

Trayectorias formativas de jóvenes licenciados:
Aprendizajes de la formación investigativa y pedagógica

Paola Andrea Pérez Bohórquez

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Facultad de Ciencias Sociales

Maestría en Ciudadanía y Derechos Humanos

Bogotá D.C.

Noviembre

2021

Trayectorias formativas de jóvenes licenciados:
Aprendizajes de la formación investigativa y pedagógica

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Ciudadanía y Derechos Humanos

Paola Andrea Pérez Bohórquez

Tutor

Carlos Valerio Echavarría Grajales
Post-Doctor en Ciencias sociales, niñez y juventud

Co-tutora

Angie Marcela Quintero Suárez
Magister en educación para la Paz

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Facultad de Ciencias Sociales

Maestría en Ciudadanía y Derechos Humanos

Bogotá D.C.

Noviembre

2021

Dedicatoria

*A Mireya Bohórquez, mi mamá, el ser humano más valiente que conozco.
Espero haber heredado de ti una mínima parte de la fuerza con la que te enfrentas a la vida,
Tú eres mi mayor fuente de inspiración.*

A la memoria de la Maestra Eloísa Vasco Montoya, aquí sigue tu escuela.

*A todos y todas aquellas que eligieron ser maestros y maestras y que se encuentran hoy en un
aula de clase preparándose para ello.
La educación es un acto de resistencia.*

*A todos y todas aquellas que creen en una educación contextualizada, ritualizada, humanizante
y transformadora.*

Agradecimientos

*A Carlos Valerio Echavarría, Char, mi maestro.
Gracias por tu amor, por tu paciencia, por elegirme como tu aprendiz.*

*A Angie Quintero,
mi amiga, mi escudera, mi primera línea.
Gracias por creer en mi, aún cuando yo misma deje de hacerlo.*

*A Lorena González,
Gracias por el impulso, por la fuerza, porque aunque juras que no eres maestra
llevas casi siete años siendo la mía.*

*A Alejandro, Cristina, Diana, Helen, Juan, Juliana, Lía, María Fernanda, Óscar y Paula.
Auténticos, gracias por este amor correspondido, colectivo y rebelde.
Por esta historia llena de aprendizajes escrita en plural.*

*A mis abuelos, Flor María y Luis Antonio,
El faro y el Ancla de esta vida que navego.*

*A mi hermano Alejandro,
por desafiarme a aprender cosas que no sé de mí misma.*

*A mi familia,
por su paciencia y amor incondicionales.*

RESUMEN

Este trabajo presenta los sentidos de la formación investigativa que tienen diez maestros y maestras egresados de un programa de licenciatura en español, inglés y francés de una Facultad de educación de una universidad privada en la ciudad de Bogotá; toma como fuente de reconstrucción aquellos episodios de su formación en las Misiones Pedagógicas Territoriales¹ que, a su juicio y sentir delinearon saberes, aprendizajes y modos de interacción interdependientes y comprometidos con el quehacer juntos en contexto; la recolección de la información se llevó a cabo a través de entrevistas narrativas, relatos de sus historias de vida como maestros y maestras; el análisis de la información se fundamentó en un analítica hermenéutica-reconstructiva; como principal hallazgo podría decirse que para este grupo de jóvenes maestras y maestros una experiencia de práctica pedagógica concentrada y territorializada significó una oportunidad formativa definida como un acontecimiento, que transformó su sentir, vivir y concebir la enseñanza, que cambió sus imaginarios del maestro y la maestra rural y avivó un especial amor por los saberes pedagógicos.

Palabras Clave: Formación investigativa, formación docente, experiencia pedagógica, Misiones Pedagógicas Territoriales, investigación narrativa.

¹ Las Misiones Pedagógicas Territoriales se conciben como una estrategia pedagógica validada como innovación educativa por el Ministerio de ciencia, tecnología e innovación, creadas por el grupo de investigación en Educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de La Salle. A partir de estas, maestros y maestras en formación realizan su practica pedagógica e investigativa de manera concentrada en escuelas rurales y rurales dispersas del país teniendo una experiencia de inmersión en el contexto educativo real.

Ver: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1079&context=libros#page=163>

ABSTRACT

This paper presents the senses of the research training that ten graduated teachers from a degree program in Spanish, English and French from a Faculty of Education of a private university in Bogotá have had; takes as a source of reconstruction those episodes of their training during the Territorial Pedagogical Missions that, in their opinions and feels, have delineate knowledge, learning and interdependent ways of interaction but also commitment for working together in context; the collection of information was carried out through narrative interviews, testimonials of their life stories as teachers; the information analysis was based on a hermeneutic-reconstructive analytic; As the main finding, it could be said that for this group of young teachers an experience of concentrated and territorialized pedagogical practice meant a lifetime formative opportunity event, which transformed their feelings, living and conceiving teaching, which changed their imaginary of the rural teacher and sparked a special love for pedagogical knowledge

Keywords: Research training, teacher training, pedagogical experience, Territorial Pedagogical Missions, narrative research.

TABLA DE CONTENIDO

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	12
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
OBJETIVOS	22
MARCO TEÓRICO	23
LA FORMACIÓN	23
LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMO ACONTECIMIENTO	25
NARRAR LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN	27
METODOLOGIA	29
<i>ENFOQUE</i>	29
<i>DISEÑO</i>	30
<i>SUJETOS DE ENUNCIACIÓN</i>	31
<i>ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</i>	34
<i>UNA ENTREVISTA APOYADA EN LA FOTOGRAFÍA</i>	36
<i>ESTRATEGIAS DE SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN</i> 38	
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	50
MOMENTO I – EL PASADO	50
MOMENTO II – EL PRESENTE	56
MOMENTO III – EL FUTURO	57
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS.....	71

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de la narrativa en el momento pasado.....	40
Tabla 2. Clasificación de la narrativa en el momento presente.	41
Tabla 3. Clasificación de la narrativa en el momento futuro.	42
Tabla 4. Selección de fragmentos en la narrativa en el ejercicio 1 del momento pasado.....	44
Tabla 5. Selección de fragmentos en la narrativa en el ejercicio 2 del momento pasado.....	44
Tabla 6. Selección de fragmentos en la narrativa en el momento presente.	46
Tabla 7. Selección de fragmentos en la narrativa en el momento futuro.....	47
Tabla 8. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio 1 del pasado.....	48
Tabla 9. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio 2 del pasado.....	48
Tabla 10. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio del presente.	49
Tabla 11. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio del futuro.	49
Tabla 12. Testimonio del relato colectivizado en el momento pasado.	51
Tabla 13. Testimonio del surgimiento de emocionalidades en el momento pasado.....	51
Tabla 14. Testimonio de los cambios en su vida personal en el momento pasado.....	52
Tabla 15. Testimonio de la formación como acontecimiento vital en el momento pasado.....	52
Tabla 16. Testimonio del cambio de percepción frente a la investigación en el momento pasado.	53
Tabla 18. Testimonio del cambio de percepción frente a la investigación en el momento pasado.	54
Tabla 17. Testimonio del aprendizaje in-situ en el momento pasado.....	55
Tabla 18. Testimonio del avance en los aprendizajes en el momento pasado.....	55
Tabla 19. Testimonio de la importancia de la investigación para un maestro en el momento presente.	56
Tabla 20. Testimonio resignificación de la investigación en el momento presente.	57
Tabla 21. Sugerencia de estrategias in-situ en los procesos de formación.	58
Tabla 22. Acercamiento a la investigación.	58
Tabla 23. Marcos jurídicos	59
Tabla 24. Compartir de saberes	59

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA, FORMACIÓN Y NARRACIÓN	28
FIGURA 2. GUÍA DE TRABAJO DE CAMPO I.....	35
FIGURA 3. GUÍA DE TRABAJO DE CAMPO II.....	36
FIGURA 4. FOTOGRAFÍAS ELEGIDAS POR LOS Y LAS PARTICIPANTES	37
FIGURA 5. FOTOGRAFÍA EVOCADORA	37
FIGURA 6. ESQUEMA DE FOTOGRAFÍAS UTILIZADAS POR UNA DE LAS PARTICIPANTES	38
FIGURA 7. MAPA DE UBICACIÓN – MISIONES PEDAGÓGICAS TERRITORIALES.....	53

ANEXOS

Anexo 1. Descripción de políticas públicas educativas en Colombia (1979-2013).....	77
Anexo 2. Enlaces de interés	1

Capítulo I

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de maestras y maestros en Colombia y América Latina representa un gran desafío para los gobiernos actuales, particularmente por la relevancia que tiene el quehacer pedagógico en el sostenimiento de una oferta educativa de calidad que dignifique y contribuya a cerrar las brechas de la inequidad, la pobreza y la desigualdad social. En esta idea de desafíos y brechas, este capítulo describe: i) las comprensiones que se derivan de la revisión documental acerca de la formación docente en nuestro país entre la década de 1980 y 2021; ii) el normograma de políticas públicas relacionadas con el acceso a la educación superior, la formación docente, su profesionalización y las condiciones de trabajo en las que maestros y maestras ejercen su labor; y iii) algunas problemáticas relacionadas con la formación investigativa de maestros y maestras en Colombia. Las categorías que comprende este análisis en clave educativa, política y social son formación docente, formación investigativa, aprendizaje y enseñanza de la pedagogía, así como investigación con maestros y maestras en formación en Colombia.

Comprensiones de la formación docente en las Escuelas Normales Superiores

Este apartado pretende enmarcar una serie de antecedentes en clave histórica, a propósito de la importancia de las escuelas normales superiores en nuestro país en temas asociados, precisamente, a la calidad educativa de quienes han sido formados para ser maestros y maestras. Las fuentes revisadas explicitan las tensiones políticas y sociales en las que las escuelas normales superiores han ejercido su labor desde la década de 1980 hasta el 2021, de manera que, nos detendremos en cada una de las décadas para comprender de que manera la concepción del saber docente y el escenario político y social fue cambiando. No obstante, es importante aclarar el panorama del surgimiento de estas en Colombia.

Hablar de formación docente en Colombia y en América Latina remite necesariamente al origen y consolidación de las Escuelas Normales Superiores en la región. De acuerdo con (Vaillant 2013, p.196) ellas son el referente institucional máspreciado, por su labor en la formación

docente en América Latina y que, para (Calvo et. Al. 2004), hasta inicios de los 90's fueron las instituciones formadoras de maestros y maestras, a través de un currículo complementario de dos años posteriores al bachillerato. De allí, el origen de propuestas a nivel regional en los territorios del país, en respuesta no solo a las necesidades educativas de esas regiones, si no a las condiciones sociales de los niños y niñas para ser educados, teniendo en cuenta la complejidad geográfica de los territorios y la falta de acceso a un sistema educativo de calidad.

Las escuelas normales superiores, siguiendo a (Báez, 2005, p. 428), surgen a partir de la necesidad del estado de responsabilizar a algún sujeto para formar ciudadanamente a los habitantes del territorio, alguien en el cual recayera el proyecto de nación que se tenía. De esta manera, todo el siglo XIX estuvo marcado por las intenciones de creación de una institución que tuviese la fuerza necesaria para soportar el peso de ese deber y más allá de ello pudiera mantenerse a si misma comprendiendo las tensiones políticas de los radicalismos liberales y conservadores en los que estaba sumida la nación en la época. La creación y el establecimiento de las escuelas normales superiores fue entonces un proceso que necesitó décadas para consolidarse como una propuesta que lleva educación a los territorios.

Este panorama no cambió en el transcurso de los años, para (Muñoz, 2020, p. 69) son concebidas como instituciones que han tenido que vivir transiciones tratando de responder a las lógicas de los sistemas económicos y a las exigencias de organismos multilaterales, a pesar de ello, durante todo el recorrido histórico, las escuelas normales superiores no han renunciado a su sentido originario de formar maestros y maestras en y para los contextos educativos, muchas veces rurales de nuestro país. En palabras del autor, son “instituciones pioneras en la formación de docentes, con el propósito de formar a los niños del sector rural con implementación de metodologías, como el plan Landcaster y Pestalozzi” (p.61)

Para dar paso a la estructuración y sentido de las Escuelas normales superiores en la década de 1980, hay que mencionar los procesos de reestructuración que tuvieron estas con la intervención del Ministerio de Educación Nacional quien, en años anteriores reglamentó, a través de decretos, los tiempos de instrucción, las funciones y finalidades de estas instituciones. Justamente, la resolución 4785 de 1974 definía 6 años como el tiempo de estudio para que una persona fuera

nombrada como maestro, luego de esto, en 1978 a través del Decreto 1419 se cambiaba el nombramiento de Escuelas normales superiores a Institutos de bachillerato pedagógico, modificando así el otorgamiento de títulos como maestro o maestra que fue reemplazado por el de Bachiller pedagógico. Esto no solo afectaba la formalidad del título del que era merecedor el sujeto, sino que modificaba su rol dentro del escenario educativo; una lógica a la que los maestros y maestras respondieron con saber pedagógico.

Para 1981, y teniendo clara la reestructuración de estas instituciones como condicionamiento para continuar ejerciendo su labor, surge el Movimiento Pedagógico Nacional, una iniciativa en donde, los maestros y maestras compartían sus saberes e innovaciones dentro de las aulas, en los contextos donde ejercían su labor con el propósito de replantear y mejorar sus prácticas pedagógicas. Al respecto, (Hernández, 1999) indica que:

Nunca fue más necesario que ahora el Movimiento pedagógico porque nunca la situación de la sociedad ha requerido con más urgencia la reflexión pedagógica; nunca como ahora se habían vivido cambios culturales tan radicales que obligaran a la escuela a considerar cómo tarea prioritaria su propia renovación.
(p. 7)

Para ese mismo año y a partir del movimiento creado por los maestros y maestras surge el nombramiento de Escuelas normales demostrativas, lugares en los cuales se promovían innovaciones curriculares adaptadas a las necesidades del contexto; la formación de maestros y maestras también dependía de las características sociales de esos entornos. En consecuencia, para 1982 el plan gubernamental (plan cambio con equidad) confirmaba la adecuación permanente del currículo a las necesidades y características de cada región del país.

Entrada la década de 1990's y con la promulgación de la Constitución política de 1991, el sector educativo, específicamente la rama de la formación docente, también se vio trastocada por los cambios en la realidad política del país, la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994 fueron los derroteros para recordar el propósito original del surgimiento de las normales superiores.

Si en la década anterior la preocupación eran los métodos, los insumos y la evaluación de la calidad académica de estas instituciones, en los 90's este objetivo se aleja de lo positivista y entra a preocuparse más por las maneras en las que se forman los docentes, es decir, por la forma en la que ellos reconocen su saber pedagógico a través no solo del dominio de contenidos propio de la disciplina que imparten sino la manera como la enseñan, el qué, el cómo, el cuánto del ejercicio de su profesión.

El 1997 el Decreto 3012 dictaba las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores en el país, y sostenía como una de sus principales preocupaciones la atención a la formación inicial de los maestros y maestras. Al respecto, (Loaiza, 2011, p. 89) considera como aspectos relevantes de estas reformas el reconocimiento de la pedagogía como un saber fundante para los educadores y el fortalecimiento de procesos que apostaran a consolidar los saberes pedagógicos. Esto sumado a las disposiciones del gobierno que tenían que ver con i) la acreditación previa como una condición para nombrar a los sujetos como normalistas superiores y ii) la obtención de la acreditación de alta calidad que garantizaba que el resultado de sus procesos era precisamente un maestro o maestra formado con excelencia.

Posteriormente, para la época de los 2000's y considerando a (Herrera y Low, 2000) la concepción del maestro como el repartidor del conocimiento se transformaba y empezó a ser un sujeto del saber que tenía una alta sensibilidad y conexión con lo investigativo. En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional adopta los nombramientos de práctica investigativa, y práctica pedagógica reconociendo al maestro como un artesano del conocimiento. Luego, con el Decreto 4790 de 2008, se dictaron las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales superiores y se buscó la estructuración de estas instituciones en temas relacionados con el proyecto educativo institucional, el plan de estudios, las innovaciones y los planes de estudio de manera que se traten de técnicas, operaciones y actividades que tengan un propósito definido en la formación de los maestros y maestras.

Para los 2010's, el establecimiento de condiciones básicas de calidad dentro de las Escuelas normales superiores se tradujo en la comprobación de la necesidad que tienen los territorios de

contar con estas instituciones, esto, argumentado en que son ellas quienes proveen la capacidad humana de las escuelas, son ellas quienes forman a los maestros y maestras y son los maestros y maestras quienes conocen el contexto y reestructuran sus practicas a cada tanto para responder a los desafíos académicos y sociales que tienen sus estudiantes.

Finalmente, para el 2020 con el Decreto 1236 del 14 de septiembre de ese mismo año se reglamenta la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales superiores como instituciones formadoras de maestros y maestras, esto respondiendo al imaginario de que solo las universidades con facultades de educación acreditadas pueden realizar estos procesos de formación. Al respecto, (Rodríguez, 2018, p. 46) enfatiza que hablar de formación docente es reconocer la necesidad de pensar ese proceso de manera diferente, descubrir una pedagogía que sea exclusiva de quienes pretenden ser maestros y maestras, razón misma de la existencia de las Escuelas Normales Superiores en territorios de nuestro país y no competencia entre estas y las universidades con facultades de educación.

