser muy útil a la hora de producir evidencias que sirvan de insumo a la SED para la toma de decisiones sobre la importancia de promover la investigación pedagógica en términos de los aprendizajes de los estudiantes. Se trataría, eso sí, de adelantar procesos de evaluación y monitoreo con respecto a las propias líneas de base de las investigaciones acompañadas. No se trataría, como bien puntualizó José Darío Herrera, de evaluar dichos proyectos desde

parámetros realmente externos con expectativas que no corresponden con lo que es mi saber (...) el saber pedagógico todo el tiempo valora, discierne, toma decisión, revisa, reflexiona, está en función del aprendizaje del estudiante todo el tiempo. Mira cómo va el aprendizaje de estudiante, pero yo evito usar el verbo, evaluar, porque eso está súper pervertido, súper cargado de control, control, control. (Herrera, J., comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

O como mencionó Felipe Mariño, se trata de evaluar formulándose la pregunta por indicadores que profundicen en los efectos de la investigación en términos de los aprendizajes de los estudiantes y que trasciendan la clásica perspectiva del buen desempeño que se “refleja” en un buen puntaje (Mariño, F., comunicación personal, 5 de agosto de 2022). A la dificultad de consolidar caminos para “evaluar” que estén exentos de la carga que este verbo trae consigo, se suma un asunto cultural señalado por Oscar Sánchez, que tiene que ver con nuestra “dificultad para la autocrítica; a los profesores no les gusta hacerse la pregunta de si lo estoy haciendo mal” (Sánchez, O., comunicación personal, 5 de agosto de 2022). Pese a las dificultades y retos que traería consigo avanzar en términos de monitoreo y evaluación sobre los procesos investigativos adelantados en las instituciones escolares del Distrito, resulta necesario encontrar rutas que permitan recabar evidencias tendientes a medir o valorar los efectos de las investigaciones pedagógicas adelantadas en los colegios públicos de la ciudad. Y en esta tarea, el IDEP podría desempeñar un papel importante. Una idea que surgió a raíz de la conversación con Claudia Gladys Pedraza, fue la de mirar, por ejemplo, cómo se dan y qué efectos tienen los procesos investigativos adelantados por las escuelas normales superiores. Al respecto, señala Pedraza que en el 2020 el Ministerio de Educación expidió un Decreto para mejorar el relacionamiento entre las instituciones de educación superior y las escuelas normales superiores. Uno de los ejes fundamentales para las escuelas normales superiores, aclaró Pedraza, “es la investigación, pues [que] la institución de educación superior se articule de mejor manera, o de manera más efectiva con ese eje en las escuelas normales superiores” (Pedraza, C., comunicación personal, 26 de junio de 2022). Si bien los “casos” para que el IDEP adelante procesos investigativos y de monitoreo y evaluación sobre casos concretos son múltiples, este es solo un ejemplo de lo que podría realizarse en este campo.

La *segunda recomendación*, estrechamente relacionada con esta, es la de adelantar esfuerzos investigativos desde el IDEP que permitan “evaluar” también, en clave de comprender sus efectos, qué pasa con los maestros y maestras que reciben el premio a la investigación y a la innovación, tiempo después de haberlo recibido. ¿Qué nos dicen, a varios años de implementados, estos premios de reconocimiento a la labor del maestro que investiga sobre sus efectos en términos de la relación enseñanza-aprendizaje?

La *tercera recomendación* tiene que ver con la posibilidad de fijar desde la SED líneas de investigación sobre asuntos que ameriten ser analizados con la profundidad que proporciona esta ruta de indagación. En este escenario, el papel del IDEP sería el de lanzar convocatorias para grupos

o colectivos de maestros que estén dirigidas a profundizar en dichas líneas de investigación. Fijar estas líneas y desarrollar una prueba piloto para convocar a las instituciones a participar, podría ser un ejercicio interesante que permitiría, además, reconocer los esfuerzos investigativos que varios colegios pueden estar realizando en una misma área de indagación. En el contexto de una conversación sobre las redes y colectivos de investigación de maestras y maestros, Jenny Patricia Niño se refirió exactamente a la posibilidad de “poner en diálogo” eso que las redes investigan, “con lo que se necesita que se investigue, que a veces no necesariamente está conectado el interés, mi interés con una necesidad propiamente”. Al respecto, añade:

Digamos, yo como desde la experticia, porque conozco muy bien la red del lenguaje, la red de transformación para la didáctica del lenguaje, pues, por ejemplo, ahí siempre hay más o menos, siempre circulan los mismos maestros, hay unas intencionalidades muy definidas, pero por ejemplo, ahí hay temas que se están dejando de investigar, otros enfoques, por ejemplo, de enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo, las brechas de género en temas como tecnología y ciencia no están siendo estudiadas lo suficiente, y hay una sobreproducción en temas de lenguaje y de adquisición del código. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

Sobre esta recomendación, sin embargo, hay voces que se pronuncian en contra y que consideran que predefinir dichas líneas o campos de investigación, podría ir en contravía con la diversidad de las instituciones y la multiplicidad de intereses y temáticas que pueden ser abordadas vía investigación:

Porque yo creo que soy más de la óptica de buscar qué es lo que de manera natural debería ser ecosistémico funcione como ecosistema y un ecosistema, claro, tiene unas reglas, unos puntos mínimos para que todo fluya, pero son más que nada construcciones sociales no normativas. Entonces el imponer que solamente las líneas de investigación se tendrían que hacer en este tema, puede que frustre, [puede que] limita, restrinja, y se convierta más que una barrera, en un incentivo y limitaría algo que es muy natural en los ecosistemas, que es como esa dinámica orgánica que se debería dar entre los actores. Entonces yo no estaría seguro que esa fuera como una solución. (Muñoz, A., comunicación personal, 4 de agosto de 2022)

La *cuarta recomendación* consiste en que el IDEP, en asocio con la SED, adelanten investigaciones sobre las redes, colectivos y semilleros de investigación. En opinión de Jenny Patricia Niño, si bien hay una serie de

normativas, misionales, que nos llevan a impulsar el desarrollo, a promover los semilleros escolares y los semilleros escolares de investigación, y las redes y colectivos de maestros (...) nos ha faltado intencionalidad, y eso ha generado estancamiento, estancamiento en las redes, estancamiento en las prácticas. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

En este sentido, Niño considera que, si bien no se trata de “normalizar” las redes que han surgido de “abajo hacia arriba”, sí es necesario definir una intención de ciudad de decir cuáles son los caminos o las trayectorias de desarrollo de estas redes”. Esta discusión sería muy valiosa, pues a juicio de Niño, permitiría definir qué quieren decir, en últimas, asuntos tales como el “reconocimiento del saber pedagógico” y/o qué es eso sobre lo que estas redes investigan. También podría evitar duplicar esfuerzos entre la SED y el IDEP, en términos de la promoción, el apoyo y el otorgamiento de recursos muy desde la demanda

que la red demanda un evento, que la red demanda una publicación, pero no hay una oferta de cosas que nosotros queramos movilizar, y yo creo que hace falta porque hay una identificación de red, donde vale la pena la producción de conocimiento, donde vale la pena escuchar, poder entender qué pasa en la escuela, pero no hay intencionalidad, yo creo que ahí nos ha faltado. (Niño, J., comunicación personal, 1 de julio de 2022)

La quinta recomendación tiene que ver con consolidar rutas que les permitan a las maestras y maestros, que así lo deseen, realizar pasantías acompañados por el IDEP. En consecuencia, con lo expuesto arriba, de manera preferencial, debería privilegiarse desde el IDEP el acompañamiento a grupos o colectivos de investigación y no a maestras y maestros de manera individual. En esta lógica, vale la pena, sin embargo, retomar un comentario de la profesora Mónica Cuineme quien narró que parte de los obstáculos que ha encontrado como estudiante de doctorado de la Universidad Distrital para hacer una pasantía con el IDEP, radica en que la Distrital no tiene convenio con el IDEP: “¿ustedes pueden créelo? ¿Que estas instituciones, que son del distrito, no tienen un convenio? No dialogan la universidad, el IDEP y la escuela, están por mundos diferentes, entonces todas esas políticas ahí son muy complicadas”, puntualizó (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022).

