

Declaro que este documento es inédito y de mi propiedad intelectual. Por favor referenciarlo así: Castañeda, M. (2016). *Significados de la innovación pedagógica en colegios oficiales de Bogotá: Experiencias de docentes*. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

**Significados de la innovación pedagógica en colegios oficiales de Bogotá: Experiencias
de docentes**

María Fernanda Castañeda Calderón

Tesis, para optar al título de Magíster en Psicología

Línea de investigación: Educación, Cognición y Medios EDUCAMOS

Director

Javier Alejandro Corredor Aristizábal

Universidad Nacional de Colombia

Mayo de 2016

Resumen

La innovación educativa ha sido señalada como un elemento fundamental para superar el fracaso de la reforma escolar, en cuanto permite que los profesores reflexionen y transformen su enseñanza y otros aspectos de la escuela. La identidad es un constructo relacional que involucra la construcción y negociación de significados sociohistóricamente situados y que, por tanto, le permite a los docentes comprenderse a sí mismos y a sus prácticas en contexto. En este estudio se exploraron y organizaron los significados de la innovación educativa elaborados por los docentes, creadores de experiencias pedagógicas innovadoras, que buscan alejarse de prácticas tradicionales, en siete colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Los resultados muestran que los docentes innovan porque se identifican como *maestros investigadores*, buscan *reconocimiento social*, son movidos por la *vocación* y porque desean *acercar la escuela a la comunidad*. También, los resultados mostraron una tensión de los procesos de innovación con varias condiciones emanadas de la organización y gestión escolares: *tiempos limitados*, la falta de *apoyo comprometido*, el aislamiento de otros que lo hace innovar en *soledad*, y la imposición de *demandas* que lo alejan de sus funciones de enseñanza y producción de conocimiento.

Palabras clave: Innovación educativa, identidad docente, significados, organización escolar, educación oficial, maestro investigador.

Pedagogical innovation meanings in public schools in Bogotá: Teachers' experiences

Abstract

Educational innovation has been considered a fundamental element to overcome the failure of school reform, because it allows teachers to reflect and transform their teaching methods and other school processes. Identity is a relational construct that involves the construction and negotiation of meanings situated socio-historically, and, therefore, it allows teachers to understand themselves and their practices in context. This study explored and categorized the meanings of educational innovation produced by teachers that were directing innovating pedagogical experiences, and that were trying to get away from traditional teaching practices, in seven public schools of Bogotá City. Results show that teachers innovate because they identify themselves as *researching teachers*, look for *social recognition*, respond to a *vocational calling*, and want to *get the school closer to the community*. Additionally, results show that there is a tension between the innovation processes and several school conditions, which arise from the school organization and management: limited *time*, lack of committed *support*, the isolation of innovators that makes them to innovate in *loneliness*, and the imposition of *demands* that get teachers away from their teaching and knowledge production functions.

Keywords: Educational innovation, teacher identity, meanings, school organization, public schools, researching teacher.

Tabla de Contenidos

	Pág.
Lista de Tablas	5
Introducción	6
Reforma Escolar e Innovación	10
El Fracaso de la Reforma y las Posibilidades de la Innovación	18
Innovación e investigación como formas de participación docente	25
El horizonte de la innovación en Colombia	28
La Identidad Docente	31
La construcción de identidad docente en la innovación	33
Método	40
Participantes, Instrumentos y Procedimiento	42
Análisis de Contenido	45
Resultados	47
¿Qué Mueve a los Docentes Innovadores? El Sentido de Innovar	47
Las Tensiones de la innovación escolar	55
Discusión	63
Referencias	75
Anexo A	85
Anexo B	89
Anexo C	92

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla C1. Matriz de Categorías	71

Introducción

Las dinámicas entre las personas y los sistemas sociales han sufrido profundos y continuos cambios durante las décadas recientes a nivel mundial. El proceso de transformación ha sido detonado por la tecnificación de la producción económica y las telecomunicaciones. Esta revolución tecnológica y la tendencia globalizadora han implicado cambios culturales sin precedentes (Castells, 2006). Las instituciones sociales enfrentan actualmente nuevos retos, tales como las necesidades de considerar la diversidad de los sujetos, de incluir nuevas realidades culturales y de mantenerse vigentes en medio de los constantes cambios en los saberes y las prácticas. Por esto mismo, la escuela se ha visto desbordada por la cultura mediática (Huergo, 2001) y la nueva configuración social que cuestiona su organización jerárquica y cerrada, así como su concepción reproductora del conocimiento.

El panorama social y cultural de la globalización agudiza las dificultades de la educación en Latinoamérica. Aunque los países de la región han avanzado en términos de políticas públicas que apuntan a mejorar la calidad y combatir la inequidad (expresados en repitencia, deserción y malos resultados) de los sistemas educativos, las reformas no han sido suficientes. “En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar” (Vaillant, 2005, p. 41). Ante este escenario se ha hecho evidente para investigadores y encargados de la política educativa la necesidad de intervenir y transformar las prácticas tradicionales de enseñanza con el fin de responder tanto a las problemáticas pendientes como a las nuevas demandas que se le hacen.

Actualmente existe un amplio debate sobre las condiciones contextuales y personales que más favorecen la introducción de materiales educativos, metodologías de trabajo y otros factores para mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela. Este proceso de cambio usualmente consiste en una reforma escolar diseñada y dirigida desde entidades gubernamentales o centros de investigación para que sea aplicada por cada profesor en su salón de clase. A pesar de las grandes inversiones económicas y esfuerzos humanos que conlleva una reforma, con frecuencia se ha observado su ineficacia en el mejoramiento y transformación de las prácticas pedagógicas, al punto que algunos declaran su fracaso. La teoría institucional explica esta situación al afirmar que la reforma choca con la lógica local de las instituciones educativas siempre que el cambio sea implementado “desde arriba” por quienes administran el sistema educativo, a través de la política pública (Meyer & Rowan, 1977). De esta forma, la escuela cumple con los objetivos de la reforma desde arriba sólo a un nivel superficial, sin llegar a modificar las prácticas de aula que se encuentran dissociadas del discurso institucional.

La evidencia de la participación decisiva de factores personales como las creencias y las respuestas emocionales en el éxito o fracaso de la reforma escolar (Hargreaves, 2005; Handal & Herrington, 2003; Wheatley, 2002) ha hecho evidente la necesidad de que la investigación se enfoque en las personas que usualmente ocupan el último eslabón en el proceso de cambio: los docentes. Las características organizacionales de la escuela que dificultan la reforma, como la división del conocimiento en horarios y por disciplinas (Cuban, Kirkpatrick & Peck, 2001), hacen que se requiera involucrar a los profesores y directivos de las escuelas para lograr un proceso de cambio efectivo. Debido a esto, cada vez son mayores los esfuerzos para promover investigación y experiencias innovadoras

desde las aulas realizadas por los mismos docentes. De esta manera, han surgido iniciativas que son construidas dentro de las escuelas, “desde abajo”, ya sea de forma independiente o apoyadas por alguna entidad privada o pública. Este tipo de cambio educativo más local y contextual es denominado innovación por algunos autores (Aguilar, 1998; Dupriez, 1996), quienes lo identifican como opuesto a la reforma. Colombia se distingue entre los países de Latinoamérica porque las instituciones gubernamentales se han apropiado la reforma de abajo a arriba como forma de involucrar a todos los actores, siendo un ejemplo de ello los Proyectos educativos institucionales PEI (Blanco & Messina, 2000).

Desde este punto de vista, el profesor es un agente clave en la gestión de la reforma y la innovación educativas, ya que el cambio efectivo en la enseñanza depende de su compromiso (Torres, 2000). Aun cuando exista respaldo institucional, el proceso de cambio demanda trabajo adicional del profesor, quien generalmente no recibe pagos o reconocimiento por su esfuerzo adicional, por lo menos hasta alcanzar ciertos resultados. Las tareas de innovación se suman a las funciones asignadas al profesor, y presuponen recibir críticas y presiones de distintos actores de la escuela, e incluso una pérdida de su autonomía cuando expone su práctica a pares y otros investigadores. Entonces, ¿qué es lo que mantiene su compromiso con la innovación? Esta pregunta se relaciona directamente con las características del profesor que más favorecen el cambio educativo autogestionado y con las interpretaciones que la institución y sus actores hacen del cambio. No obstante, es imposible concebir a un sujeto docente de forma aislada de su contexto donde vive y trabaja (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006), por lo que el análisis de los factores personales y profesionales debe considerar las características del medio escolar y la manera como éstas interactúan en la actividad del profesor.

El presente estudio se enfoca en el lugar del docente en la innovación que es desarrollada en el sector educativo público. La calidad de la educación pública en Colombia es puesta en entredicho por puntajes inferiores en pruebas de estado en comparación con las instituciones privadas (Núñez, Steiner, Cadena & Pardo, 2002). Aunque se puede suponer que instituciones públicas y privadas comparten algunas de las dificultades para emprender e implementar reformas educativas, es claro que cuentan con condiciones diferentes que redundan en mayores posibilidades de los privados de adaptar la organización escolar a los fines de una innovación. Esto puede evidenciarse en que algunas de las experiencias innovadoras más reconocidas y duraderas provienen de este tipo de colegios, cuyos proyectos institucionales parten de oponerse a una pedagogía “tradicional”. Las distintas situaciones de los contextos educativos privados y públicos son definidas por la política educativa, que permite una mayor autonomía y flexibilidad a los privados (Aguilar, 2013).

Otro motivo para partir de experiencias innovadoras en colegios públicos es el interés creciente hacia ellas por parte de investigadores, organizaciones no gubernamentales y la administración educativa nacional, especialmente desde la década de 1990. Este interés se ve reflejado en el fomento de eventos orientados a compartir y difundir propuestas de cambio en la escuela y su sistematización. Si bien existe una legislación colombiana que determina estímulos para docentes (Jurado, 2013), pocos han sido tan bien implementados como el Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–IDEP. Dicho Premio cita anualmente a los docentes de colegios oficiales del Distrito para que presenten sus proyectos a concurso, desde su creación a través del Acuerdo 273 de 2007 del Concejo de Bogotá.

Resulta relevante identificar las principales restricciones que enfrenta la innovación en el ámbito público a través del análisis de las relaciones entre condiciones contextuales y características profesionales y personales de los profesores innovadores. Este análisis debe complementarse con la pregunta por los significados atribuidos al proceso de generación y mantenimiento de una práctica innovadora consolidada, puesto que los significados guían la acción, dan cuenta del lugar que ocupa dicha práctica en la vida del docente y su identidad, y en últimas, pueden brindar ideas para estimular la innovación en los colegios públicos del país. De esta manera, las inquietudes que guían el presente trabajo son: ¿qué significa la innovación educativa para profesores de instituciones públicas? y ¿cuáles factores personales e institucionales inciden en la generación y mantenimiento de la innovación?

Con el fin de comprender por qué los profesores innovan en sus prácticas pedagógicas, es necesario contextualizar las preguntas previamente formuladas dentro del problema de la reforma educativa, sus factores y posibilidades. Además se requiere definir a los docentes como sujetos capaces de agencia que sostienen su interés y dedican tiempo y esfuerzo a una actividad en función del sentido que tiene para ellos la innovación, como parte de su identidad.

Reforma Escolar e Innovación

Desde el inicio del proceso de institucionalización de la escuela en Latinoamérica durante el siglo XIX, se vienen realizando cambios en los contenidos escolares y en la manera de enseñarlos, dependiendo de la noción de educación predominante. En los países de América Latina la escuela ha tenido un vínculo fuerte con el gobierno, puesto que la institución escolar ayudó a difundir el proyecto de Estado nación a través de los territorios

(Ossenbach, 2010). Debido a esta presencia estatal en la educación, su reforma usualmente ha sido una tarea centralizada en entidades gubernamentales.

Torres (2000) caracteriza las reformas implementadas en los sistemas educativos latinoamericanos durante la década de 1990 como procesos que imponen el cambio de forma tradicional: de arriba a abajo, parcial, enfocadas en los aspectos administrativos de las instituciones y preocupadas más en la oferta que en la demanda del servicio educativo. Un caso prototípico de esta clase de reformas son los “currículos a prueba de profesores”, diseñados por especialistas ajenos a la escuela para minimizar la influencia del profesor en la ejecución del cambio educativo (Macdonald, 2003). En la misma dirección, Day (2002) afirma que la identidad de los profesores en gran parte del mundo se ha visto descuidada y limitada por cambios impuestos en la definición de profesionalismo durante los últimos veinte años. Esto ha generado una cultura donde la autonomía docente disminuye a costa de criterios externos de evaluación y control del currículo, presentes en agendas basadas en rendición de cuentas (*accountability*), competencia y resultados.

La reforma, que se hace desde arriba, no toma en cuenta las necesidades e intereses de los docentes. Esto no sólo se evidencia en su poca participación en la definición de la reforma, sino también en el carácter instrumental de la formación docente. Esto es, se crean espacios de capacitación sólo porque se requieren para la reforma, sin importar si tiene continuidad o no con la formación inicial y la trayectoria de los profesores (Torres, 2000). Estas prácticas chocan con la evidencia que muestra que las creencias de los profesores frente al contenido que enseñan son decisivas en su respuesta a la reforma. Por ejemplo, la reforma que pide ampliar el acceso a las matemáticas en Estados Unidos se ve limitada porque hay profesores que consideran que el álgebra no debe enseñarse a todos los jóvenes

en la misma profundidad, ya que es más abstracta y menos útil para el futuro de algunos de sus estudiantes (Aguirre, 2009).

Las limitaciones de la reforma educativa han impulsado el interés en generar cambio desde abajo. Dupriez (1996) señala el nacimiento de la innovación pedagógica para el caso francés hacia la década de 1960, cuando se separa de la reforma puesto que surge como un elemento regulador de un sistema escolar que tiende a descentralizarse. Este mismo autor define la innovación pedagógica como una actividad colectiva que involucra a todos los agentes de una institución educativa y en la cual un grupo de profesores buscan soluciones a problemas locales, con el soporte y presión de los directivos. Esta noción implica que la innovación tiene un carácter contextual, al ser una novedad relativa que atiende a necesidades o intereses particulares de los centros educativos (Aguilar, 1998).

Existen otras caracterizaciones del cambio escolar adicionales a la dupla desde arriba/desde abajo. Cuban (1992) clasifica la reforma en cambio fundamental y cambio incremental. El cambio fundamental actúa sobre las estructuras institucionales de la escuela, mientras que el incremental sólo consiste en mejoras de dichas estructuras sin modificaciones importantes. Stevens (2004) usa estos mismos tipos de cambio para distinguir la innovación de la reforma escolar. Él propone que la primera puede generar cambios más fundamentales y radicales en la enseñanza que la reforma, mientras que esta última es impuesta desde el exterior y tiene una alta carga política y de lucha de poder. Esto es similar a la distinción que ofrece Domingo (2005), que contempla a la innovación educativa como un conjunto de cambios intencionados y sistemáticos orientados a la mejora de algún aspecto de la organización escolar o del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por el contrario, la reforma incide en dimensiones macro del sistema educativo y la política pública.

Van Veen, Slegers, Bergen y Klaassen (2001) no hacen alusión a la innovación, pero sí dividen las reformas en función del ámbito escolar que modifican: la instrucción, las metas de la educación y el papel del docente en la escuela como organización. Cada clase de reforma responde a giros importantes que ha presenciado la enseñanza, desde el punto de vista de los autores: el avance de la escuela hacia formas más activas de enseñanza y aprendizaje basadas en teorías constructivistas; la aparición de nuevas metas como la educación moral; y las crecientes demandas a los profesores para que participen en la toma de decisiones y colaboren más con otros docentes.

La innovación educativa o escolar surge como término en la década de 1960, proveniente del ámbito de la administración y vinculado a los movimientos de modernización de las instituciones (Dupriez, 1996). No obstante, en esa época se usó para describir procesos de reforma, entendidos como externos a las escuelas. A medida que se evidenció la necesidad de involucrar a los docentes para lograr cambio educativo efectivo, la innovación pasó a designar al cambio de abajo a arriba. La diferencia entre reforma e innovación también tiene que ver con el alcance del cambio: si éste se da en estructuras macro o a nivel micro. La transformación generalizada o estructural del sistema educativo se constituye en reforma, mientras que los cambios parciales o experiencias particulares corresponden a la innovación. Blanco y Messina (2000) concuerdan con dar un alcance delimitado a la innovación educativa, pues para ellas es histórica y contextual, y parte de una situación específica que se requiere transformar.

Al no haber un modelo único de innovación, su dependencia de las condiciones epistemológicas, culturales y políticas de los escenarios donde se innova lo hace relativo a los grupos, colegios y sistemas educativos, por lo que se requieren investigaciones que caractericen los procesos de cambio particulares que tienen lugar en las instituciones oficiales. Sin embargo, también se hace necesario definir unos rasgos esenciales de la innovación educativa, que la distingan de la reforma y de cambios acumulativos.

Blanco y Messina (2000) caracterizan la innovación a partir de una revisión de las posturas teóricas de distintos autores latinoamericanos, quienes la conciben como un proceso abierto de cambio planificado e intencional que se dirige al mejoramiento de la educación en calidad o en equidad, mediante la incorporación de nuevos elementos. La innovación genera cambios cualitativos significativos en la forma de entender y poner en práctica la educación, que trascienden la simple mejora de lo existente. Por último, las personas que innovan en la escuela se apropian del cambio y lo derivan de repensar sus prácticas.

También puede elaborarse un referente que separe a lo innovador de lo tradicional a partir de la comparación de innovaciones en colegios públicos y privados. Aguilar (2013) investigó acerca de experiencias de construcción de cultura democrática, encontrando que a medida que las instituciones se alejaban más de la pedagogía tradicional y se acercaban a la innovación contaban con currículos menos rígidos, planes de estudio más integrados, una postura más crítica, una noción de conocimiento más construido y menos transmitido, organización y administración más flexibles, y una mayor participación de los estudiantes. Desde este punto de vista, la innovación educativa es un cambio cultural, es singular y no replicable, pero no implica la completa anulación de la tradición. Por el contrario, la

innovación incluye aspectos de lo tradicional al relacionarse dialécticamente con él. “La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, así como la tradición incorpora la innovación” (Aguilar, 1998, p. 116).

