

# Docentes investigadores<sup>1</sup>: superar los sentidos metafóricos que viajan del norte al sur global<sup>2</sup>

Researching Teachers: Overcoming the Metaphorical Senses That Travel from the North  
to the Global South

Professores Pesquisadores: Superando os Sentidos Metafóricos que Viajam do Norte ao  
Sul Global

Mónica Yasmín Cuineme-Rodríguez<sup>3</sup>  
Andrés Castiblanco-Roldán<sup>4</sup>

## Resumen

La presente reflexión parte de un proceso sistemático de revisión documental tanto de textos teóricos referentes del tema, como de documentos de sistematización que en cierta medida dan cuenta de su aplicación en los escenarios educativos. Usaremos la metáfora en su potencia como un término

- 
- <sup>1</sup> El concepto de docente investigador como todo concepto, hace parte de una estructura inmersa en contextos sociales que designan unas formas de producción propias para cada tipo de cultura. Por lo tanto, la imagen del maestro investigador cambia según las formas en que se producen en cada sociedad y la manera en que se utiliza este concepto en la vida práctica. Dicha referencia tiene el poder de denominar y por lo tanto influir en la manera en que política pública, comunidades y academia sitúan y movilizan al maestro contemporáneo.
- <sup>2</sup> La presente reflexión se presenta en el marco de un diálogo académico de los avances del proyecto doctoral: Investigación escolar: mecanismos discursivos y prácticas en los docentes de la Secretaría de Educación del Distrito 2005 – 2020, de la línea de Lenguaje del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE - UD con la línea de Lenguaje Comunicación y Cultura de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- <sup>3</sup> Candidata a Doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación Distrital, Miembro de la Misión de Educadores y sabiduría Ciudadana MESC. <https://orcid.org/0000-0003-4471-2512> Correo electrónico: mycuineme@gmail.com
- <sup>4</sup> Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Titular de la Línea de investigación en Lenguaje, Comunicación y Cultura y coordinador de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://orcid.org/0000-0002-7272-0133> Correo electrónico: afcastiblanco@udistrital.edu.co



TEMÁTICA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N45.2023.2860](https://doi.org/10.36737/01230425.N45.2023.2860)

de análisis clave en la interacción simbólica. Fruto de la filosofía y el análisis discursivo, jugaremos en clave crítica usando como mecanismo de análisis la posibilidad de tensión que reviste el *sentido metafórico* como parte de la retórica y por lo tanto, del discurso, en términos del filósofo del lenguaje, Paul Ricoeur (2001). Con esta herramienta reflexiva, en este texto nos ocuparemos de presentar dos tensiones: en primer lugar, ubicamos lo que representa en la condición del profesorado de educación básica y media asumirse o identificarse como docentes investigadores ante una academia científica y excluyente. Como segundo punto, proponemos una tensión con referencia a los discursos contra hegemónicos de las formas civilizatorias en las cuales la investigación educativa es asumida como proceso de resistencia y por lo tanto el rol del docente investigador es envuelto dentro del discurso de transformador social, en el cual, como sucede en el campo científico, se da una trampa discursiva que unas veces, incide en la asimilación de la producción de sentido del docente investigador en el gran curso ideológico de las pedagogías, y en otras, perdiendo su independencia como producción intelectual situada.

**Palabras claves:** maestro investigador, relato, investigación pedagógica.

### Abstract

This reflection is based on a systematic process of documentary review of both theoretical texts referring to the subject, as well as systematization documents that to a certain extent account for its application in educational settings. We will use metaphor in its power as a key analysis term in symbolic interaction. Fruit of philosophy and discursive analysis, we will play in a critical key using as a mechanism of analysis the possibility of tension that has the metaphorical sense as part of rhetoric and therefore of discourse, in terms of Paul Ricoeur (2001). With this reflexive tool, in this text we will deal with presenting two tensions: first, we locate what it represents in the condition of basic and secondary education teachers to assume or identify themselves as research teachers before a scientific and exclusive academy. As a second, we propose a tension with reference to the counter-hegemonic discourses of civilizational forms in which educational research is assumed as a process of resistance and therefore the role of the research teacher is involved within the discourse of social transformer in which, As happens in the scientific field, there is a discursive trap, which affects the assimilation of the production of meaning of the research teacher, in the great ideological course of other pedagogies, losing its independence as a situated intellectual production.

**Keywords:** teacher researcher, story, pedagogical research.

## Resumo

Esta reflexão assenta num processo sistemático de revisão documental quer de textos teóricos referentes ao tema, quer de documentos de sistematização que de certa forma dão conta da sua aplicação em contextos educativos. Usaremos a metáfora em seu poder como um termo-chave de análise na interação simbólica. Fruto da filosofia e da análise discursiva, jogaremos em chave crítica utilizando como mecanismo de análise a possibilidade de tensão que tem o sentido metafórico como parte da retórica e, portanto, do discurso, nos termos de Paul Ricoeur (2001). Com esta ferramenta reflexiva, neste texto trataremos de apresentar duas tensões: primeiro, situamos o que representa na condição de professores do ensino básico e secundário assumirem-se ou identificarem-se como professores investigadores perante uma academia científica e exclusiva. Em segundo lugar, propomos uma tensão com referência aos discursos contra-hegemônicos das formas civilizacionais em que a pesquisa educacional é assumida como um processo de resistência e, portanto, o papel do professor pesquisador está envolvido no discurso do transformador social no qual, como acontece no campo científico, há uma armadilha discursiva, que afeta a assimilação da produção de sentido do professor pesquisador, no grande curso ideológico de outras pedagogias, perdendo sua independência como produção intelectual situada.

