



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN DE LOS  
MAESTROS PARTICIPES DE LAS REDES  
PEDAGÓGICAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN:  
UN ANÁLISIS SOBRE SUS PROCESOS DE  
FORMACIÓN**

Autora

**Leidy Daniela Acevedo Vásquez**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad  
de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación

**Leidy Daniela Acevedo Vásquez**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Asesora:

Mg. Melisa Giraldo González

Línea de Investigación:

Formación de Maestros

Grupo de Investigación:

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

*Agradezco la oportunidad de crecimiento y transformación personal y profesional, que ha significado para mí este proceso de formación.*

*A mi familia y compañero de vida Carlos Andrés, por asumirlo como propio, alentarme para no desfallecer y apoyarme en la materialización de cada meta.*

*A mis maestros y compañeros que con sus reflexiones hicieron parte de cada construcción y deconstrucción.*

*A las maestras y demás sujetos que hicieron parte de esta investigación, por narrar-se, ser palabra y relato.*

*A Melisa Giraldo González mi asesora, por acompañarme y apostarle a pensar juntas la pedagogía y la formación de maestros.*

*A mis amigas Ana María Cadavid y Luisa Fernanda Acosta, por ser apoyo, aliento y fuerza, por creer en mí, tejer lazos de afecto y decidir caminar juntas.*

*A Dios y la vida, por ser inspiración para seguir siendo y seguir formándome permanentemente.*

## CONTENIDO

LISTA DE TABLAS _____	8
LISTA DE FIGURAS _____	9
RESUMEN _____	10
ABSTRACT _____	11
INTRODUCCIÓN _____	1
CAPÍTULO 1 _____	3
REFLEXIONES METODOLÓGICAS _____	3
1.1.    Problematizaciones que contextualizan el escenario de la investigación _____	3
1.2.    El lugar de las redes de maestros en la revisión de la literatura _____	10
1.3.    Cercando el problema de investigación: Pertinencia, objetivos y senderos metodológicos _____	18
1.3.1.    Trabajo de campo y construcción del corpus documental _____	24
1.3.2.    Tematización y análisis _____	28
1.3.3.    Conceptualización y escritura _____	30
1.4.    Criterios éticos _____	31
CAPÍTULO 2 _____	33
CARACTERIZACIÓN DE LAS REDES PEDAGÓGICAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN: HACIA UNA PROBLEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DE RED _____	33
2.1. Problematizaciones en la existencia de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín. Una pregunta por los actores que las convocan _____	33
2.1.1. <i>“Expedición nos sedujo y decidimos unirnos como movimiento, como red, desde entonces Expedición siempre ha estado viva para nosotras”</i> _____	35
(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018) _____	35
Red de Maestras Expedicionarias: La red como iniciativa y movilización de los maestros ____	35
2.1.2. <i>“Las administraciones de entidades oficiales y privadas invitan, entonces, a que los maestros para conformen redes pedagógicas”</i> _____	41
(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018) _____	41
Redes pedagógicas convocadas por la institucionalidad _____	41
2.1.2.1. <i>“Lo que hemos querido es que unifiquen en una red macro todas las redes que existen aisladas y, esta vez, si nos escucharon, nos están brindando lo que necesitamos para que la Red REM exista”</i> _____	43
(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018). _____	43
Red Educativa de Maestros de Medellín / Red REM _____	43

2.1.2.2. “Esta red nace para generar proyectos de mejoramiento institucional y aportar a la calidad educativa de las instituciones de la Ciudad”	48
(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)	48
Red de Gestión y Calidad Educativa	48
2.1.2.3. “MAE nace a partir de un sueño de ciudad, de una idea distinta de ciudad”	54
(Profesional en educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).	54
Red Maestros Amigos de Explora /Red MAE.	54
2.2. Comprensión de la red: Visibilización de las concepciones que circulan sobre las redes pedagógicas	60
2.2.1. “Somos un espacio que se constituye en posibilidad de formación para muchos maestros y maestras de la ciudad de Medellín”	61
(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)	61
La Red como estrategia de formación en el marco de un proyecto de ciudad	61
2.2.2. “Somos maestros que, desde la colectividad, le apostamos a la posibilidad de tejer relaciones, saberes y encuentros”	64
(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018)	64
La Red como colectivo de maestros	64
2.2.3. “Somos una red de maestros ¡Claro! Pero, además, somos un movimiento”	66
(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018)	66
La Red como Movimiento	66
CAPÍTULO 3:	69
PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN DE LOS MAESTROS DE LAS REDES PEDAGÓGICAS: UN ANÁLISIS ALREDEDOR DEL FUNCIONAMIENTO DE ESTAS EN TANTO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN	69
3.1. Funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto <i>red de relaciones</i>	70
3.2. Comprensiones acerca de las prácticas de subjetivación que configuran los maestros en las redes pedagógicas	75
3.3. Visibilización de las prácticas de subjetivación a partir de los relatos de los maestros	86
3.3.1. “El perfil de maestro que nosotros queremos formar es el de un maestro innovador, idóneo e integral capaz de llevar la innovación a las instituciones educativas de la ciudad”	86
(Dinamizador de la red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)	86
Prácticas Innovadoras: Constitución del maestro en tanto sujeto innovador	86
3.3.2. “Los maestros no venimos a las redes a que nos transmitan contenidos educativos o recetas sobre nuestro quehacer; lo que nos interesa es investigar para innovar, pero, también, y, sobre todo, para construir -con otros- conocimiento y saber pedagógico”	100
(Maestra del nodo de investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)	100
Prácticas Investigativas: Constitución del maestro en tanto sujeto investigador	100

3.3.3. “En nuestros encuentros la reflexión pedagógica es el lazo que nos une, pues tenemos vivencias y experiencias que nos hacen sentir en relación” _____	110
(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018) _____	110
Prácticas Reflexivas: Constitución del maestro en tanto sujeto reflexivo _____	110
3.3.4. “Decidimos, entonces, no acogernos a los formatos específicos de funcionamiento que nos imponían, así desde nuestra autonomía creamos maneras propias para trabajar y existir como nodo” _____	116
(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018). _____	116
Prácticas Creadoras: Constitución del maestro en tanto sujeto creador _____	116
3.3.5. “Nos vamos transformando poco a poco y también vamos transformando nuestros espacios de interacción, a partir de las apuestas que hacemos por relacionarnos de modo distinto con los entornos educativos” _____	123
(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018). _____	123
Prácticas Transformadoras: Constitución del maestro en tanto sujeto transformador _____	123
3.3.6. “En esa lógica del encuentro con el otro es que yo le veo sentido a mi experiencia en la red de maestros, allí vivo momentos de percatación en los que construimos colectividad aprendiendo de las experiencias de los otros” _____	129
(Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018) _____	129
Prácticas Colectivas: Constitución del maestro en tanto sujeto colectivo _____	129
3.3.7. “En la red pedagógica nos empoderamos para resistirnos y configurararnos como como sujetos políticos desde la colectividad y el trabajo con los otros” _____	134
(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018) _____	134
Prácticas Políticas: Constitución del maestro en tanto sujeto político _____	134
3.3.8. “Uno debe encontrar las maneras y los sujetos con quienes sea posible hacer sus luchas pedagógicas, porque si no, se muere; y yo no puedo dejar morirme, porque entonces muere mi deseo de ser; uno tiene que buscarse y esas búsquedas son, también, modos de resistir” _____	139
(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018). _____	139
Prácticas de Resistencia: Constitución del maestro en tanto sujeto de resistencia _____	139
3.4. Las prácticas de subjetivación entre pliegues y repliegues: Movimientos de implicación en la emergencia de singularidades _____	146
CAPÍTULO 4 _____	151
REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS REDES PEDAGÓGICAS _____	151
4.1. Discusiones alrededor del posible fenómeno de cooptación _____	151

4.2. Discusiones alrededor del concepto de formación en las redes pedagógicas: Cuestionamientos a las lógicas tecnicistas, eficientistas y de mejoramiento _____	160
4.3. Discusiones sobre el despliegue de lo singular como línea de fuga en las relaciones saber- poder _____	170
4.4. Discusiones alrededor de las relaciones entre formación inicial y formación continua __	176
CONSIDERACIONES FINALES _____	181
REFERENCIAS _____	188
ANEXOS _____	196
Anexo N°1: Consentimiento informado _____	196
Anexo N°2: Protocolo de entrevista a maestros de las redes pedagógicas _____	197
Anexo N°3: Protocolo de entrevista a coordinadores de las redes pedagógicas _____	198
Anexo N°4: Rastreo y revisión de la revista Nodos y Nudos _____	200
Anexo N°5: Rastreo y revisión de publicaciones del IDEP, entre ellas la revista Educación y Ciudad _____	201
Anexo N°6: Uso de la herramienta Atlas Ti para la categorización en el análisis de la información _____	202
Anexo N°7: Informe de Atlas Ti para el análisis de la información _____	203
Anexo N°8: Grilla de análisis _____	204

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Rejilla de análisis de las Prácticas de Subjetivación: ¿Cómo se comprenden? Elaboración propia _____	76
Tabla 2. Rejilla de análisis de las Prácticas de Subjetivación: ¿Cómo funcionan? Elaboración propia _____	77
Tabla 3. Rejilla de análisis de Prácticas de Subjetivación identificadas en las redes pedagógicas. Elaboración propia _____	85
Tabla 4. Prácticas Innovadoras. Elaboración propia _____	87
Tabla 5. Prácticas Investigativas. Elaboración propia _____	101
Tabla 6. Prácticas Reflexivas. Elaboración propia _____	111
Tabla 7. Prácticas Creadoras. Elaboración propia _____	117
Tabla 8. Prácticas Transformadoras. Elaboración propia _____	124
Tabla 9. Prácticas Colectivas. Elaboración propia. _____	129
Tabla 10. Prácticas Políticas. Elaboración propia. _____	135
Tabla 11. Prácticas de Resistencia. Elaboración propia. _____	140



## LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1. Problematizaciones que contextualizan el escenario de investigación: Redes pedagógicas como categoría histórica. Elaboración propia.	4
Ilustración 2. Lugar de las Redes de Maestros en la revisión de la literatura. Elaboración propia.	12
Ilustración 3. Caracterización de las Redes Pedagógicas de la Ciudad de Medellín. Elaboración propia.	33
Ilustración 4. Redes Pedagógicas de la Ciudad de Medellín: ¿Cómo funcionan? Elaboración propia.	34
Ilustración 5. Nodos de la Red REM. Imagen retomada del material brindado por el dinamizador N°1 de la Red REM para uso de esta investigación.	44
Ilustración 6. Análisis alrededor del funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto dispositivo de formación. Elaboración propia.	70
Ilustración 7. Funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto Red de Relaciones. Elaboración propia.	71
Ilustración 8. Prácticas de Subjetivación identificadas en las Redes Pedagógicas. Elaboración propia.	75
Ilustración 9. Configuración de prácticas de subjetivación en medio de las relaciones saber-poder. Elaboración propia.	77
Ilustración 10. Configuración de las Prácticas de Subjetivación en medio de tensiones producidas por cruces entre distintos usos tácticos del poder. Elaboración propia.	85
Ilustración 11. Las Prácticas de Subjetivación entre pliegues y repliegues: Movimientos de implicación en la emergencia de singularidades. Elaboración propia.	146

## RESUMEN

La presente investigación analiza las prácticas de subjetivación de maestros partícipes de redes pedagógicas<sup>1</sup> identificadas en la ciudad de Medellín -Colombia-, estableciendo reflexiones sobre los procesos de formación de maestros; para ello, se hace una caracterización de estas redes y se identifican procesos de sujeción y prácticas de sí de los maestros que hacen parte de ellas. El postestructuralismo, como perspectiva epistemológica, orienta la investigación mediante un enfoque metodológico cualitativo; la tematización y el análisis de la información, sustentado en la analítica foucaultiana, develan la existencia de tensiones en cuyo centro está el maestro, quien se debate permanentemente entre un dispositivo de sujeción que controla su formación instalando una única imagen de maestro y condiciones de posibilidad que le permiten la creación de múltiples imágenes sobre este, es decir, de otros modos posibles para la configuración de sí mismos. Estos hallazgos muestran distanciamientos entre las redes pedagógicas nacidas en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional (1990) y aquellas convocadas por la actual Política Pública de Formación Docente, los cuales dejan abiertas líneas de indagación en torno a un posible fenómeno de cooptación que tensiona e instrumentaliza la formación de maestros.

**Palabras claves:** Prácticas de subjetivación, redes pedagógicas, formación de maestros

---

<sup>1</sup>En esta investigación se comprenden como sinónimos los términos: redes pedagógicas y redes de maestros.

## ABSTRACT

The present investigation analyzes the teachers' subjectivation practices, who participate in pedagogical networks identified in the city of Medellín -Colombia-, establishing reflections about the teachers' formation processes. Therefore, it is carried out a characterization of these pedagogical networks and the processes of "fastening" and "practices of caring about themselves" were identified on the teachers. The Post-structuralism, as an epistemological perspective, guides the research through a qualitative methodological approach; the "thematization" and analysis of information, based on the analytics Foucauldian, reveal the existence of tensions in whose center are the teachers, who are constantly debating between a fastening device that controls their formation by installing a single image of a teacher; and conditions of possibility that allow the creation of multiple images on this. It means, in other possible ways for the formation of themselves. These findings show an estrangement between the pedagogical networks which emerged in the framework of the National Pedagogical Expedition (1990) and those convened by the current Public Policy on Teachers' formation, which leave open lines to inquiry about a possible phenomenon of cooptation that stresses and instrumentalizes the teachers' formation.

**Keywords:** Subjectivation practices, pedagogical networks, teachers' formation.

## INTRODUCCIÓN

El interés de esta investigación se encuentra en el panorama histórico del maestro colombiano, el cual se presentará desde un entramado de problematizaciones que se visibilizan desde cuatro puntos claves: primero, el maestro y su profesión como objetos de las relaciones saber-poder; segundo, la pauperización o desprofesionalización actual por las vías de la excesiva regulación del ejercicio docente; tercero, los hitos y manifestaciones potentes del magisterio en el contexto colombiano y cuarto, el lugar de las redes pedagógicas en el centro de estas problematizaciones.

María del Pilar Unda Bernal, Alberto Martínez Boom y Maria Cristina Martínez Pineda (2002), se constituyen en referente clave a propósito de caracterizar las redes pedagógicas en tanto configuración colectiva del magisterio, a partir de las luchas que gestó el Movimiento Pedagógico Colombiano (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional(1990) por habilitar otros modos de formación, de ser maestro y de hacer escuela en Colombia; desde estas perspectivas las redes nacen como base y fuerza de colectividad en tanto espacios donde tienen lugar “procesos de subjetivación, en perspectiva de lo diverso y lo múltiple” (Martínez y Unda, 1997, p.3).

Así, en esta investigación se relacionan, de un lado, perspectivas teóricas que configuran el concepto de redes desde tres marcos explicativos: las redes como campo de colectividad local y regional, como campo constituyente de otros modos de formación, de ser maestro y hacer escuela y, finalmente, las redes como campo constituyente del maestro en tanto sujeto político. De otro lado, se identifican perspectivas sobre las redes pedagógicas que las sitúan en un discurso estatal (siglo XXI), el cual instaure nuevas demandas a los maestros respecto a la calidad y excelencia educativa, la innovación y cualificación que se les exige a estos sujetos en sus procesos de formación -específicamente continua-, los cuales se han reducido, en la mayoría de los casos, a asuntos de capacitación, actualización y perfeccionamiento que materializan un modelo instrumental, tecnicista y eficientista de la formación de maestros.

Los análisis de la investigación, realizados bajo el lente de la analítica foucaultiana, permiten identificar que las redes pedagógicas de Medellín funcionan por un lado, como escenarios atravesados por problematizaciones en sus modos de conformación, existencia, permanencia y en las concepciones que circulan sobre estas; y por otro lado, funcionan como un dispositivo de formación en el que tienen lugar “instrumentos, mecanismos y tecnologías que entretejen tensiones y relaciones de saber-poder” (Foucault, 1988, p. 3) en las que se producen prácticas de subjetivación en el marco del gobierno de los otros (sujeción) y de sí mismos (prácticas de sí). En esta medida, la investigación parte del contexto particular de las redes pedagógicas, para construir cuestionamientos y reflexiones que tienen impacto en la formulación de Políticas Públicas sobre la formación de maestros en nuestro país.

En términos generales, los fundamentos que sostienen este estudio, se estructuran en cuatro capítulos: el primero esboza las reflexiones metodológicas que contextualizan esta investigación; el segundo, caracteriza las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín presentando las problematizaciones en medio de las cuales se ha debatido su existencia; el tercer capítulo propone analizar el funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto dispositivo de formación en el que los maestros configuran sus propias prácticas de subjetivación; por último, el cuarto capítulo recoge reflexiones que dejan ver cómo la formación de maestros es puesta en tensión a partir del cruce de fuerzas que devienen, por una parte, de un fenómeno de cooptación que la instrumentaliza y, por otra, de las tácticas que construyen los maestros para habilitar lugares al despliegue de su singularidad; aperturando, en las consideraciones finales, futuras líneas de investigación sobre la posibilidad de configurar otras miradas para pensar la formación de maestros en Colombia.

# CAPÍTULO 1

## REFLEXIONES METODOLÓGICAS

*“De lo que se trata es de ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que a cada instante, es fundado y vuelto a fundar”*

(Foucault, 1980, citado en Álvarez, 2014, p.30)

En este capítulo se detalla el planteamiento del problema y la metodología que sustenta la presente investigación, mediante un camino argumental que teje tres ejes fundamentales: El primero de ellos ofrece un panorama histórico sobre las problematizaciones que contextualizan el escenario de investigación, el segundo se detiene en las redes de maestros como categoría histórica alrededor de la cual se construye el estado del arte de esta investigación y, finalmente, el tercer eje precisa el problema concreto de investigación señalando, la pertinencia de pensar la actualidad de las redes y de retomarlas en las recientes investigaciones y debates educativos.

### **1.1. Problematizaciones que contextualizan el escenario de la investigación**

Los análisis sobre el maestro colombiano realizados en el marco de la construcción del estado del arte de esta investigación, visibilizan problematizaciones alrededor de cuatro puntos claves: el maestro y su profesión como objetos de las relaciones saber-poder; la pauperización o desprofesionalización actual por vías de la excesiva regulación del ejercicio docente; los hitos y manifestaciones potentes del magisterio en el contexto colombiano y, por último, el lugar de las redes en el centro de las discusiones, lo que hace del estudio de estas un problema de investigación.



Ilustración 1. Problematizaciones que contextualizan el escenario de investigación: Redes pedagógicas como categoría histórica. Elaboración propia.

La historia del maestro colombiano se ha configurado alrededor de múltiples imágenes sobre este. Hacia la segunda mitad del siglo XVIII emerge, en el contexto de la colonia, la imagen del maestro como sujeto público, mercader, sujeto de mendicidad y de desarraigo (Martínez, 1984); a finales del siglo XIX y comienzos del XX, se visibilizan las imágenes del maestro como apóstol salvador de la patria (Martínez, 2002), líder y agente social (Saldarriaga, 2003), sujeto vigilado (Álvarez, 1991), asalariado, intelectual subordinado y administrador de currículo. Específicamente hacia la década de los ochenta, en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional –MPN– (1982)<sup>2</sup>, se configuran las imágenes del maestro como sujeto político, trabajador de la cultura, intelectual transformador y sujeto de saber pedagógico. En la contemporaneidad, se identifican las imágenes del maestro como profesional innovador, investigador y sujeto de funciones que son producto de la tecnología neoliberal y del proyecto capitalista que dirige la mirada hacia nuevas formas

<sup>2</sup> “El Movimiento Pedagógico Nacional es la unidad en una coyuntura de larga duración entre la teoría pedagógica y el movimiento magisterial. Lo conforman las siguientes fases: Del 75 al 83 fase de dispersión y de encuentro, del 84 al 88 fase de mayor consolidación discursiva, del 89 al 94 fase de recodificación y disgregación del movimiento pedagógico (1994-2013 el MPN enfrenta la contrarreforma pedagógica y educativa apadrinada por el Estado, el maestro se ve privado de un saber pedagógico) y sin periodización fase de recomposición del Movimiento Pedagógico rizomático, se abren líneas de conexión y diferenciación con las redes pedagógicas, en las que el magisterio se atrinchera para resistir; estas redes buscan conservar y ampliar las relaciones con la pedagogía” (Echeverri, 2015, p. 151)

de gobierno de la vida, entre ellas: la privatización, el modelo de empresa, la teoría del capital humano y la utilidad política.

Algunas de estas imágenes dejan ver, por un lado, cómo los otros han nombrado y objetivado al maestro para conducirlo y sujetarlo a dispositivos de regulación; y por otro, son nominaciones que no siempre han sido impuestas, sino que representan, también, conquistas que los mismos maestros han alcanzado.

Aproximadamente desde los años setenta hasta hoy, el maestro habita un contexto desprofesionalizante, en las que su función se reduce al perfeccionamiento del manejo de los programas para la enseñanza, inscritas en una “propuesta de planeación curricular del Estado que propugna por un maestro en condición de técnico que ejecuta los planes educativos diseñados por los expertos que se contratan para regular la educación en el país” (Ortiz y Suárez, 2009, p.120). Esto es, lo que Marco Raúl Mejía (2006), ha nombrado como “pauperización de la función docente” (Mejía citado por Ortiz y Suárez, 2009, p. 68), en la que la pedagogía es reemplazada por la gestión educativa, el conocimiento es reducido a estándares y competencias y las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitalización que desplaza el proyecto pedagógico; así la actual propuesta de regulación educativa termina siendo un retorno al maestro a prueba de currículo que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los años 70 en nuestro país.<sup>3</sup>

Estas situaciones entran en tensión con varios momentos potentes en la historia del magisterio colombiano, a saber: la consolidación de sindicatos magisteriales como FECODE<sup>4</sup> (1958), la emergencia del Movimiento Pedagógico Nacional, la Expedición Pedagógica Nacional (década de los 90)<sup>5</sup>, la creación de grupos de investigación y de intelectuales de la pedagogía y la formación de *redes de maestros* como escenarios para

---

<sup>3</sup> (...) Con la Tecnología Educativa se instala la calidad de la educación dentro de una lógica empresarial y de mercado, desde la cual se excluyó la participación de los maestros en los escenarios que implicaban pensarse su condición en tanto sujeto, modificando y desplazando su lugar como intelectual de la pedagogía para situarlo como un sujeto pasivo apéndice de un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber. (Martínez y Bernal, 1995, p. 1).

<sup>4</sup> Federación Colombiana de Educadores (Sindicato magisterial fundado en 1958)

<sup>5</sup> Profundizar en: Unda, M. (2002). *Expedición pedagógica nacional: preparando el equipaje*. Universidad Pedagógica Nacional. Unda Berna, M. P. (2001). *Expedición pedagógica nacional: huellas y registros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Unda, M. (2002). *Expedición pedagógica nacional: Pensando el viaje* (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional. Unda, M. (2003). *Expedición pedagógica nacional: caminantes y caminos*, expedición pedagógica en Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



asumir posiciones de resistencia en tanto manifestaciones políticas y culturales de movimientos sociales, que repensaban y resignificaban los discursos sobre educación en nuestro país, planteando otras alternativas en educación y una renovación pedagógica que le apuntaba a la reivindicación del saber de los maestros.

El Movimiento Pedagógico Nacional (1982), por su parte, visibilizó el lugar de las *redes de maestros* como nodo clave para la comprensión de la tensión que se esboza, pues es en éstas en las que “el magisterio se atrincheró para resistir, buscando conservar y ampliar las relaciones con la pedagogía” (Echeverri, 2015. p. 151) desde una dimensión cultural y política que buscó aportar a su reivindicación como saber y a la dignificación social del magisterio a través de luchas gremiales y locales, de la construcción de proyectos emancipatorios y de la conformación de un frente social por la defensa de la educación pública y de nuevas condiciones para la sociedad.

En el marco de este movimiento, las redes pedagógicas se constituyeron en expresión de la fuerza de lo colectivo, la cual:

(...) Deviene del trabajo de grupos de maestros que construyeron proyectos y propuestas alternativas leídas como actos de resistencia a la instalación de políticas educativas impuestas; así las redes y colectivos surgen como reacción a los procesos de formación inicial y permanente que se les imponía y como una manera de romper la forma piramidal y jerárquica con que se definía y controlaba su ejercicio profesional, la apuesta, entonces, era por el posicionamiento de los educadores como productores de saber pedagógico y constructores de cultura (Martínez, 2012, p.5).

Esto permitió proclamar a varias voces la manifestación política y cultural del magisterio colombiano que cuestionaba las reformas y modelos impuestos por parte del Estado, sentando así luchas pedagógicas que se concretarían, por ejemplo en la Ley General de Educación de 1994- Ley 115.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>(...) Donde se promulga una educación autónoma, ganando así nuevos espacios para la participación del maestro desde su autonomía profesional, espacios que destacan “la creación de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, la participación de la comunidad educativa, la constitución del gobierno escolar, las orientaciones curriculares, la construcción de las directrices para la planeación, diseño y evaluación del currículo.” (Aguilar, D, Calderón, I & Ospina, J. 2008: 60).

Las profesoras Maria Cristina Martínez Pineda y María del Pilar Unda Bernal, en sus investigaciones nos muestran la sensible relación entre la Expedición Pedagógica (década de los 90- específicamente período comprendido entre 1995-2005)- y las redes de maestros; este elemento les permitió a las autoras señalar nuevas comprensiones en torno a la conceptualización de la pedagogía y del lugar del maestro en su producción; basadas en las experiencias espaciales que logra el “viaje a pie” de Fernando González (1967), donde se buscó “visibilizar y sistematizar varias prácticas innovadoras lideradas por los maestros” (Ortiz y Suárez, 2009, p.65); Así pues, tanto el Movimiento como la Expedición Pedagógica Nacional fueron acontecimientos claves que posibilitaron la visibilización de colectivos y redes de maestros que ya se venían conformando en el territorio colombiano, con el propósito de reconocer en sus historias de vida y experiencias pedagógicas, la germinación de otros modos de hacer escuela y ser maestro en el país.

En su condición de viaje, la Expedición significó un desplazamiento de las rutinas educativas, donde la travesía por territorios colombianos y el reconocimiento de las condiciones y particularidades de las prácticas pedagógicas, fueron los ejes centrales que posibilitaron ampliar y profundizar el intercambio de experiencias de investigación, innovación y organización pedagógica de colectivos y redes que renovaron la elaboración colectiva de propuestas de política educativa en el país.

No obstante los logros históricos impulsados por las redes y colectivos de maestros en el marco del Movimiento y la Expedición Pedagógica Nacional se constituyeron como un acontecimiento de “corta primavera” tal cual lo nombra el maestro Jesús Alberto Echeverri, pues a partir del 2000<sup>7</sup> se acrecientan sucesos que perfilan lo que Abel Rodríguez Cespedes llama como contrarreformas<sup>8</sup> educativas, las cuales fueron la base de lo que después se

---

<sup>7</sup> Se comienzan a gestar condiciones para la instauración de nuevos decretos entre ellos el del estatuto de la profesión docente. Decreto 1278 del 2002

<sup>8</sup> Con la autoridad que le confiere haber sido dirigente y Presidente de FECODE, miembro de la Asamblea Nacional Constituyente, Viceministro de Educación Nacional y negociador del estatuto docente de 1979, Abel Rodríguez realiza un detallado análisis y juicio crítico de la educación colombiana después de la Constitución de 1991. De especial importancia es el análisis que realiza del Nuevo Estatuto Docente, de reciente expedición por parte del gobierno nacional y motivo de amplia controversia entre el magisterio.

Revisar: Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

llamará Revolución Educativa<sup>9</sup>; posicionando, a través del “agenciamiento” (Martínez y Orozco, 2010, p.105) un proyecto educativo que establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico, de los contenidos escolares y la planificación curricular, acentuando el control sobre la evaluación y la calidad o excelencia educativa como discursos que hegemonizan, para el siglo XXI, una “escuela competitiva” (Martínez, 2010, p.105) arraigada a un modelo neoliberal de la educación.

Son expresión de ello la Ley 715 de 2001<sup>10</sup>, los decretos 1278 de 2002 -que regula el estatuto de profesionalización docente- y 3238 del 2004<sup>11</sup>- expresando nuevos criterios de selección y la introducción de los procesos de organización y racionalización de la escuela-; los cuales sumergen a los maestros en una lógica de evaluación que se concreta en la resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015, que estipula el proceso de evaluación de carácter diagnóstico formativo para los maestros regidos por el decreto 1278, la cual reduce el complejo asunto educativo a una relación unidireccional que se sostiene sólo sobre el pilar de la capacitación de los maestros constatada por medio de una evaluación (Bolívar y Cadavid, 2000).

Estas reglamentaciones producen un desplazamiento alrededor del sentido de la formación de maestros, enmarcado por una serie de relaciones que redefinen la profesión docente, su labor y lugar en la sociedad; así, el nuevo tipo de maestro que se reclama, debe ser competente y productivo, para poder responder a la multiplicidad de discursos y demandas sociales que intentan definir su accionar, restringir sus efectos, a través de estrategias de corte económico imponiendo prácticas y discursos prescriptivos y cuantificables, planteando una sola forma de ser maestro, en tanto servidor público y en tanto profesional innovador, haciendo inoperante el tan mencionado discurso de la autonomía y

---

<sup>9</sup> Las condiciones para la consolidación de la revolución educativa comienzan a gestarse desde finales del gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002), tiene su mayor auge durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Luego devienen otros planes, entre ellos el plan de Gobierno de Colombia la más educada que lidera el presidente Juan Manuel Santos desde el 2010.

<sup>10</sup> Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

<sup>11</sup> Por el cual se reglamentan los concursos que rigen para la carrera docente y se determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación.

limitando los múltiples rostros de maestro que se configuran en la singularidad de las regiones y de las prácticas (Bolívar y Cadavid, 2000).

En otras palabras, tenemos un contexto marcado por la crisis de la profesionalización docente<sup>12</sup>, como la define el profesor Alejandro Álvarez Gallego, en esta crisis, lo colectivo se fragmenta a partir de la individualización instaurada por los procesos de sujeción en los que el maestro parece estar escindido en un juego por el poder-saber que describe la pérdida de identidades colectivas y, por tanto, hace oportuna la reflexión por las contingencias y coyunturas históricas que dan lugar a lo que, Norbert Lechner comprende como sucesos de “desarticulación y rearticulación de los sujetos” (Martínez, 2006, p. 2).