En conclusión, la innovación educativa es un tipo de cambio que surge de la reflexión e invención de los profesores (principalmente, pero también parten de las ideas y acciones de directivos y estudiantes), que es intencional y funciona por lo general al nivel de las prácticas de aula, interno a la escuela; esto es, sucede desde abajo. Por consiguiente, las innovaciones son únicas y dependientes de su contexto, y generan una ruptura cualitativa con las prácticas tradicionales en alguna medida, al introducir nuevos métodos de enseñanza, transformar el uso de materiales, modificar las relaciones docente-estudiante, etc. La anterior descripción permite distanciar el fenómeno a abordar en esta investigación de la reforma escolar y evitar la confusión presente en la literatura, donde es usual igualar la innovación a la reforma y al cambio en general (Barrantes, 2001).

No es posible afirmar que toda innovación lleva a una transformación profunda y sostenida de la enseñanza y las dinámicas escolares tal como lo afirma Stevens (2004), pues se estarían ignorando las dificultades que enfrentan las innovaciones para funcionar, especialmente cuando el apoyo institucional es poco o nulo. Definir la innovación en términos de transformaciones profundas (Cuban, 1992) de la estructura escolar (como las “experiencias consolidadas de innovación educativa” del estudio de Aguilar (2013)) dificulta el reconocimiento de propuestas en colegios públicos, además de cuestionar la selección que anualmente hace el IDEP para el Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica.

En este punto es preciso señalar que aquí se tratan innovación educativa e innovación pedagógica como equivalentes hasta cierto punto, al igual que hacen otros autores (Dupriez, 1996), pero que no se desconocen las diferencias conceptuales entre educación, pedagogía y didáctica. Existe una confusión entre estos términos (Lucio, 1989) que pasa un tanto desapercibida y seguramente es reforzada por quienes nos acercamos al estudio del fenómeno escolar desde otras disciplinas sociales. Hay un reclamo de fondo acerca de la subordinación de la pedagogía a otras “ciencias de la educación” y la negación de la capacidad intelectual del maestro. Esto resulta de la reducción de la educación a la escolarización entendida como transmisión de conocimientos (con fines de capacitación para el mercado) y de restringir la pedagogía a la aplicación instrumental de principios provenientes de la sociología, la psicología y la administración (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo, & Quiceno, 1988). Ambos conceptos, educación y pedagogía, son mucho más amplios e implican la reflexión teórica desde nociones particulares del ser humano, su relación con la sociedad y la cultura, y los fines de educar.

Mientras que la educación es una práctica social que se refiere al desarrollo del hombre en la sociedad, la pedagogía es un saber explícito acerca de la educación y que busca orientarla. Por otro lado, la didáctica tampoco es igual a la pedagogía, sino un componente de ella (Lucio, 1989). La didáctica reúne las estrategias y métodos de enseñanza o instrucción, que a su vez sólo es un aspecto de la educación. Lucio (1989) enfatiza en la necesidad de coherencia entre pedagogía (cómo educar) y didáctica (cómo enseñar), y en la naturaleza teórico-práctica de ambas.

De la anterior aclaración se deduce que innovación educativa e innovación pedagógica no son sinónimos estrictos, a pesar de que se presenten así en parte de la

literatura. La innovación pedagógica sería más específica que la innovación educativa, al implicar una construcción de saberes desde una disciplina e incluso desde un área de conocimiento particular, saberes que se concretan en acciones de cambio. De acuerdo con esto, Santamaría (2012) establece la innovación pedagógica como “una reflexión e introspección de la condición de la escuela con el ánimo de construir, explicar o comprender los sucesos educativos que necesitan mayor atención y considerar acciones intencionales sobre dichas prácticas” (p. 103).

La confusión conceptual entre educación, pedagogía y didáctica, y la misma polisemia de la palabra innovación hacen posible que: 1) en una innovación en el plano didáctico (por ejemplo, la introducción de computadores para enseñar matemáticas) esté ausente la elaboración pedagógica que replantee las relaciones entre docente y estudiantes, o que no se problematice el papel de las tecnologías en la escuela; y 2) que estas innovaciones didácticas se pongan al mismo nivel de experiencias que integran cambios conceptuales y metodológicos en la enseñanza. No obstante, estas consideraciones no invalidan la definición de innovación educativa propuesta en párrafos anteriores, ya que ella vincula reflexión y práctica, la esencia de la pedagogía.

Dentro de la gran división que plantean Blanco y Messina (2000) entre innovaciones técnico-pedagógicas y político-administrativas, la presente investigación se interesa por las primeras, ya que se relaciona de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al interior de las experiencias técnico-pedagógicas se pueden identificar otros subtipos: curriculares, enfocadas en la metodología de enseñanza, orientadas a la evaluación, proyectos educativos institucionales, de materiales didácticos (medios y nuevas tecnologías, relaciones escuela-comunidad, etc.).

El Fracaso de la Reforma y las Posibilidades de la Innovación

La dificultad de lograr la reforma o cambio desde arriba en las escuelas ha sido explicado desde distintas perspectivas. La teoría institucional es una de las teorías que permiten dar cuenta de las fallas de la reforma educativa. En su formulación original, Meyer y Rowan (1977) presentan la organización escolar disociada en dos niveles: el ambiente institucional y el ambiente técnico, donde el último está subordinado a la necesidad de legitimidad y respaldo social del primero. La separación entre ambientes permite entender que la reforma sólo toca de manera formal a la escuela, sin cuestionar sus prácticas. Esta teoría ha recibido soporte de investigaciones que muestran que cambios diseñados para ser fundamentales son institucionalizados y convertidos en adiciones a la estructura escolar previa, es decir, no modifican las bases de la institución (Cuban, 1992). Según Meyer y Rowan (1977), para la escuela como organización formal tiene mayor relevancia las normas institucionales que la práctica real en las aulas, puesto que le proporcionan legitimidad social a su actividad.

Desde el estudio del bajo uso de tecnologías en escenarios educativos de alto acceso a dichas tecnologías, Cuban et al. (2001) plantean dos explicaciones históricas para comprender por qué fallan las reformas. La primera es la “revolución lenta”, según la cual la reforma educativa consistiría en un proceso lento de adopción de innovaciones que inicialmente no muestra cambios en la práctica. La segunda explicación se basa en el contexto de la escuela, que muestra que el fracaso de la reforma se debe más a características estructurales formadas históricamente de la institución educativa (como los tiempos reducidos y las separaciones del conocimiento en disciplinas) que a características personales del profesor (temores, indisposición). Las políticas educativas asumen una

lógica acumulativa del cambio, es decir de “revolución lenta”, e ignoran que para generar un cambio total en la enseñanza y el aprendizaje debe modificarse la escuela. Debido a esto las estructuras escolares se mantendrán esencialmente iguales, “tradicionales” (Moreira, 2010).

Otras explicaciones alternativas se han enfocado por el contrario no en la reforma, sino en la innovación y su proceso de implementación. Para algunos autores (Stevens, 2004), el problema no es la ausencia de cambio educativo, sino que las escuelas viven en medio de innovaciones educativas continuas y sucesivas, que no duran lo suficiente para ser evaluadas en su impacto. Este cambio continuo se debe a que muchas escuelas lo asumen como una moda en lugar de un proceso de construcción más científico y complejo; de esta manera, la innovación es descrita como un péndulo, en constante movimiento.

Los casos de innovación basados en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se destacan debido a la fuerte atención que han recibido durante los últimos años (Cuban, 1993; Sabulsky & Forestello, 2009). La integración de TICs a la educación es impulsada por un fuerte discurso en política pública que afirma que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto escolar mejora el aprendizaje mediante la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Cuban et al., 2001). La investigación en esta modalidad de innovación educativa ofrece conclusiones importantes respecto a las condiciones que permiten y las que obstaculizan el cambio desde abajo. Por ejemplo, la evidencia de que la forma de usar las tecnologías en el aula es lo que mejora las prácticas pedagógicas y no la presencia de las tecnologías en sí mismas (Cuban et al, 2001; John & Sutherland, 2004), señala el papel crucial del docente como gestor de los recursos disponibles para el aprendizaje.

La innovación educativa es ante todo un proceso pedagógico, por lo que no basta con que el docente acceda a nuevos materiales o técnicas, si éstos no se acompañan de formación y reflexión. Por lo anterior y por la disociación de la organización escolar (Meyer y Rowan, 1977), las características profesionales e incluso personales de los docentes son determinantes en la creación y mantenimiento de innovaciones, puesto que tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes. La literatura en innovación ha señalado que ésta depende de factores del docente, tales como sus creencias acerca de la educación, su sentido de autoeficacia, su formación (inicial y permanente), la influencia que recibe de su director y del clima y cultura escolares, y los limitantes de su práctica (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004).

Respecto a las creencias de los profesores, éstas son tan importantes como la disponibilidad de los recursos para las innovaciones (Errington, 2004). Esto es así porque las creencias definen para el docente lo que vale la pena ser aprendido, lo posible y relevante en la educación, y el soporte que recibe de la institución para su práctica. El estudio hecho por Hennesy, Ruthven y Brindley (2005) en creencias pedagógicas ilustra la trascendencia que ellas tienen en el cambio educativo. Ellos concluyeron que los profesores no usan TICs en el aula porque perciben falta de control, no por resistencia. Esto evidencia el peso del componente subjetivo de los docentes en la innovación, componente que no puede darse por sentado ni generalizarse.

La formación que tienen los docentes es primordial para la generación de innovaciones. Alexander, Murphy y Woods (1996) señalan que las innovaciones no funcionan porque los profesores aplican en el aula lo que más conocen y entienden, y con frecuencia carecen de una comprensión profunda de teorías, filosofías y principios del

aprendizaje. Este tipo de conocimientos acerca de teorías de aprendizaje, filosofía de la enseñanza y modelos didácticos les ayudaría a evaluar y asumir mejor las innovaciones que se les presentan, y fundamentan la aplicación pedagógica en cada contexto (Peralta y Costa, 2007). Por su parte, Stevens (2004) afirma que los profesores no están preparados para tomar decisiones frente a distintas innovaciones, puesto que su formación no es suficiente para entender los efectos de la instrucción ni incluye conocimiento que explique cómo se aprende y cómo la enseñanza afecta el aprendizaje. La formación es determinante para la construcción de la orientación pedagógica del docente, una de las características más relevantes que se reportan en casos de cambio educativo efectivo (Law & Chow, 2008). Por ejemplo, Domingo (2005) encontró que un estilo docente abierto y orientado hacia los estudiantes fomenta la innovación. Esto también se vincula con el tipo de rol que desempeñan los profesores. Cuban et al. (2001) observaron que los maestros comprometidos con una innovación basada en TICs cambiaron su papel de modelos al de entrenadores de sus estudiantes.

John & Sutherland (2004) describen una serie de preocupaciones que los docentes tienen al usar tecnologías en el salón de clases. Un par de ellas pueden extenderse a las innovaciones en general. La primera es la preocupación de los profesores por perjudicar la enseñanza de su asignatura al dedicar tiempo y esfuerzo a aprender y enseñar habilidades necesarias para manejar los nuevos materiales o métodos introducidos por la innovación. La segunda tensión implica entender la innovación educativa como un cambio cultural, ya que a los docentes les preocupa el choque entre la “cultura de la asignatura” (la forma como la enseñanza de una asignatura particular influye en las creencias y estilo pedagógico del profesor) y la cultura propia del contenido de la innovación (por ejemplo, la cultura

tecnológica, que trae elementos ajenos a la escuela), choque que puede aumentar o disminuir la disposición del docente para innovar.

Además de estudiar la influencia de los profesores en el cambio educativo en general (ya se trate de reforma o de innovación), igualmente se han investigado factores del contexto escolar que inciden en dicho cambio. Incluso se han elaborado modelos factoriales que integran elementos internos y externos, y muestran sus relaciones (Tondeur, Valcke & van Braak, 2008). El contexto institucional y social de la docencia tiene un peso fundamental en la generación de condiciones para la innovación, al afectar el bienestar y la satisfacción laboral del profesor. Cuban et al. (2001) ilustran el agotamiento vinculado a la innovación, al observar que los pocos “profesores dedicados” que hacían uso innovador de TICs, con el tiempo tendieron a dejar la enseñanza o a buscar puestos con mejores condiciones de trabajo. Este agotamiento se explica también por la falta de apoyo y recompensa para los profesores que cambian su práctica, al punto que pueden ser sancionados si fracasan (Stevens, 2004). Muchas veces los docentes están subordinados a las ideas de innovación que tienen los administradores de las escuelas, por lo que deben cambiar constantemente su enseñanza en función de los lineamientos del directivo de turno, en lugar de basarse en el impacto en el aprendizaje de un programa que ha tenido continuidad en la institución.

Condiciones económicas percibidas como insatisfactorias, exceso de carga laboral, las relaciones con pares y directivos, entre otras, han sido asociadas con la aparición de desgaste profesional o *burnout* (Arón & Milicic, 2000). Así mismo, la escasez de incentivos materiales, falta de estabilidad laboral y bajas expectativas de cambio han sido observadas como perjudiciales para la innovación. Debe tenerse en cuenta que la carga

excesiva de trabajo afecta la dedicación de los profesores a la innovación, pero no de igual forma para todos. Aquellos más dispuestos al cambio le dan mayor valor a otros aspectos como el conocimiento y las nuevas experiencias (Domingo, 2005).

Otro aspecto contextual clave para la innovación es la clase de relaciones en las que desarrolla, si es el proyecto de un docente solitario o si es el producto de la discusión pedagógica entre profesores. La innovación es más exitosa cuando se fomentan dichas discusiones, tal como lo afirman Ilomäki, Lakkala y Lehtinen (2004) para el caso particular de que la integración de las TICs a la escuela. Pero el intercambio de ideas entre profesores y la planeación conjunta de actividades reclaman tiempos y espacios adicionales, que desafían la organización escolar. La división de los profesores por áreas y materias, períodos de clase fijos, salones auto contenidos y falta de tiempo para trabajar con otros profesores son factores institucionales que mantienen las prácticas pedagógicas centradas en los profesores y reducen la diversidad de prácticas pedagógicas en la escuela (Cuban et al., 2001). Por lo tanto, los docentes no suelen contar con tiempo suficiente para crear e implementar innovaciones.

La probabilidad de transformar prácticas pedagógicas aumenta en proyectos colaborativos de profesores, formados en diferentes áreas del conocimiento que cuentan con cierta flexibilidad de horario. Esto indica que la comunicación y la construcción de conocimiento entre pares son factores importantes para la innovación educativa. De hecho, es una de las metodologías de trabajo más usuales en los proyectos que promueven la investigación docente y la creación de nuevas prácticas pedagógicas a través de actividades como el diseño de planes de aprendizaje (John & Sutherland, 2004). La investigación hecha por los docentes está estrechamente relacionada con la innovación educativa, puesto que

ambas implican reflexión sobre la práctica pedagógica, especialmente cuando se da en el contexto de un grupo o red de docentes.

Hasta el momento se ha mostrado que la innovación se ve favorecida no sólo por aptitudes y disposiciones personales de los profesores, sino que también requiere unas condiciones laborales que faciliten la interacción, como el trabajo cooperativo entre profesores (John & Sutherland, 2004). Estas condiciones suponen el apoyo de los directivos y administrativos, cuya influencia se suma a la del clima de la escuela en el contexto de una comunidad (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004). A su vez, diversos factores inciden de forma negativa en la continuidad y consolidación de una experiencia innovadora: la falta de recursos y de legitimidad, ya que las innovaciones surgen de abajo a arriba; la burocracia y los cambios administrativos; los vacíos en la formación docente; la ausencia de planeación y de tiempo adecuados para que se den los cambios; no atender las necesidades de asesoramiento, seguimiento y sistematización de los docentes; entre otros.

En suma, los principales aspectos que intervienen en el éxito o fracaso de la innovación se pueden dividir en dos grupos: los factores del contexto y los del profesor. Sin embargo, considerar estas variables de forma aislada no permite concebir la complejidad del proceso innovador ni de los sujetos que participan de él. Una visión situada del aprendizaje (Lave, 1991) critica el tipo de interacciones permitidas por la escuela y el conocimiento que es posible en ellas. La escuela no es una comunidad de práctica auténtica debido a que cosifica el conocimiento, a través de una serie de arreglos institucionales como el currículo y los horarios, convirtiéndolo en algo que se adquiere. Esto genera presiones que trivializan el aprendizaje, lo que resulta en producción de identidades negativas y de comunidades de práctica al margen de lo institucional. Una concepción

situada de la innovación implica ver cómo convergen y se relacionan aspectos contextuales e individuales de la escuela en las prácticas pedagógicas relativamente novedosas y creadas desde abajo, y un modo de estudiar esta convergencia es mediante los significados que los profesores elaboran respecto a dichas prácticas innovadoras.

Innovación e investigación como formas de participación docente.

Revisiones históricas de la reforma muestran la necesidad de aumentar la participación de los profesores, puesto que gran parte del fracaso en lograr cambios efectivos en la educación se debe a que ellos han sido vistos como insumos y ejecutores, y no como sujetos que saben, proponen y toman decisiones frente al debate educativo. Este error se ha compensado en el fomento y aparición de experiencias de innovación. En algunos países de Latinoamérica, los movimientos pedagógicos están resurgiendo por la acción de organizaciones docentes en generación de investigación, comunicación y formación (Torres, 2000). Geijsel y Meijers (2005) afirman que a partir de la década de 1980 los investigadores en educación empezaron a considerar a los docentes como agentes significativos de cambio, en lugar de verlos como objetos o blancos del diseño de la organización escolar. Sin embargo, el conocimiento producido por los profesores no siempre es reconocido como un insumo válido de las políticas y reformas educativas. Por el contrario, se suele ver la labor pedagógica como la aplicación o reproducción de teorías generadas por investigadores de la educación (Rodríguez & Castañeda, 2001).