**Palavras-chave:** professor pesquisador, história, pesquisa pedagógica.

## Introducción

En la actualidad, el gremio del Magisterio plantea la necesidad de reformar el estatuto docente, con el fin de lograr que la política pública con respecto al gremio, aterrice de una manera más real sobre las necesidades y dinámicas que exige la escuela contemporánea y sus actores. Dicho tema pasa por el ejercicio de las reivindicaciones de un sistema normativo y pecuniario que nivele esta profesión con otras de la sociedad. Además de pretender re orientar la mirada sobre los docentes, cuestión que pasa por las formas en que se han referenciado en los órdenes discursivos tanto de las instituciones, las comunidades científicas, así como de ellos mismos. En el presente texto recurrimos a la apuesta analítica de Ricoeur (2001), porque este es un caso clave de análisis discursivo como interacción entre esferas de conocimiento y comunidades alrededor de lo que puede significar una constante de discriminación intelectual.

Una segregación que se ha instalado en referencia con la profesión docente, en especial en la región latinoamericana, particularmente en Colombia. El planteamiento de la metáfora por sustitución ha configurado una manera de encasillar la potencia que tiene esta figura retórica no solo para brindar una doble lectura ficcional de la realidad sino su potencia para poner en tensión dos planos de realidad que objetivamente parecen ir paralelos, a la hora de observar la

deriva de los discursos sobre los roles, las prácticas investigativas y las normas que regulan las relaciones sobre ellas.

Se apela al concepto de *sentido metafórico* por su operación en la cual se reconoce que: “[...]la definición real de metáfora en términos de enunciado no puede eliminar lo nominal en términos de palabra o de nombre, porque la palabra sigue siendo el portador del efecto de sentido metafórico; precisamente de la palabra se dice que toma un sentido metafórico [...]” (Ricoeur, 2001, p, 94). Al tomar ese sentido, configura la identidad semántica y discursiva, lo que incluso, posibilita su lectura semiótica como símbolo en sí, ya que, la figura que conforma la asociación de dos términos como «maestro – investigador» implican simbólicamente un objeto de identificación o significante.

En este sentido, la metáfora se propone desde la interpretación de la forma como se ha construido el relato frente a la invención del docente como investigador. De este modo, las maneras como se han construido los relatos frente a las formas de ser docente investigador visibilizan las condiciones sociales, históricas y culturales particulares que producen dichos relatos (Kestere y Kalke, 2015), lo que sitúa a la metáfora como un elemento con el que se percibe y en consecuencia se decide -cuando es política pública- sobre el docente.

Se propone el relato como dispositivo de ficción; en el sentido que la composición de la realidad está entrelazada con su manera de narrarse y comunicarse. Con base en lo que define Deleuze (1990) el dispositivo posiciona su carácter de red de redes en la cual se visibilizan los sistemas de signos comprometidos que a la vez se tornan en regímenes de visibilidad, y que configuran tanto los sentidos que le han otorgado a la figura del docente como investigador, como a las formas en las que el sujeto deviene en un relato de sí mismo. En este sentido, se instala una tensión sobre la forma de abordar la relación que tiene el docente con el campo científico y el de la experiencia, colocándolo en dos orillas distintas, en las que es al mismo tiempo sujeto y objeto.

En la orilla del campo científico, el relato ficcional se ubica bajo la mirada de lo racional que desarrolla la teoría positivista, la cual se coloca sobre la experiencia instrumentalizada (filtrada por los utillajes propios de las teorías y sus conceptos), desarrollando un lenguaje científico que impone tecnologías de control que estandarizan las prácticas de enseñanza aprendizaje. Bajo esta mirada, el discurso que envuelve las prácticas de investigación en el aula se manipula bajo las pretensiones de calidad, emprendimiento e innovación que desde la política educativa se proyecta en clave de estándares para evaluar las «buenas prácticas» pedagógicas del docente.

En la otra orilla se reconoce el relato del docente desde su experiencia enmarcada dentro del sentido de la praxis aristotélica, en la cual el conocimiento de su acción posibilita la reinterpretación y el diálogo sobre sus formas de ser- decir para transformar la realidad. Desde esta percepción la investigación como experiencia permite que el docente narre su acontecer vivido desde la práctica pedagógica. Así, la investigación se configura como un conjunto de prácticas que resisten los saberes formalizados desde el positivismo y permite la narración del docente como sujeto de conocimiento que transgrede las formas normalizadas de control, vigilancia y condicionamiento de sus prácticas (ser- decir- hacer).

Al situar la figura del docente investigador en el campo de la investigación pedagógica como relator de la experiencia, se produce una narrativa ficcional de la práctica, así, el relato construido por el maestro investigador parte de la forma en que este le da sentido a su experiencia; de esta manera la experiencia es el sentido que adquiere el relato (Larrosa, 2013). La operación que sigue es la de una serie de relatos de la experiencia que se tornan en objeto de los aparatos teóricos del campo cientificista que les integran en las narrativas que describen, analizan y finalmente las configuran como objeto.

De tal modo que la figura del maestro investigador se torna en una forma de significativa a la que se le otorga el sentido metafórico de acuerdo al campo discursivo en el que se le ubica. Tal figura se compone de un primer término «maestro y/o docente» que no es ajeno al debate. Por los orígenes de la trayectoria entre el oficio de maestro y la profesión de docente estas dos acepciones tienden a ser distintas, pero como lo recuerda Michel Foucault (2005): «Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican» (p, 45). Este primer término es convenientemente interpretado de acuerdo al contexto y a la validez del fin para el cual se usa.

