



¿Cuál es el rumbo de la investigación y la innovación de docentes en Bogotá?

Fabio Jurado Valencia¹

De acuerdo con los acervos documentales del IDEP² y de los escritos presentados en la convocatoria anual para premiar las mejores experiencias de innovación y de investigación, un número significativo de docentes de Bogotá ha mostrado la viabilidad y pertinencia de la transformación de la escuela.

Estos documentos evidencian que es posible innovar e investigar en torno a los problemas fundamentales de la educación, desde el ejercicio mismo de la docencia y desde el reconocimiento de sus factores asociados: masificación de las aulas, fragmentación de las familias, insuficiencia alimentaria, tiempos restringidos en la jornada escolar. Maestros y maestras acometen los retos implicados en los proyectos, en la búsqueda de respuestas a preguntas asociadas con la propia práctica.

Para estos docentes los problemas de la escuela constituyen un acicate en la perspectiva de indagar y de asumir el rol intelectual que les corresponde. Más allá de recalar en el discurso de la queja los docentes innovadores e investigadores asumen la escuela como un organismo problemático sobre el que nadie tiene la verdad y que, en consecuencia, presupone investigar e innovar.

La ruta para transformar la escuela está fundamentada precisamente, y de manera prevalente, en la disposición intelectual y crítica de los agentes principales de la educación –los docentes–; por eso, es necesario confiar en ellos, reconocerlos como sujetos epistémicos y como tejedores de comunidades de aprendizaje. Como señala Vaillant, “por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar...” (2005, 65).

Los agentes universitarios, de otro lado, hemos de fungir como interlocutores y acompañantes en un proceso que nunca se cierra, porque la educación perfecta no existe y son sus problemas lo que nos anima a co-investigar. Pero estas acciones presuponen también reconocimientos y estímulos, pues las comunidades académicas requieren de los respaldos sociales necesarios para la construcción de horizontes a largo plazo, para persistir en la idea y en la actitud hacia la innovación, es decir, hacia la transformación y el encuentro con lo nuevo.

Los estímulos para la docencia

La legislación en el campo de la educación en Colombia invoca por el reconocimiento público a los docentes mejor evaluados. En efecto, el capítulo 6 de la Ley General de Educación (1994) está dedicado a los estímulos para los docentes. Así, el artículo 133 hace referencia al “año sabático”; se señala aquí que “anualmente los veinte (20) educadores estatales de la educación por niveles y grados mejor evaluados del país, y que además hayan cumplido 10 años de servicio tendrán una sola vez, como estímulo, un año de estudio sabático, por cuenta del Estado, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.” (MEN, 1994). Después

de 20 años de promulgada la ley es necesario realizar el balance sobre el cumplimiento de este mandato.

Otros estímulos están relacionados con la asignación de recursos para el “programa de crédito educativo para la profesionalización y perfeccionamiento del personal docente del servicio educativo estatal” y con los programas de vivienda y la financiación de predios rurales para los docentes que trabajan en estas zonas. En este caso, en ciudades como Bogotá y Medellín los docentes han sido subvencionados con porcentajes en el valor de la matrícula para cursar maestrías y doctorados; de cierto modo este estímulo se ha cumplido trascendiendo el

Maestros y maestras acometen los retos implicados en los proyectos de innovación o de investigación, en la búsqueda de respuestas a preguntas asociadas con la propia práctica. La educación en Bogotá es un referente para todas las regiones del país.

1. Este artículo surge del proceso sobre la valoración de las propuestas que los docentes de Bogotá presentaron a la VI convocatoria del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, convocado por el IDEP y la SED en el año 2012. El equipo que lideró dicho proceso estuvo conformado por Sayra Benítez, Silvia Rey, Luis Carlos Castillo, Mónica Sarmiento, Carlos Barriga y Fabio Jurado.

2. Cfr. III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional, Serie Memorias Dos, 1998; La investigación: fundamento de la comunidad académica, 1998; y la serie Educación y Ciudad: Factores asociados a la calidad de la educación, 2010; Investigación en formación docente, 2011.