Normograma de políticas públicas relacionadas con la formación docente

Un segundo momento de delimitación lo aporta el normograma, el cual orienta la reflexión a las contribuciones que leyes y decretos hacen al campo de la formación docente en el mismo periodo de tiempo que se abordó en el apartado anterior, 1979 – 2013.

Con el objetivo de explicitar las políticas educativas relacionadas con la formación docente en Colombia entre 1979 y 2013, retomaremos los aportes de Jean Harguindéguy con relación al análisis de políticas públicas, pues el autor considera que estas pueden clasificarse, organizarse y estudiarse. Con relación a las normas sobre formación docente y procesos educativos en Colombia, durante este periodo de tiempo podríamos considerarlas, según (Lowi,1964) citado en (Harguindéguy,2013, p. 29), como políticas constitutivas y reglamentarias. La primera de estas fue pensada para delimitar las normas de comportamiento de los individuos y la segunda se trata de una política publica que recae en un grupo específico de ciudadanos, en este caso los maestros y maestras.

Por otro lado, el autor considera que la definición de problemas, puesta en agenda, toma de decisión, implementación y evaluación de una política pública es un proceso <<*Ciclo medio*>> donde, en distintas instancias, intervienen el estado y la población que es objeto de la norma.

Precisamente, mantener la calidad de la educación implica el diseño, la implementación y la evaluación de políticas enfocadas principalmente en la formación docente, que sean pertinentes y coherentes con los desafíos que enfrenta la enseñanza en los territorios. Como lo hemos visto en apartados anteriores, aunque existen diversas disposiciones gubernamentales repartidas en el tiempo para cumplir este propósito y responder a las demandas de las comunidades, los esfuerzos siguen siendo insuficientes. De esta manera, se analizan los objetivos de las más destacadas, siguiendo la lógica de las décadas mencionadas anteriormente y describiendo los escenarios por los cuales la profesión docente transitaba en esos momentos específicos.

En 1979, con el decreto 2277 se dictaban las disposiciones para ejercer la labor docente en el territorio colombiano, se definían las características con las que ese sujeto en específico debía contar para ejercer como maestro o maestra; a la luz del análisis que anteriormente realizamos, podríamos inferir que fue precisamente en esa época en la cual el paradigma positivista comenzó a perder fuerza dentro de las ciencias humanas, precisamente porque hay condiciones que no pueden ser medidas numéricamente dentro de ciertas áreas del conocimiento, la pedagogía es una de ellas, comprobar que un sujeto cuenta con las características necesarias para formar a otros implica un proceso de observación y precisamente, de formación, que sea riguroso.

De la misma manera, en 1980 con el decreto 080 (después derogado por el Art. 114 de la Ley 30) se dictaban las directrices para que las instituciones educativas universitarias fueran centros científicos y de conocimiento, donde la investigación debía ser una actividad fundamental. Precisamente, el establecimiento de la investigación como un principio fundante en las universidades fue un acierto, sin embargo, las múltiples interpretaciones curriculares que se le dio a esa máxima desde los diferentes énfasis de las carreras (ciencias exactas o ciencias humanas) desdibujó el propósito de esta, por lo menos en las últimas. Para el campo de la formación docente específicamente, y como veremos en apartados posteriores, la investigación es un saber primordial, el eje transversal de lo que puede ser el proceso de formación pedagógica

de un maestro o maestra, y lo que define la capacidad del sistema educativo para innovar y renovar sus practicas de manera constante. Así y todo, la concepción de las instituciones educativas formadoras de maestros y maestras en este punto es diferente.

Posteriormente, con la Ley 30 de 1992 se creó el sistema nacional de acreditación para las instituciones de educación superior, en este se definían las responsabilidades de estas mismas para cumplir labores de profesionalización e investigación dentro de los procesos de enseñanza de sus educandos y se delegaba a la Universidad Pedagógica Nacional como asesora del Ministerio de Educación Nacional en temas de políticas publicas relacionadas con la formación docente, esto ultimo nos hace pensar que existen vacíos en el reconocimiento de las normales superiores en términos de formación docente, se desdibuja el potencial que pueden llegar a tener las escuelas rurales en los procesos de formación contextualizada de futuros maestros y maestras.

Ya para 1994 y con el vacío expuesto en el párrafo anterior, surge el Decreto 2903 el cual reestructuró las Escuelas Normales Superiores, este las reconoce como instituciones formadoras de docentes en los niveles de preescolar y básica primaria, y las condiciona a establecer una alianza con una institución de educación superior para poder ofrecer el ciclo complementario. Esto puede llegar a ser problemático, no solo por el condicionamiento ya mencionado que se traduce en la reducción de normales superiores en los territorios, sino que, consecuentemente estas instituciones entran a la misma lógica de la actualización, capacitación y profesionalización en las que se encuentran las universidades, la presión por los resultados y por entregar el mayor numero de egresados. Así pues, no reconocer los saberes culturales y contextualizados propios de los lugares donde se encuentran las normales superiores es desdibujar los esfuerzos que han hecho estas mismas por sobrevivir a las lógicas políticas y económicas en el que el sistema educativo ha caído y omitir la labor de formación contextualizada que realizan con sus maestros y maestras.

En ese mismo año, se declara la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que, de manera general, establece como obligación para el estado responsabilizarse de los factores que tienen que ver con la calidad educativa, animándolo a la ejecución de estrategias para formar maestros y maestras en las distintas etnias de nuestro país, podemos interpretar esto como el primer

acercamiento a una formación docente contextualizada. Esta ley también sostiene que el estado es el responsable de declarar si las instituciones educativas son aptas para formar maestros y maestras y nuevamente condiciona a las escuelas normales superiores para que tengan la autorización y la actualización reglamentaria, nuevamente una condición arbitraria para con los territorios.

Posteriormente, en 1996 el Decreto 0709 reglamenta los programas de formación de educadores y su mejoramiento profesional definiendo la formación docente como el conjunto de procesos orientados a la profesionalización de estos mismos con un enfoque integral y prioriza a las instituciones universitarias para que sean las únicas en otorgar el título de licenciado o licenciada, referente a esto, nuevamente la formación docente territorializada y con alto contenido del contexto educativo real de las escuelas y colegios queda como último de la lista.

Acabando la década de los 90's aparece el Decreto 0272 de 1998, el cual declara finalmente a la pedagogía como un saber fundante e invita a los programas formadores de docentes a promover acciones transformadoras, no solo que den cuenta de la profesionalización si no del potencial de los aportes que sus egresados pueden dar como futura fuerza de trabajo en el área educativa, menciona la investigación como uno de los ejes articuladores del currículo de formación docente y exhorta a las instituciones a disponer de la infraestructura adecuada para este propósito. Con relación a esto último, la investigación en las facultades de educación siempre ha tenido un espacio, cabe preguntarse si ha sido el adecuado y si estos espacios dispuestos por las mismas son suficientes para formar a docentes que estén preparados para enfrentar los desafíos educativos, caso opuesto al de las escuelas normales superiores quienes cuentan con el inconmensurable privilegio de formar a maestros y maestras de manera contextualizada, con saberes culturales propios de los territorios en los que viven.

Para el 2002, con el Decreto 1278 se definen y regulan las relaciones entre el estado y los maestros y maestras, se establece el escalafón docente y el nombramiento como profesionales de la educación para aquellas personas que tienen el título de licenciados o licenciadas. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos por dignificar la profesión, este decreto establece la entrada al sistema educativo oficial, como maestros o maestras, a personas que hayan estudiado

otras disciplinas sin énfasis pedagógico, lo que se convierte en una gran desventaja para quienes, desde las escuelas normales superiores o las universidades, han invertido tiempo en el estudio de la pedagogía.

Finalmente, en 2013 se publica el documento “Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” el cual busca garantizar la calidad educativa en todas las instituciones formadoras de maestros, contempla planes y proyectos de alianzas interinstitucionales para la formación de los mismos y reconoce el rol primordial de estos en el sistema educativo, no obstante, no se trata de un decreto ni de una ley, de manera que puede ser interpretada en ambigüedad por las instituciones y por los maestros y maestras.

Como vemos, en la generalidad se trata de una política educativa que orienta el perfil docente, las condiciones de calidad y dignificación, pero precaria en lo concerniente a una formación docente diferenciada y coherente con los desafíos de la enseñanza en los territorios, particularmente rurales.

Todas las leyes y decretos expuestos (Ver anexo 1) dan cuenta de asuntos relacionados con la formación pedagógica, el acceso y permanencia de los estudiantes a carreras que tienen que ver con lo educativo, por ende, son políticas públicas que influyen de manera directa en la calidad educativa de nuestro país, ya que no resuelven el problema de manera estructural, más bien, intentan atender a las necesidades inmediatas de los contextos escolares en los territorios.

A pesar de que estas apuestas han querido garantizar la calidad educativa, existen problemas de fondo, principalmente en el sector rural, que no están relacionados directamente con lo educativo, sino que permean el aspecto económico y social en el cual se desenvuelven los maestros y maestras. A manera de ilustración, (Bautista y González,2019) plantean:

El cierre de brechas sociales y educativas entre la población urbana y la rural demanda un mejoramiento de la calidad de la educación rural. Esto solo es posible mediante el desarrollo profesional de los docentes y directivos rurales, quienes requieren políticas específicas, de orden nacional y territorial (p. 344).

De acuerdo con (Calvo et al, 2006, p. 14), es necesario realizar un análisis de las condiciones de origen. En el caso de nuestro país, que cuenta con contextos de alta heterogeneidad económica y social, tratar de homogeneizar lo educativo da como resultado trayectorias y logros dispares. Así entonces, por más de que tratemos de formar un conjunto con cierta uniformidad y donde quepa todo nuestro sistema educativo, sigue siendo complejo ponerse de acuerdo en una agenda política que transforme las condiciones de maestros y maestras que, al final, son quienes lo sostienen.

En ese sentido, el <<*Ciclo medio*>> descrito por (Harguindéguy, 2013) para el caso de las políticas públicas que tienen que ver con la formación docente en Colombia, establece la definición de problemas, en tanto se aseguran que todo el sistema educativo y de formación docente esté cubierto, teniendo en cuenta la trayectoria de los ciclos universitarios, los requerimientos para las instituciones formadoras, las condiciones de ingreso y laborales de quienes pretenden ejercer la profesión docente. Poseen una puesta en marcha, debido a que se trata de asuntos que por años han estado afectando el ejercicio docente y llegan a tal punto de complejidad que es necesario politizarlos ya obteniendo la atención de los ciudadanos quienes son, al final los y las que regulan que el gobierno esté trabajando en la resolución de esos conflictos (Harguindéguy, 2013, p. 52) Una especie de veeduría por parte de la población. La toma de decisión expresada en la capacidad del gobierno para crear políticas públicas enfocadas a solucionar de manera momentánea problemáticas que tienen naturaleza más compleja.

Para (Hebert Simon, 1947) citado en (Harguindéguy, 2013, p.72), se trata de toma de decisiones con racionalidad limitada y que no pretenden maximizar el estado de bienestar de la mayor cantidad de sujetos posibles si no, mejor, satisfacer las necesidades que hasta ese punto se tienen. La implementación de la política pública es la fase mas compleja del <<*ciclo medio*>>, debido a que se consideran las variables que tienen que ver con la asignación de funciones a los organismos gubernamentales responsables de la política, a las personas que son directamente afectadas por la misma de manera que procesos financieros, administrativos, disposición de tecnología necesaria y el alcance de la misma norma tengan sentido entre si. Por último, la evaluación que a futuro permite mejorar la gestión de todas las dependencias asociadas a las

anteriores fases y a corregir el diseño de futuras políticas públicas es la ultima fase del <<Ciclo medio>>

Algunas Problemáticas relacionadas con la Formación investigativa de maestros y maestras en Colombia

De acuerdo con (UNESCO,2010. P. 16), para el año 2015, 9.1 millones de nuevos maestros y maestras eran necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en términos de cobertura y calidad educativa. No obstante, ya en 1996 el informe “*La educación encierra un tesoro*”, advertía de manera demográfica cómo el aumento de población en los países latinoamericanos venía acompañado del aumento de deserción escolar, debido a que no se contaba con las estrategias y recursos para preparar a los docentes. (UNESCO,1996), problemática que se ha sostenido en el tiempo.

Bajo ese supuesto, es imperativo indicar que la calidad y rutas de formación de los docentes deben garantizar el cumplimiento de metas, pero también que se tengan en cuenta las características propias de los contextos donde estos son formados y ejercen su labor.

En palabras de (Avalos,2002, p. 4), la formación docente no debe limitarse a la preparación de actividades para la finalización de un plan de estudios, más bien debe buscar la preparación de manera integral de maestros y maestras, para que esto les permita comprender de mejor manera el ámbito social y cultural en el que se desempeñan. Así pues, esto debería estar en concordancia con las políticas publicas y reformas que se aprueban para estos fines, siguiendo a (Vaillant, 2004, p. 20), la formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores.

Para el caso colombiano, el informe *Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia*, realizado por el Departamento administrativo nacional de estadística (DANE), en el año 2018 se estimaba que para 2020 serían 10.990.268 la cantidad de jóvenes entre los 14 y 26 años viviendo en el país, de esta cantidad solo 1.163.889 jóvenes son matriculados a programas de educación superior y, de estos, 183.238 corresponden a programas relacionados con ciencias de la educación, según cifras del sistema nacional de información de la educación superior (SNIES).

Estas cifras no solo revelan la dificultad de acceso que tienen los jóvenes a la educación superior, si no la disminución por la elección de carreras que tengan que ver con el ámbito educativo, una característica que viene asociada a problemáticas que se describen a continuación.

A manera de conclusión, los apartados anteriores han mostrado el origen de las problemáticas asociadas al ejercicio de la docencia en nuestro país, en tanto se dispone de instituciones que tienen como responsabilidad la formación de maestros y maestras, sin embargo, están atravesadas por lógicas políticas y de profesionalización que desdibujan el objetivo para el cual fueron creadas. Por su parte, las escuelas normales superiores han ido perdiendo el sentido de su quehacer debido a las múltiples reformas y decretos que las regulan dejando de lado las lógicas territorializadas que tienen cada una de ellas. Por otro lado las facultades de educación de las Instituciones universitarias tienen un enfoque profesionalizante que, en muchos casos no tiene en cuenta los saberes contextualizados con los que un maestro o maestra debe desenvolverse en la realidad educativa. Así pues, emerge la necesidad de reconocer a las instituciones educativas territorializadas (escuelas rurales), a los maestros y maestras que trabajan en ellas como otra instancia de formación posible para quienes se preparan para ser docentes. Ver, sentir, preguntarse por los contextos reales en los que los niños y niñas de nuestra nación son educados, significa asumir desde el rol como futuros maestros y maestras la responsabilidad de dignificar y transformar los entornos educativos de los mismos.

Descripción del problema

Problemáticas asociadas a la formación docente

*“La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente,
el peor problema y la mejor solución en educación”.*

Fullan, 1993 Citado en Vaillant (2004)

Para analizar los aspectos que tienen que ver con las problemáticas asociadas a la formación docente, tomaremos como punto de partida lo expuesto por (Vaillant, 2004, p. 186), cuando desglosa las tres etapas en las cuales se constituye la identidad docente: i) Las experiencias de enseñanza previas de quienes aspiran a ser maestros y maestras, ii) la preparación formal en una

institución que forme pedagógicamente para el ejercicio de la enseñanza y iii) la etapa de formación en servicio marcada por los primeros años en la labor docente.

En tal sentido, como resultado de la primera etapa encontramos circunstancias relacionadas con el acceso a la educación que tienen los jóvenes en el país, así como la poca preocupación por parte del sistema educativo para generar ofertas curriculares integrales y con calidad para la formación de maestros y maestras que atraigan a más jóvenes a elegir esta profesión. De acuerdo con (Gatti et al., 2011) citados en (Vaillant, 2013) existe un afán dentro de las instituciones educativas por cubrir plazas vacías de maestros y maestras que se han dejado de ejercer su labor, en ese sentido, las instituciones formadoras deben acelerar procesos y llamar a más jóvenes a interesarse por el campo pedagógico.

Según (UNESCO,2008;2013) y la (Cumbre de las Américas, 2010, p.188), a la meta de cobertura educativa en Latinoamérica se le suma el desafío de la transición demográfica, esto quiere decir que a medida que aumenta la población los requerimientos para elevar el número de docentes también lo hacen y empiezan a necesitarse más maestros y maestras que lleguen a los territorios donde las condiciones geográficas son complejas. Sumado a esto, el rubro financiero destinado a lo educativo en los países latinoamericanos siempre es de los últimos en ser atendido, cosa que se refleja en las condiciones de precariedad en las que algunos maestros y maestras deben ejercer su labor.