En tal sentido, si bien los términos maestro y docente proceden de diferente origen y están destinados a tener caminos semánticos distintos, la lógica del sentido común les homologa en algunos discursos, mientras normas propias del orden administrativo de la función pública (Ministerio de Educación, 2002), hablan de los *docentes en propiedad o docentes interinos*, los textos teóricos del campo (Zuluaga, 2003) los sitúa como Maestros; y para la retórica política (Bonilla, 2022) y el habla cotidiana, se habla de *maestros – docentes* de manera unívoca. Con base en los acervos textuales y al uso común, en adelante se considera que el docente o el maestro investigador son el mismo sujeto. Lo problemático para este contexto de reflexión es el problema de su consideración como investigador en relación con los repertorios discursivos científicos tradicionales o producidos por comunidades científicas distantes de la escuela y sus realidades.

Con base en Ricoeur (2013), en la continua mimesis del relato docente en el plano del campo discursivo que lo comprende, sea hacia su referencia a su práctica o sea a su acción hacia la comunidad, genera una trampa o juego de sentido, pues al carecer de un carácter concreto y quedarse en el plano retórico, la perlocución de su efecto simbólico termina diluyéndose en otras derivas de significado como la del docente cuidador y repetidor – recontextualizador; como el sujeto que realiza la acción perenne de adaptar los contenidos de la ciencia y sus resultados a la escuela y los currículos (Bernstein, 1997; Van Leeuwen, 2008), o la de sujeto transformador que se solapa en el del líder social en los contextos de las consignas contra hegemónicas de las pedagogías en movimiento. De tal manera, la relación doble de la situación del científicismo y la experiencia, termina replicándose en esferas de relación social como la de las políticas públicas y los campos gremiales o contra hegemónicos, en que finalmente la figura termina vehiculizada para darle sentido a cada esfera, sin hallar una independencia y campo propio.

Frente al primer sentido metafórico científicista cabe reconocer que, si bien hay resistencias y acciones pedagógicas colectivas por parte de algunos agentes del Magisterio, continúa el rol del docente investigador solapado en la innovación como una figura propia de la transformación de contextos particulares en el discurso científico que involucra el acto de crear y transformar como actos de producir calidad. Esta deriva termina fortaleciendo la noción de educación mercancía criticada como una apuesta neoliberal lejana a las realidades de los territorios.

Cada gremio propone como punto de partida sus definiciones, a partir de la experiencia en diálogo con las estructuras teóricas y cognitivas que han consolidado desde la teoría y la práctica. En el caso de redes y docentes de aula, hay apuestas como las distinciones entre la investigación científica y pedagógica: «Investigación Científica entendida como la aplicación rigurosa del método científico e Investigación Pedagógica entendida como la reflexión, sistematización y socialización continua acerca de la experiencia en el aula y en la escuela». (Landinez *et al.*, 2006, p. 81), de tal manera que, por ejemplo, cuando se plantea la investigación como posibilidad en el aula, las redes de maestros como un gremio emergente en las últimas décadas pone sobre la mesa lo que se hace desde las aulas y con base en los saberes que se intercambian entre pares y con la comunidad.

Del mismo modo, quienes están en otros campos de la investigación fuera de la escuela se mueven en sus propios contextos tanto discursivos como experienciales. Estas concepciones se encuentran en la exposición que se presenta, pues es pertinente reconocer que en el sentido metafórico científicista militan concepciones de docentes ya absorbidas, así como en las pedagogías en movimiento es posible hallar a investigadores que se vienen situando en lo contra hegemónico como un ejercicio de disidencia con sus propios acervos disciplinares.

Lo ideal sería que este sentido metafórico del orden hegemónico científicista fuera solo un rasgo del sistema educativo occidental, bancario y extractivista. No obstante es interesante observar, como se ampliará más adelante, que en el segundo sentido metafórico que se explora, como contracara del capitalismo en lo popular, lo diverso y posdesarrollista, se encuentran juegos similares en el orden discursivo que en cierto modo podrían simplemente ser el polo aparentemente contrario o resistente, pero al tiempo sinérgico y complaciente en la preservación de un régimen de enunciación monolítico frente a esta dimensión del quehacer pedagógico investigativo.

### Sentido metafórico científicista: docente investigador por cuidador innovador

A lo largo de la historia de la educación en Colombia, aunque el rol del docente ha cambiado en sus representaciones de acuerdo a las diferentes situaciones y dinámicas tanto políticas, económicas e ideológicas. En su relación con el estado, el territorio y la institución educativa ha pervivido un sentido de tutor o cuidador de otros (Cuineme, 2020). De la relación de estas representaciones discursivas practicadas por estas instituciones emerge un sujeto social llamado docente, un individuo cuyo oficio va de la dignidad del saber a la precariedad de su condición socioeconómica (Martínez, y Bustamante, 2014), además de simbolizar a manera de apostolado (Sáenz *et al.*, 1997), el sentido de cumplir labores desde la voluntad de hacer o de guiar a la comunidad, más que como una profesión, como un servicio religioso: «La literatura pedagógica exaltaba también, y por encima del maestro-padre, al sacerdote-educador; pues él tenía por guía de conducta una actitud y una misión espiritual que le daban una mirada peculiar sobre el niño: además de padre era pastor» (p, 309). En este caso como lo proponen los autores, encarna diversas imágenes a las cuales se les asignan diferentes roles sociales en su mayoría del orden pastoral y paternalista como: caritativo, benefactor, asistencialista y gestor (Serna, 2004).

