

El trabajo investigativo: un modo emergente de subjetivación de los maestros en la escuela¹

Investigative Work: An Emerging Mode of Subjectivation of Teachers in School

Óscar Leonardo Cárdenas-Forero²
Sonia Milena Uribe-Garzón³

Resumen

El presente artículo de reflexión aborda la historia de la red pedagógica “Maestros en Colectivo”, para describir cómo el quehacer investigativo se ha naturalizado, en los discursos y las prácticas pedagógicas. Se destaca que este fenómeno no solo se presenta como una narrativa propia de los maestros y redes pedagógicas, sino también como un modo de subjetivación que se intensificó a partir de la segunda mitad del siglo XX. El texto propone una perspectiva que analiza la naturalización del ejercicio investigativo entre los maestros, sugiriendo la posibilidad de desnaturalizarlo y cuestionar su incursión. El proceso metodológico incluyó la identificación de fuentes, tematización, fichaje y la determinación de espacios y relaciones. El resumen concluye destacando que el quehacer investigativo se ha instalado entre disputas, configurando al “maestro investigador” como verdad orientadora del trabajo pedagógico. Además, subraya la posibilidad de emancipación al proponer alternativas de subjetivación o aceptar conscientemente su constitución. En última instancia, el artículo no solo

¹ El artículo de reflexión es resultado del proyecto “La constitución de subjetividades en la escuela”, en el marco del equipo pedagógico “Maestros en Colectivo”, realizado entre los años 2020 y el 2021, autofinanciado.

² Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Docente del Distrito Bogotá. Integrante del Colectivo Pedagógico “Maestros en Colectivo”. Profesor investigador del colegio Entre Nubes Sur Oriental IED. ORCID: [0000-0003-4894-7888](https://orcid.org/0000-0003-4894-7888). Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co

³ Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Química y Biología de la Universidad Antonio Nariño. Docente del Distrito Bogotá. Integrante del Colectivo Pedagógico “Maestros en Colectivo”. Profesora investigadora del colegio Entre Nubes Sur Oriental IED. ORCID: [0000-0002-8401-1780](https://orcid.org/0000-0002-8401-1780) Correo electrónico: smuribeg@gmail.com



busca intervenir en la realidad escolar, pedagógica y educativa, sino también producir un saber que contribuya a la problematización del quehacer investigativo de los maestros en la escuela pública bogotana.

Palabras clave: investigación, maestro, gobierno, subjetivación, formación de maestros, colectivos.

Abstract

This article addresses the history of the pedagogical network "Maestros en Colectivo", in order to describe how the research work has been naturalized in pedagogical discourses and practices. It is emphasized that this phenomenon is not only presented as a narrative specific to teachers and pedagogical networks, but also as a mode of subjectivation that intensified from the second half of the twentieth century. The text proposes a perspective that analyzes the naturalization of the investigative exercise among teachers, suggesting the possibility of denaturalizing it and questioning its incursion. The methodological process included the identification of sources, thematization, indexing and the determination of spaces and relationships. The summary concludes by highlighting that the research work has been installed among disputes, configuring the "teacher-researcher" as the guiding truth of pedagogical work. It also underlines the possibility of emancipation by proposing alternatives of subjectivation or consciously accepting its constitution. Ultimately, the article not only seeks to intervene in the school, pedagogical and educational reality, but also to produce knowledge that contributes to the problematization of the investigative work of teachers in the public school in Bogota.

Keywords: research, teacher, government, subjectivation, teacher training, groups.

Introducción

Entre las décadas del ochenta y el noventa del siglo XX, efecto de las condiciones de existencia instauradas, se comenzó a enunciar en la escuela un *nuevo* modo de subjetivación, que, en la perspectiva foucaultiana, hace referencia a aquellos mecanismos en los que “[...] el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder” (Castro, 2011, p. 377). Y, que transformó su sentido, su función y su funcionamiento. Esta estrategia, en tiempos del Movimiento Pedagógico Nacional y de la Expedición Pedagógica Nacional, consistió en incluir y articular el trabajo pedagógico de los maestros con el ejercicio investigativo. Con ello, se alteró la forma de operar del poder, pues, tal como se estaban constituyendo los sujetos maestros, el procedimiento se vio modificado. A tal punto que se creó una nueva subjetividad, inexistente hasta ese momento en el contexto escolar, es decir, un “*sujeto maestro investigador*”; que varió el estatus de los maestros, la manera de concebirlos y reconocerlos, sus comporta-

mientos, sus actitudes y actuaciones pedagógicas, adquiriendo unos roles, unas características, unas condiciones y unas funciones diferenciadas, que lo enunciaron y visibilizaron de una manera distinta frente a aquellas subjetividades instaladas en la escuela.