En segundo lugar, (Avalos,2002), (Vaillant,2004), (Bautista,2009) coinciden en que la formación inicial de maestros y maestras debe ser discutida en todos los sectores de la sociedad. Por su parte, las políticas públicas, reformas y actualizaciones curriculares que se consideren deben ser pertinentes para la preparación de los sujetos, no solamente en el campo disciplinar y en el nivel educativo donde se desempeñaran, si no en el desarrollo de capacidades que les permitan transformar las realidades de quienes serán sus estudiantes. Al respecto, (Vaillant,2004) menciona que:

En el ámbito de los programas de iniciación a la docencia, las innovaciones no abundan. Se trata de una etapa en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la practica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. (p.24)

Adicionalmente, existe una desvinculación entre el campo teórico y práctico de la formación de formadores, en donde, atendiendo a demandas que son ajenas al sistema educativo, se privilegia el primero de ellos y en menor medida el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas propias y necesarias para su desempeño en el aula.

De este modo, cabe resaltar que en los primeros años de experiencia en el aula o etapa de formación en servicio, maestros y maestras se enfrentan a desafíos de diferente naturaleza. Tomemos como ejemplo, la profesionalización, entendido este concepto, según (Bautista, 2009, p. 121), como los procesos y acciones que buscan el mejoramiento de la carrera docente y que tienen que ver con la revisión, evaluación y seguimiento de sus practicas en el aula. En términos gubernamentales en Colombia se conoce como el Decreto 1278 de 2002, el cual reglamenta todos los aspectos relacionados con el ingreso, promoción, permanencia y evaluación de las personas en la carrera docente. Sin embargo, es precisamente en estas apuestas donde se encuentra el vacío de reglamentación referente a la integración de un nuevo docente en las dinámicas laborales. Sumado a ello, el aspecto económico tiene un alto impacto en tanto, según datos de la (OCDE, 2020, p. 377), Colombia es uno de los países que menos retribuye financieramente la labor docente, situándose en una de las últimas posiciones teniendo en cuenta factores como el tiempo de instrucción y la cantidad de alumnos que puede tener un maestro o maestra en su salón de clase.

Así mismo, en palabras de (Falus & Goldberg, 2011, p. 5), a la tarea de la enseñanza se le suman múltiples tareas complementarias dadas por la contención emocional, el acompañamiento, la administración de alimentos, el cuidado de la salud y la garantía y protección de derechos que también están a cargo de un docente durante la jornada escolar. Aunado a esto, se encuentran también fenómenos como el concurso docente, un mecanismo donde los maestros y maestras, dependiendo de factores como su último nivel de estudios, sus años de experiencia, su grado de profesionalización y los resultados en las evaluaciones que realiza el estado a su práctica

pedagógica, entran a participar por asensos que les permiten obtener más remuneración. Esto, como menciona (Bautista, 2009, p. 124), en primera medida no es más que una permanencia condicionada para quienes empiezan el camino de la docencia y, para quienes no son pedagogos de profesión, resulta como una ocupación alternativa de la que pueden fácilmente librarse cuando dispongan. Este Sistema hace que los docentes con mejores resultados asciendan a posiciones en los centros educativos que tienen que ver más con manejo administrativo y cargos directivos lo que implica que los mejores docentes tienden a dejar las aulas de manera más rápida.

Formulación del problema

Problemáticas asociadas a la formación investigativa

“Que cada uno de nosotros se pregunte por lo esencial de su sueño como docente y que se reencuentre con él. Si la investigación es parte de ese sueño, hagámosla con seriedad y rigor; cultivemos el espíritu investigativo sin pretender lo que él no puede dar; seamos honestos con lo que podamos hacer y aceptemos nuestras propias limitaciones; seamos respetuosos de nuestros alumnos y señalemos para ellos un camino que cada uno pueda transitar en su irrepetible individualidad.”

(Eloísa Vasco Montoya, 2000)

Cuando se habla de formación investigativa se asocian a ella conceptos como las competencias investigativas, las capacidades, sus metodologías de enseñanza y modos de aprendizaje; esta parte del texto se encargará de definir el paradigma mediante el cual, para este documento en particular, se define la formación investigativa y así desglosar los principales desafíos que tienen los maestros y maestras en formación cuando se enfrentan a un proceso de investigación.

Para (Rojas & Aguirre, 2015, p. 204), (López, 2017) se entiende la formación investigativa como un proceso de mediación entre una persona y el saber, no en términos del aprendizaje memorístico de este si no de desarrollar y potenciar capacidades que le permitan resolver problemáticas de su campo disciplinar y desenvolverse fácilmente ante los desafíos que esta demanda.

Ahora bien, en el escenario educativo de nuestro país el concepto ha sido utilizado por las instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación como una medida para calcular la calidad educativa y el éxito de las Universidades. De acuerdo con (González, 2011), (Aldana, 2012), (Rojas & Aguirre, 2015), (López, 2017) el afán de las instituciones por la creación y difusión de nuevo conocimiento han desplazado el interés primario de la investigación que es, precisamente, desarrollar capacidades en los estudiantes de manera que puedan hacer apuestas propositivas una vez sean egresados y contribuyan a la transformación del país.

Para este trabajo en específico adoptaremos la perspectiva de (Rivera, 2020, p. 76) quien sugiere la superación de la dualidad entre los conceptos de investigación formativa y formación investigativa reuniéndolos a partir de *la formación inicial investigativa* como una apuesta conceptual que articule el aprendizaje de la investigación fuera de las barreras del nombramiento y ejecución de las mismas como proyectos y que no solo desarrolla habilidades en los y las estudiantes a partir de los ejercicios propios de la investigación si no que fomenta el compromiso ético-político con el conocimiento que aprende y produce.

Hablar de *formación inicial investigativa*, sugiere la inmersión de quien investiga en las experiencias de los sujetos, ser participe y dejar participar en el contexto a quienes están aprendiendo a investigar, en palabras de (Vasco, 1981) “Esta proposición contiene ideas valiosas respecto a la necesidad de escapar de una educación verbalista y memorística hacia una en la cual el alumno participe real y activamente en el proceso de aprendizaje”. (p. 1)

Formar maestras y maestros investigadores implica un proceso de reflexividad constante, que desarrolle en el docente una mirada atenta de su quehacer, de su compromiso ético-político con el hecho educativo y de una disposición a hacer de su labor una oportunidad de vida para la niñez y la juventud; formar investigativamente requiere una serie de esfuerzos relacionados con lo pedagógico y lo didáctico, de entablar diversas alianzas entre las instituciones involucradas con la formación docente, de manera tal que dichos procesos estén nutridos de experiencias y aprendizajes significativos.

A continuación, se describen y sustentan algunos de los desafíos educativos relacionados con esta categoría.

-Métodos de enseñanza de la investigación

De acuerdo con (Florez,1998) citado en (Aldana, 2009, p. 63) y (Aldana, 2012, p. 371) la enseñanza de la investigación adoptó un modelo moderno o tradicional sujeto a las dinámicas del sistema capitalista, así entonces, quien investiga no es mas que un sujeto externo al contexto y asume que el método que está utilizando hace parte de una verdad que previamente ha sido verificada. Por el contrario, la postura posmoderna declara el conocimiento como relativo y no es necesario teorizar la realidad, más bien se concentra en entender las dinámicas del contexto que será estudiado en sus discontinuidades y rupturas. Esta última perspectiva es, tal vez, la que se asemeja más a como debería llevarse a cabo un proceso de enseñanza de la investigación para el campo pedagógico.

Adicionalmente, (Vasco, 1981) y (González, 2011, p. 73,74) coinciden en admitir que el proceso investigativo debe dar cuenta de un ejercicio en donde el estudiante sea el protagonista y cuente con alternativas para participar activamente, lo cual, solo se logra a partir del enriquecimiento de didácticas que lo alejen del estudio permanentemente teórico de investigaciones pasadas. En tal sentido, es necesario que maestros y maestras en formación se relacionen distinto con el conocimiento y que la investigación no sea una extensión lejana de su proceso universitario, sino, que se conciba como un saber transversal aplicable para sus practicas pedagógicas y futuro ejercicio de la profesión.

-El saber pedagógico de quien enseña a investigar

*“El discípulo aprende **de su** maestro y aprende **con su** maestro, y el maestro aprende **para enseñar** y enseña **mientras** aprende.”*

(Parra, 2004, p. 61)

El fin último de las instituciones de educación superior es formar a sus estudiantes integralmente con el objetivo de cualificar a los individuos en saberes disciplinares específicos, que les permitan desempeñar una labor y aportar de manera profesional a la sociedad al finalizar su

proceso, sin embargo, detrás de esta máxima existen condiciones curriculares, en el caso de las licenciaturas, como la disposición de los tiempos de practica, el aprendizaje adecuado de métodos de enseñanza, entre otras, que son necesarias para garantizar esas metas.

En lo que se refiere a investigación, existen múltiples perspectivas desde las cuales se concibe el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de la investigación, este apartado se enfoca en explicitar los desafíos en esta materia, en el campo de lo pedagógico, a propósito de quienes están dentro de estas instituciones enseñando a investigar, los formadores.

Los autores (De simancas, 1998, p. 130), (Parra, 2004, p. 61) y (Hernández, 2009, p. 189) coinciden en definir al maestro formador en investigación como un sujeto que en la actualidad se ve obligado a ejercer varios roles dentro del contexto de enseñanza universitaria. De esta manera, ejercer la labor docente y al mismo tiempo designar parte de su trabajo al ejercicio investigativo, frecuentemente se convierte en una actividad difícil de conjugar.

Específicamente, para las carreras que tienen que ver con lo educativo, designar en una sola persona varios roles termina siendo complejo en la medida en que ninguna de las dos actividades, ni la enseñanza ni la investigación, dan cuenta de que los conocimientos disciplinares que están siendo enseñados a futuros maestros y maestras, estén siendo apropiados con éxito.

Por otra parte, (Martínez y Borjas, 2015, p. 12) describen ciertas características con las cuales debe contar un docente formador en investigación, el cual es descrito como un sujeto que motiva a sus estudiantes a cuestionarse por las realidades que viven diariamente, que indaguen, exploren y se asombren a partir de experiencias propias. Conjuntamente, (Parra, 2004, p. 64) sugiere que el docente universitario formador en investigación debe estar en función de acompañar los procesos de sus estudiantes, de manera que sean estos los que encuentren el conocimiento. Aunado a ello, tanto los maestros como las instituciones universitarias deben no solamente preocuparse por desarrollar procesos investigativos rigurosos si no por estar a la vanguardia de las necesidades formativas de sus estudiantes, garantizando que una vez sean egresados cuenten con las competencias y habilidades para desempeñarse profesionalmente.

Un docente formador que se da a la tarea de enseñar a investigar, es un profesional que participa y reflexiona constantemente sus prácticas, que se preocupa por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y que los reconoce en sus propias individualidades, que es autocrítico y concibe la formación como un proceso que no termina. Esto garantiza que quienes sean sus estudiantes no solo encontrarán las bases teóricas del saber disciplinar que estudian, si no que sabrán aplicar ese conocimiento en otros ámbitos de la vida.

-La Disposición y actitudes de los estudiantes hacia la investigación

A partir de lo expuesto, motivar a los universitarios y más aún, cultivar en ellos un espíritu investigativo puede ser la tarea más compleja de sus formadores. Al respecto, (Morales, et al, 2005, p. 218) expresan que desde el ámbito universitario se viene dando un fenómeno relacionado a la evasión de procesos de investigación en los estudiantes. Los trabajos de grado; precisamente, son una de las causas de deserción en niveles de pregrado y posgrado, esto se refiere al gran número de estudiantes que encuentran en la realización de sus tesis el motivo para renunciar. Muchos universitarios prefieren inscribirse a programas académicos que les ofrezcan la posibilidad de reemplazar la entrega de una tesis o una monografía a cambio de más materias, de estudios de menor intensidad como diplomados, entre otros.

Justamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación actualmente siguen teniendo matices tradicionalistas, centrándose en verdades absolutas y separadas del sujeto que los practica. Con relación a lo anterior, (De simancas, 1998, p. 138) y (Hernández, 2009, p. 190) establecen que las investigaciones deben estar aferradas a un equilibrio entre teoría y práctica, la investigación no debe concebirse como un proceso aparte, más bien como un eje articulador del currículo, debe pensarse alejada de los egocentrismos de la academia, mejor como un saber contextualizado y vivo, que tiene rostro y que invita al docente formador y a su estudiante a discutir, descubrir y ser partícipes de un proceso donde los dos aprenden.

Para el caso específico de los maestros y maestras en formación, este es un saber que se adquiere, en su mayoría, desde el componente práctico, por lo cual, ejercer la profesión docente según (Parra, 2004, p. 68) es, en sí misma, un objeto de estudio, cuando los docentes reflexionan sus prácticas pedagógicas, analizan de manera crítica las acciones propias en el ejercicio de la

enseñanza no solo se cualifican si no que encuentran el carácter valioso de estas dentro de su profesión.

-Aplicabilidad de la investigación en la práctica pedagógica

Para entender los procesos de formación docente y de formación investigativa de manera discontinua y no complementaria hay aceptar, de facto, que los ejercicios de preparación académicos, en este caso, para maestros y maestras en formación son insuficientes. Es necesario no solamente empezar a hacer de la investigación un ejercicio participativo sino, en palabras de (Martínez y Borjas,2015, p.15), resignificar la práctica de la investigación a partir de la investigación formativa. Esto es, concebir el currículo universitario como un todo y al ejercicio de investigación como su eje transversal, que les permita a los formadores identificar perfiles investigativos en sus alumnos de manera que sean formados e interpreten la actividad investigativa como una de las opciones para dedicarse una vez sean egresados.

De lo anterior, pueden derivarse estrategias relacionadas con grupos de investigación y semilleros de investigación dentro de los programas académicos. Retomando a (Guerrero, 2007. P. 192), estos espacios permiten la identificación de estudiantes y profesores auténticamente interesados por el trabajo investigativo, trabajos que se perpetúan de manera exitosa muchas veces por las estrategias utilizadas por el líder del grupo de investigación o semillero al que pertenecen.

Ahora bien, ¿Cómo hacer de la investigación un saber pedagógico? Para (Vasco, 1995, p. 55), el saber pedagógico debe cultivarse en los maestros noveles a partir de sus experiencias dentro del aula de clase, cuando se ven enfrentados a los desafíos propios de dar clase y de dirigir a un grupo de alumnos. A diferencia de un maestro o maestra un poco más experimentado quien tenderá a considerar su saber un conocimiento rutinario y pensar que su experiencia no constituye materia prima para investigaciones nuevas.

En primer lugar, para la autora, un maestro o maestra novel tiene la capacidad de asombro por cada cosa que ocurre o no en el aula, por cada palabra que mencionan sus alumnos. Ese instante de la vida pedagógica de un maestro o maestra, es donde se puede mirar con otros ojos lo que para los más experimentados resulta ser rutina, la << *mirada investigativa*>>. En procesos de formación de futuros maestros y maestras es allí donde se conjuga la práctica y la teoría, es inútil memorizar cada enfoque educativo, cada teoría si el sujeto que los aprende no tiene referencias empíricas de los mismos. Sumado a esto, cuando un maestro o maestra tiene en cuenta la existencia y opiniones de sus alumnos, que en este caso hacen las veces de sus interlocutores en el aula, es consciente de que su práctica pedagógica se renueva y se adapta a las necesidades de esa población. Finalmente, un maestro o maestra debe sentirse genuinamente atraído por la investigación más allá de los decretos o normas que dispongan para ese propósito, solo de esta manera puede considerarse la investigación como un ejercicio educativo enriquecedor.

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación docente e investigativa ha sido trastocada por los escenarios políticos y sociales del país, y aunque los esfuerzos han sido bastantes desde las instituciones formadoras y el estado mismo, parece que la naturaleza de la problemática no radica en la capacidad de estos para responder a los requerimientos actuales del sector educativo, es más bien, una interpretación diferente a la que los maestros y maestras esperarían, y, que se ve reflejada en las grietas de los currículos de estos en lo concerniente a la formación investigativa. De allí que esta investigación se interroga por cuáles son los sentidos de formación que un grupo de licenciados en español, inglés y francés dan a su formación como maestras y maestros investigadores, encontrando las razones por las cuales se debe investigar el sentido de la formación.

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Describir el sentido de las experiencias de formación investigativa de un grupo de maestros y maestras egresados de un programa de licenciatura en español, inglés y francés de una universidad privada de la ciudad de Bogotá

Objetivos específicos

Identificar los aprendizajes de un grupo de maestros y maestras egresados de un programa de licenciatura, con relación a la formación docente y a la formación investigativa a partir de una experiencia de práctica pedagógica diferenciada.

Determinar las orientaciones formativas que desde el punto de vista de los jóvenes debe articular un programa de formación docente e investigativa

Reconstruir los sentidos de la formación pedagógica y sus vínculos con la formación investigativa

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

Este apartado presenta diferentes posturas teóricas abordadas para el ejercicio investigativo, a propósito del concepto de formación, en relación con algunas subcategorías que surgen del ejercicio metodológico como la narrativa y el acontecimiento, todos cercanos a los estudios hermenéuticos.