Al respecto, Óscar Saldarriaga (2014) propone que la construcción del sujeto maestro se consolidó a partir de su oficio y del empoderamiento de su saber. En su reconstrucción histórica, muestra que la labor del maestro surge de la división social del trabajo y de su especialización técnica, de tal modo, que el maestro comparte en la sociedad colombiana del siglo XIX y principios del XX el mismo lugar con el artesano dado que los dos son dueños de sus instrumentos y de un saber hacer personalizado, pero nacen bajo el soslayo de las políticas públicas y las élites (Silva, 2005).

El maestro, y en especial el de escuela pública, fraguó su subjetividad dentro de un campo de tensiones y disputas epistemológicas que situaban a la pedagogía como una disciplina recontextualizada de otros campos del saber científico como la psicología, la sociología y la medicina

entre otros. Aspecto que, con las luchas intestinas entre educación laica y religiosa, encarnada en el bipartidismo tanto decimonónico del siglo XX, posicionó al docente de escuela como subordinado de conocimientos, paradigmas y tendencias que se producen fuera de ella, transmitidas a partir de un método instalado de manera instruccional, negando su estatuto de saber teórico y su formación de experto (Saldarriaga, 2014).

Tuvo que pasar más de medio siglo para que los maestros reflexionaran su rol, pues a través de las luchas y procesos de exigencias de mejoras laborales del Magisterio surgen movimientos de organización gremial como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), que surge hacia 1959 y sería reconocida por el Ministerio de Educación en 1962. Este colectivo participó en la configuración del movimiento pedagógico en 1982, en el cual se plantea el discurso de la reinención social del rol del maestro, al evidenciar la necesidad de reconocer la escuela dentro de contextos sociales específicos con necesidades y características propias, las cuales se deben interrogar para transformar las prácticas pedagógicas y por ende la educación.

En este sentido el movimiento pedagógico se configura como un hito en Colombia y Latinoamérica al visibilizar el saber de la práctica del docente en la consolidación de un nuevo rol social como intelectual, lo cual implicó la construcción de un escenario político de lucha por obtener el reconocimiento e igualdad frente a otras profesiones y oficios que han llevado a que los maestros como movimiento o fuerza social, configuren estrategias de identidad y fortalecimiento de su papel en el campo educativo.

En ese marco de acción de los años noventa, intelectuales de diversas disciplinas inspirados por la corriente social de Paulo Freire (2012) entre otros pensadores de las pedagogías críticas (Giroux (1999); McLaren y Kincheloe, 2008) de las décadas de 1970 y 1980 propusieron la importancia de fortalecer la investigación escolar y el rol del maestro investigador para transformar las formas de poder que reproducen exclusiones, racismo y segregaciones sociales.

Emerge entonces un sentido metafórico que devela una tensión en la asociación semántica: docente – investigador, la que se sustenta en la perspectiva de dos acciones que difieren de entrada, más si se tiene en cuenta que históricamente el sistema de validez científica se ha centrado sobre la acción de la indagación que se presenta más como un oficio solitario de búsquedas, el cual se cruza de vez en cuando con la ponencia pública. En el caso de las ciencias puras y médicas, la investigación se entrelaza con la disertación/demostración en aula máxima en las universidades. Como lo han señalado los estudios históricos de la educación colombiana de la colonia y principios del siglo XX (García, 2007; Sáenz *et al.*, 1997), el oficio del docente dista de la ciencia y está más del lado del cuidado y la instrucción.

A pesar de los buenos deseos, ideológicos de los filósofos y pedagogos de la década de 1970 y 1980, se instala una práctica que perdura en el campo pedagógico, en la cual los maestros de aula no escriben o producen sus investigaciones, sino se tornan en objeto de escritura y análisis de otros (Escobar, 2016), lo que genera una cosificación de la escuela y sus dinámicas que se ven siempre desde un afuera, marginando el discurso y la acción de sus actores.

Tanto Saldarriaga (2014) como Hargrezves (2005) señalan que los efectos negativos tanto de las políticas impuestas «desde arriba» como de la teorización hecha por investigadores que no pertenecen a la escuela, contribuyen a la crítica generalizada de los docentes del distrito sobre la idea de que muchas de las investigaciones educativas se quedan en un nivel teórico e individual, y no se expresa directamente en el cambio de las prácticas pedagógicas o en la transformación de los entornos educativos (Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2018), al considerar la investigación como un conocimiento teórico alejado de la práctica, o asociarla a textos difíciles de comprender (Perinés y Murillo, 2017; IDEP, 2018).

Esta problemática agrava la situación del docente colombiano frente a su estatuto laboral el cual siguiendo a Ricoeur (2001) plantea la puesta en acción del discurso y sus metáforas. En primer lugar, el régimen de su retribución y crecimiento profesional de carrera docente no establece a la investigación o la producción académica como formas de ascenso, salvo como producto de ascenso salarial en el nivel 14 del decreto 2277 de 1979 y desaparece por completo tanto de los procesos evaluativos como de promoción del 1278 del 2002. Por otro lado, con respecto a la formación, los normalistas y estudiantes de licenciatura fueron educados para transmitir conocimientos, pero no para desarrollar actitudes y habilidades investigativas, como se venía señalando desde 1985, en un informe presentado en el marco del Encuentro Nacional de Decanos de Facultades de Educación en Bogotá (Recio, 1986), aspecto que se ratifica en la investigación de Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital (Cifuentes y Aguilar 2020).