Desde entonces, dicho mecanismo de regulación de los sujetos maestros se ha venido naturalizado, consolidando y utilizando, entre disputas y polémicas, para convertirlos de una determinada manera, esto es, en una subjetividad investigadora que encontró, precisamente, en la *investigación* el medio para expresar sus inquietudes, inconformismos, necesidades, afectos y deseos. Que se comenzó a interesar en la *cualificación permanente* de su labor pedagógica y en la transformación de las dinámicas escolares establecidas. Lo que devino en la configuración de una “cultura investigativa” en la escuela, que se acopló a la racionalidad del momento y que reguló las acciones pedagógicas y el modo de constitución de los sujetos maestros. Con lo que, además, se enfrentó a aquella subjetividad instalada, es decir, aquel sujeto maestro “[...] desposeído de un saber pedagógico y científico, debido al modelo tecnológico impuesto desde la esfera del Ministerio de Educación” (Boada, 2003, p. 11); para gestar el tránsito hacia la configuración de un sujeto maestro al que “[...] se le reconoció como intelectual autónomo y con capacidad para la reflexión y la autoformación” (p. 11).

Este nuevo lugar de enunciación que le concedió el quehacer investigativo a esta subjetividad investigadora y en el que se dispuso para permanecer, la facultó, la habilitó y la posibilitó para *validar o invalidar* la “realidad escolar” y sus prácticas educativas. Para visibilizar o invisibilizar otras formas de subjetividad; la calificó para conocer y *saber cómo debería* funcionar la escuela y cómo *deberían* (o no) ser el ejercicio pedagógico. Lo que le provoca, en muchas ocasiones tensiones y conflictos con las otras formas de subjetividad instauradas en la escuela. De allí la importancia de *reflexionar* acerca de si se “admite” esa manera singular de subjetivación, que induce al cambio constante, a la transformación permanente del trabajo pedagógico como condición para el mejoramiento de la calidad educativa y el reconocimiento, estatus, profesionalización y cualificación pedagógica. Tarea que “[...] posibilita establecer una relación de extrañeza y desnaturalización de lo que nos rodea y, con ello, indagar los peligros parejos a los modos actuales de ser gobernados” (Jódar, 2007, p. 170).

Esto provocó la necesidad de crear *ciertas* condiciones para que esta subjetividad investigadora floreciera. Entre esas se propuso la disposición de espacios en los que los sujetos maestros lograran convertirse en este tipo particular de subjetividad. De ahí que, comenzaran a visibilizarse los *colectivos* y las *redes pedagógicas* como los lugares más pertinentes para realizar esta acción investigativa y, por supuesto, el acto de transformación subjetiva. Haciendo de estos escenarios campos constituyentes del sujeto que funcionan a modo de unos dispositivos de formación (Acevedo, 2020), convirtiéndolos, además, en “escenarios naturales” de formación

de subjetividades investigadoras “para el ejercicio de enriquecimiento mutuo que favorece la calidad de los productos del profesorado” (Fundación Universitaria Cafam, 2015, p. 16).

Así, los colectivos y redes pedagógicas, configuradas entonces como “comunidades de saber pedagógico” (Unda, 2002, p. 11), comenzaron a enunciarse como los lugares *convenientes* para forjar una “identidad colectiva” y conectar al sujeto maestro con este propósito de *subjetivación* y con la calidad de la educación (Martínez y Unda, 1997). En estos *ambientes* se iban a viabilizar tanto el acoplamiento de la investigación con el ejercicio pedagógico, como que allí, era factible permitir esa interacción que se requerían para que los sujetos maestros *aprendieran* a reflexionar y a deliberar alrededor de los *problemas* educativos y escolares. Y, por supuesto, como los ámbitos *insustituibles* para la producción de esas subjetividades investigadoras. Pues allí, de manera *consentida*, más no voluntaria (Castro, 2015), puesto que, se busca que los ideales instalados concuerden con sus deseos, sueños y aspiraciones, los sujetos maestros se integraban para constituirse de ese modo, apropiándose de enfoques, técnicas, metodologías, lenguajes, de una actitud y de una cultura que los diferenciaba de los demás sujetos maestros.

Es en esta racionalidad educativa que nacieron colectivos como “Maestros en Colectivo” (MC), un equipo interesado en la producción pedagógica, en la investigación educativa y, en general, en la reflexión del acontecer de la escuela. En el que, utilizando como mecanismo de gobierno la actividad investigativa, se produjo aquel sujeto maestro investigador que la época enunciaba, legitimaba y requería, *comprometido* con la construcción de saber, la transformación de los modos convencionales establecidos en la institución escolar y con la *gestión* de una escuela distinta y alternativa, en condiciones de posibilidad de estas acciones (Castro, 2015), operando conforme con las reglas de funcionamiento fundadas. Cuya *experiencia investigativa* se utilizará como referente para excavar las condiciones como funcionó este emergente modo de subjetivación, que se transfiguró en un *artilugio* de poder para convertir a los sujetos maestros en subjetividades investigativas y cualificadas, en tanto, *aprendieron* a aplicar “[...] conocimientos cada vez más complejos y formalizados y cuyo dominio efectivo [requería de] un esfuerzo cada vez más significativo (en cuanto a tiempo y recursos)” (Tenti, 2010, citado por Cabra y Marín, 2015, p. 152). Por ser una subjetividad reciente, con carácter histórico, un *devenir*, es susceptible su transformación, permanencia o desvanecimiento del contexto escolar.