Esta problemática del sujeto devela intuiciones acerca de la existencia, por un lado de “modos de subjetivación instaurados, contingentes y minimizados” (Martínez, 2006, p. 7) y por el otro “modos de subjetivación constituyentes”<sup>13</sup> (Maffesoli y Zemelman, 1996, citados en Martínez, 2006, p. 7). Los primeros, instalan la idea de sujeto (el cual deviene más como objeto) pasivo, autómatas e individualistas, en el marco de la racionalidad instrumental y neoliberal de la modernidad, que alimentan formas de ser enclaustradas, refiguradas para la reproducción, desvalorizadas y cruzadas por el desarraigo, que no arman lazos, no generan redes. Los segundos, disciernen la presencia de otros modos de ser, que retan al maestro a entenderse y definirse con respecto a sí mismo como sujeto de relaciones, de razones, de experiencias y de consciencia colectiva. Pareciera, entonces, que los modos de subjetivación instaurados en las instancias de formación y desempeño del maestro erosionan, des-subjetivan y niegan la posibilidad de una subjetividad constituyente potente por su dimensión y capacidad de acción política, mediante la cual crea opciones y oportunidades para actuar

---

<sup>12</sup> Alejandro Álvarez Gallego ha elaborado estudios en la línea de la historia del oficio del maestro. Se desprende del modo como el estatuto legal nombra al funcionario encargado de la enseñanza en un transcurrir histórico articulado a los procesos que durante el siglo XX dieron lugar a la formación de maestros en normales y luego en facultades, visibilizando las derivaciones a modo de consecuencia en el campo de la educación y la pedagogía que han emergido de todas las condiciones históricas que han rodeado y configurado al maestro. Véase:

Gallego, A. A. (2017). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, (22-23).

Gallego, A. A. (2010). *Crisis de la Profesión docente*. En Martínez, A., & Álvarez, A. (2010). Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Bogotá: Ed. Magisterio.

<sup>13</sup> (...) La subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural, que implica varios procesos, entre otros: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro. Confrontar con: Lechner, (1986-2002), citado en Martínez, 2006, p. 5)

como “constituyentes de nuevos ordenamientos sociales” (Martínez, 2006, p. 5), de nuevas formas de ser y estar, valga decir, de constituirse como sujeto.

## **1.2. El lugar de las redes de maestros en la revisión de la literatura**

El panorama presentado, sitúa a las redes de maestros en un entramado de coyunturas históricas en el que surgen cuestionamientos por los modos en qué operan las redes de maestros en el presente. ¿Cuáles son las relaciones saber-poder que intervienen en éstas? ¿Cómo influyen en la configuración de las prácticas de subjetivación que atraviesan el devenir del maestro?

Estas preguntas abren una ruta de indagación que le permite a la presente investigación, aportar a la discusión sobre cuál es la vigencia del Movimiento Pedagógico Colombiano; vigencia que, en términos de la maestra Araceli de Tezanos, tendría que pensarse mediante una perspectiva de reconstrucción de tal acontecimiento, que suponga partir desde maneras distintas de concebir las organizaciones y redes de maestros como base y fuerza de colectividad. Esta problematización implica volver la mirada sobre el movimiento como “red de redes, cuyas formas de movilización pueden emerger y sostenerse, hoy, en la articulación de los grupos, los colectivos y las redes de maestros que se asuman como constructores de experiencias singulares, de pedagogías propias, territorializadas y locales” (Martínez, 2012, p.9); esta reconstrucción implica propiciar nuevos desplazamientos y coyunturas en la educación y la pedagogía, otros tipos de sujeto capaces de romper con las formas de veridicción en las que las redes han sido, también, naturalizadas.

Estas apuestas, colectivas y políticas, ayudarán a abonar terreno investigativo a la preocupación por la ausencia de sentido de historicidad en los maestros (Tezanos, 2017)<sup>14</sup>, abriendo espacios en las que éstos puedan moverse de lugar y situarse como interlocutores válidos en las comunidades de intelectuales para desnaturalizar, sospechar, y repensar la tarea por su reivindicación adeudada desde años atrás. Con este propósito, es menester describir el estado del arte que permitió rastrear los antecedentes sobre la configuración de las redes de

---

<sup>14</sup> Preocupación manifestada por la maestra Araceli de Tezanos en una videoconferencia que ofreció el 4 de abril del 2017 a un grupo de estudiantes de maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

maestros en Colombia; los análisis al respecto permitieron identificar una significativa cantidad de referencias que las ubican como objeto de reflexión en los debates sobre educación que se han entablado en nuestro país desde las últimas tres décadas<sup>15</sup>. Gran parte de los estudios se ubican entre los años 90 y el 2017.

Concretamente, desde la última década de los 90 se identifica un significativo auge de publicaciones cuyo interés se localizó en las redes pedagógicas vinculadas a la Expedición Pedagógica Nacional; los estudios pusieron su mirada sobre las redes pedagógicas como colectivos de maestros para visibilizar los modos de subjetivación que allí tenían lugar; no obstante, para los últimos diez años aproximadamente, más que estudiar las redes visibilizadas por la EPN, el interés de las publicaciones se centra en mostrar lo que en éstas se produce; en otras palabras, se investiga menos sobre las redes como objeto de estudio, pero aumentan los estudios que buscan fortalecer y visibilizar la producción de estas, especialmente la producción que responde a los retos de innovación que traza el Estado; esta particularidad le plantea a esta investigación la tarea de ampliar y actualizar los discursos no solo en el orden de la producción de las redes de la actualidad, sino de volver la mirada sobre estas como objeto de estudio.

Los archivos de la revista *Nodos y Nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia desde 1995<sup>16</sup>, han sido un pilar histórico y periodístico sobre el tema en cuestión, que ha contribuido a la sistematización y conceptualización de las experiencias y prácticas de colectivos de maestros, publicando los resultados de diversas investigaciones que desde entonces se han adelantado sobre la consolidación y trayectoria de las redes y de comunidades nacionales e internacionales de saber pedagógico. Entre el 2000 y 2006 la literatura retoma estudios que persistieron como expresiones de lo que significó todo el proyecto expedicionario de la década anterior, entre ellos se destacan aquellos liderados por profesores e investigadores de la UPN: María del Pilar Unda Bernal, Alberto Martínez Boom y María Cristina Martínez Pineda.

---

<sup>15</sup> En la exploración y análisis del archivo se seleccionaron en total 60 referencias, de las cuales hay una tesis doctoral, una tesis de maestría, ocho libros y cincuenta artículos de investigaciones publicados en revistas.

<sup>16</sup> Ver anexo N°4

Para los años siguientes (2006- 2017), se recopilaron investigaciones que centraron su mirada en las experiencias significativas que desplegaban las redes como respuesta a la demanda estatal sobre innovación, excelencia y capacitación educativa; muchas de estas investigaciones no solo hacen parte de las publicaciones de Nodos y Nudos, sino también de libros y revistas publicadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-<sup>17</sup>, entre las que se destaca la revista de Educación y Ciudad cuyos números y volúmenes desde 1997, si bien no se enfocan en estudios sobre las redes de maestros como pilar de indagación, sí se convierten en escenario científico en el cual muchas de estas difunden y socializan sus producciones relacionadas con el conocimiento educativo y pedagógico, entre ellas se destacan publicaciones sobre prácticas de maestros presentadas al Premio a la Investigación e Innovación Educativa y experiencias innovadoras e investigativas que apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación.

Para efectos de su exposición, el presente apartado, agrupa en dos líneas los trabajos mencionados: por un lado, la que reúne las orientaciones metodológicas de las investigaciones identificadas en la exploración del archivo, y por el otro, las líneas de indagación en las que se han inscrito estas investigaciones según sus intereses epistémicos.

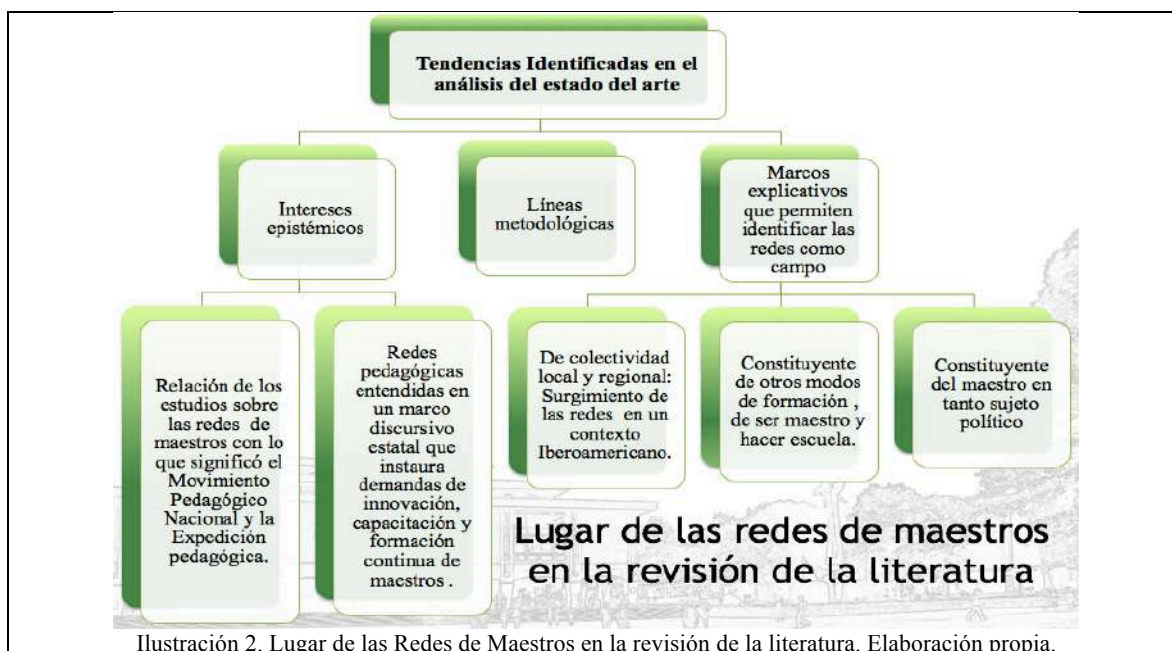


Ilustración 2. Lugar de las Redes de Maestros en la revisión de la literatura. Elaboración propia.

<sup>17</sup> Ver anexo N°5

La primera deja ver fuertes inclinaciones por ilustrar las redes pedagógicas desde una perspectiva expedicionaria y de viaje, pululando literatura a modo de diarios reflexivos, bitácoras, experiencias documentadas, sistematización de historias de vida, de prácticas y de experiencias pedagógicas que rastrearon el surgimiento de las redes y las formas en que esta categoría comienza a configurarse; es el punto de partida de un interés metodológico que, desde la década del 2000, ha priorizado los métodos cualitativos y los enfoques narrativos en investigación.

De las líneas de indagación se desprenden dos aristas: la primera relaciona los estudios sobre las redes pedagógicas con lo que significó el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional como acontecimientos históricos y, la segunda, retoma las investigaciones sobre redes pedagógicas entendidas dentro de un marco discursivo estatal que instaura nuevas demandas a los maestros respecto a la innovación y capacitación que se le exige en sus procesos de formación continua. Las investigaciones que se referencian en el marco de la primera arista de análisis retoman el concepto de redes desde tres marcos explicativos: las redes como *campo de colectividad local y regional*, como *campo constituyente de otros modos de formación, de ser maestro y hacer escuela* y, finalmente, las redes como *campo constituyente del maestro en tanto sujeto político*; en las líneas siguientes se desarrollan estos marcos explicativos.

Inscribir las redes dentro de un campo de colectividad local y regional, amplía la mirada sobre su surgimiento dentro de un contexto iberoamericano; la literatura pedagógica da cuenta de cómo en varios países de América Latina existe un cierto consenso acerca de la emergencia y consolidación de colectivos y redes pedagógicas. Estas emergencias se describen con rigor en las investigaciones desarrolladas por colectivos de la UPN dentro de su propuesta político-pedagógica por construir el proyecto “Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica” (Unda, 2001, p.1), el cual, desde una estrategia expedicionaria, ha aportado al reconocimiento de la variedad de formas de hacer escuela en Colombia, generando espacios de conexión e intercambio de diversas experiencias de innovación, investigación pedagógica y formación de los maestros.

En el seno de tal proyecto, nace en 1994 la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE) que apoya “procesos de cualificación como opción a los cánones de la



tradicional capacitación instalada en la formación de maestros” (Bohorquez, 2013, p. 4); el proyecto ha contribuido, también, a identificar y poner en contacto un número considerable de redes del contexto local, regional e internacional, creando nodos de trabajo pedagógico con redes de otros países iberoamericanos donde se realizan experiencias de conformación de colectivos escolares y redes como expresiones de nuevas búsquedas en los ámbitos de la investigación, formación de maestros y la pedagogía.<sup>18</sup> En el ámbito de la investigación educativa sobresalen indagaciones por los procesos de búsqueda y creación de nuevas alternativas para la transformación educativa en diferentes países, a partir de una visión compleja del cambio y del propósito por consolidar una cultura escolar alternativa que adopte perspectivas teóricas para el posicionamiento de la investigación y la innovación en la escuela; Marcos Arias, Alberto Flores y Rafael Porlán en el libro que recoge su investigación “Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar” (2001) dan cuenta de ésta tendencia.

Estas indagaciones que se unen a la problematización por los procesos de estructuración de las redes pedagógicas, alientan un “Movimiento político-pedagógico no sólo latinoamericano” (Martínez, 2012, p.5) y además cultural e Iberoamericano (Unda y Martínez, 2002) soportado en redes de conocimiento que conectan colectivos y regiones para aportar al campo pedagógico, académico y político “incidiendo en las decisiones que, sobre políticas públicas educativas, se toman en cada país y en la región en su conjunto” (Suárez, y Argñani, 2011, p. 6). Este movimiento se fortalece de los encuentros iberoamericanos que desde 1992 viene liderando la Red de Colectivos de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde las Escuelas y Comunidades en Latinoamérica y España<sup>19</sup>, a través de los cuales múltiples redes de maestros, como comunidades de saber pedagógico, se dan cita (cada tres años) para propiciar escenarios de construcción colectiva, donde adelantan

---

<sup>18</sup> México: Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (RED-TEBES), Argentina: Red de Docentes que Realizan Investigación en el Aula (RED-DRIA), Chile: Redes para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna, Perú: Colectivo Peruano de Docentes y Redes que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (COPREDIEC), Brasil: Red de Investigación en la Escuela (RIE), Uruguay: Red Centro Regional de Profesores del Litoral (DHIE), Venezuela: Red de Colectivos de Investigación y Redes Escolares (CIRES), España: Red de Investigación y Renovación Escolar (RED-IRES).

<sup>19</sup> Apoyada por Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación (Red NAUE) y las múltiples redes que se han configurado al interior de cada uno de los países Iberoamericanos

procesos para el reconocimiento e intercambio de prácticas investigativas, saberes, experiencias innovadoras y propuestas alternativas escolares (Correa, 2016).

El material académico sobre las producciones teóricas y pedagógicas de los procesos investigativos desarrollados por diversas redes de maestros en el marco de este movimiento iberoamericano, da cuenta de que la mayoría de estudios han centrado su objeto en ampliar el campo de conocimiento sobre los procesos de formación y estructuración de las redes, las experiencias curriculares y prácticas significativas e innovadoras que caracterizan el funcionamiento de estos colectivos, en el marco de los procesos de formación docente que estas dinámicas generan y que se articulan a las posibilidades de construcción, colectiva y cultural, de política educativa (Unda y Martínez, 2002).

El segundo marco explicativo, que reúne las investigaciones sobre las redes pedagógicas como campo constituyente de otros modos de formación, de ser maestro y hacer escuela, evidencia un objeto de interés centrado en explorar las conceptualizaciones que se han construido sobre las redes pedagógicas, describiendo e interpretando los distintos modos o expresiones como han devenido las comprensiones sobre esta categoría dentro de ejercicios de construcción y de-construcción de su sentido epistémico.

Los profesores e investigadores María del Pilar Unda Bernal<sup>20</sup>, Alberto Martínez Boom y Judith Medina Bejarano (2002), han realizado profundas indagaciones a propósito de caracterizar las redes pedagógicas en tanto categoría conceptual emergente de las luchas que visibilizó la Expedición Pedagógica Nacional por habilitar otros modos de formación, de ser maestro y de hacer escuela en Colombia; desde estas perspectivas las redes nacen como espacios alternos a los procesos de formación propuestos institucionalmente y permiten romper con la insularidad a la que habían sido sometidas las prácticas de los maestros, quienes encontraron en las redes un lugar para localizar otras prácticas donde se consolidan, se diluyen, se recomponen saberes, decires y voces que configuran el ser social del maestro y la fuerza de lo colectivo.

En estos espacios tienen lugar “procesos de subjetivación, en perspectiva de lo diverso y lo múltiple” (Martínez y Unda, 1997, p.3) desde los cuales el maestro se constituye

---

<sup>20</sup> Revisar los resultados de la investigación realizada por María del Pilar Unda Bernal: Unda, M. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26.

en “sujeto que inscribe su práctica en relación directa con la cultura, que problematiza, crea y redimensiona la función organizativa de las relaciones entre sujetos desde un juego de fuerzas en distintas direcciones” (Martínez y Unda, 1997, p.3), creando modos distintos de “caminar hacia la búsqueda de nuevas formas de expresión y trabajo pedagógico que abran posibilidad para el encuentro con el otro en espacios de reflexión prósperos para enredarnos, encontrarnos, estar juntos y desde las distancias ser uno” (Mendoza 1998, citado en Martínez, 2006, p. 4).

Se ilustran aquí, expresiones en las que han devenido los estudios sobre redes pedagógicas, en tanto concepto plural, que comprende su funcionamiento en medio de suelos fértiles para la producción de saber pedagógico y la construcción de comunidades académicas de investigación que crean formas alternas de organización, conexión e interacción pedagógica, constituyendo un campo de reconfiguración de saberes, contextos y sujetos, entre ellos el maestro. Ahora bien, no está claro en qué consisten esas otras formas en las que el maestro se constituye, qué condiciones en el presente hacen posibles la emergencia de esos otros modos de subjetivación, incluso, tampoco queda claro si hoy las redes siguen operando como escenarios donde estos procesos tienen lugar o si, por el contrario, obedecen a lógicas.

En el tercer marco explicativo, los estudios se refieren a las redes como campo constituyente del maestro en tanto sujeto político, Maria Cristina Martínez Pineda<sup>21</sup> ha avanzado en investigaciones que exponen la irrupción de las redes como escenarios de “acción conjunta propicios para que los maestros se piensen y se configuren como sujetos constituyentes de acción política y agenciantes de movimiento social y cultural” (Martínez, 2012, p.6); este asunto permite problematizar la potencia de las redes como condición de posibilidad en el agenciamiento de subjetividades políticas y de acciones colectivas que dan lugar a otros modos de ser maestros, de hacer pedagogía y de contribuir, desde apuestas político-pedagógicas concretas, a la construcción de prácticas y experiencias alternativas.

---

<sup>21</sup> Revisar: Martínez, M (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED).

Martínez, M. (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Desde este marco explicativo, las redes en tanto agencian movimientos por la educación, actúan como “escenarios de micropolítica, esto es, espacios sociales propios y propicios para la acción política del maestro que contribuyen a su constitución y afirmación como gestores de prácticas instituyentes que amplíen las posibilidades de influir en las macropolíticas como vía para construir acciones alternativas que emerjan de la tensión entre lo instituido-instituyente” (Martínez, 2012, p.8). Justamente, es a partir de esa tensión que las redes se convierten en un campo constituyente de fuerzas, como bisagra para la gestación y producción de procesos de subjetivación en el micro-espacio cotidiano del maestro, en ese lugar propio desde el cual puede decidir sobre sus modos de actuación y agenciar transformaciones; modos que se constituyen, para Unda Bernal y Martínez Boom, en otras formas de ser sujeto y hacer escuela y, para Pineda Martínez, en subjetividades políticas; estas precisiones dejan abierta la pregunta por esos otros modos de subjetivación que se configuran en las redes y que se escapan a los que se intentan reconocer en estos estudios, provocando sospechas por las condiciones de posibilidad que en el presente marcan la irrupción de esos otros procesos de constituirse como sujeto.

Ahora bien, hasta el momento los intereses epistémicos de las líneas de investigación que se han señalado, muestran el “poder político-pedagógico de las experiencias realizadas en las redes por los colectivos” (Martínez, 2006, p.6) y fuerza que éstas adquirieron, en el marco de la expedición pedagógica, como escenarios constitutivos de otras formas, casi que alternativas, de constitución de subjetividades; no obstante los análisis muestran, también, otras perspectivas de sospecha que sitúan las redes como escenarios estratégicos para instalar las formas de producción y reproducción que el discurso estatal ha impuesto mediante lógicas de mercado y progreso en otros escenarios educativos como la escuela; aquí, se configura una concepción de redes pedagógicas vinculada a las nuevas demandas de innovación y capacitación que se les impone a los maestros en sus procesos de formación continua, mediante lógicas que se adscriben a estrategias de poder y que generan la cooptación de las redes pedagógicas por el discurso estatal<sup>22</sup>.

Los mismos Martínez Boom y Unda Bernal (1998), advierten que la noción de red, elevada a su máxima expresión de captura, se convierte en “el nombre que adoptan formas

---

<sup>22</sup> Revisar (MEN, 2013).

sutiles de organización que posibilitan un control más efectivo y eficaz de los individuos; es decir, nuevas formas de organizar lo social dotadas de una vieja tradición que cumple con el propósito de racionalizar la acción de los individuos, así las redes se constituyen para hacer más efectivo el sistema y conectar más prontamente al maestro con el mejoramiento de la calidad” (Martínez y Unda, 1997, p.4)<sup>23</sup>; en esta lógica, las redes lo que hacen es atrapar a modo de red telaraña, mediante juegos donde las relaciones de poder hegemonizan y des-subjetivan. Desde esta mirada, las redes han devenido en una relación con la innovación, la capacitación, la cualificación y la excelencia educativa como categorías que alertan sobre prácticas de cooptación que sirven a una estrategia política y dispersan su potencia como escenarios de colectividad y de “formación de maestros en el ejercicio de la docencia” (Bohorquez, 2013).

### **1.3. Cercando el problema de investigación: Pertinencia, objetivos y senderos metodológicos**

En síntesis, los análisis epistémicos y metodológicos de los estudios señalados advierten condiciones de problematización que justifican la línea de indagación en la que esta investigación se inscribe. La primera de ellas, emerge de la crisis actual de la educación, la pedagogía y, específicamente, de la profesión del maestro, esta crisis deviene con una

---

<sup>23</sup> Las siguientes investigaciones dan cuenta de los asuntos que se exponen en este punto: Ramírez (2006). Red de Maestros de Astronomía: una apuesta por la astropedagogía. Velarde (2006) La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa. Rodríguez (2013). Red de maestros en educación ambiental: un espacio de formación de formadores en Bogotá, Colombia. Suárez y Argnani (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 20(36). Vega-Torres, D. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. Gallego Madrid, D. (2014). Red De Ciencias De Antioquia: Hacia la conformación de comunidades de aprendizaje de maestros para la transformación de las prácticas de aula. Martínez, A., Montaña, M. y de la Torre, E. (2015) Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 20(3), 28. Correa, R. (2016). El sentido de la formación y transformación de maestros en el marco de una red académica. experiencias de la red de docentes de lenguaje de Córdoba. In 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica. Alarcón, C. (2017). La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca. Nodos y Nudos, 4(40), 7-14. Robalino, M., y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

problemática de sujeto latente que sitúa la potencia de esta investigación en el plano de la pregunta por la subjetividad; los estudios sobre las *redes de maestros* requieren ampliar su mirada hacia las formas en que esta crisis produce tensiones entre “modos de subjetivación instaurados y modos de subjetivación constituyentes” (Martínez, 2012, p.8).

La segunda condición de problematización irrumpe de aquellos estudios centrados en explorar las conceptualizaciones que se han construido sobre la categoría de las redes pedagógicas; éstos demuestran que existe una amplia línea investigativa que da cuenta de las redes como campo donde emergen otras formas de configuración del maestro en tanto sujeto; no obstante se leen ausencias sobre investigaciones que busquen preguntarse por los procesos en que emergen estas configuraciones subjetivas, por la necesidad de caracterizar cuáles son esos modos de subjetivación, las condiciones de posibilidad en los que emergen y en qué consisten esas otras formas de ser maestro dentro de los escenarios de colectividad que sustentan las redes.

Una tercera condición de problematización muestra brechas temporales en los intereses que han movilizado los estudios sobre las redes de maestros; los años 90, tal como se ha insistido a lo largo del análisis, marcan la apertura de investigaciones que se preguntan por los procesos de conformación de redes pedagógicas desde perspectivas que plantean otras formas alternativas de ser maestro y hacer escuela; sin embargo durante los últimos años es notorio el viraje hacia estudios que enfatizan en rastrear y sistematizar las experiencias significativas de redes de maestros que se adscriben a la categoría de innovación que promulga el Estado ¿Qué condiciones han dado lugar a tal viraje? ¿Qué tipos de sujeto emergen a partir de éste? ¿Cómo comienzan a operar las redes de maestros ante estas nuevas demandas? Estos cuestionamientos localizan una ausencia de estudios que permitan analizar las condiciones históricas que han dado lugar a esos cambios en las dinámicas de funcionamiento de las redes, los cuales han surgido a partir de las transformaciones que las demandas estatales respecto a la innovación educativa han provocado en el interior de las categorías conceptuales, discursos y prácticas que atraviesan a las redes de maestros.

Lo dicho, indica la necesidad de ampliar y actualizar los discursos de la literatura sobre el lugar del maestro en el funcionamiento de las redes pedagógicas hoy, así como la apuesta por traer al debate actual los significados que dotaron de sentido el surgimiento de las redes

en el marco del proyecto expedicionario, para ponerlos en una discusión comparada con los nuevos sentidos que le instala el discurso estatal y de agenciamiento internacional educativo del siglo XXI y así aportar nuevas comprensiones en torno a la problemática de sujeto señalada en líneas anteriores, agregando además necesarias reflexiones en torno a la latente sospecha por el fenómeno de cooptación de las redes; reflexiones que sean movidas por el interés de reconocer qué discursos han atravesado a las redes históricamente y cuáles las atraviesan hoy y, qué tipo de sujeto se produce en el marco de tales discursos; desde los cuales, hoy cabe sospechar por las redes como espacios que pueden ser, también, de control y regulación.

Este panorama, ubica en el estado de la discusión la pregunta que orienta la presente investigación: *¿Cómo se constituyen las prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de redes pedagógicas identificadas en la ciudad de Medellín?* Este interrogante, condujo la investigación hacia el **objetivo** de *analizar las prácticas de subjetivación de maestros que hacen parte de redes pedagógicas identificadas en la ciudad de Medellín, para establecer reflexiones en el marco de sus procesos de formación.* Para lograrlo se trazaron como **objetivos específicos:** en primer lugar, *describir el funcionamiento de las redes de maestros, en términos de los dispositivos que allí se instalan, describiendo tensiones y relaciones de saber-poder.* En segundo lugar, *identificar los procesos de sujeción que tienen lugar allí, a través de los cuales los maestros partícipes de éstas son conducidos u objetivados;* y, en tercer lugar, *identificar las formas en que estos actúan sobre sí mismos, configurando prácticas de sí.*

Los referentes que fundamentan esta investigación relacionan los conceptos de dispositivo y prácticas de subjetivación en el marco de las relaciones saber-poder, retomados desde la perspectiva de Michel Foucault (1980), quien sitúa una preocupación general por la problemática del sujeto, profundizando en la historia de los modos de subjetivación y objetivación-sujeción del ser humano en nuestra cultura; esto es una historia de “los juegos de verdad en los cuales el sujeto, en cuanto sujeto, puede convertirse en objeto de conocimiento” (Castro, 2004, p. 517); nos apoyamos en el abordaje histórico de la cuestión de la subjetividad que hace este autor, es decir de “la historia del sujeto” o, más bien, de lo que Foucault denomina “modos de subjetivación” (Castro, 2004, p. 517). Estos conceptos se

desarrollarán con profundidad en el cuerpo de los análisis de los siguientes capítulos; y son retomados, no como teorías a confirmar, sino como conceptos lentes para la lectura y el análisis del objeto de investigación.

Esta investigación se sustenta en el postestructuralismo<sup>24</sup> como perspectiva epistemológica que, desde sus fundamentos ontológicos y axiológicos<sup>25</sup>, orientó la ruta de trabajo mediante un enfoque metodológico cualitativo, cuyas técnicas e instrumentos fueron usados para la recolección de información, la cual, a su vez, fue analizada tomando como base la perspectiva foucaultiana. A continuación, se detallan los elementos metodológicos que caracterizaron el proceso de acercamiento al objeto de estudio.

Dentro de los discursos académicos postmodernistas, se retoma el postestructuralismo como “forma de explicación de la realidad que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas” (Valls, 2009, p.71); según Alejandro Álvarez Gallego (2014), estas categorías posibilitan la comprensión de cada momento histórico de acuerdo a un “sistema de relaciones que producen una realidad u otra, a partir de ciertas reglas de su funcionamiento, de sus códigos culturales y de las condiciones de posibilidad que se disponen a manera de dispositivos estructurantes del presente; esto es, una ontología del presente que parte de la duda, la sospecha y el intento de desnaturalizar las pretensiones de verdad expresadas tras la supuesta historicidad del sujeto” (p.26).

Esta forma de explicación de la realidad refiere un modo de proceder que no parte del origen, sino de la procedencia, que da cuenta de “mecanismos que operan en las pequeñas y

---

<sup>24</sup> Según Lather (1992), el *postestructuralismo* es uno de los múltiples discursos académicos emergentes en el postmodernismo, que surge como contrapartida al estructuralismo de Saussure, Lévi-Strauss y Roland Barthes. Desde su punto de vista, es preciso hablar de *postmodernismos* en plural, para reconocer el abanico de posiciones teóricas y autores que constituyen las teorías postmodernas, que mantendrían en común el auto análisis que aplican a sus intervenciones contextualizadas en el marco de las relaciones sociales del poder, y el hecho de compartir un “*interés por el lenguaje como fuerza productiva, constitutiva, en contraposición a las consideraciones del lenguaje como fuerza reflexiva, representativa de cierta realidad que puede captarse mediante la adecuación conceptual*” (Lather, 1992, 11). Anthony Giddens (1990) referencia a Foucault, Lacan, Althusser y Derrida como grupo de autores cuyos postulados se ubican dentro de un discurso postestructural. Revisar Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. *Giddens, et. al.*

<sup>25</sup> Un paradigma comprende cuatro términos: la ética (axiología), la epistemología, la ontología y la metodología. Para profundizar en cada uno de éstos, revisar: Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen II. Barcelona. Editorial Gedisa.



mezquinas maneras de cruzarse las circunstancias, azarosamente, nada solemnes ni conscientes” (Álvarez, 2014, p. 31). Nietzsche, con quien se abre el camino al posestructuralismo, en sus intereses por entender qué es el conocimiento, caracteriza estos procesos como conflictivos, en tanto los constituyen relaciones de fuerzas: “fuerzas instintivas, nada nobles; relaciones de poder que buscan producir políticas de la verdad, regímenes de veridicción donde el conocimiento hace parte de los modos de ser del poder” (Álvarez, 2014, p. 31), instituyéndose, así, un debate sobre el lugar del conocimiento en la configuración del sujeto moderno. En esta discusión, la pregunta central por el sujeto, es justamente la que sitúa esta investigación en una ruta metodológica que se desprende del marco referencial foucaultiano, desde el cual se retoma el interés por conocer cómo ha llegado a ser el sujeto lo que es y cuáles son las emergencias y procedencias que lo han configurado.

