

La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión

Educational research in school contexts: Towards a state of the art

Investigação educacional em contextos escolares: rumo a um estado da questão

Mónica Cuineme Rodríguez¹

Citar artículo como: Cuineme-Rodríguez, M. (2022). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad*, (43), XX-XX. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709>

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2021.

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022.

Resumen

El presente artículo propone, mediante una metodología hermenéutica, el análisis de un muestreo de fuentes de los últimos veinte años acerca de la investigación en los contextos escolares, que da cuenta, en principio, de dos líneas principales: por una parte, los estudios que hacen alusión desde diferentes posturas al papel del docente investigador; y, en segundo lugar, las distinciones acerca de la validez de la investigación en el ámbito escolar y universitario. A partir de la revisión de estos textos, resultado de investigaciones, se hace evidente la permanencia de una crisis de sentido sobre el carácter disciplinar de la pedagogía y la instalación de su rol como campo interdisciplinar que alberga fricciones referidas a la validez de los discursos, actores y lugares de producción de la investigación educativa como parte de una ciencia global que termina afectando, desde las relaciones con el conocimiento, hasta las condiciones de vida profesional de quienes ejercen el oficio de la docencia en la educación inicial, básica y media.

Palabras clave: investigación educativa, rol del maestro, validez cognitiva, educación escolar, educación superior

Abstract

This article proposes, through a hermeneutic methodology, the analysis of a sampling of sources from the last twenty years about research in school contexts, which initially accounts for two main lines. On the one hand, the studies that allude from different positions to the role of the research teacher; and, secondly, the distinctions about the validity of the research in the school and university environment. From the review of these texts resulting from research, the permanence of a crisis of meaning about the disciplinary nature of pedagogy and the installation of its role as an

¹ Doctorante - DIE UD. Línea de Lenguaje y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra en Propiedad SED – Bogotá. Docente Corporación Universitaria Iberoamericana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4471-2512> Correo electrónico: mycuineme@gmail.com

interdisciplinary field that harbors frictions related to the validity of discourses, actors and places of production of educational research as part of a global science that ends up affecting, from relationships with knowledge, to the professional life conditions of those who exercise the profession of teaching in initial, basic and secondary education.

Keywords: educational research, role of the teacher, cognitive validity, school education, higher education.

Resumo

Este artigo propõe, através de uma metodologia hermenêutica, a análise de uma amostragem de fontes dos últimos vinte anos sobre a investigação em contextos escolares, que inicialmente representa duas linhas principais. Por um lado, os estudos que aludem de diferentes posições ao papel do professor de investigação; e, por outro, as distinções sobre a validade da investigação no ambiente escolar e universitário. Da revisão destes textos resultantes da investigação, a permanência de uma crise de significado sobre a natureza disciplinar da pedagogia e a instalação do seu papel como campo interdisciplinar que alberga fricções relacionadas com a validade dos discursos, actores e lugares de produção da investigação pedagógica como parte de uma ciência global que acaba por afectar, desde as relações com o conhecimento, até às condições de vida profissional daqueles que exercem a profissão de docente no ensino inicial, básico e secundário.

Palavras-chave: investigação pedagógica, papel do professor, validade cognitiva, ensino escolar, ensino superior.

Introducción

El tema de la investigación educativa conlleva en sí una dicotomía epistemológica en su comprensión como campo. Comprende una sospecha sistemática sobre su objeto y la manera en que legitima o soslaya su validez como componente de la pedagogía como disciplina o bien en su interpretación como conjunto de técnicas y sistematización de procesos de las experiencias de aula. Tal distinción conlleva a una serie de vacíos en la aplicación de las políticas públicas, cuyo sentido termina desembocando en una relación sectorial en la cual el maestro, entendido como sujeto de saber, termina siendo usuario o consumidor de los resultados y recomendaciones de la investigación universitaria sobre la escuela, que en muchos casos se halla distante de los problemas de los contextos y entornos escolares; o bien asume su tarea en clave de experimentación, sin

mediación de la experiencia de las instituciones (Perines y Murillo, 2017; Cervantes y Gutiérrez 2020).

Estas dinámicas resultan de interés para las reflexiones² que indagan por la manera en que se producen mecanismos de interacción entre los diferentes niveles del sistema educativo (macro, meso y micro)³ mediante el uso y apropiación de discursos y prácticas con las cuales se define la actual situación de la investigación escolar, y, por lo tanto, del maestro como actor pasivo o activo de estas dinámicas que caracterizan la educación inicial, básica y media en los colegios públicos de Bogotá.

Para comprender la investigación educativa en estos términos se revisaron un total de cien textos⁴, entre los que se cuentan reflexiones venidas principalmente de Colombia, así como de México, Argentina, Perú y Venezuela; algunas, adelantadas por reconocidos investigadores adscritos a centros de estudios públicos y privados y otras desarrolladas por docentes investigadores situados en la escuela, como tesis de pregrado y posgrado, artículos de revistas académicas, capítulos de libros y libros resultado de investigación.

El presente texto describe dos líneas de reflexión transversales que juegan con los niveles de interacción y complejidad macro, meso y micro. Estas agrupan los trabajos sobre la investigación educativa, las cuales involucran, por un lado, las miradas sobre el lugar del docente

2 Este artículo surge en el marco del proyecto doctoral *Investigación escolar: mecanismos discursivos y prácticas en los docentes de la Secretaría de Educación Distrital 2005 – 2020*, en la línea de Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 En el marco de la investigación que da lugar a este artículo, se abordan los niveles macro, meso y micro; se proponen como tres ámbitos estructurados del sistema educativo en los cuales se ubican las interacciones entre instituciones, actores y escenarios. En esta perspectiva se identifica que cada nivel produce formas discursivas que enuncian una serie de prácticas investigativas las cuales posicionan un sujeto como investigador.

4 En esta exploración en particular se abordaron 79 artículos, 19 capítulos de libro, 3 informes de investigación, 5 tesis doctorales y 3 ponencias.

como investigador; y por otro, la validez de la producción situada en la educación superior y escolar, dos nichos informacionales claves que aportan insumos para un estado de la cuestión de las ideas y procesos que conforman este campo.

1. Cuatro miradas sobre ser docente - investigador⁵

¿Quién es, cómo es y qué hace un docente investigador? Como se indicaba anteriormente, entre los diversos abordajes de la investigación educativa, en una primera línea de reflexión se sitúan varias investigaciones que indagan, desde distintas categorías conceptuales, por las maneras como se configura el ser docente investigador a partir de sus prácticas.