Metodología

Para lograr este objetivo de producir una historia efectiva, como investigadores se ha explorado el archivo documental de la época, enclavado en los repositorios de instituciones como el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Corporación Escuela Pedagógica Experimental (CEPE), entre otras; en revistas como *Educación y Cultura* de

la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía* de la Cooperativa Editorial Magisterio, *Educación y Ciudad* del IDEP, y en las diversas revistas universitarias, para ir tras las huellas de eso que acontece e irrumpe, buscando en las unidades discursivas del corpus documental, los enunciados que permiten dilucidar cómo fue el trabajo investigativo que se instauró como un discurso y una práctica orientadora e interventoría del quehacer pedagógico de los maestros.

En este ejercicio, además, el investigador explora las condiciones que posibilitaron la irrupción de este discurso, analizando las relaciones que se establecen entre los acontecimientos, las recurrencias y las discontinuidades que emergen en la periodización seleccionada. Inicialmente, el investigador *identifica fuentes* rastreando en ellas el temático objeto de estudio, cuya información se va consignando en una matriz de registro documental; luego, se *seleccionan las fuentes* de este archivo documental, enfocándose en aquellas en las que se enuncia el campo de análisis. Enseguida realiza la *tematización de las fuentes*, que consiste en determinar el tema del que trata cada uno de los documentos, información que se registra en otra matriz. Después se realiza un proceso de *fichaje* enfocado a determinar aspectos relacionados con lo decible, con lo factible y con los modos de subjetivación. Posteriormente, *se establecen los espacios y relaciones*, momento en el que se determinan las prácticas, los juegos de poder, las continuidades, las recurrencias y, por supuesto, las discontinuidades, que permiten, más que resolver un problema de modo apresurado, problematizar el objeto de investigación. Y, por último, con base en lo anterior, se lleva a cabo un proceso de *análisis* y de *producción escrita*, en el que describen y develan aquellas condiciones de existencia que han permitido una posible naturalización de un discurso y una práctica llamada trabajo investigativo, entre deliberaciones, tensiones y juegos de poder. De este modo, más allá de formular una apuesta investigativa dirigida a intervenir la realidad escolar, pedagógica y educativa, con intenciones de transformación o de adecuación a las dinámicas establecidas, pretende producir un saber que contribuya a la problematización del quehacer investigativo de los maestros en la escuela pública bogotana.

1. La enunciación de un nuevo modo de subjetivar a los sujetos maestros: narrativas emergentes

Entre las décadas de los ochenta y noventa, se gestaron una serie de condiciones que provocaron el inicio de un proceso reflexivo acerca de la identidad, el quehacer y el papel cultural del sujeto maestro, en la búsqueda de alternativas pedagógicas que incidieran en el cambio educativo y en el mejoramiento de su nivel formativo (Cárdenas, 2015), que se tradujo en la enunciación de una nueva manera de convertir a los sujetos maestros en determinadas subjetividades. Para ese momento, según Martínez y Unda (1995), la educación (junto con la pedagogía), se

ubicaba como el eje esencial y estratégico para el ejercicio de la acumulación, reproducción y la producción de conocimiento, afectando la investigación y la enseñanza.

Con lo que se *dejaba* en el *pasado* la tendencia a transmitir información o adquirir conocimientos y se interrogaba sobre el papel del maestro y la escuela en la actividad de producción de conocimientos. Y en ese relacionamiento de la educación con el conocimiento, emergió el discurso de la calidad de la educación, en la perspectiva del mejoramiento, que afectó la actividad productiva de conocimiento, pues, se comenzó a destacar la necesidad de “optimizar el rendimiento y la eficacia del sistema” (p. 5). Por lo que, se incorporó la idea de que era necesario establecer unos criterios de calidad para que los productos los pudiesen adquirir. Esto significó, “la formación o capacitación de un recurso humano de calidad que pudiera estar acordes a las demandas del mercado” (p. 5). La formación del recurso humano, entendida como capacitación, es decir, “[...] acciones encaminadas a mejorar la labor educativa de los docentes, en términos de dotarlos de unas habilidades y destrezas para mejorar su oficio” (p. 6), se estableció como política de verdad, restringiendo la capacidad de autonomía del maestro.

Así, la preocupación por la calidad de la educación comenzó a impulsar la necesidad de “[...] generar una fuerza laboral de alta calidad” (Echeverri, 1997, p. 156), entre los sujetos maestros, pues esta condición, aseguraría el mejoramiento del sistema educativo. “Obligando”, en cierta medida, al sujeto maestro a estar actualizándose constantemente, a formular apuestas de investigación e innovación, a transformar la escuela y a constituirse de determinada manera, ya que esto le garantiza su reconocimiento profesional y la modificación de su posición social y pedagógica. Al apropiarse de estas “estrategias investigativas”, las subjetividades investigativas fortalecen sus prácticas y saberes que circulaban en la escuela. Esto hizo que la investigación se instalara como un dispositivo de regulación, en el que, *exclusivamente*, se comenzó a reconocer y legitimar tanto el trabajo pedagógico como al sujeto maestro.