"Odio toda teoría que no nace de la práctica"
(Scheilermacher) citado por (Gadamer, 2002, p. 13)

LA FORMACIÓN

A la utilización del termino *"formación"* en las ciencias sociales, le anteceden una serie de condiciones que tienen que ver con el reconocimiento de las humanidades también como ciencia. Claramente, alejadas de la perspectiva positivista y cartesiana del conocimiento metódico y comprobable. A este movimiento histórico del saber, desde el cual se empiezan a aceptar nuevas formas de generación y experimentación con el conocimiento, se le conoce como el giro hermenéutico, para (Vilanou, 2001) es una invitación a reflexionar la manera en la que las ciencias humanas comprenden el mundo y van en búsqueda de la *"koiné"*, del sentido.

En relación con ello, (Ríos, 1995, p. 17, 19), (Echeverri et al, 2002, p. 214) citan a Gadamer haciendo alusión a la idea de la formación dentro del campo pedagógico, en tanto guarda relación con la enseñanza y el aprendizaje. Para este último, la formación o *"Bildung"* es el proceso mediante el cual un ser humano adquiere la cultura, un proceso inacabado, que no puede considerarse como un simple objetivo, en palabras del propio autor:

En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la «conservación» es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu.
(Gadamer, 1977, p. 40).

Coincidiendo con los planteamientos de (Delory, 2009, p. 38) al describir la formación? como una necesidad del mundo actual, la extensión de la formación durante toda la vida

(*lifelong learning*), la extensión de las actividades de formación en todos los sectores de incidencia social.

Ahora bien, comprender el concepto de formación desde la perspectiva pedagógica y más específicamente desde el proceso en el cual un sujeto se vuelve maestro o maestra, implica también entender las maneras en las cuales este concepto hace parte de sus trayectorias e historias de vida, como se relaciona con lo que les pasa dentro y fuera del aula, en el camino a convertirse en maestros.

Podríamos entonces también detenernos en el debate reciente de la formación, la profesionalización y la cualificación docente, procesos adoptados bajo las lógicas neoliberales que ahora rigen el mundo que habitamos, para (Freire, 2016, p. 63), (Martínez, 2016, p 306) y (Echavarría et al, 2021) la educación ahora, igual que otras instancias de la sociedad, tiende a ocuparse por lo inmediato y concibe a sus aprendices como consumidores de aquellos contenidos que los hagan atractivos al mercado de lo que se necesita en el mundo laboral donde se desempeñan, “Semejante transformación en el énfasis de las actividades educativas hace emerger modelos mucho más flexibles y diversificados, modelos que tendrán como característica la ampliación ad infinitum de la capacitación permanente y continua.” (Martínez, 2016, p 308)

Para (Martínez et al, 2015, p. 22) la idea de formación ha venido transfigurándose por una de función, lo que se traduce a la revisión de la práctica pedagógica de un maestro en índices cuantificables, medibles, donde la relación con la experiencia pedagógica – de la cual hablaremos en otro apartado – pasa a un segundo plano. Conjuntamente, (Martínez y Unda, 2015, p. 94) mencionan que, precisamente, la investigación educativa se ha encargado de visibilizar la poca efectividad que tienen las capacitaciones cuando se trata de transformar y hacer que el maestro reflexione acerca de su práctica pedagógica.

Aún cuando el panorama del concepto es confuso e interpretado de maneras diferentes dependiendo de la perspectiva donde se aplique, hay que reconocer que la hermenéutica y la pedagogía son saberes que se corresponden, para (Vilanou, 2001) la primera de ellas como arte de la interpretación genera incidencia en la segunda desde la “*teorein*” teoría y “*poiein*” la práctica que traduce “el hacer”, para (Ríos, 2002) la diferencia entre estos dos es clara:

El saber técnico es un saber que se rige por principios objetivos. El saber práctico en cambio es una forma de saber que se orienta por principios generales hacia la situación concreta inmersa en sus 'circunstancias' (p. 23).

Situando de nuevo la discusión entorno al tema central de este trabajo, diríamos que la distinción entre teoría y práctica en el campo pedagógico está dada por un tipo de saber que nace y se fortalece en la práctica, para (Herrera, 2013, p. 133) la pedagogía no se reduce a una teoría es por eso que la investigación pedagógica no pretende comprender de manera heterogénea la educación, mas bien dirigir un proceso de saberes pedagógicos que corresponden a un lugar en el tiempo, con condiciones sociales determinadas.

Finalmente, (Ríos, 1995, p.19) describe dos maneras de formación expuestas por Hegel, la formación teórica, comprendida como la manera de aceptar la validez de otros saberes, y la formación práctica, cuya esencia se encuentra en el poder de distanciamiento hacia la inmediatez y el interés personal, bien lo dirían (Echavarría et al. 2021) la formación es exaltada en la medida que encuentra condiciones de posibilidad, de nuevos proyectos de vida y que reflexiona lo que se vive de manera constante.

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMO ACONTECIMIENTO

“Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia”

(Dewey, 1995, p. 125) Citado en (Martínez, 2016, p.302)

Para (Bárcena, 2002, p. 109) un acontecimiento es “lo que nos permite hacer una experiencia” no es algo que experimentemos, más bien es ese algo que hace experiencia en nosotros, una irrupción en el tiempo personal que nos es diferente y que cambia el estado en el que estábamos antes. En correspondencia con (Arendt, 1993), citada en (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 72), la esencia de la educación es la natalidad, esta última entendida como un acontecimiento que irrumpe el estado de las cosas en el tiempo, que ofrece posibilidad de creación. En otras palabras “La educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo” (p. 60).

Para hablar en términos de la experiencia desde el campo pedagógico y de cómo esta puede nombrarse acontecimiento encontramos a (Martínez et al. 2015, p. 59), quienes asumen que dotar de experiencia al sujeto no se expresa desde la producción de conocimientos si no de la valoración de estos mismos, en el caso de los maestras y maestros la configuración de estas experiencias les exige enfrentarse a nuevas maneras adquirir el conocimiento, pero también los dota de lo necesario para transformar las realidades educativas. La experiencia entonces hace parte del acontecimiento, debido a que los impulsa a salirse de la cotidianidad y a tomar el camino de lo impredecible. Sumado a esto (Martínez, 2016, p. 313), particularmente desde el campo de la formación de maestros, explicita que esta experiencia no se configura dentro de las instituciones formadoras si no a través de la presencia de momentos que doten de valor único esos espacios, donde se reconfiguren sus subjetividades y se desafíen los conocimientos para adquirir nuevos saberes en el ejercicio de su profesión.

Alejándonos de la concepción ortodoxa de la investigación (Zeller, 1995), citada en (Suárez, 2009, p 37) menciona que la experiencia constituye un saber que pretende indagar y hacer parte al individuo de su propio proceso de comprensión de los fenómenos con los que se encuentra. Ahora, retomando a (Martínez, 2016, p. 314), una experiencia profundamente formativa dota de curiosidad, iniciativa y prepara a quien es objeto de su vivencia para enfrentarse a otros tipos de desafíos, llena de respuestas y de sentido a las posibilidades de aprendizaje futuras.

De hecho, la experiencia pedagógica como acontecimiento y la formación son concepciones que no están muy alejadas entre si, pueden conjugarse tal cual lo definen (Martínez et al. 2015, p. 69)

Como la configuración de la experiencia pedagógica, donde se asume que este proceso no es una línea recta, más bien un camino de construcciones y deconstrucciones de quienes lo caminan, una apertura de caminos de posibilidad y el eje transversal de lo que aquí definimos como formación.

Aunque el campo de la experiencia está inmerso en las prácticas de la profesión docente, para que una practica se vuelva experiencia, como lo menciona (Dewey) citado en (Martínez, 2008, p. 59) debe recuperar un saber de antes, eso quiere decir, es una practica pensada y reconocida por un grupo de individuos que la incorpora como un saber. Siguiendo con estos planteamientos, (Martínez, 2008, p. 59) menciona la resistencia de los docentes a concebir su

práctica pedagógica como una labor rutinaria, es allí donde surge la experiencia pedagógica, el autor menciona a (Heidegger) insistiendo en la idea de que este escenario puede llegar a ser confuso, según los planteamientos del filósofo alemán “La experiencia nos tumba” una práctica puede interpretarse como un escenario de oscuridad, mientras que la experiencia es posible a la luz, ya que es un escenario de aprendizajes y posibilidades constantes.

NARRAR LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN

Como veremos más adelante, la narrativa aparece en el corpus metodológico de este trabajo, sin embargo, vale la pena asociarla al plano teórico del mismo como categoría misma, ya que constituye uno de los ejes centrales para comprender la experiencia pedagógica de los maestros y maestras participantes.

Para (Connelly y Clandinin, 1995, p. 1), la educación es “la construcción y reconstrucción de historias individuales y sociales” de esta manera la narrativa estructura la vida humana en contextos llenos de experiencias, uno de los ejercicios que permite volver el tiempo pasado a través de las voces de quienes estuvieron allí, es por esto por lo que el relato de la vida se vuelve también un ejercicio reflexivo de quien está contando la historia.

Consecuentemente, para (Arias y Alvarado, 2015, p.172) la narrativa es la entrada al mundo de las voces individuales de los maestros y maestras y la manera en como podemos aproximarnos a las acciones y decisiones que estos toman cada día en el ejercicio de su profesión. Las autoras refieren a (Ricœur, 2006) cuando explicita que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (p. 10).

Adicionalmente, para (Quintero, 2018, p. 98) la narrativa no es acerca de las prácticas, mas bien hace parte de estas, lo que quiere decir que las reflexiones, ires y venires de nuestras historias son la manera a través de la cual comprendemos los acontecimientos.

En el campo pedagógico esta explicación trata de comprender la manera en la que los y las maestras planean, ejecutan y resuelven los problemas cotidianos que se presentan en el aula de clase. De acuerdo con lo anterior cabría preguntarse ¿Cuál es la relación entre la formación, la experiencia y la narrativa en el campo de la formación docente e investigativa? Entendemos, según los apartados anteriores, a la formación como un proceso inacabado, que transcurre en el tiempo de nuestra vida, la experiencia como la manera en la que nos devienen

las realidades a las que nos enfrentamos, y la narrativa como el medio por el cual revelamos aquello que las dos primeras causaron en nuestra vida individual o colectiva.

Así mismo, para (Bertè, 2014, p. 48) la formación y la experiencia guardan una relación recíproca, la primera de ellas necesita reflexividad y esta solo es posible a través de las experiencias, por consiguiente, ninguna de ellas es posible sin la otra.

La reflexión, por tanto, se entreteje con la formación no solo en tanto que recoge, articula y orienta la experiencia, si no también en tanto que tiene una especificidad propia, que va más claramente dirigida hacia el proceso formativo. (p. 49)

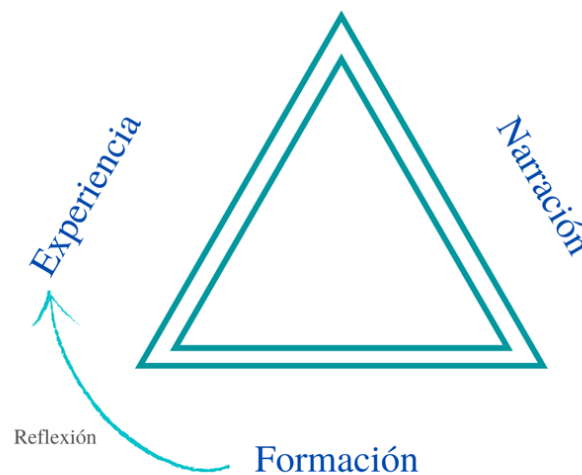


Figura 1. Relación entre experiencia, formación y narración

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, (Bolívar et al. 2001, p. 56) destaca la importancia de interesarnos por las vidas de maestros y maestras en tanto escuchar sus relatos de vida es contar con información de primera mano frente a sus prácticas pedagógicas, sus reflexiones y los saberes adquiridos en el ejercicio de su profesión, esto quiere decir, ser testigos del proceso mismo de generación del conocimiento. Los autores citan a (Nias, 1996, p. 305) quien reivindica el valor de las narrativas de maestros y maestras exponiendo que se trata de exaltar el oficio de enseñar como una profesión con un profundo sentido político, cuando menciona: “La pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si el trabajo en la enseñanza está

cada vez más desprofesionalizado, es justo porque progresivamente se esta despersonalizando” (p. 57).

Capítulo III

METODOLOGIA

Enfoque

A partir del problema de investigación descrito y los objetivos planteados, en aras de describir las trayectorias de formación investigativa de un grupo de maestros y maestras egresados de un programa de licenciatura, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, debido a que, en palabras de (Denzin y Lincoln, 1994) citados en (Vasilachis, 2006, p. 2) resulta del análisis de varios relatos de vida de los sujetos. En tal sentido, la investigación cualitativa permite indagar acerca de los fenómenos de la vida y los significados que las personas les dan, lo que permite también que este enfoque pueda ser multimetódico, naturalista e interpretativo.

Así entonces, para este trabajo en específico, donde se pretende dar cuenta y describir las experiencias vitales de un grupo de maestras y maestros y, sobre todo, describiendo los significados y aprendizajes que se dieron durante su proceso de formación docente e investigativa, se siguen los postulados de (Creswell, 1998) citado por (Vasilachis, 2006,p. 2), quien menciona que a partir de este enfoque, es el investigador quien construye una “imagen compleja y holística” de los datos, debido a que analiza palabras y estudia una situación natural.

Por otro lado, (Silverman, 2005), citado en (Vasilachis, 2006), sostiene que una de las grandes ventajas de la investigación cualitativa se sustenta en su capacidad de emplear datos que se ubican en secuencias de interacción y que, al final, cobran significados en la vida de los participantes. Esto supone, para esta investigación, el descubrimiento de espacialidades, temporalidades y sobretodo experiencias en el aprendizaje de la investigación en los participantes.

Adicionalmente, para (González, 2007, p.4) el enfoque cualitativo de investigación posee un carácter constructivo e interpretativo del conocimiento, es decir, comprender ese

conocimiento como una producción y no como la cara más visible de lo que experimentamos como realidad. Así pues, indagar por los relatos de las experiencias de aprendizaje de la investigación de maestros y maestras implica también comprender los diferentes procesos vitales y a los que ellos y ellas les dieron trascendencia y relevancia, preguntarse por lo que fue valioso y lo que les permite ahora desenvolverse en su profesión y en distintos aspectos de su vida.

Diseño

“Siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas [...] los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado [...]. Porque el temblor de la vida humana, que exigirá un duro esfuerzo de imaginación para ser restituido a los viejos textos, es aquí directamente perceptible a nuestros sentidos.”

(Blonch, 1952) Citado en (Rockwell, 2009, p.180)

Esta investigación pretende describir diferentes experiencias de un grupo de maestros y maestras graduados de un programa de licenciatura, a propósito de su proceso de aprendizaje en la investigación, dicho esto, la investigación está estrechamente relacionada con el diseño narrativo.

En palabras de (Connelly & Clandinin, 1995, p.4), se basa en una experiencia vivida, aunado a ello (Souza, 2009, p. 158) expresa que es a través de las historias como se viven las historias personales, sociales y colectivas. De acuerdo con los autores, los seres humanos somos naturalmente contadores de historias, esto quiere decir, que el estudio de las narrativas supone preguntarnos por las maneras como los seres humanos experimentamos el mundo, cómo somos protagonistas de nuestras propias vidas y personajes en las vidas de los demás. Así entonces, este trabajo recupera los relatos de un grupo de maestros y maestras que entrelazan sus experiencias individuales y colectivas dentro de su proceso de formación docente e investigativa, develando las distintas percepciones acerca del aprendizaje de la investigación, los acontecimientos importantes, desafíos y aspectos valiosos del mismo.

Por su parte, (Ricoeur, 2006) Citado en (Quintero, 2018, p. 85), menciona que “*La vida se vive y se narra*” de lo contrario los seres humanos no tendríamos la capacidad de interpretar y reflexionar acerca de lo que nos ocurre. Con este propósito, el lenguaje es usado para

comprender los significados de las experiencias, nos obliga a pensar en lo que pasa a nuestro alrededor y descifrar lo que pasa en nuestra propia vida.

En el caso de esta investigación, los participantes develan sus pensamientos a través del lenguaje, relatan sus historias de aprendizaje y organizan esas experiencias de manera temporal y espacial, narrando la historia desde su propio saber y recuerdo.

“Es esencial en la construcción de nuestra vida y de ‘un lugar’ que nos sea personal en el mundo al que nos vamos a enfrentar. El sistema educativo debe ayudar a aquellos que crecen en una cultura a encontrar en ella una identidad. Solo por el modo narrativo es que se puede construir esa identidad y encontrar un lugar en su propia cultura.”

(Bruner, 1996) Citado en (Delory, 2009, p. 43)

Finalmente, siguiendo a (Delory, 2009, p. 40), podemos decir que estamos construyendo una *biografía del aprendizaje* en tanto son relatos desde los cuales: se desprenden “secuencias, o el encadenamiento de procesos de aprendizaje; de situar momentos de ruptura y de transición, las fases de recapitulación y síntesis; y de precisar las modalidades y la función de las intervenciones de enseñanza en la construcción de saberes.”