A su vez, la lectura reflexiva de estos trabajos posibilitó caracterizar en esta línea cuatro miradas del docente investigador: en la primera se agrupan estudios que, desde categorías como el sujeto, el poder y el saber, se interesan por los procesos de construcción de la subjetividad e identidad. La segunda mirada se orienta a indagar por el docente investigador desde el ámbito de las representaciones sociales, abordando la relación entre las prácticas, creencias y conocimientos alrededor lo que es ser docente y su quehacer. Una tercera mirada aborda el perfil del docente investigador, que se define en las formas institucionales en que se enuncia, en las que se designa una serie de características, habilidades y comportamientos que el o la docente deben tener. Finalmente, los trabajos que configuran la cuarta mirada están vinculados con la idea del docente como agente de cambio y la investigación como proceso emancipatorio.

⁵ Nota de la autora. En este apartado se hace uso de la expresión general «docente investigador» que refiere, en términos muy escuetos, a una mujer o varón, profesional en docencia, que investiga; en varios apartados, denomino en el mismo sentido a «maestros y maestras investigadoras» u otras semejantes, con el fin de visibilizar la presencia de mujeres maestras que investigan. No obstante, prevalece «docente investigador», en la medida que es como se expresa mayoritariamente en los textos revisados, distinción que puede ser de interés para investigaciones sobre las representaciones del «docente investigador» en clave de relaciones sexo-genéricas.

1.1 Sobre los procesos de subjetividad e identidad

Desde el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), en cabeza de Olga Lucía Zuluaga *et al.* (2003), con base en presupuestos foucaultianos, se propone pensar la práctica del docente de escuela como un saber pedagógico, con lo cual los maestros cobran un nuevo estatus y se abre a la posibilidad de reconocerles como intelectuales. En esa misma línea, en diálogo con teorías y métodos de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística y la filosofía, así como con los estudios de frontera, se parte de pensar la práctica docente desde dos conceptos: campo y sujeto pedagógico.

Esto permite pensar al docente como un sujeto pedagógico que desarrolla su práctica entre los campos intelectual y pedagógico de la educación. Las diferencias entre ambos campos dan lugar a una tensión en la que el campo intelectual no reconoce al segundo como escenario autónomo de producción de conocimiento, sino como espacio de recontextualización. Por lo tanto, la pedagogía sería un saber sometido que ha estado enmascarado al interior de las relaciones y sistemas de conocimiento de otras ciencias, desde las que se imponen formas de entender la realidad, mediante el conocimiento científico como método y forma de verdad. En este campo intelectual las ideologías dominantes asignan al maestro el papel de transmisor (Noguera, 2005).

Entretanto, el campo pedagógico es considerado como un escenario de producción de conocimientos que se genera a partir del análisis de las relaciones de las prácticas pedagógicas en diálogo con otros campos disciplinares. De esta manera, este campo se concibe como un tejido que se construye mediante el tejido de relaciones fronterizas con otras disciplinas, a partir de lo cual se configura el saber pedagógico como un espacio donde se localizan discursos de diferentes niveles

y prácticas de enseñanza, que buscan ciertas sistematicidades para convertirse en objetos con criterios formales de enunciación (Zuluaga *et al.*, 2003).

Así, los interrogantes por las relaciones frente al saber pedagógico se instauran alrededor de las prácticas en las cuales el docente se configura como un sujeto de saber pedagógico y un sujeto intelectual. Desde esta perspectiva, las investigaciones de Valle (2020), Marín (2020), González y Tibaduiza (2015), Runge (2020) y Jaramillo (2006) retoman la práctica como un factor constitutivo de la subjetividad del maestro, otorgando roles nuevos como el de investigador.

Alrededor de los procesos de subjetivación, las nociones de práctica y experiencia son entendidas a partir de tres elementos foucaultianos: homogeneidad, generalidad y sistematicidad, como un medio para explorar el acontecimiento educativo, entendido como la ruptura de la continuidad de las relaciones entre saber, poder y subjetividad, y el establecimiento de nuevas series de relaciones en determinada temporalidad. En el contexto educativo, las investigaciones que se sitúan en este enfoque se centran en determinar qué formas de relaciones son legítimas y el efecto de estas en la configuración del ámbito educativo (González y Tibaduiza, 2015; Runge, 2020 y Marín, 2020).

La práctica investigativa se sitúa dentro de la praxis pedagógica en el nivel micro de interacción, en donde se identifican dentro de la historia, tanto particular como institucional de los docentes, elementos que configuran el carácter investigativo frente a la producción, circulación y apropiación de saber. Así, es posible identificar en el mismo nivel factores de regulación, técnicas de comunicación y producción, disciplinas colectivas e individuales, procedimientos de normalización (conductas, costumbres) y procesos de individualización, que marcan formas particulares de ser docente investigador dentro de la institución educativa (Jaramillo, 2006).

En cuanto a los procesos de identidad del docente investigador, varios autores (Copetti, 2011; Andreis, 2013; Suárez, 2015; Pace, 2019; Rojas, 2021 y Leal *et al.*, 2020) retoman elementos frente a la construcción de los procesos de identidad del docente, a partir de la adquisición o desarrollo de habilidades y competencias investigativas, que posibilitan posicionar a las maestras y maestros frente a una nueva identidad: la de sujetos investigadores.

Como puede inferirse, estas tramas identitarias están relacionadas con los procesos de formación académica que cualifican la profesionalización docente, es decir, la constitución de la identidad del ser docente investigador está vinculada, principalmente, a la construcción del saber pedagógico sustentado en la formación académica, en la medida en que esta posibilita el desarrollo de habilidades o competencias en investigación. En esta dinámica, la apropiación epistemológica y metodológica que hace el docente de la práctica investigativa le consiente sustentar, legitimar y validar la formación intelectual que lo posiciona como maestro-investigador, identificándolo como sujeto con pensamiento crítico y contextualizado, capaz de preguntarse y de realizar ejercicios de transformación en contextos escolares.

1.2 Estudios de las representaciones

Los trabajos que se referencian en este apartado tienen como punto de partida la noción de representaciones sociales proveniente de la psicología social, desarrollada por autores como Moscovici (1985-1986), Jodelet (1986) y Abric (2001), quienes asumen la representación como un espacio para indagar sobre el sentido educativo (Sierra y Hernández, 2005) en relación con las prácticas y los comportamientos. En este sentido, las prácticas investigativas hacen parte integral de las representaciones que los docentes tienen sobre las dimensiones de su ser en cuanto a sentimientos, acciones, pensamientos, creencias y las relaciones que establecen en el contexto académico.