El lente del postestructuralismo, a través del cual se realizó el análisis de la información, habilitó a esta investigación para hacer uso de la *caja de herramientas*<sup>26</sup> de Foucault (Álvarez, 2014, p. 31) como tamiz analítico que la situó en un movimiento de implicación, de derivación y de repliegues que favoreció el análisis de la actividad exploratoria y productora de prácticas de subjetivación. Tal movimiento se gestó desde un enfoque metodológico cualitativo<sup>27</sup> descrito en los presupuestos teóricos de Guba y Lincoln (2002), para quienes el término cualitativo “debe ser reservado a la descripción de tipos de métodos<sup>28</sup>; ambos, el cualitativo y cuantitativo, deben usarse apropiadamente con cualquier

---

<sup>26</sup> En esta analítica foucaultiana serán útiles herramientas de análisis que posibilitarán cercar terreno fértil para analizar las prácticas de subjetivación de los maestros que hacen parte de las redes pedagógicas. A modo de caja de herramientas, “la arqueología permitirá a esta investigación, identificar el saber en las prácticas discursivas, entendidas como acontecimientos que producen un régimen de verdad y en ese sentido genera poder; por su parte la genealogía aportará elementos metodológicos para identificar en tales prácticas las condiciones en las que emerge ese saber y en las que es producido, en medio de relaciones de poder” (Álvarez: 2014, p. 28).

<sup>27</sup> Dentro de las posturas más radicales que defienden la investigación cualitativa como un paradigma metodológico propio, se encuentran: Denzin y Lincoln (1998); Guba y Lincoln (2002); Stak, (1998); Smith, Harré y Langenhove (1995). Profundizar en: Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. *Material docente de la UOC*.

<sup>28</sup> Desde la perspectiva de Guba y Lincoln (2002) “las cuestiones del método son secundarias frente a las cuestiones del paradigma, al que definen como el sistema básico de creencias o modo de ver el mundo que guía al investigador, no sólo en elecciones del método sino en caminos epistemológicos y ontológicos fundamentales” (Guba y Lincoln, 2002, p.113).

Considerando como método “la manera de recoger datos y concaminadamente analizarlos, hay dos tipos de métodos cualitativos: los de *humano a humano* que incluyen entrevistas, observación participante y no

paradigma de investigación” (p.113). Desde la perspectiva de estos investigadores, los métodos cualitativos<sup>29</sup> son aquellos que “intentan capturar el fenómeno de manera holística, entenderlo, comprenderlo, dentro de su contexto o enfatizar la comprensión y visión profunda del significado humano adscrito a un grupo de circunstancias o fenómeno” (Guba y Lincoln, 2002, p.113). Son métodos que hacen hincapié en “la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que estudia y las constricciones del contexto que condicionan la investigación; ponen énfasis en la naturaleza cargada de valor de la indagación, buscan respuestas a preguntas que remarcan cómo se produce la experiencia social y con qué significados” (Denzin y Lincoln, 2012, p.55).

Para esta investigación, dicho enfoque favoreció el acercamiento al objeto mediante el uso de técnicas de orden cualitativo<sup>30</sup>, cuya elección se hizo de manera correspondiente a los tres momentos específicos en que se desarrolló el proceso investigativo, los cuales se retoman del utillaje metodológico que ha hecho parte de la tradición metodológica del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)<sup>31</sup>; estos momentos se describen de la siguiente manera:

---

participante y comunicación no verbal. También están los *métodos de artefacto*, que incluyen el uso de documentos tales como cartas, descripciones, informes, diarios y otros archivos. Los métodos cualitativos son simplemente métodos, y como tales pueden ser y han sido usados al servicio de modelos de indagación científica” (Lincoln, 2013, p.15).

<sup>29</sup> Lo cualitativo implica un énfasis en procesos que no están rigurosamente examinados o medidos (si es que son medibles) en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia (Denzin y Lincoln, 2012, p.55).

<sup>30</sup> La investigación cualitativa, como un conjunto de prácticas interpretativas, no privilegia una única metodología frente a otras, ni tiene un conjunto de métodos enteramente propios; sino que es, de manera inherente, un multimétodo focalizado sobre un objeto, que incluye la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados (Brewer y Hunter, 1989). Según Nelson, Treichler y Grossberg (1992, p. 2), Lévi-Strauss (1966, p. 17) y Weinstein y Weinstein (1991, p. 161)...las múltiples metodologías de la investigación cualitativa pueden ser vistas como un bricolage y el investigador como un bricoleur. (Denzin y Lincoln, 2012, p.55)

<sup>31</sup> El investigador Alexander Yarza (2009), retomando los estudios de Zuluaga (1987) sobre Pedagogía e Historia hace un riguroso trabajo de conceptualización respecto a la tradición metodológica que ha utilizado el Grupo Historia de la práctica pedagógica (GHPP), construyendo un utillaje metodológico que es retomado en la presente investigación. Profundizar en:

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia.

Yarza, A. y Cortes, M. (2009). Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada. *Informe final de investigación, Sede de Investigación Universitaria, Universidad de Antioquia, Medellín*.

### 1.3.1. Trabajo de campo y construcción del corpus documental

El trabajo de campo partió de la exploración y revisión de un conjunto de documentos que sirvió de materia prima en la construcción del corpus documental, este incluyó producciones de maestros de las redes como libros, artículos de revistas, videos, artículos de prensa, documentos de carácter biográfico o autobiográfico (biografías, historias de vida...); además producciones vinculadas a instituciones de saber cómo tesis de grado, informes de ponencias, congresos y eventos académicos; también se revisaron, en el marco de la normativa, leyes, decretos, ordenanzas, circulares, resoluciones e informes, en general, producciones que arrojaron información clave para identificar y caracterizar las redes pedagógicas<sup>32</sup>.

La información explorada en el corpus documental fue dando pistas para identificar sujetos e instituciones que habían sido claves en la trayectoria y configuración de las redes pedagógicas en la ciudad de Medellín: funcionarios públicos de la Secretaría de Educación, maestros en comisión de la Escuela del Maestro<sup>33</sup> y del Centro de Innovación del Maestro –

---

<sup>32</sup> Dentro de este corpus documental se incluye:

Alcaldía de Medellín. (2008a). *Plan de Formación y cualificación docente Medellín*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-319508\\_archivo\\_pdf\\_Medellin.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-319508_archivo_pdf_Medellin.pdf)

De las redes pedagógicas convocadas por Secretaría de Educación de Medellín por medio de la Escuela del Maestro y el Centro de Innovación del maestro:

Diapositivas y documentos con la sistematización de producciones de las redes pedagógicas.

Secretaría de Educación de Medellín (2008). *Experiencias Con-Sentido Pedagógico*. Medellín, Colombia: Litoimpresos y Servicios Ltda.

Secretaría de Educación de Medellín (2015b). *Encuentro Con-sentido pedagógico. Investigación Educativa: Un Horizonte Político de Ciudad*. Medellín, Colombia: Extrategia Publicidad.

De la Red de Maestras Expedicionarias:

Guardiola *et al.* (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 4(40), 145-156.

Piamba, G., Cuellar, L., Ceron, E., Ortega, L. y Londoño, L. (2012). *De Imaginarios a Realidades en Afros e Indígenas del Cauca: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional ruta del Cincho*. Popayán, Colombia. Agudelo, R., Agudelo, M., Arenas, L., Bolívar, O., Borja, B., Núñez, M., ...Yepes, A. (2011). *Expedición Pedagógica Medellín. Travesía Expedicionaria: Otras maneras de viajar por las escuelas de la ciudad*. Medellín, Colombia.

Castro, M. (s.f). *Viajes, travesías y expediciones: recorrido por la pedagogía latinoamericana*. Medellín, Colombia.

*Maestros para la vida: Expedición pedagógica* (s.f). (cap. 13) [CD-ROM]. Telemedellín.

Del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

Cartas pedagógicas construidas por los maestros del Nodo de Investigación.

Diapositivas y documentos construidos para la sistematización de la experiencia del Nodos de Investigación y de la Red.

Secretaría de Educación de Medellín. (2013). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento*. Medellín, Colombia: Litografía dinámica. Secretaría de Educación de Medellín. (2015). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento desde la experiencia de maestros y maestras*. Medellín, Colombia: Artes y Letras.

<sup>33</sup> La Escuela del Maestro es un espacio de la Secretaría de Educación de Medellín pensado para promover

Mova<sup>34</sup> - y profesionales en educación de entidades privadas - como Proantioquia<sup>35</sup> y el Parque Explora<sup>36</sup> - cuyos programas han puesto el interés en la conformación de redes de maestros. Contactar aquellos sujetos (quienes, en su mayoría, ocupaban cargos de coordinadores de las redes) fue el primer paso para abrir posibles rutas que orientaron el trabajo de campo de la investigación; en un principio, se llevaron a cabo seis entrevistas. La primera se realizó a algunos coordinadores de las redes pedagógicas de Mova; se hicieron dos entrevistas siguientes a funcionarios de la Secretaría de Educación que han hecho parte del proceso de conformación de las redes pedagógicas en Medellín; otra se realizó a una maestra que estuvo vinculada a algunos procesos de formación de maestros que ha promovido la Secretaría; posteriormente se entrevistó a una de las funcionarias de Proantioquia, quien en su momento hizo parte del equipo coordinador de las redes que esta entidad promovía y, finalmente, a dos profesionales en educación encargadas de la red de maestros del Parque Explora.

De la información recolectada a partir de dichas entrevistas, emergieron nuevos nombres, nuevas instituciones, nuevos contactos a quienes fue necesario seguirles la pista para lograr así la identificación de maestros que participaban en distintas redes pedagógicas de la ciudad; específicamente, los datos permitieron identificar maestros partícipes de cuatro

---

la formación continua y fortalecer las capacidades y competencias de maestros y directivos docentes de la ciudad, en un diálogo permanente con el Centro de Innovación del Maestro (Mova). Profundizar en: <https://medellin.edu.co/component/tags/tag/escuela-del-maestro>

<sup>34</sup> El Centro de Innovación del Maestro (Mova) es un escenario para la formación integral de los maestros y maestras para la vida, en el que se reconoce a cada uno de ellos desde sus dimensiones del ser, el saber y el crear; lo que posibilita desarrollar propuestas personales y profesionales encaminadas a la generación de experiencias educativas y prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas, a partir del diálogo y el intercambio de ideas y vivencias. Este escenario promueve a través de la Red Educativa de la Secretaría de Educación de Medellín (Red REM), la dinamización de equipos de apoyo de maestros y directivos docentes que se proponen el reto de asumir un proceso de formación que debe materializarse en el aula de clase. Profundizar en: <https://medellin.edu.co/mova>

<sup>35</sup> Proantioquia es una fundación privada del sector empresarial, sin ánimo de lucro, cuyo propósito es contribuir a la construcción de una región más competitiva y sostenible. Impulsa y participa en iniciativas de alto impacto para el desarrollo y la competitividad de Antioquia y el país, a través de la generación de alianzas interinstitucionales, la promoción de proyectos de desarrollo económico, el mejoramiento de la gestión, calidad y pertinencia de la educación y el fortalecimiento de la institucionalidad para el bienestar y la equidad. Ha promovido programas de formación continua de maestros, entre ellos, la conformación de la Red de Gestión y Calidad Educativa. Profundizar en <https://www.proantioquia.org.co>

<sup>36</sup> EL Parque Explora es un espacio que le apuesta al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en la ciudad. Promueve la Red de Maestros Amigos de Explora (Red MAE) como una comunidad de maestros que interactúa y crea contenidos educativos con el parque alrededor de temas como biodiversidad, astronomía, primera infancia, investigación escolar, proyectos educativos y actividades experimentales. Profundizar en: <http://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/mae>

redes en particular: la *Red Educativa de Maestros de Medellín –Red REM-*, la *Red de Gestión y Calidad Educativa*, la *Red Maestros Amigos de Explora (Red MAE)* y la *Red de Maestras Expedicionarias*.

Así pues, las rutas metodológicas que se fueron trazando tras el contacto con cada sujeto e institución, posibilitaron la realización de observaciones participantes y no participantes en siete encuentros llevados a cabo por estas redes de maestros; estas observaciones permitieron, por una parte, la recolección de información clave y proveniente de los propios contextos donde cada red desplegaba sus dinámicas de funcionamiento y, por otra, la identificación de las cuatro maestras que fueron elegidas para realizar las entrevistas posteriores del trabajo de campo.

El criterio que se tuvo en cuenta para elegir las fue, principalmente, que hicieran parte de distintas redes, con el fin de generar relaciones, cruces y comparaciones en los análisis según los modos de operar de cada red. Algunas de las maestras entrevistadas fueron maestras nombradas o recordadas por los coordinadores y funcionarios previamente entrevistados, quizá ese lugar en la memoria de otros daba cuenta de modos de ser y prácticas en aquellas maestras dignas de ser conocidas; otras, fueron maestras que mostraron participación, gran deseo de pertenecer a estos escenarios y que manifestaron tener alguna trayectoria allí. Es pertinente aclarar el tema de género, pues las cuatro maestras entrevistadas fueron mujeres, no porque así se haya pensado previamente para el trabajo de campo, sino porque influyó que, en su mayoría, las redes estaban conformadas por población femenina.

Esta vez se hicieron ocho entrevistas. La entrevista, para el caso de esta investigación, se retomó, no desde una perspectiva instrumental o técnica para la recolección de datos, sino desde una mirada que nos permitió concebirla como un acto epistemológico de generación de conocimiento que pasa por los sujetos, es decir, que tiene lugar en el encuentro con el otro y que, por tanto, está vinculada a rasgos contextuales, históricos y políticos que enfatizan su carácter “abierto, atento, flexible, objetivo, empático, persuasivo y adaptable a los distintos contextos empíricos” (Fontana y Frey, 2005).

En este sentido, se realizaron entrevistas en profundidad y semiestructuradas. Las primeras, implicaron la realización de varias sesiones<sup>37</sup> con las mismas maestras, comenzando con una primera entrevista de carácter abierto que partió de una pregunta generadora que buscó, en todo caso, no sesgar los primeros relatos<sup>38</sup>, pues estos sirvieron de base para la profundización ulterior mediante un “esquema de preguntas flexible y no estandarizado” (Corbetta, 2003, p. 344) que, a su vez, marcó la pauta para el uso de las entrevistas semiestructuradas<sup>39</sup>, estas adoptaron la forma de un diálogo coloquial marcado por “la libertad de decisión en la formulación de las preguntas y el desarrollo de las mismas, y por la posibilidad de ir estableciendo un perímetro dentro del cual se decidía no sólo el orden de las preguntas, sino, también, los temas que merecían profundizarse de acuerdo a los asuntos que iban emergiendo” (Sandoval, 1996, p.145).

Estas entrevistas dieron lugar a relatos que se fueron constituyendo en la fuente primaria de la que partieron los análisis; dichos relatos permitieron expresar la memoria histórica sobre “vivencias, hechos y sucesos que las maestras han acumulado a lo largo de sus experiencias; reactualizándolas, resignificándolas, vivificándolas y haciéndolas contemporáneas a sus nuevas situaciones, sueños y posibilidades” (Unda, 2001, p.153). Los relatos fueron contruidos a partir de la conversación como “interacción social entre sujetos, fundamentada en el lenguaje como modo posible para hacer circular signos, símbolos imaginarios, sentidos y significados” (Unda, 2001, p.153) que expresaron las historias y experiencias de las maestras.

En esta medida, estos relatos se constituyeron en relatos de tipo *biográficos* y *autobiográficos* (Aguilar y Reyes, 2013, p. 8), los cuales, en tanto técnicas investigativas, sustentaron la ruta metodológica en una estructura fuertemente narrativa. Las maestras partían siempre de la descripción de su historia personal y profesional, haciendo énfasis en las variedades de sus propias experiencias y dando cuenta marcadamente de las transiciones

---

<sup>37</sup> Los modos y ritmos de las conversaciones con las maestras, hicieron que los tiempos y cantidades de las entrevistas variaran, con algunas se realizaron dos encuentros y con otras se incluyeron hasta tres sesiones.

<sup>38</sup> Se considera que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados.

<sup>39</sup> El entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación (Sandoval, 1996, p.145)

y cambios en sus trayectorias e historias de vida en relación a su formación profesional. Estos relatos, desde la perspectiva de Connelly y Clandinin (1995) (citados en Mallimaci y Béliveau, 2006), mostraban cómo estas maestras experimentaban su mundo en la medida en se constituían en sujetos, aludiendo a una “actuación histórica, política y simbólica” (p.23) que les permitía acercarse a su propia subjetividad y experiencia como sujetos.

De este modo, los relatos sirvieron como técnicas “dinámicas, narrativas, contextuales e integrales, tal como las comprenden Kelchtermans y Vanderverghe (1996) (citados en Mallimaci y Béliveau, 2006, p.23), las cuales fueron claves para analizar las prácticas de subjetivación de los maestros de las redes pedagógicas. El valor de los relatos radicó en la posibilidad que éstos ofrecieron de hacer *cartografías de sí*<sup>40</sup> singulares (Sáenz, 2014, p.28), categoría metodológica que, para Javier Sáenz Obregón (2014) permite estudiar una dimensión de análisis de las prácticas de sí que abarca “las valoraciones sobre la intensidad relativa de las diversas fuerzas del *campo de sí*”(p.28), esto es, “un campo de fuerzas que define al sujeto dentro de un juego táctico de acciones sobre sí mismo” (p.28). Desde una perspectiva historicista, Larrosa (1995) nombra tales acciones como prácticas<sup>41</sup> que deben pensarse en relación a la estructura y funcionamiento de dispositivos pedagógicos, en los cuales la experiencia de sí puede analizarse desde “el *narrar-se y expresar-se* cómo estructuras del lenguaje y la memoria que exteriorizan el interior<sup>42</sup>” (p.300); para Larrosa (1995), *narrar-se* a través del relato, hace posible identificar una suerte de *topología de la subjetividad*<sup>43</sup> (p.307).

### 1.3.2. Tematización y análisis

La información recolectada en la revisión del material documental, en las observaciones participantes y no participantes y en los relatos provenientes de las entrevistas

---

<sup>40</sup> Al ejercicio de describir las líneas de los sujetos Deleuze lo llama cartografía de sí mismos; para profundizar en la comprensión de estas líneas (segmentarias, de segmentariedad-moleculares y de gravedad o fuga) de las que están hechos los individuos y grupos, revisar: Deleuze, G y Parnet.(1997). Diálogos. Cap. IV *Políticas*. Ed. Pretextos. São Paulo: Ed. Escuta.

<sup>41</sup> Las cuales son nombradas por Foucault como *tecnologías del yo*.

<sup>42</sup> La interiorización está acompañada de la exteriorización. Dice Larrosa que “El doble convierte a los individuos en una cosa exterior y abierta para los otros” (...). Estos actos de “exteriorización-expresión estarían concebidos de manera amplia como los signos de ese lenguaje que marcan alguna huella, algún rastro del individuo que los produce (Larrosa, 1995, p. 327).

<sup>43</sup> Pues “al *narrar-se*, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo, de lo que le pasa y el sentido que le da a eso que le pasa, permitiendo configurar una identidad en el tiempo” (Larrosa, 1995, p. 308).

realizadas en el trabajo de campo, fue analizada desde una “atenta y una paciente labor de tematización<sup>44</sup>” (Zuluaga,1999, p.181); para lograrlo se hizo registro escrito y grabaciones de los encuentros de las redes pedagógicas y las entrevistas con las maestras; con este material se hicieron las transcripciones<sup>45</sup> correspondientes que sirvieron de base para la construcción de los análisis.

Una vez organizada de manera escrita toda la información en el corpus documental de esta investigación, se procedió a hacer lectura y análisis de la misma utilizando la herramienta de ATLAS.ti<sup>46</sup>, la cual contribuyó en la organización, reagrupación y sistematización de las unidades o grupos de análisis, identificando y creando códigos o categorías que permitieron la construcción de relaciones y cruces entre los análisis construidos; estos asuntos sirvieron de elementos base para el proceso de tematización, en el cual se sistematizaron los registros, categorizaciones, jerarquizaciones y agrupamientos<sup>47</sup>, según las “posibilidades de relaciones, dominaciones, recurrencias, distancias, repeticiones, regularidades, continuidades y discontinuidades; mostrando, así, los estratos del saber, el diagrama del poder y las subjetivaciones emergentes” (Yarza, 2013, p.44).

Así, pues, la tematización permitió abordar la información mediante la “identificación, descripción y análisis de temáticas directrices, construyendo problematizaciones desde una perspectiva histórica, teórica, práctica y epistémica” (Yarza, 2013, p.42); estas problematizaciones posibilitaron un ejercicio constante de “discutir, comparar, relacionar, diferenciar los posibles conjuntos de temáticas” (Zuluaga, 1999, p.181) y las particularidades que iban marcando tensiones y asuntos coyunturales en la estructuración de los análisis. Desde esta perspectiva analítica fue importante, además, retomar -como instancia metodológica<sup>48</sup> de la tematización- “la relación entre institución,

---

<sup>44</sup> La tematización equivale a los grafos en el análisis estructural aplicado a la historia del saber y la práctica pedagógica (Zuluaga,1999).

<sup>45</sup> Fueron en total seis transcripciones de las observaciones participantes y no participantes realizadas en algunos de los encuentros de las redes pedagógicas, y doce transcripciones realizadas a las entrevistas con las maestras.

<sup>46</sup> ATLAS.ti es un software utilizado principalmente en investigación cualitativa, el cual ofrece un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de video.

<sup>47</sup> El agrupamiento es abstracto, rompe con el sentido oculto y con el saber inmediato, delimitando la temporalidad.

<sup>48</sup> Yarza (2013) se refiere a la “instancia metodológica” que ha orientado la tematización a lo largo de las investigaciones histórico-pedagógicas del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, la cual enfatiza en las relaciones entre la institución, el sujeto y el discurso.



sujeto y discurso” (Yarza, 2013, p.44), pues esta brindó elementos claves que permitieron describir y analizar las prácticas de subjetivación de los maestros de las redes pedagógicas.

### 1.3.3. Conceptualización y escritura

Finalmente, la tematización realizada, condujo al cruce de la información de las fichas y de las temáticas directrices, para estructurar la conceptualización y escritura del informe final, construyendo, así, reflexiones sobre las prácticas de subjetivación de maestros de las redes pedagógicas, sus procesos de sujeción y los modos en que éstos crean sus propias prácticas de sí. El profesor Echeverri nombra este momento como “el tiempo de la fragua y del taller, en cuya escritura intenta estar presente la temporalidad y los matices propios de una historicidad que está surcada por discontinuidades, relaciones de saber-poder y tecnologías de gobierno” (Yarza, 2013, p.45).

Conviene aclarar que la forma de escritura de los capítulos siguientes, relaciona permanentemente la información analizada del trabajo de campo con las reflexiones y conceptualizaciones a las que el ejercicio de tematización dio lugar, enfatizando y dando protagonismo a los relatos de las maestras entrevistadas, pues estos, en tanto permiten fluir la singularidad de los sujetos, potencian y dan fuerza al hilo argumental de los planteamientos desarrollados. Por esta razón en muchos de los títulos de los capítulos de análisis, se da un lugar de importancia a los relatos de las maestras, ya que permiten vislumbrar las reflexiones desde la mirada y experiencias de los propios sujetos.

A propósito de la estructura del texto, es importante que el lector preste atención a los recuadros que acompañan la escritura de algunos capítulos, pues éstos no sólo enfatizan en los asuntos y las reflexiones que en su momento se estén desarrollando, sino que constituyen lugares distintos desde los cuales resaltamos y dotamos de importancia las voces de los sujetos, quienes, a través de la palabra, hicieron posible el ejercicio de narrar-se y relatar-se como prácticas que, además de haber aportado significativamente a esta investigación, le permitieron a estos sujetos volver la mirada hacia sí mismos para seguirse pensando y, a la vez, seguir pensando no solo la educación sino su propia experiencia educativa y formativa.

En definitiva, cada uno de los momentos aquí descritos, lejos de haber trazado un camino

inflexible o fórmula vertical para el desarrollo de la investigación, fueron enriqueciendo con múltiples técnicas y modos de abordaje las rutas metodológicas, ampliando las posibilidades analíticas y propositivas que tuvieron lugar en el proceso investigativo.

#### **1.4. Criterios éticos**

En el marco de los postulados de la socióloga e investigadora María Eumelia Galeano (2014), se retoman criterios éticos que parten de una lógica intersubjetiva de la investigación cualitativa como enfoque que trabaja con las cualidades de los seres humanos y los considera como productores de conocimiento, capaces de construir con otras comprensiones sobre las realidades en que viven. Esta perspectiva sitúa como primer criterio ético el trabajo interactivo, que para el caso de esta investigación se refiere a la interlocución con los maestros de las redes pedagógicas como una forma de construir conocimiento y de comprender sus realidades, sus modos de ser y de habitar escenarios colectivos y las prácticas discursivas desde las cuales interactúan para construir los significados de su propio quehacer; todo esto, desde una perspectiva dialógica, de intercambio y de reciprocidad que parte del reconocimiento de estos maestros como sujetos insertos en marcos de referencia propios.

Los asuntos epistemológicos, metodológicos y teóricos (referentes conceptuales) aquí propuestos son tenidos en cuenta, desde esta perspectiva ética, no como camisa de fuerza sino como categorías sensibilizadoras y preliminares de análisis, susceptibles a una permanente contrastación con los datos arrojados por la investigación. De ahí que la teoría fue consolidándose y transversalizándose a lo largo de un proceso investigativo “emergente y flexible” (Galeano, 2014), pues se trató de referentes de trabajo que se fueron modificando de acuerdo a los hallazgos, avances y sujetos que iban teniendo lugar.

Lo anterior implicó una mirada atenta a los devenires de la investigación, para analizar constantemente la viabilidad y pertinencia de las técnicas trazadas, con el fin de hacer las modificaciones y tomar las decisiones necesarias que, éticamente, correspondieran con los objetivos de la investigación. En este proceso fue importante la construcción de la memoria metodológica o, en palabras de Galeano (2014) *la caja negra*, la cual revela las vicisitudes, cambios, rutas, giros epistemológicos, metodológicos y conceptuales que determinaron las decisiones que se tomaron a lo largo de la investigación.

Así mismo, la reflexibilidad y flexibilidad fueron elementos claves que permitieron construir una mirada holística sobre las situaciones presentadas en la investigación; dicha mirada se sustentó en códigos éticos que, entre otras cosas, nunca buscaron juzgar dicotómicamente lo bueno-verdadero o malo-falso, pues no es éste un ideal del deber ser que instala verdades homogenizadoras, sino que se interesó por visibilizar y reconocer las prácticas de subjetivación de los maestros tal cual se producen.

Por último, dentro de estos códigos éticos se destaca la claridad brindada sobre los límites de la investigación, los cuales se dieron a conocer mediante el uso de consentimientos informados en los momentos metodológicos que lo requirieron, en estos se acordaron asuntos como: la libre participación en la investigación y el cuidado de la identidad, la confidencialidad y el anonimato; a propósito de este asunto, se aclara que en los capítulos siguientes, se citarán relatos de los sujetos entrevistados, quienes serán nombrados en relación con las instituciones o redes pedagógicas a las que pertenecen<sup>49</sup>, cuidando su identidad personal y procurando, ante todo, un respeto a estos, a las fuentes, a la propiedad intelectual, garantizando, ante todo, fidelidad en el tratamiento de los datos.

---

<sup>49</sup> Dentro de estas formas en que serán nombrados los sujetos entrevistados en el trabajo de campo, se identifican:

- Funcionario Público de la Secretaría de Educación de Medellín.
- Maestra en comisión de la Secretaría de Educación de Medellín.
- Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín.
- Dinamizador de la Red REM.
- Dinamizadora de la Red REM.
- Dinamizadora del Nodo de Primaria de la Red REM.
- Maestra N°1 del del Nodo de Primaria de la Red REM.
- Maestra N°2 del del Nodo de Primaria de la Red REM.
- Maestro del Nodo de Gestión Curricular de la Red REM
- Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa.
- Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa.
- Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa.
- Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa.
- Maestra Expedicionaria N°1
- Maestra Expedicionaria N°2
- Profesional en Educación N°1 de la Red MAE.
- Profesional en Educación N°2 de la Red MAE.

## CAPÍTULO 2

### CARACTERIZACIÓN DE LAS REDES PEDAGÓGICAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN: HACIA UNA PROBLEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DE RED

Este capítulo se ocupa de hacer una caracterización de las redes pedagógicas de Medellín, a partir de dos problematizaciones macro que permiten comprender su estructura y dinámicas de funcionamiento. La primera problematización tiene que ver con las condiciones de existencia y permanencia de estas redes a partir de quienes las convocan; y, la segunda, problematiza el concepto de red a través de la visibilización de las distintas concepciones que circulan sobre éstas.



Ilustración 3. Caracterización de las Redes Pedagógicas de la Ciudad de Medellín. Elaboración propia.

*Ilustración 3. Caracterización de las Redes Pedagógicas de la Ciudad de Medellín. Elaboración propia.*

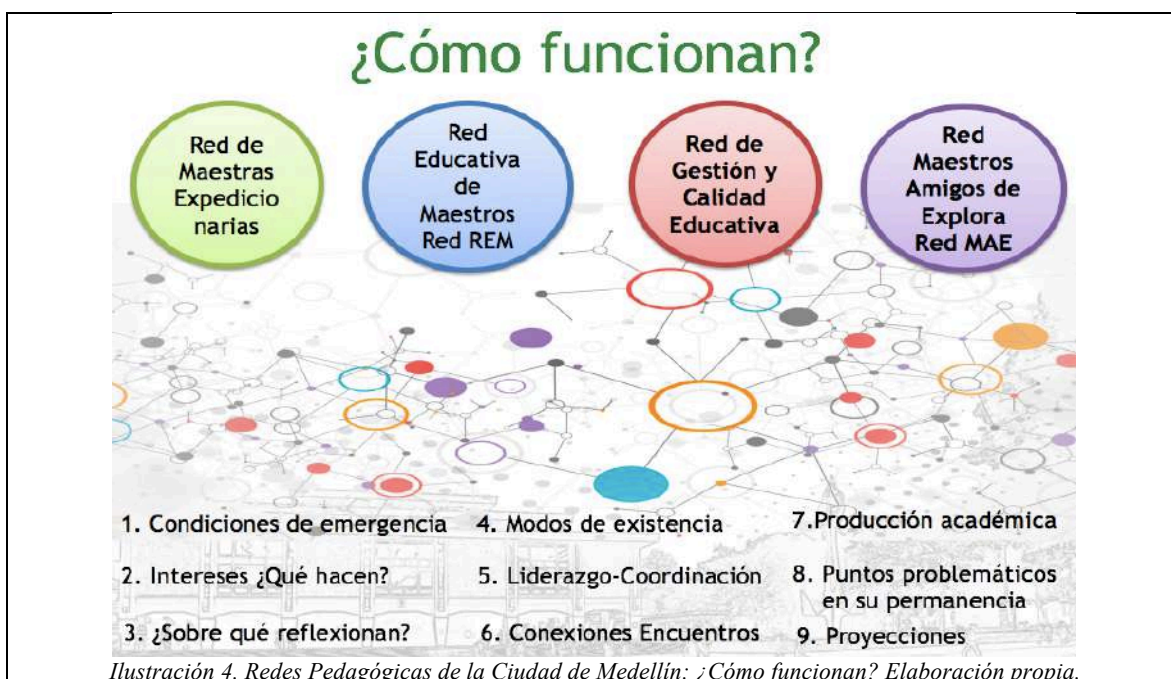
#### 2.1. Problematizaciones en la existencia de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín. Una pregunta por los actores que las convocan

La trayectoria de las redes pedagógicas, en tanto categoría histórica, nos permite plantear problematizaciones en relación con su irrupción, existencia y permanencia. Al respecto se muestran dos panoramas en relación con los actores que las convocan: por un lado, están aquellas redes que se organizan a partir de un interés propio de maestros y son visibilizadas por la Expedición Pedagógica Nacional; de otro lado, se encuentran redes conformadas en los últimos diez años desde las iniciativas de la institucionalidad, es decir,

de las instituciones oficiales y privadas que ponen su interés en la educación y la formación de maestros como proceso estratégico para llevar a cabo proyectos de ciudad.