La narrativa es, entonces, el reconocimiento certero de que los seres humanos estamos “tejidos de historias” y de que a partir de ellas somos capaces de analizar la realidad en la que estamos inmersos y sobre la cual construimos aprendizajes, definidos como actos sociales, situados y socialmente contruidos inscritos en las singularidades de las biografías de quienes los narran.

Sujetos de enunciación

Los aprendices eternos

En primer lugar, la mención a los sujetos que participaron en la presente investigación está antecedida por el espacio al que pertenecen sus experiencias y desde donde surgen los relatos utilizados, un semillero de investigación, en palabras de (Cárdenas, 2008) citado por (Rivera, 2020, p. 162) los semilleros de investigación son concebidos como una experiencia vital para quienes participan de estos, en ese sentido para la autora, los semilleros de investigación se

vuelven escenarios propicios para empoderar a las personas que los conforman ya que se trata de espacios donde el conocimiento se democratiza y se aleja de la mirada netamente transmisionista de la enseñanza de la investigación.

Así entonces, la elaboración de este trabajo contó con la participación de 10 jóvenes maestros y maestras egresados de un programa de licenciatura, quienes pertenecieron a un semillero de investigación de una universidad privada en la ciudad de Bogotá. Todos y todas, ellos y ellas, han seguido con su proceso de aprendizaje y con propuestas e iniciativas investigativas después de su graduación como profesionales.

Los participantes conformaron el semillero de investigación “*Auténticos*” desde el año 2015, en la facultad de ciencias de la educación de una universidad privada, inicialmente como un espacio de encuentro frecuente y voluntario, donde semanalmente se reunían a discutir acerca de temas relacionados con sus vidas personales y de las clases en la universidad.

Posteriormente, y animados por el espíritu pedagógico e investigativo de quien en su momento empezó a ser su profesor de investigación, Carlos Valerio Echavarría Grajales, quien después de observar un proceso de aprendizaje y autonomía propia del colectivo al reunirse frecuentemente aceptó empezar a acompañarlos en las sesiones semanales, que no tenían naturaleza evaluativa ni tampoco estaban contempladas dentro del currículo de las clases que debían ver a lo largo de su proceso en la universidad.

A partir de este ejercicio voluntario, pero también sistemático y disciplinado, los y las estudiantes comenzaron a interesarse por el ejercicio investigativo más allá del aula de clase. Su profesor les asignaba lecturas, les hacía invitaciones a conversatorios y debates acerca de las mismas, los invitaba a hacer de ese un espacio donde todos pudieran aprender de si mismos y de los y las demás.

Al iniciar sexto semestre del proceso académico de los participantes, y a puertas de empezar su practica pedagógica, surgen, en consenso con la facultad de ciencias de la educación y los y las estudiantes del semillero “*Auténticos*”, las Misiones Pedagógicas Territoriales. Creadas y definidas por (Echavarría et al. 2020, p. 162), como un espacio donde, a partir de la reflexión crítica, ética y política surge una formación inicial docente pertinente, con el objetivo de ampliar las fronteras del aula universitaria creando experiencias únicas y significativas trasladando el escenario de la enseñanza y el aprendizaje hasta el contexto de la

ruralidad colombiana. Fue un proceso de unión de voluntades, debido a que planear, ejecutar y evaluar las Misiones Pedagógicas Territoriales y hacer seguimiento a los alcances de estas en el aprendizaje de los maestros y maestras en formación, requería la modificación del currículo pedagógico e investigativo del programa de licenciatura, pues implicaba reunir las horas de la practica pedagógica y la asignatura de trabajo de grado en una sola experiencia educativa.

Las Misiones Pedagógicas Territoriales tienen origen entonces, en la práctica pedagógica concentrada y se definen como un encuentro con duración de 2 a 3 semanas donde los maestros y maestras en formación en compañía de su profesor y varios asistentes de investigación se trasladaban desde la capital a territorios rurales y rurales dispersos, en acuerdo con las directivas de alguna escuela en un centro poblado que tuviera sedes alrededor del territorio.

Esta metodología permitió que los estudiantes del semillero experimentaran, de primera mano, no solamente las dinámicas escolares en una escuela real, si no los desafíos a los que cotidianamente se enfrentan los maestros y maestras de la ruralidad colombiana.

Dentro de esta experiencia los maestros en formación pasan de enseñar y aprender pedagogía en la mole que es la universidad a enseñar y aprender pedagogía entre las paredes coloridas, y muchas veces semiderruidas, que tiene la escuela rural. Se trata de hacer un salto hermenéutico de comprender la enseñanza a través de Piaget y Montessori a vivenciarla con maestros y maestras, niños y niñas de carne y hueso, que los interpelan en los más profundos conocimientos de su existir pedagógico.

(Echavarría et al. 2020. P. 163)

Este trabajo, retoma los relatos de los participantes del semillero “*Auténticos*”, a propósito de los aprendizajes investigativos dentro de las Misiones Pedagógicas Territoriales una vez finalizada su carrera universitaria, se pregunta por los desafíos y satisfacciones de su paso por la universidad, por la carrera docente y por la experiencia de aprender a investigar de manera diferente.

Estrategias de recolección de información

Para empezar a comprender los sentidos dados a la experiencia investigativa y pedagógica del grupo de maestros y maestras participantes de esta investigación, se adopta como estrategia de recolección de información la entrevista. En relación con esto, (King & Horroxx, 2009), citados por (Hernández Sampieri, 2010, p. 418) y (Báez & Pérez de Tudela, 2012, p. 95), indican que una entrevista, desde el enfoque cualitativo de investigación, supone la libertad del entrevistador y los o las entrevistadas para intercambiar información como si se tratase de una conversación normal. Así, las entrevistas cualitativas no están dotadas de una estructura cerrada, por el contrario, los participantes pueden expresarse de manera espontánea sin la presión de los resultados de otras investigaciones. Aunado a ello (Cerdeña, 2008, p. 258) explicita que solo a través de la entrevista obtenemos información relacionada con el mundo interior de la persona a quien entrevistamos, sus sentimientos, emocionalidades y sensaciones respecto al tema del que se está conversando.

La historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible.

(Ricoeur, 2006) citado por (Arias & Alvarado, 2015, p.172)

Por otro lado, la naturaleza holística del presente trabajo permite que se realicen entrevistas narrativas, pues los maestros y maestras que participan de este trabajo cuentan sus experiencias tiempo después de haber finalizado su etapa universitaria y a partir de ello la recuerdan, la relatan y entrelazan las acciones y relaciones con el saber investigativo adquirido a través de ese tiempo ya vivido. En palabras de (Atkinson & Coffey, 2003), citados por (Arias & Alvarado, 2015, p. 175), las narrativas representan realidades vividas. En ese sentido, los datos son una construcción conjunta entre el entrevistador y el entrevistado que tienen su origen en la conversación de estos dos sujetos.

Según (Létourneau, 2006, p. 168), la entrevista como herramienta de investigación cualitativa exige la inversión de tiempo por parte del investigador en su planeación debido a que los datos obtenidos son la esencia del análisis que se hará posteriormente. De acuerdo con lo anterior, la planeación, estructuración y aplicación de la entrevista aplicada, las preguntas que la conformaron y los distintos momentos en ella fueron apoyados por otras técnicas de

investigación, a continuación, se muestra una serie de actividades que los y las entrevistadas desarrollaron a partir del ejercicio metodológico del presente trabajo de grado.

TRABAJO DE CAMPO

Momento 1 - El pasado

Ejercicio 1

Fotonarrativa - Fotobiografía

Cada uno de los individuos organiza las fotos de manera que tengan sentido temporal para su relato. Se les pide que expliquen cada una de las fotos, su espacio, su temporalidad y su criterio de escogencia. Para luego organizarlas en una cartulina blanca de la manera en la que ellos y ellas quieran.

Luego se les pide que intervengan la cartulina y las fotos de manera que respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué estas fotos son la materialización de tu trayectoria formativa? ¿Qué significan para ti?
2. ¿Qué significan las Misiones Pedagógicas territoriales en tu vida como maestro/maestra?
3. ¿Qué cosas aprendiste durante este proceso que no conocías relacionadas con la formación pedagógica e investigativa?

Ejercicio 2

Territorios y significados

A cada uno de los participantes se le presentarán las fichas de cada una de las MPT y se les pedirá que escojan las tres que consideren más importantes, luego de eso cada uno de los participantes escribirá en un pedazo de papel la palabra con la que define esas MPT para luego explicar por qué las escogió y lo que significa esa palabra en su proceso de aprendizaje de la investigación.

Momento 2 - El presente

Ejercicio

Entrevista

Se les mostrará a cada participante una imagen de su trabajo de grado, esto como evocador de la conversación en la cual responderán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la investigación para los profesionales en pedagogía?
2. ¿Por qué y para qué formarse como Maestro Investigador en Colombia?
3. ¿Por qué por profesionales en pedagogía deben aprender a investigar?
4. ¿Crees que la manera en la que aprendiste a investigar fue valiosa? ¿Por qué?

Figura 2. Guía de trabajo de campo I

Fuente: Elaboración propia

TRABAJO DE CAMPO

Momento 3 - El futuro

Ejercicio 1

Fichas de solicitud

Se le dará a cada participante dos fichas de solicitudes, en las cuales aparecerán la facultad de ciencias de la educación de la universidad de donde son egresados y el Ministerio de educación Nacional.

Se invitará a cada uno de los participantes a escribir 4 solicitudes o sugerencias que ellos tengan a propósito de los procesos de investigación en la formación de maestros.

Figura 3. Guía de trabajo de campo II

Fuente: Elaboración propia

Una entrevista apoyada en la fotografía

“Las fotografías son, desde luego, artefactos. Pero su atractivo reside en un mundo atestado de reliquias fotográficas, en el que también parecen tener la categoría de objetos encontrados, rebanadas no premeditadas del mundo. Así trafican simultáneamente con el prestigio del arte y la magia de lo real. Son nubes de fantasía y cápsulas de información”
(Sontag, 2010, p. 74)

Para aplicar la herramienta de recolección de información se solicitó a los participantes que enviaran cinco fotografías que, a su consideración, resumieran el proceso individual de aprendizaje de la investigación durante su etapa universitaria dentro del semillero de investigación, estas fueron utilizadas en el primer y segundo ejercicio como evocadores del pasado. Con relación a esto, (Sontag, 2010, p. 61) expone que la fotografía es la extensión de la mirada de quien la captura, de quien explora y caza los instantes. Para el caso de esta investigación, las fotografías proporcionadas son memorias capturadas de los aprendices, acontecimientos de su propia vida que empiezan a ser narrados a partir de la observación del tiempo ya vivido.



Figura 6. Esquema de fotografías utilizadas por una de las participantes

Estrategias de sistematización e interpretación de la información

Para la sistematización y posterior interpretación de la información se utilizó una combinación de perspectivas del análisis narrativo. Para (Casamiglia y Tusón, 2002, p. 271), los datos orales grabados y posteriormente transcritos poseen un valor adicional debido a que a partir de su análisis se reconstruyen las formas de hablar, de vivir y las relaciones sociales de los sujetos que hacen parte de ese relato o historia de vida. En ese sentido, este ejercicio investigativo en particular habla de historias de vida y de formación, explicadas por (Bolívar et al, 2001, p. 41) como relatos que permiten recoger los acontecimientos significativos, las trayectorias y cruces que permiten que el sujeto constituya su identidad narrativa. De esta manera, acudimos a (Van Manen, 1990) citado en (Bolívar, 2002, p. 193) al mencionar el “*Enfoque propio definido*” de manera que el investigador sea libre de comparar, contrastar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar la información obtenida siempre dando prioridad a la narrativa de los acontecimientos que se cuentan.

De acuerdo con lo anterior se distinguen varias etapas en la manipulación del material obtenido en las entrevistas.

-Etapa 1: Transcripción de las entrevistas narrativas

Para esta etapa, se realizó la transcripción de principio a fin de cada una de las narrativas de los y las participantes.

-Etapa 2: Clasificación de los relatos por momentos de las entrevistas narrativas

Para la clasificación de los relatos de los participantes por momentos se utilizaron matrices que organizaran cada uno de los testimonios de manera que coincidieran con la guía de la entrevista a realizar (Figura 1) y los diferentes momentos y ejercicios dentro de las partes de esta.

Por consiguiente, se reducen las transcripciones de la etapa 1, para dar paso a partes más concretas del relato donde los y las participantes develan las respuestas a la misma. A continuación, se muestra como ejemplo la clasificación por momentos de una de las entrevistas narrativas realizadas.

El pasado	
Ejercicio 1	Ejercicio 2
Descripción de las fotografías	Territorios y palabras
Está el comienzo y el final, es una de las primeras misiones que todavía no recuerdo bien si fue la primera o la segunda y había como un concurso de fotografía y era la primera vez que hacíamos registro fotográfico, y pues yo sé que es una mierda de foto pero fue de mis primeros registros. Luego entendí que el registro fotográfico no era lo mío en investigación y que somos un equipo y que otras personas pueden tomar fotos así que me libere un poco y decidí tomar como fotos solo de cosas muy	Yo con <i>marquetalia</i> voy con <i>sorpres</i> a, porque lo que te he dicho antes, del inicio del quiere y al final cierto? Entonces cuando llegas a un punto nuevo y cuando comienzas algo siempre es con esa con esa mirada que todo te sorprende todo te abruma y todo está ahí y uno no sabe cómo manejarlo, entonces estaba como ese momento de chocar con una realidad diferente y tratar de entenderla sin juzgarla.

significativas y siento que eso marca como el cambio de este marquetalia a este marquetalia, creo que fue en este mismo estos 2 fueron el mismo viaje pero esto pasó antes o algo así entonces me di cuenta ahí entendí que eso no es mi forma de trabajar vivir y que ahora pues solo Tomo fotos de lo que me llama mucho la atención entonces me acuerdo mucho que ésta era cuando cantaron el himno nacional y hablaba ante el conflicto en el himno nacional del colegio y era primaria entonces el shock de pensar en eso hizo que tomara la foto.	
--	--

Tabla 1. Clasificación de la narrativa en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

El presente
Ejercicio 1
Preguntas acerca de la docencia y la investigación
<i>¿Tú sientes que la investigación es útil para alguien que se forma como docente?</i>
Pues toda la vida, porque es que si tú no o sea si no te investigas no creces, así y uno se estanca. O sea, si uno no investiga se estanca y por eso hay profesores que llevan 30 años en educación pero le van enseñando lo mismo y de la misma manera por los últimos 25 años porque no han investigado
<i>¿Por qué porque sientes que un profesor debe formarse en investigación para qué sirve la investigación?</i>
Total, quizá porque entiendes que es lo que está fallando y si no pues si no sabes qué está fallando pues no lo vas a cambiar para saber qué está fallando pues tienes que investigar.
<i>¿Tú sientes que la manera en la que tú aprendiste a investigar fue valiosa o diferente?</i>

Si, no, pues primero si! Eso es digamos que obvio y no solamente los que estamos dentro sino los que están afuera también es como saben que nosotros hicimos cosas diferentes y pues tengamos envidia perras. ... pero no, pero creo que es valioso o sea digamos le doy un valor o tiene un valor agregado no sólo porque fue distinto sino porque se apropió distinto la investigación o sea el término investigación como tal entro a nuestro sistema de otra manera todas las personas que se graduaron y que presentaron su tesis y que hicieron sustentación y que hicieron todas sus cosas. Pues ellos que se graduaron y todo lo demás por un trabajo de la Universidad. Yo no me gradué por un trabajo de la Universidad me gradué porque me investigue, porque me entendí un contexto porque quise cambiar ese contexto y porque quiero hacer muchas cosas por el país o sea yo me gradúe bajo A mi Carlos Valerio no me dijo investiga sobre esto, allá, no. O sea yo misma con Juliana y con Alejo claro pero pues nosotros entonces nos hicimos cuestionamientos que nos dieron el profesor nos dio vía libre para hacerlo en cambio cuando uno lo toma en la Universidad es como puedes escoger un tema y eso es lo que hay que hacer y así así así es como tan técnico y tan estructurado y cuadrulado que uno se lo toma como hacer un ensayo más hacer un escrito o no como ella esto es una investigación que te puede servir para algo entonces claro obviamente diferente porque es lo que yo quise y aprendí a cuerdo de lo que escribía y no lo escribí por escribirlo.

Tabla 2. Clasificación de la narrativa en el momento presente.