Una forma de participación de los profesores en la producción del conocimiento que circula en la institución escolar es la investigación. La innovación educativa está fuertemente vinculada a la investigación. Parte importante de la literatura hace énfasis en su aporte a la formación docente, en cuanto se asocia con la aparición de un “maestro

investigador” a través de la sistematización de su experiencia (Restrepo, 2003). Esta modalidad de investigación implica con frecuencia la capacitación de los docentes en herramientas conceptuales y metodológicas por parte de expertos de universidades, instituciones estatales u organizaciones privadas dedicadas a la educación.

Cabra y Marín (2005) problematizan el vínculo entre investigación, innovación y práctica pedagógica en programas de licenciatura en Colombia, puesto que sus relaciones no son claras en los procesos de formación docente. La noción de innovación es particularmente difusa y cuando no se asume como consecuencia lógica de la investigación, se confunde con ella. Las autoras cuestionan el papel de la investigación como requisito para finalizar la formación del maestro (profesionalización, también en su cualificación y actualización), en la medida en que no se vincula con la capacidad de producir saber pedagógico y ejercer autonomía en los contextos escolares.

Desde su aparición en 1997, el IDEP ha liderado proyectos de acompañamiento y formación en investigación para los docentes del en la ciudad de Bogotá. En uno de ellos (Osorio et al., 2011) se asignaron investigadores acompañantes para los grupos de investigación conformados por profesores de 9 colegios, quienes reaccionaron de distintas formas a su presencia: desde su inclusión como uno más del grupo hasta considerarlo evaluador e intruso, pasando por el papel más usual de asesor externo que orienta en el proceso y aporta bibliografía. En esta experiencia no solo la relación entre el docente investigador y el investigador externo es tensionante, también lo es la posibilidad misma de investigar en la escuela. El escaso tiempo asignado moldeó en gran medida las dinámicas de la producción de conocimiento, tendientes al trabajo individual y que “se hacía en grupo, [pero] no generaba una producción grupal” (p. 69). La duración de dichos grupos depende

de factores del sistema educativo o del colegio, así como de la situación personal de los profesores integrantes. Así mismo el apoyo de organizaciones externas incide mucho, puesto que la mayoría de grupos de investigación se conforman con motivo de las convocatorias. No por eso los grupos carecen de compromiso, por el contrario, mantienen su labor aun cuando no cuentan con incentivos por investigar y el apoyo institucional puede ser mínimo.

Una de las recomendaciones derivadas del trabajo de Osorio et al. (2011) es la institucionalización de la investigación docente a través de la creación de una red distrital y su conexión con la política pública. Esto implica la creación de normatividad que asegure tiempos, espacios y recursos para la investigación. El respaldo de los rectores resultó clave para el desarrollo de las propuestas de los grupos de investigación, ya que al no existir una política que defina su importancia, dependen de la postura del rector actual.

La investigación en educación hecha desde fuera de la escuela también es una fuente de cambio significativo en la enseñanza. Richardson (1990) considera esencial que los profesores reflexionen acerca de resultados empíricos para orientar el cambio educativo, lo que integra la investigación con su conocimiento práctico. Sin embargo, la relación con investigadores externos puede ser problemática (Osorio et al., 2011). A partir de la revisión de un conjunto de proyectos de investigación presentados a Colciencias como propuestas de cambio y transformación escolar entre 1989 y 1999, Barrantes (2001) encontró tres modos en que el profesor se posiciona respecto del investigador: el maestro como ejecutor de un diseño instruccional entregado por el investigador, el maestro protagonista de la innovación que es también investigador de su experiencia, y el maestro aliado que es un apoyo para el investigador quien dirige el proceso.

El horizonte de la innovación en Colombia.

Revisiones de la literatura pedagógica en el país señalan que el interés en la innovación educativa, evidenciado en el volumen de publicaciones dedicadas a esta temática, ha aumentado notoriamente desde 1980 (Castañeda & Camargo, 1997). Una década más tarde, Blanco & Messina (2000) señalan un desarrollo importante de experiencias educativas innovadoras en varios países latinoamericanos, incluyendo a Colombia. Esto en gran medida se debe a la promoción de programas desde Ministerios de Educación y entidades gubernamentales, a la acción de organizaciones privadas y a procesos de investigación e innovación desde los docentes. Por ejemplo, en uno de los proyectos apoyados por el IDEP (Osorio et al., 2011), parte importante de las investigaciones hechas por grupos de profesores del Distrito se orientaron a resolver problemáticas vividas en las instituciones y a mejorar las prácticas educativas. Los docentes investigadores expresaron interés (casi siempre individual) por temas específicos, la cualificación profesional y los beneficios derivados de la publicación de productos investigativos para el escalafón docente (para quienes pertenecen al régimen del decreto 2277). Esos grupos de investigación también buscaron la participación de distintos actores escolares y el reconocimiento personal y profesional.

La ley general de educación (Ley 115 de 1994) introduce la innovación o alternabilidad como un deber ser para el sistema educativo nacional (Villalba, 2012). No obstante, la política pública está guiada por instituciones bancarias y de cooperación internacionales que orientan la educación a cumplir con fines de desarrollo económico y formación para el mercado. Aguilar (2013) afirma que el sector oficial, específicamente sus docentes, han sido los más afectados por las políticas neoliberales, que se han expresado en:

Nombramiento de rectores con funciones gerenciales -más orientadas a la eficiencia administrativa que a la dirección intelectual de procesos pedagógicos-, unificación de colegios para racionalizar los gastos en administración y funcionamiento, unificación por tanto de los Proyectos Educativos Institucionales y de los Manuales de Convivencia, mayores controles sobre el desempeño docente, especialmente en lo relacionado con el tiempo de trabajo dedicado a la docencia, planes de mejoramiento de las instituciones educativas, y finalmente, política de mejoramiento de la calidad a través de la estrategia de los estándares de competencias en algunas de las áreas obligatorias del Plan de Estudios, que establecen nuevas exigencias en cuanto a resultados académicos homogenizantes. (P.112).

Aguilar (2013) se pregunta por la incidencia que tiene la naturaleza pública o privada de la educación en la construcción de cultura democrática, para lo cual comparó dos colegios privados con dos colegios del sector oficial de Bogotá. Él encontró que los primeros favorecían la formación de un sentido de lo público en sus estudiantes mejor que los segundos. Sin embargo, esta diferencia se explica por dos factores. Primero, las “experiencias consolidadas de innovación educativa” de las instituciones privadas se generan dentro de sectores críticos de la sociedad civil (partícipes y herederos del Movimiento pedagógico de las décadas de 1980 y 1990 (Villalba, 2012)). Segundo, la educación privada (no toda, pero sí algunos colegios con mayor capital económico y especialmente más capital cultural) cuenta con unas ventajas respecto de la pública que hacen que el cambio sea sistemático e intencionado. Estas ventajas radican en que su administración, gestión y financiamiento, y las familias a las que atienden apoyan la

innovación y no la entorpecen. Además, las instituciones privadas manejan una mayor autonomía respecto de las medidas gubernamentales.

Los colegios públicos presentan un panorama distinto de los pocos “colegios alternativos”, como los llama Villalba (2012). Para el caso colombiano, se encuentran en vigencia simultánea dos estatutos que regulan a los docentes, el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, que definen distintas condiciones de contratación y tipos de estímulos a los que pueden acceder. Al año 2010, la planta docente de Bogotá contaba 30.151 personas (Londoño et al, 2011), número que no sólo ha crecido por la vinculación de nuevos profesores hasta el presente sino también por las distintas modalidades que introduce la necesidad de cubrir cargos provisionales y los docentes contratados para la ejecución de programas como la jornada completa (40x40).

La situación laboral es importante, pero sólo es una de las partes de la cultura de los profesores, que a su vez contribuye a la cultura escolar. La cultura de los profesores es determinante para el mantenimiento de las innovaciones en la escuela. Tal cultura se expresa en las actitudes hacia el cambio (por ejemplo, la resistencia) y su formación. Aguilar (2013) identificó varios factores de la cultura de los profesores que también incidieron en las diferencias entre colegios públicos y privados. Este autor afirma que los docentes del sector oficial tienen a la burocratización (como funcionarios públicos se desempeñan al mínimo de su obligación) y manejan su limitada autonomía “privatizando el aula” y lo que pasa en ella, aislándose y negando la posibilidad de reflexionar sus prácticas pedagógicas junto con otros. Por el contrario, los docentes de colegios privados son escogidos por las instituciones para favorecer el compromiso con sus fines e intereses de innovación, por lo que igualmente cuentan con más autonomía. En conclusión, la

pedagogía tradicional se mantiene porque los docentes son tradicionales. La caracterización social y cultural hecha por Londoño et al. (2011) apunta a la misma conclusión en la medida en que reporta poco manejo y aplicación de teorías y métodos pedagógicos contemporáneos entre el magisterio bogotano.

La Identidad Docente

Los cambios de la sociedad del conocimiento plantean la necesidad de cambio educativo, incluyendo transformaciones en la cultura profesional del docente hacia el trabajo en una comunidad de práctica (Marcelo, 2010). Muchas problemáticas educativas devienen de las mismas reformas, al afectar la ya compleja condición de los docentes, al cargarlos con actividades de gestión y de evaluación que vienen a ser más importantes que la interacción con sus estudiantes (Day et al., 2005). Esto ha generado una “crisis de identidad”, que según Marcelo (2010) se trata de una crisis del proceso donde los docentes se interpretan a sí mismos y a otros dentro de un contexto específico. *Self* e identidad se usan como sinónimos en la literatura de educación docente, si bien el *self* se considera más fragmentado (Day et al., 2006). El concepto de identidad se ha vuelto cada vez más dinámico, para dar cuenta tanto de los múltiples roles que puede desempeñar una persona como de su continuidad a lo largo de la vida.

Algunos autores formulan la existencia no de una sino de varias identidades en los docentes, en función de los papeles que cumplen y los contextos donde actúan, siendo la identidad personal y la identidad profesional las principales. Estas identidades no están aisladas, se interrelacionan y son susceptibles de integrarse a través del tiempo. Day et al. (2006) afirman que la identidad profesional de los profesores se mueve entre dos extremos dependiendo de factores situacionales. Dichos extremos son la estructura de las relaciones

de poder y estatus, y la agencia, entendida como la influencia que tiene el sujeto y las demás personas. Desde un proyecto donde se estudiaron las variaciones en el trabajo y vidas de 300 profesores y los efectos de esto en sus estudiantes, se encontró que las identidades no son intrínsecamente estables ni intrínsecamente inestables, contrariando la literatura previa. Esta búsqueda de estabilidad implica tensiones constantes entre la estructura y la agencia, que se ven agravadas por las reformas gubernamentales y los movimientos sociales.

Según Day et al. (2006), la identidad se determina en el encuentro de las variaciones en las vidas y el trabajo de los docentes, con los mecanismos para manejar las tensiones que pueden aparecer entre esos ámbitos. Ellos afirman que las “identidades son una amalgama cambiante de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales que puede cambiar de acuerdo al rol y circunstancia” (p. 613, traducción propia). Un sentido de agencia es crucial en la formación y mantenimiento de las distintas dimensiones de la identidad.

Revisiones de la literatura en identidad docente (Rodgers & Scott, 2008; Beauchamp & Thomas, 2009) muestran que la identidad docente es particularmente relevante para comprender y mejorar la formación de profesores, y que abarca otros conceptos como creencias, actitudes, historias de vida y narrativas personales. Por ejemplo, Day et al. (2005) definen la identidad como núcleos de valores y creencias, en la cual se inserta el compromiso, propósitos y principios de cuidado, y preocupación por el aprendizaje y logro de los estudiantes, que va más allá de las agendas de reforma.

Entendidas como un componente de su identidad, las creencias del docente son un factor definitorio de la implementación y mantenimiento de cualquier tipo de innovación en

el aula, específicamente las creencias en el potencial que tiene la innovación para la transformación de la enseñanza. Los docentes forman sistemas de creencias o teorías personales respecto de la enseñanza y el aprendizaje, que los disponen a implementar y mantener la innovación al afectar sus decisiones y discurso profesional (Errington, 2004). Estas creencias no actúan de forma individual ni aislada del contexto institucional, sino que se insertan como parte de la cultura escolar compartida.

Varghese, Morgan, Johnston y Johnson (2005) revisan tres corrientes teóricas (identidad social de Tajfel, aprendizaje situado de Lave y Wenger, y la propuesta postestructural de Simon, llamada concepto de imagen-texto) para entender la identidad del docente de lenguaje en estudios empíricos. Luego de identificar sus fortalezas y puntos críticos, ellos apuestan por integrar las teorías en una perspectiva múltiple. De esta manera es posible abordar las características centrales de la identidad docente: 1) un constructo diverso, continuo y cambiante; 2) profundamente relacionado con el contexto cultural, político y social; y 3) construida, negociada y mantenida fundamentalmente a través del lenguaje y el discurso.

La construcción de identidad docente en la innovación.

Si el cambio educativo es más efectivo cuando se involucra a los profesores, es posible proponer que para generar y mantener la innovación se deben modificar las condiciones de participación de los docentes en la escuela. Esta participación en la innovación educativa implica y conlleva cambios en la identidad de los docentes (Geijsel & Meijers, 2005), ya que la literatura en diversos dominios muestra que el desarrollo de la identidad no es independiente de los procesos de participación que la construyen (Larreamendy, 2011). Lave (1991) afirma que el aprendizaje es situado, histórica y

culturalmente, y que está incluido en procesos de cambio de la identidad a través de la participación, cada vez más amplia, en una comunidad de práctica social. Por ejemplo, los niños educados en prácticas tradicionales asumen una identidad como aprendices asociada a un rol de receptor y acumulador de conocimiento, mientras que los niños educados en escuelas basadas en prácticas constructivistas asumen un rol como productores y transformadores de conocimiento (Lave & Wenger, 1991).

Investigaciones con docentes muestran que un proceso similar tiene lugar en ellos. Cuando los docentes son sujetos de reforma desde arriba tienen menos oportunidades de participar y de ejercer su agencia, con lo que se les limita a un rol reproductor del conocimiento (Geijsel & Meijers, 2005). De forma opuesta, la innovación o cambio educativo desde abajo requiere de un fuerte compromiso por parte del profesor e implica riesgos, pero le permite incidir en las decisiones sobre qué y cómo enseñar. Ya Rodríguez y Castañeda (2001) habían indicado la enorme relevancia que tiene para el sujeto docente la participación en innovaciones e investigaciones educativas, al revisar un estudio de biografías docentes realizado en Colombia a finales de la década de 1990. Estos relatos de vida sugieren implicaciones trascendentales de la innovación para la formación y la comprensión del mundo, de su profesión y de sí mismos:

Es evidente, entonces, la importancia que tiene para la profesión docente y para la construcción de sujetos individuales y sociales el hecho de formar parte de una innovación educativa o el poder involucrar la investigación como parte del trabajo educativo, aunque dicha investigación no cumpla con los cánones académicos y científicos (...).

Greeno, Collins y Resnick (1996) enfatizan la importancia que tiene la participación en la generación de conocimiento y la formación de la identidad desde la perspectiva situada/pragmática-socio-histórica de la psicología educativa. Aquí el conocimiento resulta de la participación del sujeto en comunidades de práctica, donde el aprendizaje y la construcción de identidades son procesos simultáneos e interrelacionados que parten de las interacciones con otros. Esto coincide con la pedagogía crítica de Freire (2005), quien descentra el conocimiento del educador para hacerlo una propiedad del diálogo entre iguales, que se educan entre sí. La noción situada del aprendizaje hace al profesor responsable por la innovación, pero exige que la escuela sea una comunidad de aprendizaje que valore el cambio educativo. Esta nueva noción del rol del profesor permite que la visión de la organización escolar orientada al control (Day, 2002) sea desplazada por una aproximación basada en el compromiso. Bajo una estrategia de compromiso en la organización escolar, el aprendizaje de los profesores no es manejado ni controlado por los administradores, sino que tiene lugar en mayor medida en la interacción y la práctica, y puede ser promovido por las condiciones organizacionales (Geijsel & Meijers, 2005).

El compromiso puede ser ilustrado en las acciones de los profesores dedicados del estudio de Cuban et al. (2001): trabajan con colegas que enseñan otras disciplinas, emplean más tiempo, diseñan actividades donde se utilizan los recursos de forma alternativa, etc. El compromiso con la enseñanza es definido en términos emocionales, como un apego social y psicológico que implica identificación con la institución, involucramiento en el trabajo y lealtad (Tyree, 1996). Un profesor comprometido trabaja más duro, se siente orgulloso de su escuela y se esfuerza más en alcanzar los objetivos de la enseñanza. Esto muestra una alta relación del compromiso con el desempeño docente, lo que mejora el logro de los

estudiantes y mantiene su motivación (Mart, 2013). Sin embargo, este concepto de compromiso no es suficiente para entender al profesor innovador, puesto que asume que el profesor adopta las metas y valores de la organización escolar y desconoce su particularidad, su identidad, además de su capacidad crítica. De hecho, Day, Elliot y Kington (2005) señalan que el compromiso se basa en los elementos identitarios del profesor y es clave para el éxito de la reforma, por lo cual es necesario profundizar en la identidad. Así es posible saber de qué manera el sujeto docente establece una relación con el conocimiento y se construye como agente pedagógico al mismo tiempo.

La innovación y el docente se conectan en el desarrollo de su identidad, puesto que ésta se aprende al relacionar aspectos cognitivos y emocionales en la labor docente. Geijsel y Meijers (2005) explican que la identidad docente surge de la convergencia de la construcción socio-cognitiva del significado y la elaboración emocional e individual del sentido de las nuevas prácticas pedagógicas. Para estos autores, el aprendizaje de la identidad inicia con una “experiencia límite”, donde el individuo que intenta participar más centralmente en una práctica social se encuentra a sí mismo como incapaz de funcionar adecuadamente, porque no puede identificarse del todo con esa situación. La experiencia límite genera una serie de emociones negativas, como temor e incertidumbre, que no pueden ser evadidas y derivan un proceso de reflexión para lograr que la nueva experiencia “encaje” en la configuración identitaria.