A pesar de esto, señalan Martínez y Unda (1995), esta exaltación de la educación disminuyó su relevancia, puesto que, no era tan clara la relación costo-beneficio y educación –movilidad social. Para los años noventa, la educación nuevamente se constituyó en una acción estratégica, esta vez, más que a la calificación de la fuerza laboral, se concentró en el desarrollo de procesos tecnológicos, informacionales y asociados a los medios de comunicación masiva. En esta lógica, la calidad, en el contexto de la educación y la escuela, significó que los maestros mejoraran su trabajo, pues, “reclamar calidad es entregar al mercado un producto que cumple determinados criterios” (p. 5).

Este sujeto maestro comenzó a funcionar determinado “[...] por condiciones externas, sean por los logros de aprendizaje, las demandas y fluctuaciones del mercado o del modelo curricular”

(p. 5). Y, mientras opere en esta racionalidad de los indicadores de calidad y las necesidades laborales, su labor se concentra en “[...] integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir” (p. 5), perdiendo la posibilidad de intervenir la cultura escolar. “[...] pensar sobre las propias prácticas, producir intercambios con la investigación educativa, socializar los distintos saberes y problematizarlos” (p. 6). Y, de otra, por supuesto, en la introducción de un nuevo modo de subjetivación del sujeto maestro, esto es, la acción investigativa del maestro como un elemento esencial de su quehacer pedagógico, que produjo una subjetividad que “[...] inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura, [...] que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas” (p. 6).

Así, la escuela, el aprendizaje, la educación se convirtieron en objetos de investigación (Zuluaiga, 1989). Y con esto, la labor investigativa de los sujetos maestros surgió como una práctica que se articuló al deseo de actualizarse y continuar en la construcción de alternativas que redimensionaran el trabajo del maestro (p. 37). Y con ella, el estatus del sujeto maestro se modificó, pues a partir de ese momento, se la consideró una subjetividad investigadora y con capacidad de trastocar la realidad escolar y educativa.

Por esto, más allá de buscar en el quehacer investigativo, la calificación o capacitación pedagógica, como condición para mejorar la eficiencia y la eficacia del ejercicio docente, esta subjetividad emergente procura cualificarse, recuperar su autonomía y reconocerse como un “sujeto de saber”, que “sabe lo que enseña”, que “vive y reconstruye los escenarios que habita” (Fonseca y Pedraza, 2000, p. 31), que “[...] abandona la postura solipsista y se embarca en una aventura de pensar su contexto más inmediato, su aula, su institución y cómo estos afectan la dinámica total, efecto que lo hace reversible; es decir, lo que afecta a la ciudad afecta el aula, institución y localidad” (p. 31).

Pues, bien, ante esta racionalidad irrumpieron narrativas que proclamaron por plantearles a los sujetos maestros “la necesidad de realizar ajustes, interpretaciones, innovaciones, adaptaciones a su práctica pedagógica o de lo contrario están condenados a aislarse” (Ramírez et al., 1995, p. 10). Como condición para alcanzar la “perfección”, para tener prestigio, para “mejorar su perfil” (Martínez, 2004), para su reconocimiento y calificación profesional y, por supuesto, para la optimización de su quehacer pedagógico, que incita “[...] a llevar a cabo esfuerzos continuos de adaptación y acreditación de excelencia” (Jódar, 2007, p. 173). Instalándose como un modo de subjetivación de los maestros, que más allá de obligarlo a actuar de determinada manera y en contra de su voluntad, se lo gobernó para que condujera su conducta (o se la dejara conducir confirme unos objetivos prefijados).

2. La labor investigativa, una práctica permanente de actualización pedagógica

El ejercicio investigativo, al entremezclarse con el trabajo pedagógico, se convirtió en una práctica de actualización pedagógica y de subjetivación del sujeto maestro, en la medida en que instaló unas narrativas que abogaban por la importancia de aprender constantemente, transformando el funcionamiento del quehacer pedagógico. Y, con ello, se produjo un sujeto singular y diferenciado, hasta el momento inexistente en la escuela, al que se le hizo *investigador*, flexible, en curso y autorregulado, con lo que se le imprimió un nuevo estilo de vida. Dotándolo de las condiciones para desempeñar esta nueva función escolar y de reconocimiento profesional. Configurándose en una estrategia que se consolidó *necesaria* para que el maestro se mantuviera en una constante actitud de actualización y “[...] al tanto de los últimos avances de su campo” (Álvarez, 1997, p. 40).

Y con esto, crear condiciones de posibilidad “para coexistir, pensarse y formarse desde la colectividad” (Acevedo, 2020, p. 24). Así, emergieron formas distintas y alternativas de pensar la pedagogía y la formación de los maestros, articulándose “la formación de docentes con el ejercicio de la investigación y de la innovación” (González, *et al.*, 2016, p. 9), con su actualización y cualificación pedagógica. Así la investigación y la innovación se hicieron “condiciones ineludibles” y en referentes de calidad y acreditación, que irrumpieron para acoplarse al trabajo pedagógico para transformarlo e instalarlo de un modo distinto al *usualmente* establecido. Y con esto, se declaró primordial la sistematización y divulgación de dicho trabajo como condición para la ampliación y producción de conocimiento pedagógico y disciplinar.