De esta manera, los ideales frente a la educación y la investigación, y del rol docente, se ven envueltos en tensiones que surgen de los intereses políticos, económicos y culturales que entran en disputa para validar como legítimas dentro de la investigación educativa, las indagaciones y reflexiones de los propios docentes de escuela sobre sus prácticas pedagógicas encaminadas a resolver problemas de la enseñanza y el aprendizaje de cara a la formulación de nuevos planes de estudio (Escobar, 2008). Esas tensiones evidencian la emergencia de saberes específicos frente a la pedagogía en escenarios educativos como la educación básica y media, lo cual implica reconocer y validar las experiencias investigativas que surgen en estos contextos; aspectos que aún no son contemplados ni por los sectores académicos (Sánchez, 2008; Bustamante,

2018), ni por las políticas públicas en las cuales no se observa dentro del estatuto magisterial al docente investigador.

Al reducir el rol del docente a operador de un proceso de instrucción/cuidado de enseñanza y aprendizaje, se condiciona su quehacer y su ejercicio de lo político a un sistema interno normativo y de control que enuncia la institucionalización mediante unas prácticas administrativas reguladas por tiempos espacios y actividades que alejan al docente de la posibilidad de generar procesos que atiendan a pensar e investigar su quehacer. Aquí se configura un contrasentido en el cual se elogia a la innovación y la investigación como parte del proceso, pero no se compaginan con las normativas como discursos reguladores que siguen en clave de instrucción/cuidado.

Esta situación frente al rol del docente investigador contribuye a desencadenar la crisis de la escuela planteada desde 1986 por Parra como la «asimetría entre la temporalidad «lenta » de la escuela y el veloz ritmo de la sociedad, y en particular de la juventud contemporánea» (Parra 1986, p. 291-292).

El sentido metafórico se refuerza con el emplazamiento de imágenes del docente, dispuestas en la enunciación en el sistema comunicativo, en el que se pasa por el señalamiento de los medios de comunicación y sectores estatales que juzgan y culpan a los docentes de los bajos resultados, reforzando la imagen social del docente desde la carencia y las diferencias académicas, sociales y culturales que históricamente han acompañado y construido la imagen del docente de escuela (Soler y Baquero, 2014). Estas apuestas discursivas terminan generando una demanda pública del rol cuidador del docente, medida de manera sustancial con base en los efectos de comprensión conceptual de los estudiantes frente a las pruebas que de manera global han estandarizado para medir realidades dispares.

El anterior panorama se inserta en uno regional igual de preocupante. Según Murillo y Martínez (2019), en América Latina, la producción de artículos científicos y académicos de investigación educativa se concentra en docentes universitarios (85 %), mientras que los docentes de escuelas participan minoritariamente en la generación de contenidos relacionados con el campo educativo (Rojas, 2011). El sistema científicista prevalece en su visión de producción desde el ámbito universitario, el cual, como se señala con Cervantes y Gutiérrez (2020), existe como brecha entre la producción del conocimiento pedagógico que procede de las universidades, y la recepción y aplicación de dicho conocimiento en contextos escolares locales. Mientras la investigación científico educativa avanza y prolifera en las universidades, los docentes escolares son receptores del contenido académico que se genera en la educación superior y su producción académica es escasa.

El dominio del sentido metafórico ambiguo sobre la educación básica y media y la poca continuidad cuando las mismas se han formulado, que impactan en bajo o nulo reconocimiento de las prácticas investigativas. Tales interacciones dan cuenta de la dificultad para tener acceso tanto a la asignación de recursos, como de tiempos y espacios (descargas y comisiones), la difícil generación y permanencia de grupos de investigación, el bajo reconocimiento institucional del conocimiento pedagógico que se produce en la escuela, la escasa movilidad de los docentes, en una permanente desconexión entre la escuela, los problemas de la comunidad y otros aspectos que contribuyen a perpetuar el rol del docente como transmisor de un sistema en función de las competencias y estándares que promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo cognitivo como lógica emergente y propia de la globalización (Mejía 2014).

Finalmente, en la carrera retórica para dar forma a las políticas de docencia se crea una tendencia a públicamente reconocer ante medios de comunicación y entes legislativos el papel del docente investigador, en tanto que como discurso de oportunidad no implica un compromiso institucional para quién lo pronuncia, toda vez que su plataforma de enunciación parte de una legislación normativa que no lo visibiliza y por lo tanto, queda en el plano de juego del lenguaje, que termina alejado de las realidades y las necesidades de los docentes.

### **El sentido metafórico de la pedagogía en movimiento: el docente investigador por líder social**

Como se mencionó anteriormente, las décadas de 1970 y 1980 fueron claves en los movimientos pedagógicos y sociales en la idea de trazar un camino alternativo para pensar desde otras apuestas lo educativo enmarcado a partir de los raceros de lo participativo como una renovación en la comprensión del fenómeno comunicativo educativo desde el sur global, (Santos, 2009).

Desde esta orilla epistémica existe en la práctica diaria del maestro un rol natural que define su accionar pedagógico dentro de los procesos de liderazgo educativo. Este sentido metafórico desglosa la manera en que se define su rol en la gestión de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los saberes aprendidos por los estudiantes, la integración de una didáctica innovadora que sitúe al estudiante como un actor principal y el establecimiento de un puente entre el conocimiento y las necesidades de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, resulta ser una constante dentro de los procesos de liderazgo educativo agenciados por los maestros, que toda esta praxis pedagógica permanece oculta o desvinculada del rigor de la sistematización y/o la investigación educativa.