Larreamendy también coincide en que la identidad es un constructo relacional, pero centrado en la agencia, que se entiende como “las acciones que considero puedo emprender y las acciones objetivas que me es dado emprender en contextos particulares” (2011, p. 40). La agencia implica que la identidad emerge de la práctica social, en la cual los individuos

reproducen y transforman las estructuras sociales al cambiar su participación en ellas. Esta posibilidad de actuar y la consideración de que la práctica social también es política, hacen frente a la crítica que asegura que la teoría del aprendizaje situado no da adecuada cuenta de las relaciones de poder y las ideologías que subyacen a los grupos (Varghese, et al., 2005).

Esta visión de la identidad centrada en la agencia se opone a la identidad como simple interpretación o entendimiento de sí (Marcelo, 2010), pues sitúa cultural e históricamente las narrativas de los docentes. Esta concepción se mantiene dentro de la teoría de la participación periférica legítima (Lave & Wenger, 1991), que recoge tradiciones en estudios socioculturales, sociológicos y antropológicos para plantear el aprendizaje en términos de cambios de participación en comunidades de práctica que a su vez, comportan cambios en cómo “las personas conducen sus vidas”. Es posible encontrar el vínculo aprendizaje-identidad en la literatura que aborda la formación docente. Abundan los estudios que recogen la construcción de la identidad docente a través de sus trayectorias de formación y de trabajo, que comprenden el cómo aprendieron y cómo llegaron a ser docentes (Cattley, 2007; Leite, 2012). Si el cambio o renegociación facilitan reconocer la identidad, tiene sentido estudiar aspectos identitarios de los docentes en medio de procesos de innovación educativa (Larreamendy, 2011).

Admitir que el profesor se auto-construye a partir de su práctica es la base de la innovación pedagógica, puesto que permite entender el cambio educativo como un proceso donde los sujetos producen su identidad. La construcción de la identidad es concebida para esta investigación como un proceso activo en el cual el docente elabora y negocia significados acerca de quién se es y de lo que hace, en medio de relaciones particulares con

otras personas y restringido por condiciones objetivas. Por lo anterior, se trata de un proceso tanto personal como socio-cultural. En este sentido, la identidad no es un constructo cultural inmodificable, sino un proceso personal que fluye en las prácticas del individuo y los contextos donde se mueve. La identidad docente se puede entender a partir de los siguientes supuestos (Rodgers & Scott, 2008): depende y está formada en distintos contextos; se forma en las relaciones con otros e implica emociones; es cambiante, inestable y múltiple; implica la construcción de significado en historias a través del tiempo. Los dos primeros son aspectos externos y los dos últimos, aspectos internos. Ambos se encuentran en las demandas normativas de los espacios donde se define el profesor, su autonomía, conciencia y voz. Esto puede llevar a plantear si la innovación permite al profesor afirmarse como un agente y su formación de identidad (docente) es diferente a la de profesores que no innovan.

Los significados que constituyen la identidad se diferencian de otras categorías como la de sentido. El sentido es un vínculo personal y emocional que las personas establecen entre una situación y su propia historia de vida. Mientras que el significado surge de un proceso discursivo que produce comprensiones y valores compartidos, la elaboración del sentido es un proceso intuitivo y previo al significado. La descripción del sentido como un diálogo introspectivo es cercana al concepto de sentido esbozado por Vygotski, quien también lo distingue del significado por su carácter subjetivo:

El sentido de una palabra es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas del sentido que la palabra

adquiere en el contexto del habla. Él es el más estable, unificado y preciso de esas zonas (citado por González-Rey, 2010, p. 244).

Esta distinción entre sentido como algo que el sujeto atribuye y significado como lo que construye a partir de su cultura quizá sea un reflejo de la separación entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad (si bien González-Rey (2010) afirma que el sentido vygotskiano apunta a una relación entre estos aspectos). Otras miradas tratan al sentido y al significado como intercambiables (Bruner, 1991), en cuanto los significados dan sentido a algo. Aquí el proceso de construcción de significados se refiere a la capacidad humana de interpretar los hechos del mundo y a sí mismos a través del lenguaje, de la narrativa, dentro de los marcos simbólicos de su cultura.

Está fuera del alcance de este trabajo determinar cuál definición de significado captura mejor la experiencia subjetiva del docente en relación a su acción pedagógica, pero debe reconocerse la necesidad tanto de un plano compartido como de uno más personal, ambos atravesados por la inmersión en interrelaciones y prácticas sociales y elaborados en el lenguaje. La relevancia de la narrativa se ilustra en investigaciones que vinculan la escritura reflexiva desde la observación de la vida escolar, con la construcción de la identidad profesional de profesores en formación (Cattley, 2007).

La identidad, al ser un constructo relacional, sobrepasa la dimensión individual del docente que innova para tener en cuenta la interacción de éste con las circunstancias de la innovación. Por esto la organización y cultura de la escuela (que incluye las relaciones con otros agentes: administrativos, otros profesores y familias; la formación y las creencias del gremio docente; la política pública, etc.) son el espacio de la construcción de la identidad de los profesores. El contexto institucional también posibilita y mantiene el cambio en las

prácticas pedagógicas. Geijsel & Meijers (2005) aseguran que la escuela requiere cambios para constituir un ambiente que fomente el aprendizaje experiencial y la reflexión sobre lo que se aprende, si es que quiere fortalecer la identidad docente. A esto se agrega la necesidad de promover el trabajo colaborativo entre profesores, que haga de la escuela una comunidad donde el maestro aprende de su práctica pedagógica al transformarla.

En conclusión, concebir la innovación en términos de construcción de identidad muestra que el cambio educativo resulta de interacciones entre el sujeto docente y otros en la escuela como espacio institucional, pero que también se alimenta de las esferas privadas de la vida del maestro. El docente innovador forma una identidad profesional y una personal, pero ellas coinciden en gran parte. Asumir la identidad como agencia (la capacidad para actuar que describe Larreamendy (2011)) anticipa las tensiones y conflictos entre el docente y su contexto escolar, puesto que su agencia se configura en relación al último. De igual manera, la construcción de la innovación como algo significativo para el sujeto explica su compromiso con ella. Una forma de acceder a la identidad de los profesores es precisamente a través de la descripción de los significados que orientan las acciones, como pueden ser las que permiten la innovación escolar.

Método

Es posible afirmar que la identidad docente es un proceso fundamentalmente discursivo, donde se producen y negocian significados (Varghese et al., 2005). La identidad se basa en significados más estables, socialmente compartidos, y otros significados más subjetivos (sentidos). En ellos se evidencia la articulación compleja de los factores

personales estudiados en la literatura con los factores institucionales y de política educativa, de manera que logran incidir en el cambio educativo. Los profesores trabajan bajo diversas expectativas de múltiples actores, sin embargo, la investigación ha mostrado que los significados elaborados por las personas involucradas en la innovación son claves para su éxito (Van Veen et al., 2001).

Para abordar los significados que impulsan a los docentes a emprender y mantener prácticas pedagógicas innovadoras, se analizaron los discursos de los docentes frente al proceso de innovación, surgidos de la reflexión acerca de la práctica. Tales discursos fueron evocados por una entrevista semiestructurada organizada por dos ejes temáticos: construcción del sujeto docente y proceso de innovación (ver Anexo A). Los relatos de los profesores fueron contextualizados a través de una observación general del contexto institucional de las experiencias y la revisión de algunos documentos relacionados, siempre que fue posible.

La aproximación cualitativa interpretativa se preocupa por comprender los significados que los sujetos crean de sus experiencias, lo que es una finalidad de esta investigación en sí misma. La investigación cualitativa es una perspectiva metodológica apropiada para el análisis de la información recolectada porque asume que los significados son construidos socialmente en la interacción entre las personas y su mundo, que no consiste en una realidad fija y objetiva, sino que es susceptible de múltiples interpretaciones (Merriam, 2002). Dentro de este enfoque existen varias estrategias que permiten comprender la complejidad de la realidad social desde el lenguaje, siendo el análisis de contenido una de las más usadas.

El análisis de contenido es un método de investigación que surgió como una herramienta para hacer objetivas y cuantificables las comunicaciones humanas, pero que también ha sido adoptado por paradigmas de investigación interpretativos donde se hace énfasis en los significados de los mensajes. Este tipo de análisis permite generar categorías desde los datos, que en un principio describen el contenido manifiesto, pero que también pueden dar lugar a inferencias que muestran el contenido latente. Estas interpretaciones ayudan a relacionar los temas analizados entre sí y con la teoría previa (Cáceres, 2003).

Participantes, Instrumentos y Procedimiento

En un principio se optó por elegir experiencias ya identificadas por convocatorias, para obviar las dificultades de distinguir las innovaciones en términos de cambios incrementales y fundamentales (Cuban, 1992) o desde su novedad relativa. Las primeras cuatro experiencias contactadas cumplieron con los criterios establecidos por el IDEP y el Grupo de Investigación Educación, Comunicación y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para el proyecto “Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros” (Ramírez, Aranguren & Riveros, 2013). Estos criterios fueron: a) la apropiación teórica en el campo comunicación- educación o de uso de TICs en el aula; b) el uso de tecnologías digitales o análogas más allá de lo instrumental para trabajar en procesos de pensamiento, alfabetización, ciudadanía y/o creatividad; c) la participación de distintos grupos y escenarios de la comunidad y del entorno escolar; d) el empleo de metodologías inclusivas que impulsaran aprendizajes significativos; y e) la comprensión y utilización de las TICs como mediaciones.

Las restantes experiencias fueron involucradas por búsqueda de anteriores ganadores del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica del IDEP y

por sugerencia de coordinadores participantes en un proceso de formación donde la investigadora se desempeñó como facilitadora. En todos los casos, se mantuvieron criterios generales para identificar una innovación, coherentes con la literatura: a) duración mínima de 2 años (todas las experiencias registraron un funcionamiento de 3 años o más, excepto una), con el fin de distinguir la creación de alternativas pedagógicas de proyectos de aula más circunstanciales donde la iniciativa y el trabajo extra del docente son menos evidentes; b) que sea fruto de creación de los docentes; y c) que introduzca cambios en las concepciones y prácticas pedagógicas en algún nivel, en comparación con lo considerado tradicional en el contexto particular.

Se entrevistaron los docentes responsables de siete experiencias de innovación escolar, pertenecientes a colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, ubicados en las localidades de Puente Aranda, Kennedy, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Usme, San Cristóbal y Bosa. En las instituciones de las cuatro últimas localidades mencionadas se entrevistaron dos docentes por proyecto, para un total de once docentes incluidos en la investigación. Una de las experiencias estaba liderada por el rector, debido a que él asumió (junto a un nuevo profesor) el proyecto de un docente que dejó el colegio. Cuando se pudo, también se conversó con estudiantes, si bien la información obtenida de ellos se utilizó para contrastar los reportes de los docentes. Las entrevistas se realizaron entre los meses de febrero y septiembre de 2015.

Las estrategias metodológicas que complementaron la entrevista semiestructurada fueron la observación del contexto escolar y la revisión documental, si bien los significados se extrajeron del discurso de los profesores. La combinación de métodos es una forma de triangulación, recurso que limita el efecto de las tendencias del investigador y de las

características de las estrategias de recolección de información, así como confronta los relatos de los participantes y profundiza la comprensión que se tiene de ellos y su entorno (Taylor & Bogdan, 1987).

La extensión y pertinencia de las actividades observadas dependieron de los espacios y tiempos concedidos por los docentes y las instituciones educativas, y de la propia disponibilidad de la investigadora para ajustarse a ellos. Las observaciones fueron registradas en un diario de campo (ver un ejemplo en Anexo B), que incluyeron las reacciones y reflexiones de la investigadora para separarlas de los eventos. Respecto a los documentos revisados, algunos fueron proporcionados directamente por los profesores contactados, mientras que otros se encontraron disponibles en internet (por ejemplo, los páginas web, videos y artículos de las experiencias parte del “Colaboratorio de saberes tecnomediados” (IDEP & Corporación Maloka, 2014).

El papel de los documentos externos en el análisis fue de contextualización de las entrevistas debido a que: 1) el acceso a los documentos relacionados con las experiencias estudiadas fue indirecto. A pesar de que a los docentes se les solicitaron documentos al contactarlos, sólo en dos casos los docentes entregaron o prestaron artículos. Algunos mencionaron haber escrito ponencias o resúmenes del proyecto innovador, pero no suministraron documentos a la investigadora, si bien en ocasiones recomendaron buscarlos en internet. Finalmente, otros docentes manifestaron no tener un producto terminado para su lectura. 2) El contenido de los documentos resultaba insuficiente para responder la pregunta por los significados de la innovación. El interés de tales artículos e informes es la innovación en sí y su impacto en los estudiantes, por lo que la visión de sus protagonistas docentes es más bien marginal.

Análisis de Contenido

El análisis de contenido se destaca entre las múltiples herramientas metodológicas existentes para el análisis del lenguaje debido a su capacidad para capturar significados y trascender el nivel textual de las fuentes. Tal como lo menciona Ruiz (2006), esto se logra a través de la organización de los “testimonios” en categorías o nivel analítico del lenguaje. El análisis de contenido empleado en esta investigación se distingue del análisis de contenido clásico, porque éste tiene un interés en la cantidad y frecuencia de aparición de códigos (Leech & Onwuegbuzie, 2007), mientras que nuestro referente busca contenidos más allá de la superficie de los datos. Por lo tanto, análisis de contenido se propone interpretar, no sólo describir, y su producto es un metatexto más completo y estructurado, que establezca relaciones entre los significados construidos por los docentes, su contexto y la literatura (lo que también es una forma de triangulación que le aporta coherencia y verosimilitud a los resultados, como una forma de asegurar su calidad).

El análisis de contenido es posible por la función expresiva del lenguaje y la capacidad interpretativa del investigador, quien integra su perspectiva con la de los sujetos (Ruiz, 2006). Las descripciones de las experiencias innovadoras fueron dando lugar a interpretaciones, a medida que aparecían “rasgos” o características que permitieron agruparlas y diferenciarlas entre ellas en ejes de significado y tensiones. Estas categorías se determinaron tanto con apoyo del marco conceptual construido respecto a la innovación educativa y la identidad docente (estrategia agregativa de determinación, codificación deductiva), como desde la especificidad de las vivencias de los entrevistados mostradas en los datos recolectados (estrategia discriminativa de determinación, codificación inductiva). Las entrevistas fueron codificadas sobre los archivos de audio, en el programa NVivo 10.

Los códigos iniciales fueron reducidos y organizados con el apoyo del diario de campo y de notas (memos) escritas durante la fase de análisis.

El proceso que se siguió es bastante similar al análisis de comparación constante, tal como lo describen Leech & Onwuegbuzie (2007). El análisis de comparación constante surgió en el marco de la teoría fundamentada (*grounded theory*) y su uso es extendido como método de codificación, además de resultar útil para responder a preguntas amplias. De esta forma, primero se escucharon por completo las entrevistas y se leyeron las descripciones del diario de campo, paso que generó un nuevo archivo con notas o memos para sintetizar lo dicho por los docentes y relacionarlo con el contexto, formular hipótesis e interpretaciones, y plantear dudas. A continuación se identificaron apartados de las entrevistas que se consideraron relevantes para la investigación y se les asignaron etiquetas o códigos que capturaban su contenido. Cada apartado fue comparado con los códigos existentes para definir a cuál(es) pertenecía, de modo que un mismo código agrupara fragmentos semejantes de datos. Cuando no era posible ubicar un apartado en ninguno de los códigos anteriores, se creaba uno nuevo que diera cuenta de su significado. La mayoría de los códigos se crearon de forma inductiva, mientras que algunos salieron de retomar debates presentes en la literatura, como la oposición entre lo innovador y lo tradicional en la enseñanza, las condiciones de la educación pública y la privada, y los aspectos que dificultan y los que facilitan la innovación escolar. Por último, al terminar la codificación, se redujeron los códigos similares en temas o categorías más grandes que explicaran la postura y acciones expresadas por los docentes en relación con la innovación.

Con el objetivo de redactar los principales hallazgos y conclusiones del análisis, se cotejaron de nuevo los fragmentos catalogados dentro de cada categoría (con la ayuda de

una matriz) para establecer las citas más representativas, cuya exposición y descripción detallada sirviera para mostrar el valor de cada tema dentro de las experiencias estudiadas. La tabla del Anexo C muestra la distribución de las categorías a través de los casos y su contexto de aparición.

Resultados

¿Qué Mueve a los Docentes Innovadores? El Sentido de Innovar

Se organizó el discurso de los docentes (que se presenta bajo seudónimos con el fin de mantener en confidencialidad sus nombres) acerca de los factores que los impulsan a iniciar y mantener sus proyectos alternativos en varios ejes que se describen más adelante. Estos ejes describen aspectos diversos que actúan como fuentes de la experiencia del maestro innovador. En otras palabras, los ejes constituyen conglomerados hermenéuticos que recogen el sentido de la innovación pedagógica. Mientras para algunos docentes la innovación se alimenta de la búsqueda de *reconocimiento social*, en otros se alimenta de su identidad y experiencia como *maestros investigadores*. También hay quienes integran la innovación a su identidad como *vocación* y para otros es un medio de *acercar la escuela a la comunidad*. Es importante considerar que estos ejes no son mutuamente excluyentes, por lo que se combinan en varios casos particulares de innovación educativa.

Un primer eje es *el maestro investigador y la academia*, que se basa en un interés por vincular la práctica de lo que se enseña en el aula con reflexiones teóricas. Este vínculo tiene la finalidad de dar respuesta a necesidades de los contextos escolares, tales como las dificultades en lecto-escritura, la falta de comunicación con las familias y los conflictos en

la convivencia. Aquí las experiencias hacen parte de los trabajos de tesis de maestría de los profesores o se derivan de temáticas de interés académico para ellos. Esto evidencia la conexión entre la innovación y la investigación docentes que se menciona en la literatura, donde un maestro puede transformar su práctica a través de la reflexión implicada en la investigación (Messina, 2011).