Con respecto a las representaciones del docente-investigador, se pueden situar tres investigaciones: las de Leal *et al.* (2020), Alfonso (2014) y Lobato (2010). La primera indaga por la manera en que los docentes de colegios públicos de Bogotá perciben sus procesos de innovación educativa; el segundo y tercer trabajo, situados en el ámbito universitario, exploran las representaciones de los docentes investigadores sobre las prácticas de investigación que se realizan en la facultad de Educación.

El artículo de investigación *Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras*, de Leal *et al.* (2020), refiere que los ejercicios investigativos desarrollados en el ámbito escolar son entendidos como innovaciones. Según el estudio, los docentes de aula perciben la innovación como procesos de transformación de la realidad y de las situaciones, a la vez que sitúan las prácticas investigativas dentro de las redes y colectivos de docentes, los grupos de investigación y las universidades.

Para los autores la innovación es vista como un ecosistema, es decir, como un conjunto de relaciones en el que se encuentran diferentes dinámicas y asociaciones entre los individuos, las comunidades y las instituciones. El ecosistema de innovación permite tejer redes complejas y cooperativas que dependen de la existencia de interconexiones sociales, participación conjunta y comunicación fluida entre los diferentes niveles que lo conforman, creando las condiciones necesarias para generar cambios (innovaciones educativas).

En cuanto a escalas, la escuela se encuentra en el ámbito micro, por lo tanto, allí se establecen interacciones que están influenciadas por las interconexiones y dinámicas propias del ecosistema de innovación, el que deriva de necesidades cognitivas, bien de la comprensión de la disciplina o de la articulación con el medio social que implica la generación de ambientes de

aprendizaje. La acción innovadora se convierte entonces en un proceso de reflexión, indagación e intervención de las prácticas que transforman, tanto el conocimiento como el quehacer pedagógico.

Por otra parte, en el ámbito universitario Lobato (2010) y Alfonso (2014) indagan acerca de las representaciones sobre la investigación que tienen algunos docentes en las facultades de Educación de ciudades como Bogotá, Popayán, Pereira y Tunja.

El primero da cuenta del debilitamiento de la representación de los docentes universitarios como intelectuales críticos, ya que ven las investigaciones como productos para entregar, más que como el resultado de una práctica reflexiva. La investigación dentro de las facultades de Educación se representa como un factor en los estándares de calidad, que responden a las exigencias externas y no a las realidades y necesidades de la sociedad colombiana. En relación con lo anterior, los docentes universitarios sitúan las deficiencias y desigualdades en la investigación vinculadas con las políticas, que van en detrimento del desarrollo científico, tecnológico y de innovación que debe producir la investigación en el campo educativo. Para los docentes investigadores universitarios, la carencia de presupuesto para desarrollar programas y proyectos de investigación que contribuyan a la formación y fomento de la investigación social educativa en los futuros docentes aumenta la brecha de saber científico y metodológico en el campo educativo con referencia a otros campos disciplinares, como las ingenierías.

Por su parte, el estudio de Alfonso (2014) trata de la representación de las prácticas en los grupos de investigación en educación. En este sentido, los grupos de investigación de las universidades posicionan no solo discursos y prácticas, sino sujetos que son reconocidos a nivel nacional e internacional como investigadores e intelectuales de la educación, por lo tanto, para los docentes la representación frente a sus prácticas de investigación gira en torno a la producción de

conocimiento, la circulación dentro de la comunidad académica y la apropiación que se da en los procesos formativos con los estudiantes.

Estos estudios reflejan las representaciones del ser docente investigador desde distintos ámbitos: el universitario y el de la institución educativa. En el trabajo de Lobato (2011), por ejemplo, se evidencia que, para los docentes investigadores universitarios, la investigación educativa y las prácticas que realizan los docentes en las escuelas, son experiencias pedagógicas o proyectos de aula, pero no investigaciones, dado que, en su opinión, faltan elementos de formación profesional, referidas a capacidades y habilidades investigativas. A la vez, los profesores de la universidad reconocen su falta de diálogo y conexión con las escuelas; según ellos, la falta de articulación entre la universidad y la escuela no permite gestionar procesos de investigación formativa que contribuyan al fortalecimiento y transformación de las prácticas pedagógicas, hecho reconocible a su vez en el análisis de Leal *et al.* (2020).

1.3 Sobre su perfil académico y sociodemográfico

La tercera mirada se centra en el perfil del docente escolar. Esta busca identificar las características del perfil sociodemográfico y académico de las maestras y maestros, a fin de reconocer, tanto las prácticas culturales en las que participan, como sus formas de organización en los procesos de investigación e innovación.

A este respecto, es importante reconocer que las políticas públicas educativas producen una tipología de perfiles docentes al demandar una serie de orientaciones que legitima las funciones y mide los niveles de competencias para su labor. Así, por ejemplo, características como la idoneidad del maestro en los aspectos éticos y pedagógicos se encuentran configuradas en el marco legal (Londoño, 2012; Cifuentes y Aguilar, 2019), que va desde la Constitución Política de Colombia,

en su artículo 68, hasta el Estatuto de Saber Profesional, pasando por la Ley General de Educación (115 de 1994).

A la vez, es fundamental señalar que las transformaciones y los cambios del perfil social del docente también son producto de los procesos de organización, luchas y resistencia del magisterio. El Movimiento Pedagógico (González y Tibaduiza, 2015) a comienzos de la década de 1980, por ejemplo, fue un hito clave en la historia de la educación de Colombia, ya que, por primera vez, maestros, sindicatos magisteriales, grupos de investigadores de organizaciones no gubernamentales y universidades, contribuyeron a pensar de manera colegiada los procesos pedagógicos y educativos que transformarían la forma de ver el rol social del docente. A partir de este movimiento, se le atribuye al docente como característica fundante de su rol, el ser un intelectual.

En varias investigaciones semejantes se identifica que si bien los docentes de Bogotá, gracias a distintos programas de formación e incentivos a la investigación e innovación liderados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP, de alcance sectorial (Distrito Capital), producen materiales académicos como libros, artículos, vídeos, software, entre otros, tales productos no son la regla general en el magisterio bogotano, ya que solo un grupo de docentes hace parte de este círculo; mientras, hay una gran mayoría alejada del tema y dedicados al oficio de la enseñanza en aula, quizá con distintos desarrollos creativos, que al no pasar por la sistematización, no se pueden identificar o reconocer.