La ruta para transformar la escuela está fundamentada precisamente, y de manera prevalente, en la disposición intelectual y crítica de los agentes principales de la educación: los docentes.

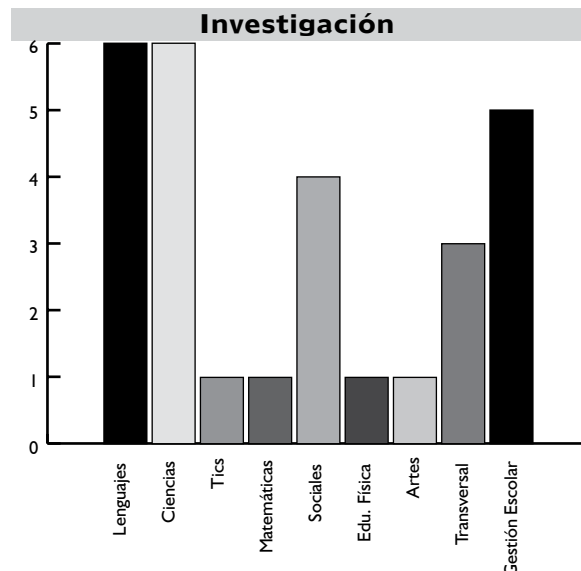


Gráfico 1: Participación por áreas del currículo y los dos ámbitos, entre 2007 y 2012.

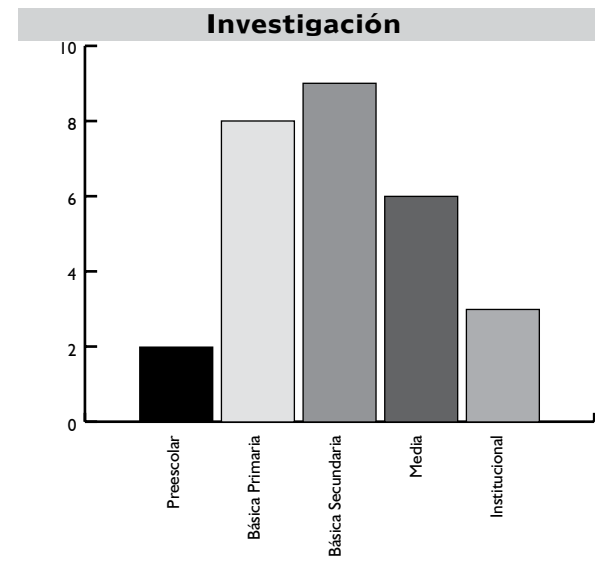


Gráfico 2: Participación por niveles escolares, entre 2007 y 2012.

préstamo, dando lugar a la condonación de una parte del valor de la matrícula.

De otro lado, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 en el capítulo 3, dedicado a los agentes educativos, señala que funcionará “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.” (MEN, 2006: 47).

En consecuencia, promover “acciones de apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica (...) experiencias significativas”, presupone la definición de estrategias para su selección, para su reconocimiento y divulgación; en el fondo, se trata también de estímulos para los agen-

tes educativos que, a través de proyectos, acometen los dilemas de su profesión en un período como el actual en el que los modelos canónicos de la enseñanza se han fracturado y exigen investigar e innovar al respecto.

Desde la macro-legislación de la educación en el país cada ente territorial define su propio plan sectorial o su plan decenal atendiendo a sus especificidades. Así, por ejemplo, la Secretaría de Educación de Bogotá cuenta con el IDEP cuyas funciones centrales son las de respaldar y promover las iniciativas de los docentes en el ámbito de la investigación y la innovación en vínculo con las prioridades de cada plan sectorial. De allí que se señale que la investigación e innovación educativa y pedagógica es esencial para los propósitos de la política educativa.