El profesor David ilustra la innovación pedagógica como el ejercicio del maestro investigador. Él es un joven docente de primaria, serio en su trato y firme con sus estudiantes. Su salón de clase es un ambiente para la lectura y la escritura, aunque también hay espacio para intercambios esporádicos entre los compañeros, que son regulados de cerca por el maestro. Él ya tiene una maestría en Educación y a principios de su carrera docente trabajó para una reconocida publicación pedagógica, además muestra dominio de aspectos teóricos y metodológicos de investigación. David considera que los docentes son capaces de generar conocimiento a través de la investigación:

Pienso que la docencia no es únicamente la cátedra, la enseñanza directa de un grupo de contenidos. Eso hay que hacerlo, obviamente hay que complar [cumplir] un plan curricular, esa es una función docente clave. Pero lo puedes acompañar de otras dinámicas, y yo creo que el maestro puede ser un investigador. Lo es, de hecho, al cuestionarse por su propia práctica, al cuestionar, digamos, las metodologías de enseñanza, de la reflexión que surge todos los días [de] la interacción con los estudiantes. Entonces eh, eso digamos es una forma de combinarlo. La investigación no es tan lejana tampoco de la docencia, pienso que las dos actividades pueden, se complementan muy bien, entonces ha sido como una gran ganancia. Lo que pasa sí es que es de dedicación, es de mirar esa oportunidad y

generar esas estrategias y alianzas. Una escuela que gira sobre sí misma, hace los procesos para sí misma no...no, no, no, no tiene un impacto como realmente fuerte. Entonces buscamos como hacer alianzas, visibilizar esto afuera, que nos conozcan en Puente Aranda, por ejemplo, (...) en el foro local los que expusieron fueron los estudiantes. Eh...se hizo la alianza con el proyecto C4 de la Javeriana, que la universidad también pueda venir acá a la institución, lo que estamos haciendo contigo, viene la Nacional, nos entrevistan, nos preguntan. Pues se empiezan a generar como unas redes bien, bien interesantes para que estos sabores, saberes escolares no...no se queden únicamente en el Andrés Bello sino que puedan ser visibilizados en otros...en otros contextos, incluso en el universitario.

Entonces los elementos centrales del *maestro investigador* son: a) La escritura como producto, más que como requisito previo. Varios docentes señalan su importancia para "fundamentar" teóricamente la experiencia, aunque ésta ya exista como una práctica. b) La investigación conlleva una reflexión sobre cómo debe ser la educación y el papel del maestro en ella. Una cuestión adicional pero muy relevante es la legitimidad del conocimiento producido por el docente, especialmente si se compara con la investigación hecha desde fuera de la escuela. La profesora Claudia (quien es otro ejemplo de maestra investigadora, ganadora en dos ocasiones del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica del IDEP y autora de artículos en revistas pedagógicas) expresa malestar porque "el maestro es un menor de edad" a la hora de permitirle investigar. Ella reclama el lugar de los docentes en la producción de conocimiento, lo que los habilita para proponer la dirección del cambio educativo y no supeditarse a las ideas de otros, externos a la escuela. Este reconocimiento de la capacidad intelectual del profesor es una postura

creciente entre los investigadores en educación (Rodríguez & Castañeda, 2001) pero su impacto en la política pública aún es escaso.

El maestro como investigador es una expresión de la agencia y participación docente en la educación y en la reforma en particular, reconocidas por algunos decisores en política pública y otros investigadores en educación (Torres, 2000). A una conclusión similar llega Rafael, el único rector entrevistado y que se ha dado a la tarea de escribir acerca de algunos de los proyectos que realizan sus docentes. Para él, los profesores proporcionan experiencias que facilitan el aprendizaje y buscan nivelar las desigualdades con las que los niños llegan a la escuela, de manera que: “allí está el maestro como gestor político de la educación, allá está el maestro haciendo su tarea de generar una propuesta educativa que debe trascender hasta reformar la ley”. En últimas: “El docente es un gestor de políticas públicas”.

El siguiente eje que se propone es *el reconocimiento social*, que consiste en valoraciones positivas de la labor del profesor por parte de sus estudiantes, los padres, los directivos y otros docentes de la propia institución educativa. Estas valoraciones también pueden provenir de miembros de grupos académicos y pedagógicos como universidades, el IDEP, la SED y organizaciones de maestros. Este tipo de “retribución” es más esperado que la gratificación económica, puesto que los docentes son conscientes de las dificultades para recibir financiamiento y estímulos económicos por su proyecto. En la escuela se hace necesario visibilizar las prácticas de aula, ya sea a los padres de familia o a coordinadores y rectores, en respuesta a sus requerimientos de evidenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje o de justificar la asignación de recursos institucionales (quizá como parte de

políticas de *accountability*). Esta necesidad de mostrar facilita el reconocimiento social para el docente.

El profesor Fernando trabaja en un colegio distrital del sur de la ciudad hace casi 10 años. Al llegar allí conoció a la profesora Diana, con quien tiene hoy una amistad y un proyecto escolar en común. Ellos dicen que su experiencia se centra en “el fortalecimiento de habilidades de pensamiento”, pero también admiten que ha sufrido transformaciones importantes en función de las oportunidades y los recursos a los que han podido acceder. Al momento de nuestro encuentro, su proyecto había sido adoptado como parte de la línea institucional de Educación en ciudadanía y convivencia, por lo que les preocupa que “se tergiverse” su intencionalidad. Sin embargo, Fernando admite que su participación en diversas propuestas del colegio y en eventos es gratificante:

Pero de todas maneras sí es muy agradable, muy rico sentir que a alguien le interesa, que de alguna manera uno le puede aportar a algunos con unas cosas, sentir que las experiencias que hemos tenido aquí en cinco años pues digamos que no todos los maestros las han tenido. Es muy chévere y hablar por ahí con ciertos compañeros como que empiezan a hablarle con cierto aire de respeto: “usted que hizo esto, por qué no me cuenta cómo lo hizo”. Es como una forma de auto-motivarse seguramente, puede ser tonto o no, pero pues creo que valioso.

De hecho, el reconocimiento social puede funcionar como estímulo para mantener la innovación, tal como lo complementa Fernando:

A esto le dedicamos mucho tiempo. Muchísimo tiempo. Tardes enteras por ahí tomándonos un tinto, nos alcanzamos a tomar dos y tres tintos y seguíamos hablando sobre el tema, es muchísimo el tiempo que se le dedica, pero pienso que a

veces con pequeños detalles... Hay días en que uno se siente como “ay, dejémoslo por ahí”, hay tiempos que ni hablamos de eso, de pronto un día lo retomamos y es por eso, por esos pequeños detalles, que alguien se acordó de nosotros.

La vocación y la responsabilidad de educar aparece como otra razón que arguyen los profesores para dedicar tiempo y esfuerzos más allá de lo señalado por su carga laboral en un proyecto de innovación. La vocación implica un sentido de deber con la escuela y con el futuro de las generaciones que pasan por ella, lo que hace de la docencia una ocupación que desborda el horario estrictamente laboral: “uno no es profe hasta las 12 y media” (Diana). La vocación también está relacionada con el reconocimiento social, en cuanto ambas son tangibles solo en las relaciones cotidianas, pero la vocación es intrínseca al docente y a su gusto por la profesión. Además tiene un peso emocional considerable, al ser descrita como “amor por la profesión”.

Ana enseña química en bachillerato y ha liderado distintos proyectos alternativos a lo largo de su vida docente, donde ha inducido a sus estudiantes a realizar procesos autónomos de investigación en ciencias naturales. No duda en decir que siempre quiso ser profesora: "soy maestra de cuna. Mi mamá quiso ser maestra y mi mamá alcanzó a ser maestra en el campo. A mí siempre me gustó eso. Dos cosas que en la vida me gustaron: ser maestra y ser maestra de ciencia". Así es como a lo largo de su trayectoria fue adquiriendo compromisos que trascienden las actividades escolares obligadas en su cargo:

Hubo la convocatoria de Pequeños científicos, yo me esperé hasta el último momento para ver quién del colegio tomaba la vocería para no dejar perder el programa, es que no es para mí, es para los niños. Es más, yo lo hacía por mi grupo Iguaque porque son niños que vale la pena que de pronto en un momento

determinado esas criaturitas tengan otras opciones. (...) Ahí pedían y solicitaban quiénes van a ser los responsables: Ana y Judith [otra docente]. ¿Si me entiende? Entonces alrededor de ese tipo de cosas empieza uno a crearse un montón de responsabilidades. Que son muy chéveres. Porque por ejemplo lo de Pequeños científicos hay capacitación. De 8 a 6 de la tarde, un día al mes [ríe]. Entonces, bien o mal, tendré que ir. Tendremos que ir (...) Entonces son oportunidades que uno no puede dejar perder.

Algunos docentes se preocuparon por extender el reconocimiento de lo que hacen como individuos a un reconocimiento para su profesión, reivindicando particularmente su carácter público. Para ilustrar esta situación, Ana afirma al preguntársele si ha realizado todo su trabajo adicional por búsqueda de reconocimiento o por interés investigativo:

Ana (A): No lo he hecho por reconocimiento, sí, todos los seres buscamos reconocimiento, ahora, depende de qué reconocimiento y para qué, ¿cierto? Sí, me encantaría ganarme el premio Compartir [al maestro], los cincuenta millones pa' irme a estudiar.

Entrevistadora (E): Claro.

A: Me encantaría. Me fascinaría, pero no es ese, o sea, a pesar de que me he inscrito, esa no es mi finalidad. Reconocimiento, eh, como profesional de pronto sí...el hecho de que se vea que no todos los maestros del Distrito y del aula, somos como supuestamente nos tienen catalogados, [E: asiente] como perezosos, flojos, de cuaderno amarillo...de repetir sin innovar. No todos, nosotros no somos así, es un paradigma en el que nos metieron y pues muchos estamos peleando porque nos saquen de ahí porque esa no es la realidad de las aulas, de las instituciones.

Reconocimiento...es más que reconocimiento para mí, diría yo que para mi profesión, por respeto, yo veo que no, no es tan querida ni tan respetada como debiera ser, ni tan valorada como debiera ser.

Un último pero no menos importante eje es *acercar la escuela a la comunidad*, que reúne las preocupaciones por involucrar a las familias en la formación de los niños. Esta intención se materializa en exhibir las actividades que los estudiantes hacen en clase, e incluso en la creación de procesos educativos dirigidos a los padres. Exponer lo que pasa en el aula es visibilizar las prácticas, que es una característica compartida con el eje de reconocimiento social. La diferencia radica en que aquí los docentes descubren su quehacer no tanto para ser evaluados, sino para invitar a otros a participar y contribuir a su tarea, como también para extender el aprendizaje escolar a otros escenarios como los espacios virtuales y la ciudad.

La profesora Martha ha contribuido a un proyecto basado en el uso de internet para comunicarse y compartir información con sus estudiantes de primaria y los acudientes de éstos. Cuando se le pregunta por la naturaleza innovadora de su proyecto, ella afirma que la propuesta va más allá de un blog y que es significativa para niños y padres. A continuación, Martha expresa cómo el proyecto apunta a acercar las prácticas escolares a las familias:

[Nombre de la experiencia] hace ver diferente la escuela. No está lejos allá y solamente voy y me integro cuando me citan y cuando me dan la oportunidad, no, los papás saben que tienen total libertad y nosotras tratamos de registrar todo lo que hacemos para mostrárselo a ellos y que vean, que hay muchos papás que salen 5 de la mañana y llegan 10 de la noche. No saben en qué andan sus hijos. Y es una

manera de decirle: "mire papá, estamos haciendo esto; mire papá, hicimos esto; mire de lo que es capaz su hijo".

De acuerdo con Martha, Fernando también ve como una consecuencia de su experiencia innovadora que los padres se involucren más en el proceso de sus hijos, lo que él llama el "compromiso de los padres". Esto es el fundamento de una educación pensada como "co-responsabilidad" de distintos actores:

Ahora es más fácil hablar con algunas personas, no con todos. Pero con algunas personas ya por lo menos se preocupan un poco más por sus hijos, vienen a preguntar que cómo le ha ido. O vienen con una actitud diferente. Entonces ya no a preguntar -que es lo ideal- que no le vengán a preguntar cómo le ha ido sino que vengán a contarnos cómo nos va con todos, que es un poco más la idea. Que sea compartido, que la educación no sea un problema de la profe Diana con sus niños (...) o del profe Fernando con sus niños aquí, sino que es un trabajo un poco más de todos y que todos somos un poquito responsables: niño, los papás, nosotros.

Las Tensiones de la Innovación Escolar

El segundo objetivo de la investigación es describir los factores personales e institucionales que inciden en la generación y mantenimiento de la innovación educativa. Estos factores no se tomaron por separado, sino como parte de dinámicas escolares que podían hacer más difícil innovar. Se identificaron varias situaciones que confrontan a los profesores y a sus experiencias pedagógicas alternativas. Dichas tensiones toman distintas formas dependiendo del funcionamiento de las instituciones, la carga docente y las tareas incluidas en ella, la vida familiar de los profesores, las relaciones con otros colegas, la satisfacción con el trabajo, etc. No obstante, pueden describirse una serie de dimensiones

que concentran tensiones de un mismo tipo: *sin tiempo para crear, las demandas administrativas, la soledad del innovador y el apoyo no comprometido*. Estas dimensiones no pretenden ser exhaustivas, pero tratan de detallar condiciones comunes a los proyectos estudiados y que son fundamentales para su sobrevivencia, adaptación o finalización.

Sin tiempo para crear apunta a una realidad ampliamente reconocida: los tiempos de la institución escolar son insuficientes para innovar a nivel de las prácticas pedagógicas. Tal como lo mencionan los maestros, los proyectos requieren de preparación, que puede incluir capacitación formal, encuentros con otros docentes y diseño de actividades. Esta clase de funciones no se cuentan dentro de la carga de trabajo, de manera que representan tareas agregadas a las usuales de planear, dar clase y evaluar. Por la misma razón no son remuneradas, a menos que la innovación se realice bajo el marco de un proyecto institucional o de un convenio con alguna organización externa al colegio. Cuban et al. (2001) incluyen el tiempo como un factor de la organización escolar que explica la ausencia de “maestros comprometidos” en casos de integración de TICs en la enseñanza. Cuando se indaga por los principales obstáculos a los que se ve sometido su proyecto, el profesor David afirma:

Dificultades... ¿qué te cuento? Pues a veces es como el factor tiempo, muy poco tiempo. Cuando tú eres profe de escuela vas de una clase a otra, entras, cierras, no hay tiempo de nada, casi ni te ves con tus compañeros. Entonces el tiempo es demasiado limitado. Lo que se ha podido hacer con el proyecto y todo eso es porque yo le dedico tiempo adicional, porque hay una oportunidad de hacerlo pero a veces el limitante es ese.

La condición limitada del tiempo es mencionada con frecuencia y en relación con distintos asuntos, especialmente con la necesidad de sistematizar las experiencias para darles la forma de un producto académico, así como aparece en el eje del *maestro investigador*. La profesora Cristina sintetiza un sentir compartido cuando dice: “Ese tiempo (...) aquí en el colegio realmente es muy corto, el tiempo que nos queda para eso [el proyecto]. ¿Entonces qué pasa? Las dos o el grupo organizador tenemos que disponer de tiempo extra en nuestras casas”. Cristina lidera, junto con la profesora Myriam, una iniciativa que reúne a estudiantes y otros docentes para organizar jornadas de “juegos tradicionales”, si bien algunas actividades se alejan de esta denominación e incluyen bailes actuales y juegos modificados, como por ejemplo, lanzar esponjas empapadas con agua.

La falta de tiempo no solo reclama un mayor esfuerzo de parte del profesor, también lo obliga a negociar las tareas de la innovación con su familia y le dificulta encontrar colegas con quienes distribuir las cargas adicionales. Respecto a esto último, la profesora Martha asegura: “hemos invitado a todo el mundo, eso sí, a todo el mundo los invitamos a que hagan partícipes, pero no, la gente sabe que eso es un trabajo extra y nadie se mete en esa vaca loca”.

El mismo límite de tiempo no favorece la cooperación entre docentes para desarrollar propuestas pedagógicas alternativas. A pesar de que algunos profesores afirman trabajar con sus compañeros de área en su proyecto, *la soledad del innovador* queda expuesta por una preparación y una sistematización de la experiencia realizadas de forma individual, además de la poca coordinación con actividades de otros docentes. La investigación muestra que, por el contrario, la colaboración entre docentes facilita la creación de nuevas prácticas (John & Sutherland, 2004; Cuban et al., 2001).

La profesora Claudia alude a las limitaciones en el tiempo y los espacios escolares que complican la comunicación entre docentes como aspectos que cuestionan la posibilidad de investigar en la escuela:

Pues a veces esta práctica es en solitario, porque los espacios de la escuela primero no le ofrecen a uno el tiempo para poderse reunir y reflexionar; usted tiene que dictar 22 horas, prácticamente eso quiere decir que usted tiene un espacio de 5 horas y esas horas son de trabajo pedagógico. Tienes 5 horas y la gente dice: "ah, ¿estás en hora libre?", no, es trabajo pedagógico, porque tú estás atendiendo padres, los casos de los niños, entonces no hay mucha disposición de parte de los compañeros de dedicarle tiempo extra de su propia jornada, ¿sí? O sea, no, si no se hace en la jornada... Es un actitud muy personal de estar inquietos. Claro, esto demanda tiempo, del de mirar qué haces, ¿sí? Y de pronto de encontrarte, de hacer encuentros con otras personas que están inquietas con lo que pasa en la pedagogía y en la academia de la escuela. Porque en la escuela hay academia, no solamente en las universidades. Lo que pasa es que en las universidades sí...en las universidades serias pues hay tiempo, ¿sí? Tú tienes el tiempo si estás en una investigación, entonces te descargan académicamente. Acá no, o sea, eso es sobrecargarte, si tú sigues teniendo las 22 horas, que son muchas, entonces ¿un maestro cómo va a poder investigar?