Así también, las investigaciones centradas en el perfil de los docentes del Distrito Capital identifican una marcada distinción en la producción de conocimiento académico sobre la educación, teniendo en cuenta dos sectores: uno dominante, integrado por un grupo de académicos universitarios y centros de investigación estatales. Y otro emergente, compuesto por docentes

investigadores, en su mayoría agremiados en redes de maestros que buscan, mediante las reflexiones derivadas de sus prácticas de investigación e innovación, ser reconocidos como investigadores.

1.4 Acerca de su rol como agente de transformación

Finalmente, en la cuarta mirada convergen textos que proponen la investigación educativa como una transformación de la praxis (Flores *et al.*, 2020). Para ello se sitúa el rol del docente investigador como un intelectual que contribuye a la fundamentación de nuevas formas de comprender, interpretar e intervenir la realidad social. En esta lectura, el docente investigador transforma las dinámicas de su quehacer mediante el análisis de las prácticas en que se construyen las relaciones mediadas por los dispositivos del poder, el saber y la subjetividad.

Desde esta perspectiva, la práctica investigativa en la docencia se asume como una experiencia social donde los productos fruto de la investigación pueden ser analizados y compartidos mediante la formación de sus protagonistas, posibilitando una correlación entre la práctica social y la teoría. Los discursos frente al rol de docente investigador se analizan a partir de las representaciones del saber, el hacer y el decir que están implícitas en el actuar investigativo como acción social (Giroux, 1990).

El rol del docente en la investigación dinamiza las entradas de interpretación sobre un oficio situado históricamente (Escorcía, 2019; Herrera, 2019 y Briceño, 2019), a la vez que interroga a la institución desde sus prácticas, discursos, funciones y dinámicas.

2. La investigación educativa y su validez en la universidad y la escuela

En esta segunda línea se presentan investigaciones que atienden a diversas tensiones derivadas de los procesos de validación de la investigación educativa. Los principales conflictos están relacionados con la validez de los productos derivados de las prácticas investigativas de los docentes escolares como aportes al conocimiento pedagógico. Aunque se reconoce que el carácter epistemológico de la pedagogía puede identificarse como un saber social específico frente al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, indispensables para la transmisión, la difusión y divulgación de otros conocimientos sociales (Serna, 2004), esto no implica que no haya una disputa sobre la validez del campo en diferentes frentes y perspectivas.

Este problema de la validación o autorización de la investigación educativa pasa por dos grandes posiciones. Desde cierta perspectiva, en la que inscriben diversos trabajos, la pedagogía no tiene un estatus de ciencia, en tanto no posee un campo epistemológico y metodológico propio que produzca sus propios objetos disciplinares (Bustamante *et al.*, 2018), mientras que, para otras autoras y autores, efectivamente los tiene y, por lo tanto, sí es una disciplina.

Muchas posturas afirman que la pedagogía es un campo disciplinar que atiende sus propias preguntas, relaciones y objetos de estudio. En esta perspectiva, la configuración disciplinar de la pedagogía se apoya en la noción del devenir foucaultiano, es decir, que su potestad como ciencia disciplinar surge de la suma de discursos (de otros campos disciplinares), procesos, fracturas, tensiones, fugas y contradicciones que conforman la trama de series discursivas que se tejen en un momento histórico, instituyendo formas particulares de relación con el saber, el poder y los sujetos (Sánchez y González, 2016). En ese sentido, podría decirse que la pedagogía se propone como disciplina-síntesis y las prácticas de investigación educativa como prácticas de tipo inter y multidisciplinar.

A continuación, se referencian los textos y posturas de diferentes autores situados, tanto en el ámbito universitario como en el escolar, los cuales, a través de sus investigaciones, tributan a la configuración de la pedagogía como disciplina, al declarar la construcción de conocimiento a partir de sus prácticas de investigación. En ese orden de ideas, se agruparon dos ámbitos de reflexión sobre la validez de la investigación educativa: primero, el universitario; segundo, el escolar.

2.1 La investigación educativa en el ámbito universitario

En el presente apartado, a partir de los textos abordados, se propone un análisis de las relaciones de producción y circulación de las investigaciones educativas, seguidas reflexiones de carácter epistémico, como procesos que se posicionan a modo de prácticas que resisten una hegemonía científica y académica occidentalizada, en el ámbito de diferentes contextos de investigación.

Para esta aproximación, en un primer vistazo, es necesario reflexionar desde la óptica de los niveles de complejidad e interacción que median los procesos de circulación y producción de saber desde las universidades, en términos de su «economía política», teniendo en cuenta dos aspectos centrales que inciden en ellos: por una parte, los estándares de evaluación-acreditación de las universidades; y por otra, desde los dispositivos de control lingüístico. Ambos estrechamente vinculados.

Dado que la investigación universitaria se ubica en las escalas macro y meso, se halla constreñida por las exigencias de la política pública nacional, condicionada a su vez por parámetros dictados por los centros geopolíticos internacionales, y el docente investigador suele verse presionado a aumentar su productividad. Así, es importante considerar que los procesos de medición de calidad de las universidades estandarizan y homogenizan la producción, difusión y apropiación de conocimiento, ya que el diseño de criterios propone escalas jerárquicas de productividad que desvirtúan la investigación como un ejercicio propio de análisis, reflexión y de

transformación de las situaciones y contextos locales que afectan a una comunidad determinada, supeditando su existencia a requisitos fuera de los contextos a los cuales se debe responder.

Parte de estas maneras de evaluación descontextualizada y normada por lógicas de ciencias con otro tipo de epistemes y objetos terminan creando escalas que se ven materializadas en parámetros de publicación en las revistas indexadas, a partir de la cuales se configura un sistema de medición de calidad y de validez de conocimiento en los círculos científicos e intelectuales. Dicho proceso de geopolítica académica centraliza, homogeniza y controla la producción de conocimiento a partir de lo que los centros globales determinan como contribuciones válidas a los problemas de la ciencia en el ámbito socio político (Roncallo *et al.*, 2013; Cruz *et al.*, 2014).