Así el advenimiento de la formación de sujetos maestros se convirtió en el fundamento de “[...] la construcción de saber pedagógico (investigación) y en la transformación escolar (innovación)” (González, *et al.*, 2016, p. 11). Pues, se *aprendió* que la práctica pedagógica y la experiencia educativa eran susceptibles de ser intervenidas por procesos investigativos y sistematizadas, puesto que esto último, permite “[...] escribir la experiencia, [dar] cuenta de la búsqueda, de los problemas de trabajo y de la vivencia investigativa” (Boada, 2001, p. 33). Y, que eso, aseguraba el reconocimiento del sujeto maestro como una subjetividad profesionalizada, interesada por los vestigios escolares, reflexiva, flexible e inquieta por los asuntos pedagógicos, a la que se le iba a *responsabilizar* del devenir escolar, de su excelencia, transformación, movilidad, perfeccionamiento y crecimiento. Lo que hizo “ineludible” adquirir este compromiso.

Por esto, normatividades como el Acuerdo 026 de 1994 del Concejo de Bogotá, en la que se enuncia la importancia de “articular y promover las innovaciones educativas producto de los proyectos institucionales o locales con los procesos investigativos y de formación de docentes

como alternativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica” (Art. 3, numeral 3), visibilizaron la fuerza que adoptaba la idea de articular el trabajo investigativo al ejercicio pedagógico. Exaltándose la importancia de la permanente cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, la implementación de los recursos y métodos educativos y la innovación e investigación educativa, como factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación (Ley General de Educación 1994).

Junto con esto, irrumpió el discurso, según el cual, las redes pedagógicas eran el escenario esencial para la formación continua de maestros, en la medida en que se consolidan en un “espacio de crecimiento profesional” (Santiago *et al.*, 1999, p. 12). De este modo, las redes y colectivos de maestros comenzaron a reconocerse y consolidarse como espacios de formación académica y de subjetivación, es decir, de constitución de sujetos en determinados tipos de maestros que se caracterizaron como investigadores e innovadores, productores de conocimiento, para transformar las prácticas, para reflexionar el acontecer escolar. En estos espacios pedagógicos se gestan “prácticas de subjetivación” que configuran a los maestros, esto es “el conjunto de acciones y actividades que éstos despliegan en las redes pedagógicas y que tienen efectos sobre sí mismos, es decir, en su devenir y constitución como sujetos” (Acevedo, 2020, p. 16).

Al florecer Maestros en Colectivo (MC), funcionando a modo de engranaje con las retóricas emergentes, al “dispositivo de formación” instaurado y conforme con las reglas de funcionamiento de la época, devino acoplado con estas discursividades emergentes y las instaladas, procurándose ser un espacio para la exposición de los intereses, las iniciativas, las necesidades, las proyecciones profesionales e inconformismos de los maestros. Sumado, se resaltó que, la reflexión era “una posibilidad de aprender y desaprender, de construir y de deconstruir, de establecer una relación distinta con su praxis, de pensarse y de formarse” desde un arte de sí (Sáenz, 2014, p. 23) que hace posible su crecimiento académico, personal y profesional a partir de la creación de un saber sobre sí mismos” (Acevedo, 2020, p. 20). Muchas veces actuando conforme las políticas distritales de formación, en otras de modo autónomo o de resistencia frente a lo establecido.

Así las cosas, en MC, un espacio de visibilización de las prácticas de enseñanza de los maestros, del trabajo en equipo y de las experiencias construidas colectivamente, se desarrolló y fortaleció la “acción creadora” de los maestros que hacía visibles sus “capacidades creativas” de los sujetos maestros; que en la interacción subjetiva aprendieron a *reflexionar permanentemente*, consolidándose esta actitud como un campo pedagógico que opera “[...] a la manera de un cuerpo docente o una comunidad científica” (Echeverri, 1997, p. 11). Con la incorporación del quehacer investigativo en la escuela, se indujeron nuevos comportamientos, actitudes, ges-

tos y valores, que se materializaron en el *deseo* por “[...] romper con la rigidez de los programas e [introducir] transformaciones en sus prácticas pedagógicas” (Martínez y Unda, 1998, p. 8).

En este sentido, el quehacer investigativo se configuró en un modo de subjetivación que se empleó para crear una subjetividad que comenzó a enunciarse y validarse en la escuela como una *opción* de individuación, el sujeto maestro investigador, el cual no era posible

[...] sin involucrarse en el proceso de investigación. Un punto de partida para la participación del docente en la actividad investigativa es ser consciente de que en su práctica existen aspectos susceptibles de ser mejorados. Así, el maestro reflexiona sobre su práctica y encuentra aspectos a investigar, pero éstos no son producto del azar, surgen de la interacción entre el docente y los estudiantes, entre los estudiantes y el conocimiento, entre el docente y la comunidad, y entre los estudiantes mismos (Boada et al., 2001, p. 30).