Fuente: Elaboración propia

El futuro
Ejercicio 1
Solicitudes para el futuro
<i>Fuiste llamada a transformar el currículo de investigación de tu Universidad. Escribe cuatro solicitudes sugerencias o recomendaciones que considere necesarias a partir de tu experiencia y argumentalas.</i>

Bueno, entonces puse cuatro cosas: 1. clases de observación planteamiento de problemáticas. 2. Seminarios de discusión 3. trabajo real de campo y 4. propuestas de continuación de ser posible. qué es eso de clases de observación y planteamiento de problemas, yo siento que se necesita un espacio en el que podamos ver las dinámicas educativas sin tener la presión de presentar un trabajo o sea que sea un mero espacio de observación, cómo mezclar con el contexto y con y con o sea que estamos a un colegio sea lo que sea poder mezclar ahí y planteamiento de problemas encontrar una problemática que le llame a uno la atención. No es como ay! es que como me siento en prácticas porque tengo que presentar un trabajo sino en realidad encontrar algo que te llame y buscar como herramientas que permitan plantear un problema que lo apasione a uno y uno de verdad quiera trabajar o sea no
2. Seminarios de discusión y siento que las tesis no se hablan. La gente lo toma como un trabajo es porque no tienen la oportunidad de hablar del tema y porque no le importa hablar del tema entonces siento que tener un seminario de discusión. Que tú me digas oye, porque tu tesis? que te apasiona de eso? qué es lo que te gusta? y como traerlo constantemente al lenguaje es una manera de mantenerlo en el presente y de querer seguirlo haciendo siento que no será decisión muy importante.
<i>Si fueras una funcionaria del Ministerio de educación nacional, y tuvieras poder sobre las decisiones que allí se toman. Escribe cuatro solicitudes sugerencias o recomendaciones que considere necesarias para la formación docente investigativa a partir de tu experiencia y arguméntalas.</i>
Puse como seminarios de investigación o espacios de reuniones o al menos investigativos promovidas por el estado, porque yo sé que aquí hay convocatorias de Colciencias que hay esto y lo otro, pero también hay como con cómo se llama esto: Congresos de investigación y todo lo que tú quieras, pero en realidad no es como que las instituciones se preocupen por decir como ¡ey! vamos a mandar a nuestros profesores a este seminario de educación obligatoria por el Ministerio o seminario bueno es que obligatorio no me gusta, o sea me gustaría que la gente a la que gustaba el tema tenga la oportunidad de hacer esa reconstrucción y que tengan ese espacio y, que me gustaría que cada institución tuviera su propio seminario de investigación. Un espacio en el que el profesor no tenga que preocuparse por calificar, por evaluar, por planeado sino que tenga la oportunidad de decir como estoy notando que esos estudiantes tienen un déficit cognitivo podríamos investigar una manera en la que podemos mejorar eso y darles un espacio para que lo investiguen.

Tabla 3. Clasificación de la narrativa en el momento futuro.

Fuente: Elaboración propia

-Etapa 3: Selección de fragmentos de las entrevistas narrativas

Posterior a la reducción de la transcripción y la clasificación de los relatos por momentos de la entrevista surge la selección de fragmentos de las narrativas de manera que, de cada una de las partes del relato son extraídas partes más pequeñas, de esta manera, estaríamos aplicando según (Lieblich, 1998) citado en (Bolívar, 2002, p. 195) un análisis categórico, entendido como la manera en la cual podemos utilizar varias narrativas al mismo tiempo con el objetivo de contrastarlas entre sí.

Ejercicio 1	
Descripción de las fotografías	Selección
En mi caso, <u>mi primera cosa es que representa como tal mi primera incursión a ser maestra en la ruralidad, mi primera experiencia como tal dentro de una escuela rural y para mí fue algo que marcó un antes y un después en mi formación como maestro y en mi formación como estudiante de licenciatura y las demás sin darme cuenta</u> o hasta ahorita me doy cuenta de esto, la mayoría o todas son de Casanare ok entonces creo que también Casanare mí me transgredió mucho en ese sentido. Creo que yo allí aprendí lo que ser verdaderamente un maestro rural más que digamos, que marquetalia marco primero pues como mi primera vez como tal dentro de una escuela rural y Casanare siempre me enseñó muchísimo acerca de esta palabra que aparece en esta foto de reciprocidad	<u>mi primera cosa es que representa como tal mi primera incursión a ser maestra en la ruralidad, mi primera experiencia como tal dentro de una escuela rural y para mí fue algo que marcó un antes y un después en mi formación como maestro y en mi formación como estudiante de licenciatura y las demás sin darme cuenta</u>

porque entonces creo que es por eso que es más que nada mis fotos son enfocados en estos lugares donde aprendí un antes y un después	
---	--

Tabla 4. Selección de fragmentos en la narrativa en el ejercicio 1 del momento pasado.
Fuente: Elaboración propia

Ejercicio 2	
Territorios y palabras	Selección
<u>Yo diría <i>que en Casanare</i>, sin esperarlo claramente por las personas, por los chiquis, porque es algo que para mí dentro del aula en Casanare fue muy recíproco entre ellos y nosotros. Nosotros les damos un saber para ellos al mismo tiempo nos devolvían otra cosa para aprender, entonces creo que a eso me refiero con reciprocidad en Casanare.</u> Entre los chicos y nosotros, dentro del aula claramente y con los profes también los profes pues digamos que fueron muy amables en el sentido dejarnos entrar a sus aulas, dejarnos entrar a su escuela tomarnos la escuela y aprender de ellos aprender de los chicos aprender de cómo viven ellos pues su cotidianidad entonces eso fue lo más importante.	<u>Yo diría que en Casanare, sin esperarlo claramente por las personas, por los chiquis, porque es algo que para mí dentro del aula en Casanare fue muy recíproco entre ellos y nosotros. Nosotros les damos un saber para ellos al mismo tiempo nos devolvían otra cosa para aprender, entonces creo que a eso me refiero con reciprocidad en Casanare.</u>

Tabla 5. Selección de fragmentos en la narrativa en el ejercicio 2 del momento pasado.
Fuente: Elaboración propia

El presente	
Ejercicio 1	
Preguntas acerca de la docencia y la investigación	Selección
¿Por qué y para qué se forman los maestros investigadores en Colombia? ¿Para qué sirve investigar para un maestro en Colombia?	
<u>Yo siento que la realidad educativa en Colombia no está escrita, tanto los profesionales, como los profes, los profes en general en Colombia todavía tenemos muchísimo que aprender en cuanto a lo que es la educación en nuestro país. Yo siento que si nosotros no es colocamos el proceso, como el método que nosotros tenemos en el esquema pedagógico que nosotros tenemos acá en Colombia y no lo adaptamos a esta ruralidad que nosotros no conocemos pero que tenemos que tocar en algún momento para entender y comprender qué es lo que se está viviendo en nuestro país en términos educativos actualmente y en el futuro no estamos haciendo absolutamente nada. Aquí yo siento que de verdad todos los profes en Colombia deberían tocar en algún momento una escuela rural y darse cuenta cuán diferente es un aula en cada departamento, cuan importante es la cultura de cada departamento, en cada escuela en Colombia, no es lo mismo hablar y como ya lo habíamos dicho conversado anteriormente no es lo mismo hablar de una escuela en marquetalia, a una escuela en Casanare o una escuela en un Piojo por ejemplo que es un contexto que como tú dices los desafío y nos</u>	<u>Yo siento que la realidad educativa en Colombia no está escrita, tanto los profesionales, como los profes, los profes en general en Colombia todavía tenemos muchísimo que aprender en cuanto a lo que es la educación en nuestro país. Yo siento que si nosotros no es colocamos el proceso, como el método que nosotros tenemos en el esquema pedagógico que nosotros tenemos acá en Colombia y no lo adaptamos a esta ruralidad que nosotros no conocemos pero que tenemos que tocar en algún momento para entender y comprender qué es lo que se está viviendo en nuestro país en términos educativos actualmente y en el futuro no estamos haciendo absolutamente nada.</u>

descoloco de manera impresionante en términos pues obviamente pedagógicos y profesionales creo que creo que eso es lo importante.	
--	--

Tabla 6. Selección de fragmentos en la narrativa en el momento presente.
Fuente: Elaboración propia

El futuro	
Ejercicio 1	
Solicitudes para el futuro	Selección
<i>Fuiste llamado a transformar el currículo de investigación de tu Universidad. Escribe cuatro solicitudes sugerencias o recomendaciones que consideren necesarias a partir de tu experiencia y arguéntalas.</i>	

Respecto a la posición <u>de universitaria, sí puse 2 sugerencias, en la primera es decirle a la comunidad que investigar va más allá que ofrecer un libro, una guía, de deben incentivar las prácticas en el entorno ya que esto da un nivel superior frente a los temas investigados o por investigar y otra parte crear programas de investigación rural presencial para que ellos estén descubriendo,</u> buscar en todo el mundo ya que somos un estudio en la Universidad mundial y ven difícil a estas comunidades o sea no es sólo por nosotros también es por ellos.	<u>la primera es decirle a la comunidad que investigar va más allá que ofrecer un libro, una guía, de deben incentivar las prácticas en el entorno ya que esto da un nivel superior frente a los temas investigados o por investigar. ... crear programas de investigación rural presencial para que ellos estén descubriendo.</u>
--	---

Tabla 7. Selección de fragmentos en la narrativa en el momento futuro.

Fuente: Elaboración propia

-Etapas 4: Definición de los constituyentes básicos de los fragmentos

Para esta etapa, siguiendo los postulados de (Adam, 1992) citado en (Casamiglia y Tusón, 2002, p. 271) se dividieron las secuencias narrativas obtenidas de los fragmentos del paso anterior en los constituyentes básicos, la estructura de cada uno de ellos fue dividida en las siguientes categorías:

- Temporalidad: Que denota el acontecer de las acciones en un tiempo que avanza.
- Unidad temática: Significa la manera en la que el acontecimiento o acción es narrada por el sujeto, si lo hace de manera colectiva, si el o ella misma hacen parte de la narración.
- Transformación: Cuando existe un cambio en el estado de las cosas de la secuencia narrativa.
- Unidad de acción: El proceso que integra a la unidad temática y a la transformación dentro del mismo acontecimiento.
- Causalidad: La relación causal que guarda la secuencia narrativa y el origen de la transformación.

La definición de los constituyentes básicos en cada fragmento se muestra de la siguiente manera:

<i><u>"El recorrido que hicimos, como el aprender, el conocer. Porque lo que yo te decía investigación nada y lo que veía en las clases era muy metódico entonces yo sí tenía esa idea de investigación como aburrido, de esto quién habla solo tablas y ya"</u></i>	
Temporalidad:	Recuerdo de las clases universitarias
Unidad temática:	Sujeto individual pasivo
Transformación	Cambio en la concepción de la investigación como práctica
Unidad de acción:	La investigación como algo aburrido y metódico
Causalidad:	Clases de investigación en la universidad

Tabla 8. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio 1 del pasado.
Fuente: Elaboración propia

<i><u>Entonces cuando llegas a un punto nuevo y cuando comienzas algo siempre es con esa con esa mirada que todo te sorprende todo te abruma y todo está ahí y uno no sabe cómo manejarlo, entonces estaba como ese momento de chocar con una realidad diferente y tratar de entenderla sin juzgarla.</u></i>	
Temporalidad:	Misión pedagógica territorial -Marquetalia, Caldas - 2017
Unidad temática:	Sujeto individual activo
Transformación	Reconocimiento de la novedad como detonante de sentimientos de sorpresa, de desconocimiento del contexto
Unidad de acción:	Comprender una realidad diferente sin la mirada del prejuicio
Causalidad:	Primera incursión a su practica pedagógica e investigativa

Tabla 9. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio 2 del pasado.
Fuente: Elaboración propia

<u>La reflexión diaria del quehacer en el aula lo es todo es eso que el maestro tiene que hacer para ser un investigador constante, tiene que evaluar dónde está parado, quiénes son las personas a las cuales está interpelando con los que quiere enseñar. ... Entonces para mí eso es en el quehacer del maestro eso es la investigación y va más allá de escribir tantos textos académicos y tengo tantas investigaciones publicadas.</u>	
Temporalidad:	N/A
Unidad temática:	Sujeto individual pasivo
Transformación	Reconocimiento del valor de la investigación en el ejercicio pedagógico
Unidad de acción:	Un docente como el responsable de la reflexión de su práctica en el aula
Causalidad:	Importancia de la investigación en los docentes

Tabla 10. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio del presente.
Fuente: Elaboración propia

<u>...Ir al contexto a enseñar y a investigar en la realidad en la que se está viviendo, no basarse sólo en lo que aparece en los libros, tiene todo sentido vivir en carne propia la realidad de la escuela, tanto los maestros como los investigadores deben hacer prácticas en colegios escuelas rurales porque en Colombia muy pocos llegan a conocer como es educar e investigar en lo rural y la realidad es que lo rural es de lo que menos se le presta atención.</u>	
Temporalidad:	N/A
Unidad temática:	Sujeto colectivo activo
Transformación	Necesidad de sacar la investigación de los libros y hacerla contextualizada
Unidad de acción:	Llegar a contextos alejados de las ciudades
Causalidad:	Desconocimiento de las dinámicas escolares en territorios alejados

Tabla 11. Fragmento descompuesto en constituyentes básicos en el ejercicio del futuro.
Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

“... Lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad.

Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa.”

(Larrosa, 2003, p. 7) Citado en (Martínez, 2016, p. 314)

La presentación de resultados de este trabajo se hará de manera combinada, es decir, i) se expone el análisis de cada uno de los momentos de la entrevista después de haber pasado por un proceso de selección, fragmentación e interpretación de los datos recolectados en las mismas, a saber por el número de participantes del estudio, se compararon los resultados de cada entrevista encontrando similitudes entre estas, y ii) se presentan algunos de los testimonios “*in vivo*” en donde los y las participantes dan respuesta confirmando el resultado presentado en la primera parte.

Como se muestra en la entrevista (Ver figura 1 – figura 2) cada uno de los ejercicios y cuestionamientos de esta responde a una etapa de la historia de vida y de la narrativa de los y las participantes como maestros e investigadores en formación, a partir de esta organización y de las preguntas realizadas a propósito de su proceso de aprendizaje y formación docente e investigativa se presentan los siguientes resultados:

MOMENTO I – EL PASADO

Ejercicio 1

A partir del relato de su proceso de formación utilizando fotografías que cada participante escogió, explicitando el recorrido por las Misiones Pedagógicas Territoriales y el significado de estas en su trayectoria investigativa se destacan los siguientes resultados:

- Los y las participantes utilizan un relato colectivizado en el que se distinguen pronombres en la primera persona del plural, acciones conjugadas de manera indefinida, destacando la importancia de sus compañeros y su maestro dentro de su proceso de formación docente e investigativa.

Testimonio del relato colectivizado
<u>“Nosotros tuvimos, digamos una educación como dice el profesor Carlos in situ, nosotros fuimos al territorio donde realmente se hace la educación, bueno, se hace diferente, no digo que no se haga acá en ciudad pero para uno ser maestro necesita también conocer otros contextos totalmente diferentes.”</u>

Tabla 12. Testimonio del relato colectivizado en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

- Los y las participantes reconocen el surgimiento de emocionalidades a partir de los procesos de aprendizaje de la investigación de los y las que fueron parte en los contextos que visitaron y de las situaciones específicas que los y las desafiaron, estas emocionalidades aparecen de manera mezclada. Entre otros, se destacan la incertidumbre, la contingencia, la incomodidad en los primeros momentos de incursión a los territorios para luego dar paso a la felicidad, el agradecimiento y el sentirse afortunados una vez acaban cada una de las misiones pedagógicas territoriales.

Testimonio del surgimiento de emocionalidades
<u>“...Como crecimiento para mí, significan crecimiento personal, profesional e intelectual. Siento que fui lo suficientemente afortunada como para tener estas experiencias que muchos no las tuvieron y que muchos quisieran tener.”</u>

Tabla 13. Testimonio del surgimiento de emocionalidades en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

- Los y las participantes reconocen la formación investigativa como un proceso en el que evidenciaron cambios no solo entorno al futuro ejercicio de su profesión si no de manera personal. El cambio de actitud frente al conocimiento de otras culturas, las maneras en como se aborda a sujetos que no pertenecen a la misma comunidad que

ellos y ellas y el desvanecimiento de los prejuicios hacen parte del reconocimiento de los avances en el proceso personal de cada uno de ellos y cada una de ellas.

Testimonio de los cambios en su vida personal
<i><u>“Volví a verme a mí misma, pero a mí misma más como a darme cuenta de que yo no podía cambiar las cosas del mundo en el que estoy rodeada, ver cómo mucha injusticia social. ... ¿No? es lo que está pasando el niño descalzo, no significa pobreza en el llano o los adultos ¿cierto? no significa pobreza o que nunca tuvieron para comprarse unos zapatos, no, y ese es su espíritu, su ser entonces aquí viene que me enseñó más que todo no ser prejuiciosa.”</u></i>

Tabla 14. Testimonio de los cambios en su vida personal en el momento pasado

Fuente: Elaboración propia

- A partir de la inmersión en contextos educativos rurales dentro de las Misiones Pedagógicas Territoriales, los y las participantes consideran como un acontecimiento vital en sus experiencias de aprendizaje de la investigación, la formación contextualizada que recibieron, de esta manera valoran de manera positiva hacer parte de un colectivo que realiza practicas pedagógicas dentro de los territorios.