Como parte del mismo sistema de legitimación del conocimiento, se despliegan dispositivos de control, como los de corte lingüístico. El predominio de una lengua (el imperio lingüístico del inglés, el francés y el alemán a nivel mundial) sobre el español y el portugués, entre otras, se suman como elementos claves junto al conteo de citas entre autores y demás elementos que configuran las políticas de indexación y los sistemas de evaluación de los grupos, que plantean dinámicas exclusivas para ciertos ámbitos, tanto disciplinares como académicos (Pineda, 2013 y Amador, 2013).

En paralelo a la anterior lectura, emergen nuevas críticas a las dinámicas de producción de conocimiento desde la emergencia de propuestas epistémicas que tensionan la relación entre saber y conocimiento desde una mirada contrahegemónica. Estas tienen sus raíces en los postulados y praxis de la Educación Popular, las propuestas de educación propia, provenientes las comunidades indígenas (Rodríguez *et al.*, 2018), la educación en casa, entre otras, que se configuran como escenarios de transición entre formas autóctonas y descolonizadas de saber y conocer, ya que dicha

producción escapa a las formas jerárquicas y homogéneas en que se concibe el conocimiento científico occidental moderno (Walsh, 2016).

En clave de investigación educativa, estos discursos, que se posicionan en saberes situados o en clave decolonial, pautan una nueva forma de concebir la relación con el conocimiento, las maneras de producirlo y apropiarlo. En esta medida, la reflexión propuesta por Hernández (2015) y Vasco (2015), se ubica en reivindicar los llamados *saberes sometidos* como aquellos saberes que no son reconocidos en la comunidad científica o que no son completamente elaborados «[...] saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida» (Foucault como se citó en Noguera, 2005, p. 42).

Así, la producción de los docentes universitarios se sitúa en un entorno de tensión por el reconocimiento de un estatuto epistemológico de los saberes provenientes de la educación. A su vez, se hace manifiesta la importancia de reflexionar frente a las maneras de concebir la ciencia de la educación desde el pensamiento moderno mientras se cuestiona la normatividad sobre la racionalidad intrínseca de los modos de institucionalizar las formas de conocer y pensar (Moreno, 2008 y Zuluaga, 2017). Lo anterior se evidencia, además, en la afluencia de artículos de investigación del ámbito internacional y nacional en los que se da cuenta de los conflictos entre la misión social, política y cultural que se espera juegue la universidad, en contraste con las demandas tecnocráticas de estándares de calidad, que aunque se cumplan, no necesariamente da cuenta una producción de conocimiento universitario que mejore las sociedades para las cuales piensa, investiga, enseña y propone (Torrego, 2014).

2.2 La investigación educativa en el ámbito escolar

Dentro de las producciones que se generan de las prácticas investigativas en el contexto escolar se ubican varias tensiones, entre las que sobresalen dos tendencias. La primera, la apuesta dominante, centra su interés en una valoración instrumental del currículo y la pedagogía. La segunda, emergente, reivindica la exploración de saberes menospreciados o desconocidos por las miradas hegemónicas en la academia y la escuela.

Sobre esta dinámica, a partir del análisis de diversas experiencias entre maestros e instituciones, Castiblanco (2018) propone tres tipos de agenciamiento en contextos de investigación e innovación escolar: intervencionista, liderado desde entidades externas, y en donde el maestro y la escuela se asumen como objetos⁶; tutorial, en el que, si bien participan actores externos con experticia en investigación, se asume a las maestras y maestros como aprendices y a la escuela como ambiente de aprendizaje⁷; y, finalmente, la acción independiente y comunidades red, en el que los profesores y profesoras tienen un papel protagónico, pues diseñan su proyecto en el aula como parte de su quehacer directo y se valen de sus propios recursos en el marco de la institución educativa, pero además se vinculan cooperativamente «[...] con pares mediante redes de comunicación de saberes o redes de maestros las cuales son potenciadas institucionalmente de manera externa, así como por voluntad de los propios maestros mediante agremiaciones» (p. 61-63).

6 En esta tipología los proyectos de investigación son creación de entes externos, mediante proyectos macro institucionales, en los que investigadores o profesionales relacionados plantean un problema a resolver, lo diagnostican, intervienen y concluyen en diferentes instituciones de una localidad o de una ciudad.

7 En esta dinámica, mucho más horizontal, hay un juego de intercambio simbólico de beneficios entre la comunidad y los entes externos. Son proyectos en los que los docentes fungen como investigadores, en la medida en que tales intervenciones contemplan capacitación en investigación o creación y los entes externos los acompañan en el proceso.

La convergencia de estrategias en las que predomina un horizonte de formación–acción de los docentes, abre un terreno en el cual los maestros, junto con un grupo de expertos en investigación, dirigen experiencias pedagógicas dentro del aula que configuran procesos de innovación frente al trabajo con los estudiantes en diferentes disciplinas (Barón y Cañón, 2018). De esta manera, a través de la consolidación de proyectos de aula, en diálogo con métodos de investigación, se diseñan y desarrollan estrategias pedagógicas que facilitan el aprendizaje y posibilitan nuevos escenarios educativos, situando la investigación como una metodología para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas afectivas y de resistencias sociales (Chiroque, 2015).

En esa línea, que busca la transformación de la práctica pedagógica desde la investigación e innovación educativa, surgen programas como *MOVA Centros de innovación de maestros de Medellín*⁸, *Pequeños Científicos*, de la Universidad de los Andes⁹ y el *Proyecto ONDAS*¹⁰, de Colciencias¹¹. Desde estas experiencias se configura la idea de los colectivos de maestros o redes de aprendizaje como un escenario pedagógico mediante el cual los docentes se cualifican, comparten y visibilizan su quehacer dentro del aula.

8 MOVA es el programa de la Secretaría de Educación a través del cual se materializa la Política Pública de Formación de los maestros, los directivos docentes y los agentes educativos de la ciudad de Medellín (Acuerdo Municipal No. 019 de septiembre de 2015). A través de sus procesos de formación propicia, promueve e integra el ser, el saber, el crear y el reconocer y, a su vez, posibilita experiencias personales y profesionales encaminadas a la generación de prácticas educativas diversas y contextualizadas. Es un programa para la gestión de propuestas y acciones, generadas desde y para los maestros.

9 El programa *Pequeños Científicos* nace de la alianza entre la Universidad de los Andes, el Liceo Francés Luis Pasteur y Maloka. El objetivo del programa es estimular y contribuir a la renovación de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales en las instituciones educativas de Colombia. Dentro del programa se pretende desarrollar el pensamiento científico mediante el potenciamiento de habilidades de experimentación, expresión y comunicación.