Por lo que se hizo esencial para estar en permanente actualización y formación, pues esto, acreditaba la labor pedagógica y el ejercicio investigativo. Para ello, se propone gestar ambientes pedagógicos y académicos en los que se susciten la interacción, como condición de encuentro, de discusión y de deliberación, en el que se constituye esta subjetividad investigativa. Y en el que aprende a intercambiar sus experiencias. Pues allí, en esa reciprocidad, es en donde se la reconoce distinta, inquieta e interesada por el devenir escolar y lograr desprenderse de lo “tradicional” y de lo convencionalmente establecido.

3. La investigación es un compromiso del maestro

Cuando la actividad investigativa se incorporó al trabajo pedagógico, se la convirtió en una condición del maestro, adquiriendo el carácter de *compromiso ineludible*, en tanto, le permitía su crecimiento pedagógico, su cualificación y formación constante. Esto le posibilitaba ser permanente, en curso, en movimiento y en continua transformación y producción. Susceptible de modificarse en cualquier momento. Lo que generó “crearle” la responsabilidad de asumir los asuntos escolares y “[...] de los cambios que se supone necesitan los sistemas educativos (Cabra y Marín, 2015, p. 151), de modificarlos con acciones de intervención, que se tradujeron en actividades *innovadoras* y alternativas frente a las problemáticas identificadas, pues, estas subjetividades no solo aprendieron a definir problemas, sino a construirlos e identificarlos en el contexto escolar.

Al ser un compromiso, la investigación incitó a que el sujeto maestro asumiera el reto y la responsabilidad de la transformación escolar y del mejoramiento de la calidad del sistema

educativo. Lo que implicó “[...] propiciar la conceptualización y cualificación de la práctica pedagógica” (Cárdenas, 2000, p. 38) y la resignificación de “[...] la labor del maestro como constructor de saber pedagógico” (p. 38).

Así, la investigación se implantó como un mecanismo de poder que le dio “sentido a labor de ser sujeto maestro”, pues de estar concebido como un reproductor e instrumentalizador del saber, lo ubicó en una posición en la que se convirtió en productor de conocimiento pedagógico y disciplinar. Esto hizo que el ejercicio pedagógico comenzara a tener “posturas políticas”, en tanto, comenzó a resistirse a lo establecido, a modelos y a mandatos externos, formulando caminos y alternativas frente a ello. Y, además, este compromiso le “exigió” a esta subjetividad investigadora que aprendiera a redactar informes, a escribir “textos investigativos”, como condición de reconocimiento de su labor investigativa. Autónomamente se apropiaron del deseo de progresar, de optimizarse, de cualificarse y de profesionalizar y lo ajustan con su estilo de vida.

De este modo, la investigación se configuró no solo en un compromiso sino en un *anhelo* para alcanzar el mejoramiento profesional, en tanto, perfeccionamiento, optimización de la labor y búsqueda de la excelencia, consolidándose en una política de verdad para el mejoramiento e incremento de la calidad educativa. Es por esto por lo que, los sujetos maestros “aceptan” este modo de subjetivación, pues, se ejerce sobre sus emociones, deseos y aspiraciones. Es decir, la racionalidad de la época hace coincidir los sueños y expectativas de los gobernados con objetivos previamente fijados. Mostrándose como “digno” y como una condición proveniente de la libertad que permite el prestigio, el reconocimiento y crecimiento investigativo, profesional y pedagógico.

En este sentido, el quehacer investigativo se convirtió en la condición para que el trabajo pedagógico del sujeto maestro alcanzara el estatus de *riguroso y científico*, lo que contribuyó a su profesionalización y reconocimiento cualificado para ejercer el trabajo pedagógico en la escuela. Facultándolo, además, para cuestionar la realidad escolar, proponer alternativas de cambio frente a las problemáticas identificadas. De este modo, la inclusión del ejercicio investigativo a la actividad pedagógica significó crearle unas nuevas condiciones, capacidades, funciones y comportamientos al sujeto maestro que lo transformara en una subjetividad investigadora, los cuales, en la medida en que los “cultivara”, le ayudarían a avanzar en su profesionalización, formación y actualización.

4. El ejercicio investigativo requiere ser socializado

Uno de los efectos que produjo conectar el quehacer pedagógico con la investigación fue el resaltar la necesidad e importancia de socializar, divulgar y comunicar a otros maestros, en escenarios académicos y pedagógicos que los hallazgos y resultados de este trabajo exploratorio. Ya fuese en la forma de ponencias, artículos en revistas o libros. Con esto el sujeto maestro investigador se expuso, mostrando su accionar en la escuela, lo visible y lo oculto, lo que permitió la incorporación de un “operativo vigilancia” que se desplegó lo que hacía o dejaba de hacer el sujeto maestro, “[...] sobre lo que sabe, pero sobre todo sobre lo que no sabe, sobre su formación” (Martínez, 2004, p. 368).

La exhibición de sus resultados de investigación, no solo permitió concebirlo como un productor de saber, que interpreta y se sumerge en la realidad para comprenderla y estudiarla, en “búsqueda de la verdad” y con el propósito de construir conocimiento. Sino develar la suspicacia que sobre estos sujetos maestros recaía. Ante esto, Martínez (2004), citando a Novoa (1999), señala que los profesores son observados con desconfianza, acusados ser mediocres y de tener una formación deficiente. Pero a la vez, *curiosamente*, las “fórmulas salvadoras” de la crisis y el malestar educativo.