En relación con las primeras, esta investigación permite identificar la Red de Maestras Expedicionarias, cuyo espíritu y razón de existencia teje fuertes lazos con el proyecto expedicionario. En cuanto a las segundas, se identifica, por una parte, la Red Educativa de Maestros de Medellín –Red REM-, convocada por un estamento oficial como es la Secretaria de Educación de Medellín a través de instituciones como la Escuela del Maestro y el Centro de Innovación del Maestro (Mova); y, por otra, la Red de Gestión y Calidad Educativa - convocada por Proantioquia- y la Red Maestros Amigos de Explora (Red MAE) - convocada por el Parque Explora- ambas, instituciones privadas de la ciudad de Medellín.

Cada una de estas redes ha tenido condiciones de emergencia que les ha permitido configurar, según los actores que las convocan, propósitos e intereses distintos, los cuales han fijado su estructura y dinámicas de funcionamiento; estos asuntos se desarrollaran en los apartados siguientes, con el fin de comprender cómo las iniciativas de ciertos sujetos e instituciones por promover la conformación de redes, han determinado algunas problematizaciones en su existencia.



*Ilustración 4. Redes Pedagógicas de la Ciudad de Medellín: ¿Cómo funcionan? Elaboración propia.*

2.1.1. *“Expedición nos sedujo y decidimos unirnos como movimiento, como red, desde entonces Expedición siempre ha estado viva para nosotras”*

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

Red de Maestras Expedicionarias: La red como iniciativa y movilización de los maestros

La Expedición Pedagógica Nacional deja como legado a muchos maestros de nuestro país la iniciativa e interés por observar, conocer y aprender de las prácticas pedagógicas que despliegan tanto ellos mismos como otros maestros, esto es, un interés por reconocer y visibilizar los diversos modos de hacer pedagogía en Colombia, evidenciando así escenarios de reflexión para el acompañamiento y la sistematización de experiencias. Bogotá se organiza como el epicentro de la Expedición y desde allí son convocados los distintos departamentos del país para hacer parte de la apuesta pedagógica emergente.

A propósito de cómo se vivió la Expedición en las diferentes regiones de Colombia, la construcción del estado del arte de esta investigación permitió identificar que la conformación y consolidación de las redes pedagógicas no se dio de la misma manera en todo el país; de hecho, sus distintas condiciones de emergencia, influyeron en la configuración de modos de existir y operar que tienen las redes de una ciudad y de otra. En Bogotá, por ejemplo, la potencia con que se pensó y se vivió la Expedición, favoreció la creación de redes<sup>50</sup> que a lo largo de los años han mostrado un trabajo fuerte y consolidado en su funcionamiento, estructura y producciones; de ahí que la revisión de la literatura mostrara publicaciones que, en su mayoría, relacionaban las redes de Bogotá, mientras que en Medellín el asunto no se evidenció tan claramente. ¿Cuáles fueron las razones de esta situación? ¿Cómo fueron las condiciones de emergencia de las redes pedagógicas en esta última ciudad? Una de las maestras perteneciente a la Red de Medellín, enuncia este vacío, de la siguiente manera:

(...) Bogotá ha tenido un movimiento muy fuerte, tanto de los maestros en el sindicato como de los maestros que promovieron la Expedición; pero, por otro lado, en el departamento de Antioquia, y en especial en Medellín, las condiciones para la creación de las redes ligadas al proceso expedicionario fueron difíciles, a raíz del

---

<sup>50</sup> Dentro de estas redes se destaca la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional.

conflicto armado que se empoderaba de la ciudad y de las dificultades en términos de presupuesto. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

Es por esto que “a pesar de que la participación de Medellín en la Expedición Pedagógica Nacional, no fue tan fuerte ni visible, se destaca la iniciativa de algunos maestros que se movilizaron por cuenta propia como maestros expedicionarios” (Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de

*“Al escuchar todo lo que sería el proceso de los viajes, inicié de inmediato con este proceso de formación... ¡Expedición me sedujo!”*

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018); estos sentaron condiciones de posibilidad para que algunas maestras de Medellín, retomaran por iniciativa propia el legado de la Expedición y decidieran conformar -en el año 2000- la Red de Maestras Expedicionarias, también llamada por sus miembros *Escuela Expedicionaria*; la cual se estructura sobre la esencia de la Expedición Pedagógica Nacional, constituyéndose en espacio simbólico donde las maestras, motivadas por un deseo propio, emprenden viajes y recorridos por diversas instituciones de Medellín para observar, reconocer y visibilizar las prácticas de los maestros; esto les permite construir reflexiones en torno a la pedagogía, sus prácticas y los diversos modos de hacer escuela y de ser maestro en la ciudad.

De este modo, Expedición llega a Medellín y seduce a estas maestras, a vivir y formarse como expedicionarias; a partir de este proceso de formación, estas maestras construyeron dinámicas de funcionamiento que, en sus palabras, les posibilitaron comprender e interiorizar qué significa ser un maestro expedicionario, un maestro anfitrión y cuál es el verdadero propósito de observar las prácticas de los maestros, pues más allá de supervisar o buscar las mejores, lo que les interesaba era ese encuentro con el otro maestro, compartir con este y visibilizar el valor de lo que hacían en la transformación de los contextos. De esta manera, empezaron a generar sus rutas:

(...) Para emprender los viajes reconstruimos, entonces, el mapa de Medellín, dividiendo la ciudad en seis zonas diferentes de acuerdo a la ubicación de los maestros expedicionarios; en los viajes a las diferentes escuelas, los maestros anfitriones nos compartían sus prácticas y experiencias, también nos relacionábamos con la

comunidad educativa; luego los maestros expedicionarios nos reuníamos para reflexionar e identificar lo que hacía de aquellas prácticas, experiencias valiosas. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

En estos encuentros, las maestras expedicionarias se valen de herramientas metodológicas para trazar las rutas de los viajes y orientar sus propias reflexiones: la bitácora de viaje, el diario de campo y la construcción de rejillas de análisis, por ejemplo, les permite identificar las miradas y perspectivas desde las cuales observar las prácticas, al tiempo que se constituyen en elementos importantes para la sistematización de todo el proceso.

A raíz de dicha sistematización, las Maestras Expedicionarias destacan una serie de ejes temáticos en torno a los cuales la red comienza a construir sus reflexiones, entre estos: el maestro como sujeto político, las formas de hacer escuela, las formas de ser maestro, las prácticas pedagógicas, el *éthos* expedicionario, la geo-pedagogía, el tránsito de una movilización a un movimiento, la formación de maestros, qué significa ser maestro en lo público y en lo privado, qué significa ser un maestro expedicionario, cuál es el sentido de lo político en lo educativo. Éstos, son asuntos que a través del tiempo se han constituido en campos de reflexión de la red a partir de sus diálogos sostenidos y, a la vez, son elementos bisagra que abren otras posibles líneas de análisis para seguirse pensando aquello que les inquieta y moviliza como maestras.

Estas dinámicas de funcionamiento le permiten a la Red de Maestras Expedicionarias construir modos particulares de existir, atravesados por la reflexión y la posibilidad de pensarse, permanentemente, asuntos relacionados con las prácticas pedagógicas, la investigación docente, la formación de maestros y las formas organizativas de la escuela.

Por sus estrechos vínculos con la Expedición Pedagógica Nacional, este grupo de maestras de Medellín se estructura ligado a las redes pedagógicas de Bogotá, que impulsaron toda la propuesta expedicionaria; allí está -el que podría llamarse- equipo coordinador de la red, el cual tiene, a su vez, personas enlaces en las distintas regiones de Colombia donde Expedición sigue estando vigente; de este modo se configura una idea de liderazgo de la red que, lejos de ser jerárquica o estar centralizado en sujetos particulares, se extiende y despliega a los maestros que la conforman y la movilizan desde distintos lugares del país.



Esta descentralización como elemento característico de las redes pedagógicas ligadas a la Expedición, les ha generado la necesidad de establecer formas de comunicación entre sí; para ello, desde sus inicios han realizado encuentros regionales, nacionales, e internacionales como escenarios válidos para socializar reflexiones y seguirse pensando las realidades educativas del país desde las distintas perspectivas de cada una de sus regiones.

(...) Se realizan encuentros según las dinámicas y los tiempos de los equipos de maestros de cada región; inicialmente eran cuatro encuentros por año; luego algunos se reemplazan por encuentros virtuales, quedando un encuentro presencial que se realiza anualmente. Así, los maestros de cada región nos encontramos para participar de los debates y temas educativos en los que estamos trabajando según determinado momento. También nos reunimos cada año, aprovechando la Movilización Social por el Derecho a la Educación, como oportunidad para hacer puestas en común sobre lo encontrado en las escuelas y en las prácticas de los maestros. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

La participación en eventos, seminarios y congresos nacionales les ha habilitado como interlocutores válidos para tejer conexiones con redes a nivel internacional, como la *Red de Colectivos de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela*; estas conexiones se han establecido en el marco de los Encuentros Iberoamericanos que –cada tres años- reúne a redes de diferentes países<sup>51</sup> para compartir las investigaciones que vienen adelantando y aportar a los debates en el campo educativo. Una de las maestras de la red recuerda:

(...) El año pasado estuvimos en México, país que fue sede del encuentro Iberoamericano y en el 2020 seremos anfitriones aquí en Colombia; en estos encuentros participamos como ponentes; hemos tratado de que no se presente un proyecto individual o una práctica significativa personal, sino que nos interesa más los trabajos

---

<sup>51</sup> México: Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (RED-TEBES), Argentina: Red de Docentes que Realizan Investigación en el Aula (RED- DRIA), Chile: Redes para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna, Perú: Colectivo Peruano de Docentes y Redes que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (COPREDIEC), Brasil: Red de Investigación en la Escuela (RIE), Uruguay: Red Centro Regional de Profesores del Litoral (DHIE), Venezuela: Red de Colectivos de Investigación y Redes Escolares (CIRES), España: Red de Investigación y Renovación Escolar (RED-IREs).

que nos representan como colectivo y que den cuenta de la movilización que hacemos por la educación, es decir, que nos identifique como movimiento, pues yo no voy como un sujeto, sino como colectivo. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

Además de los encuentros, la producción académica también le ha permitido a esta red, poner a circular la diversidad de experiencias vividas en los viajes; dentro de sus producciones, los maestros y maestras expedicionarias destacan *el Atlas de la Pedagogía de Colombia, el Archivo Pedagógico, los Circuitos Pedagógicos, Con los Dedos en la Filigrana, El Machote*, entre otras producciones<sup>52</sup>, cuyo propósito común es

*“En la red de maestros y maestras expedicionarias pensamos en el compartir de saberes y en la creación de nuevas cosas; nuestras producciones muestran la diversidad de prácticas de maestros y maestras de la ciudad y del país.”*

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

reconocer y visibilizar los diversos modos de hacer pedagogía y de ser maestro en las distintas regiones del país. Esta idea de producción, se entiende en este escenario, como posibilidad de construcción de saber pedagógico a partir de las producciones académicas, la visibilización de las experiencias y apuestas pedagógicas y políticas que hacen los maestros desde su quehacer y el intercambio de estas en los distintos encuentros de redes; estos son elementos que les ha permitido a estas maestras expedicionarias consolidarse como red.

A pesar de ser una red convocada por los propios maestros, es decir que no se configura a partir de los intereses de ciertas instituciones; también ha estado atravesada por contingencias que han puesto en tensión la permanencia de algunos maestros en ésta:

(...) Inicialmente éramos 25 las maestras expedicionarias que conformamos la red, ahora quedamos alrededor de 12 maestras; muchas se han ido por proyectos personales,

---

<sup>52</sup> Las maestras expedicionarias hicieron alusión a estas producciones en sus relatos orales, algunas de estas aún están en construcción, otras son las siguientes:

Guardiola *et al.* (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 4(40), 145-156.

Piamba, G., Cuellar, L., Ceron, E., Ortega, L. y Londoño, L. (2012). *De Imaginarios a Realidades en Afros e Indígenas del Cauca: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional ruta del Cincho*. Popayán, Colombia. Agudelo, R., Agudelo, M., Arenas, L., Bolívar, O., Borja, B., Núñez, M., Yepes, A. (2011). *Expedición Pedagógica Medellín. Travesía Expedicionaria: Otras maneras de viajar por las escuelas de la ciudad*. Medellín, Colombia.

Castro, M. (s.f). *Viajes, travesías y expediciones: recorrido por la pedagogía latinoamericana*. Medellín, Colombia.

otras porque pensaban que aquí iba a haber dinero, pero no; aquí todo se mueve por la motivación de las maestras que creemos y le apostamos a Expedición, porque incluso los viajes se dan a partir de nuestra iniciativa, de nuestro bolsillo y de lo que logremos gestionar. En este momento estamos buscando que más maestros se dejen seducir por Expedición y seguimos fortaleciendo. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

*“El movimiento siempre ha estado!  
¡Hemos permanecido! Incluso,  
haciendo parte de la Movilización  
Social por el Derecho a la Educación,  
participando en los Iberos...o sea,  
Expedición siempre ha estado viva”*

(Maestra Expedicionaria N°1,  
comunicación personal, 18 de abril de  
2018)

Ahora bien, más que preguntarnos por los maestros que se van, interesa qué es lo que motiva a los demás a quedarse y, justamente, tiene que ver con un asunto que atraviesa su propia subjetividad, sus deseos, sus pasiones y apuestas como maestros, porque la decisión de permanecer, a pesar de las

contingencias, es en sí misma una apuesta política de estos sujetos por la educación y la pedagogía. Esto es lo que hace que la Expedición perdure en el tiempo y viva en el corazón de aquellos maestros que buscan generar oportunidades para recrear nuevas rutas y senderos pedagógicos, para seguirse pensando y apostándole a la construcción de otros modos posibles de hacer educación en nuestro país.

La Red de Maestras Expedicionarias de Medellín, se ha articulado a la propuesta expedicionaria que se viene promoviendo desde los últimos cuatro años en los Seminarios Nacionales del Movimiento Expedición Pedagógica<sup>53</sup>, en el marco del posconflicto, la paz y la reconciliación que atraviesa el país, compartiendo con las comunidades, visitando escuelas y recogiendo las memorias de cómo se vive el proceso de paz desde los contextos educativos. Este nuevo proyecto expedicionario busca constatar la existencia de una escuela que desarrolla su actividad pedagógica y educativa en medio del conflicto armado sobreponiéndose a él; lo cual hace de la red, un espacio político, donde los maestros se piensan la educación a partir de sus propias apuestas por la movilización, el viaje y el encuentro del otro.

---

<sup>53</sup> Profundizar en: Guardiola *et al.* (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 4(40), 145-156.

2.1.2. *“Las administraciones de entidades oficiales y privadas invitan, entonces, a que los maestros para conformen redes pedagógicas”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

Redes pedagógicas convocadas por la institucionalidad

Si bien la Expedición Pedagógica Nacional favoreció la visibilización de redes pedagógicas conformadas por la movilización e iniciativa propia de los maestros en el territorio colombiano, estas se consolidan, de manera oficial en Medellín, una vez la ciudad “es reconocida en el 2001 como ente territorial, lo cual la habilita para formular su propia Política de Formación de Maestros” (Funcionario de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018); dentro de la cual se apuesta a la creación de espacios para el encuentro de maestros, así se inaugura en la administración de Luis Pérez (2001-2003) la Escuela del Maestro, lugar en el que se generan dinámicas para pensarse la formación de los maestros de la ciudad y la creación de redes pedagógicas. Estas “son nombradas, oficialmente, como programa de formación en la administración del 2004-2007 de Sergio Fajardo” (Funcionario de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018).

De esta manera, en la Escuela del Maestro, personas claves como “María del Pilar Rubio<sup>54</sup>, le apuestan a traer a Medellín el legado de la Expedición Pedagógica a través de la conformación de redes de maestros coordinadas, inicialmente, por maestros en comisión, pero luego por profesionales contratados para ser sus dinamizadores” (Funcionario de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018). Con todo esto, la mirada de las administraciones fue puesta en estas para desplegar programas de formación que aportaran al cumplimiento de las metas de la calidad educativa; así, la convocatoria y conformación de redes de maestros en la ciudad, se convirtió en el centro de interés de muchas entidades oficiales y privadas como la Escuela del Maestro, Mova, Proantioquia y el Parque Explora. A continuación, se identifican las redes pedagógicas convocadas por estas instituciones.

---

<sup>54</sup> Primera directora de la escuela del maestro y promotora de la consolidación de las redes pedagógicas en este escenario.

Por medio del Plan de Desarrollo 2008-2011 Medellín es Solidaria y Competitiva, la administración de Alonso Salazar, reafirma la apuesta por la resignificación de la profesión docente y la cualificación de las prácticas pedagógicas con el fin de hacer de Medellín “la más educada” (Alcaldía de Medellín, 2008b); esto, para orientar los procesos de mejoramiento de la educación, en función de los lineamientos de la política de ciudad.

El Plan de Formación y cualificación docente se fundamenta en la resignificación del maestro como profesional de la educación y como integrante de una comunidad académica; reconoce su rol de líder y protagonista en la transformación educativa que se propone Medellín. Por lo tanto, se lideran y desarrollan estrategias y acciones desde la Escuela del Maestro para la conformación de redes pedagógicas (Alcaldía de Medellín, 2008a, p.3)

De este modo, la inclusión de las redes pedagógicas en el plan decenal de desarrollo municipal, se constituye en un momento fundamental para su trayectoria, cada vez que genera las condiciones para que determinadas entidades tomen la iniciativa de convocar la conformación de redes, brindándoles, así, un reconocimiento institucional que avala su existencia; desde entonces toda decisión, cambio o propuesta de las administraciones de dichas entidades, influye notoriamente en la trayectoria, existencia y permanencia de estas redes.

En palabras de uno de los funcionarios de la Secretaría de Educación, el período entre 2008 y 2010 es el momento más productivo de las redes pedagógicas en Medellín, pues estas, a través de sus dinamizadores, convocaban a los maestros para organizarse en red, pensar, escribir y producir alrededor de saberes disciplinares, fundamentando, así, una concepción de formación en relación con la capacitación en la enseñanza de áreas de conocimiento. Más adelante, la administración 2012-2015 de Aníbal Gaviria finaliza con una reflexión alrededor de la formación de los maestros, que se convierte en condición de posibilidad para la creación de Mova, como escenario a través del cual se lidera y promueve la nueva política de formación continua para los docentes de Medellín, este se posiciona como plataforma para la gestión de propuestas y acciones, generadas desde y para los maestros y otros actores de la comunidad educativa, con aplicabilidad y pertinencia en diversos contextos; su funcionamiento entra en vigor e el marco del plan de Desarrollo 2016-2019 “Medellín cuneta

con vos”<sup>55</sup> de Federico Gutiérrez, donde se retoma como escenario clave para promover una educación con calidad para el desarrollo, la excelencia, la competitividad y la innovación.<sup>56</sup>

*2.1.2.1. “Lo que hemos querido es que unifiquen en una red macro todas las redes que existen aisladas y, esta vez, si nos escucharon, nos están brindando lo que necesitamos para que la Red REM exista”*

(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

Red Educativa de Maestros de Medellín / Red REM

La creación de Mova, en el marco de la trayectoria de las redes pedagógicas en Medellín, significó la desaparición de algunas de ellas, la permanencia de otras, y la emergencia de nuevas redes bajo las políticas de formación que trae consigo esta institución. Esto muestra las luchas constantes que han tenido estas redes por sostenerse y permanecer en medio de las coyunturas históricas entre las que se debaten, las cuales surgen, entre otras, de sus relaciones con la institucionalidad, las administraciones y los cambiantes intereses de sus estrategias y planes de desarrollo; los relatos de quienes vivieron este proceso dan cuenta de estos asuntos:

(...) Hay algunas redes que tenían un gran trabajo y no se dejaron acabar por las diferentes administraciones; la del 2013, por ejemplo, acabó muchas redes (redes que se habían iniciado en el 2008), argumentando que ya no hacían falta, ni éstas ni las aulas taller, pues con Mova se traería una propuesta distinta para salvar la educación de Medellín. Entonces, bajo esa teoría, se acaban muchos procesos y programas de la Escuela del Maestro; pero las redes pedagógicas, algunas, estaban muy sólidas y siguieron gracias al trabajo que habían consolidado, otras mueren porque no tenían una buena estructura...otras se retoman de nuevo por ser de algunas áreas fuertes.  
(Dinamizador de Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

En palabras de uno de los dinamizadores de las redes de Mova, esa falta de solidez y consolidación en el trabajo de muchas redes que desaparecen, es una consecuencia del trabajo desarticulado que caracterizaba a muchas de éstas, pues “eran redes que existían sueltas y

---

<sup>55</sup> Alcaldía de Medellín. (2016-2019). *Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos.*

<sup>56</sup> Profundizar en <https://medellin.edu.co/mova>

funcionaban de manera aislada, de acuerdo a los intereses de cada una de las instituciones, es decir, no había un foco orientador que las direccionara” (Dinamizador de Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018). En efecto, esta desarticulación y fragmentación en las dinámicas de funcionamiento que tenían las redes, conlleva en el 2018 a que desde Mova se articulen en una red macro; así es como nace la *Red Educativa del Municipio de Medellín -Red REM-*, concebida como:

(...) Un conjunto de personas, organizaciones sociales, entidades públicas o privadas, maestros de instituciones educativas del municipio de Medellín, que centran su accionar en la dinamización de equipos de apoyo que, a través de un trabajo conjunto, se proponen el reto de asumir un proceso de formación que debe materializarse en el aula de clase para enriquecer los procesos pedagógicos de los docentes, las instituciones y los demás agentes educativos. (Secretaría de educación de Medellín, 2018)

La Red REM está conformada por varios nodos, algunos de los cuales corresponden a las antiguas redes de la Escuela del Maestro, otros a los núcleos de la Secretaría de Educación y otros son nodos que han surgido ligados a la nueva propuesta formativa de Mova. Estos se pueden apreciar en la imagen:

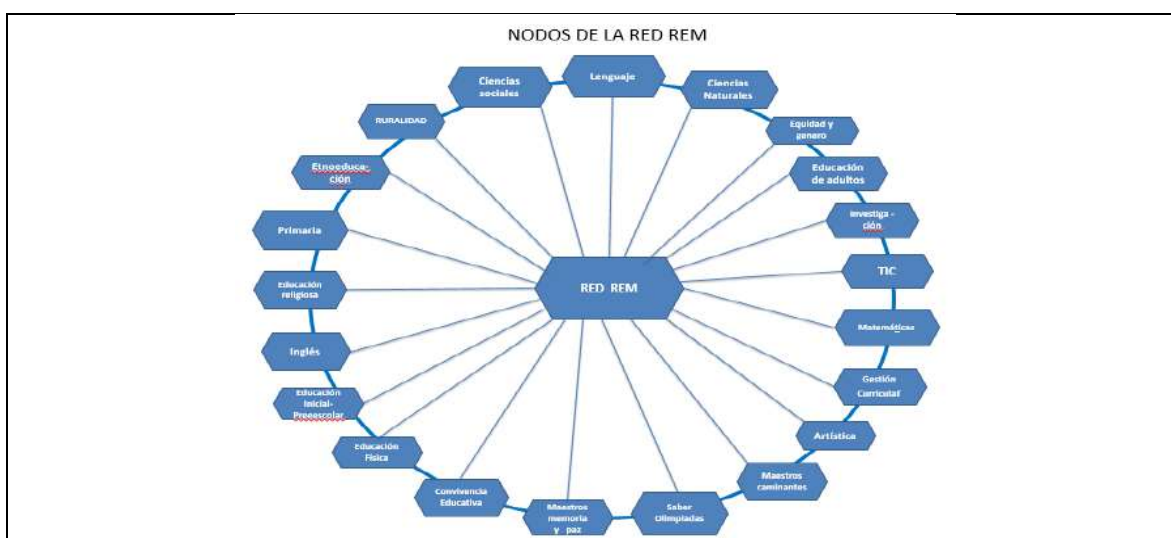


Ilustración 5. Nodos de la Red REM. Imagen retomada del material brindado por el dinamizador N°1 de la Red REM para uso de esta investigación.

Estos nodos se organizan según distintas áreas de conocimiento, de esta manera, la

estructura de la Red REM articula nodos de matemáticas, lenguaje, educación artística, educación religiosa, primera infancia, investigación, ciencias sociales, educación física, bilingüismo, ciencias naturales, informática, gestión escolar, entre otros. Esta organización de los nodos por áreas ha sido un elemento muy marcado en la red, clasificación que ha generado jerarquizaciones del saber, desde el lenguaje común y las prácticas cotidianas de algunos dinamizadores de los nodos. Esta situación se evidencia, por ejemplo, cuando los catalogan como “nodos de áreas fuertes y nodos de áreas no tan fuertes” (Dinamizador de Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018), las primeras para referirse a algunas de mayor influencia como las de matemáticas o lenguaje y, las segundas, a otras como artística, religión, etc.

Ahora bien, ¿Cuál es el interés que motiva esta forma de organización? ¿Parte de los propios maestros o de las administraciones que las convocan? ¿A qué se debe esta jerarquización/fragmentación del conocimiento y de las redes que se agrupan alrededor de éste? Esta necesidad de clasificar a los maestros por áreas de conocimiento, nos lleva a problematizar el objetivo de romper con aquellos modos de funcionamiento desarticulados, que se buscó en su momento con la conformación de la red REM, pues aunque ésta intenta funcionar como ese foco articulador que orienta y unifica el trabajo de los nodos, la división de los maestros por áreas, continúa generando, en últimas, fragmentaciones que hacen cuestionar cómo se despliega realmente un trabajo en red que promueva dinámicas sólidas de articulación al interior de la misma.

Lo que sí es claro, es que la estructura que se logra con la creación de la Red REM a partir de su conformación por nodos, les posibilita un reconocimiento institucional que, en términos de sus dinamizadores, se convierte en condición necesaria para que éstos vayan configurando un trabajo más consolidado; pues tanto los nodos como la red, comienzan a visibilizarse como interlocutores válidos en las distintas comunidades académicas y en los diversos encuentros regionales, nacionales e internacionales de redes; favoreciendo, así, la comunicación y conexión entre éstas como una de las características propias de su estructura y funcionamiento. Uno de los dinamizadores de la red hace explícito este sentir:

(...) Ahora es que vamos a empezar a ver a la Red REM en los congresos nacionales e internacionales, porque antes algunos maestros iban de manera aislada para mostrar



sus experiencias individuales, entonces no se conocían por eso, ¡ahora no! Tenemos proyección de ir a los próximos encuentros Iberoamericanos<sup>57</sup> de redes pedagógicas, al Relme 32 –Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa- ¡Tenemos mucho que mostrarle al mundo desde Medellín y eso es lo que queremos hacer!. (Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

Esta posibilidad de crear lazos de apertura para la conexión y el encuentro con redes de otros lugares, le permite a la Red REM “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación en Iberoamérica, [a partir de] la generación de espacios para la investigación, el desarrollo científico” (Secretaría de educación de Medellín, 2018) y las iniciativas que permitan la articulación entre distintas redes de Iberoamérica y Colombia. Para lograr estos propósitos, la red ha priorizado la consolidación de un equipo coordinador que garantice el desarrollo organizado de los procesos que despliega cada nodo, con el fin de que puedan lograr un nivel de consolidación en su estructura, que les permita participar y aportar de manera significativa en los encuentros de redes.

Este equipo coordinador está conformado por “dinamizadores o facilitadores” (Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018), nombre que reciben quienes hacen parte del personal administrativo de Mova y tienen la función de coordinar cada uno de los nodos, orientando sus dinámicas de funcionamiento hacia las metas y directrices de formación trazadas por la institución. Una de las dinamizadoras de la red muestra, un poco, cuál es el lugar de estos dinamizadores o facilitadores en la red:

(...) Siempre hay un maestro dinamizador o facilitador que es generalmente un integrante de la red o es un acompañante de Mova, nosotros no lo llamamos el líder sino el dinamizador, el facilitador pues es quien coordina los procesos del nodo al que pertenece. Lo que esperamos es que no se requiera de un mismo sujeto para que el nodo funcione, sino que los maestros se puedan reunir y cualquiera de ellos pueda tomar la vocería para ser el facilitador de esa reunión; porque lo que pasaba era que cuando, por alguna situación de contrato o de cambio de administración, el

---

<sup>57</sup> En la trayectoria de las redes pedagógicas de Colombia, ha sido un acontecimiento importante la participación de éstas en los distintos Encuentros Iberoamericanos realizados cada tres años para la socialización de sus experiencias.

dinamizador ya no estaba, ciertas redes, que no tenían una buena estructura, se acababan o no continuaban con ciertos procesos. (Dinamizadora de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

En este orden de ideas, el tema de la coordinación y de los modos en que se construyen o no ciertos liderazgos al interior de los nodos y de la red en general, se configura en otra de las coyunturas que ha influido en la permanencia o desaparición de las redes, en especial de aquellas cuya existencia ha dependido, en gran medida, de la presencia de condiciones institucionales favorables para que ciertos sujetos (de las instituciones que los convocan: Secretaría de Educación, Escuela del Maestro, Mova, etc.) asuman la coordinación y el liderazgo de los procesos; esto nos lleva a cuestionar asuntos como: ¿Cuál es la concepción de liderazgo que se construye en las redes? ¿De qué manera influye esta concepción en la permanencia o desaparición de éstas? ¿Qué implica, entonces, coordinar o liderar un nodo, una red de maestros?