El IDEP se fortalecerá institucionalmente para cumplir su propósito misional

de “contribuir en la generación del conocimiento pedagógico y educativo y en el incremento del capital escolar en el campo de la educación orientado al afianzamiento de una sociedad del conocimiento” (SED, 2008: 103). Por lo tanto, al IDEP le compromete “promover, sistematizar y divulgar las innovaciones y experiencias pedagógicas”, así como “contribuir a la formación investigativa de los maestros y maestras, promover y apoyar la organización de grupos y redes de maestros investigadores, socializar y divulgar los resultados de la investigación educativa y de las innovaciones pedagógicas...” (SED, 2008: 104).

Con el objeto de acentuar el reconocimiento a los docentes de las instituciones educativas oficiales de Bogotá, que investigan e innovan, en 2007 el Concejo de Bogotá creó el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, y encargo a la SED y al IDEP su realización.



Hallazgos en la caracterización de los trabajos

Al identificar las características de los escritos de los docentes galardonados y los textos presentados en 2012 se optó por clasificarlos en tres ámbitos: 1. Gestión institucional y factores asociados, 2. Intención hacia la transversalidad y 3. Áreas del currículo. En cada ámbito se identificaron las experiencias de innovación y de investigación, constituyendo el número más alto las de innovación. Se entiende por Gestión institucional y factores asociados a aquellos escritos en los que se muestra el desarrollo de proyectos que apuntaron hacia los problemas de la convivencia, la estructura administrativa, el gobierno escolar, el PEI, el sistema institucional de evaluación, el malestar de los docentes,

la relación con los padres de familia. Se incluyen en el grupo de trabajos que tienen una intención hacia la transversalidad a aquellos en los que se muestra la intersección entre asignaturas del currículo o que desde un determinado tema (el agua, por ejemplo) desarrollan proyectos de aula. La mayoría de propuestas presentadas en las seis convocatorias se concentraron en el ámbito de las áreas del currículo y se trató de escritos en los que se expuso los resultados de innovaciones o investigaciones desde dentro de las especificidades de cada área o asignatura:

Entre 2007 y 2012 se han galardonado 28 proyectos en investigación y 32 en innovación; es importante señalar que la convo-

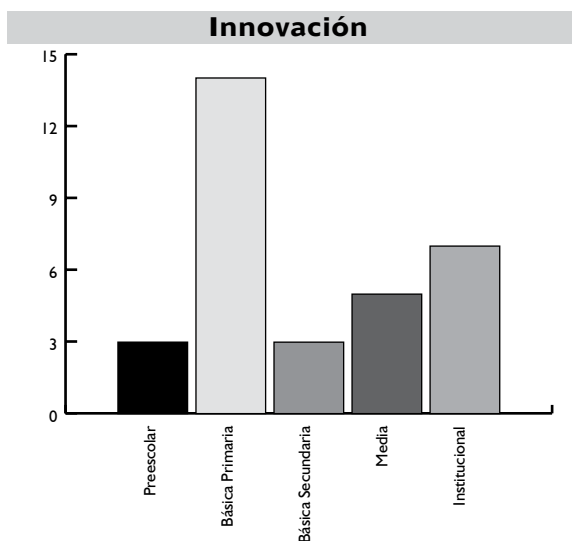


Gráfico 3: Participación por niveles escolares, en Innovación, entre 2007 y 2012

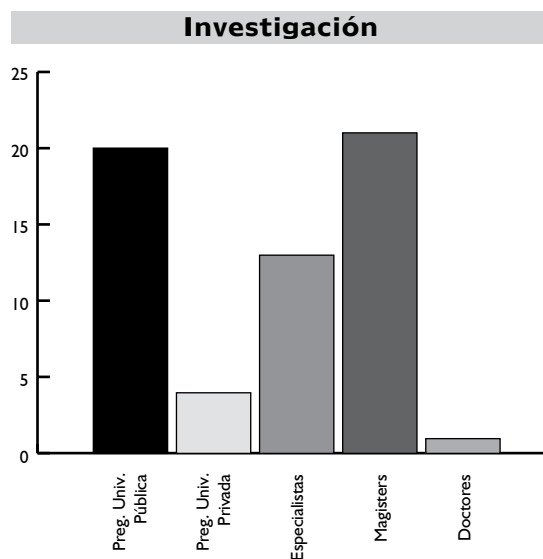


Gráfico 4: Procedencia formativa de los docentes participantes, en Investigación.