Tal como ella lo dice, la investigación e innovación en la escuela son tareas que se presentan como deseables y hasta necesarias para mejorar la educación (Restrepo, 2003; Osorio et al., 2011), pero no se promueven y los estímulos son escasos. Vale notar que esta "soledad" no siempre es sinónimo de trabajo individual, pero sí de sentirse solo, luchando

contra las condiciones del colegio. No obstante, no todos los innovadores están destinados a la soledad. Numerosas innovaciones resultan de la cooperación y la interacción continua de dos profesores, que se convierten en pares académicos y hasta en amigos. Incluso docentes que ahora trabajan solos, tuvieron compañeros cuando las circunstancias lo favorecieron.

La duración de la experiencia innovadora y su reconocimiento desde padres de familia y estudiantes son factores importantes para que otros actores escolares la respalden. Es habitual que los proyectos inicien con materiales comprados por los profesores y que solo a medida que ganan visibilidad, a través de eventos como los foros locales de educación y otros medios de divulgación, ganan la posibilidad de ser financiados con dineros institucionales. Otras formas de obtener apoyo de los directivos son demostrar tener un impacto en la comunidad educativa y articularse a programas promovidos desde la Secretaría de Educación y que los colegios deben ejecutar, tal como lo hicieron Diana y Fernando cuya experiencia se expone a continuación. El *apoyo no comprometido* se refiere a la disposición institucional a impulsar las iniciativas de los docentes, que muchas veces resulta más en un discurso que no se traduce en acciones concretas, como la obtención de estímulos económicos, permisos para asistir a capacitaciones o descarga de actividades para hacer investigación (Stevens, 2004).

En la iniciativa de la profesora Martha, de la cual se ha hablado antes, la acompaña Elsa. Ésta menciona como un obstáculo considerable para ellas la falta de respaldo institucional, derivada en parte de los cambios en los cargos administrativos:

Pues una dificultad es que aquí ya ha cambiado cuatro veces de rector en estos 5 años. Entonces pues siempre hemos recibido el apoyo, pero es un apoyo de “haga lo que usted pueda como usted pueda”. No es de abrir espacios, no es de darle a uno

material. Este colegio tiene, cuenta con toda la infraestructura, el rector (...) el que acaba de salir, él sí afortunadamente antes de irse nos dio cuarenta tablets. Que es las que ahorita tenemos. ¿Cuál es la dificultad? Aquí no hay dónde cargarlas, o sea (...) siempre hemos trabajado con el computador de Martha, un computador para hacer todo lo que hacemos. Este año, hace dos meses, nos dieron 40 tablets, pero las tablets vienen: sin cargador unas, están todo el tiempo descargadas, aquí las tomas no tienen corriente, no hay multitas (...), entonces están ahí, guardadas.

Es evidente la inestabilidad que genera el cambio de directivos en las actividades de los docentes. Por supuesto, esto depende de la dinámica de cada institución, ya que si las tareas de organización escolar recaen más en los coordinadores que en el rector, el traslado de éste no afectará demasiado el desarrollo de proyectos escolares, a menos que dependan de la ejecución de presupuesto. El ámbito de la educación oficial, particularmente el del distrito de Bogotá, se caracteriza por brindar una estabilidad laboral a los docentes. Sin embargo, esta estabilidad no se traduce en su continuidad en las instituciones, pues es posible aducir diversas razones para ser transferido a otro colegio. Durante la realización de entrevistas pudo observarse este tipo de cambios (tanto el rector Rafael como su profesor Diego recibieron nombramientos en otras instituciones), lo que generalmente implica que los docentes terminen sus procesos innovadores.

Finalmente, no se puede ignorar la necesidad de un apoyo de tipo económico al investigar e innovar en la escuela. A pesar de que la profesora Claudia se está refiriendo a las posibilidades del maestro investigador, su reclamo puede extenderse a otro tipo de iniciativas que se concentran en cambiar las prácticas. Es también importante notar que los

docentes no esperan tanto recibir retribución económica por sus proyectos, sino más bien otras formas de ayuda que faciliten su trabajo.

¿Un maestro cómo va a poder investigar? ¿Cómo va a poder? Y lo otro es el incentivo económico. No hay ninguno. Cuando yo llegué al colegio en el 2005, el IDEP sí daba incentivos económicos. Pero muchos no estamos por lo económico. O sea... ahí sí como decimos en el colegio, si quisiéramos estar aquí por la plata pues montaríamos un negocio en Corabastos [mercado] que nos queda ahí a unas tres cuadras, ¿sí? o sea, no es el dinero pero sí es el apoyo, porque Secretaría, el mismo IDEP viene y está con nosotros uno, dos, tres meses, un año, después: "chao profesores".

Un último conjunto de tensiones presentes en la innovación pedagógica provienen de la cultura organizacional de los colegios, que define en gran medida la posibilidad de generar y mantener propuestas alternativas a lo largo del tiempo. Un elemento clave en el funcionamiento de dicha cultura es su estilo de dirección, puesto que algunos rectores y coordinadores ejercen mayor control sobre las actividades de los docentes, ya sea asignándoles tareas en sus tiempos de planeación académica (como reemplazar profesores ausentes, lo que pudo verse directamente en los colegios visitados) o creando nuevos procedimientos que deben cumplirse. Estas *demandas administrativas* interfieren con los tiempos casi inexistentes para la innovación e incluso pueden desestimularla, al sobrecargar al docente o dificultar el acceso a materiales o espacios. Es necesario distinguir estas *demandas* de las actividades propias de la docencia, como la calificación y la preparación de clases, puesto que esas tareas adicionales son poco visibles en el aula y en el discurso de los docentes recogido en las entrevistas. Algunas demandas administrativas son comunes a

todo el sistema educativo, como la evaluación docente, para lo cual los directivos solicitan “evidencias” del trabajo realizado por los profesores en diversos proyectos institucionales y en las áreas, grados, y ciclos en los cuales participan.

Sin embargo, estas demandas también pueden ponerse a favor de las iniciativas que desarrollan los maestros, gracias a la capacidad de los docentes de transformar exigencias formales en procesos de construcción que trascienden las intenciones de los rectores y administradores que las crean, tal como lo reflexionan Diana y Fernando a lo largo de su conversación con la investigadora. Ellos definen el empezar a escribir como un hito relevante que marca el inicio de su proyecto alternativo y describen cómo una exigencia del colegio impulsó dicho hito:

Diana (D): (...) otra cosa que nos ayudó un poco a eso [iniciar la escritura] era que hubo un momento en el colegio en que te mandan proyectos para todo, ¿sí? Entonces mande el proyecto de área pa' presupuesto; si quiere hacer una salida pedagógica, mande proyecto; si usted quiere pedir un carro, mande proyecto; usted está en proyecto transversal, mande proyecto... O sea, son proyectos y proyectos y proyectos. Entonces un momento dijimos: pues escribamos ¡ah!, tengamos una basecita, que si nos la piden para la salida, ¡ta! lo cuadramos pa' la salida, si esto nos lo piden para presupuesto, pongámoslo para presupuesto, ¡ta! se va para presupuesto. Porque es que piden y piden cosas escritas y escritas pa' pedir cualquier cosa...y nosotros éramos escriba tres y cuatro párrafos, y mande y se perdían...y uno lo ve como si uno tiempo ahí invertido en eso, y no...entonces no, pues tengamos dos o tres hojitas, seis reunidas si piden algo, mandemos eso...y lo

íbamos modificando, a partir de lo que... de las necesidades que se iban presentando.

Entonces, yo creo que también esa fue como una...

Fernando (F): Sí, sí, sí

D: ...una necesidad en un principio dado de que...

F: Como de orden práctico, sí. Que tengamos algo escrito para que no nos soben todo el día, haciendo otra cosa y otra cosa, entonces ya listo, lo tenemos y lo vamos a adaptando a las situaciones.

Este fragmento también deja ver que algunos docentes tienen problemas para plasmar su propuesta y práctica en productos académicos, que no se explican sólo por la insuficiencia del tiempo. A pesar del énfasis investigativo presente en la formación posgradual de los maestros, varios de ellos expresaron ciertas inseguridades frente a su desempeño en aspectos académicos de la innovación como la escritura. Restrepo (2003) también habla de este fenómeno, que encontró en su experiencia como formador de docentes.

Discusión

Este trabajo muestra distintos caminos posibles hacia la innovación pedagógica en los colegios oficiales de Bogotá: la investigación desde la práctica docente (*el maestro investigador*); la búsqueda de gratitud y satisfacción personal (*reconocimiento social*); la realización profesional (*vocación*) y la expansión de los límites de la escuela (*acercar la escuela a la comunidad*). Sin embargo, estos caminos no están libres de dificultades, y es usual contar con poco *tiempo*, carecer de *apoyo* al punto de innovar en *soledad*, y tener que

asumir *demandas* que corresponden más a la organización y gestión escolares que a las funciones centrales de enseñanza y producción de conocimiento.

El panorama descrito a partir de las experiencias compartidas por los maestros a quienes se debe esta investigación permite identificar en alguna medida que existe una contradicción entre discursos y prácticas de la innovación educativa. Ésta es impulsada en la política pública (Ley 115 de 1994), pero sigue enfrentando los mismos obstáculos que la literatura refiere hace años (Osorio et al., 2011). La separación de los niveles técnico e institucional de la escuela (Meyer y Rowan, 1977) ayuda a comprender esta contradicción, en la medida en que las innovaciones deben luchar por encontrar reconocimiento y apoyo (que en últimas es legitimidad) por parte de quienes administran las instituciones escolares. Para mantenerse, la experiencia innovadora entra en tensión con las condiciones institucionales, aunque lo hace de forma dinámica y respondiendo a las necesidades y recursos presentes.

Si se define la innovación educativa en términos de cambio fundamental (Cuban, 1992) o transformación radical de las prácticas (Aguilar, 2013), resulta difícil asegurar que las experiencias estudiadas sigan considerándose innovadoras. Los maestros deben responder a los límites y requerimientos de la escuela, de manera que los profesores cambian dentro de los límites que tienen y con los recursos a los que pueden acceder. Por ejemplo, respecto a su capacidad de trabajar con recursos insuficientes, Elsa y Martha dijeron ser “todo terreno”, mientras que el lema de Diana y Fernando es “ver qué hay y usarlo”. Esto no niega la posibilidad de innovar en colegios públicos, ya que *el apoyo no comprometido* da un margen para actuar, pero necesita de una acción comprometida de los docentes, una gestión que esencialmente es voluntaria y lo pone en tensión constante con

los demás actores educativos, especialmente padres de familia y administrativos. Sin embargo, la innovación también permite el ejercicio del papel político del docente cuando se involucra con la comunidad: "El maestro es un sujeto político y agenciador de (...) comunidades" (Claudia).

A partir de los hallazgos de este estudio puede afirmarse que las innovaciones educativas también son los cambios situados y temporales de prácticas que muchos docentes del sector oficial de Bogotá realizan dentro de lo que permiten sus condiciones personales e institucionales. Esta situación de tensión e inestabilidad hace que la diferencia entre lo tradicional y lo innovador sea difusa, porque la organización de la escuela y la sobrecarga docente (sumados a la cultura docente) hace que lo tradicional se mantenga: una enseñanza centrada en los profesores, en los textos escolares y en la transmisión del conocimiento. Igualmente, esta situación explica por qué algunas experiencias buscan actuar fuera del aula y sus horarios (en los espacios virtuales, el patio, la ciudad, los sábados), y por qué los cambios son menos notorios cuando se revisan directamente las prácticas del aula.

Es posible decir que los profesores innovadores tienen un compromiso fuerte con sus proyectos, ya que dedican parte importante de su tiempo personal y se sienten orgullosos de su trabajo y de su colegio (Mart, 2013). El componente emocional del compromiso con la enseñanza (Tyree, 1996) se expresa no sólo en las palabras de los maestros entrevistados, también en la forma como se relacionan con sus estudiantes. Ellos establecen vínculos cercanos con sus estudiantes, que trascienden o al menos desafían las barreras del autoritarismo tradicional. Varias situaciones ilustran esto: el hecho de que los estudiantes llamen a Ana por su nombre no es interpretado como falta de respeto o

autoridad; cuando los estudiantes de David dicen que él “es como un papá”; cuando Myriam y Cristina fomentan la responsabilidad y cooperación entre los líderes de su proyecto; cuando Diana y Fernando dan continua retroalimentación y muestras de afecto a sus estudiantes. Las experiencias estudiadas en general valoraron la interacción con los niños y jóvenes (lo que concuerda con Day et al., 2005), y algunos maestros consideraron que aprendían de sus estudiantes al mismo tiempo que les enseñaban.

En este estudio, además, pudo seguirse la construcción de la identidad docente a través de las trayectorias en innovación educativa. Un ejemplo de ello es la carrera de Ana, que empezó como normalista, ha trabajado en instituciones privadas y públicas. En sus más de 30 años como docente no ha dejado de construir y participar en experiencias alternativas en los colegios por donde ha pasado. Desde que está vinculada a la educación oficial, estas experiencias han surgido y desaparecido en función de los cambios institucionales (colegios más pequeños absorbidos por otros, cambio de nivel), más que debido a las situaciones de tipo personal. El caso de Ana muestra cómo la innovación va de la mano con el docente que es su artífice y cómo a veces se encuentran parejas de trabajo, cuya duración también depende de las contingencias institucionales y familiares. Entonces los innovadores no están condenados a estar solos, pero es difícil mantener equipos de trabajo a lo largo del tiempo.

La experiencia de Diana y Fernando, una de las parejas de innovación educativa más duraderas, también permite formular la identidad del docente innovador como una serie de transformaciones en conocimientos, hábitos y creencias personales y profesionales. Estas transformaciones empiezan a modificar poco a poco las prácticas pedagógicas y generan procesos de reflexión y elaboración continua. Esto quiere decir que los cambios en

la innovación van acompañados de cambios en ellos mismos, al punto que afirman que el proyecto es flexible y relajado porque se parece a ellos.

Al indagar por los significados que los profesores construyen acerca de sus propias prácticas pedagógicas que resultan siendo innovadoras o alternativas respecto de su contexto, también surgieron reflexiones respecto al bienestar en la profesión. La docencia se muestra como una labor desgastante, tanto desde el punto de vista físico como desde las dinámicas de las relaciones. Particularmente las relaciones con otros docentes y con los directivos pueden llegar a ser conflictivas en el proceso de innovación. Varios maestros mencionaron “envidia” como parte de las reacciones que reciben de otros docentes, mientras que una profesora afirmó haber sufrido “persecución” de un rector en algún momento debido a su trabajo.

Las observaciones acerca de las condiciones de tiempo para innovar y la interferencia de demandas de tipo administrativo coinciden con la caracterización hecha por Londoño et al. (2011), basada en la Encuesta docente Bogotá 2009:

La carga docente, más las horas que dedican a preparar clases y corregir tareas y exámenes, son un obstáculo para conocer bien a los estudiantes y para participar en actividades pedagógicas, culturales y políticas; así como en grupos y redes de reflexión e investigación pedagógica (P. 254).

Hay que tener en cuenta que la carga docente se ve apretada por las demandas que trae la rendición de cuentas (*accountability*) como una imposición administrativa (Day, 2002; Day et al., 2005). Esta es una preocupación para los profesores, puesto que de la rendición de cuentas depende su evaluación de desempeño y el acceso a recursos para la enseñanza. Sin embargo, también los resultados muestran que los docentes han llegado, en

cierta medida, a naturalizar dicha rendición de cuentas a través de la visibilización de sus prácticas.

Los hallazgos de esta investigación no solo pueden atribuirse a las condiciones de los colegios estudiados. La innovación solitaria podría responder también a un rasgo de la cultura docente. El aislamiento e individualismo son propios de la cultura profesional docente y es favorecido tanto por la organización de los espacios y tiempos de la escuela, como por lo implícito del saber docente. De esta forma, algunos profesores pueden refugiarse en ese aislamiento (Marcelo, 2010).

Dentro de las implicaciones que ofrece este trabajo para la política pública se encuentran: a) La necesidad de generar mecanismos de “apoyo comprometido” a las múltiples y valiosas experiencias que nacen en los colegios oficiales de Bogotá. La burocracia (Aguilar, 2013) como mal endémico de los funcionarios públicos se ve reforzada por el predominio de demandas administrativas y demás tensiones en las que viven los docentes innovadores. Entonces no sólo se requieren cambios de tipo legislativo que reduzcan la carga docente, brinden espacios de trabajo colaborativo e implementen estímulos o apoyos a la innovación, sino también, y más importante, cambios profundos en la cultura de las instituciones escolares. b) Deben aprovecharse algunas características del sistema educativo actual que funcionan como “fisuras” u oportunidades donde pueden desarrollarse proyectos sostenidos de innovación educativa. Entre esas características están la jornada completa, los proyectos de aula, la educación media fortalecida, los grupos institucionales, etc.

El contexto institucional muestra un gran peso en las experiencias conocidas por este estudio, puesto que las relaciones con los directivos y compañeros son cruciales para

alimentar o debilitar las innovaciones. En general las condiciones no son favorecedoras en términos de satisfacción salarial o carga laboral, pero los docentes innovadores cuentan con una autonomía relativa para desarrollar sus actividades (esa autonomía puede ser parte del funcionamiento institucional o ser ganada en el proceso). Esta autonomía puede incluir participar de algún presupuesto o materiales destinados a proyectos institucionales, no tener controles o demandas tan fuertes por parte de los directivos, y contar con tiempo para hablar con otros profesores (como los docentes de primaria, que tienen un tiempo sin estudiantes porque la jornada escolar termina antes que su jornada laboral). Esta última condición permitiría el trabajo colaborativo, con todas las ventajas señaladas por John & Sutherland (2004).