Si bien, desde lo enunciado en el transcurso de este documento, debería privilegiarse el acompañamiento a grupos o colectivos de investigación, sigue siendo relevante el llamado realizado por Cuineme en el sentido de que es necesario fortalecer estos vínculos escuela-IDEP-Universidad para facilitar el desarrollo de procesos de investigación y hacer que el sistema sea mucho más flexible, que permita mayor circularidad entre estos escenarios y los actores que los conforman con mayor facilidad:

Entonces, mira cómo sería de interesante, por ejemplo, esas movilidades. Si se piensa en el estatuto de investigación del docente, el docente se podría mover. Entonces podría dialogar con el IDEP, ser investigador de ahí, volver a la escuela y transitar por otros escenarios y ya no se haría como se hacía antes en el IDEP, que me parece bonito y que ahora lo ha cambiado, que un maestro iba y “tutoriaba” a otro y eso también es

chévere que se haga, sería un trabajo de colegas. Entonces ya el IDEP traería otro tipo de experticia y ya la universidad otro, y la el profesor miraría otro, pero ya desde unas condiciones de respeto mutuo por su saber. Yo creo que también en el fondo es eso. Es que en el discurso habría que analizar muchas cosas, y a mí sí me parece muy diciente que en la formación docente no se hable de investigación. Eso me parece duro. Me parece también bien complicado que las personas que designan que están ahí, no son docentes de escuela, por ejemplo, y que son de universidades y que son de institutos de la investigación; eso me parece muy duro. Pero, pues, son luchas, el magisterio se ha formado en formas de luchas. (Cuineme, M., comunicación personal, 27 de agosto de 2022)

Reflexiones finales

Las recomendaciones de política educativa para darle un impulso más decisivo al rol de las y los maestros que deseen asumir el rol de investigadores que aquí se presentaron ponen de relieve las múltiples aristas que atraviesan a la investigación pedagógica en la escuela contemporánea. Sin negar la potencia que entraña la investigación como elemento transformador para el mejoramiento de la calidad educativa de la ciudad, queda aquí esbozado el hecho de que este es un asunto que trasciende lo normativo, propiamente, y se instala en el corazón de la pregunta por aquellas apuestas a las que los múltiples actores involucrados en la escena educativa del Distrito quisieran enfocar sus esfuerzos para generar las transformaciones educativas que la ciudad demanda. Dentro de estas apuestas, como bien lo señalaba una de las entrevistadas para este proyecto, está la posibilidad de responder a la pregunta por aquello que constituye a un “buen” maestro, entendiendo, claro, que no todos los maestros están llamados a investigar y que no hacerlo no menoscaba su ser como maestro y mucho menos minimiza la experiencia y la experticia acumuladas por la práctica docente y por el saber pedagógico que de allí se deriva.

Un horizonte de sentido, sin embargo, que pareciera emerger en las voces de los entrevistados sobre aquel maestro que investiga, se trata de esa tendencia a la curiosidad, de esa capacidad de asombro frente al conocimiento, de esa capacidad para formularse preguntas y encontrar una ruta para resolverlas; de esa capacidad, en últimas, de vivir el ejercicio docente como una apuesta siempre reflexiva y conectada con las realidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El horizonte de realidad nos señala algunas pistas para hacer esto posible. Si bien esta investigación corrobora la desarticulación de múltiples esfuerzos de política educativa en los que se enuncian o aparece la investigación como una vía para el mejoramiento de la calidad de la educación

(entendiendo por calidad un asunto que va más allá de las mediciones en pruebas estandarizadas), también es cierto que los avances en esta materia son innegables. Al mismo tiempo en el que se producía esta investigación, por ejemplo, la Secretaría de Educación del Distrito estaba produciendo el documento “Transformación del Ecosistema Educativo en Bogotá D.C Política Educativa 2022-2038” que tiene como propósito trazar una hoja de ruta que permita materializar las recomendaciones de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, y entre las cuales se encuentra el impulso a la investigación pedagógica. También, al mismo tiempo que se desarrollaba esta investigación, el Ministerio de Educación Nacional estaba promoviendo la Mesa Consultiva de Alto Nivel sobre Carrera Docente. Esta Mesa se propone construir una nueva carrera docente para los futuros maestros y maestras del país que dignifique su labor y que, entre otros aspectos, incorpore la posibilidad de ofrecer incentivos para que los docentes puedan responder a los retos y desafíos de la educación del siglo XXI a través de la innovación pedagógica y la investigación. Este es el momento en el que, jalonadas por las voces de las y los maestros del Distrito, las recomendaciones que aquí se plasmaron pueden hacer eco para impactar, en un futuro cercano, el fortalecimiento de la calidad de la educación para la ciudad y el rol preponderante que allí tienen las y los maestros que asumen este rol.

Anexos

Anexo 1: Ejemplos normatividad relativa al fomento de la investigación en Colombia

Categoría normativa	Número	Año	Texto Normativo
Decreto	2277	1979	<p>“Estatuto docente por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”.</p> <p>Artículo 42. ASCENSO POR OBRAS ESCRITAS. Al docente escalafonado que sea autor de obras didácticas, técnicas o científicas aceptadas como tales por el Ministerio de Educación Nacional, se le reconocerán dos (2) años de servicio para efectos de ascenso en el escalafón, por cada obra y hasta un máximo de tres (3) obras, siempre que no las haya hecho valer para clasificación o ascenso con anterioridad.</p> <p>El Ministerio de Educación Nacional fijará los criterios y reglamentará el procedimiento para la evaluación de las obras.</p> <p>Artículo 43. COMISIONES DE ESTUDIO. Los educadores en ejercicio vinculados al sector oficial, tendrán derecho preferencial a disfrutar de comisiones de estudio en facultades de educación en universidades nacionales o extranjeras, como también a participar en seminarios, cursos, conferencias de carácter educativo, dentro o fuera del país. El sistema de selección será establecido por el Ministerio de Educación Nacional.</p>
Decreto	584	1991	<p>“Por el cual se reglamentan los viajes de estudio al exterior de los investigadores nacionales”.</p> <p>Artículo 1º Para efectos del presente Decreto se entiende por viaje de estudio al exterior, el desplazamiento a otro país para desarrollar actividades que impliquen formación, capacitación, adiestramiento o perfeccionamiento, que pueden ser, entre otras, programas de formación avanzada, cursos, pasantías, visitas de observación a centros de investigación, laboratorios, parques tecnológicos o afines, seminarios, foros, congresos, simposios y talleres.</p> <p>Artículo 2º Podrán realizar los viajes de estudio al exterior de que trata el presente Decreto quienes, a juicio del Ministro, Jefe de Departamento Administrativo o representante legal de la entidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cumplan funciones de ciencia o tecnología en entidades públicas o privadas; b) Se desempeñen como docentes en instituciones de educación superior y estén vinculados o participen en proyectos de investigación científica o tecnológica;

			<p>c) Gestionen o administren investigación;</p> <p>d) Aspiren a optar un título de formación avanzada con componente de investigación;</p> <p>e) Hayan hecho una contribución significativa a la ciencia o a la tecnología con sus publicaciones, individuales o en grupo, o</p> <p>f) Hayan obtenido reconocimientos nacionales o internacionales como investigadores.</p>
Decreto	393	1991	<p>“Por el cual se dictan normas sobre asociación para actividades científicas y tecnológicas, proyectos de investigación y creación de tecnologías”.</p> <p>Artículo 1°. Modalidades de asociación. Para adelantar actividades científicas y tecnológicas proyectos de investigación y creación de tecnologías, la Nación y sus entidades descentralizadas podrán asociarse con los particulares bajo dos modalidades.</p> <p>1. Mediante la creación y organización de sociedades civiles y comerciales y personas jurídicas sin ánimo de lucro como corporaciones y fundaciones.</p> <p>2. Mediante la celebración de convenios especiales de cooperación.</p> <p>Artículo 2°. Propósitos de la asociación. Bajo cualquiera de las modalidades previstas en el artículo anterior, la asociación podrá tener entre otros, los siguientes propósitos.</p> <p>a) Adelantar proyectos de investigación científica.</p> <p>b) Apoyar la creación, el fomento, el desarrollo y el financiamiento de empresas que incorporen innovaciones científicas o tecnológicas aplicables a la producción nacional, al manejo del medio ambiente o al aprovechamiento de los recursos naturales.</p> <p>c) Organizar centros científicos y tecnológicos, parques tecnológicos, e incubadoras de empresas.</p> <p>d) Formar y capacitar recursos humanos para el avance y la gestión de la ciencia y la tecnología.</p> <p>e) Establecer redes de información científica y tecnológica.</p> <p>f) Crear, fomentar, difundir e implementar sistemas de gestión de calidad.</p> <p>g) Negociar, aplicar y adaptar tecnologías nacionales o extranjeras.</p> <p>h) Asesorar la negociación, aplicación y adaptación de tecnologías nacionales y extranjeras.</p>