En términos generales, los dinamizadores de cada nodo orientan los procesos con los maestros alrededor de tres líneas de trabajo propuestas por Mova: la investigación escolar, las experiencias significativas y la solución de problemas; cada nodo elige la línea en la cual enfocará sus encuentros, fijando, así, metas comunes para la construcción colectiva de productos<sup>58</sup> que puedan ser publicados, aplicados y/o replicados por otros maestros en sus instituciones educativas. Las producciones académicas varían entre guías de enseñanza según el área de conocimiento del nodo, secuencias didácticas, material didáctico, libros, proyectos de investigación educativa y sistematización de experiencias significativas; se construyen a partir de actividades grupales y talleres y, anualmente, se socializan en un encuentro de la red programado para compartir los avances del trabajo de cada nodo.

De este modo, y siguiendo las palabras de uno de los dinamizadores de la Red REM, la producción de conocimiento se constituye en uno de sus elementos más estructurantes:

---

<sup>58</sup> Cuando los dinamizadores de la red REM hablan de productos se refieren a las distintas construcciones y producciones académicas que se hacen en los distintos nodos según las líneas de trabajo en las que han orientado sus encuentros; en los cuales se proponen identificar problemas, temas, experiencias, necesidades, así como prácticas, recursos y conocimientos para el intercambio; con el fin de proponer alternativas de solución, a situaciones específicas (relacionadas con el área) que viven los maestros en el aula.

La Red REM, más allá de la reflexión y la puesta en escena de los saberes de los docentes, les permite a éstos la producción de material didáctico y académico, útil para aplicarlo en las instituciones donde laboran, e importante para ser publicado y reproducido por otros docentes en sus prácticas de aula. Tenemos nodos muy sólidos gracias a que han consolidado una producción muy interesante en los procesos que han desarrollado. (Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

En suma, la producción que se lleva a cabo en cada uno de los nodos, la presencia de coordinadores que orienten los procesos, los encuentros que permitan la conexión y comunicación con otras redes, la articulación de los nodos al interior de la red y las condiciones institucionales favorables para su existencia, se constituyen en elementos que estructuran la red y funcionan como indicadores fuertes de su nivel de solidez y consolidación.

*2.1.2.2. “Esta red nace para generar proyectos de mejoramiento institucional y aportar a la calidad educativa de las instituciones de la Ciudad”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

Red de Gestión y Calidad Educativa

Además de Mova, Proantioquia es otra de las instituciones que también ha puesto su interés en los maestros, para articularse al compromiso de ciudad que busca orientar la educación hacia las metas de innovación, excelencia, calidad, progreso y mejoramiento constante de la educación; por esto acompaña distintos procesos, fundamentalmente, en la parte de gestión y organización de la escuela, apuntando a un ideal –estandarizado- de lograr, cada vez más, “mejores instituciones educativas” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

Una de las estrategias implementadas para tal fin, tiene que ver con la iniciativa de convocar a maestros y directivos docentes de distintas instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad, para conformar, en alianza con la Secretaría de Educación de Medellín,

la Red de Gestión y Calidad Educativa; una de las coordinadoras narra cómo esta red nace a partir de la iniciativa de instituciones que la convocan:

(...) Proantioquia invita, entonces, a maestros y directivos a conformar una red donde pudieran compartir los aprendizajes que les estaba dejando los programas formativos y educativos en los que venía invirtiendo la Secretaría de Educación, con el fin de que se fortalecieran entre sí y pudieran generar más proyectos de mejoramiento institucional. (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

De esta manera, la Red de Gestión y Calidad Educativa, se funda oficialmente en el 2008, “con la presencia de 37 Instituciones Educativas que se interesaron por la invitación y que estaban participando de alguna iniciativa para mejorar la calidad de sus prácticas educativas” (Arcila, *et al.*, 2013, p.9). Esto significó, además, una apuesta por generar escenarios de articulación entre lo oficial y lo privado, posibilitando el encuentro de los distintos modos de ser maestro, de ser directivo docente y de hacer escuela en los distintos sectores educativos. Así, independientemente de que los maestros y directivos pertenecieran a instituciones oficiales o privadas, estos se organizaron en tres nodos a partir de sus intereses y voluntades, a saber: *el Nodo de Sistematización, el Nodo de Formación y el Nodo de Investigación*, cada uno articulado al propósito común de “formular propuestas y estrategias que aseguren una educación de calidad para los niños y jóvenes de la ciudad” (Arcila, *et al.*, 2013, p.11).

Estos nodos configuran dinámicas de funcionamiento en las que cada uno define sus objetivos, tiempos, plan y metodología de trabajo, “manteniendo la unidad e interacción entre sus miembros por medio de reuniones generales en las cuales se comparten y retroalimentan los avances de cada uno de ellos, asegurando la coherencia de las diferentes acciones con los objetivos trazados” (Arcila, *et al.*, 2013, p.11). Estas dinámicas llevan a que se consolide un comité coordinador para la red, conformado por representantes de la Secretaría de Educación Municipal, de Proantioquia y de cada uno de los nodos; quienes, a través de la organización periódica de reuniones, buscan garantizar la articulación de las diferentes acciones y las formas de proyección de la red, las cuales se materializan en producciones que permitan dar cuenta del trabajo y los avances de cada nodo; en éstas se incluyen tanto la sistematización

de documentos sobre los proyectos y las investigaciones realizadas como las revistas y libros publicados por la red<sup>59</sup>.

La existencia de la Red de Gestión y Calidad Educativa también ha estado atravesada por puntos problemáticos generados en el marco de las relaciones institucionales que establece. Se identifican, principalmente tres: la primera tiene que ver con la participación voluntaria que tienen los maestros y directivos docentes en la red, la segunda se refiere a las condiciones que dificultan el trabajo en red desde las relaciones inter-nodos y, la tercera, abre la discusión sobre la influencia de las coordinaciones y liderazgos en la permanencia o disolución de una red.

*“El tema de las voluntades jugaba a veces en contra por la baja asistencia en algunos casos, y la mucha asistencia en otros; quienes permanecían allí era porque querían y porque veían en la red una posibilidad. Pero, por más voluntad que haya, cuando las cosas no funcionan, los maestros no asisten...se empieza a pensar en que a lo mejor hay que re-direccionar los procesos, hay que hacer una cosa distinta.”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

En primer lugar, la participación voluntaria se ha constituido para esta red en “su fortaleza y, a la vez, su debilidad” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018) pues, en términos de una de sus coordinadoras, la voluntad, a pesar de ser uno de los elementos que más compromete y moviliza a los maestros para generar iniciativas, ideas y procesos en la red ha jugado en contra cuando no se han ofrecido todas las condiciones institucionales de espacio, tiempo y reconocimiento

esperadas por los maestros,<sup>60</sup> lo cual hace que muchos de ellos no sean constantes y terminen abandonando la red.

---

<sup>59</sup> Entre estas se destacan: Secretaría de Educación de Medellín. (2013). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento*. Medellín, Colombia: Litografía dinámica. Y Secretaría de Educación de Medellín. (2015c). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento desde la experiencia de maestros y maestras*. Medellín, Colombia: Artes y Letras.

<sup>60</sup> Una de las coordinadoras de la red enfatiza en esta tensión cuando aclara que los maestros solicitaban que desde la Secretaría de Educación se les habilitara espacios para ellos participar en tiempo de su jornada en la escuela, otros disponían de su tiempo en la jornada contraria de trabajo para participar de la red.

En segundo lugar, se identifican algunas condiciones que dificultan el trabajo en red desde las relaciones entre los distintos nodos (relaciones inter-nodos) y que plantean la pregunta sobre ¿qué garantiza un trabajo en red? Pues, si bien se han realizado encuentros entre los nodos de la red, esto no ha sido suficiente para dotar de sentido un trabajo en red articulado; de hecho, una de las coordinadoras de la red plantea que “este ha sido el trabajo más difícil y un poco, también, lo que llevó al desgaste, al cansancio... quizá al sin sentido” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018), pues ha sido un trabajo que permite cuestionar qué significa, concretamente, nombrarse y funcionar como red.

*“¿Cuál red somos? ¿Cómo sabemos si realmente estamos trabajando en red? Estas son cuestiones que nos interrogan sobre cómo funciona un verdadero trabajo en red.”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

En tercer lugar, los modos en que se han configurado las coordinaciones en la red, a pesar de haber posibilitado su permanencia, también han estado atravesados por coyunturas institucionales entre ésta y las entidades que avalan y apadrinan su existencia (en este caso Proantioquia y la Secretaría de Educación de Medellín); estas coyunturas han comprometido, incluso, la continuidad de algunos procesos de la red y sus nodos. Esto se visibiliza cuando una de las coordinadoras plantea que:

(...) Contar con un equipo coordinador permitió que la red durara casi siete años, pero cuando Secretaría de Educación deja de enviar sus coordinadores por cambios en los cargos y las administraciones (más o menos en el último año y medio de la red), se interrumpieron procesos y esto desmotivó a muchos maestros, para quienes era importante tener el respaldo de la Secretaría convocándolos y animándolos, seguramente por la institucionalidad que esta entidad representa. Y, aunque Proantioquia asume, entonces, toda la coordinación, hay procesos que comienzan a agotarse (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

*“Mi experiencia me dice que, si no hay alguien o algunos coordinando acciones, convocando gente, motivando acciones, proponiendo discusiones es muy difícil que una red funcione, ¿como red, no!”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

Este último punto problemático permite preguntarnos qué tan determinante son -para algunas redes- las condiciones institucionales para favorecer la permanencia, pues la oportunidad de contar con coordinadores de entidades oficiales y privadas, por ejemplo, posibilita asuntos que no tendrían lugar sin tal

apoyo institucional. Según esto ¿una red tiene que tener liderazgo identificable para que permanezca? ¿O quizá podría existir sin la figura de un líder o coordinador? ¿Cómo influyen, entonces, los modos en que se ejercen estos liderazgos en la permanencia o desaparición de una red? Para una de las coordinadoras de la red, por ejemplo, estos asuntos no podrían negociarse: “Las redes, como las he leído, las imagino y las pienso, necesitan de sujetos que asuman los liderazgos y las coordinaciones para poder existir; seguramente habrá otras redes que funcionen distinto...pero la experiencia me ha indicado que son necesarios” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Los puntos problemáticos esbozados, muestran cómo la Red de Gestión y Calidad Educativa ha estado atravesada, durante los últimos diez años, por coyunturas en su existencia que han ocasionado la disolución de algunos de sus nodos; de hecho, algunos de sus miembros y coordinadores perciben que esta red se ha diluido, es decir, ha perdido potencia como escenario institucional que convoca y articula el trabajo entre nodos. Esta situación se evidencia en las palabras de una de las coordinadoras de la red:

*“Te voy a hablar de la Red de Gestión y Calidad Educativa en pasado, porque la red como tal se debilitó, sentimos que el modelo se agotó por lo que ya no existe como tal, incluso algunos nodos también se acabaron, otros- específicamente el de investigación- sí lograron permanecer y continúan funcionando.”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

(...) Oficialmente no hay un documento que notifique que la red se acabó, pero sí se ha diluido, lo cual es normal pues las cosas como tienen un principio tienen un final; es decir, después de ocho años de trabajo conjunto, con sus ires y venires, con sus tires y aflojes...si ha de acabarse la red, ¡no importa! Tendrá que fructificar en otra cosa. Los nodos, por ejemplo, si no quieren diluirse, pueden vincularse a otros

espacios y programas que les permita seguir desarrollando sus procesos; de hecho, ese puede ser un buen cierre para la red: no quedarse solo como espacio de formación de Proantioquia, sino ampliarse a otros programas municipales. Entonces, aunque la red se diluya, los nodos no tienen que desaparecer, sino que pueden transformarse. (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

En medio de estas contingencias, uno de los primeros nodos en acabarse fue el de los *Rectores Líderes Transformadores*<sup>61</sup>, el cual funcionó alrededor de dos años y medio, pero “llegó un momento en el que determinaron no seguir, entre otras cosas, por las dificultades con los tiempos, el desgaste de algunos directivos docentes, las responsabilidades y compromisos que adquirirían de más” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018). No obstante, en otros casos –como el del *Nodo de Investigación*– los maestros configuraron prácticas y modos de existir que les permitieron persistir y permanecer a pesar de las coyunturas en sus relaciones institucionales.

En este sentido, “el nodo de investigación ha permanecido por el trabajo conjunto, las reuniones constantes, las producciones y la consolidación que ha logrado” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018); y también, por el compromiso de los maestros con aquello que los apasiona y los mueve a estar allí; por la idea de liderazgo que han tejido como nodo, la cual parte de la motivación colectiva, el trabajo en equipo, la capacidad de articular, de convocar, de proponer, de darle lugar a las propuestas de los otros, del compromiso con lo construido, el compartir pasiones, el delegar responsabilidades, el gestionar encuentros y oportunidades de formación a partir del trabajo conjunto y, sobre todo, el hacer una apuesta política por los procesos de formación que se tejen en el nodo.

---

<sup>61</sup> El cual se configura tiempo después de que se consolidan los tres nodos principales de la red: el de formación, sistematización e investigación.



*“Aunque algunos nodos siguen fuertes, la red como tal se debilitó, específicamente las relaciones y articulaciones entre los nodos, pues -de un tiempo para acá- los nodos trabajaban aisladamente, difícilmente nos juntábamos a hacer trabajo entre éstos.”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Esto muestra, finalmente, que a pesar de que la Red de Gestión y Calidad Educativa se configura a partir de una iniciativa institucional, en ella -específicamente en su Nodo de Investigación-, existen maestros que han configurado prácticas que fortalecen su existencia como nodo; situación que deja abiertas ciertas preguntas: ¿Qué tipo de prácticas son las que pueden favorecer la permanencia de las redes, a pesar de las coyunturas que las

atraviesan? ¿Cuáles hacen que la red se diluya o desaparezca?

*2.1.2.3. “MAE nace a partir de un sueño de ciudad, de una idea distinta de ciudad”*

(Profesional en educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

Red Maestros Amigos de Explora /Red MAE.

El interés en los maestros y en el fortalecimiento de la calidad educativa, se extiende a otras entidades privadas mediante una apuesta clara por apuntarle a las políticas de innovación que comienzan a solidificarse en Medellín; otra de estas entidades es el Parque Explora, que gestiona y construye proyectos de reinversión en alianza con otras instituciones como la Secretaría de Educación Municipal; estos proyectos nacen en el marco de:

(...) Un sueño de ciudad que comienza a gestarse hace aproximadamente doce años, en el cual ciertas voluntades empiezan a pensarse el territorio de Medellín como un eje de transformación y de innovación, ubicando su epicentro en la zona norte de la ciudad donde se conectan espacios como la Universidad de Antioquia, el Planetario, el Parque Norte, el Jardín Botánico, Mova, Ruta N y el Parque Explora. (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

*“Saber cómo los maestros se soñaban los espacios para la materialización del Proyecto de Ciudad encaminado a la innovación era fundamental, pues lo que allí iba a suceder con ellos era distinto.”*

(Profesional en educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

Este sueño le apostó, desde sus inicios, al diálogo entre lo público y lo privado, gestando procesos y estrategias de apropiación de espacios, territorios, comunidades y, en general, de la propuesta de innovación que se estaba configurando; en el marco de estas estrategias se convocaron maestros y directivos

docentes del sector oficial y privado para realizar rutas pedagógicas recorriendo los espacios pensados para materializar la propuesta de Medellín ciudad innovadora.

Estas rutas pedagógicas abonaron ideas al Parque Explora para la creación de programas educativos que le permitieran acompañar las prácticas pedagógicas de los maestros en sus instituciones. De este modo, dentro de estos programas educativos incluyó en el 2006 la consolidación de la *Red de Maestros Amigos de Explora* –Red MAE, la cual convoca<sup>62</sup> a maestros de distintas áreas del conocimiento para “compartir y construir propuestas a partir de las necesidades y expectativas de las distintas comunidades educativas, con el fin de resignificar los procesos de enseñanza que tienen lugar en éstas y apoyarlos en los recursos que ofrece el Parque” (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

Tal interés en los maestros nace de un “proyecto misional” (Profesional en Educación N°2 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018) en el que convergen varias voluntades que le apuestan a la calidad de la educación a través de la innovación educativa; en este proyecto, los maestros se convierten en “protagonistas, en sujetos importantes” (Profesional en Educación N°2 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018) en tanto promueven procesos educativos que inciden en las metas de innovación y calidad a las que también le apuesta el Parque.

En este sentido, las dinámicas de funcionamiento de la Red MAE habilitan espacios en los que los maestros dialogan, se escuchan y se leen entre sí, aportándose unos y otros experiencias y saberes que les permite potenciar ideas, propuestas, iniciativas y proyectos para llevarlos y aplicarlos a sus instituciones educativas; en últimas éste interés persigue la posibilidad de que los maestros puedan ir a otros espacios a “replicar experiencias y buenas prácticas que puedan transformar los contextos educativos” (Profesional en Educación N°2 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

Los encuentros que se realizan en la red MAE son planeados por el equipo de profesionales en educación del Parque Explora, quienes ponen a dialogar los temas que les inquietan a los maestros en sus prácticas de aula con las iniciativas de investigación e

---

<sup>62</sup> En conexión con otras instituciones como la Escuela del Maestro, Mova y Proantioquia.

innovación a las que le viene apostando el Parque; de este modo, cada encuentro se basa en estrategias de trabajo colaborativo que priorizan el construir juntos, la elaboración de secuencias didácticas y material didáctico para la enseñanza de ciertas áreas de conocimiento, el acompañamiento a procesos de investigación escolar y de consolidación de prácticas de aula innovadoras. En estos encuentros se promueven distintas dinámicas de relación:

(...) Entre docentes, para el intercambio de buenas prácticas y de experiencias significativas de aula; de los docentes hacia Explora para generar mecanismos donde propongan ideas a desarrollar sobre material educativo y participen en su retroalimentación constructiva; y de Explora hacia los docentes, en la socialización de las actividades y propuestas que se desarrollan con la comunidad educativa: talleres, conferencias, actividades experimentales, rutas pedagógicas, entre otras. (Parque Explora, 2018)

Este tipo de relaciones se constituyen en una oportunidad para que los maestros compartan experiencias, tengan la posibilidad de conversar con sus pares habitando otros lugares para poner a circular sus ideas y miradas propositivas, a partir de las cuales se puedan identificar recursos, necesidades, problemáticas y generar propuestas de mejoramiento de las prácticas de los maestros y, en general, de las prácticas educativas de las instituciones a las que éstos pertenecen.

*“No somos solo una red de conocimiento sino de pares, de colegas que se centran y se encuentran en otro tipo de espacios para favorecer relaciones que priorizan la formación en el “ser del maestro”*

(Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

En términos generales la Red MAE lleva aproximadamente doce años constituyéndose en una “convocatoria abierta de ciudad” (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018), en un escenario donde los maestros asisten de manera voluntaria y tienen la posibilidad de construir conocimiento con sus pares académicos, a partir de encuentros en los que tienen lugar reflexiones sobre las experiencias y procesos que viven en la escuela.

En su estructura, la Red MAE está conformada por comunidades que interactúan entre sí mediante un trabajo que le apunta a la idea de innovación educativa desde el acercamiento a la ciencia y la producción de conocimiento; de ahí que el interés de la red esté marcado en la

identificación de “experiencias significativas o buenas prácticas” (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018), que puedan considerarse innovadoras según los parámetros dentro de los que se mide lo innovador en el discurso oficial. En dichas comunidades:

Existen maestros que se desempeñan en los grados preescolar y básica primaria, interesados en promover procesos de apropiación de las ciencias y las tecnologías con la educación inicial (ChiquiMAE); maestros aficionados a la astronomía, interesados en conocer, profundizar, socializar y compartir experiencias significativas astronómicas que se conectan con otras ciencias y saberes sociales (AstroMAE). [También] maestros que quieren compartir, socializar y poner en práctica experiencias y talleres experimentales que se puedan aplicar en el aula de clase con sus estudiantes y demás maestros, en torno al tema de biodiversidad y las ciencias de la vida (BioMAE); maestros que desean profundizar en temas de investigación escolar, además de socializar experiencias y proyectos desarrollados en el aula (InvestiMAE); maestros en formación (Semillero MAE) y [en general] profesionales interesados en compartir experiencias significativas de las prácticas educativas. (Parque Explora, 2018)

Estas comunidades disponen espacios de encuentro entre maestros como oportunidad para construir conocimiento, así lo que allí “se comparte y se construye va desde Explora hacia los profes y desde los profes hacia Explora, a través del trabajo cooperativo que se sustenta en el hacer juntos como elemento fundamental del trabajo en la red” (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

En los encuentros que realizan las distintas comunidades de la red, se desarrollan talleres, donde los maestros, con apoyo de los recursos del Parque, construyen su propio material educativo y comparten estrategias para sus prácticas pedagógicas; generado comunidad académica entre los maestros y posibilitándoles participar en escenarios educativos no formales, donde se despliegan procesos y talleres vivenciales para la construcción conjunta de proyectos de investigación e innovación educativa, en alianza con distintas instituciones educativas de la ciudad.

Los elementos anteriormente desarrollados ilustran cómo las condiciones de emergencia de las redes pedagógicas en Medellín, marcan un panorama en el cual los actores que las convocan se constituyen en un punto coyuntural de su existencia, pues han influido en la configuración de dinámicas de funcionamiento y relaciones institucionales que han puesto en tensión la permanencia de estas redes; de hecho, su irrupción en esta ciudad permite construir un planteamiento en doble vía:

Por un lado, existen redes consolidadas por iniciativa propia de maestros y, por el otro, redes convocadas por el interés de ciertas administraciones, quienes han visto en éstas una estratégica posibilidad de formación de maestros; desde la primera vía, es potente la relación que aún guardan algunas redes -como la Red de Maestras Expedicionarias- con la Expedición Pedagógica Nacional (1990); pero inquieta, desde la segunda vía, los nuevos sentidos que le instala el discurso estatal del siglo XXI a las redes pedagógicas convocadas por las administraciones de entidades institucionales<sup>63</sup> -como la Red REM, la Red de Gestión y Calidad Educativa y la Red MAE-, sentidos que dejan ver cómo las relaciones institucionales que tejen estas redes condicionan, en muchos casos su existencia y permanencia.

Como iniciativa de maestros, las redes pedagógicas son potentes en tanto tejen modos singulares de existir, atravesados por apuestas pedagógicas y políticas que no solo parten de intereses y deseos propios de los maestros, sino que representan aquello que los apasiona y moviliza como sujetos intelectuales, políticos y de conocimiento; quienes encuentran en estas redes, escenarios donde pueden realizar sus aspiraciones e iniciativas; esto, genera lazos tan fuertes y sólidos que les permite, incluso, tener dinámicas de funcionamiento independientes de la institucionalidad, por lo que sus condiciones de existencia y permanencia no dependen directamente del aval o apoyo que determinada entidad institucional decida ofrecer.

---

<sup>63</sup> Como Secretaría de Educación de Medellín, El Centro de Innovación del maestro (Mova), Proantioquia y el Parque Explora.

Por su parte, las redes convocadas por las administraciones municipales, se consolidan en una clara relación de dependencia a los avales que estas puedan dar o no para su existencia, y con ello a sus intereses por potenciarlas. Podríamos decir entonces que en este caso las redes existen, si las entidades que las convocan, crean las condiciones institucionales necesarias para que permanezcan, de lo contrario son redes que no se sostienen ante las coyunturas en las que se debaten y, por tanto, muchas de ellas tienden a desaparecer. Esto se evidencia en relatos como el siguiente:

*“Muchas redes han dependido de las administraciones, de lo que se va incluyendo o descartando en las reformas educativas que éstas promueven, en algunas se han favorecido las redes y al maestro, en otras reformas no tanto; esto es triste porque en Colombia ni la educación ni la formación de maestros debería estar supeditada a las políticas de turno.”*

(Maestra Expedicionaria N°1,  
comunicación personal, 18 de abril de  
2018)

(...) Nuestra participación en publicaciones y encuentros –como los Iberoamericanos<sup>64</sup>- ha sido escasa porque nunca una administración le había apostado tanto a las redes pedagógicas como la actual<sup>65</sup>; lo que hemos querido es que nuestras redes tengan gran importancia dentro de la Secretaría de Educación y la única administración que escuchó fue ésta. Propusimos que unifiquen todas esas redes en una red macro y esta vez sí nos escucharon, incluso, la actual directora técnica de Mova ha sido quien le ha dado potencia a esta idea; antes teníamos algunas publicaciones en la Escuela del Maestro, pero no teníamos lo que hoy en día vamos a tener: este año apenas vamos a sacar la primera publicación oficialmente de la Red REM porque ahora sí tenemos un proyecto macro, mejor consolidado y aceptado desde la administración. (Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

Estas son redes cuya existencia y permanencia se ve comprometida cuando las relaciones institucionales que las sustentan se quebrantan, ocasionando que muchas de ellas tiendan a diluirse o a desaparecer; no obstante, en algunas otras, los maestros configuran prácticas que

---

<sup>64</sup> Los Iberoamericanos son encuentros internacionales realizados por las redes pedagógicas cada tres años para socializar sus experiencias y construcciones académicas.

<sup>65</sup> La actual administración de Medellín –Período 2016-2019- está a cargo del alcalde Federico Gutiérrez.

les posibilita superar las coyunturas en su relación con la institucionalidad (es el caso, por ejemplo, de los maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa); se trata de prácticas fundamentadas en una apuesta clara por lo colectivo, es decir, por construir otros sentidos de la colectividad que les permite, desde el encuentro con el otro, consolidarse, solidificarse, permanecer y habilitar la red como espacio potente para darle un lugar a las proyecciones personales, profesionales, políticas y formativas de los maestros que la conforman.

Esto muestra, en últimas, cómo las redes pedagógicas, en medio de los puntos coyunturales que las atraviesan, pueden desaparecer o potenciarse; dependiendo de las formas en que se relacionan con lo institucional y, por supuesto, de las prácticas que construyen los maestros al interior de estos escenarios.

## **2.2. Comprensión de la red: Visibilización de las concepciones que circulan sobre las redes pedagógicas**

El recorrido anterior por las distintas condiciones de emergencia de las redes pedagógicas en la ciudad de Medellín, muestra las problemáticas y luchas en que se ha debatido su existencia y trae a la discusión el concepto mismo de la red.

*“Si me preguntas... ¿Qué es una red pedagógica? Yo te diría que este es un tema no resuelto para la teoría de las redes”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

¿Qué es, entonces, una red pedagógica o red de maestros? ¿Acaso un encuentro, un grupo, un colectivo de maestros, una agrupación de nodos, un espacio de formación? Lo recogido en el trabajo de campo sobre las redes muestra que para describirlas se usan indistintamente las nociones antes señaladas. Al respecto

Miñana (2007) se pregunta por la delimitación del concepto de red reflejada en el cambio de terminología hacia esta<sup>66</sup>, según este autor “debido a que este concepto es definido en forma

---

<sup>66</sup> Revisar: Miñana, C. (2007). *Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad*

más sugerente que precisa no queda claro al final de qué estamos hablando” (p.11); incluso plantea que:

(...) Desde mediados de los 90 en Colombia ha venido poniéndose de moda el término de “red” para referirse a grupos más o menos estables de maestras que se reúnen con cierta periodicidad a compartir sus experiencias pedagógicas. Este tipo de grupos existen desde hace años, desde los inicios del Movimiento pedagógico. (...) En los años setenta nadie hablaba de redes, sino de “grupos de estudio” o “comisiones” y, los más politizados, de “colectivos” e incluso “brigadas”. No es mi intención hacer una historia de este tipo de grupos, sino interrogarme por el cambio de terminología hacia las redes. (Miñana, 2007, p.7)

*“Esta red es un espacio que convoca la participación de maestros y directivos para contribuir a la construcción del saber pedagógico, en la gestión escolar y la calidad educativa con el fin de incidir en la política pública orientada a la cualificación de la educación de la ciudad de Medellín.”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Esta problematización de Miñana (2007) señala la existencia de una “esencialización del concepto de red” (p.11), por lo que sugiere “precisar conceptualmente a qué nos referimos cuando hablamos de redes pedagógicas o de maestros”(p.11); no obstante, en esta investigación más que precisar una definición única de red, nos interesa darle un lugar a la singularidad de este concepto, para ello conviene

visibilizar las concepciones que circulan sobre estas, poniendo de presente los cuestionamientos que en ello se juegan. A continuación, se agrupan tres concepciones que refieren a la red: en primer lugar, como estrategia de formación de maestros; en segundo, como colectivo de maestros y, en tercer lugar, como movimiento.

### 2.2.1. *“Somos un espacio que se constituye en posibilidad de formación para muchos maestros y maestras de la ciudad de Medellín”*

(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

La Red como estrategia de formación en el marco de un proyecto de ciudad

En tanto iniciativa de las administraciones de algunas entidades oficiales y privadas, la red pedagógica se concibe como estrategia de formación de maestros, específicamente, de



formación continua<sup>67</sup> de maestros, la cual se configura en el marco de un Proyecto de Ciudad que pone su interés en estos, como sujetos claves para llevar a cabo programas educativos que permitan encaminar los procesos hacia las metas trazadas en los planes de desarrollo de Medellín, a partir del establecimiento de relaciones institucionales<sup>68</sup>. La estructura y las dinámicas de funcionamiento de La Red REM, la Red de Gestión y Calidad Educativa y la Red MAE, por ejemplo, corresponden a esta primera concepción, la cual opera tanto en el discurso de los sujetos como en el material académico producido por estas redes:

(...) Esta red nace como un espacio de encuentro de instituciones educativas oficiales y privadas acompañado por la Secretaría de Educación de Medellín y Proantioquia, pensado para dar continuidad a los procesos de calidad que se venían adelantando desde el 2005 con el Programa Escuelas de Calidad para la Equidad y la Convivencia, e iniciativas como Colegios de Calidad, Líderes Siglo XXI, Premios Medellín la Más Educada y Certificación ISO, que buscaban contribuir en la construcción de una política de calidad educativa para la ciudad de Medellín. (Arcila, *et al.*, 2013, p.9).

En este sentido, las redes pedagógicas se convierten en un programa estratégico para seguirle apostando a los procesos de calidad educativa, de ahí que sea importante para muchas entidades invertir, convocar, financiar y promover las condiciones institucionales necesarias para su conformación; esto se hace con el propósito de que tal inversión sea retribuida, a mediano y largo plazo, mediante el cumplimiento de las metas educativas trazadas, pues, como lo menciona una de las coordinadoras de la Red de Gestión y Calidad Educativa, los maestros y directivos que se habían beneficiado con los programas educativos en los que había invertido Secretaría de Educación, “debían compartir y aplicar el conocimiento adquirido, es decir, no se podía permitir que no pasara nada con esto, sino que, por el contrario, debía retribuirse a la ciudad en términos de mejoramiento y calidad

---

<sup>67</sup> Entendida como la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente.