Testimonio de la formación como acontecimiento vital
<i><u>“Mi primera fotografía, es que representa como tal mi primera incursión a ser maestra en la ruralidad, mi primera experiencia como tal dentro de una escuela rural y para mí fue algo que marcó un antes y un después en mi formación como maestro y en mi formación como estudiante de licenciatura y las demás.”</u></i>

Tabla 15. Testimonio de la formación como acontecimiento vital en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

- Existe un cambio de percepción del ejercicio investigativo a partir de la ejecución de estrategias como las misiones pedagógicas territoriales. Para los y las participantes la formación investigativa y las maneras en como se ejecutaron los ejercicios a lo largo de su recorrido en la universidad, específicamente la combinación de sus prácticas pedagógicas y su trabajo de grado resulta como un acierto, debido a que expresan que

solo a través de los ejercicios contextualizados pudieron entender la investigación desde otro punto de vista, menos positivista y teórico, más práctico y contextualizado.

Testimonio del cambio de percepción frente a la investigación
<i>“Si te soy, digamos, muy honesta entendía mucho la investigación como ¡que asco! ...Yo siento que la niña que experimentó todas esas cosas fui yo, entonces cambió el punto de vista porque entendí que la investigación no es hacer un método científico muy aburrido y solamente ponerme a leer y eso que claramente hay que leer, hay que estudiar hay que hacer muchas cosas, pero hay que hacerlas porque te gustan.”</i>

Tabla 16. Testimonio del cambio de percepción frente a la investigación en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

Ejercicio 2

Para el segundo ejercicio correspondiente al momento del pasado los y las participantes seleccionaron las tres misiones pedagógicas más significativas para cada uno y cada una de ellas, de esta manera resulta apropiado ilustrar los lugares y momentos en los cuales estas se llevaron a cabo.

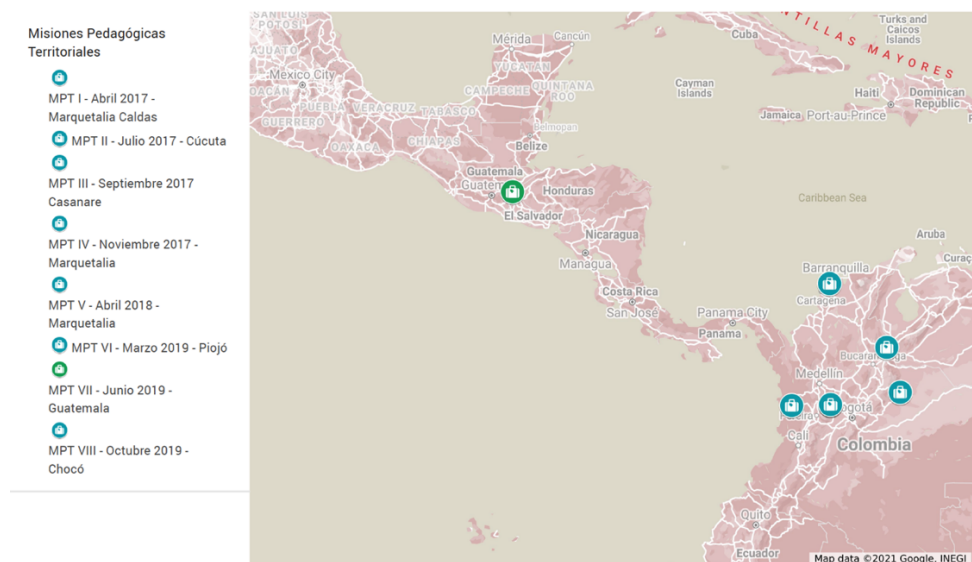


Figura 7. Mapa de ubicación – Misiones Pedagógicas Territoriales

Fuente: Elaboración a partir de google maps

A partir del ejercicio anterior, los y las participantes asociaron distintos aprendizajes relacionados con la formación investigativa en cada uno de los lugares, a continuación, se presentan los resultados de este ejercicio:

- Existe un reconocimiento de la importancia del trabajo en equipo y más allá de ello para los participantes es primordial escuchar las voces de quienes viven en el territorio que visitan, los maestros y maestras rurales se vuelven imprescindibles en el ejercicio de aprendizaje de la investigación, debido a que son los interlocutores y, en ocasiones, los formadores *in-situ* de estos maestros y maestras que están empezando su camino.

Testimonio de la importancia de los maestros y maestras rurales
<u>“Nos llevaron al pueblo a conocer a dos niños que eran profesores, dos chiquitos, de su comunidad y la comunidad como respetaba eso y admiraba eso y los chicos como nos enseñaron a nosotros sabiendo que éramos, pues que nos estábamos preparando como profesionales, como ellos hacían su metodología de aprendizaje, como cogían a cada niño y les ayudaban a hacer sus tareas, como le ayudaban, es decir esa ese trato hacia la comunidad y la comunidad hacia ellos eso siento que eso me marcó mucho”</u>

Tabla 18. Testimonio del cambio de percepción frente a la investigación en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

- Los y las participantes definen el aprendizaje *in-situ*, contextualizado, como la condición que permite el aprendizaje significativo de los procesos investigativos, el despojo de prejuicios asociados a las culturas de otras regiones del país desconocidas hasta el momento y reconocen los desafíos y las dificultades dentro de estas experiencias como circunstancias que posibilitan el aprendizaje.

Testimonio del aprendizaje <i>in-situ</i>
<u>“Escogí Casanare y la palabra raíces, porque de todos los lugares a los que hemos ido, Casanare fue el quien más tendencia o más fuerte se presentó sus raíces como toda la parte general, los paisajes. Como que estuvimos más en contacto con lo que es autóctono que en otros lugares, y eso es lo que yo quiero, como un espacio en que los estudiantes nos hicieron trovas, cantaron, crearon sus propias rimas o sea pues un espacio muy bonito y además que nos estaban enseñando como todo.”</u>

Tabla 17. Testimonio del aprendizaje *in-situ* en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

- Se genera una conciencia colectiva del avance en los aprendizajes obtenidos durante la experiencia de la formación docente e investigativa, consecuentemente, los participantes reconocen que solo a través de las practicas pedagógicas contextualizadas que ellos y ellas realizaron durante su proceso universitario, lograron generar conocimiento y reinterpretar el ejercicio investigativo

Testimonio del avance en los aprendizajes
<u>“Piojó lo escribí como adversidad, porque fue una experiencia fue muy enriquecedora, sí porque, de hecho si no hubiera sido por esta experiencia no hubiésemos escrito nuestro trabajo de grado, nuestra idea como para una tesis y pues para investigar a fondo no hubiera surgido.</u> <u>Entonces siento que todo eso malo entre paréntesis, porque siento que no fue malo sino fue algo que nos chocó contra la realidad pero a lo mal hecho, siento que fue lo que me hizo crecer, crecer y aprender entonces por eso fue como adversidad cómo reaccionamos gente y esas malas cosas por así decirlo.”</u>

Tabla 18. Testimonio del avance en los aprendizajes en el momento pasado.

Fuente: Elaboración propia

MOMENTO II – EL PRESENTE

Para este momento de la entrevista, los y las participantes responden preguntas relacionadas con el significado de la formación investigativa para los maestros y maestras, a partir de ello surgen los siguientes resultados:

- Los y las participantes definen la investigación como un proceso necesario en la formación universitaria de los futuros maestros y maestras, ya que la consideran como un saber primordial dentro de los ejercicios en los cuales estos sujetos ejercen su labor, les permite la reflexión constante de su que hacer pedagógico y la actualización y ejecución de estrategias que ayuden a fortalecer los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Testimonio de la importancia de la investigación para un maestro
<i><u>“Porque la educación como muchas de las Ciencias no es estática, investigar permite eso, evaluar lo que está pasando, proyectarse para el futuro y aprender de lo que está sucediendo, o hacer algo mejor con lo que está sucediendo en el momento. Entonces si los maestros aprendiéramos todos a hacer ese tipo de procesos, a investigar, analizar un poco más lo que estamos viviendo en el momento en el aula podemos proponer y dar muchas cosas que son más útiles para las personas que son nuestros aprendices en ese sentido transformamos la educación desde adentro. “</u></i>

Tabla 19. Testimonio de la importancia de la investigación para un maestro en el momento presente.

Fuente: Elaboración propia

- Se desdibuja el imaginario de la investigación como un saber exclusivo de la academia y de las universidades, y es resignificado como un ejercicio que permite la rotación de conocimientos en todos los campos disciplinares. Específicamente en lo pedagógico, permite que los y las maestras reflexionen acerca de sus practicas pedagógicas, de los escenarios sociales donde ejercen su labor y de como pueden fortalecer los procesos de sus estudiantes.

Testimonio resignificación de la investigación
<i><u>“Al principio, o en los primeros semestres yo decía como: ¿qué podría hacer para no hacer una tesis, sí? pero ya después siento que fue como, no, ¡hay que hacerlo!, o sea esta es la manera en la que uno en serio se da cuenta qué puede hacer, qué se puede mejorar, qué me falta por aprender al ser investigador, también nos damos cuenta cómo es el trabajo propio de él, en serio saber como que me hace falta si soy docente investigador”</u></i>

Tabla 20. Testimonio resignificación de la investigación en el momento presente.

Fuente: Elaboración propia

MOMENTO III – EL FUTURO

Para este ejercicio los y las participantes tuvieron la oportunidad de realizar algunas peticiones a futuro frente a la formación docente e investigativa de futuros maestros y maestras, teniendo en cuenta que ya son egresados y egresadas del programa universitario. En esta etapa de la entrevista discutieron acerca de las solicitudes y propuestas que ellos y ellas tendrían para las instituciones formadoras de maestros y para el Ministerio de Educación Nacional garantizando la calidad educativa de estos profesionales.

Solicitudes y propuestas a las Instituciones formadoras de maestros y maestras

- Los y las participantes sugieren a las instituciones formadoras de maestros y maestras la adopción de estrategias como las Misiones Pedagógicas Territoriales, que, por su naturaleza contextualizada genera cambios de imaginarios frente al contexto educativo real en nuestro país, y se convierte en una experiencia de aprendizaje significativo donde los futuros maestros y maestras se ven enfrentados a un aula de clase real y reconocen los saberes culturales de los habitantes de las comunidades como un aporte a su proceso de formación.

Sugerencia de estrategias in-situ en los procesos de formación
<i><u>“Me parece bastante importante, que lleven la educación un poco más lejos de lo que es el aula. Entonces sería necesario que la Universidad también pusiera sus espacios</u></i>

<i>para que los estudiantes sean aprendices de investigadores y tengan una formación un poco fuera también del aula, para que investiguen afuera, que conozcan. Y que la Universidad ponga estos espacios para ello.”</i>
--

Tabla 21. Sugerencia de estrategias in-situ en los procesos de formación.

Fuente: Elaboración propia

- Se hace necesario en los procesos de educación universitaria, que los y las estudiantes tengan un acercamiento a ejercicios investigativos desde etapas tempranas de su preparación, así entonces, la investigación no se convierte en un prerrequisito para obtener el título si no en un proceso articulado y transversal en el que los y las estudiantes son conscientes de sus avances.

Acercamiento a la investigación
<i>“El primer contacto con la investigación, o sea mostrar la investigación no sólo desde la teoría. Porque eso es lo que a muchos docentes en formación les dan, así que no quieren investigar, pierden esa motivación entonces mostrar como que la investigación es diversa y más estando en contexto.”</i>

Tabla 22. Acercamiento a la investigación.

Fuente: Elaboración propia

Solicitudes y propuestas al Ministerio de Educación Nacional

-Los y las participantes sugieren que los maestros y maestras en formación cuenten con espacios académicos dentro de sus programas universitarios donde se conozcan los marcos jurídicos que rigen su profesión actualmente, esto con el objetivo de reconocer sus derechos y deberes dentro de las instituciones educativas en las que van a trabajar en el futuro y el reconocimiento justo de su labor para la sociedad.

Marcos Jurídicos
<u>“La primera es como capacitación, enseñarnos las leyes que ejercen sobre los docentes del Ministerio de educación es más que necesaria porque eso nunca se dio. ... es muy necesario ver cómo nuestros derechos nuestros deberes como docentes.”</u>

Tabla 23. Marcos Jurídicos

Fuente: Elaboración propia

-Es necesario el compartir de saberes entre maestros y maestras en todos los niveles educativos, es decir, aquellas personas que están formándose en las instituciones formadoras de maestros, aquellos que ya transitaron por las universidades, los y las que ahora cuentan con años de experiencia en las aulas de clase, todos y todas ellas son sujetos de un saber pedagógico que aún no está escrito. De esta manera, los y las participantes de este trabajo reconocen que es allí, en el dialogo de saberes donde verdaderamente se encuentra la riqueza de los ejercicios pedagógicos e investigativos.

Compartir de saberes
<u>“Yo diría que sería muy bueno hacer intercambios de maestros a nivel departamental, nacional de compartir sus experiencias dentro de su propia aula y de pronto poder ver otra experiencia de tu maestro en otro lugar del país.”</u>

Tabla 24. Compartir de saberes

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“Formarse es caminar, y hacer un alto, tomar caminos apenas entrevistos y descubrir lugares imprevisibles, ir y volver a lo que se es y a lo que se querría ser, entre lo que se querría ser y en lo que nos convertimos”

(Marco Bertè, 2014, p. 48)

Contextualizar la enseñanza es descifrar el saber territorializado

Este trabajo buscó describir el sentido de las experiencias de formación investigativa de un grupo de maestros y maestras egresados de un programa de licenciatura de una universidad privada preguntándose por sus experiencias pedagógicas e investigativas dentro de su proceso universitario.

De este modo, se encontró que las experiencias contextualizadas (*in-situ*) y el acercamiento y permanencia prolongada de los maestros y maestras en formación dentro de contextos educativos reales promueve la resignificación del aprendizaje de la investigación dentro de su contexto profesional y personal. Por consiguiente, la experiencia de formación investigativa se vuelve un acontecimiento que tiene un lugar en la narrativa de sus historias de vida como maestros y maestras. Respecto a lo anterior, (Martínez et al, 2015, p. 64) expresan que a través de las experiencias es como los seres humanos agencian la transformación de su subjetividad, en este caso la formación investigativa es la oportunidad a través de la cual los maestros y maestras transforman los imaginarios de los contextos educativos desconocidos para ellos y ellas y se reconfigura la definición del ejercicio investigativo, a partir de la afectación directa que se da al conocer una escuela por dentro.

En el caso específico de las Misiones Pedagógicas Territoriales, para (Echavarría et al. 2021) el aprendizaje contextualizado posibilita la redefinición de la escuela como un escenario democrático, ético y político en el cual los maestros y maestras se posicionan, de allí la necesidad de formar a los futuros profesionales de la educación en contextos educativos reales.

Para identificar las diferentes concepciones acerca de la formación investigativa, los maestros y maestras participantes recurren a la reconstrucción de sus recuerdos y la narración del proceso, encontrando que i) es precisamente la formación contextualizada el medio por el cual pueden despojarse de prejuicios e imaginarios acerca de la cultura y los modos de enseñanza y aprendizaje en otros escenarios y ii) la experiencia de formación como acontecimiento supone la reflexividad no solo de su saber pedagógico si no de su lugar ético y político en sus individualidades, a partir de ello se presentan estas dos categorías emergentes, teniendo en cuenta lo mencionado en los capítulos de antecedentes, marco teórico y el ejercicio de interpretación de las narrativas de los sujetos.

La formación in-situ como acontecimiento vital:

Los relatos de los y las participantes dieron cuenta del potencial que tienen las experiencias “*in-situ*” en la formación investigativa, debido a que los definen como un acontecimiento para su vida profesional y la manera en la cual fueron conscientes de su aprendizaje pedagógico e investigativo, comprender el sentido de la formación es reconocerla como un saber inacabado. De esta manera, coinciden con lo planteado por (Arent, 1993) citada en (Bárcena y Mèlich, 2002, p. 60) la educación es natalidad, la oportunidad de comenzar algo nuevo, una condición en el tiempo que irrumpe el estado de las cosas y no las vuelve a dejar en el mismo lugar, formarse investigativamente entonces implica enfrentarse con los prejuicios, enfrentarse a escenarios desconocidos, volver a plantear las maneras en como un maestro o una maestra enseña y aprende. De acuerdo con (Arent, 1993, p. 39), la formación investigativa en este caso es una oportunidad de despojarse de los prejuicios y dar espacio a responder las preguntas trascendentales acerca del transcurso de vida en la escuela de personas que no conocemos en territorios que no conocemos.

Consecuentemente para (Vasco, 1995, p. 59) el inicio del ejercicio profesional de un maestro o maestra se marca a si mismo como acontecimiento, en tanto para estos el escenario educativo es objeto de novedad, de preguntas, de situaciones inesperadas en donde no solo hay que dar respuesta desde la practica pedagógica, también se produce conocimiento confirmando esto que el acercamiento temprano a experiencias contextualizadas, a ejercicios de aprendizaje del saber investigativo como eje transversal de la formación pedagógica marca el imaginario con el que los maestros y maestras reconstruyen, reflexionan y modifican su ejercicio profesional.