A partir de esta investigación se concluye que la participación de los docentes en experiencias de innovación involucra cambios en su identidad, lo que es consistente con Geijsel y Meijers (2005). Es posible interpretar los ejes de significado de la innovación educativa como expresiones de la identidad de los docentes, que nos permiten entrever aspectos centrales de cómo ellos viven la docencia y son transformados por ella. De igual forma, las tensiones y conflictos cotidianos que acompañan el desarrollo de iniciativas pedagógicas que modifican en algún nivel las prácticas tradicionales (y que por eso se consideran innovadoras) son escenarios donde el docente negocia lo que significa para él ese proyecto con estudiantes, padres de familia, directivos (con ellos toda la estructura de la escuela) e incluso su propia familia. Esta negociación expresa el movimiento de la identidad entre agencia y estructura al que se refieren Day et al. (2006). Entonces puede afirmarse que las experiencias particulares de innovación son apuestas de cambio educativo donde el docente también termina convirtiéndose en otro (Larreamendy, 2011).

La inmovilidad de la organización escolar y las dificultades para que los docentes incidan en ella, pueden agravar las tensiones usuales entre estructura y agencia, deteriorando a la última y haciendo más inestables las identidades. Es posible extender esta conclusión para incluir el impacto en la identidad de las condiciones sociales que enmarcan la acción de la escuela y que pueden ser mucho más difíciles de intervenir por el profesor. A pesar de todo, la acción comprometida de los docentes innovadores da cuenta de su agencia, la cual no es una capacidad individualmente predeterminada y *a priori*, sino que deviene junto con su identidad en la práctica e interacción cotidianas en un espacio escolar específico.

La innovación es más efectiva que la reforma para generar cambio educativo porque permite la participación de profesores, estudiantes y familias en la construcción de proyectos educativos que respondan a sus particularidades. Sin embargo, los docentes del ámbito público se enfrentan a una organización escolar rígida donde innovar puede traer más dificultades que mantener una enseñanza tradicional. Esta situación puede desestimular el emprendimiento y mantenimiento de proyectos de innovación por parte de los profesores, especialmente en aquellos sin un vínculo identitario con el cambio educativo. Ante este panorama, el desarrollo de políticas públicas que implementen incentivos económicos y reconocimiento social para los docentes innovadores es urgente, pero resulta insuficiente si no se flexibilizan los tiempos y recursos escolares, que deben reorganizarse en torno a los proyectos.

Esta investigación partió de diferenciar la reforma educativa de la innovación, en cuanto a su origen, alcance y protagonistas. Pero sin duda deben integrarse el nivel político y macroestructural de la reforma con el nivel microestructural y contextualizado de la

innovación, como forma de promover un cambio educativo continuo y que termine transformando la escuela. Mientras se atribuya la responsabilidad de cambiar y mejorar la educación solamente a los docentes, sin tener en cuenta que se necesita modificar el funcionamiento institucional para brindarles un apoyo más que formal, la innovación seguirá siendo más una lucha individual e inestable de unos pocos docentes comprometidos (como los describieron Cuban et al., 2001) que una actividad colectiva sostenida donde se busca resolver problemas del contexto (Dupriez, 1996) y transformarlo para su mejora (Stevens, 2004). La innovación realizada por los docentes es la contraparte de la reforma escolar diseñada y ejecutada desde las entidades gubernamentales, pero la soledad del innovador hace que los cambios que éste promueve terminen siendo tan temporales e incrementales (y no fundamentales, en el sentido de Cuban (1992)) como los cambios logrados por una reforma.

La relevancia de estas conclusiones se encuentra delimitada por ciertas condiciones metodológicas como el contacto limitado con las experiencias, que privaron a la investigación de información suficiente para satisfacer por completo el proceso de triangulación de métodos. Esto se evidenció particularmente en la falta de entrevistas con estudiantes, que cuando fueron realizadas brindaron referencias concretas de las prácticas innovadoras. El tamaño la muestra no representa una limitación en sí misma, en cuanto no se pretende generalizar los hallazgos y se procuró la descripción densa de las categorías construidas acudiendo a diversas fuentes disponibles en el momento del estudio. También se debieron discutir los documentos de los proyectos con los profesores, con el fin de aprovechar su contenido para problematizar y afinar el discurso de los profesores. Esto habría contrarrestado el gran peso dado a la entrevista inicial, que por restricciones de

tiempo casi siempre fue la única. Es importante complementar el poder hermenéutico de las herramientas de investigación cualitativa con estrategias más cerradas para describir las características sociodemográficas de los docentes y de las instituciones, sin perder la perspectiva interpretativa.

Un aporte central de esta tesis a la investigación de la innovación educativa en Colombia es poner en primer plano los procesos subjetivantes de construcción de identidad que se posibilitan en el mismo curso de la innovación. Esto pone el interés en los sujetos y los significados que ellos dan a su experiencia por encima de los procesos y resultados de la innovación e investigación en el ámbito escolar, tal como lo proponen Rodríguez y Castañeda (2001). Pero tampoco se pierden de vista dichos procesos y resultados, puesto que ellos son claves para entender la estructura escolar y social donde el maestro elabora su identidad y puede ejercer su agencia (Larreamendy, 2011).

A nivel nacional e internacional se destaca una línea de trabajo que relaciona la formación docente con la innovación y la investigación educativas (Cabra & Marín, 2005; Restrepo, 2003; Beauchamp & Thomas, 2009, entre muchos otros). En los casos estudiados se observó un vínculo estrecho entre la formación docente y la realización de innovaciones educativas, puesto que los programas de posgrado, diplomados, cursos, etc. fomentan la reflexión pedagógica y el emprendimiento de experiencias innovadoras como parte de su currículo. El contacto con colegas en espacios de discusión académica es inusual al interior de las instituciones, donde se privilegian demandas de tipo administrativo o logístico. Sin embargo, los beneficios de la formación se limitan a la duración de sus programas, por lo que debe insistirse en la creación de propuestas de formación docente continua que brinden

soporte a los docentes innovadores, teniendo en cuenta las tensiones expuestas en esta investigación.

Los programas formales pueden ser agotadores para unos profesores comprometidos, pero sobrecargados y con una vida fuera de la escuela. Es deseable flexibilizar y diversificar espacios que funcionen como comunidades de práctica (Lave, 1991). Los docentes (por lo menos los innovadores) requieren compartir sus dudas, ideas y prácticas, y recibir retroalimentación y reconocimiento. La formación no siempre debe pasar por intercambios con expertos, sino que también debe proporcionar oportunidades para que los profesores se construyan como productores válidos de conocimiento local y tengan autonomía para incidir en sus contextos y en la política educativa. La formación docente puede ofrecer una plataforma para cuestionar y transformar la cultura escolar y la cultura de los profesores en particular, que son parte central de la identidad docente. El aislamiento que se manifiesta en la “privatización de aula” (Aguilar, 2013) ilustra este punto. Dicho aislamiento, al estar arraigado en la cultura de la escuela tiene un impacto negativo en forma de temores, resistencias y prácticas individuales que obstaculizan la innovación y mejora educativas.

Los elementos culturales interactúan con las condiciones institucionales, laborales y del entorno social, y resultan definitivos en la estabilidad de la identidad docente (Day et al., 2006). A esto se suman los cambios en las vidas privadas de los docentes, que no son visibles en los informes y reportes de casos de innovación e investigación. Las opiniones y relaciones con los otros también tienen un papel constituyente de la identidad, por lo que las cuestiones del reconocimiento y del apoyo recibidos o negados son significativas para el docente innovador. Se evidencia que la identidad (ya se entienda como una sola o como

múltiple, como sustancial o como circunstancial) se construye en el proceso continuo de experiencias e interacciones.

Quedan abiertos a futuras investigaciones en el contexto colombiano varios temas respecto a la identidad docente: detallar el desarrollo y relaciones entre sus componentes personal y profesional, el papel de los estudiantes en ella, las implicaciones de la cultura de la asignatura y la cultura escolar, los factores emocionales que involucra, etc. Al estudiar la identidad docente en medio de la innovación educativa surgen preguntas adicionales, como el lugar de la visión pedagógica del maestro y el ejercicio de la autonomía.

Referencias

- Abrami, P., Poulsen, C. & Chambers, B. (2004) Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(2), 201-216. DOI: 10.1080/0144341032000160146
- Aguilar, J. (1998). *De viajes viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: IDEP, INNOVE.
- Aguilar, J. (2013). *Lo público y lo privado en la construcción de cultura democrática en la escuela*. (Tesis doctoral en Ciencias Sociológicas no publicada, citada con autorización del autor). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia y Universidad Central “Marta Abreu” De Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Aguirre, J. (2009). Teachers’ domain-specific beliefs in response to Mathematics education reform. En: Maasz, J. & Schlöglmann, W. *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education. New Research Results* (pp.45-58). Rotterdam: Sense.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3) 447-466. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532302>
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., & Woods, B. S. (1996). Of squalls and fathoms: Navigating the seas of educational innovation. *Educational Researcher*, 25, 31–36.
- Barrantes, R. (2001). *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia*. Recuperado de

<http://www.socolpe.org/data/public/libros/InvestigacionPedagogia/2-2Innovaciones-EstadodelArte.pdf>

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: 10.1080/03057640902902252

Blanco, R. & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Cabra, F. & Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68(enero-junio), 149-171.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53 – 82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>

Castañeda, E. & Camargo, M. (1997). Capítulo 1. Revisión de literatura sobre innovaciones educativas en Colombia. En: Parra, R. *Proyecto Génesis. Innovación escolar y cambio social* (pp.29-52). Bogotá: FES.

Castells, M. (2006). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: La sociedad red. México: Siglo XXI.

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. ISSN 1443-1475.

- Cuban, L. (1992). What happens to reforms that last? The case of the junior high school. *American Educational Research Journal*, 29(2), 227-251.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Day, C. (2002). Chapter 2. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
DOI:10.1016/S0883-0355(03)00065-X
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577. DOI:10.1016/j.tate.2005.03.001
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316
- Dupriez, V. (1996). *Innovación pedagógica y descentralización*. Documento presentado en el seminario "L'innovation en éducation et en formation" Université Paris X - Nanterre, en febrero de 1996. Maureira, F. (Trad.). Recuperado de http://archivopedagogicodecolombia.com/archivo/admon_total/raesreduc/archivos/pdf/8232.pdf
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39-47.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: Un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-41). New York: MacMillian.
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 59-69. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2027&context=sspapers>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, 15, 88-100.
- IDEP & Corporación Maloka. (2014). *Colaboratorio de Saberes Tecnomediados - propuesta para el fortalecimiento de experiencias desde su dimensión académico investigativa y técnico-pedagógica. Segundo producto. Contrato 092 de 2014.* Recuperado de <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000565.pdf>
- Iloäki, L., Lakkala, M. & Lehtinen, E. (2004). A case study of ICT adoption within a teacher community at a Finnish lower secondary school. *Education, Communication & Information*, 4 (1), 53-69.

- John, P. & Sutherland, R. (2004). Teaching and learning with ICT: new technology, new pedagogy? *Education, Communication & Information*, 4(1), 101-107.
- Jurado, F. (2013). La investigación y la innovación de los docentes de Bogotá: ¿para dónde vamos? En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2012* (pp.13-26). Bogotá: IDEP.
- Larreameindy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43. ISSN 0123-885X.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L. Resnick, J. Levine y S. Teasley. (Eds.), *Perspectives in socially shared cognition* (pp.63-82). Washington: American Psychological Association. Recuperado de <http://www.ecologyofdesigninhumansystems.com/wp-content/uploads/2012/12/Lave-Situating-learning-in-communities-of-practice.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, N. & Chow, A. (2008) Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. Cap. 6. En N. Law, et al. (Eds.), *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World* (pp.181–219). Comparative Education Research Centre.
- Leech, N. & Onwuegbuzie, A. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. DOI: 10.1037/1045-3830.22.4.557

- Leite, A. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis educativa*, 16(1), 13-21. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a02mendez.pdf>
- Londoño, R. et al. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Lucio, R. (1989). *Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones*. Recuperado de <https://palabrillosa.files.wordpress.com/2011/03/educacic3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf>
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. DOI: 10.1080/00220270210157605
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1), 15-42. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1301/1499>
- Mart, Ç. (2013). Commitment to school and students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(1), 336-340. Recuperado de <http://www.hrmars.com/admin/pics/1472.pdf>
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, 57, 15-32. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/551/471>

- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X. & Pardo, R. (2002). *¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?* Documento CEDE 2002-03. ISSN 1657-7191 (Edición electrónica). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/files/153/6461583.pdf>
- Osorio, A. et al. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Ossenbach, G. (2010). Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. *Docencia*, 40, 22-31. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100706183620.pdf>
- Peralta, H. & Costa, F. (2007). Teachers' competence and confidence regarding the use of ICT. *Sísifo Educational Sciences Journal*, 3, 75-84.
- Ramírez, A., Aranguren, F. & Riveros, H. (2013). Entre tabletas, tintas, redes y tecnomediaciones: laberintos de la escuela por explorar. *Educación y Ciudad*, 25, 151-162. ISSN: 2357-6286 / Web-Online.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104.
Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.

- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). Development of the personal self and professional identity in learning to teach. En Cochran-Smith, M. y Feiman-Nemser, S. (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education* (pp.732-755), Mahway, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Rodríguez, J. & Castañeda, E. (2001) Los profesores en contexto de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En Jiménez, A. & Torres, A. (Comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp.45-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sabulsky, G. & Forestello, R. (2009). La formación docente en nuevas tecnologías en la agenda de las políticas públicas. Algunos avances. *Praxis Educativa*, 13(13), 89-100. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n13a09sabulsky.pdf>
- Santamaría, J. (2012). Educación física para la vida y la sana convivencia: Ampliación del concepto de la educación física. En: Ortiz, G. et al. *Innovar en la escuela. Una apuesta transformadora de la enseñanza y el aprendizaje* (pp.101-106). Bogotá: IDEP.
- Stevens, R. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20, 389–396.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30 (2). Recuperado de

http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf

- Tondeur, J., Valcke, M. & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 494–506.
- Tyree, A. (1996). Conceptualizing and Measuring Commitment to High School Teaching. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC*, 1, 38-51.
- Van Veen, Slegers, Bergen & Klaassen (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21–44. DOI: 10.1207/s15327701jlie0401_2
- Villalba, C. (2012). *Escolaridades alternativas en Bogotá. Sentidos emergentes en la práctica educativa*. (Tesis de grado en sociología). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperada de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6513/1/tesis339.pdf>
- Wheatley, K. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5–22. doi:10.1016/S0742-051X(01)00047-6
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. & Quiceno, H. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 4-9. Recuperado de

http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf

Anexo A

Guía Entrevista Semiestructurada – Docentes Involucrados en la Experiencia Innovadora

Datos generales

- Institución
- Nombre del entrevistado (opcional)
- Edad
- Profesión
- Cargo en la institución
- Tiempo en la docencia
- Tiempo en la institución
- Información de contacto

Datos del proyecto o experiencia innovadora

- Nombre del proyecto
- Personas responsables
- Organizaciones que apoyan (públicas, ONGs)
- Fecha de inicio y de finalización prevista
- A quiénes va dirigida (Nivel educativo y modalidad)
- Fuentes de financiamiento

Proceso de la innovación

- ¿Cuál es el objetivo del proyecto?
- ¿Cómo surgió? (Si responde a alguna necesidad o no).
- ¿Quiénes participan en la experiencia? ¿Cuál es el papel de cada uno?
- ¿En qué consiste? ¿Qué contenidos tiene? (Actividades, estrategias, recursos).
- ¿Cómo se relaciona con el modelo pedagógico del colegio? ¿Y con el currículo?
- ¿Por qué la experiencia es innovadora? ¿Cómo era (cómo enseñaba) antes de ella?
- ¿Cómo ha sido la recepción de su proyecto por parte de los directivos, los padres y los estudiantes? ¿De quienes siente más apoyo?
- ¿Qué resultados concretos han obtenido? ¿Qué espera obtener en el futuro?
- ¿El proyecto ha tenido cambios desde que empezó? De ser así, ¿Cuáles y porqué se hicieron?
- ¿Qué información existe de la experiencia? (Como artículos, documento de trabajo, guías, videos, etc.)
- A su modo de ver, ¿ha habido dificultades para implementar la innovación? De ser así, ¿cuáles?
- ¿Qué características de la institución y de sus agentes han facilitado la realización del proyecto?
- ¿Cree que el carácter público de la institución se relaciona con facilitadores o dificultades del proceso?
- ¿Ya se ha evaluado el proyecto? De ser así, ¿quién lo evaluó y qué recomendaciones hizo?

El papel del docente en la innovación

- En pocas palabras, ¿cómo ha sido el proceso de desarrollar el proyecto X?
- ¿Qué impacto ha tenido el proyecto X en usted? (En lo profesional, en lo personal)
- ¿Qué tanto de su tiempo laboral y personal le dedica? ¿Cómo se siente respecto a eso? (Sobrecarga, cansancio)
- ¿Cuándo y cómo se planifican las actividades del proyecto? (Individual o reuniones; por área, ciclo, interdisciplinas).
- ¿Considera que tiene la formación suficiente para realizar el proyecto?
- ¿Ha recibido formación o capacitación para implementar el proyecto? ¿Se ha formado por cuenta propia?
- ¿Siente que estar en el proyecto le da reconocimiento de algún tipo? Cómo lo ven
- ¿Usted ya había participado en otros proyectos de innovación educativa? De ser afirmativo, describa su experiencia.
- ¿Usted enseña cómo le gustaría? ¿Por qué?
- ¿Qué tendría que cambiar del colegio, de sus compañeros, de sus estudiantes o de usted mismo para lograrlo?
- ¿El proyecto contribuye en algo a estos cambios?
- ¿Qué modelo pedagógico utiliza en sus clases?
- ¿Cuál es el modelo pedagógico del colegio?
- ¿Cómo se relaciona su trayectoria o historia en la docencia con la generación de innovaciones?
- ¿Por qué lo hace? ¿qué lo motiva?