<sup>68</sup> Estas relaciones institucionales se refieren a los apoyos y alianzas que se establecen entre distintas organizaciones o entidades oficiales y privadas para llevar a cabo los programas de fortalecimiento educativo y de formación de maestros.

educativa” (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Así, las redes se instituyen en un “elemento formador de maestros a través del cual se busca que estos avancen en la investigación educativa, la cualificación y la actualización permanente” (Dinamizador de red, comunicación personal, 2 de marzo de 2018), todo esto con el fin de promover y acompañar la creación de propuestas y proyectos que aporten a la solución de los problemas de la práctica pedagógica de los maestros y a “la reconstrucción de las prácticas de enseñanza en áreas específicas de conocimiento, [buscando, así,] alternativas para el mejoramiento de las escuelas” (Secretaría de Educación de Medellín, 2008, pág. 3).

*“En la red se realizan ejercicios de retroalimentación desde el encuentro de saberes, mediante encuentros que les permiten a los maestros articularse con colegas en su misma línea de formación para pensarse un currículo y unas prácticas educativas más pertinentes dentro del aula y la institución.”*

(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

Desde esta mirada, la red pedagógica “se toma como una excusa, un pretexto” (Coordinadora de red, comunicación personal, 15 de mayo de 2018) para reunir a los maestros alrededor de propósitos comunes: “problematizar las realidades educativas, reflexionar sobre su qué hacer pedagógico y generar propuestas para solucionar los problemas que tienen en el aula de clase; a partir del desarrollo de proyectos de investigación o de la socialización de experiencias significativas” (Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018). Estos asuntos tienen lugar en encuentros orientados a que los maestros puedan compartir su quehacer, construir relaciones como grupo y, sobre todo, “generar procesos académicos para beneficiar los entornos de aprendizaje desde el mejoramiento constante de las prácticas de aula” (Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

Desde estas perspectivas, las redes significan, entonces, una estrategia formativa que se traduce, para distintas entidades oficiales y privadas de la ciudad, en un interés por capacitar, cualificar y actualizar a los maestros en sus saberes específicos, con el fin de incidir en el mejoramiento de sus procesos de enseñanza y por ende en los procesos de calidad de las instituciones educativas, a esto se debe la organización por nodos según áreas de conocimiento; la cual, a su vez, da lugar a una posible concepción de las redes como agrupación o articulación de nodos.

Esta última concepción, sin embargo, abre interrogantes sobre las diferenciaciones entre las nociones de red y nodo (pues en muchos casos son usadas como sinónimos) y sobre lo que significa un funcionamiento en red: ¿Cada nodo funciona a modo de red? ¿O las redes funcionan a partir de distintos nodos que las conforman? ¿Cómo funcionan estos nodos en relación a la red? ¿Acaso el funcionamiento por nodos es lo que hace que una red opere como tal? Estos cuestionamientos problematizan, en definitiva, los modos en que se vive, el trabajo o funcionamiento en red en estos espacios, pues en muchos casos la articulación de los nodos en la red se constituye en una tensión que hace que terminen operando de manera aislada y desarticulada en relación con la red.

### 2.2.2. “Somos maestros que, desde la colectividad, le apostamos a la posibilidad de tejer relaciones, saberes y encuentros”

(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018)

La Red como colectivo de maestros

*“Estos colectivos de maestros se encuentran para compartir lo que les pasa en la cotidianidad escolar, lo que implementaron y les dio buen resultado o lo que no, es decir, para tener un otro que les pueda hacer reflejo de su práctica educativa”*

(Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Con todo y lo estratégico que resulta el apoyo institucional que ofrecen determinadas entidades oficiales y privadas para convocar y conformar redes pedagógicas, estos escenarios, tal como se ha hecho alusión, se configuran a partir de la posibilidad de

generar encuentro con el otro, tejiendo lazos que vivifican una apuesta por nuevos sentidos de colectividad, esto es, de crear y construir desde lo colectivo. Emerge, así, una concepción de red como encuentro, reunión, grupo y colectivo de maestros, en la que se edifica comunidad académica y de aprendizaje, donde, independientemente de que sean espacios convocados por la institucionalidad o generados por iniciativa de maestros, las redes pedagógicas convergen en la posibilidad de habilitar a los maestros para el encuentro con el otro. Una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, muestra esta concepción de red al explicar que:

(...) Una red está conformada por grupitos que se van interconectando, son neuronas, por decirlo así, que se van enlazando; estas neuronas serían los nodos que van conformando la red a medida que reúnen maestros y directivos de diferentes instituciones educativas para trabajar, pensar, investigar y reflexionar acerca de la educación, las prácticas pedagógicas, los saberes disciplinares y los saberes particulares de la escuela (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

En otras palabras, más allá de los intereses formativos con que estratégicamente son convocadas las redes, allí tienen lugar experiencias que dotan de otros sentidos aquella posibilidad de encuentro; sentidos que, además, se relacionan con la perspectiva de encuentro que emerge en espacios donde las redes nacen como iniciativa propia de maestros, donde encontrarse con el otro es una apuesta personal, profesional y política por la colectividad, esto es, por habilitarse en espacios con el otro para tejer cosas juntos, armar lazos de afectividad y generar posibilidades para la creación y la construcción desde lo colectivo; esta concepción comienza a configurarse desde los propios discursos de los maestros de las redes:

(...) Yo creo que hay un concepto al centro de ese ejercicio de red y es el tema de tejer y construir juntos; la red es un espacio propicio para que distintos maestros nos encontremos alrededor de aquello que nos interesa, nos inquieta, nos mueve y nos apasiona; encontrarnos, significa para nosotros, la oportunidad de compartir las experiencias, ideas, preocupaciones, angustias y preguntas que atraviesan nuestro quehacer (Maestra del N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

En esta media, la red como colectivo de maestros, es una concepción que pone en tensión la perspectiva del maestro como sujeto individual, para reconocerlo y nombrarlo desde la colectividad, el encuentro con el otro y el construir juntos; asuntos que hacen de las redes un escenario preciso para escapar a la soledad en la que muchos maestros se sienten ejerciendo su labor, pues para ellos la red es, también, “un espacio donde el maestro

*“Pienso que un colectivo de maestros es el equivalente a las redes pedagógicas; lo que pasa es que cuando se organizan esos colectivos por áreas de conocimiento en torno a la red, van adquiriendo mayor representación institucional”*

(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

que se siente o no se quiere sentir solo encuentra un lugar” (Maestra del N°2 Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018); pues su motivación parte de la necesidad de encontrarse con pares para constituirse como colectivo en la construcción de conocimiento y saber pedagógico.

2.2.3. *“Somos una red de maestros ¡Claro! Pero, además, somos un movimiento”*  
(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018)

#### La Red como Movimiento

El compromiso con lo colectivo que se teje en las redes pedagógicas, se convierte en posibilidad para que los maestros construyan prácticas propias, las cuales configuran, a su vez, singularidades en los modos de existir de la red; estas, marcan ideas distintas, ideas otras, sentidos otros de lo que significa una red, en definitiva, concepciones otras que les permite estar en la red desde formas y dinámicas diversas de funcionamiento, esto es, desde las singularidades que allí emergen.

*“Nosotros hemos vivido el tránsito de lo que significa una movilización a un movimiento, es decir, hoy por hoy somos un movimiento, un movimiento de maestros, un movimiento por la educación y la pedagogía”*

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Una de las concepciones que da cuenta de las singularidades que atraviesan algunas de las redes, en especial de aquellas que nacen como iniciativa de maestros, es la que concibe la red como movimiento; en esta, la expedición y la relación con el espacio y el territorio se convierten en posibilidad de ir al encuentro con el otro. La Red de Maestras Expedicionarias, en este caso, es la que configura modos de existir singulares que dan cuenta de esta concepción de red, pues fundamenta su estructura organizativa en el viaje como oportunidad de creación de rutas que conducen hacia el descubrimiento de experiencias diversas y el compartir de saberes con otros maestros; el viaje, de este modo, es retomado como posibilidad para pensar y visibilizar la pedagogía en tanto saber de los maestros.

Esta concepción, emerge en el marco de las condiciones de posibilidad que siembra el Movimiento Pedagógico Colombiano y la Expedición Pedagógica Nacional, para que la idea de la red como movimiento comience a tejerse en algunos maestros:

(...) Distintas organizaciones de maestros se movilizan a raíz de todas las inconformidades que habían con las reformas educativas que apuntaban a la estandarización de la educación y a un modelo único de maestro –el cual, tristemente, sigue estando vigente en la actualidad-; las propuestas que surgen de los maestros en estas movilizaciones dan vida, en el Congreso de Bucaramanga del 82, al Movimiento Pedagógico Colombiano, a partir del cual las distintas organizaciones y colectivos de maestros -que teníamos en común esta lucha por la educación y la pedagogía- pasamos de ser una movilización a configurarnos como un movimiento. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Ligada a esta idea de movimiento, toma fuerza la Expedición Pedagógica Nacional como escenario en el cual tienen lugar iniciativas y propuestas que construyen los maestros para emprender su lucha por la educación, entre ellas las redes pedagógicas; las cuales nacen y se configuran para las Maestras Expedicionarias como posibilidad de “movimiento, donde [estos] no solamente se piensan su quehacer

*“La Expedición no es que salga solamente por el Movimiento Pedagógico, como una tarea de éste ¡No! Es, más bien, como una especie de accionar, como una manifestación, también, de la lucha de los maestros; por esto, las redes pedagógicas surgen, también, de esa rebeldía de los maestros”*

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

diario sino que, también, empiezan a buscar y tejer sus propios procesos de formación para consolidarse con otros maestros desde el compartir y el estar con otros” (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018). Desde esta mirada, lo que hace potente la idea de red como movimiento, para las Maestras Expedicionarias, por ejemplo, es la posibilidad que tienen allí de generar resistencias en su configuración como sujetos:

(...) La red es un movimiento que nos permite demostrar que no somos sujetos pasivos, que no nos interesa repetir las guías que manda el Ministerio, sino que somos mucho más que eso. Aquí tenemos la oportunidad de mostrarle al Ministerio que los maestros pensamos, creamos y, a pesar de todas las dificultades que hay en el camino, queremos siempre fortalecer los procesos educativos, no solamente los nuestros, sino también los procesos que se dan en la escuela para transformar, desde la pedagogía, las

comunidades en que estamos. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de abril de 2018).

En suma, esta concepción de red conjuga una serie de elementos como la fuerza de lo colectivo, el movimiento, el viaje y el encuentro, todo ello conduciendo a una preocupación por la subjetividad política; lo que configura una singularidad frente a las redes convocadas por instituciones (públicas o privadas), que no por la voluntad de los mismos maestros. Estos análisis orientan las reflexiones a pensar esta configuración de subjetividad en tanto resistencia, concepto que entenderemos en el marco de la potencia y la capacidad que tiene el maestro para producir prácticas diversas que le hacen frente a las propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes que lo encasillan en un deber ser.

Así, el concepto de resistencia nos posibilitará conectar con los capítulos siguientes en los que analizaremos las prácticas de subjetivación de los maestros, cada vez que nos permitirá visibilizar la existencia de maestros creadores de prácticas que los resignifican como sujetos y, a partir de las cuales, hacen frente a las propuestas hegemónicas de las políticas públicas, “generando tensiones y confrontaciones a estas, no necesariamente de manera contestataria sino productiva” (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p. 114), es decir creando otras formas de entenderse como maestro, de relacionarse con su saber, con la pedagogía, con la escuela y con su propia formación.

Esta concepción de la resistencia, tomada de las reflexiones de Aguilar, Calderón y Ospina (2008), nos ayudará a identificar las resistencias que gestan los maestros en sus prácticas de subjetivación, esto es, en los modos que estos crean para constituirse a sí mismos en sujetos; entendiéndolas “no como intentos de convertirse en políticas estatales de de visibilidad hegemónica, ni mucho menos que sean retomadas como referentes o ejemplos para la calidad de la educación” (135); sino que su potencia radica en la fuerza con la que dichas prácticas le posibilitan al sujeto transformarse y hacer una reinterpretación de sí mismo, lo cual se distancia de una concepción idealizada del maestro, permitiéndole, “en medio del desencanto cotidiano, de una realidad limitada de subordinación de su oficio, reflexionar, crear y producir, es decir, que en medio de las tensiones, de lo adverso y lo paradójico el maestro permanentemente se moviliza a la creación” (Aguilar, et al., 2008, p.135).

### **CAPÍTULO 3:**

#### **PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN DE LOS MAESTROS DE LAS REDES PEDAGÓGICAS: UN ANÁLISIS ALREDEDOR DEL FUNCIONAMIENTO DE ESTAS EN TANTO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN**

Las redes pedagógicas se configuran como escenarios atravesados por problematizaciones: en sus modos de conformación, existencia, permanencia y en las concepciones que circulan sobre estas, tal como se expuso en el apartado anterior. Estas problematizaciones develan modos de funcionamiento en los que se producen sujetos, a partir de las prácticas de subjetivación que configuran los maestros.

El propósito del presente capítulo es, justamente, sustentar que las redes pedagógicas funcionan como un dispositivo de formación en el que tienen lugar relaciones saber-poder que producen: en primer lugar, que estos escenarios operen como una red de relaciones (Foucault citado por Castro, 2004), en segundo lugar, que allí los maestros configuren sus propias prácticas de subjetivación a través de las cuales se constituyen en sujetos y, en tercer lugar producen tensiones generadas por cruces entre distintos juegos de verdad, los cuales develan los usos tácticos del poder que hacen tanto los maestros de las redes como la Política de Formación Docente que las convoca.

Los análisis siguientes se ocupan del desarrollo de estas tres premisas a partir de cuatro apartados: en el primero se explica el funcionamiento de las redes en tanto red de relaciones; en el segundo se construyen las comprensiones sobre las prácticas de subjetivación que emergen de este estudio, las cuales son analizadas, en el tercer apartado, a partir de la visibilización de los relatos de los maestros; y en el cuarto apartado, analizamos estas prácticas en relación con los pliegues y repliegues, esto es, con los movimientos de implicación que dan lugar a la emergencia de singularidades.





Ilustración 6. Análisis alrededor del funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto dispositivo de formación. Elaboración propia.

### 3.1. Funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto *red de relaciones*

Desde la analítica foucaultiana hemos hecho un uso del dispositivo, no como objeto, sino como concepto metodológico que, lejos de ser a priori, nos permite ver la existencia de relaciones saber-poder en el funcionamiento de las redes pedagógicas; estas relaciones son establecidas “entre elementos heterogéneos” (Foucault citado por Castro, 2004, p.148) que muestran los modos en que en estos escenarios no sólo se interconectan puntos o nodos enfocados en áreas del saber o actividades educativas del interés de los maestros, sino que se gestan condiciones de posibilidad para que estos configuren modos distintos de subjetivación.

Los elementos heterogéneos entre los cuales se establecen dichas relaciones aluden a reglamentos-leyes, actores (instituciones, sujetos), intereses, discursos-enunciados, prácticas discursivas y no discursivas y racionalidades, es decir, “lo dicho y lo no-dicho” (Foucault citado por Castro, 2004, p.148); estos elementos se relacionan a través de líneas de fuerzas que se cruzan produciendo choques entre los juegos de verdad que provienen de los distintos elementos; en estos entrecruzamientos se develan usos tácticos del poder que dan lugar a las

tensiones en medio de los cuales los maestros configuran sus prácticas de subjetivación; tal como se representa en el siguiente esquema:

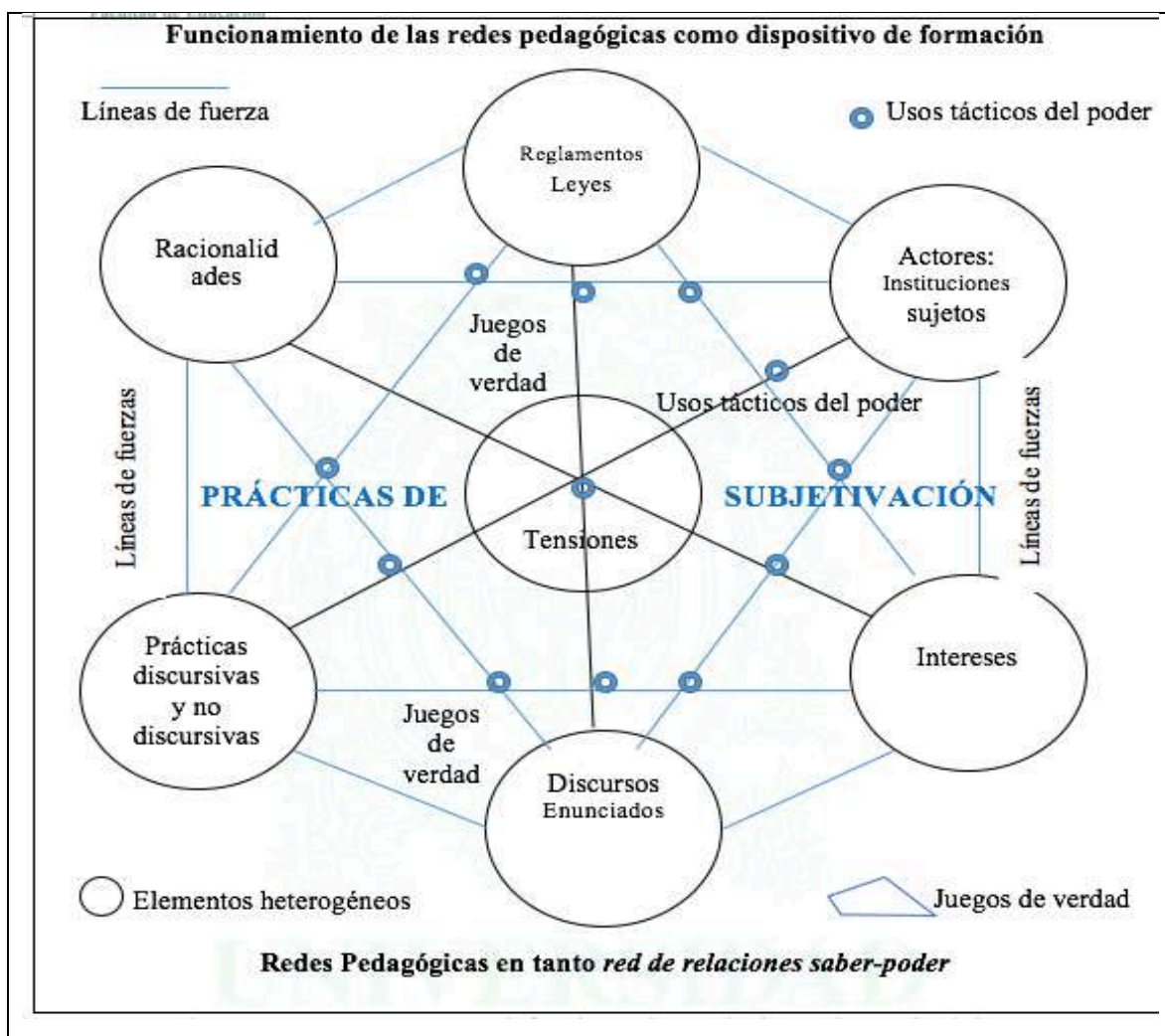


Ilustración 7. Funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto Red de Relaciones. Elaboración propia.

Los elementos que componen el funcionamiento de las redes pedagógicas, son, precisamente, los que las dotan de pluralidad, pues estos elementos no operan de manera independiente sino en red, generando conexiones, puntos de encuentro y desencuentro, convergencias y distanciamientos que hacen que en estos escenarios se configuren diversas características e identidades colectivas, las cuales permiten que su funcionamiento no permanezca estático, sino, por el contrario, que sean móviles, distintas, cambiantes.

En la heterogeneidad de esta red de relaciones se movilizan, entonces, reglamentos y leyes (Foucault citado por Castro, 2004) que se materializan, por un lado, a través del acuerdo

número 19 de 2015 por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada a Mova; y por otro lado, a través de los planes de formación y cualificación docente propuestos por las distintas administraciones; estas reglamentaciones ponen a circular, por medio de líneas de fuerzas, instrumentos orientadores de la planeación de programas, proyectos y estrategias -como las redes pedagógicas- para la formación continua maestros.

Estos instrumentos orientadores son movilizados por actores que, en el funcionamiento del dispositivo, son responsables de poner en marcha los presupuestos que traza dicha Política Pública; la Secretaría de Educación, la Escuela del Maestro, Mova, Proantioquia y Parque Explora son las instituciones que, en este estudio, se identifican como actores claves en la convocatoria y conformación de las redes pedagógicas; y, a su vez, estas instituciones se encargan de situar a los maestros como los sujetos que deben ser formados para llevar a cabo la tarea educativa que se proyecta en las reglamentaciones anteriormente nombradas.

De esta forma, entran a hacer parte de la red de relaciones líneas de fuerza que devienen de los intereses, por un lado, de dichas instituciones y, por el otro, de los maestros; estos intereses en algunos casos dialogan y se corresponden entre sí, en otros, chocan ocasionando distanciamientos entre lo que buscan unos y otros actores. Respecto a los intereses que las instituciones mencionadas persiguen, a propósito de lo que les plantea la Política Pública, se destaca, principalmente, el de “generar procesos de formación para fortalecer las dimensiones del ser, el saber y el crear de los maestros y maestras de la ciudad de Medellín” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38); articulando y dinamizando diferentes acciones, programas, modelos y estrategias como las redes pedagógicas para una formación continua, efectiva y con sentido.

En el caso de algunos maestros, sus intereses responden a lo que busca y propone la Política Pública a través de las instituciones; en el de otros, sus intereses, aunque no corresponden directamente con esos ideales, encuentran en las redes un espacio propicio para aprovechar lo que la institucionalidad les permite y desarrollar así sus propias metas formativas y profesionales. Ahora bien, tanto los intereses de los maestros como los de las instituciones, se configuran en función de los discursos que circulan en la red de relaciones

a modo de “conjuntos de enunciados que, más que unidades, constituyen<sup>69</sup> los conceptos” (Castro, 2004, p.144) que rigen las modalidades de existencia y de funcionamiento que caracterizan a las redes como escenarios de formación de maestros.

La innovación se ubica como concepto estructurante del discurso formativo y educativo que orienta dicho funcionamiento, articulándolo a la práctica pedagógica como escenario clave para la “construcción de formas de ver la realidad y el establecimiento de diálogos entre diferentes saberes a partir de la experiencia misma de los maestros” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38). Esta articulación busca promover la construcción de prácticas innovadoras, es decir, prácticas “situadas en el contexto de ciudad, transformadoras de las experiencias educativas de las escuelas y otros espacios educativos” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38); para ello este discurso pone en relación enunciados sobre “la sistematización de experiencias y la producción de saberes para el intercambio educativo” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38), fundamentados en los principios “ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar, reconocer para vivir juntos” <sup>70</sup> (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38) que disponen el desarrollo humano, la formación situada, la reflexión metodológica y la investigación como líneas de fuerza que ordenan los modos concretos en que las redes pedagógicas operan.

Es así como estos discursos sitúan ideales específicos de formación y constitución de sujetos, dispuestos para “potenciar las capacidades reflexivas, críticas, creativas, innovadoras e investigativas de los maestros, a través de la generación de espacios para el diálogo de saberes que propendan por el mejoramiento de la calidad educativa” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.39). En este entramado de relaciones entre reglamentos, leyes, actores, intereses, discursos y enunciados, toman cuerpo prácticas discursivas materializadas en un conjunto de “técnicas, instituciones, esquemas de comportamiento y reglas anónimas e históricas” (Castro, 2004, p.144) que definen para las redes pedagógicas las condiciones de su existencia,

---

<sup>69</sup> Más que un elemento, el enunciado es algo así como el átomo del discurso Foucault citado por Castro, 2004, p.144)

<sup>70</sup> Mova promueve cuatro principios de formación integral: 1) Ser para dialogar: La subjetividad de los maestros se forma, expande y perfecciona gracias a su interacción con otros medios y mediante el diálogo; 2) Saber para crear: El maestro como intelectual y creador se apropia del conocimiento y lo pone en práctica bajo los retos que impone cada contexto determinado; 3) Crear para innovar: la investigación e innovación como acción creativa y potente de los maestros se vuelve motor para la formulación de prácticas educativas transformadoras; 4) Reconocer para vivir juntos: la aceptación y el respeto por el otro. La diferencia posibilita prácticas de formación, enseñanza y aprendizaje. (Secretaría de educación de Medellín, 2018)

funcionamiento y propósito. En este sentido, en el ámbito del saber, se integran al dispositivo de funcionamiento de las redes, “relaciones discursivas y no discursivas (relaciones de poder)” (Castro, 2004, p.144); y en el ámbito del poder, relaciones entre sujetos, en este caso maestros; unas y otras como condiciones de posibilidad para la formación y constitución de estos.

Dicho de otro modo, el poder, en la red de relaciones que describen el funcionamiento de las redes pedagógicas, no subsume, castiga, domina o es padecido, sino que produce sujetos a partir de los modos distintos en que los maestros habitan las redes, se relacionan con el saber, con el otro, con los programas que se ofrecen, con las dinámicas que se generan, con las identidades que se configuran, con los ideales que circundan y con los discursos que se instalan; es decir, el poder opera en las redes pedagógicas como algo que también “forma al sujeto” (Foucault citado en Butler, 2001, p.11) y esto se prueba en que las líneas de fuerza que provienen del discurso formativo y educativo de la Política Pública, si bien regulan, vigilan y conducen los procesos de formación de los maestros, más que oprimirlos los movilizan a producir prácticas y modos diferentes de constituirse a sí mismos, proporcionándoles, a través de la institucionalidad, condiciones para su existencia y para la trayectoria de sus deseos profesionales.

La producción de sujetos, desde esta perspectiva del poder, se da a partir de prácticas de subjetivación que los mismos maestros configuran desde esos múltiples modos de estar y relacionarse con las redes pedagógicas a las que pertenecen; modos que varían de acuerdo a las formas de racionalidad que entran a ser parte de la red de relaciones del dispositivo; las cuales “organizan dichas prácticas” (Castro, 2004, p. 472), cada vez que se inscriben en estas como regímenes de racionalidad” (Castro, 2004, p. 472) que permiten identificar los distintos procesos de constitución que despliegan los maestros en estos espacios. Estas racionalidades sitúan las prácticas de subjetivación de estos maestros en el orden del trabajo que estos hacen sobre sí mismos en medio de los contextos y las distintas condiciones de posibilidad que se gestan en una red y en otra.

### 3.2. Comprensiones acerca de las prácticas de subjetivación que configuran los maestros en las redes pedagógicas

Lo expuesto nos permite afirmar que las prácticas de subjetivación que configuran los maestros en las redes pedagógicas, no pueden visibilizarse de manera independiente, sino en relación; es decir, implicándose unas a otras en medio de aquello que las relaciones saber-poder producen en el funcionamiento de estos espacios; se identifican, entonces, prácticas de subjetivación: innovadoras, investigativas, reflexivas, creadoras, transformadoras, colectivas, políticas y de resistencia.



*Ilustración 8. Prácticas de Subjetivación identificadas en las Redes Pedagógicas. Elaboración propia.*

Estas prácticas se entienden, en este estudio, como el conjunto de acciones que los maestros ejercen en estos escenarios y tienen efectos sobre sí mismos, es decir, en su devenir y constitución como sujetos; metodológicamente, de la estructura de una acción derivan actividades específicas, las cuales se conciben como tareas y operaciones que son posibles y viables de realizar para cumplir o satisfacer la acción correspondiente, es decir, significan el qué y cómo se hará en detalle para cumplir con la acción; en otras palabras, a cada acción le

corresponde un número variable de actividades a través de las cuales los maestros aprovechan las condiciones ofrecidas por la institucionalidad que representan las redes pedagógicas, para perseguir unos fines de formación específicos.

La siguiente rejilla de análisis permitirá, más adelante, analizar las prácticas de subjetivación identificadas en relación con las acciones y actividades que las definen y con los fines que persiguen los maestros a través de estas:

<b>Rejilla de análisis de las prácticas de subjetivación: ¿Cómo se comprenden?</b>				
Práctica de subjetivación	de	Acción que la fundamenta	Actividades que derivan de la acción	Fines de formación que persigue

*Tabla 1. Rejilla de análisis de las prácticas de subjetivación: ¿Cómo se comprenden? Elaboración propia*

En las redes pedagógicas, estas prácticas de subjetivación funcionan a modo de tecnologías (Foucault, 1988, p.3) que advierten diversas adjetivaciones según sea la regulación y racionalidad que acompañan sus modos de hacer en las relaciones que configuran el dispositivo; así se identifican prácticas de subjetivación que, de acuerdo a los fines e intereses con que el maestro las configuran, pueden funcionar a modo de tecnologías de producción, si los maestros las orientan a la fabricación y manipulación de las cosas, en este caso de la realidad educativa; tecnologías de poder (control o gobierno)<sup>71</sup>, si son objetivadoras del sujeto y determinan la conducta del maestro bajo cierto tipo de fines o de dominación, y/o tecnologías del yo (Foucault, 1990), o bien, tecnologías de sí, si por medio de estas los maestros establecen una relación consigo mismos, es decir, actúan sobre sí mismos. En términos generales, la regularidad y racionalidad de las tecnologías que operan en las redes pedagógicas, se fundamentan en las relaciones saber-poder que allí se producen.

---

<sup>71</sup> Foucault analiza el poder como una tecnología cuando afirma que “los mecanismos del poder hay que considerarlos como técnicas, es decir, como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados, que se desarrollan sin cesar. (...) Las tecnologías del poder actúan sobre los individuos desde el exterior sometiéndolos a “una subjetivación coactiva y heterodirigida, constituyendo un campo de poder en el que se constituyen sujetos capaces de actuar sobre los otros” (Castro, 2004, p. 105).