Así las cosas, al socializar y divulgar sus trabajos dicha subjetividad se expone públicamente, al participar en eventos, al encontrarse con otros para intercambiar ideas, al elaborar documentos en los que plasma los hallazgos, los análisis y reflexiones que le permiten comprender la realidad explorada. Aprende a escribir sus ideas y plasmarlas en ponencias, a exponer sus puntos de vista y a cuestionar los de otros maestros, a debatir e interpelar, y por supuesto, a defender sus criterios y pensamientos. De hecho, ese maestro investigador se reconoce con el otro, por lo que, abandona la insularidad para hacerse colectivo. Lo que valida que, más allá de intervenir directamente al sujeto maestro, lo que se afecta directa e inmediatamente es “el campo posible de sus acciones” (Castro, 2015, p. 46).

De este modo, la voluntad del sujeto maestro se reguló, haciéndolo de tal modo que aprendió a ser innovador, a buscar trascender el aula y a reflexionar la teoría, las construcciones epistemológicas y pedagógicas. Además, a aportar a la construcción de conocimiento académico, transfigurando su condición y estatus profesional, trascendiendo hacia el sujeto maestro investigador e intelectual que enriquece el campo conceptual de la pedagogía. Por lo visto, se instaura y legitima una subjetividad “[...] que se interroga y reflexiona sobre su quehacer pedagógico, al sentir que sus prácticas pedagógicas son usuales, o no llenan sus expectativas, rompen con la cotidianidad del aula diseñando nuevas actividades, propuestas innovadoras o investigativas” (Monroy et al., 2003, p. 65).

Ese continuo movimiento reflexivo del pensamiento sobre las prácticas educativas las expone en constante cambio y devela la sospecha que recae sobre ellas, amparándose en el discurso de la necesidad de la observación y examen permanente para impedir su constitución en “tradicional” o “usual”.

Por ello, al subjetivarse al sujeto maestro a través del quehacer investigativo, se le implantó el deseo de actualizarse “[...] para evitar la rutinización profesional y la decadencia de las formas educativa de nuestro sistema” (Fernández et al., 2002, p. 27), de construir conocimiento nuevo y de formarse continuamente. Incluso *aprendió* el significado de sistematizar una experiencia educativa, pues ello, le significaba cualificar su quehacer en el aula (p. 38), reflexionar y alterar sus actuaciones pedagógicas, y por supuesto, a producir un saber escolar y pedagógico. De hecho, *sistematizar* la experiencia educativa se constituyó en el procedimiento para visibilizar lo que el sujeto maestro hacía en el ejercicio investigativo, como también, lo que dejaba de investigar. Por lo que se *arraigó* como narrativa que, no basta solamente con que este sujeto maestro investigador transformara su práctica de enseñanza, sino que era necesario que la compartiera e intercambiara con otros. Así las cosas, el acoplamiento entre la investigación y la actividad pedagógica se convirtió en un modo de subjetivación que se *enraizó* en la escuela como un procedimiento para *inducir* la formación de un determinado tipo de subjetividad que se consolida como verdad y como única manera de funcionamiento y reconocimiento del sujeto maestro en la actualidad.

Conclusiones

Este viaje, más allá de emprenderlo en la búsqueda de otorgarle un sentido a las acciones pedagógicas e investigativas que en la actualidad desarrollan los sujetos maestros, de ratificar que el accionar investigativo se debe a la voluntad humana, al progreso de la pedagogía o a la conciencia de la necesidad de la formación y cualificación pedagógica, de la justificación de cada modo de proceder en el aula o de los vestigios que permitan comprender su presente, pretendió ser un *diagnóstico* para develar cómo en un momento determinado de la historia de la educación y la pedagogía, irrumpió un nuevo modo de subjetivación, la integración del quehacer investigativo al accionar pedagógico de los maestros, para producir una subjetividad investigadora que se ha venido desde entonces legitimando en el acontecer escolar. Mecanismo que se ha ido, al parecer, naturalizando para modificar las maneras de provenir de los sujetos maestros, induciendo conductas distintas que se enfocaron a cuestionar lo convencionalmente establecido y a alterarlo a través de acciones de intervención “innovadoras”. Esto permitiría cuestionar su funcionamiento en una sociedad en la que el aprendizaje, y más que éste, aprender a aprender para toda la vida, se instala como una política de verdad y exige, más que, al maestro, al docente, otras condiciones de existencia.