10 ONDAS es una estrategia que impulsa Colciencias (Minciencias) para promover el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan insertarse de manera activa en la cultura de la ciencia, la tecnología y la innovación, mediante la investigación. De esta manera, el programa ONDAS diseña una ruta metodológica que permite plantear y desarrollar proyectos de investigación en las escuelas en colaboración con estudiantes, docentes y asesores.

11 En 2019 el Gobierno nacional de Colombia sancionó la Ley 2162 de 2021, por medio de la cual da vía libre a la transformación de Colciencias en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias).

En este sentido, la investigación educativa cobra un carácter de participación y formación que configura la posibilidad de generar nichos académicos a partir de los cuales los docentes del magisterio gestionan y promueven procesos de intervención en las dinámicas institucionales y en la construcción de pedagogías de resistencia (Duhalde, 2015), que se despliega a través de diversas dinámicas de intervención y formas alternativas para la producción y circulación del saber pedagógico (Quintana *et al.*, 2015).

Los procesos de investigación han favorecido la producción de saber pedagógico, la transformación de las prácticas, la autoformación pedagógica, el encuentro discursivo, la cualificación del trabajo del maestro y la posibilidad de constituir nuevas formas de pensar al maestro y a la escuela en su totalidad (Maestros en colectivo, 2015).

A partir de las investigaciones desarrolladas entre maestros y estudiantes, las relaciones de jerarquización y verticalidad, propias del pensamiento hegemónico occidental, cambian y se construye un proceso de aprendizaje-enseñanza desde el reconocimiento del otro como sujeto de saber. Desde esta relación la experiencia se asienta con la posibilidad de aprender con el otro, de relacionar los conocimientos específicos con los saberes que se trae, producto del acervo de la cultura popular (Pulido, 2015).

Finalmente, en términos de validez de la investigación educativa en la escuela, varios de los trabajos dan cuenta de la potencia transformadora de esta práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje en aula, en el currículo, así como en las dinámicas de la institución escolar. Desde estas experiencias de investigación pedagógica en la escuela se configuran modos de ser maestros y maestras, posibilitando la incorporación de prácticas investigativas dentro de su quehacer pedagógico (Sánchez, 2019).

Conclusiones

Para comprender un posible estado de la cuestión acerca de la investigación educativa es importante analizar cómo las dos líneas de reflexión expuestas anteriormente agrupan problemas, ideas y procesos que dan cuenta de la manera en que se pone en tensión la pedagogía como campo de producción de conocimiento.

Estos modos de comprender el campo de la investigación educativa se sitúan transversalmente en la complejidad de las interacciones entre actores, estructuras e instituciones, que dan cuenta, a su vez, de las relaciones que se establecen en tres niveles que se proponen como ámbitos (macro, meso y micro) que condicionan y regulan las comprensiones conceptuales globales, las disposiciones que instrumentan la política y que terminan en su ejercicio de aplicación, validando o invalidando las prácticas y adaptaciones en los contextos particulares.

En estos ámbitos de complejidad sobresalen tres puntos neurálgicos que gobiernan el campo de la investigación educativa: en primer lugar, la forma en que la elaboración de conceptos y desarrollos sobre la investigación en las escuelas está predominantemente orientada desde las concepciones, análisis y experimentación que deriva de las universidades, dejando de lado las que se originan en procesos situados, encarnados en actores y contextos escolares. Esta dinámica configura una relación de dominio conceptual y epistémico que asume una hegemonía discursiva como referente de la investigación educativa y desde la cual se produce la invisibilidad o la subalternización de prácticas, resultados análisis y reflexiones que provienen de experiencias y procesos desde y con la escuela.

En segundo lugar, se identifica la ambigüedad frente a los conceptos de innovación e investigación, lo cual deja ver el vacío analítico que ubica las prácticas que se desarrollan en el contexto escolar como iniciativas de docentes innovadores que transforman su contexto, discurso

que ubica tanto la producción y circulación del saber que realizan los profesores y profesoras de las instituciones escolares en el nivel micro; y de paso, con poca o nula incidencia en las estructuras y ámbitos de lo macro y lo meso.

Los dos anteriores puntos neurálgicos llevan al tercero, que finalmente instala discursos y estructuras de saber-poder, en las cuales los científicos autorizados de centros de investigación y en la producción del conocimiento fungen como emisores o generadores de contenidos conceptuales y pedagógicos que se transmiten a los docentes, en calidad de receptores o usuarios mediante la cualificación, sin que medie un proceso de diálogo de saberes que implique una mayor democratización del conocimiento frente a los maestros como sujetos de saber y hacer en el campo pedagógico.

Por otro lado, la mayoría de las referencias consultadas, tanto en revistas como trabajos de grado, ubican una alta producción académica interesada en abordar las formas de representación y configuración de subjetividades del docente como intelectual, como innovador y como investigador. Estos contenidos sugieren con cada vez mayor claridad la importancia del debate de la validación de los productos de la investigación procedentes de los espacios escolares, hecho que a su vez visibiliza el estatuto de saber pedagógico que produce el docente.

De igual forma, se evidencia que la investigación escolar ha sido analizada de manera fragmentada. Es decir, se han ubicado intereses de estudio frente al docente como investigador, a los procesos de formación docente, a los métodos de investigación escolar y a la validez del conocimiento y las prácticas investigativas que se realizan en la institución escolar, dejando de lado el análisis de las relaciones e interrelaciones de las instituciones que conforman los niveles macro, meso y micro, identificando los grados de afectación de los discursos y las prácticas que se producen en cada nivel frente a la investigación escolar.

Las reflexiones contenidas en estas dos grandes líneas podrían mostrar a la pedagogía como una sombrilla bajo la que se refugian esos distintos discursos, sin una identidad disciplinar definida. No obstante, es más probable que tales condiciones constituyan un síntoma de una dinámica investigativa emergente que, por sus características particulares, va más allá de los dualismos epistémicos para posicionar sus propios estatutos de verdad, que cada vez más se tensionan entre los campos intelectual y pedagógico.