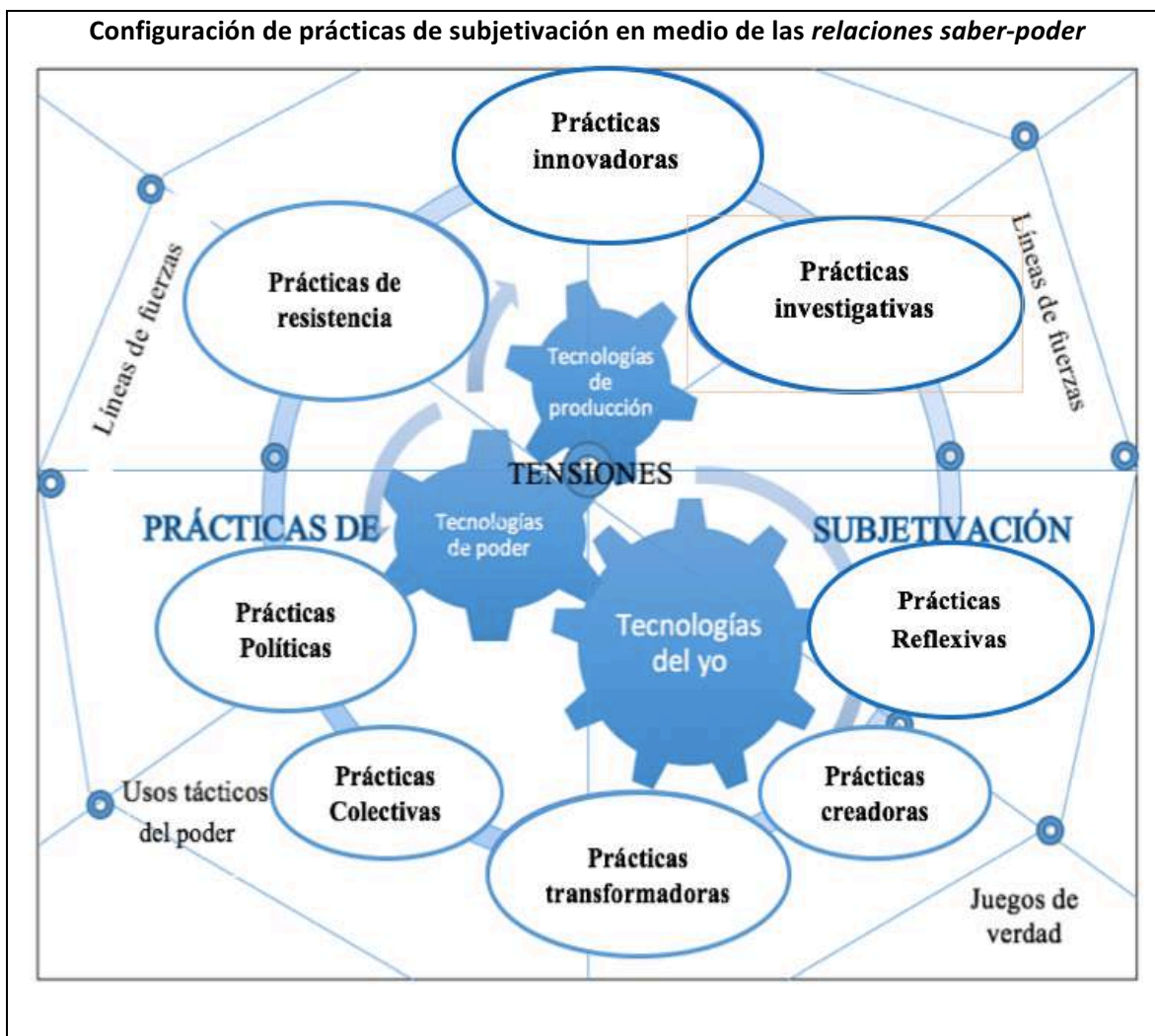


Ilustración 9. Configuración de prácticas de subjetivación en medio de las relaciones saber-poder. Elaboración propia.

A continuación, se agrega a la rejilla de análisis las tecnologías a partir de las cuales se analizarán, posteriormente, los modos de funcionamiento de cada práctica de subjetivación, de acuerdo a los fines e intereses que persiguen los maestros a través de estas:

<b>Rejilla de análisis de las prácticas de subjetivación: ¿Cómo funcionan?</b>				
Práctica de subjetivación		<b>Tecnología producción</b>	<b>Tecnología de poder</b>	<b>Tecnología del yo</b>
Acción que la fundamenta	Fines de formación que persigue	X	X	X
Actividades que derivan de la acción				

Tabla 2. Rejilla de análisis de las prácticas de subjetivación: ¿Cómo funcionan? Elaboración propia.



Ahora bien, al interior de estas prácticas las racionalidades tienen ante todo un sentido instrumental y estratégico, pues organizan los medios a través de los cuales los actores del dispositivo buscan alcanzar los fines que persiguen; esto es, funcionan como *técnicas* o regularidades que organizan los modos de hacer y obrar a partir de los cuales las instituciones que convocan las redes y los maestros que participan en estas, esperan desarrollar sus metas formativas. Por tanto, las racionalidades que ordenan los modos en que los maestros configuran estas prácticas de subjetivación en las redes pedagógicas, se inscriben en el marco de las *lógicas de la sujeción* y de las *prácticas de sí* de acuerdo con las tecnologías que definen sus modos de funcionamiento. Así, las prácticas de subjetivación que funcionan a modo de tecnologías de producción y de poder, las configuran los maestros en medio de una relación de fuerzas que corresponden a las lógicas de la sujeción; y en este mismo sentido, las prácticas de subjetivación que funcionan a modo de tecnologías del yo, las configuran los maestros en medio de una relación de fuerzas que corresponden a las prácticas de sí.

De esta manera, tanto las lógicas de la sujeción como de las prácticas de sí, constituyen las vías por medio de las cuales los maestros despliegan sus modos de subjetivación en las redes pedagógicas, es decir, los modos mediante los cuales se hacen sujetos<sup>72</sup> “no como instancia de fundación, sino como efecto de la constitución que estos mismos generan a partir de dichas prácticas” (Castro, 2004, p.517). De acuerdo con estas lógicas, esta constitución se da en dos sentidos: como “modos de objetivación del sujeto” (Castro, 2004, p. 517), es decir, modos en que los maestros aparecen como objeto de las relaciones saber-poder producidas en las redes pedagógicas; y como “formas de actividad sobre sí mismos” (Castro, 2004, p. 517); desde el primer sentido, los maestros se configuran a sí mismos en tanto sujetos “sometidos, es decir, sujetos por el control y la dependencia” (Castro, 2004, p. 410) al discurso educativo y formativo que la Política Pública pone a circular a través de las instituciones que convocan las redes; y, desde el segundo sentido, los maestros se configuran a sí mismos en tanto sujetos “ligados a la propia identidad por las prácticas y el conocimiento de sí” (Castro, 2004, p. 410). Veamos como se entiende esto en el marco de cada una de las lógicas expuestas.

---

<sup>72</sup> La cuestión del sujeto se entiende en el marco del funcionamiento entrelazado del saber y el poder, puesto que “el saber y el poder se apoyan y refuerzan mutuamente. Foucault sostiene que el sujeto “no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma” (Castro, 2004, p. 410).

A través de la sujeción, entendida como “el proceso de devenir sujeto subordinado al poder<sup>73</sup>”(Butler, 2001, p.11) en el que “la acción de gobernar permite estructurar el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988, p.16), los maestros de las redes pedagógicas se constituyen en sujetos mediante una subordinación/sumisión<sup>74</sup> primaria al poder, la cual se desarrolla a partir de mecanismos específicos que objetivan a los maestros desde “prácticas de fabricación de sujetos que emergen como efecto del dispositivo de saber-poder-subjetivación” (Foucault citado por Sáenz, 2014, p.24), en el que la conducta de los maestros es dirigida por un “poder omnipotente y omnipresente” (Foucault, 1982, p.47) que dota a las redes pedagógicas de la “naturaleza y función estratégica dominante” (Foucault citado por Castro, 2004, p.148) que adquiere todo dispositivo.

Esta naturaleza estratégica se evidencia en tanto las redes pedagógicas son incluidas en los planes de cualificación docente que trazan las administraciones municipales, como una de las principales “estrategias de formación continua de maestros en ejercicio” a través de la cual se espera “responder a las urgencias” (Foucault, citado Agamben, 2011, p. 250) de transformación educativa de la ciudad; su función dominante efectúa en las redes de maestros “la manipulación de las relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, para estabilizarlas o para utilizarlas” (Foucault, citado Agamben, 2011, p. 250); inscribiéndolas en un constante “juego de poder” (Foucault, citado Agamben, 2011, p. 250), que, si bien, posibilita la producción de sujetos, desde las lógicas de la sujeción, los condiciona a través de “estrategias de relaciones de fuerza” (Foucault, citado Agamben, 2011, p. 250) que allí instalan intereses particulares de cómo y para qué debe ser un maestro formado, cómo deben ser sus prácticas y hacia dónde debe conducirlos.

La *estrategia* (Foucault, 1988, p.20), al comprenderse como “la totalidad de los medios puestos en funcionamiento para implementar o mantener el poder de forma efectiva” (Foucault, 1988, p.20), instala en las redes pedagógicas modelos de acción sobre las posibles acciones y actividades que deben efectuar los maestros, operando a través de “mecanismos

---

<sup>73</sup> Esta afirmación le permite a Butler retomar los términos sujeción y subordinación como sinónimos desde la analítica foucaultiana (Butler, 2001, p.22).

<sup>74</sup> La sumisión es una condición de la sujeción (Butler, 2001, p.12).

que dirigen, de forma constante y con una certeza razonable, la conducta de estos” (Michel De Certeau, 2000 citado por Aguilar, Calderón y Ospina, 2008)<sup>75</sup>.

Lo anterior nos permite localizar la estrategia a partir de la cual las redes pedagógicas funcionan como dispositivo, ligada a las lógicas de excelencia y mejoramiento educativo, que buscan superar los bajos índices de calidad evidenciados en los resultados de las pruebas censales realizadas a las instituciones educativas de Medellín en los últimos cinco años. Con este fin, la estrategia ubica al maestro como un factor clave para garantizar dicha calidad, razón por la cual lo convoca para formarlo, a través de las redes pedagógicas, en función de un dispositivo que le permite incorporar a sus metas profesionales el discurso formativo y educativo de la Política Pública, haciendo propios los ideales de innovación y producción de experiencias significativas que le posibilitan hacer de sí mismo el sujeto innovador, productivo y ante todo útil a sus dinámicas eficientistas que la estrategia requiere; esto último muestra la forma en que la estrategia postula intereses e ideales “susceptibles de circunscribirse como lugares propios” (Michel De Certeau, 2000 citado por Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.17) desde los cuales los maestros construyen sus metas formativas y profesionales.

Si el fin prioritario de esta estrategia es, entonces, consolidar en Medellín instituciones educativas de calidad y excelencia a partir del mejoramiento de sus resultados en las pruebas censales; no queda más que tener una mirada atenta y vigilante sobre los medios que se disponen para lograrlo, garantizando así una eficaz conducción de las prácticas de subjetivación de los maestros hacia los ideales de formación que se instalan en medio de las relaciones saber-poder producidas en las redes pedagógicas; en las cuales se evidencia que, por vías de la sujeción, el poder opera mediante relaciones de estrategia que, en su

---

<sup>75</sup> Aguilar, Calderón y Ospina (2008) en su estudio sobre *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto 1994-2007*, llaman estrategia a “los códigos, disposiciones y usos hegemónicos que sustenta el Estado y las organizaciones internacionales, las cuales imponen unos modos de actuar, unos discursos y unos saberes que se vuelven dominantes, que existen de forma independiente” (p.17). En este sentido, para estos investigadores “la táctica es posible porque se produce la estrategia, esta depende de los códigos que impone la estrategia, de esta manera podemos afirmar que los tiempos en los que más se recrudescen su poder, en los que parecen haber oprimido cualquier forma de oposición, más proliferas son las tácticas, más productivas y hasta más potentes para convertirse en resistencia” (De Certeau, 2000; citado por Aguilar, et al., 2008, p. 18).

amplitud, sirven para filtrar los fines de la Política Pública asegurando que las prácticas de subjetivación que configuran los maestros respondan a los intereses de la estrategia.

No obstante, las formas en que el poder opera en la estrategia también producen que los maestros agencien intereses formativos que no responden directamente a los fines de esta, sino que, más bien, responden a las apuestas personales, profesionales, pedagógicas y políticas que realizan los maestros en estos espacios priorizando sus deseos formativos; en esta medida, el principio de inteligibilidad de las relaciones entre saber y poder que se teje en las redes pedagógicas, no sólo pasa por “el análisis de la estrategia” (Foucault, 1982, p.53) sino, además, de las *tácticas* (Michel De Certeau, 2000 citado por Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.18), las cuales hacen referencia a la potencia con que los maestros producen -a través de sus prácticas de subjetivación- ordenes, disposiciones, discursos y racionalidades distintas a las preestablecidas para ordenar los modos de hacer y actuar sobre sí mismos que estos despliegan en las redes pedagógicas.

Las tácticas que despliegan los maestros en las redes, inscriben sus modos de subjetivación en la lógica de las prácticas de sí<sup>76</sup>, pues funcionan a modo de tecnologías del yo que le permiten a estos maestros “efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su manera de ser” (Foucault, 1990, p.48), transformándose a sí mismos con el fin de alcanzar, lo que Foucault (1990 ) nombra “cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad” (p.48), es decir, cierto estado de satisfacción que responde a lo que los maestros desean hacer de sí mismos con las prácticas que llevan a cabo en las redes pedagógicas.

Es de esta manera como la estrategia -en el marco de las lógicas de la sujeción- y las tácticas -en el de las prácticas de sí- son las categorías que nos permiten describir las formas en las que los elementos heterogéneos del dispositivo se relacionan entre sí, mostrando la dualidad en la que opera el poder en las redes pedagógicas, pues en estas, si bien, se visibilizan maestros que configuran prácticas que los determinan y condicionan a partir de mecanismos de subordinación, también se visibilizan aquellos que configuran prácticas a

---

<sup>76</sup> En términos de Javier Sáenz Obregón (2014)

partir de las cuales generan rupturas en medio de las relaciones saber-poder para constituirse a sí mismos de modos distintos a los estandarizados y preestablecidos por la Política Pública.

Estas comprensiones acerca de las prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas, requieren incluir un aspecto más para su análisis: En relación con los fines que persiguen, las tecnologías que definen sus modos de funcionamiento y las lógicas en el marco de las cuales se configuran, estas prácticas de subjetivación son constituidas por los maestros en función de unas imágenes de formación específicas que representan distintos ideales o proyectos de sujeto hacia los cuales este dirige su formación en las redes pedagógicas; estas imágenes se configuran a partir de condiciones de historicidad y posibilidad que entrecruzan al maestro constituyéndolo históricamente como un sujeto “producido por prácticas discursivas, tecnologías gubernamentales y relaciones de saber-poder” (Foucault, 2008, p.149), en otras palabras, por dispositivos<sup>77</sup> que dan lugar a sus procesos de subjetivación.<sup>78</sup>

Desde esta perspectiva, identificamos las imágenes del maestro en tanto *sujeto innovador, investigador, reflexivo, político, creador y transformador*, las cuales se constituyen en la manifestación de las realidades que dan cuenta de las experiencias, prácticas y discursos a partir de los cuales los maestros se asumen como sujetos en la contemporaneidad, es decir, a partir de los cuales constituyen su subjetividad<sup>79</sup> desde escenarios de formación como las redes pedagógicas.

Por vías de la sujeción, algunas de estas imágenes operan como mecanismos de regulación que circulan a través de los discursos de la estrategia sobre el perfil del maestro que debe formarse en las redes pedagógicas para atender a las urgencias educativas de la época y el contexto actual; estos discursos condicionan aquello que se dice y puede ser dicho sobre el

---

<sup>77</sup> Este concepto se desarrollará en los referentes conceptuales de este texto.

<sup>78</sup>“La historia continua es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto. (...) Ahora bien, en primer lugar, para comprender la evolución de la problemática del sujeto en la obra de Foucault, hay que tener presente que, ante todo, se trata de un abordaje histórico de la cuestión de la subjetividad. (...) Foucault concibe retrospectivamente su trabajo como una historia de los modos de subjetivación/objetivación del ser humano en nuestra cultura. Para expresarlo de otro modo, se trata de una historia de los juegos de verdad en los cuales el sujeto, en cuanto sujeto, puede convertirse en objeto de conocimiento” (Castro, 2004, p. 517). Para mayor profundización véase: Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, 3010 Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.

<sup>79</sup> Estos modos de constitución de la subjetividad del maestro hacen parte fundamental de las “genealogías de la colombianidad” (Vásquez y Monroy, 2011, p. 94),

maestro y su quehacer, produciendo ideales alrededor del deber ser. Por vías de las prácticas de sí, estas imágenes visibilizan las tácticas a través de las cuales los maestros gestan condiciones de posibilidad para la constitución de otros modos posibles de ser maestro<sup>80</sup>, esto es, otros rostros e imágenes de sí mismo, a partir de las singularidades de sus prácticas, con las cuales este maestro genera rupturas a los mecanismos de regulación que lo sujetan/subordinan a la estrategia.

Estas imágenes no se excluyen unas a otras, ni corresponden a sujetos distintos, sino que constituyen los múltiples rostros o subjetividades que puede configurar un mismo maestro, de acuerdo con los fines e intereses con que despliega sus prácticas de subjetivación en determinados momentos.

Nos queda un aspecto por detallar para concluir las comprensiones que hemos construido sobre las prácticas de subjetivación de los maestros de las redes pedagógicas, antes de comenzar a describirlas, se trata de lo siguiente: las prácticas de subjetivación las configuran los maestros en medio de tensiones producidas por los cruces que se generan entre los distintos juegos de verdad<sup>81</sup> que devienen de los intereses y fines que persiguen, por un lado, la Política Pública de Formación Docente a través de las instituciones que la representan, y, por el otro, los maestros que participan en las redes que estas convocan; estos entrecruzamientos develan las líneas de fuerza que chocan a partir de los usos tácticos del poder que despliegan estos actores en el dispositivo.

Hemos llegado a la tercera premisa por medio de la cual sustentamos en este estudio que las redes pedagógicas funcionan como un dispositivo de formación, pues en este las

---

<sup>80</sup> Estos análisis entran en relación con estudios que han puesto su interés en la trayectoria de la pregunta por el maestro en nuestro país, los cuales, a su vez, sirvieron de antecedentes en el estado de arte de esta investigación; citamos, en particular, el estudio realizado por Diana Aguilar, Isabel Calderón y Juan Camilo Ospina (2008) titulado “*El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*”, pues este abrió caminos de indagación para dar cuenta de los modos en los que se ha problematizado el discurso sobre el maestro en Colombia después de 1994, reconociendo el contexto de la globalización y leyendo las propuestas que hacen los movimientos sociales e intelectuales del magisterio, como una respuesta que incide en la transformación de las políticas educativas y los modos de ser maestro. Para el efecto, conviene revisar los análisis que construyen estos investigadores en torno a las estrategias de poder que se imponen y las respuestas que se generan a estas, prestando atención a las tensiones acerca de las imágenes del maestro que se configuran en tanto profesional innovador y servidor público, dando lugar a planteamientos respecto a los modos de resistencia que estos comienzan a generar.

<sup>81</sup> Estos juegos de verdad definen los enunciados que constituyen las reglas por las que se forma un sujeto susceptible de decir algo verdadero o falso y un objeto sobre el que puede decirse algo susceptible de ser verdadero o falso. (Castro, 2004, p.472)

relaciones saber-poder<sup>82</sup> se hilan a partir de tensiones y coyunturas que muestran cómo el poder, en estos escenarios de formación, no es estático sino que circula gestando luchas, visibilidades, oposiciones y posiciones que se sitúan en un campo definido por la “relación entre fines (estrategia) y medios (tácticas)” (Castro, 2004, p.148); en esta relación las fuerzas tensionales se movilizan a partir de “instauraciones, creaciones y modificaciones por las cuales unas racionalidades engendran otras, unas se oponen a otras y unas excluyen a otras” (Castro, 2004, p.472).

Lo anterior se debe a que al interior de los entrecruzamientos, chocan entre sí distintas concepciones sobre la verdad y cómo se produce, es decir, sobre cómo la Política Pública cree que necesitan ser formados los maestros, para el cumplimiento de sus fines, y cómo estos desean formarse o, bien, cómo construyen sus propias prácticas de subjetivación para la consecución de sus metas profesionales. Cada uno de estos juegos de verdad se constituye en “regímenes de veridicción” que fabrican, para las redes pedagógicas, postulados sobre lo que el maestro debe ser, cómo debe formarse y en función de qué debe construir sus prácticas, definiendo las reglas según las cuales aquello que los maestros dicen, hacen y persiguen en estos espacios, puede inscribirse “en el campo de lo verdadero y de lo falso” (Castro, 2004, p. 410), es a partir de estas reglas de juego que “vemos nacer ciertas formas de subjetividad” (Foucault, 1991).

---

<sup>82</sup> Para Foucault el tema del poder es en realidad un modo de afrontar el tema del sujeto. El análisis foucaultiano del poder se entiende en términos de luchas. (Castro, 2004, p. 410)



Ilustración 10. Configuración de las Prácticas de Subjetivación en medio de tensiones producidas por cruces entre distintos usos tácticos del poder. Elaboración propia.

En la rejilla siguiente se muestran las prácticas de subjetivación identificadas en relación con los juegos de verdad que devienen de las lógicas de la sujeción y de las prácticas de sí en el marco de las cuales son configuradas, de acuerdo con los fines que persiguen los maestros a través de estas, las tecnologías que definen sus modos de funcionamiento y las imágenes o ideales de sujeto en función de las cuales se configuran.

<b>Rejilla de análisis de las prácticas de subjetivación identificadas en las redes pedagógicas</b>					
<b>Práctica de subjetivación</b>	<b>Fines que persiguen</b>	<b>Tecnología que define su modo de funcionamiento</b>	<b>Lógicas de sujeción</b>	<b>Lógicas de las prácticas de sí</b>	<b>Imágenes/ideales de sujeto en función de las cuales se configura</b>
			Buscan responder directamente a los juegos de verdad de la estrategia	Buscan responder directamente a los juegos de verdad de las tácticas que construyen los maestros	

Tabla 3. Rejilla de análisis de prácticas de subjetivación identificadas en las redes pedagógicas. Elaboración propia.



### 3.3. Visibilización de las prácticas de subjetivación a partir de los relatos de los maestros

Las comprensiones construidas en las líneas anteriores, constituye la plataforma de análisis a partir de la cual visibilizaremos, a continuación, las prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas identificadas en este estudio, las cuales describiremos en relación con los relatos y narrativas de los maestros. Algunas de estas prácticas, al igual que las imágenes en función de las cuales se configuran, se implican e involucran unas a otras para explicarse a sí mismas, pues, como se ha dejado claro, no funcionan de modos independientes, sino en el enramado de las relaciones de saber-poder que definen el funcionamiento de las redes pedagógicas en tanto dispositivos de formación.

3.3.1. *“El perfil de maestro que nosotros queremos formar es el de un maestro innovador, idóneo e integral capaz de llevar la innovación a las instituciones educativas de la ciudad”*  
(Dinamizador de la red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018)

Prácticas Innovadoras: Constitución del maestro en tanto sujeto innovador

<b>Prácticas Innovadoras</b>	
<b>Acción que la fundamenta</b>	Innovar
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Producir experiencias significativas e innovadoras mediante la sistematización y publicación de: Prácticas educativas, estrategias de enseñanza novedosas, secuencias didácticas para la enseñanza de distintas áreas de conocimiento, material académico-productos educativos, proyectos e investigaciones educativas.</li> <li>* Postular experiencias significativas a premios.</li> <li>* Producir la mejor práctica, la más innovadora y novedosa y exitosa.</li> <li>* Crear estrategias para solucionar-intervenir problemas del aula que afectan la calidad educativa y los resultados en la pruebas censales.</li> </ul>
<b>Fines que persiguen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Para reproducir y replicar las experiencias significativas a las distintas instituciones educativas de la ciudad.</li> <li>*Para mejorar sus resultados en las pruebas censales y favorecer la calidad educativa.</li> <li>* Para mejorar los resultados de las instituciones educativas, transformando sus ambientes de aprendizaje.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Para tener estrategias de enseñanza novedosas que mejoren la calidad educativa.</li> <li>*Para ser un maestro de excelencia, un buen maestro, el mejor, ejemplar</li> <li>*Para impactar la calidad educativa de la institución</li> <li>*Para lograr reconocimiento e influencia en otros ámbitos</li> <li>*Para ganarse premios y reconocimientos.</li> <li>*Para aportar al mejoramiento educativo para la calidad, incidiendo en la transformación humana y social de la ciudad, en el marco de las demandas de la Política Pública Municipal de Educación.</li> </ul>
<b>Funciona a modo de tecnología de:</b>	Poder y producción
<b>Se configura en el marco de las lógicas de:</b>	La sujeción: Responde a los fines e intereses de la estrategia.
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	Sujeto innovador

*Tabla 4. Prácticas Innovadoras. Elaboración propia*

Las prácticas innovadoras corresponden a la acción de innovar, de la cual derivan actividades que promueven la producción de experiencias significativas e innovadoras, pues implican producir, sistematizar y publicar prácticas educativas, estrategias de enseñanza novedosas, secuencias didácticas, material académico, proyectos e investigaciones educativas para que los maestros puedan replicarlas y reproducirlas en las distintas instituciones educativas de la ciudad, con el fin de mejorar los bajos resultados de estas en las pruebas censales y favorecer, de esta manera, la calidad educativa. Estos fines ponen a funcionar las prácticas innovadoras a modo de tecnologías de poder y producción que, en el marco de las lógicas de la sujeción, buscan producir y fabricar un sujeto innovador para objetivarlo y conducirlo a configurar prácticas que sirvan al cumplimiento de los intereses y fines de formación, a través de los cuales la estrategia de la Política Pública de Formación de Maestros busca lograr sus metas de mejoramiento educativo.

En este sentido, las prácticas innovadoras se configuran como una manifestación de los usos tácticos del poder mediante los cuales la estrategia pone a circular juegos de verdad en los que las redes pedagógicas y los maestros son localizados como actores claves; así mediante estos usos tácticos, la Política Pública convoca a los maestros a participar de las redes pedagógicas en tanto estrategias de formación que le son útiles para efectuar sus fines

y propósitos, tal como lo narra una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

(...) Un día, el que en aquel entonces era coordinador de la Escuela del Maestro nos hace la invitación a asistir al Nodo investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, para vincularnos a este espacio a través de la producción de proyectos investigativos que ayudaran a mejorar la calidad de las instituciones educativas de la ciudad; yo acepté la propuesta y decidí vincularme a la estrategia de *Maestros para la Vida* que estaba promoviendo la Secretaría de Educación” (Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Decidir participar de los programas de formación a los que convoca la Política Pública, es una primera manifestación de cómo las lógicas de la sujeción buscan ordenar el campo de las reacciones y prácticas de los maestros, persuadiendo sus intereses profesionales para conducirlos a los de la estrategia, pues el hecho de que los maestros deseen y decidan estar en estos espacios, es un primer paso que posibilita avanzar hacia el cumplimiento de las metas de formación continua trazadas en los planes de cualificación docente, así los procesos de acompañamiento educativo a las instituciones de la ciudad pueden efectuarse con mayor eficiencia, actualizando y capacitando a sus maestros en la implementación de herramientas metodológicas, didácticas y conceptuales que garanticen procesos educativos mejores y más pertinentes en la ciudad.

En medio de estos juegos de verdad, situar, tácticamente, a los maestros como “los actores responsables de la educación en Medellín” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38), es un uso del poder que le permite a la estrategia sujetar a los maestros, con mayor contundencia, a sus mecanismos de control, conduciendo sus prácticas a modo de tecnologías de poder que producen lugares estratégicos para que los maestros se asuman como protagonistas en la intervención de los procesos educativos de la ciudad; este lugar de importancia lo revelan algunos profesionales en educación que lideran la Red MAE:

(...) En nuestra red pedagógica los maestros son los protagonistas y nuestros principales aliados en la innovación y construcción pedagógica, pues ellos son los

voceros y multiplicadores de las buenas prácticas que esperamos se reproduzcan en todas las instituciones educativas de Medellín; este lugar protagónico que les damos a los maestros es, justamente, la diferencia y la potencia de nuestra red. (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

Este lugar protagónico en el que se exalta la labor del maestro, se reconoce su quehacer y se valida su saber pedagógico, está sujeto a prescripciones que buscan regular su formación; pues, una vez el maestro es situado como el sujeto protagonista alrededor del cual giran los procesos de formación que se desarrollan en las redes, comienzan a disponerse ideales del deber ser como regímenes de veridicción a través de los cuales se buscan asegurar las metas de progreso y mejoramiento educativo; entre estos, el ideal del maestro innovador, en tanto productor y multiplicador de experiencias significativas e innovadoras que se muestra como modelo único de ser maestro, hacia el cual este debe conducir sus prácticas. Una de las dinamizadoras de la Red REM muestra cómo opera este proyecto de sujeto en su propio discurso:

(...) El maestro de la red es un maestro innovador que, permanentemente, lidera proyectos que llevan la innovación a las instituciones educativas, siempre se está proyectando para mostrar sus experiencias significativas a otros, buscando innovar con sus prácticas para mejorar la calidad educativa en nuestra ciudad” (Dinamizadora de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

Así, se evidencian las formas en que la estrategia dispone reglas que definen como verdadero todo aquello que sirve al cumplimiento de sus fines, en estas reglas la innovación aparece como el concepto central y articulador de los usos tácticos que esta despliega; estas lógicas sitúan a lo innovador, entonces, como lo verdadero, esto es, como un canon que prescribe las prácticas de los maestros dentro de un régimen que relaciona la innovación y la producción como engranajes fundamentales de la formación de maestros en nuestro país<sup>83</sup>; ambos conceptos se posicionan en la Política Pública ligados al proyecto de ciudad

---

<sup>83</sup> Esta formación de maestros, si recordamos el panorama descrito en el planteamiento del problema de esta investigación, ya empieza a ser problematizada por otras investigaciones como la de Cadavid y Bolívar (2000), debido a su inscripción dentro del Estado Evaluador.

innovadora<sup>84</sup>, en el que las instituciones que convocan las redes tienen la tarea de promover una idea específica de innovación con base en principios (ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar, saber para crear) que aprovechan la potencia de la interacción, el diálogo con los otros, la comunicación, el trabajo de pares y la construcción colectiva de saberes para conducir los modos en que los maestros configuran su subjetividad hacia el cumplimiento de los fines que la estrategia persigue.

Los juegos de verdad que obedecen a estas reglas, reconocen, tácticamente, la práctica pedagógica como “un ejercicio de formación y construcción de experiencia que al surgir de la interacción entre maestros permite la producción de un saber pedagógico entendido como un saber abierto y plural” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.39); esto convierte la práctica pedagógica de los maestros en un espacio potente para conducir acciones que promuevan las metas de calidad, excelencia y mejoramiento educativo que están en el radar de la Política Pública; pero esto solo es posible si dicha práctica es estandarizada y homogenizada bajo parámetros que la validen como significativa, ejemplar y, por tanto, digna de ser replicada por otros, estos parámetros miden las prácticas pedagógicas validándolas o no como significativas, siempre y cuando sus acciones logren ser efectivas y tengan un impacto eficiente, demostrable, tangible y sostenible en la calidad y excelencia educativa. Desde esta fórmula, el discurso formativo y educativo de la Política Pública, define que una práctica pedagógica es *buena* si en ella se producen y sistematizan experiencias significativas e innovadoras, las cuales son concebidas desde el módulo *Colombia Innova* del Ministerio de Educación Nacional como:

(...) Prácticas concretas y sistemáticas de enseñanza y aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, con Instituciones de Educación Superior y con actores concernientes al proceso educativo, que han mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y resultados sostenidos en el

---

<sup>84</sup> “El reto de Medellín innovadora se incluye en el Plan, el cual le apunta a aumentar los procesos investigativos a través de prácticas que fomenten la innovación” (Alcaldía de Medellín, 2018). Este proyecto de ciudad guarda relación con el premio otorgado a Medellín como “*La ciudad más innovadora del mundo*”; reconocimiento que se le hizo en el año 2013 en el marco del concurso City of the Year, organizado por The Wall Street Journal y Citigroup; con la distinción se valoraron los procesos de desarrollo de la capital antioqueña referidos a la disminución de emisiones de CO2, la creación de espacios culturales y la reducción de la criminalidad.

tiempo, han logrado reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen (Colombia aprende, 2018-2019).