			<p>i) Realizar actividades de normalización y metrología.</p> <p>j) Crear fondos de desarrollo científico y tecnológico a nivel nacional y regional, fondos especiales de garantías, y fondos para la renovación y el mantenimiento de equipos científicos.</p> <p>k) Realizar seminarios, cursos y eventos nacionales o internacionales de ciencia y tecnología.</p> <p>l) Financiar publicaciones y el otorgamiento de premios y distinciones a investigadores, grupos de investigación e investigaciones.</p>
Ley	30 de Diciembre	1992	<p>“Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”</p> <p>La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.</p>
Constitución Política de Colombia		1994	<p>El Estado creará incentivos para persona e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.</p>
Ley	115	1994	<p>Capítulo 2°. Estímulos especiales.</p> <p>Artículo 185. Líneas de crédito, estímulos y apoyo. Reglamentado parcialmente por el Decreto Nacional 2390 de 2006. El Estado establecerá líneas de crédito estímulos y apoyos para los establecimientos educativos estatales y privados con destinos a programas de ampliación de cobertura educativa, construcción, adecuación de planta física, instalaciones deportivas y artísticas, material y equipo pedagógico (...)</p> <p>Parágrafo. En desarrollo de lo dispuesto en el artículo 71 de la Constitución Política, la Nación y las entidades territoriales podrán otorgar estímulos a personas, sean estas particulares o vinculadas al sector público lo mismo que a instituciones estatales o del sector privado que desarrollen actividades de investigación en la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.</p>

			<p>El Gobierno Nacional por intermedio del Ministerio de Educación Nacional y con la participación del consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología" Francisco José de Caldas" COLCIENCIAS, creará los estímulos y reglamentará los requisitos y las condiciones para acceder a ellos.</p> <p>Reglamentado en Decreto Nacional 1742 de 1994.</p>
Decreto Nacional	1742	1994	<p>“Por el cual se crean estímulos especiales para investigadores y se reglamenta el parágrafo único del artículo 185 de la Ley 115 de 1994”.</p> <p>Artículo 1°. Créanse los estímulos especiales para investigadores, a que se refiere el artículo 185 de la Ley 115 de 1994, los cuales serán otorgados por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología," Francisco José de Caldas", Colciencias, en los términos del presente Decreto.</p> <p>Artículo 2°. Las normas reglamentarias contenidas en el presente Decreto se aplicarán a personas naturales sean estas particulares o vinculadas al sector público que acrediten la calidad de investigadores activos, en los términos que estipula la presente reglamentación.</p> <p>Artículo 3°. Los estímulos se calcularán con base en el salario mínimo mensual legalmente vigente en el momento de publicarse los resultados de la convocatoria y se pagarán en una o varias cuotas, de acuerdo con la disponibilidad presupuestal y de tesorería de Colciencias, para un período de doce (12) meses.</p> <p>Su monto dependerá de la categoría en que quede clasificado el investigador como resultado de su participación en la convocatoria y de la selección de candidatos que realice el Comité de Selección y Clasificación.</p> <p>Artículo 4°. Para efectos del reconocimiento de los estímulos, los investigadores, independientemente de que desarrollen su actividad en el sector público o privado y dentro de criterios de búsqueda de la excelencia, serán seleccionados y clasificados en las siguientes categorías (...).</p>
Ley	715	2001	<p>“Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros”.</p> <p>Capítulo II. Competencias de las entidades territoriales en otros sectores.</p> <p>(...)</p> <p>76.8. En cultura.</p> <p>(...)</p>

			76.8.2. Apoyar y fortalecer los procesos de información, investigación, comunicación y formación y las expresiones multiculturales del municipio.
Decreto Nacional	1278	2002	<p>“Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”.</p> <p>Capítulo I. Objeto, aplicación y alcance. ARTÍCULO 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación</p>
Decreto Nacional	1278	2002	<p>Capítulo V. Derechos, deberes, prohibiciones, inhabilidades e incompatibilidades. ARTÍCULO 41. Deberes. Además de los deberes establecidos en la Constitución y la ley, y en especial en el Código Disciplinario Único, para los servidores públicos, son deberes de los docentes y directivos docentes, los siguientes: a) Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, <u>mediante la investigación</u>, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde labora (...)</p>
Decreto Nacional	1278	2002	<p>Capítulo VI. Salarios, incentivos, estímulos y compensaciones. ARTÍCULO 47. Estímulos y compensaciones. Además de los estímulos establecidos por la ley, el decreto de salarios que expida el Gobierno Nacional, podrá establecer compensaciones económicas, de acuerdo con las disponibilidades presupuestales. ARTÍCULO 48. Estímulos a la especialización, a la investigación, y a la innovación. En aquellas entidades territoriales donde exista carencia de docentes especializados en determinadas áreas del conocimiento, podrán concederse estímulos a los docentes vinculados, especialmente a los normalistas, que deseen cursar estudios universitarios de</p>

			profesionalización o especialización en dichas áreas, a través de comisiones de estudio o pasantías. Así mismo, podrán estimularse las investigaciones o escritos que interesen al sector educativo, innovaciones educativas o experiencias significativas en el aula que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.
Acuerdo	273	2007	<p>“Por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”.</p> <p>ARTICULO 11°: Incentivos a la Investigación. Reglamentado por la Resolución de la S.E.D. 1450 de 2008. Créase el premio a la "Investigación e Innovación Educativa" en el Distrito Capital, el cual será reconocido anualmente a los diez mejores trabajos de investigación, innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa, presentados por las y los docentes y directivos docentes del sistema educativo oficial de Bogotá, D.C.</p> <p>(...)</p> <p>ARTICULO 12°: Publicaciones. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en ejercicio de las funciones establecidas en el acuerdo de su creación, promoverá la edición y publicación de obras pedagógicas y/o académicas de los y las docentes y directivos docentes del Sistema Educativo Oficial de Bogotá. Para lo anterior gestionará convenios y/o recursos con entidades públicas distritales y nacional y/o entidades privadas.</p> <p>Parágrafo. Las obras pedagógicas y/o académicas de que trata el presente artículo serán seleccionadas por un jurado que conformará para tal efecto el Director o Directora del IDEP.</p>
Ley	1450	2011	<p>“Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014.”</p> <p>Artículos 34 a 37 crean incentivos tributarios para los centros de investigación, las instituciones de educación básica primaria, secundaria, media y superior, personas que realicen inversiones en proyectos de investigación y contribuyentes que reciban recursos para ser destinados al desarrollo de proyectos de carácter científico.</p>
Resolución	2067	2013	Modifica la Resolución 1668 de 2011 que reglamentó el artículo 11 del Acuerdo 273 de 2007, por el cual se creó el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, establece las reglas de la convocatoria, objeto, conformación del jurado, comité técnico, distribución, modalidades, requisitos de participación, criterios de evaluación, procedimiento, valor de los premios, asignación presupuestas y vigencia.
Acuerdo	19	2015	“Por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro-MOVA”.

			<p>Capítulo 1. De la política de formación de maestros y maestras de la ciudad de Medellín.</p> <p>Artículo 1: Alcance. La Política Pública de formación de maestros y maestras de la ciudad de Medellín, es el instrumento orientador de la planeación de programas, proyectos y estrategias para formación continua de estos, definidos por la Secretaría de Educación y ejecutados a través del Centro de Innovación del Maestro -MOVA- con el fin de potenciar las capacidades reflexivas, críticas, creativas, innovadoras e investigativas de los actores responsables de la educación en Medellín, a través de la generación de espacios para el diálogo de saberes que propendan por el mejoramiento de la calidad educativa, el enriquecimiento de su vocación pedagógica y de su vida personal.</p> <p>(...)</p> <p>Artículo 4: Objetivo general de la política. Generar procesos de formación para fortalecer las dimensiones del ser, el saber y el crear de los maestros y maestras de la ciudad de Medellín en relación con sus capacidades reflexivas, críticas y creativas.</p> <p>Artículo 5: Objetivos específicos de la política.</p> <p>(...)</p> <p>4. Investigación: La pregunta como acción para transformar la escuela.</p> <p>Esta línea se enfoca en la producción de saber pedagógico, disciplinar y científico desde la propia mirada de los maestros y maestras a partir de la investigación, sistematización y socialización de sus prácticas en conversación con teorías pedagógicas y experiencias educativas. El agente educativo, docente y directivo docente investigador se pregunta por su contexto, problematiza su práctica y se ve a sí mismo como un sujeto reflexivo, crítico y transformador de su quehacer. En concordancia con lo anterior, se enfatizan tres enfoques de investigación educativa: la investigación en educación y pedagogía, investigación escolar o formativa y la sistematización de experiencias educativas y prácticas pedagógicas.</p>
Decreto	1075	2015	<p>“Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación”.</p> <p>Artículo 2.3.3.1.4.3. Obligatoriedad del proyecto educativo institucional. Todas las instituciones educativas oficiales y privadas deben registrar en las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas en educación, los avances logrados en la construcción participativa del proyecto educativo institucional.</p> <p>(...)</p> <p>Una vez registrados los avances del proyecto educativo institucional, las secretarías de educación departamental y distrital realizarán el análisis de éstos con el fin de establecer</p>