Se produce un efecto de trampa discursiva en la cual las prácticas y hechos propios de un ejercicio de indagación, análisis y desarrollo de resultados, termina subordinado a un discurso con metáforas de gran potencia y sonoridad pública, como gestión, innovación y resistencia. La trampa consiste en que, a pesar de generarse conocimiento a partir de la experiencia como producción de sentido en la investigación escolar, estos resultados terminan cooptados como comprobaciones de cuerpos discursivos teóricos que se producen en otros campos del saber científico fuera de la escuela, como la filosofía, la sociología y la psicología, las cuales históricamente se han situado como gestoras o fundantes de la ciencia pedagógica. (Becerra, 2017) En este sentido vale recordar con Ricoeur (2001): «Todo discurso se produce como acontecimiento, pero sólo se comprende como sentido [...] con la identificación de la unidad de discurso se introduce la significación en su sentido más amplio» (p, 98). De este modo, el acto investigativo y sus repercusiones termina dentro de regímenes discursivos y semióticos como los del liderazgo y la innovación.

Autores como Sánchez (2019) y Sánchez (2020) concuerdan en que la investigación educativa no ha sido en Colombia una actividad regularmente presente ni prioritaria incluso dentro de las labores y funciones del maestro; situación que por supuesto contrasta con el Plan de Desarrollo 2018-2022, en su componente *Pacto por la Equidad*, el cual, promulga el fortalecimiento de los saberes que circulan en el contexto de la escuela desde la exploración sistemática, de la mano con la investigación educativa. En el marco de este sentido metafórico del docente investigador – líder social se tensiona el deber ser del maestro como investigador y su realidad institucional, que oculta y limita las posibilidades de trascender la experiencia de enseñanza-aprendizaje al ámbito de la investigación y la innovación pedagógica.

Para Mejía (2011) en la perspectiva de la educación popular, el quehacer del docente en la escuela se sustenta bajo la premisa de que su actividad profesional es por naturaleza investigativa. Los docentes inquietan, inspeccionan, analizan y formulan el accionar en el aula, en función de las relaciones que los estudiantes van construyendo con el saber y las necesidades de aprendizaje que el maestro infiere en el proceso de formulación e intervención. Sin embargo, como señala el autor, los indicadores internacionales de calidad de la educación han propiciado el desarrollo de políticas educativas nacionales que desdibujan la labor docente, pues convierte a los maestros en operadores y replicadores de contenidos, alejándolos de la reflexión pedagógica.

En este caso Zibechi (2005) nos posiciona sobre la pedagogía del movimiento, la cual crea su propio sistema de educación que resiste a los monopolios del sistema educativo capitalista y globalizado. En estas experiencias del sur, el maestro dialoga y se puede potenciar como agente de transformación y conciencia. En la medida en que como lo afirma el autor, los movimien-

tos sociales de las luchas del Magisterio desplazan las identidades de un lado a otro para transformar el lugar de enunciación. Es desde dichas identidades que se ha podido revolucionar la escuela y ponerla en movimiento con otros espacios de interacción territorial. Lo que termina reforzando en términos de lo retórico la metáfora del maestro transformador y líder. En este sentido, los desplazamientos de identidades se presentan como las periferias de la representación que se mueve sin que el núcleo se altere, el maestro cuidador ahora es un cuidador del exterior de su territorio más cercano: la escuela.

Desde las corrientes pedagógicas alternativas a la institucionalidad, resulta esencial que el maestro se considere a sí mismo como un generador de conocimiento (Mejía 2011; Barrios *et al.*, 2021), pues de esta manera adquiere la autonomía pedagógica necesaria para que comprenda el alcance político de su trabajo y así pueda contribuir a transformar la realidad social.

Claramente esta disposición metafórica del rol docente puede encontrarse relacionada con algunas enunciaciones más clásicas sobre la actividad y el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes. Sobre este tema, Freire (2012) señalaba que el rol del docente no consiste únicamente en la transmisión de un determinado conocimiento. Va más allá de eso: consiste en establecer procesos, dinámicas, didácticas y posibilidades reales y tangibles para que sea el propio estudiante, mediante sus capacidades, habilidades y herramientas facilitadas por el docente, quien pueda construir ese conocimiento. Emerge en esta consigna el rol de facilitador en el cual el docente tiene la responsabilidad de constituirse como un sujeto dinámico y abierto a las dudas, preguntas y premisas que los estudiantes puedan poner sobre la mesa, permitiéndoles así, crear todo un escenario crítico y reflexivo entorno a las condiciones que configuran un cierto conocimiento.

No obstante, más allá de las asociaciones entre líder-facilitador y transformador, la retórica que acompaña esta pedagogía en movimiento resulta más estimulante (activación semiótica y semántica) en términos de propender por accionar en términos ilocutivos a la investigación escolar, en manos del docente investigador, como reflexión sobre los procesos pedagógicos que se realizan en el ámbito educativo.

En esta perspectiva, se consolida el utillaje de la sistematización como ejercicio de reconfiguración de los sentidos que giran alrededor del sistema educativo y el diálogo con el *para qué*, el *quién* y el *cómo* se desarrollan los procesos educativos. Mejía (2011) habla sobre los procesos de sistematización a partir de los cuales el maestro se reinventa y re existe alejándose de la relación que históricamente se le ha concebido como un sujeto sometido al poder soberano y al Estado hegemónico que instrumentalizan su saber y su hacer.