La investigación e innovación educativa y pedagógica es esencial para los propósitos de la política educativa.

La convocatoria considera la selección de cinco galardonados en investigación y cinco en innovación; sin embargo, se presume que por la recepción de pocas propuestas en investigación en 2007 hubo siete galardonados en innovación y solo tres en investigación. Como se observa en el gráfico 1, la mayoría de propuestas de investigación proviene de dos áreas: lenguaje y ciencias naturales; llama la atención el ascenso progresivo del área de ciencias; el área de lenguaje (se incluye lengua extranjera) es la que más ha tenido proyectos de formación, investigación y extensión en la ciudad y en el país (talleres, congresos, conferencias) porque ha tenido una comunidad de docentes más cohesionada a través de redes sobre la lectura y la escritura, mientras que el área de ciencias ha tenido menos oportunidades de trabajo colectivo, y con mayor razón resulta loable su presencia en las convocatorias.

En investigación se observa un despunte de los directivos docentes, quienes presentan propuestas en Gestión Institucional y factores asociados; luego siguen en su orden propuestas de Ciencias Sociales e iniciativas hacia la transversalidad; el área de Matemáticas revela un rezago si se considera que es también un área a la que se le ha dado la importancia que merece a través de programas de formación y de respaldos a la investigación; en esta área habría que incentivar la participación en las convocatorias e intensificar la formación y el respaldo a investigaciones lideradas por los docentes mismos: apoyar, por ejemplo, a los docentes de esta área en estudios de maestría y de doctorado.

En el caso de la innovación, entre 2007 y 2012, el grupo de propuestas en transversalidad es mayor, y le siguen en su orden Ciencias, Lenguajes, Sociales, Matemáticas, Gestión Institucional y Artes; el área en la que menos propuestas se presentan es Educación Física. El despunte de propuestas hacia la transversalidad es coherente con lo que caracteriza a las innovaciones: una tendencia a trascender el carácter uni-disciplinar, como resultado de la apropiación de los documentos producidos por la SED y por grupos de investigación de las universidades, que invocan por la integración curricular y por el trabajo a partir de los problemas de la ciudad y del país; la tendencia a trabajar cada vez más desde la pedagogía por proyectos hace que la intención hacia la transversalidad se acentúe.

En innovación el área de Ciencias rebasa a Lenguaje; amerita indagar por qué Tecnologías no tiene un número representativo de propuestas, aunque es más comprensible el caso de Educación Física. Respecto a Gestión se observa que es más práctico investigar que innovar, lo cual se corresponde con la complejidad que implica transformar las estructuras de gestión y de administración de las instituciones educativas, o al menos la ausencia de horizontes posibles; ser consecuentes con el proceso que se está dando respecto a las propuestas de este ámbito (la mayoría en investigación) implicaría prever que con el tiempo los efectos de las investigaciones podrían converger en experiencias de innovación en la gestión, pero todo dependerá de la capacidad en la recuperación y el seguimiento de las investigaciones realizadas.

Otro aspecto fundamental es el nivel escolar de intervención, ya sea en innovación o en investigación. Aquí se observan resultados coherentes con la tradición de la formación de los docentes: más propósitos investigativos en la básica secundaria y en la media (sumados estos dos niveles, si consideramos que la distinción entre uno y otro es relativo) respecto a la educación primaria que, al contrario, tiene más propuestas en innovación. En la modalidad de investigación, según niveles escolares de intervención, las diferencias se representan en el gráfico 2.