			<p>las bases para el desarrollo de las políticas educativas y los programas de apoyo, asesoría y seguimiento que se requieran. Igualmente, organizarán un sistema de divulgación y apoyo a las experiencias sobresalientes, a las investigaciones e innovaciones que se estén llevando a cabo a través de los proyectos educativos institucionales.</p>
Decreto	1075	2015	<p>Subsección 3. Investigación pedagógica. Artículo 2.4.2.1.3.3.1. Programas de estudios científicos de la educación. Las secretarías de educación departamentales y distritales, con la asesoría de los respectivos comités de capacitación de docentes a que se refiere la Subsección 5 de esta Sección, en desarrollo de sus políticas de mejoramiento de la calidad educativa, organizarán programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación, con el objeto de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores que prestan el servicio en su territorio. Estos programas deberán estimular innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permita el mejoramiento cualitativo del proyecto educativo institucional y, en general, del servicio público educativo.</p> <p>Artículo 2.4.2.1.3.3.2. Propuestas de Programas. Para el desarrollo de los programas de investigación a que se refiere el artículo anterior, los educadores o los establecimientos que presten el servicio educativo formal podrán presentar ante la secretaría de educación departamental o distrital, las correspondientes propuestas. Recibidas éstas y oído el concepto del comité de capacitación de docentes sobre su ajuste a los criterios y condiciones establecidos en los programas mencionados, las propuestas que cumplan tales requerimientos serán remitidas para evaluación y aprobación de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología que atienda la respectiva entidad territorial o quien haga sus veces. Las propuestas de investigación aprobadas se ejecutarán con la asesoría de una institución competente de las definidas en los artículos 2.4.2.1.3.2.2., 2.4.2.1.3.2.3. y 2.4.2.1.3.2.4. de este Decreto, si así lo dispone dicha Comisión.</p>
Acuerdo Distrital	613	2015	<p>"Por el cual se establece como estímulo el año sabático para docentes y docentes directivos de la planta de personal de la secretaría de educación del distrito"</p> <p>ARTÍCULO 1°. Establézcase como estímulo al Año Sabático para docentes y docentes directivos de reconocida trayectoria académica de la planta de personal de carrera de la Secretaría de Educación del Distrito Capital Artículo 2°. Entiéndase por estímulo el Año Sabático: Un período remunerado de doce meses calendario en el que el</p>

			<p>docente o docente directivo se separa de sus obligaciones laborales con el fin exclusivo de desarrollar proyectos de preparación, investigación e innovación en pedagogía y docencia.</p> <p>ARTÍCULO 3°. Este estímulo se conferirá anualmente, por una sola vez, a aquellos docentes o docentes directivos que certifiquen una vinculación mínima de diez (10) años al servicio de la Secretaría de Educación del Distrito, que presenten proyectos de innovación e investigación educativas pertinentes y de interés institucional. Estos docentes y docentes directivos no deben registrar sanciones disciplinarias vigentes al momento de conferir dicho estímulo.</p> <p>PARÁGRAFO PRIMERO. El docente o docente directivo seleccionado deberá al reintegro del año sabático presentar un informe sobre sus actividades académicas, de investigación y de formación realizadas a la Secretaría de Educación, con el fin de analizar el impacto pedagógico y hacerle seguimiento a los resultados obtenidos en la Institución Educativa en que labore dicho profesional.</p> <p>PARÁGRAFO SEGUNDO: La Secretaria Distrital de Educación creará un banco de proyectos con las investigaciones e innovaciones pedagógicas presentadas por los docentes y docentes directivos beneficiarios del Año Sabático.</p>
Resolución	780	2018	<p>“Por medio de la cual se reglamenta el Artículo 11 del Acuerdo 273 de 2007”.</p> <p>ARTÍCULO PRIMERO: CONVOCATORIA. Convocar anualmente a los docentes y directivos docentes del sistema educativo oficial de Bogotá, D.C, a participar con sus trabajos en el Premio a la "Investigación e Innovación Educativa" en el Distrito Capital, creado por el Concejo de Bogotá D.C. mediante el Acuerdo 273 de febrero 16 de 2007.</p> <p>ARTÍCULO SEGUNDO: OBJETO. Reconocer y premiar a los diez (10) mejores trabajos de investigación e innovación educativa y/o experiencia pedagógica demostrativa, presentados por las y los docentes y directivos docentes del Sistema Educativo oficial de Bogotá. D.C</p> <p>ARTÍCULO TERCERO: JURADO. Para la selección de los diez (10) mejores trabajos, de conformidad con lo dispuesto en Parágrafo 1 del artículo 11 del Acuerdo 273 de 2007 el jurado estará conformado por: El Secretario o Secretaria de Educación o su delegado o delegada, el Subsecretario o Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación del Distrito, el Director o Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico — IDEP, un representante de las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Bogotá y un representante del Magisterio Distrital Oficial, quien debe tener un nivel de estudio de doctorado en Educación.</p>

Decreto	1330	2019	<p>“Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015- Único Reglamentario del Sector Educación”.</p> <p>CAPÍTULO 2. Registro calificado de programas académicos de educación superior.</p> <p>Artículo 2.5.3.2.3.2.6 Investigación, innovación y/o creación artística y cultural. La institución deberá establecer en el programa, las estrategias para la para formación en investigación- creación que le permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de tal forma que se desarrolle el pensamiento crítico y/o creativo. Según la declaración explícita que realice el programa con relación a la incorporación para el desarrollo del conocimiento, el programa deberá definir las áreas, líneas o temáticas de investigación en las que se enfocarán los esfuerzos y proyectos. Lo anterior, teniendo en cuenta los siguientes propósitos de investigación: (...) b) La incorporación de la formación investigativa de los estudiantes en concordancia con el nivel educativo y sus objetivos, el uso de las tecnologías de información y de la comunicación.</p> <p>Artículo 2.5.3.2.3.2.7. Relación con el sector externo. La institución deberá establecer para el programa, los mecanismos y estrategias para lograr la vinculación de la comunidad y sector productivo, social, cultural, público y privado, en coherencia con modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades), el nivel de formación del programa, la naturaleza jurídica de la institución, la tipología e identidad institucional.</p> <p>En coherencia con el proceso formativo y la investigación, el programa establecerá los mecanismos y las estrategias, para lograr la articulación de los profesores y estudiantes con la dinámica social, productiva, creativa y cultural su contexto.</p>
Ley	1955	2019	<p>Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”.</p> <p>Objetivos generales y específicos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Modifíquese el artículo 2° de la Ley 1951 de 2019, el cual quedará así:</p> <p>Artículo 2°. Objetivos generales y específicos. Por medio de la presente ley se reconocen y actualizan los derechos de los ciudadanos y los deberes del Estado en materia del desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y de innovación, que consolidan los avances hechos por las Leyes 29 de 1990 y 1286 de 2009, mediante los siguientes objetivos generales y específicos:</p>