Esto significa la posibilidad de repensar un campo propio de comprensión de la investigación en clave escolar, que difiere del campo de lo educativo por presentarse como lugar de enunciación de los docentes como generadores/usuarios de contenidos que traspasen las fronteras del nivel micro y meso para incidir en la formulación de la política pública y su torre de marfil, en el ámbito macro. En este sentido, es una posibilidad que se nutre a partir de las iniciativas de docentes que han incursionado en los procesos de investigación e innovación, así como de grupos, colectivos y redes de maestros y maestras que configuran discursos frente a la investigación escolar como un proceso de producción de conocimiento pedagógico en el cual el docente investiga su quehacer.

Referencias

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.

Acuerdo 19 de 2015 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro -MOVA-. 4 de septiembre de 2015. G. O. 4329.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 «Hacia una Ciudad Educadora»*. SED.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/733>

- Alfonso, N. (2014). *Representaciones sociales y practicas en educación* [Tesis de Doctorado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/449/REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN.P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alsina, Á. y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Revista de Investigación En La Escuela*, (85), 5–18. <https://idus.us.es/handle/11441/59714>
- Álvarez, A., Arribas, A. y Dietz, G. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En *Investigaciones en Movimiento: Etnografías Colaborativas, Feministas y Decoloniales* (pp. 237–264). Clacso.
- Amador, B. (2013). Producir conocimiento: una discusión entre la propiedad privada y los bienes comunes. *Pedagogía y Saberes*, (38), 71–80. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys71.80>
- Andreis, A. (2013). La constitución del profesor: el escribir como investigación sobre su actuación. *Investigación En La Escuela*, (81), 79–90. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i81.06>
- Arce, D. (2018). El profesor como intelectual en la era de la precariedad. En A. Ramírez, A. Castiblanco y D. Velásquez (Ed. y Comp.). *Maestra escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp. 29–40). Red Chisua.
- Barón, M. y Cañón, L. (2018). Investigar: una experiencia para cuestionar-nos. *Pedagogía y Saberes*, (49), 115.125. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8174>
- Becerra, A. y Parra, Y. (2017). *Investigación, Educación y formación de Docentes. Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en las facultades*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/d6a8a7bf-de3d-4ee8-9229-d78cd1d8b56a>
- Belén, C., Luján, M. y Montiel, M. (2015). Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. *ESPIRAL: Revista de Docencia e Investigación*, 5(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1268>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, (48). <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>

- Bernstein, B. y Manzano, P. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata.
<https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/19930622.pdf>
- Briceño, B. (2019). Maestros y maestras con voz. *Educación y Ciudad*, 1(36). 63-71.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2122>
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Domínguez, J., Flores, R., Moreno, S., Vásques, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://dx.doi.org/10.17227/fef.2018.6390>
- Bustamante, G., Carvajal, G., Díaz, C., Vásquez, J. y Ramírez, R. (2020). *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12366>
- Calderón, N., Corredor, N., Alfaro, J., Llerena, A., Benavides, G., Garzón, P., Escorcía, J. y Henríquez, H. (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> eLa formación del docente investigador.pdf
- Calvo, G., Camargo, M. y Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional De Investigación En Educación*, 1(1), 163–174.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3362>
- Cañal, P., Travé, G. y Pozuelos, F. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación En La Escuela*, (73), 5–26. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i73.01>
- Cano, M. (2009). La investigación escolar: un asunto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria. *Investigación En La Escuela*, (7), 63–79. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i67.05>
- Castañeda, Y. (2020). La comunidad escolar: colectividad hacia la investigación transdisciplinar. *Educación y Ciudad*, (38), 25–34. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2311>
- Castellanos, J., Silva, P. y Calle, S. (2019). *Apropiación de contenidos y consumo cultural y académico de los profesores del distrito de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1482>
- Castiblanco, A. (2018) El maestro investigador como agente de ambientes educativos: de la

- experiencia a la posibilidad. En A. Ramírez, A. Castiblanco y D. Velásquez (Ed. y Comp.). *Maestra escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua.
- Cercado, L. (2012). Relaciones de saber y conocimiento en la escuela desde la investigación como estrategia pedagógica (IEP). *Educación y Ciudad*, (22), 129–139. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.92>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: Entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad*, (38), 59–72. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>
- Chiroque, S. (2015). Organización de los docentes y recreación del saber. *Educación y Ciudad*, (29), 49–60. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.4>
- Cifuentes, G. y Aguilar, N. (2019). Condiciones institucionales para innovar e investigar: Recomendaciones para su promoción en el Distrito Capital. *Notas de Política En Educación*, (4). <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/47183>
- Cifuentes, G. y Aguilar, N. (2019). *Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2364>
- Copetti, H. (2011). La construcción de un profesor investigador: el concepto de lugar en la formación del profesorado de Geografía. *Investigación En La Escuela*, (75), 73–85. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i75.06>
- Cruz, L., Martins, G. y Brandi, L. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 85–98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.LRIC>
- Dehesa, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, 37(spe), 3. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000500003&script=sci_arttext
- Delory, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695–710. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-investigacion-educativa/articulo/experiencia-y-formacion-biografizacion-biograficidad-y-heterobiografia>

- Dietz, G. (2021). *La investigación educativa colaborativa en la educación superior*. En: Oscar Fernando López Meraz (coord.). *Escenarios, relaciones e investigación en educación normal*. Editorial Universidad Veracruzana.
- Duhalde, M. (2015). Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as: La experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico. *Educación y Ciudad*, (29), 89–100. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.8>
- Escorcia, T. (2019). «Eina» el tejer y des-tejer de una maestra. *Educación y Ciudad*, (2)37. 155-162. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2156>
- Flecha, J. (1997). Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: RIFOP*, 29, 67–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117945>
- Flores, E., Loaiza, A. y Rojas, G. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científica*, 5(15), 106–128. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.5.106-128>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- González, L. y Tibaduiza, H. (2015). *El movimiento pedagógico en Colombia y la subjetividad del maestro a 20 años de la ley general de educación grupo de historia de la práctica pedagógica* [Tesis de maestría en Educación, procesos de formación y prácticas educativas]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/18669>
- Guarnizo, C., Velásquez, J., Jiménez, C. y Álzate, B. (2019). Maestros y maestras que sistematizan su experiencia: caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: caso Caldas y Risaralda. *Educación y Ciudad*, 2(37), 103–114. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2151>
- Hernández, C., Pavez, A., González, A. y Tecpan, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434–447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Herrera, G. (2019). Ser maestra, un proceso en constante construcción. *Educación y Ciudad*, 1(36), 83–91. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2124>
- Hevia, F. (2021). *Relaciones entre investigación y las escuelas normales*. Editorial Universidad Veracruzana.