Según la legislación vigente la educación media está comprendida por los grados 10 y 11 y mayoritariamente tiende hacia la formación propiamente académica con muy pocas diferencias respecto a la educación secundaria, si bien en los dos últimos años la Secretaría de Educación de Bogotá le ha apostado a programas de articulación con la educación superior, identificando modalidades de formación a nivel técnico, pero al respecto es necesario realizar los balances sobre su impacto. Así, sumadas las propuestas de básica secundaria con las de educación media (desarrolladas en 10 y 11) se observa que duplica a las de primaria; esto se debe a que muchos docentes de secundaria (también docentes de educación media) han cursado maestrías, cuyas tesis se han concentrado en dichos grados; cabe señalar que el 90 % de las investigaciones provienen de tesis de maestría, las cuales han sido objeto de filtros de evaluación en el marco de las regulaciones académicas.

En innovación el nivel en el que más se interviene es la educación primaria y esto también es coherente con las dinámicas que en formación continua a través de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPDs) ha tenido Bogotá: son dos décadas de actualización docente con énfasis en los enfoques constructivistas o en la pedagogía activa; los docentes de educación primaria y de preescolar son más sensibles al cambio que los de educación secundaria y media; la pedagogía por proyectos es recurrente, ágil y potente en la educación primaria y es menos utilizada en los otros niveles. Ver gráfico 3.

Sumadas las propuestas de básica secundaria y media, las diferencias respecto a educación primaria son muy leves, aunque se elevan si a educación primaria se suman las de preescolar (también este nivel es muy relativo, pues el grado de transición se convirtió en primero de primaria, dado que se espera que al finalizar este grado los niños dominen el sistema convencional de la escritura).

Un aspecto relevante, por ahora no abordado estadísticamente, hace referencia a los ciclos; una constante en las propuestas, sobre todo a partir de 2009, identificar ciclos y no grados, así como campos de pensamiento en lugar de asignaturas, o indicadores de logro en lugar de estándares; esto revela el nivel de aprehensión de las políticas educativas en la ciudad por parte de los docentes y resulta interesante analizar en futuras investigaciones cómo se está implementando el enfoque por ciclos, que es, sin duda, una ruta muy potente para alcanzar niveles de alta calidad en la educación; en el

El IDEP es una institución que anima a los docentes en la búsqueda de alternativas a los problemas detectados desde el interior de las escuelas y de sus entornos.

Los docentes de educación primaria y de preescolar son más sensibles al cambio que los docentes de educación secundaria y media.

enfoque por ciclos el trabajo de los docentes está orientado a partir de equipos pedagógicos y de proyectos y no tanto a partir de programas curriculares asignaturistas de carácter individual. Se prevé que a medida que se fortalezca el enfoque por ciclos, en las futuras convocatorias del premio aparecerán ya no tanto niveles o grados sino ciclos: es un ideal en el que habría que insistir.

Un último aspecto en este balance está relacionado con la procedencia académica de los docentes innovadores e investigadores de Bogotá. El Premio en referencia es un pretexto para identificar los niveles de formación inicial y continua de los docentes y, sobre todo, qué tipo de universidad es la que los forma.

La mayoría de las propuestas en investigación son lideradas por maestros y maestras que cursaron sus pregrados en una universidad pública (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad Nacional); la diferencia respecto a los autores que cursaron sus pregrados en universidades privadas es significativa.

Los datos sobre los niveles de formación en posgrado requieren de una revisión más detenida y específica por cuanto se presentan muchos casos de docentes que han cursado más de una especialización o programa de actualización, regularmente en universidades privadas, que son las que más las ofertan. Por otra parte, a nivel de maestría hay una tendencia a cursarlas en las universidades públicas.

Conclusiones

La educación en Bogotá es un referente para todas las regiones del país. En las dos últimas décadas, Bogotá se trazó un proyecto educativo que ha logrado sostener y cualificar progresivamente pese a las grandes dificultades relacionadas con la alta migración de familias provenientes de distintas zonas geográficas, incluso, con las condiciones de pobreza y de inequidad que caracteriza a capas amplias de la población. Pero es desde esta realidad social que el IDEP y la SED acometen el compromiso de cualificar la escuela como una posibilidad de ofrecer, a mediano y largo plazo, mejores oportunidades sociales a sus habitantes.