			<p>OBJETIVOS GENERALES (...) 3. Impulsar el desarrollo científico, tecnológico y la innovación de la Nación, programados en la Constitución Política de 1991 y en el Plan Nacional de Desarrollo, de acuerdo con las orientaciones trazadas por el Gobierno nacional.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Fortalecer una cultura basada en la generación, apropiación y divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanente. (...) 6. Fortalecer la capacidad de transferencia de la tecnología producida en las universidades y centros de investigación y desarrollo tecnológico en beneficio del sector productivo nacional, a través del mejoramiento de la conectividad de las redes académicas de investigación y educación.</p>
Proyecto de Acuerdo	361	2021	<p>“Por el cual se crea la casa del maestro (a) en el Distrito Capital, para el desarrollo cultural, recreativo y personal de los educadores del Distrito”.</p> <p>ARTÍCULO. 4. La Casa del Maestro(a) tendrá como finalidad principal facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos vinculados a los establecimientos educativos de los diferentes niveles de la educación oficial del Distrito Capital, instituyéndose como un espacio de encuentro y construcción colectiva de conocimiento cultural, intercambio de saberes y valores intelectuales, propendiendo por el continuo mejoramiento de las condiciones de bienestar de los docentes y la comunidad educativa en general.</p>
Resolución	0643	2021	<p>“Por la cual se adopta la Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia, Tecnología e Innovación”.</p> <p>ARTÍCULO PRIMERO. ADOPCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LA CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. Adóptese la Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia, Tecnología e Innovación que tendrá como objetivo generar condiciones para el uso, inclusión e intercambio de saberes y conocimientos en ciencia, tecnología e innovación (CTeI) para la democratización de la ciencia y la construcción de una sociedad basada en el conocimiento, la cual se anexa y hace parte integral de este acto administrativo.</p>
Resolución	0531	2022	<p>“Por la cual se concede el reconocimiento como Centro de Investigación al CENTRO DE INVESTIGACIÓN LA CASA DEL MAESTRO dependiente de la Corporación Universidad de La Costa”.</p>

Anexo 2: La investigación pedagógica y el maestro investigador en los documentos de política educativa

DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA	ACCIONES QUE FAVORECEN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EL ROL DEL MAESTRO INVESTIGADOR.
---	--

<p>Plan Decenal de Educación 2005-1996 <i>La Educación un Compromiso de Todos</i></p>	<p>Con el propósito de elevar la calidad de la educación se plantea una estrategia que se funda en la potenciación del desarrollo humano en equilibrio con el respeto a la naturaleza y la defensa del medio ambiente. Entre otros programas, hacen parte de esta estrategia: a) la cualificación de los educadores, b) el desarrollo curricular y pedagógico, c) el mejoramiento de ambientes escolares y dotación de instituciones educativas, d) la promoción de la “investigación y el estudio permanente de los problemas de la educación en sus diferentes formas y niveles, en los planos conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental, como base para la innovación y el rediseño de políticas y programas. Las universidades y las instituciones de ciencia y tecnología darán prioridad a este programa. Con el fin de contar con un centro que sirva de motor al proceso de innovación e investigación en la educación, se creara en Colciencias una unidad especializada de investigación y aplicación pedagógica y didáctica”.</p> <p>Esta estrategia también reconoce a la Expedición Pedagógica Nacional como “una misión académica de educadores e investigadores tiene por objeto poner en contacto la intelectualidad del país con la institución escolar y la comunidad educativa, lo mismo que reconocer en forma sistemática las innovaciones y experiencias pedagógicas y acordar líneas de investigación y experimentación con los protagonistas del proceso educativo”.</p>
<p>Plan Decenal de Educación 2006-2016 <i>Pacto social por la educación</i></p>	<p>En este plan la investigación se suma a los procesos de actualización curricular, en esta medida, se establece la necesidad de “garantizar la articulación entre los proyectos educativos institucionales, PEI, y los planes de desarrollo municipal, departamental y nacional que permitan asegurar los recursos en infraestructura, dotación, investigación y formación necesarios para avanzar en la</p>

	<p>calidad de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p,32).</p> <p>En cuanto al fomento de la cultura de investigación, en su componente “Formación y desarrollo profesional” el documento plantea algunas condiciones e incentivos para posibilitar la investigación pedagógica articulada a procesos de profesionalización docente. En específico se establecen acciones como la creación de:</p> <p>(...) un sistema nacional de formación, actualización y promoción de maestros con directrices y lineamientos que articulan niveles y promueven acciones de apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica, comunidades académicas, experiencias significativas, pasantías, programas de maestría y doctorado, uso de las tecnologías y la creación de un fondo editorial. (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p.244).</p>
<p>Plan Decenal de Educación 2016-2026 <i>El camino hacia la calidad y la equidad</i></p>	<p>El Plan propende por el fortalecimiento y promoción de la educación integral, la investigación y el desarrollo de la ciencia.</p> <p>Al igual que el PNDE anterior se propone “fomentar la investigación en educación y pedagogía y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros” (Ministerio de educación Nacional, 2020, p.47). A su vez, se establece la importancia de un “plan de incentivos para educadores” de movilidad, tiempos recursos y reconocimiento para la investigación y el acceso a procesos de formación. Así como también crear y fortalecer comunidades y redes de práctica profesional y docente, para incentivar la innovación, la construcción colectiva y la cualificación de la investigación en los escenarios rurales del país.</p>
<p>Plan de Desarrollo Distrital <i>Bogotá sin indiferencia un compromiso social contra la pobreza y la exclusión</i> (2004 – 2008)</p>	<p>En su Artículo 10°, Metas del Eje Social relativas al programa <i>Más y mejor educación para todos y todas</i>, se propone “fomentar la investigación científica y tecnológica mediante la realización de acciones de formación de docentes en la enseñanza de las ciencias y la tecnología y la</p>

	<p>formación del espíritu científico en los y las escolares” (Concejo de Bogotá, 2004). En relación con el fomento de la investigación y la tecnología el PSE titulado “Bogotá: una gran escuela” establece con mayor detalle una apuesta hacia la formación y actualización permanente de los docentes, brindando estímulos para grupos, redes y asociaciones pedagógicas de investigación e innovación de maestros (Secretaría de Educación de Bogotá, 2008).</p> <p>Así mismo, en dicho PSE se propuso desde el comité distrital de capacitación, programas de formación y actualización para el apoyo de grupos y redes de trabajo hacia la didáctica y la enseñanza con enfoque de innovación e interdisciplinaridad. Buscado incorporar al proceso educativos proyectos para promover la investigación y la ciencia con los estudiantes se postuló mejorar la enseñanza a partir de la formación docente para la ciencia aplicada y el uso de las nuevas tecnologías. Para lo anterior y más en detalle el proyecto “Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras” planteo dos metas específicas: i) “17.350 docentes y directivos formados mediante programas de formación permanente de docentes (PFPD), y otras estrategias como el fortalecimiento de las redes de maestros, el apoyo a la investigación pedagógica y educativa y los estímulos al desempeño profesional de los docentes.” Y ii) “230 experiencias de innovación e investigación pedagógica derivadas de los programas de formación permanente de docentes” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2008, p,63).</p>
<p>Plan de Desarrollo Distrital 2008-2012 <i>Bogotá Positiva</i></p>	<p>Concibe la investigación e innovación educativa y pedagógica como elemento para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. En su PSE “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2009) plantea asuntos enfocados en la fundamentación pedagógica y educativa de investigación para la enseñanza por ciclos, las transformaciones curriculares en la organización por ciclos, los sistemas y prácticas de evaluación, y los problemas tanto</p>

	<p>pedagógicos como metodológicos asociados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se plantean tanto en el PDD (Concejo de Bogotá, 2008) acciones para el fomento de la investigación docente y la innovación educativa, particularmente dicho plan establece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y divulgar 30 investigaciones que contribuyan a la política de calidad de la educación. • Desarrollar y divulgar 40 innovaciones pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y del conocimiento científico, técnico y tecnológico. • Aplicar en 40 colegios oficiales los resultados de las investigaciones en currículo, gestión y organización escolar, en todos los ciclos del sistema educativo oficial. • Sistematizar y divulgar 72 experiencias didácticas y pedagógicas realizadas por docentes en las áreas de lectura y escritura, inglés, ambiente, matemáticas, ciencias, tecnología y/o artes • Adelantar un programa de pedagogía social que contribuya a la construcción de capital cultural en la ciudad
<p>Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016 <i>Bogotá Humana</i></p>	<p>El enfoque principal de este Plan es la innovación social y en el fortalecimiento del Sistema Regional de Innovación (Leal, 2017). El PSE “<i>Calidad para todos y todas</i>” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012) aborda en algunos aspectos como el “rezagos en la innovación curricular por parte de la SED” frente a la difusión de las innovaciones adelantadas en los colegios. Con el propósito de subsanar este rezago, se establece el rol de la Secretaría de Educación frente al reconocimiento y divulgación del saber pedagógico. Para esto se crea el “Plan de acciones de reconocimiento a los maestros y a las maestras” que estableció como meta beneficiar a más de 1.000 docentes al año y fomentar escenarios para la actualización, la participación en eventos</p>