La reflexividad de la experiencia de formación

Para hablar de la formación investigativa y del aprendizaje, cada uno y cada una de las participantes se refieren a ella como un proceso que trascendió, no solo al escenario profesional, sino al personal como producto de sus reflexiones acerca de su qué hacer y la responsabilidad social que tiene una profesión como la de ser maestro o maestra. A propósito de lo anterior, encontramos la perspectiva de (Gadamer, 1977, p. 40) quien sostiene que la formación no es un objetivo en sí, es un proceso inacabado y contundentemente histórico. Quien decide formarse, entonces, es más que consiente de que es para siempre, en el caso de los y las participantes de este trabajo formarse investigativamente representó no solo potenciar los saberes propios de su profesión, fue también un proceso íntimo de reconocimiento de sus cualidades y de los procesos que, en la reflexión propia de sí mismos, el descubrimiento de aspectos que necesitaban mejorar.

“Yo que aprendí que ser profesor es un gran reto, a levantar digamos sistematizaciones, observar más detenidamente. Vuelvo y te repito, yo siempre miraba a los demás pero no sabía lo que yo hacía, y esto hacía que tropezara como como investigadora, porque yo no soy introvertida, yo soy muy extrovertida. Entonces en este punto me daba cuenta de que mi manera de ser algunas veces entorpecía el proceso.”

Testimonio de una de las participantes.

La comprensión del hecho educativo en contexto

Para este grupo de maestros y maestras, la comprensión del sentido de su formación viene dada por las diferentes experiencias que tuvieron lugar bajo la ejecución de las Misiones Pedagógicas Territoriales. De esta manera en sus testimonios no solo aparecen lugares y fechas, si no la reflexión viva de los acontecimientos que cambiaron sus concepciones acerca de la educación, la formación pedagógica e investigativa y avivaron en ellos el ánimo por explicitar las necesidades formativas de futuros maestros y maestras como ellos y ellas en nuestro país.

Para (Martínez y Unda, 2015, p. 92), uno de los requerimientos actuales, y que seguramente demandará la educación a futuro, es el desarrollo de competencias investigativas buscando docentes que sean capaces de articular a sus procesos profesionales la investigación, esto con el fin de hacer una lectura del contexto y así interpretar de mejor manera el lugar en el que ejercen su labor, lo cual permite que las acciones dentro y fuera de sus aulas de clase tengan una intención y un resultado transformador.

Finalmente, la formación investigativa dentro de los procesos de formación docente cobrará gran importancia en la medida en que las instituciones formadoras de maestros y maestras reconozcan que es un proceso transversal y que en ella existen invaluable oportunidades para formar a futuros y futuras investigadores e investigadoras dentro del campo educativo que desarrollen propuestas pertinentes para transformar los contextos educativos en los que ejercerán su profesión.

REFERENCIAS

- Aldana de Becerra, G. (2009). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación Y Educadores*, 11(2). Universidad de La Sabana.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/731>
- Aldana de Becerra, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35),367-379. ISSN: 0124-5821.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362019>
- Arias, A. Alvarado, S. (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2).
- Avalos Beatrice. (2002) *Formación docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones*.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf.
- Báez, M. (2005) Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *Revista Científica*, vol. 7, núm. 2
- Báez, J. Pérez de Tudela. (2012) *Investigación Cualitativa*. (2da edición) ESIC editorial.
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: una poética de la natalidad. *Revista de Filosofía*, Número 26.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2),111-131. ISSN: 0120-159X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556266005>
- Bautista, M. González, G. (2019) *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.

- Bayona-Rodríguez, H., & Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 15-26.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>

- Bertè, M. (2014) *Reflexionar. Un modo mejor de pensar*. Narcea Ediciones

- Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001) *La investigación Biográfico Narrativa en educación - Enfoque y metodología*. Editorial Muralla

- Calvo, G. Camargo, M. Gutiérrez, M. (2006) *Política Educativa. Equidad y formación docente*. Primera edición. Preparación editorial. Universidad pedagógica Nacional

- Calvo, G., Rendón, D. Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5519>

- Casamiglia, H. Tusón, A. (2002) *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel S.A

- Cerda, H. (2008) *Los elementos de la investigación*. (3ra Edición) Editorial El Búho Ltda.

- Connelly, M. Clandinin, J. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación; Barcelona: Laertes.

- De Souza (2009) Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En Da conceição, M. De Souza, E. *Memoria docente, investigación y formación*. Consejo latinoamericano de ciencias sociales. Editorial de la facultad de filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

- Decreto 2277 de 1979. 14 de septiembre de 1979. Estatuto Docente.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

- Decreto 80 de 1980. 22 de enero de 1980. Educación postsecundaria o superior.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-102556.html?_noredirect=1
- Decreto 2903 de 1994. 31 diciembre 1994. Reestructuración de las escuelas normales.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-104259.html?_noredirect=1
- Decreto 0709 de 1996. 17 abril 1996. Reglamento general de desarrollo de programas de formación de educadores. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf
- Decreto 0272 de 1998. 11 febrero 1998. Programas académicos de pregrado y posgrado en educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1278 de 2002. 19 junio 2002. Estatuto de profesionalización docente.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Delory, C. (2009) Investigación biográfica en educación: Orientaciones y territorios. En Da conceição, M. De Souza, E. *Memoria docente, investigación y formación*. Consejo latinoamericano de ciencias sociales. Editorial de la facultad de filosofía de la Universidad de Buenos Aires.
- De Simancas, K. (1998) El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. *Geo enseñanza*. Vol. 3 Universidad de los Andes, Venezuela. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20943>
- Echavarría, C. González, L. Bernal, J. Vanegas, J. (2020) Misiones pedagógicas territoriales: Una experiencia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. En: *Lasallismo y educación*, Colección Universitaria 15. Volumen 15. Ediciones Unisalle.

- Echavarría, C. Vanegas, H. González, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, (37).

- Echeverri, J. Garcés, J. Palacio, L. Rodríguez, H. (2002) Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación. En *Investigación pedagógica en Colombia*. Editorial Corporación Región

- Falus, L. Goldberg, M. (2011) Perfil de los docentes en américa latina. Cuaderno 09 Sistema de información de tendencias educativas en américa latina. UNESCO ISSN: 1999-6179 http://www.summit-americas.siteal.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf

- Freire, P. (2016) El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo Veintiuno Editores

- Gadamer, H.G. (1977) *Verdad y método I*. Décimo cuarta edición. Ediciones Sígueme

- González, F. (2007) *Investigación Cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw Hill interamericana.

- Guerrero, M. (2007) Formación de habilidades de investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 10
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>

- Harguindéguy, J. (2013) *Análisis de políticas públicas*. Editorial Tecnos.

- Hernández, I. (2009) El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632268>

- Hernández, C. Mejía M. Martínez, A. Rojas, F. CEID-FECODE (1999) El movimiento pedagógico, balance y perspectivas. *Revista Educación y cultura*. Edición 50. http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2050-51.pdf

- Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación* (5ta edición). McGraw Hill Education.

- Ley 30 de 1992. 30 diciembre 1992. Fundamentos de la educación superior. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>

- Ley 115 de 1994. 8 febrero de 1994. Ley general de educación. Congreso de la república de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Martínez, A. (2008) Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Quaestio Revista de estudos de educaçao*. Vol. 10.

- Martínez, A. (2016) Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de educación*. Número 70

- Martínez, A. Borjas, M. (ed.) (2015) La formación del docente investigador: Un estudio en las facultades de educación del caribe colombiano. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7861/9789587416770%20eLa%20formaci%C3%B3n%20del%20docente%20investigador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez, A. & Unda Bernal, M. del P. (2015). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Revista Educación Y Ciudad*, (5).

- Martínez, M. Calvo, G. Martínez, A. Soler, C. Prada, M. (2015) *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Primera edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

- Morales, O. Rincón, A. Romero, J. (2005) Como enseñar a investigar en la universidad. *Educere*. Vol.9 Número 29. Universidad de Los Andes. Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf>

- OECD (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- Parra, C. (2004) Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y educadores. Vol. 7. Universidad de La Sabana
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Quintero, M. (2018) *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes a la investigación*. (1ra edición) Editorial UD
- Ríos, C. (1995) Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y pedagogía*. N 14 y 15. Universidad de Antioquia
- Rivera, L. (2020) Configuración de subjetividades políticas en aprendices de investigación. Dos experiencias formativas en semilleros. Tesis Doctoral. Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales CINDE.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4382>
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia Etnográfica: Historia y cultura de los procesos educativos*. (1ra edición) Editorial Paidós Voces de la educación.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. 10.17151/eleu.2015.12.11.
- Sontag, S. (2010) *Sobre la fotografía*. (3ra edición) Editorial Random House Mondadori.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en américa latina: Tendencias, temas y debates. Programa de promoción de la reforma educativa en

américa latina y el caribe, 31.

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Primaria/Documents/Construcci%C3%B3n%20de%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Am%C3%A9rica%20latina.%20Tendencias,%20temas%20y%20debates.%20Vaillant,%20D.pdf>

- Vaillant, D. (2013). Formación Inicial del profesorado en América latina: Dilemas y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, 22.
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329>
- Vasco, E. (1981). COMENTARIO A NOTAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. *Revista Colombiana de Educación*, (7).
- Vasco, E. (1995) *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. (4ta Edición) Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio
- Vasco, E. (2000). El maestro, ¿investigador? Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular. Bogotá: Universidad de la Sabana. Vicerrectoría Académica, p.p. 263-274
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona España
- Vilanou, C. (2001) De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 2,

ANEXOS

Política pública	Decreto 2277 de 1979
Nombre	Estatuto docente
Actores e instituciones implicados	Personas que desempeñan la profesión docente en distintos niveles en el sistema educativo nacional, Ministerio de educación nacional, Instituciones educativas públicas y privadas
Dimensión	Colectiva
Objetivos	
Regula las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, acenso y profesionalización de las personas que se desempeñan como docentes en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano. Define las características que debe tener una persona que cumpla el rol docente. Establece los requerimientos educativos con los cuales debe contar una persona para desempeñar el rol docente y empezar a ser parte del escalafón nacional definido como el sistema de clasificación de docentes de acuerdo con su preparación académica y experiencia profesional. Define la capacitación como el proceso educativo que permite a los docentes elevar su nivel académico.	
Política pública	Decreto 80 de 1980 *Derogado por el Art. 144 de la ley 30 de 1992
Nombre	Educación postsecundaria o superior
Actores e instituciones implicados	Instituciones de educación postsecundaria, técnica o tecnológica / Instituciones de educación superior
Dimensión	Colectiva
Objetivos	

Define la educación superior como un servicio de carácter público.

Define a las universidades como centros con propósitos científicos e investigativos para ser compartidos de manera global con otras comunidades de la misma nación y del mundo.

Establece la investigación como principio del conocimiento y como actividad fundamental para la educación superior que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Afirma como propósito de la educación superior y de sus beneficiarios el servicio a la sociedad.

Política pública	Ley 30 de 1992
Nombre	Fundamentos de la educación superior
Actores e instituciones implicados	Ministerio de educación Nacional, Instituciones de educación superior públicas y privadas
Dimensión	Colectiva
Objetivos	

Define la educación superior como un proceso permanente de desarrollo de potencialidades en los individuos que acceden a ella.

Define como objetivos de la educación superior la capacitación de los educandos para cumplir labores profesionales e investigativas requeridas por el país.

Reconoce la autonomía universitaria como el derecho de las instituciones a designar sus autoridades y a crear, desarrollar y evaluar sus programas académicos.

Crea el Sistema Nacional de acreditación para las Instituciones de educación superior cumpliendo con los requisitos de calidad.

Define a la Universidad Pedagógica Nacional como institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en políticas relativas a la formación docente.

Política pública	Ley 115 de 1994
Nombre	Ley general de educación
Actores e instituciones implicados	Gobierno Nacional, Ministerio de educación Nacional, Instituciones de educación en todos los niveles públicas y privadas
Dimensión	Colectiva
Objetivos	
Define la educación como un proceso de formación permanente que se fundamenta en la versión integral de la persona. Obliga al estado a atender de forma permanente los factores que tienen que ver con calidad educativa así como de tener especial atención con la cualificación y formación de educadores. Exhorta al estado en la creación, desarrollo y evaluación de planes de desarrollo nacionales y territoriales que formen docentes dentro de los distintos grupos étnicos en el país. Define al Ministerio de Educación Nacional como el ente encargado de preparar el Plan nacional de desarrollo educativo, mas conocido como plan decenal de educación en coordinación con las entidades territoriales. Menciona los deberes de la formación de educadores en calidad científica, investigativa y pedagógica en distintos niveles de formación. Define como instituciones formadoras de educadores todas aquellas que tengan una facultad de educación o escuelas normales que cuenten con la actualización y autorización debida.	

Exige para el ejercicio docente la posesión de un título de licenciatura o posgrado en educación expedido por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior.

*Para el caso de los profesionales en otras disciplinas, podrán ejercer la profesión docente siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos con duración no menor a un año.

Política pública	Decreto 2903 de 1994
Nombre	Reestructuración de escuelas normales superiores
Actores e instituciones implicados	Escuelas normales superiores
Dimensión	Colectiva
Objetivos	
Autoriza a las escuelas normales superiores debidamente reestructuradas como Instituciones formadoras de docentes exclusivamente en los niveles de preescolar y básica primaria. Establece como condición para dar el ciclo de formación complementaria la alianza entre una institución de educación superior con la escuela normal superior. Provee criterios para la actualización de las escuelas normales superiores dependiendo las necesidades identificadas a nivel regional.	
Política pública	Decreto 0709 de 1996
Nombre	Reglamento general de desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional
Actores e instituciones implicados	Ministerio de Educación Nacional, Instituciones educativas formadoras de educadores
Dimensión	Colectiva

Objetivos	
Presenta orientaciones y reglas para la organización y el desarrollo de programas académicos que tienen que ver con la formación, capacitación y profesionalización de maestros y maestras. Define la formación docente como el conjunto de procesos orientados al mejoramiento de la calidad educativa y de la calidad docente mencionada en la Ley 115 de 1994. Define la formación profesional en pregrado como una labor de las instituciones de educación superior con facultad de educación y que, por acreditación puedan darles a sus egresados el título de licenciados, licenciadas. Menciona la formación permanente o en servicio como programa de actualización y mejoramiento dirigido a los maestros y maestras vinculados al estado por medio del escalafón docente. Obliga a todos los programas de educación superior relacionados con la formación docente su estructuración en temas referentes a formación pedagógica, disciplinar, científica y deontológica.	
Política pública	Decreto 0272 de 1998
Nombre	Programas académicos de pregrado y posgrado en educación
Actores e instituciones implicados	Ministerio de educación superior, Instituciones educativas formadoras de educadores públicas y privadas
Dimensión	Colectiva
Objetivos	
Declara que la pedagogía es el saber fundante de los programas académicos de formación de maestros.	

Exhorta a los programas en educación a formar maestros capaces de promover acciones transformadoras, comprometidos con el desarrollo integral de los estudiantes.

Invita a los programas en educación a establecer la investigación como uno de los ejes articuladores de su currículo y de la formación de docentes y a disponer una infraestructura adecuada para el desarrollo y potenciación de estas habilidades.

Obliga a las instituciones formadoras de educadores a garantizar un alto nivel académico y de experiencia en los docentes que forman a los futuros maestros.

Política pública	Decreto 1278 de 2002
Nombre	Estatuto de profesionalización docente
Actores e instituciones implicados	Personas que desempeñan la profesión docente en distintos niveles en el sistema educativo nacional
Dimensión	Colectiva
Objetivos	
Regula las relaciones entre el estado y los profesionales que desempeñan la docencia en establecimientos públicos en diferentes niveles educativos. Establece el nombramiento de profesionales de la educación a quienes poseen el título de licenciado/a o profesionales de otros campos disciplinares capacitados para la enseñanza. Establece los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal y define la carrera docente como el régimen legal que ampara el ejercicio de esta profesión en establecimientos públicos. Establece el escalafón docente como el sistema de clasificación de acuerdo con la formación académica y a la experiencia demostrada por los profesionales de la educación.	

Política pública	Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. *Aunque este no constituye una ley o un decreto dentro del sistema educativo, es un referente para las instituciones formadoras de maestros y maestras
Dimensión	Colectiva
Objetivos	
Busca garantizar la calidad educativa en todas las instituciones formadoras de maestros y maestras dentro de todos los ordenamientos territoriales del país, ciudades, municipios, departamentos. Orienta los procesos de formación de maestros y maestras de manera integral y multidisciplinariamente. Concibe a los maestros y maestras como sujetos que requieren de formación integral y reconoce la importancia de estos en el sistema educativo del país. Contempla planes y proyectos para la formación inicial docente, estableciendo alianzas con las instituciones formadoras de maestros y maestras. Busca reivindicar el valor y la importancia de la profesión docente a partir de la transformación de imaginarios sociales entorno a esta profesión.	

Anexo 1. Descripción de políticas públicas educativas en Colombia (1979-2013)

Fuente: Elaboración propia

Enlaces de interés
Consentimientos informados de los participantes
https://drive.google.com/file/d/18_xhWPrZonQh8zi2yQXBjRaJaghKPP49/view?usp=sharing
Matrices de análisis de la información
https://docs.google.com/spreadsheets/d/16s7pX9u84NfDez4PcpQCSn1-LpXLD2m_2z2j8c2oLL8/edit?usp=sharing

Anexo 2. Enlaces de interés

Fuente: Elaboración propia