Guía de Observación

- Fecha
- Tipo de actividad (clase, feria, caminata, etc.)
- ¿Cómo se articulan con el currículo?
- ¿Se evidencia planeación de la actividad?
- Condiciones organizacionales
 - Participación (espacios, tiempos)
- Apoyo (espacios, tiempo, financiación, reconocimiento)
- Formas de trabajo (individual, colaborativo)
- Creencias epistemológicas implícitas (identidad profesional)

Revisión de Documentos (Planeaciones, documentos de trabajo, sistematizaciones, videos, páginas web, etc.).

- Fecha
- Tipo de documento
- Modelo pedagógico: Noción de enseñanza-aprendizaje
- Concepción del cambio en la práctica pedagógica (cualitativo/mejora cuantitativa, superficial/profundo).
- Objetivo del cambio (organización de tiempos y espacios escolares, currículo, relaciones interpersonales o convivencia, método de enseñanza o didáctica, noción de enseñanza-aprendizaje, etc.).
- Logros esperados

Anexo B

Ejemplo Descripción en el Diario de Campo

COLEGIO: 1

LOCALIDAD: 1

FECHA: 5 de marzo

Luego de contactarme con las profesoras encargadas mediante correo electrónico, la profesora Elsa me cita en el colegio a las 2:30 p.m. La institución se encuentra en un lugar con construcciones recientes y en curso, con varios conjuntos de apartamentos e incluso varios centros comerciales. El encuentro no se da en el colegio, sino en el salón comunal de un conjunto justo al frente. Allí las profesoras realizan una jornada de “asesoría de tareas”, a petición de varios padres de familia, a quienes cobran \$2500 la hora. De hecho, este es su primer día. Cuando llego aún quedan un par de niños, una niña pequeña y una bebé. Las últimas son hijas de la profesora Martha, aunque inicialmente asumí que la niña pequeña era hija de Elsa, ya que caminaba a su lado y le daba indicaciones. Eso muestra una relación estrecha de amistad y colaboración entre las docentes.

Después de presentar mi proyecto de investigación, las profesoras me proponen asistir a dos actividades que se relacionan con su trabajo. La profesora Elsa realizará una manualidad para el día de la madre y justifica su inclusión al proyecto diciendo que “no es la manualidad por la manualidad, tiene un objetivo” (Aunque no me quedó muy claro después, cuando Elsa me dice que les faltaba definir bien las fases del proyecto, supongo que el objetivo es de desarrollo motor. Igual se trataba de la manualidad para el día de la

madre). Por su parte, la profesora Martha tendrá una actividad de trabajo en grupo acerca de enfermedades.

Ellas comentan que el rector del colegio se irá dentro de poco y que hace un mes hay una nueva coordinadora, que es más estricta que el anterior. Sin embargo, dicen ser “todo terreno”, refiriéndose a que deben trabajar con insuficientes recursos: no tienen acceso a la sala de computadores del colegio y acá no hay red de internet disponible. Afirman usar el computador de la profesora Martha para realizar las actividades del proyecto. También solicitaron 80 tabletas para sus grupos y no recibieron respuesta. Saben que hace poco llegaron 280 tabletas al colegio, pero no les tocó ninguna. “También depende de las relaciones”, dicen para sugerir que existen preferencias para acceder a los recursos con los que dispone la institución, además de que algunos no se conocen (tabletos inteligentes). Las profesoras tienen un interés marcado por las tecnologías y se presume una alta competencia en ellas (esta expectativa no es tan cierta, pero quizá sí se desempeñan mejor que muchos otros docentes). Incluso, la profesora Elsa enseñó informática el año pasado al grupo de Martha.

FECHA: 10 de marzo

Se propone a las profesoras hacer una observación de algunas de las actividades que ellas realizan en el marco de su proyecto. Llego durante el descanso de la mañana, lo que me permite notar la forma como se relacionan los estudiantes entre ellos y con los docentes. El juego tiene lugar en un espacio frente al colegio, donde hay pocas zonas con pasto, por lo que los niños levantan tierra al correr. Hay pocos estudiantes mayores en ese espacio, lo que se me explica cuando me doy cuenta de que hay una reja que separa dos grandes bloques de las instalaciones del colegio, que se comunican por una pequeña puerta. La

profesora Elsa me dice que esa reja separa a primaria de bachillerato. Llego al patio porque la profesora Elsa tiene que vigilar a los niños, junto con otros profesores y con el apoyo de un grupo de estudiantes de su curso, quienes tienen unos chalecos que los distinguen. Ella evita que los niños pasen al parqueadero, porque “a veces rayan los carros”. A pesar de esto, en un momento deja pasar un grupo de niños pequeños y los excusa con los demás estudiantes que se acercan a preguntarle por qué hay niños jugando en el parqueadero. Algunos niños compran cosas o hablan con personas a través de la reja que da a la calle. Me sorprende notar que la profesora usa un micrófono de diadema que se amplifica en un parlante que lleva cruzado en su cuerpo, a modo de bolso. Una vez termina el descanso, la profesora pide a los niños que recojan basura del patio.

Empiezo a observar la actividad del curso 406, de la profesora Elsa. Los pupitres (que son para dos personas) están agrupados de a 4, de manera que los estudiantes quedan frente a frente. Le pregunto a la profesora si esta es la disposición habitual, ella me dice que no siempre, pero que llevan así una semana y media. El salón cuenta con un armario dotado de materiales (reglas, papel, lápices, etc.) y se pueden ver unas pocas carteleras en las paredes, que muestran “anorexia” y “bulimia”. También hay un tablero auxiliar con rodachinas, con el título “Agenda”.

Anexo C

Tabla C1

Matriz de Categorías

Colegio			
Categoría	(Localidad)	Ubicación	Contexto
Maestro investigador y la academia	Puente Aranda	Audio 3 / 2:57-3:47	Como respuesta a relacionar su trayectoria docente y la generación de proyectos / el profesor plantea que su trabajo no sólo incluye la enseñanza
		Audio 2 / 0:26-1:17	Explica cuál es su inspiración pedagógica que justifica que su proyecto es innovador.
		Audio 2 / 4:13-6:07	Se le pide comparar las posibilidades de innovador en la educación privada y en la pública, desde su experiencia.
		Audio 2 / 6:19-6:54	Responde a la pregunta por la importancia de la iniciativa en la innovación, señala que la investigación no es para todo el mundo
		Audio 2 / 13:24-13:50	Menciona momentos del proceso de investigación que han orientado el proyecto, afirmando que este ha tenido cambios relacionados con las dinámicas institucionales.
		Audio 2 / 14:15-14:53	Se le pregunta sus necesidades de formación para el proyecto.
		Audio 1 / 7:22-7:38	Como respuesta a la cuestión por los resultados del proyecto.
		Audio 1 / 10:56-11:53	Al preguntarle por la cantidad de tiempo extra laboral que le dedica al proyecto.

	Audio 1 / 12:38- 12:45	Afirma que la investigación es clave para él como parte de la docencia.
	Audio 1 / 14:09- 14:28	Explica como organiza el trabajo que hace en casa.
Bosa	Audio 1 / 8:04- 8:54	Describe el papel de la página web del proyecto en la creación de una investigación.
	Audio 2 / 31:12- 32:18	Hablando de su gusto por el tema del proyecto.
San Cristóbal	Audio 1 / 21:30- 22:44	Se describe la necesidad de escribir acerca del proyecto cuando lo presentan en foros.
Rafael Uribe Uribe	Audio 1 / 1:39- 2:04	Menciona participación en diversas actividades de formación (“actualización”) docente como parte de su presentación.
	Audio 1 / 15:37- 16:08	Al recapitular la trayectoria del proyecto.
	Audio 1 / 16:31- 17:00	Al definir el punto de inicio del proyecto en empezar a escribir acerca de él.
	Audio 1 / 32:56- 34:04	Narra la necesidad de escribir acerca de la propuesta innovadora para presentar en convocatorias.
	Audio 1 / 41:49- 42:35	Discuten las dificultades de la escritura.
	Audio 1 / 44:43- 46:29	Debaten acerca de los problemas de compartir su proyecto con otros docentes en ámbitos

académicos.

Kennedy		Audio 1 / 12:30-14:09	Describe el cambio en las posibilidades de investigar al pasar de un colegio privado a uno público.
		Audio 1 / 16:11-17:52	Al responder a cuál es el proyecto de innovación que tiene.
		Audio 1 / 29:30-31:18	Se pide su opinión respecto a la relación entre innovación e investigación.
		Audio 1 / 32:52-35:23	Discute las limitaciones para investigar en la escuela pública.
		Audio 1 / 36:00-36:27	Discute las limitaciones para investigar en la escuela pública.
Engativá		Audio 1 / 0:05-0:34	Señala el vínculo entre el proyecto y su estudio de maestría.
		Audio 2 / 6:18-7:11	Al responder qué le ha dejado su trayectoria como docente innovadora.
Usme		Audio 1 / 10:27-11:28	Destaca su papel de acompañante del proyecto, que consiste en escribir acerca de él.
		Audio 1 / 33:45-34:31	Describe su trayectoria en educación, recalcando su experiencia en investigación.
		Audio 1 / 42:38-44:07	Como respuesta a de dónde proviene el interés por la innovación educativa.
Reconocimiento social	Puente Aranda	Audio 3 / 3:48-4:29	Cuando recalca la importancia de dar a conocer los saberes escolares en otros contextos.

	Audio 2 / 1:31- 2:07	Comenta la satisfacción de los estudiantes respecto del proyecto.
	Audio 2 / 11:05- 12:25	Se le pregunta cómo lo ven los demás, si se siente reconocido.
	Audio 1 / 8:16- 8:56	Describe la recepción del proyecto en la institución.
Bosa	Audio 1 / 1:44- 2:09	Menciona la reacción de los padres frente a la página originaria del proyecto.
	Audio 1 / 19:07- 20:19	Al narrar la historia del proyecto, destaca las oportunidades de exponer en distintos eventos.
	Audio 1 / 50:31- 51:06	Comenta el reconocimiento recibido de los estudiantes.
	Audio 1 / 56:20- 57:38	Al responder por lo que el proyecto ha dejado en su vida personal y profesional.
	Audio 2 / 31:12- 32:18	Expone situaciones de reconocimiento brindadas por el proyecto.
	Audio 2 / 33:59- 34:56	Se pregunta por el cómo la ven el colegio por su iniciativa.
	Audio 2 / 38:58- 39:42	Describe participación en ponencias y la obtención de incentivos económicos.
San Cristóbal	Audio 1 / 19:25- 20:01	Como respuesta a qué otros docentes participan en el proyecto, cuentan el interés de los colegas por vincularse.
Rafael Uribe	Audio 1 / 19:32-	Afirman que el proyecto ha tenido éxito con los

Uribe	19:59	padres de familia.
	Audio 1 / 39:21-41:48	Al indagarse por el reconocimiento dado al proyecto.
	Audio 1 / 53:33-53:47	Cuando se abordan los cambios que ha tenido la iniciativa.
	Audio 1 / 55:51-57:21	Declara satisfacción con el reconocimiento recibido.
Engativá	Audio 1 / 15:51-16:34	Al describir la historia del proyecto, narra momentos de invitaciones a presentarlo.
	Audio 1 / 24:37-25:42	Responde la pregunta por la recepción de la experiencia.
	Audio 1 / 40:28-42:32	Se indaga por el reconocimiento en la institución.
	Audio 1 / 42:48-42:59	Hablando de cómo mantiene reconocimiento de estudiantes egresados.
	Audio 2 / 6:11-6:29	Al responder qué le ha dejado su trayectoria como docente innovadora.
	Audio 2 / 8:02-9:16	Explica las razones de su esfuerzo en la experiencia innovadora.
	Audio 2 / 18:51-19:58	Como respuesta a qué le ha aportado el proyecto a su vida.
La vocación y la responsabilidad de educar	Puente Aranda	
	Audio 1 / 12:18-12:46	Responde a cómo se siente respecto a la cantidad de tiempo dedicado al proyecto.
	Audio 1 / 12:50-13:38	Explica que el gusto y el interés por la docencia facilitan destinar tiempo extra a la innovación.
	Audio 1 / 14:52-	Expone las motivaciones para iniciar y mantener el

	15:17	proyecto.
Bosa	Audio 1 / 29:56- 29:55	Afirma que los resultados observados la impulsaron a mantener el proceso.
	Audio 1 / 44:29- 44:53	Se le pregunta por qué hace el proyecto.
	Audio 1 / 48:05- 48:41	Justifica su esfuerzo en medio de las críticas en una ética y compromiso con su labor.
	Audio 2 / 22:14-23:20	Se cuestiona por qué vino a innovar en un colegio público cuando no lo hizo en uno privado, donde tenía menos dificultades.
San Cristóbal	Audio 1 / 1:00- 1:30	Cuando se les pide presentarse, una docente evoca que siempre quiso ser profesora.
Rafael Uribe Uribe	Audio 1 / 35:24- 35:37	Se habla de los resultados obtenidos por el proyecto.
Engativá	Audio 1 / 37:40- 40:12	Describe los beneficios para sus estudiantes de su participación en procesos formativos.
	Audio 1 / 45:51- 46:12	Al ser preguntada si ha realizado todo su trabajo adicional por búsqueda de reconocimiento o por interés investigativo.
	Audio 2 / 8:30- 9:16	Reivindica la profesión docente.
	Audio 2 / 10:48- 11:54	Enfatiza en aporte de las actividades de innovación en los estudiantes.

	Usme	Audio 1 / 29:20- 29:40	Al indagar por las implicaciones del proyecto.
		Audio 1 / 42:27- 44:07	Como respuesta a de dónde proviene el interés por la innovación educativa.
Acercar la escuela a la comunidad	Bosa	Audio 1 / 4:19- 4:30	Describe las actividades del proyecto donde participaron padres de familia.
		Audio 1 / 6:54- 8:54	Menciona el papel de la página como medio de comunicación con las familias.
		Audio 1 / 50:50- 51:06	Expone el reconocimiento de la página como un lugar de socialización.
		Audio 1 / 53:20- 53:34	Incluye reflexiones acerca de la escuela como aportes del proyecto a su vida.
		Audio 2 / 16:05-17:47	Discutiendo la naturaleza innovadora del proyecto, al afirmar que es más que un blog y es importante para los padres.
		Audio 2 / 31:30- 32:18	Afirma que hacer algo para los padres de familia la motiva a mantener el proyecto.
	Rafael Uribe	Audio 1 / 26:24- 27:11	Hablando de los resultados del proyecto.
	Uribe	Audio 1 / 46:20- 46:27	Plantea la escuela como un espacio de aprendizaje para todos, no sólo los estudiantes.
Sin tiempo para crear	Puente Aranda	Audio 3 / 2:00- 2:46	Al preguntársele por los principales obstáculos en la historia del proyecto.
		Audio 1 / 10:51-	Se indaga por la cantidad de tiempo dedicado al

		11:54	proyecto fuera de la jornada laboral.
Bosa		Audio 2 / 29:34- 30:09	Se pregunta por el manejo de actividades laborales fuera de la jornada.
		Audio 2 / 38:10- 38:54	Menciona que otros docentes rechazan vincularse al proyecto por la demanda de tiempo.
San Cristóbal		Audio 1 / 26:42- 26:59	Hablando de la postura de quienes critican el proyecto.
Rafael Uribe Uribe		Audio 1 / 56:40- 57:22	Se discuten los cambios y características del proyecto.
Kennedy		Audio 1 / 31:59- 33:42	Cuando se pregunta por las implicaciones de mantener el proyecto en funcionamiento.
Usme		Audio 1 / 10:27- 10:50	Al narrar la historia de la experiencia innovadora.
Engativá		Audio 1 / 35:03- 37:11	Menciona dificultades de tiempo para trabajar con otros.
Demandas administrativas	Puente Aranda	Audio 1 / 12:29- 12:46	Describe los “asuntos técnicos” a los que debe dedicarse el profesor.
Bosa		Audio 1 / 6:30- 6:47	Comenta la función inicial del blog como soporte de evidencias.
		Audio 2 / 1:05-	Narra el origen de la iniciativa.

2:10

Rafael Uribe	Audio 1 / 17:20- 18:36	Cuando se presentan las situaciones que impulsaron la escritura acerca del proyecto.
Uribe	Audio 1 / 34:40- 36:40	Contemplan las dificultades para evaluar los resultados de la innovación.
La soledad del innovador	Puente Aranda	Audio 2 /16:25- 17:18
		Se le pregunta si el proyecto actual se mueve con él al ser cambiado de curso.
	Audio 1 / 5:28- 6:04	Como respuesta a quiénes son los responsables del proyecto.
	Audio 1 / 6:36- 7:02	Explica la dinámica entre los docentes vinculados al proyecto.
Bosa	Audio 1 / 20:10- 20:19	Al exponer las dificultades que ha tenido el proyecto.
	Audio 2 / 38:08- 38:54	Responde a cómo se sintió frente a un conflicto con otros compañeros relacionado con la experiencia.
Engativá	Audio 1 / 23:17- 23:35	Describe como trabaja en diversas iniciativas.
	Audio 1 / 35:03- 37:11	Se le pregunta si siente que trabaja sola en el proyecto.
Usme	Audio 1 / 2:38- 3:00	Se le pide describir la historia del proyecto.

	Kennedy	Audio 1 / 31:52	Al preguntarle por las implicaciones de las actividades del proyecto, cómo lo vive.
El apoyo no comprometido	Puente Aranda	Audio 1 / 9:25-10:15	Se indaga por el financiamiento del proyecto.
	Bosa	Audio 1 / 14:58-15:49	Al exponer las dificultades que ha tenido el proyecto.
		Audio 2 / 24:26-25:56	Se le pregunta por el apoyo institucional a la iniciativa.
	Kennedy	Audio 1 / 34:09-34:22	Cuando se pregunta por las implicaciones de mantener el proyecto en funcionamiento.