	<p>académicos y culturales, el desarrollo de pasantías e intercambios académicos nacionales e internacionales. Así mismo, la apuesta de este gobierno en torno a la formación docente posgradual y la financiación de posgrados fue muy grande y contribuyó al desarrollo de la investigación pedagógica, esto dada la apuesta de formación de “más de 9.000 docentes en programas de postgrado de alto nivel académico y que respondan a los retos del sistema educativo”. (Concejo de Bogotá. 2012, p.62).</p>
<p>Plan de Desarrollo Distrital 2016-2020 <i>Bogotá mejor para todos</i></p>	<p>Reconoce a los docentes y directivos como aquellos que lideran la transformación educativa de la ciudad. Por tal razón, la Secretaría de Educación buscó desarrollar acciones para el reconocimiento de los docentes, el apoyo al fortalecimiento de las licenciaturas, el acompañamiento a docentes novel, el fomento de la “Red de innovación del maestro” y el fomento de la innovación educativa. En particular, la Red pretendía enfocarse en el acompañamiento y formación continua de las maestras, maestros y directivos desarrollando acciones para la transformación de las prácticas de aula. Por este motivo se planteó la participación de 11.000 docentes en programas de formación posgradual nacional o de pasantías internacional en universidades de alta calidad asociadas a la Red de Innovación del Maestro. (Concejo de Bogotá, 2016)</p> <p>En este gobierno se concibe a Bogotá como una “ciudad educadora” y como parte de un “ecosistema” y se buscó establecer vínculos entre la ciudad, los centros de innovación (entendidos como como escenarios para el intercambio, diálogo, reflexión y divulgación para la transformación de la práctica pedagógica a nivel aula, institución educativa y ciudad), las redes y una estrategia móvil de innovación enmarcados dentro del ecosistema educativo para fomentar procesos de formación docente que entendiera las necesidades, áreas disciplinares, experticias, contextos y territorios.</p>

<p align="center">Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 <i>Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI</i></p>	<p>Plantea la importancia de dar continuidad a procesos de reconocimiento e incentivos tales como el premio a la investigación educativa e innovación pedagógica. Se propone así reconocer y apoyar por medio de programas de formación a 7.000 docentes y directivos, buscando generar espacios de vinculación a redes, colectivos, semilleros y grupos de investigación en innovación. Además, espera brindar 5.000 cupos para formación posgradual y 2000 para procesos investigación, reconocimiento, innovación y formación permanente (Concejo de Bogotá, 2020).</p> <p>En el eje “Garantizar las condiciones de calidad en la educación inicial para incidir en el desarrollo integral”, se hace énfasis en la importancia de desarrollar o concebir la idea del “ecosistema de aprendizaje”. En este sentido, se da continuidad a la importancia de trascender a los límites del aula o la escuela buscando articular a diversos actores y agente educativos de la ciudad (Secretaría de Educación de Bogotá, 2021a).</p> <p>Por medio del Decreto Distrital 273 de 2020 se crea la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología (Atenea). Su principal objetivo es articular la oferta educativa con la demanda laboral del sector privado, el sector público y las organizaciones sociales y culturales de la ciudad, así como de la promoción de la ciencia y la tecnología y la promoción de proyectos de investigación científica de grupos de investigación reconocidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en el Distrito Capital.</p>
<p align="center">Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 <i>Educación de calidad para una Bogotá Positiva</i></p>	<p>Bajo el programa “Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor”, este Plan concibe dos elementos centrales que inciden en las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación. El primero, el relativo a las condiciones y recursos materiales, y el segundo, el que tiene que ver con las condiciones pedagógicas: contenidos, métodos de enseñanza, estrategias pedagógicas, etc. En términos pedagógicos, una de las</p>

	<p>transformaciones que propone este Plan es la reorganización de la enseñanza por ciclos, “basada en el reconocimiento de la autonomía escolar y de la capacidad de cada colegio para ser artífice de su proyecto académico”. Uno de los propósitos de esta reorganización por ciclos consiste en “la promoción y acompañamiento de innovaciones, experiencias y proyectos de investigación educativa y pedagógica en cada uno de los ciclos académicos”.</p>
<p>Plan Sectorial de Educación 2012-2016 <i>Calidad para todos y todas</i></p>	<p>Una de las acciones enfatizadas en este Plan consiste en la promoción de la “dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente y promover la formación de excelencia para los maestros y maestras reconociendo su propio saber”. En esta dirección, el objetivo general del proyecto de inversión No. 702, titulado: “Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico”, consiste en “contribuir en la construcción de conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes para la materialización del derecho a la educación de calidad y al cumplimiento del Plan Bogotá Humana 2012-2016, mediante la investigación, la innovación y el seguimiento de la política pública del Sector”.</p>
<p>Plan Sectorial de Educación 2016-2020 <i>Hacia una ciudad educadora</i></p>	<p>Uno de los énfasis de la ruta estratégica de calidad desde la gestión pedagógica y educativa denominado: “Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes”, enfatiza en la formación de los maestros de acuerdo a las necesidades del contexto y el incentivo a la investigación educativa para la transformación de la práctica pedagógica, “desde su acompañamiento como maestro novel hasta la articulación de comunidades de interaprendizaje. En este orden de ideas, integrar una Red de Innovación de maestros lleva a reflexionar sobre la importancia de cohesionar y fortalecer la comunidad docente; esto quiere decir que, a su vez, el acompañamiento y formación de docentes debe permitir la generación de espacios de construcción colectiva que integren el saber, ser y hacer entre maestros y con el resto de la comunidad educativa (...) Se trata de establecer</p>

	<p>vínculos entre las iniciativas que se hacen rodar en la ciudad, como el ecosistema, los centros, las redes y la estrategia móvil de innovación, con la formación de docentes entendida como un proceso diferenciado acorde con sus necesidades, sus áreas disciplinares, las experticias, los contextos y territorios”.</p> <p>En materia del reconocimiento de la labor pedagógica de docentes y directivos docentes, este Plan reconoce la necesidad de otorgar reconocimientos e incentivos que permitan visibilizar y divulgar las prácticas más significativas de los docentes que impactan directamente la calidad de la educación, “y que abordan problemáticas del sector desde el desarrollo de herramientas, y prácticas innovadores, de procesos de investigación, la producción de materiales y la estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Con el propósito de potenciar las estrategias que comprende la línea de reconocimiento a las maestras, maestros y directivos docentes de Bogotá, aclara el Plan, “el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP se constituye en uno de los principales aliados de la SED para impulsar la transformación educativa en la ciudad, a través de estudios e investigaciones que aporten al diseño, desarrollo y evaluación de la política educativa, el apoyo a comunidades de práctica y saber pedagógico para la visibilización y fomento de la innovación, y la socialización y divulgación del conocimiento producido por los actores educativos en los diferentes ambientes de aprendizaje de la ciudad”.</p>
<p>Plan Sectorial de Educación 2020-2024 <i>La educación en primer lugar</i></p>	<p>Plantea la importancia de lograr la transformación pedagógica y fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de colegios oficiales y privados a partir de la conformación de redes, nodos de diálogo, círculos de estudios, diálogos con universidades y promover una mayor participación de los padres y las organizaciones sociales. Promueve la investigación con estudiantes y maestros, la sistematización y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y</p>

	<p>contextuales potencien las fortalezas del entorno territorial de los colegios.</p> <p>Uno de las seis (6) metas para el cuatrienio en el ámbito “Transformación pedagógica y mejoramiento de la gestión educativa. Es con los maestros y maestras”, consiste en “reconocer y apoyar la labor de 7.000 maestras y maestros a través de programas de formación docente y la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, grupos de investigación e innovación, y el reconocimiento social a su labor. Esta meta beneficiará a 5.000 maestros, maestras y directivos docentes en programas de formación posgradual, especialmente en maestrías y 2.000 educadores en procesos de formación en servicio y participación en redes y grupos de investigación e innovación”.</p> <p>Otra de las metas consiste en la creación y puesta en marcha de “la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana para la formulación de la visión de la política pública en educación, en sintonía con los ODS-2030 y Bogotá 2038”.</p>
<p>Política Distrital de Ciencia Tecnología e Innovación 2019-2038</p>	<p>Plantea el fomento de “una cultura basada en la generación, apropiación y divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanente” donde, a su vez, establece una visión ecosistémica que articula de redes de agentes públicos, privados y educativos que Interactúan en un territorio a impactar. Identifica un gran desafío en cuanto a la consolidación de la educación y la investigación con enfoque al desarrollo de capacidades endógenas en Ciencia, Tecnología e Innovación.</p>
<p>Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana 2019</p>	<p>En su Eje 1 I, línea “Gestión del conocimiento y evaluación”, plantea la importancia de mapear investigaciones y evaluaciones para la gestión del conocimiento; consolidar programas y líneas de investigación de diversos niveles; fortalecer las condiciones de investigación en los colegios y fomentar un sistema distrital de reconocimientos, estímulos y condiciones para la investigación. En la línea “Aprendizajes para el desarrollo integral, la formación y el aprendizaje” plantea establecer el saber</p>