Para lograrlo ha respaldado procesos de formación y de actualización pedagógica de los docentes, ya sea a través de PFPDs, diplomados, maestrías y doctorados, así como de apoyos a proyectos de investigación y de innovación, en la consideración de que sólo en la medida en que los docentes sostengan el ritmo en la reflexión sobre sus prácticas será posible lograr transformaciones; estas reflexiones están mediadas por los formadores o por los grupos de trabajo que los mismos docentes constituyen en vínculo con redes académicas. Son estas dinámicas de la formación/actualización pedagógica lo que hace que cada año se identifiquen nuevos proyectos y nuevas iniciativas docentes ya sea desde las áreas del currículo, desde cada ciclo o desde la transversalidad curricular.

Los docentes necesitan que los pares académicos se pronuncien respecto a lo que están investigando o innovando; muchas veces por la complejidad de la ciudad es difícil que ellos puedan tener un interlocutor fuerte que les ayude a decantar sus avances y a definir rutas para sistematizar la experiencia.

La convocatoria al Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013 es una posibilidad para socializar los resultados de sus proyectos y a la vez contar con un apoyo para la retroalimentación en la perspectiva de sistematizar y de continuar con los procesos. Así el reconocimiento no es sólo al producto propuesto por los docentes para su evaluación en la convocatoria sino a la labor pedagógica, a la praxis. El premio es también, en el fondo, un reconocimiento a la autoformación del docente o de grupos de docentes, dado que en muchos

casos las iniciativas han surgido de la propia experiencia y no necesariamente de un programa explícito de formación.

Si bien la investigación presupone la innovación y la innovación tiene algún enlace con una orientación hacia la investigación, o la innovación proviene de la investigación, o es uno de sus productos, se pueden definir criterios para distinguir una de otra en el ámbito de la educación. Algunos de estos criterios son:

- La investigación es el desarrollo de un proyecto con el cual se busca analizar y solucionar un problema, en este caso sobre pedagogía, evaluación o currículo, o sobre la gestión y la organización de la escuela, o sobre convivencia y relaciones entre la escuela y la comunidad.
- La investigación implica un proceso de sistematización escrita de la información y de explicación sustentada de los resultados, destacando el conocimiento nuevo arrojado por la investigación.
- La innovación es la transformación que se opera sobre un modelo que proviene de una tradición, prevaleciendo la experiencia demostrativa de dicho cambio. En el caso de la educación se trata de innovaciones pedagógicas.
- La innovación presupone un proceso o desarrollo de acciones que son demostrativas de los cambios y las transformaciones; estos cambios implican el contraste con un modelo pedagógico que le antecede.

Tanto la investigación como la innovación se enlazan con los procesos de formación y autoformación de los docentes, en tanto inciden en las prácticas escolares y contribuyen al crecimiento intelectual de los grupos, de estudiantes y de docentes. Los contextos de colaboración son propios de la investigación y la innovación en educación y determinan sus dinámicas y sus efectos significativos. Por eso la importancia de otorgar reconocimientos a quienes logran avanzar en esta perspectiva.

Pero es de gran importancia también considerar a los docentes investigadores e innovadores como formadores y es, este, otro reconocimiento de gran relevancia y de unos efectos más rápidos en la transformación de las prácticas de otros docentes •

Bibliografía

- Aguerro, I. (2002). *Escuelas del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores, Educación.
- Aguerro, I. (1992). "La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas". *Perspectivas*, vol. XXII, No. 3, Ginebra: BIE-UNESCO.
- Sancho, J. M., et. al. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona. Octaedro.
- Aguerro, I. (2010). "Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana". En: *Educación y Sociedad*. No. 19. Bogotá. IDEP.
- Barrios, Charo (2011). "Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis". En: *Educación y Sociedad*. No. 20. Bogotá. IDEP.
- Muñoz, Luis A. (2010). "Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá". En: *Educación y Sociedad*. No. 19. Bogotá. IDEP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.
- Vaillant, D. "Innovaciones en la formación docente del Uruguay: los Centros Regionales de Profesores". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año X. No. 29. Buenos Aires.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona. Octaedro.
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima. Consejo Nacional de Educación.