Con referencia a la proposición argumental, es posible identificar algunas premisas sobre las prácticas docentes que configuran y posicionan nuevos modos de la enunciación del ser docente, en contextos de re-existencia y resistencia (Díaz y Estupiñán, 2019; Escobar (2016). Entre ellas se pueden encontrar 3 estructurantes del entramado retórico para las que proponemos sus correspondientes sentidos metafóricos:

*El maestro se enuncia asimismo desde su acción.* A través de sus prácticas se inventa, se define, creando prácticas desde contextos singulares que rompen con las ideas de una pedagogía para la reproducción y manipulación de saberes y sujetos, en la cual se naturaliza la escolarización de masas. Los hechos hablan por los sujetos, el sentido del acontecimiento como argumento.

*Docencia en contexto y deconstrucción de la experiencia.* Se tejen unas luchas y resignificaciones frente al saber, al ser y a la experiencia con el conocimiento común. Se valida, reconoce y revisita el saber de la experiencia, permitiendo que la experiencia que transforma al sujeto ingrese desde la narrativa de los acontecimientos vividos y desde los saberes que surgen al interior de las comunidades. Se realiza un giro frente a la pregunta por el conocimiento que se orienta; no desde el qué debería aprender el sujeto sino qué conocimiento tenemos del sujeto que aprende. El acontecimiento define al sujeto en tanto predicado o experiencia referida o explícita de la acción.

*Pedagogías de la re-existencia y resistencia:* transgreden y producen nuevas relaciones con el ser, con el saber y ponen en juego la posibilidad de construir desde lo múltiple y lo diverso. *La narrativa se reconfigura mediante la resistencia como mimesis.*

Si bien estas enunciaciones proporcionan el germen de un sentido metafórico del docente transformador y líder, terminan sentando una ambigüedad con respecto al papel del docente investigador, incluso en su posibilidad de estar orgánicamente vinculado a la comunidad que compone su territorio escolar, incluso aquellos que no son comprendidos literalmente en los colegios sino son espacios de formación extramuros de las instituciones educativas convencionales.

## Conclusiones

Para comprender la investigación escolar es necesario revisar la manera en que se ha construido su juego de lenguaje con referencia a sus prácticas y actores. Si se piensa que la pedagogía podría incluso posicionarse como un sur simbólico de las ciencias en general, es clave no dejarse arrastrar por los romanticismos epistemológicos de las resistencias, ni los que abogan por un imperio de la razón científica y sus evidencias. De hecho, en un escenario de la tensión entre las sociologías de las ausencias y las emergencias, un país como Colombia donde un Licencia-

do se equipara a un técnico, como parte del accionar discursivo, termina por dar cuenta de la manera en que se subestima la formación de educadores como la última posibilidad para el que no es el campo occidental de las profesiones.

Los dos sentidos metafóricos que se analizaron en esta oportunidad no son en sí mismos polos opuestos; al contrario, hay una coexistencia que si bien consolida lugares de resistencia, en la vida de maestros tanto urbanos-escolarizados como rurales y sabedores, termina siendo una aleación combustible para escenarios de disputa permanente, del norte global a un sur que en su apuesta política quiere configurar nuevas formas de compartir/comunicar saberes y experiencias. Como un campo en disputa, contribuye a evidenciar y analizar los conflictos que surgen entre los distintos actores que convergen en el desarrollo de las dinámicas educativas. La educación debe ser concebida más allá de las prácticas pedagógicas que suceden en el aula de clase o fuera al nivel de micro casos aislados y sin conexión. Debe ubicarse como un fenómeno social de gran escala cuyas particularidades no solo afectan a profesores, estudiantes, directivos, agentes institucionales, sino a la sociedad en general.

A modo de epílogo, cuando ha existido una intención oficial para promover la investigación educativa, la situación ha sido la misma. Un ejemplo de ello puede leerse en el indicador de reconocimiento a la labor pedagógica que presenta el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017). En él se plantean incentivos para que docentes y directivos desarrollen trabajos de innovación e investigación pedagógica que tengan incidencia en la calidad de la educación y permitan evaluar y mejorar las políticas públicas. El resultado es el mismo acto inconcluso del discurso, la metáfora opera los sentidos de la enunciación, pero, el estatuto que implica un cambio orgánico y por lo tanto la materialización de dichos discursos, sigue igual. Los estímulos canalizados por externos, las normas que cambian las condiciones de vida de los docentes permanecen en el mismo esquema contractual. El barco del discurso con su metáfora por bandera, termina naufragando en el arrecife de la estructura burocrática que permanece en los preceptos del cientificismo.

Al ser evaluado el indicador mencionado, posteriormente por el Sistema de Seguimiento a la Política Pública, buena parte de los docentes y directivos cuestionaron las iniciativas de promoción de la investigación y los programas de formación adelantados por la Secretaría de Educación del Distrito, principalmente por considerarlos descontextualizados, tanto de las necesidades como de las trayectorias e intereses de cada escenario educativo. Lo anterior supone que el discurso institucional sobre la investigación educativa y sobre el docente investigador como generador de conocimiento, no toma o toma de manera sesgada, las experiencias de los docentes que trabajan en las instituciones educativas, mientras nutren no como aporte entre pares, sino como insumo o dato a la producción académica imperante del cientificismo, incluso

del activismo popular que, sea dicho de paso, se debate en su interior entre la necesidad de ir más allá de un grupo de relatores de lo popular y comunitario, por producciones firmadas por los colectivos y desde lo colectivo, como coherencia, con el fin de superar los individualismos situados por una noción de producción extractiva hacia las comunidades y sus saberes.