	<p>pedagógico como base para la transformación y la innovación sistemática.</p> <p>En el eje 2 en la línea “Evaluación de la formación integral” postula la importancia de promover la investigación y la innovación en instrumentos y mecanismos de evaluación formativa integral. La línea “Organización y gestión institucional para la formación integral” plantea definir un plan de acción para el desarrollo de nuevas experiencias e innovaciones para la formación integral, apoyando redes, semilleros y experiencias exitosas, planteando ser referente en sistemas de seguimiento y evaluación de la formación integral desde la innovación pedagógica.</p> <p>En el eje 3 “Transformación Pedagógica” la Misión postula dar reconocimiento e importancia a la formación entre pares que se desarrolla en las redes y colectivos de manera horizontal y como un saber legítimo que reivindica la investigación como estrategia de formación. También hace referencia a la necesidad de fortalecer semilleros escolares de investigación para la formación investigativa.</p> <p>Con el eje 5 y la línea “Las Instituciones Educativas y su infraestructura” promueve la autonomía, el liderazgo, la gobernanza y la investigación en el aula. En el eje 6 y la línea “Mejoramiento de la gestión educativa” plantea la importancia de invertir en investigación pedagógica de alto nivel.</p>
--	---

Anexo 3: Guía de moderación entrevistas semiestructuradas IDEP- proyecto maestro investigador

Saludo al grupo: *Muy buenos días/ tardes/ a todos y todas. Mi nombre es (nombre y apellido). Me acompañan en esta actividad (nombres, apellidos) quienes hacemos parte del equipo de la Estrategia 2 del IDEP. Esta Estrategia tiene como objetivo “optimizar la gestión de la información y el conocimiento producido a través de los procesos de seguimiento a la política sectorial para su uso y apropiación por parte de distintos grupos de interés”, y aportar así desde el campo de la política pública al cierre de brechas de calidad en la educación.*

En esta ocasión, quisiéramos conocer distintas opiniones y puntos de vista sobre uno de los proyectos que adelantamos desde el IDEP en el marco de esta Estrategia 2, llamado “Maestro investigador”.

Antes de contarles un poco más sobre el objetivo y la pregunta de investigación de este proyecto, quisiéramos saber si están de acuerdo en que grabemos este encuentro.

Cabe aclarar que las respuestas suministradas serán confidenciales y la información se utilizará de manera anónima únicamente para fines de la investigación. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es conocer sus experiencias y opiniones sinceras.

¿Podemos dar inicio a la grabación?

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Fecha y lugar: _____

Iniciación: Hora /__/__/ Finalización /__/__/

Enlace Zoom o Meet:

Nombre del moderador(a):

Nombre del relator(a):

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

El objetivo de esta entrevista consiste en aportar insumos que permitan validar un diagnóstico adelantado por el IDEP en el 2021 sobre las condiciones y el rol del maestro investigador. En dicho diagnóstico participaron maestras y maestros de la Secretaría de Educación de Bogotá que hacen parte de distintas redes y semilleros de investigación.

BREVE CONTEXTO DEL PROYECTO

En la primera fase del proyecto de investigación sobre maestro investigador adelantada en el 2021 participaron cerca de 93 docentes de las jornadas mañana y tarde en distintas mesas de trabajo para discutir sobre “la investigación en la escuela y el rol del maestro y la maestra como investigadores”. A través de una metodología de diagnóstico participativo se identificaron los problemas, causas y efectos que tiene la investigación desde la escuela.

En esta segunda fase del proyecto de investigación, nos proponemos: 1) Validar con distintos actores de interés (académicos, representantes de la sociedad civil e implementadores de política) los hallazgos obtenidos en el 2021. 2) Generar insumos que permitan construir colectivamente recomendaciones de política pública que permitan mejorar las condiciones del Maestro Investigador.

Es importante mencionar que definimos al “maestro que investiga” como aquel que realiza cualquiera de estas tres formas de investigación: la investigación del docente sobre su práctica pedagógica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes (investigación formativa) (Restrepo, 2009, p. 105).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las condiciones o estrategias que, desde la perspectiva de distintos actores involucrados en el campo de la política pública educativa, contribuyen a garantizar y promover la labor de las y los maestros investigadores en las IED de Bogotá?

CONSIDERACIONES GENERALES

Luego de brindar el contexto de la investigación, deberá explicarse brevemente el objeto de la entrevista, tanto si ésta se desarrolla de manera presencial o de manera virtual. También deberá aclararse el tiempo de duración de la actividad (máximo 1 hora y 30 minutos). Y finalmente, si la entrevista se lleva a cabo de manera virtual, se debe invitar a los participantes a dejar la cámara encendida durante el tiempo que este dure. No encender la cámara no es un motivo para suspender la realización de la actividad.

NOTAS (para la logística interna de la entrevista)

Tanto moderador(a) como relator(a) tomarán notas sobre el desarrollo de la actividad. Esta información será utilizada para complementar y puntualizar asuntos útiles para la posterior sistematización de la información que allí se recoja. Tanto moderador(a) como relator(a) deberán tener registro del audio de la entrevista.

No olvidar el diligenciamiento de la lista de asistencia y del consentimiento informado. Antes de iniciar, verificar también que se cuenta con las mejores condiciones posibles para grabar el audio de la sesión, sin interferencias, sobre todo si la actividad se lleva a cabo de manera presencial.

PRESENTACIÓN DE CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES

Luego de aclarar la dinámica de participación, se invitará a los participantes a presentarse y a enunciar datos básicos de caracterización: nombre de cada uno/a, formación, trayectoria o experiencia con la investigación adelantada por maestras y maestros en la escuela.

PREGUNTAS GUÍA

Antes de dar inicio a la entrevista, explicar brevemente la estructura del formato y el número de preguntas que se espera cubrir. En la primera parte se presentará y discutirá el problema identificado por las y los maestros en el 2021. Posteriormente, la entrevista se centrará en las causas y consecuencias que se derivan de este problema y finalmente nos centraremos en lo que hemos denominado “acciones de incidencia”, es decir, posibles soluciones que pueden promoverse desde el campo de las políticas públicas para dar solución al problema identificado.

I. Problema

Según los maestros consultados, la principal limitante que dificulta que quienes quieran llevar a cabo investigación de aula puedan realizar esta labor es la *“ausencia de articulación en las políticas públicas que promueven o fortalecen la investigación en y desde la escuela”*. En opinión de las y los maestros consultados, resulta evidente la falta de lineamientos claros en materia de políticas públicas que estén encaminados a promover la investigación en el aula. Si bien se reconoce la existencia de una política sobre investigación pedagógica (Artículo 109 de ley 115), no se advierte con claridad su implementación.

1. ¿Cuál es su apreciación sobre este problema?
2. ¿Cuáles son las ventajas (o desventajas) que traería para la escuela crear condiciones desde las políticas públicas de educación para que las maestras y los maestros que así lo deseen puedan investigar? (el por qué y el para qué. La justificación).

II. Causas

Según las maestras y maestros, la ausencia de articulación de políticas públicas *“genera”* distintas causas que impiden investigar en la escuela.

3. Entre las causas que limitan esta labor se encuentran la falta de tiempo (ajuste de carga laboral docente) y de incentivos (en carga laboral liberada y de recursos económicos) para investigar. ¿Qué opiniones o comentarios tiene al respecto?
4. Otra causa que genera esa falta de articulación de políticas públicas en torno al maestro investigador es la *“ausencia de una cultura de la investigación en y desde la escuela que está mediada por falta de voluntad pedagógica por parte del docente para investigar”*. ¿Qué opiniones o comentarios tiene al respecto?
5. Otra causa que guarda relación con el problema identificado es que las facultades de educación no forman a los pedagogos (o lo hacen muy tangencialmente) en investigación científica. ¿Cuál es su opinión al respecto?
6. Finalmente, otra causa identificada por las y los maestros, tiene relación con las dificultades que encuentran aquellos quienes investigan en el aula para **validar** ante la comunidad científica local el conocimiento que producen. Esta dificultad evidenciaría, además, una brecha entre el conocimiento que se produce en la universidad vs el que se produce en la escuela. ¿Cuáles son sus apreciaciones al respecto? ¿Hace falta reconocer socialmente el conocimiento que se produce en la escuela y otorgarle el mismo *“estatus”* que aquel que se produce en la universidad? ¿Por qué?