- Isaza, G. (2015). La formación en investigación desde el método: un análisis preliminar. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2(1), 106–117. <https://doi.org/10.21501/23823410.1484>
- Jaramillo, L. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 104–118. <https://doi.org/10.17227/01203916.7742>
- Jiménez, A. (2017). La investigación formativa y los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En *Investigación, Educación y Formación Docente. Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación*, (pp. 15–26). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, M. y Manjarrés, M. (2018). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127–177. <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Jodelet, D. (1984). *La representación social. Fenómenos, concepto y teoría*. Paidós.
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199–210. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>
- Leal, D., Rojas, L., Ortiz, T. y Monroy, J. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427–444. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- Ley 2162 de 2021. Por medio de la cual se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y se dictan otras disposiciones. D. O. 51.880.
- Lobato, A. (2010). Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en las facultades de educación, antecedentes, tendencias y ausencias. *Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 130–142. <https://doi.org/10.18359/reds.919>
- Londoño, R. (2012). Pírfiles de los docentes del sector público de Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (83), 20-21. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/535>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber

- pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99.106.
<https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Maestros en Colectivo. (2015). Maestros en Colectivo. Una década de actividad pedagógica. *Educación y Ciudad*, (29), 131–138. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.12>
- Marín, D. (2020). Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto). En O. Espinel (Comp.), *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* (pp. 47-60). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto.
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11409>
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, Biopolítica y Educación: Una lectura desde el dispositivo*. Universidad de la Salle.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. y Moscoso, M. (2021). *Estudio de las competencias investigativas del docente investigador en la Universidad de Azuay* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10615>
- Moreno, J. (2008). Crisis y evolución actual de la epistemología. *Co-Herencia*, 5(9), 169–190.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872008000200008
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I*. Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Paidós.
- Mosquera, D. y Gallardo, B. (2021). Concepciones sobre los procesos investigativos en las instituciones educativas de carácter público en Colombia. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 187–214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1446>
- Muñoz, L., Gonzalez, G. y Solano, E. (2021). *La escuela narrada: una mirada a experiencias escolares en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (2015-2019)* [Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12943>
- Murillo, F. y Martínez, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 5–25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia en O. Zuluaga, C. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, O. Saenz, A. Martinez, M. Carruso, A. Klaus, A. Veiga-Nieto, R. Scherer, M.

- Rifá, M. Narodowski, A. Echeverri, D. Aguilar y M. Vitarelli. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Magisterio.
- Pace, A. (2019). Interpelaciones contemporáneas desde la documentación narrativa co-diseñada de la praxis pedagógica. Reconfiguraciones del desarrollo profesional. *Educación y Ciudad*, (36), 51–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2121>
- Páez, R. (2020). La investigación del profesorado: aliada de la formación docente. *Revista Educación y Ciudad*, 38, 17–24. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309>
- Palacio, J., Paez, L., Pulido, O., Torres, G. y Vives, M. (2020). *SISPED: La voz de los sujetos Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares Diseño y experiencia piloto*. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2402>
- Paukner, F. y Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504–519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Pérez, I., Mérida, R., Fernández, N., Barranco, B., Criado, E. y López, R. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación En La Escuela*, (73), 65–76. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37737>
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Pineda, L. (2013). Prospectiva estratégica en la gestión del conocimiento: una propuesta para los grupos de investigación colombianos. *Investigación y Desarrollo*, 21(1), 237–311. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/4401>
- Pulido, A. (2015). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del reconocimiento. *Educación y Ciudad*, (22), 9–21. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.87>
- Quintana, L., Córdoba, L. y Escobar, J. (2015). El diseño de «Mova, Centro de Innovación del Maestro»: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. *Educación Y Ciudad*, (29), 9–21. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.7>

- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 8(2), 434–458. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Rodríguez, M., Tapia, E. y Gutiérrez, B. (2018). Re-visitar la comunicación popular: ensayos para comprenderla como escenario estratégico de resistencia social y re-existencia política. En G. Muñoz (Ed.), *Fundación colectivo cabildeo, Bolivia: los saberes de las Awichas*. <http://hdl.handle.net/10656/7153>
- Rojas, H. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53–69. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>
- Rojas, H. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.1.6>
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95–108. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917>
- Rojas, T. (2021). Postura paradigmática del docente investigador. *Aula Virtual*, 2(4), 195–205. <https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/25>
- Roncallo, S., Uribe, E. y Calderón, I. (2013). La investigación en comunicación. Los límites y limitantes del conocimiento. *Co-Herencia*, 10(18), 161–187. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.10.18.6>
- Rubio, M., Vilá, R. y Berlanga, V. (2015). La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 177–182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>
- Runge, A. (2020). Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa. En O. Espinel (Ed.), *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* (pp. 191–216). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Unimintuo.
- Saavedra, C., Antolínez, C., Puerto, A., Muñoz, A. y Rubiano, Y. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391–407. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Sanabria, L., López, O. y Leal, L. (2014). Desarrollo de competencias meta cognitivas e

- investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 147–170. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce147.170>
- Sánchez, L. (2019). De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy. *Revista Educación y Ciudad*, 1(36), 127–137. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2127>
- Sánchez, T. y González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241–253. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905>
- Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sierra, M. y Hernández, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y Saberes*, (23), 19–28. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6743>
- Spes. (1950). *Diccionario ilustrado. Latino – Español, Español – Latino*. Spes Ediciones.
- Suárez, D. (2015). Escribir e investigar entre docentes. La documentación narrativa de experiencias como estrategia de investigación formación acción. *II Congreso Internacional Investigar En Educación y Educar En Investigación: Avances y Perspectivas*.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 113–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Treviño, E. (2021). Cambios sociales escolarización y políticas para la educación superior normal. In *Escenarios, relaciones e investigación en educación normal* (pp. 33–41). Universidad Veracruzana.
- Valle, A. (2020). Práctica y Experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación. En O. Espinel (Ed.), *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* (pp. 61–82). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto.
- Vargas, J. (2020). La sistematización de experiencias en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9569>
- Vasco, C. (2015). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación*

y *Ciudad*, (22), 113–128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.91>

Vega, D. y Moreno, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educación y Educadores*, 17(1), 9–31. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.1>

Velázquez, D. (Ed.). (n.d.). *La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua – IDEP.

Walsh, C. (2016). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in – surgir, re-existir y re- vivir. En *Comunicación – Educación en la Cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones* (pp. 221–252). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.