Tales relaciones entre proyectos dominantes y emancipatorios pasan por un lado, sin transformar de manera radical la condición docente, creando un vacío entre las ideas que se perciben sobre la función y las prácticas educativas que se desarrollan en el aula y sus impactos.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una Ciudad Educadora*. Secretaría de Educación del Distrito. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan\\_sectorial\\_2016-2020-.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf)
- Barrios, L., Maradey, J. y Delgado, M. (2021). El rol del docente colombiano en el ámbito investigativo. *Encuentro Educativo*, 28(1), 48-67. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/37215/40538>
- Becerra, A. J. (2017). La investigación formativa y los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. *Investigación, educación y formación docente*, 15-26.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bonilla, E. (2022). Prólogo. En: Ramírez-Cabanzo, A.; Sanabria, M.; Betancur, M.; Silva, J.A.; Reineth, H.; Muñoz, A.; Vasquez, C.; Preciado, G. Gonzalez, A. Tovar, E. y Cuineme, M. *Trayectorias, sueños y posibilidades: miradas desde una misión que continúa*. (págs. 14-15). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaria de Educación de Distrito.
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez C., Díaz, C., Domínguez, J., Flores, R., Moreno-Flores, R. E., Moreno-Villamil, S., Castañeda-Aguilar, S., Dominguez-Acevedo, J. D., Vásquez-Rivera, J. D. (2018). *Investigación y educación Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/fef.2018.6390>

- Cervantes-Holguín, E., y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: Entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad*, (38), 59-72. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>
- Cifuentes, G., y Aguilar, N. (2020). *Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital*. IDEP.
- Cuineme-Rodríguez, M. (2022a). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad*, (43), 137-160. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709>
- Deluze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En. Varios Autores. Michel Foucault filósofo (págs. 155 - 163). Gedisa.
- Díaz, M., y Estupiñán, N. (2019). Desafíos de la Educación Popular en la Escuela. *Aletheia*, 11(2), 87-106. <https://doi.org/10.11600/21450366.11.2aletheia.87.106>
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: Las luchas Territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. <https://doi.org/10.11156/aibr.v11i1.68045>
- Escobar, F. (2008). *Experiencias que producen saber pedagógico*. Maestras y maestros buscando respuestas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra SA.
- García, B.Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la colonia a la república*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. Los profesores como intelectuales. Piados.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata.

- Instituto para la Investigación y el desarrollo Pedagógico IDEP, (2018). Informe de gestión. En: Informes generales. <https://www.idep.edu.co/articulo/informes-anales-2018>
- Kestere, I. y Kalke, B. (2015). The visual image of teachers: a ten-country perspective. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 19-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce19.40>
- Landinez, F., González, M.A., Yate, O., Joya, J., Montes, D., Moreno, N., Bolívar, C. y Rivera, D. (2006). *La investigación pedagógica como área de conocimiento. una alternativa de formación para estudiantes y maestros*. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Larrosa, J. (2013). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J., Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Londoño, R., Saenz, J., Lanciano, C., Castro V., Ariza, B. y Aguirre, M. *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. IDEP.
- Martínez, A., y Bustamante, J. (2014). Escuela pública y maestro en América Latina. Universidad Nacional de Colombia.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. GRAO.
- Mejía, M, (2014) *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos de Análisis de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (1),1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur*. La paz: Ministerio de Educación de Bolivia.
- Ministerio de Educación Nacional (1979). Decreto 2277 del 14 de septiembre Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 del 19 de junio. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf)

- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.00>
- Parra-Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Plaza y Janés. <https://doi.org/10.18356/d988e632-en>
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Recio, A. (1986). La investigación en educación en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 6(13), 93-113. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1898&context=ruls>
- Ricoeur, P. (2001). *La Metáfora Viva*. Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración. configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI editores.
- Rojas-Betancur, M. (2011). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. Un estudio de caso en seis universidades de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 18(2). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/1136/903>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903 – 1946. Vol. 1*. Colciencias- Foro por Colombia y Uniandes.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria Y Sociedad*, 6(12), 121-149. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750>
- Sánchez, J. (2020). El docente y la investigación educativa: una dicotomía entre intervención e investigación. *Educación y Ciudad* (38), 47-58. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2314>

- Sánchez, L. (2019). De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy. *Educación y Ciudad*, (36), 127-137. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2127>
- Sánchez, S. (2008). La investigación como estrategia de innovación educativa: los abordajes prácticos. En varios autores. *Investigación educativa e innovación. Un aporte a la transformación escolar*. Editorial magisterio.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-CLACSO.
- Serna, A. (2004). *Del pedagogo al Político. El saber de la escuela en la vida pública*. Universidad Distrital Francisco José de caldas.
- Silva, R. (2005). *República liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta Editores.
- Soler, S., Baquero, P. (2014). *Maestros, hegemonía y contradiscursos*. Universidad Distrital Francisco José de caldas.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales, Programa de las Américas IRC. [https://www.academia.edu/7574266/La\\_educacion\\_en\\_los\\_movimientos\\_sociales](https://www.academia.edu/7574266/La_educacion_en_los_movimientos_sociales)
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Editorial Magisterio.

**Citar artículo como:**

Cuineme, M. y Castiblanco, A. (2023). Docentes investigadores: superar los sentidos metafóricos que viajan del norte al sur global. *Educación y Ciudad*, (45), e2860. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2860>

**Fecha de recepción:** 21 de agosto de 2022

**Fecha de aprobación:** 18 de mayo de 2023