III. Consecuencias

Pese a la existencia de redes, semilleros y colectivos de investigación de maestras y maestros, una consecuencia que se deriva de la falta de condiciones para el maestro investigador es, por consiguiente, que esta actividad ocurre “al margen” de la escuela. Es decir, que no ocurre en el marco del desarrollo de la carrera docente y como un asunto promovido y auspiciado desde las instancias distritales, sino que ocurre prácticamente por “voluntad” de los docentes.

7. En su opinión, ¿cuál es la consecuencia más inmediata que se deriva del hecho de que no se movilicen o promuevan acciones de política pública educativa que les facilite a los docentes ejercer el rol de investigadores? ¿por qué?

IV. Acciones de incidencia

8. A nivel de las políticas públicas educativas, ¿cuáles son las acciones que a su juicio deben ser impulsadas para promover la investigación en el aula y con ellas el rol de la maestra y el maestro investigador? *[NOTA: aclarar que las “acciones” son actividades concretas orientadas a subsanar la problemática discutida y que pueden ser tanto materiales (tiempos, recursos, incentivos, etc.), como de consolidación y promoción del rol, de reconocimiento, y/o socialización de resultados].*
9. Una propuesta para movilizar la labor del docente investigador desde las políticas públicas consiste en la modificación del estatuto docente. ¿Cómo valora esta posibilidad?
10. ¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta en el marco de esta investigación para que las recomendaciones que de aquí se deriven tengan eco, por ejemplo, en la agenda educativa del SED? ¿Cómo te gustaría que fueran esas recomendaciones...?
11. A nivel de la sociedad civil, ¿qué acciones deberían adelantarse para promover la investigación en el aula y con ellas el rol de la maestra y el maestro investigador?

Bibliografía

- Ayala, A. L. (2008). *Aspectos sobre política pública: ejercicios e instrumentos para el análisis*. Universidad Nacional de Colombia, Fac. Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial. <https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Castro Villarraga, J. O. y Álvarez Gallego, A. (2012). Historia Institucional. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, CIDE. 9-13; 28- 29. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/194/Historia%20institucional.%20Secretar%c3%ada%20de%20Educaci%c3%b3n%20Distrital%20SED%20SED.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Concejo de Bogotá. (2004). Plan De Desarrollo Distrital 2004-2008: Bogotá sin Indiferencia. <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-distrital>
- Concejo de Bogotá. (2008). Plan De Desarrollo Distrital 2008-2012: Bogotá Positiva. <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-distrital>
- Concejo de Bogotá. (2012). Plan De Desarrollo Distrital 2012-2016: Bogotá Humana. <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-distrital>
- Concejo de Bogotá. (2016). Plan De Desarrollo Distrital 2016-2020: Bogotá mejor para todos.
- Concejo de Bogotá. (2020) Plan De Desarrollo Distrital 2020-2024: Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI. <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-distrital>
- Cortés, A., Baquero L., Ramírez, J y Jiménez, J (2021). Formación ciudadana, ética y convivencia: apuestas de docentes reflexivos desde la investigación pedagógica (*documento sin publicar*)
- Di Virgilio, M. et al (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Duque, et al (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación No.67*, segundo semestre de 2014, Bogotá.
- Echeverri Álvarez, J (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palabra No. 16*. DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016>
- El Tiempo. (2021). La Casa del Maestro, reconocida como Centro de Investigación Universidad de la Costa. <https://www.eltiempo.com/contenido-comercial/la-casa-del-maestro-reconocida-como-centro-de-investigacion-679045>

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de " política", políticas públicas y política educacional. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17, 1-13.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Bogotá: Fundación Compartir*. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

García, S., Maldonado, D., y Muñoz, S. (2022) El análisis de políticas públicas en el sector educación en Colombia. En *El análisis de las políticas públicas en Colombia*. (1.ª ed., pp. 171-187). Bogotá: Editorial Uniandes.

Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle, Facultad de Educación.

IDEP (2018). Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C. : lineamientos de política pública. Autores, Claudia Patricia Gallo Castro [et al...]. -- 1ª. ed. --Bogotá : Corporación Magisterio, 2018.

IDEP (2020). *Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital*. Cifuentes, G. y Aguilar Forero, N. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2375>

IDEP (2021a). Identificación de las principales características de la carrera docente, que permitan promover procesos de investigación a la luz del concepto maestro investigador en el caso chileno. Carolina Guevara. Documento de trabajo, sin publicar.

IDEP (2021b). Identificación de las principales características de la carrera docente, que permitan promover procesos de investigación a la luz del concepto maestro investigador en el caso ecuatoriano. Melisa Gómez. Documento de trabajo, sin publicar.

IDEP (2021c). *Documento diagnóstico condiciones de investigación en la escuela*. Documento interno de trabajo, sin publicar.

Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En: *Iniciación a la práctica sociológica*. Patrick Champagne, Remi Lenoir, et al. Ciudad de México: Siglo XXI editores, pp. 57-102.

Lozano, A. (2008). *Aspectos Sobre Política Pública: Ejercicios e Instrumentos para el Análisis*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, 25-42.

Manjarrés, M (2007). La investigación como estrategia pedagógica del programa ondas de Colciencias. X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller "Ciencia, Comunicación y Sociedad". <https://www.cientec.or.cr/pop/2007/CO-MariaManjarres.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1996). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 1996 - 2005. *La Educación un Compromiso de Todos*. [Archivo PDF] https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2005). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006 - 2016. *Pacto social por la educación*. [Archivo PDF] <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2020). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026. *El camino hacia la calidad y la equidad*. [Archivo PDF] https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

MIÑANA, Carlos. (2007) *Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad*.

https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4812/7248/4193/Articulos-minana_redes_de_maestros.pdf

Messina, G, (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas* (57), 15-32.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 1996 - 2005. La Educación un Compromiso de Todos. [Archivo PDF] https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006 - 2016. Pacto social por la educación. [Archivo PDF] <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. [Archivo PDF]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de educación Nacional. (2021) La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia Convocatoria a presentar trabajos de investigación terminados para recibir apoyo en el proceso de publicación.[Archivo PDF] https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-403333_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022) Ecosistema nacional de innovación educativa y transformación digital. Nota técnica [Archivo PDF] https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_32.pdf

Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_arttext&tlng=en

Núñez, J. (2017). Evaluación de impacto del programa Ondas de Colciencias. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3615>

Oszlak, O. (2009). Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico. *Construyendo confianza*, 2, 1490-1499. http://seguridadinformatica.sgp.gob.ar/archivos/AccesoInfoPub/docs_de_interes/cont_institucionales/ConstruyendoConfianza2.pdf#page=11

Pérez Mesa, M. R., & Fonseca Amaya, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 221-251. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000200010

Restrepo, B (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, vol 21, número 53, enero-abril de 2009, pp. 103-112.

Secretaría de Educación del Distrito (2021). Misión de educadores y sabiduría ciudadana. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2021-09/Doc_reulstados_19_ago_compressed.pdf

Secretaría de Educación de Bogotá (2008). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/619>

Secretaría de Educación de Bogotá (2009). Plan Sectorial de Educación 2008-2012 Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/606>

Secretaría de Educación de Bogotá (2012). Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Calidad para todos y todas. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/941>

Secretaría de Educación de Bogotá (2017). Plan Sectorial de educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/733>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2021a). *Plan Sectorial de Educación 2020-2024. La educación en primer lugar*. [Archivo PDF] <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2022-02/PlanSectorial2020-2024.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito (2021b). *Misión de educadores y sabiduría ciudadana*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. [Archivo PDF] <https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-08/Documento%20completo%20Mision%CC%81n%20de%20Educadores.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito (2022). Transformación del Ecosistema Educativo en Bogotá D.C. CONPES Política Educativa (2022-2038). https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/Documento_conpes_educacion.pdf

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores (pp. 320-320). Paidós.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Strauss, A & Corbin, L (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia

Torres, C. et al (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Editorial El Búho. Corporación Síntesis.

Valencia, A. T. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Revista Histedbr, 24, 102-113. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Villarraga, J. O. C. (2015). El IDEP, la ciudad y el territorio. *Magazín Aula Urbana*, (100), 12-13. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/764>

Zárate, A. I. Á., Rueda, A. A. D., & Valdés, L. M. O. (2022). La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia: un proyecto de envergadura nacional. *Academia y Virtualidad*, 15(1), 119-121. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/6144/5100>