Esto permite analizar cómo son *conducidas* en el presente las conductas de los sujetos maestros, para aproximar algún intento de sospecha, de pensar de otro modo y permitir acciones de sublevación, resistencia, emancipación o consentimiento. Por esto, se va al pasado en búsqueda de lo que se dejó de ser y dejó de hacer y con esto, en lo que se es y se está haciendo en el presente, para despojarse o consentir, liberarse, resistir o permitir, esas maneras particulares que se implantan para hacer del sujeto maestro una subjetividad investigativa. En esta medida, este ejercicio intenta *visibilizar* una manera distinta de reconocimiento subjetivo, de producción de saber, de transformación del estatus, así como de formación, de educación continua, de cualificación y de profesionalización, que se ha venido constituyendo en la escuela y la educación. Lo cual funciona conforme con la racionalidad contemporánea en la que se induce a las subjetividades a “[...] incrementar su “capital humano” mediante la creación, la innovación y el emprendimiento” (Castro, 2015, p. 53). Y se constituye en una posibilidad de encontrar aquello que dejó de ser ese sujeto maestro, de lo que hizo y de lo que está haciendo, y, por supuesto, en lo que se ha constituido, para pensar en emanciparse adoptando formas alternativas de subjetivación, que le permitan ser de otro *modo*, o, por el contrario, consintiendo ser individuado de esa manera en la que se hace al sujeto maestro un investigador.

Contribución de autores

Autor 1: *conceptualización, metodología, redacción – elaboración del borrador original. Investigación, supervisión y validación.*

Autor 2: *conceptualización, metodología, redacción – elaboración del borrador original. Investigación, supervisión y validación* Todos los autores: *redacción – revisión y edición.*

Referencias

Acevedo-Vásquez, L. D. (julio–diciembre de 2020). Comprensiones sobre las prácticas de subjetivación que construyen los maestros en las redes pedagógicas. *Nodos y Nudos*. (7)49, 13-26. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num49-11537>

Álvarez-Gallego, A. (1997). El silencio, la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible. En: *El quehacer investigativo y la educación*. Encuentros de Investigadores Distritales en Educación. Serie Memorias Uno. Idep.

Boada, M. (2003). Presentación. En: *Caminantes y caminos*. Expedición Pedagógica en Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Fundación Antonio Restrepo Barco. 9-29.

- Cabra-Torres, F. y Marín-Díaz, D. L. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Educación Colombiana*, 68, 149-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce149.171>
- Cárdenas-Agudelo, S. (2000). Rutas pedagógicas. Construyendo saber pedagógico. *Nodos y nudos*, 2(8), 37-38. <https://doi.org/10.17227/01224328.1133>
- Cárdenas-Forero, O. L. (2015). La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (2)13, 657-669. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1327091714>
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri-Sánchez, J. A. (1997). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Educación y Pedagogía*, (17), 155-183. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17086/14799>
- Fernández, V. M., Miranda, G., Aguilar, E., Ortega, V. M., Barraza, R., Martínez, H., López, L., León, M., Ortiz, F. y Villegas, C. (2002). Los colectivos escolares en la transformación de la educación básica. *Nodos y nudos*, 2(12), 27-31. <https://doi.org/10.17227/01224328.1188>
- Fonseca-Amaya, G. y Pedraza-Guerrero, M. (2000). Una nueva lectura de ser maestro. *Nodos y nudos*, 2(8), 31-36. <https://doi.org/10.17227/01224328.1132>
- Foucault, M. (1999). El Cuidado de la Verdad. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales. Volumen III.
- Fundación Universitaria Cafam (2015). *Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras*. IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- González-Lara, M., Barrantes-Clavijo, R. U. y Lache-Rodríguez, L. M. (2016). La formación de maestros: el oficio del IDEP Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013. Serie Investigación IDEP. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-833>

- Jódar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas. Educación y Políticas de la Experiencia*. Ed. Laertes Educación.
- Martínez Boom, A. y Unda-Bernal, M. P. (1997). Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Nodos y nudos*, 1(3), 4-6. <https://doi.org/10.17227/01224328.1207>
- Martínez Boom, A. y Unda-Bernal, M. P. (julio-diciembre de 1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos y nudos*, 1(5), 8-14. <https://doi.org/10.17227/01224328.980>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Antropos Editorial.
- Monroy Ramírez-Jiménez, M., et al. (1995). Una experiencia de autoformación de los maestros. *Nodos y nudos*, 1, 10-13. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/928/950>
- República de Colombia (1991). Ley General de Educación. Editorial Norma.
- Santiago-Domínguez, E., García-Ríos, R., Morales-Olarte, J., Santos-Santos, M. y Pinzón-Fonseca, J. (1999). El colectivo: un espacio de intercambio. *Nodos y nudos*, 1(6), 11-15. <https://doi.org/10.17227/01224328.1019>
- Unda, M. P. (2002). Expedición Pedagógica y redes de maestros. *Revista Perspectivas*, (3)32, 1-15. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/undas.pdf
- Zuluaga-Garcés, O. L. (1989). Informe sobre el Seminario Latinoamericano de Investigación Educativa. *Revista Educación Colombiana*, 1, 101-106. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/16744/14520>

Citar artículo como:

Cárdenas-Forero, O., y Uribe-Garzón, S. (2024). El trabajo investigativo: un modo emergente de subjetivación de los maestros en la escuela. *Educación y Ciudad*, (46), e2982.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.2982>

Fecha de recepción: 11 julio de 2023

Fecha de aprobación: 7 de diciembre de 2023