Desde esta perspectiva oficial, las experiencias significativas son “las buenas prácticas o estilos de enseñanza” (Dinamizadora del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018) que inciden y movilizan las acciones necesarias en el entorno de la comunidad educativa para alcanzar la transformación de los ambientes de aprendizaje; estos discursos son incorporados por los maestros de las redes pedagógicas cada vez que ellos mismos reconocen las experiencias significativas como “aquellas prácticas que lleva a cabo en su institución y se destacan por ser buenas, novedosas y por garantizar el mejoramiento de la calidad educativa” (Maestra N°1 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018);

Sistematizar, entonces, experiencias significativas es la actividad que le permite a los maestros configurar prácticas innovadoras desde las cuales se constituyen a sí mismos en sujetos innovadores, quienes, incorporando en su que hacer estos discursos sobre la innovación, terminan persiguiendo los fines formativos de la estrategia asumiéndolos como propios; así lo evidencia una de las maestras del Nodo de Primaria de la Red REM cuando relata que su interés en participar de las redes pedagógicas está vinculado a la posibilidad que tiene en este espacio de sistematizar sus prácticas educativas, pues allí “los expertos y dinamizadores de Mova la capacitan para sistematizar y mejorar sus prácticas haciéndolas más innovadoras y significativas” (Maestra N°1 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018). Sus relatos dejan ver estos intereses:

(...) Yo participo de esta red porque aquí he logrado sistematizar varias experiencias significativas: una sobre bilingüismo –llamada *My family ABC*- y otra relacionada con la utilización de *Geogebra* en primaria; para que estas sean experiencias significativas no pueden ser prácticas cualquiera sino que deben ser muy buenas y novedosas, deben solucionar problemas del aula o la escuela, y deben sostenerse en el tiempo mediante procesos continuos de tal manera que logren tener un impacto en la comunidad; hay que sistematizarlas con todos los requerimientos de un proyecto investigativo para que, finalmente, los expertos definan si la experiencia sí logra ser

significativa e innovadora y si puede ser replicada o no en otras instituciones. (Maestra N°1 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018).

Aquí las lógicas de la sujeción no se manifiestan como dominación, opresión o padecimiento, sino como aceptación e incorporación voluntaria de los intereses y fines que plantea la estrategia, para ser también perseguidos por los mismos maestros, de ahí que estos no padezcan la sistematización de experiencias significativas e innovadoras como una imposición, sino que la asuman dentro de sus intereses como una meta profesional que desean y hacia la que encaminan sus procesos formativos; así, la sujeción se visibiliza cuando los maestros de las redes aceptan las reglas de juego de la estrategia, para instalarse en sus discursos y sentirse cómodos respondiendo a lo que estos les demanda; en esto consiste sus maneras de actuar sobre sí mismos y de habitar las redes, pues el hecho de que se configuren en sujetos innovadores sujetos al poder de la estrategia, no es un asunto que les incomoda sino que, por el contrario, los moviliza a entregarse a las estructuras del discurso oficial porque así lo desean, porque están de acuerdo con lo que este les exige y eso le da sentido a lo que son y a lo hacen como maestros.

Lo anterior se explica por “formas automáticas que, al ser guiadas por la auto-coacción, conducen a los sujetos a relacionarse consigo mismos de maneras inconscientes, es decir, sin percatarse de ello” (Sáenz, 2014, p.26); estas son, en todo caso, formas que le permiten a los maestros de las redes actuar sobre sí mismos y que son movidas por un conjunto de fuerzas que operan sobre estos para instalarlos en una lógica del éxito desde la cual se excluye toda práctica que implique el fracaso, la dificultad, el conflicto, el problema, la no consecución de los logros; en esta perspectiva toda práctica innovadora debe posibilitar la producción, entendida como “la gestión de propuestas y acciones exitosas, generadas desde y para los maestros y otros actores de la comunidad educativa, con aplicabilidad y pertinencia en diversos contextos” (Secretaría de educación de Medellín, 2018).

Desde esta mirada, la producción entra a hacer parte de los juegos de verdad de la estrategia, como noción vinculada a los procesos de sistematización, publicación y divulgación de las prácticas innovadoras de los maestros; la cual es usada, tácticamente, por

el poder para validar como verdaderas aquellas actividades de socialización, publicación y reproducción que dialogan con las dinámicas de estandarización en las que este se sustenta; aquí la regla de juego plantea que las prácticas de los maestros no logran ser innovadoras si no generan productos que puedan ser replicables y publicables. Esta relación entre la innovación y la producción que se teje en medio de los usos tácticos de la estrategia, se evidencia en los intereses que señalan quienes coordinan las redes:

(...) En nuestra red lo que nos interesa es que los maestros salgan del aula, socialicen los proyectos investigativos que adelantan con sus alumnos, compartan sus prácticas innovadoras en otros espacios. Buscamos acompañar la sistematización de sus experiencias significativas para que las muestren, sean reconocidas, premiadas y así otros maestros también las hagan; esta es nuestra manera de apostarle a la innovación educativa: produciendo conocimiento nuevo para ser conocido por otras comunidades de maestros. (Profesional en Educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

En esta medida la producción dentro los regímenes de veridicción que ubican lo innovador como verdadero, responde a reglas de juego que les demandan a los maestros trabajar en torno a la creación, aplicación y publicación de un producto educativo específico; así, la producción toma fuerza a partir de la reproducción y replicación como actividades que conducen las acciones de los maestros a la innovación mediante la cual la estrategia promete mejorar la calidad educativa en Medellín. La aceptación de estas reglas instaladas por la sujeción, es realizada, primero, por los actores que representan las instituciones que convocan las redes pedagógicas, y luego, por los maestros que atienden esta convocatoria y entran a hacer parte de los juegos de verdad que allí se producen, los relatos de una de las coordinadoras de la Red de Gestión y Calidad Educativa, ilustran cómo esta acepta e incorpora para sí las reglas que ubican la idea de producción dentro de los juegos de verdad que circulan en las redes pedagógicas:

(...) En las redes no basta con encontrarse, lo verdaderamente significativo es encontrarse para producir, entre otras cosas porque esos encuentros tienen que llevar a producciones que favorezcan la innovación en la educación. Es decir, no se trata de que los maestros se reúnan a conversar y tomar café, sino que deben preguntarse ¿qué



vamos a producir? ¿Qué vamos a dejarle a los otros maestros? Se trata como mínimo de impulsarlos a que sistematicen una experiencia para publicarla y ponerla a rodar, de manera que puedan mostrarles a los otros maestros qué prácticas pueden resultarles más exitosas e innovadoras (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Una vez los actores que representan las redes pedagógicas, aceptan estas reglas de juego, se convierten para la estrategia en sujetos claves que tienen la tarea de hacer llegar estos discursos a los propios maestros para que ellos también los adopten como propios, pues, en últimas, son estos quienes terminan movilizandando estas dinámicas no solo en las redes sino en las escuelas. En este orden de ideas, la producción también es aceptada por los maestros como actividad a partir de la cual pueden hacer sus prácticas más innovadoras, otra de las maestras del Nodo de Primaria de la Red REM da cuenta de ello en las preocupaciones que muestra tener al decidir participar de estos escenarios:

(...) ¿Cuánto tiempo se da desde que inicia la red hasta que se hacen las publicaciones? Saber esto para mí es importante, porque digamos que en la red nos dedicamos a reflexionar, pero esta se agota, no podemos quedarnos todo el tiempo reflexionando nada más, tenemos que hacer, producir; a nosotros nos capacitan y actualizan en la universidad y en estos espacios es para producir algo, por eso uno llega a un momento donde dice bueno ya no teorizamos más, vamos a la acción ¿A qué nos vamos a dedicar como red? ¿Cuándo empezamos a trabajar en función de lo que vamos a producir? Porque, aunque estando aquí uno conoce la red, aprende, se especializa en cosas, se vuelve fuerte en otras, finalmente lo que nos piden es ¿Qué material hicimos? ¿Qué secuencia didáctica creamos? ¿Qué producto publicaremos? ¿Qué proyecto de intervención aplicaremos?; yo vengo es a esto: a capacitarme, producir algo que pueda aplicar en la institución; porque, en últimas, no tiene sentido uno hacer un proyecto y que se quede simplemente en la investigación o teoría, sino que tiene que aplicarse con un plan de intervención para saber si eso funciona o no, si eso innova o no, si eso si mejora la calidad educativa o no (Maestra N°2 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018).

Cuando los maestros entran a hacer parte de los juegos de verdad de la estrategia no sólo hacen propios los fines que esta persigue, sino que hacen suyos los discursos que esta instala, así es cómo opera la sujeción en estas dinámicas, logrando que los maestros incluyan en sus metas formativas y profesionales lo que la Política Pública desea para ellos, en este caso, producir, sistematizar, publicar e innovar, pues mediante estas acciones los maestros aseguran su constitución como sujetos innovadores que es, finalmente, lo que ellos desean para sí mismos, cada vez que la estrategia los condujo a que esta imagen de maestro fuera introyectada como ideal de subjetivación en sus prácticas. En este sentido, estos maestros encuentran en las redes un lugar propicio para desarrollar estas metas profesionales, las cuales, al parecer, provienen de un tipo de formación inicial y continua que no deja de dialogar con las necesidades e intereses de producir para publicar e innovar.

Este interés oficial por la producción y sistematización de experiencias significativas e innovadoras, corresponde al afán que tienen las tecnologías de poder y producción mediante las que opera la sujeción, por crear modelos que buscan responder a estándares sobre lo innovador y lo significativo, esto es, a lógicas del éxito, de la homogenización y de la reproducción a través de las cuales se instala la imagen del “*buen maestro*” en tanto multiplicador de *buenas prácticas*<sup>85</sup>; estas son nociones que no sólo objetivan a los maestros sino que los dividen<sup>86</sup> dando lugar así a clasificaciones entre el “buen maestro” y el “mal maestro”, entre las “buenas” y las “malas” prácticas; estas clasificaciones permanecen arraigadas principalmente en algunos relatos de quienes coordinan las redes pedagógicas:

(...) Bueno, lo primero es que yo sí creo que hay maestros con muy malas prácticas en el aula, maestros anquilosados, maestros poco actualizados y que además no les importa, ¡de eso sí estoy segurísima!, maestros que no se hacen o se hacen muy pocas preguntas por los pequeños que tienen en frente, por sus vidas, por sus maneras de aprender, de ver el mundo; pero digamos que eso no es lo que nos ocupa, sino los que sí se preocupan de pensar cómo hacer mejor su labor, para que muestren sus prácticas

---

<sup>85</sup> Estas son nociones utilizadas en el discurso oficial de los actores que representan las instituciones que convocan las redes, como: la Secretaría de Educación, la Escuela del Maestro, Mova, Proantioquia y Parque Explora.

<sup>86</sup> Foucault habla de prácticas que dividen, donde el sujeto es dividido en sí mismo o dividido respecto de los otros. Así, se tiene por ejemplo la separación entre el sujeto loco o enfermo y el sujeto sano, el criminal y el individuo bueno (Castro, 2004, 517).

a otros y estos las reproduzcan y multipliquen, transformando así los procesos educativos (Coordinadora en la red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Lo anterior nos lleva problematizar ¿qué hace a las prácticas de los maestros buenas o malas? ¿se encuentra en las estrategias de formación preocupación por la transformación de estas? A través de estos discursos la estrategia efectúa una polarización entre buenas y malas prácticas, sustentada en un interés generalizado por estandarizar al maestro bajo un único modelo de sujeto “*el ejemplar, el mejor*”, y para hacer este procedimiento efectivo, se vale de dispositivos como los premios<sup>87</sup> “ser mejor”, “compartir al maestro”, “premios a la calidad educativa”, entre otros, a través de los cuales se espera cumplir la meta de incentivar “las buenas prácticas educativas” acompañando y fomentando la gestión de los establecimientos educativos, las experiencias significativas de maestros y los proyectos de construcción de nuevas ciudadanías que aportan al mejoramiento educativo para la calidad, incidiendo así en la transformación humana y social de la ciudad que propone la la Política Pública Municipal de Educación.

Es por lo anterior que algunos de los maestros configuran sus prácticas innovadoras con el interés de participar en los premios antes mencionados, de ahí que la estrategia ponga a funcionar, tácticamente, las redes como escenarios propicios para promover el cumplimiento de este deseo profesional de los maestros, el cual, en definitiva, es un deseo instalado por ella misma. La red de Gestión y Calidad Educativa, por ejemplo, ha promovido los premios a la Calidad de la Educación en Medellín, durante varios años, “reconociendo las mejores prácticas educativas de la ciudad, exaltando la calidad y los resultados de las instituciones educativas y validando la pertinencia de las prácticas pedagógicas de los maestros en tanto experiencias innovadoras y significativas” (Proantioquia, 2018).

Se premian, entonces, las “buenas prácticas” y los fundamentos sobre los cuales se sustenta esta polarización, obedecen, justamente, a las lógicas de sujeción, en las que se “implican ciertas formas de aprendizaje que conducen las conductas” (Castro, 2004, p. 410)

---

<sup>87</sup> Estos se otorgan en relación con varias categorías, a saber: Experiencia significativa de maestros, experiencia significativa institucional; inclusión o convivencia escolar, directivos docentes; buen comienzo; educación inicial y/o primaria y construcción de nuevas ciudadanías.

de los maestros, a través de tecnologías que le permiten “la adquisición de ciertas habilidades y actitudes” (Sáenz, 2014:25), las cuales en términos de Sáenz (2014) representan “*una matriz de la razón práctica*” (p.25) que se materializa en las maneras en que los maestros interiorizan discursos, enunciados, racionalidades, cualidades y modos de hacer que les permite alcanzar los ideales de innovación y, en específico, que les permite alcanzar la imagen del sujeto innovador en función de la cual se constituyen. Estos modos de interiorización en los que se manifiesta la sujeción, pueden identificarse en relatos como el siguiente:

(...) Soy licenciado en matemáticas, tengo maestría en ciencias exactas y trabajo con el programa "todos a aprender", actualmente estoy acompañando a la institución López de Mesa asesorando a docentes en el área de matemáticas en el manejo de las TICS; siempre me he preocupado por formarme para ser un buen maestro, un maestro todoterreno que le apuesta a la innovación y la excelencia, por eso lo que quiero es mejorar la sistematización de una propuesta que tengo para docentes que están preocupados por hacer cosas realmente útiles e innovadoras en sus prácticas; se llama "cruzando el río" y es una experiencia en didáctica de las matemáticas con la que quiero postularme a los premios a la calidad educativa (Maestro del Nodo de Gestión Curricular de la Red REM, comunicación personal, 26 de abril del 2018).

De este modo, aquellos maestros que desean constituirse en sujetos innovadores, participan en ciertas redes pedagógicas para actualizarse, capacitarse, cualificarse, ser más competentes, mejorar, perfeccionar y premiar sus prácticas. Esto se debe a que los juegos de verdad de la estrategia producen en las redes

*“Yo vengo al nodo de primaria porque me interesa capacitarme mucho más en el asunto de la evaluación por competencias, me interesa profundizar en cómo trabajar esta evaluación en currículos diferenciales, pues me pregunto ¿cómo hacer que en ese currículo quepan las diferencias, la diversidad y cómo aplicar ese currículo en un aula diversa? También me interesa cualificarme en la metodología del aprendizaje basado en proyectos para mejorar mis formas de evaluar a los estudiantes y lograr que estos tengan un aprendizaje realmente significativo y visible en los resultados de las pruebas del Estado”*

(Maestra N°2 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 1 de junio del 2018)

pedagógicas lógicas de perfeccionamiento, sustentadas en una perspectiva del déficit que intenta justificar por qué la práctica de los maestros -tal como lo nombra la coordinadora de una de las redes- «para que pueda considerarse “buena práctica” ha de ser siempre

“*perfectible*”» (Coordinadora en la red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018), es decir ha de tender, mediante un mejoramiento constante, a ser “*significativa e innovadora*”, categorías que, en definitiva, no dejan de invisibilizar muchas otras prácticas, las cuales más allá de ser buenas o malas, configuran experiencias que les permiten a los maestros subjetivarse.

Desde esta perspectiva, las reglas de juego que propone la estrategia plantean que la práctica del maestro está en falta y, en todo caso, necesita ser mejorada; bajo esta regla, las lógicas de sujeción logran instalar una “mirada de vigilancia” a partir de “la presencia de fuertes estructuras institucionales, mecanismos y técnicas de poder en los que se configuran relaciones entre formas de saber y racionalidades” (Foucault, 1982, p.50) que producen un maestro en torno a la carencia, a quien se le convoca en una Política de ciudad para participar de programas de formación –como las redes pedagógicas- en los que pueda suplir eso que le hace falta para ser “*mejor maestro*”.

Para llevar a cabo esta fabricación de sujetos y la vigilancia de sus prácticas, las tecnologías puestas en funcionamiento por la estrategia se unen, entonces, “por unos vínculos complejos y circulares, a formas de poder en cuya estructura operan unos mecanismos propuestos para alcanzar ciertos resultados, develando así la automaticidad del poder que las constituye” (Foucault, 1982, p.49); en este caso, dichas formas de poder operan mediante necesidades que, como ya se ha dicho, devienen de la misma estrategia y son incorporadas

*“En nuestras redes priorizamos los intereses y necesidades de los maestros, mientras que en otros escenarios de formación están condicionados a lo que van a recibir del otro; aquí buscamos retroalimentar su saber desde lo que a ellos les interesa, pues aquí los maestros vienen es a capacitarse, actualizar sus saberes, adquirir estrategias de enseñanza en las áreas de conocimiento a las que pertenecen, crear material didáctico para innovar y mejorar sus prácticas”*

(Dinamizadora de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

por los sujetos como intereses que empiezan a ser parte de lo que estos son, de sus deseos y voluntades. Es por esto que en algunas redes pedagógicas lo que parece ser un interés o una motivación propia de los maestros: cualificarse, actualizarse, sistematizar experiencias, solucionar problemas del aula, innovar

en la aplicación del currículo -todo esto en función de las metas de excelencia educativa- es un asunto interiorizado por estos como efecto de los mecanismos de sujeción de los que se

vale la estrategia para conseguir los fines que persigue; esto puede advertirse específicamente en los relatos de algunos maestros de la red REM:

(...) Nosotros venimos a la red porque tenemos la necesidad de profundizar en las áreas de conocimiento que son de nuestro interés, por ejemplo matemáticas, lenguaje, inglés,

*“Lo que me motiva de la red, es que podemos elegir la línea en que queremos trabajar: investigación, experiencias significativas o resolución de problemas; según lo que nos preocupa o necesitamos mejorar en nuestras prácticas de enseñanza, para cada una de estas líneas Mova nos ofrece sus expertos para capacitarnos en lo que queremos profundizar, en la sistematización de alguna experiencia que tengamos o mirando qué asuntos de nuestra práctica necesitamos atender.”*

(Maestra N°2 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018)

sociales, entre otras; lo hacemos porque nos interesa mejorar nuestras prácticas de enseñanza y hacerlas más innovadoras; este es el principal criterio por el cual elegimos voluntariamente el nodo al que queremos pertenecer, en este podemos capacitarnos de acuerdo a lo que necesitamos y a las línea de

interés en las que nos enfocamos, ya sea experiencia significativa, solución de problemas o investigación educativa. (Maestra N°1 del Nodo de Primaria de la red REM, comunicación personal, 30 de abril de 2018).

Las necesidades que estos maestros incorporan como propias, son fabricadas, en un primer momento, por las tecnologías de poder y producción a través de las cuales opera la sujeción<sup>88</sup> para producir el sujeto innovador que reclama la estrategia. Esta producción tiene lugar en el marco de una “forma de poder en la que los maestros hacen propios “discursos que no han elegido pero que, paradójicamente, inician y sustentan su potencia” (Foucault citado en Butler, 2001, p.11), sus conductas, actitudes y deseos, pues lo que ellos narran como inclinaciones personales, aspiraciones profesionales o deseos propios, no son más que mecanismos invisibles que, al ser interiorizados, los sujetan con mayor dependencia a los fines de la Política Pública; las maestras del Nodo de Primaria de la Red REM, muestran esto cuando explicitan que “lo más valioso de lo que hacen en la red es sistematizar y publicar las experiencias significativas e innovadoras con las que pueden mejorar la calidad de sus instituciones educativas. (Maestra N°1 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018).

---

<sup>88</sup> La sujeción refiere a la Acción o efecto de estar sujeto, como bajo un monarca u otro soberano o poder superior; condición de estar sujeto a, o bajo el dominio de otro (Butler, 2001, p.11).

Estos relatos evidencian, en últimas, los modos de objetivación mediante los cuales los maestros de las redes pedagógicas, configuran prácticas innovadoras para constituirse en sujetos innovadores, a partir de un vínculo formado en la dependencia, pues -en palabras de Butler (2001)- ningún sujeto puede emerger sin este vínculo, es decir, este se constituye en condición para devenir sujeto. Así pues, las dinámicas de sujeción a partir de las cuales operan los juegos de verdad en las redes, muestran cómo muchos maestros están “apasionadamente apegados<sup>89</sup> a su propia subordinación” (p.18), en este caso, apegados a los ideales de innovación y producción que establece la estrategia y con los cuales dotan de sentido su forma de ser maestro y las “buenas prácticas” que construyen con el fin de aportar al mejoramiento educativo que promete la Política Pública.

3.3.2. *“Los maestros no venimos a las redes a que nos transmitan contenidos educativos o recetas sobre nuestro quehacer; lo que nos interesa es investigar para innovar, pero, también, y, sobre todo, para construir -con otros- conocimiento y saber pedagógico”*

(Maestra del nodo de investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

Prácticas Investigativas: Constitución del maestro en tanto sujeto investigador

<b>Prácticas Investigativas</b>	
<b>Acción que las fundamenta</b>	Investigar
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	
Desarrollar investigaciones a partir de la generación de preguntas, ejercicios de indagación y problematizaciones en torno a la educación y la escuela.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Crear proyectos de investigación educativa.</li> <li>*Intervenir la realidad escolar, solucionar los problemas de la práctica pedagógica.</li> <li>*Investigación educativa como estrategia de formación de la Política Pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Investigar el campo educativo (Investigación en y sobre educación)</li> <li>*Inquietarse, preguntarse por el saber, el currículo, la enseñanza.</li> <li>*Reflexionar y pensar su quehacer, su práctica pedagógica, su relación con los otros, con el saber, con la enseñanza, la pedagogía, la educación.</li> <li>*Profundizar en saberes, estrategias de enseñanza de las distintas áreas de conocimiento.</li> <li>*Investigar las realidades sociales y educativas para transformarlas</li> </ul>

<sup>89</sup> Cuando la elección se vuelve imposible, el sujeto persigue la subordinación como promesa de existencia (Butler, 2001, p.32).

<b>Fines que persiguen</b>	
<p>*Para para mejorar las prácticas educativas en nuestras instituciones y favorecer la innovación;</p> <p>*Para impactar los contextos</p> <p>*Para Innovar e impactar las realidades y contextos de las instituciones mejorando su así su calidad educativa.</p> <p>*Para mejorar las prácticas educativas haciéndolas más innovadoras desde la investigación.</p> <p>*Para intervenir la realidad escolar.</p> <p>*Para cumplir con los índices de innovación y mejoramiento de la Política Pública.</p> <p>*Para constituirse a sí mismos en maestros investigadores, en tanto sujetos innovadores.</p>	<p>*Para crear -con otros- conocimiento y saber pedagógico.</p> <p>*Para responder a apuestas profesionales que buscan la construcción de conocimiento, saber pedagógico y disciplinar.</p> <p>*Para dotar de otros sentidos su quehacer como maestros</p> <p>*Para constituirse a sí mismos en maestros investigadores, en tanto intelectuales y sujetos de conocimiento.</p> <p>*Para pensarse su propio currículo, no solo reproducirlo desde lo que agencia el MEN.</p> <p>*Para relacionarse con el saber y la enseñanza de manera distinta.</p> <p>*Para escapar a las lógicas de reproducción y estandarización, regulación.</p> <p>*Para aportar a su propia formación, al campo de la educación y de la pedagogía.</p> <p>*Para retroalimentar sus saberes y su práctica pedagógica.</p> <p>*Para tener un arte de vivir la educación de manera distinta, desde la existencia investigativa.</p>
<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías de Poder y producción	<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías del yo
<b>Se configura en el marco de:</b> Lógicas de la sujeción / Responde a los fines e intereses de la estrategia	<b>Se configura en el marco de:</b> Las lógicas de las prácticas de sí/ Responden a las tácticas de los maestros
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>
Maestro investigador en tanto sujeto innovador	Maestro investigador en tanto sujeto de conocimiento e intelectual

*Tabla 5. Prácticas Investigativas. Elaboración propia*

Las prácticas investigativas corresponden a la acción de investigar, de la cual derivan actividades que promueven el desarrollo de investigaciones a partir de la generación de preguntas, ejercicios de indagación y problematizaciones en torno a la educación y la escuela; estas actividades las realizan los maestros persiguiendo fines distintos, los cuales, de un lado, responden a las lógicas de sujeción mediante las cuales opera la estrategia, pero, del otro, responden a las apuestas profesionales mediante las cuales los maestros configuran tácticas que les permite construir prácticas de sí para subjetivarse.



Por la primera vía, estas prácticas funcionan a modo de tecnologías de poder y producción que buscan fabricar un maestro investigador<sup>90</sup> en tanto sujeto innovador que investiga para servirle a los fines de innovación y excelencia que persigue la Política Pública; pero por la segunda vía, estas prácticas funcionan a modo de tecnologías del yo que le permiten a los maestros construir tácticas desde la investigación, para hacerle el juego a los fines de la estrategia y constituirse a sí mismos como los sujetos intelectuales y de conocimiento que desean ser; los cuales investigan como apuesta profesional que les permite cuidar de sí mismos en la medida en que construyen -con otros- saber pedagógico.

Estos modos en que los maestros se relacionan con la investigación en las redes pedagógicas para constituirse en sujetos investigadores, develan los cruces entre los usos tácticos del poder que hace la estrategia para incluir la investigación en los juegos de verdad que esta propone; y los que hacen los maestros para poner a circular sus propios juegos de verdad en los que la investigación funciona en sentidos distintos a los que propone la estrategia. Develar, entonces, cuándo las prácticas investigativas corresponden a una u otra lógica, implica preguntarnos: ¿Cómo se entiende y se vive la investigación en las redes pedagógicas? ¿Qué investigan los maestros? ¿Para qué lo hacen? ¿Qué los motiva, inquieta y preocupa? Y ¿Qué hacen con eso que investigan?

En el marco de los usos tácticos del poder que hace la estrategia, las prácticas investigativas resultan útiles para que los maestros aporten a la consecución de los propósitos que la Política Pública se traza para su formación y cualificación; en este sentido, investigar, dentro de los juegos de verdad que esta plantea, es una práctica válida si permite el desarrollo de actividades que garantizan la innovación en las escuelas; así los maestros investigan para mejorar sus prácticas, innovar, impactar y mejorar las instituciones educativas en que

---

<sup>90</sup> La imagen del maestro investigador en Colombia ha sido analizada con rigor en el estudio de los investigadores Arley Fabio Ossa Montoya y Juan Pablo Suárez Vallejo (2013) del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; donde indagan por las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad, de la relación maestro-investigador en Colombia, en las últimas décadas del siglo XX. Este trabajo se llevó a cabo a partir de la arqueología como herramienta apropiada para una historia de prácticas y saberes. En él se presentan regularidades en relación con los discursos que soportan, reflexionan e inscriben nociones, conceptos y características del maestro investigador, frente a múltiples maneras de ser maestro; se evidencian continuidades y discontinuidades en el discurso que permiten visibilizar el objeto discursivo en cuestión y se desarrollan tendencias conceptuales que han legitimado al maestro investigador en relación con la pedagogía y el currículo. Profundizar en: Ossa, A. y Suárez, J. (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia

laboran, creando proyectos de investigación educativa que permitan intervenir la realidad escolar; esto lo afirma una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad cuando expresa que se inquieta por la investigación como medio a través del cual puede “comprender las situaciones de la escuela, mejorar las prácticas pedagógicas realizando procesos de investigación que ayuden a innovar en las instituciones transformando la realidad social de estas” (Maestra N°5 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre del 2018).

Estos intereses son incorporados por los maestros a partir de los usos tácticos con los cuales la estrategia sitúa la investigación como proceso clave para llevar la innovación y los cambios que esta espera a las instituciones de la ciudad, para ello se propone capacitar y cualificar a los maestros de las redes pedagógicas en cómo y para qué hacer investigación. Estas formas tácticas a partir de las cuales la estrategia incluye la investigación en sus juegos de verdad, los revela otra de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa en sus relatos:

(...) Secretaría de Educación comenzó a formarnos en investigación porque debíamos responder a esa necesidad que nos plantearon de que todos los maestros de Medellín debían implementar la investigación para mejorar las prácticas educativas en nuestras instituciones y favorecer la innovación; de hecho es un elemento que nos evalúan a quienes pertenecemos al decreto 1278, porque la política de formación de maestros así lo exige (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Este interés de las instituciones que representan la Política Pública por capacitar a los maestros en investigación en espacios como las redes pedagógicas, es otra de las manifestaciones de los usos tácticos a partir de los cuales la estrategia identifica la investigación educativa como práctica potente para generar procesos de producción de saber pedagógico que se articulen a la generación de experiencias innovadoras en las instituciones educativas. Desde este discurso las prácticas investigativas aportan a la consolidación de la

pedagogía<sup>91</sup> como “el saber fundante de los docentes que permite la creación y la innovación” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.39) , tácticamente esta concepción le permite a la estrategia validar a los maestros, en sus juegos de verdad, como “intelectuales que producen, apropian y circulan el saber bajo los retos que impone cada contexto” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.39), retos que tienen que ver, justamente, con las necesidades de promover investigaciones que incentiven la innovación en las escuelas.

Desde esta perspectiva, la concepción de los maestros en tanto “intelectuales” más que referenciar una relación política, investigativa y pedagógica con el saber, representa el uso táctico mediante el cual el discurso oficial utiliza las aspiraciones intelectuales de los maestros para objetivarlas en función de la producción de prácticas investigativas que promuevan “experiencias educativas significativas y creativas posibilitadoras de nuevas opciones para afrontar las problemáticas ciudadanas” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 39). En esta lógica, las prácticas investigativas ocupan un lugar central desde el cual cada maestro se constituye en sujeto investigador-innovador, que investiga para producir y adaptarse con mayor eficiencia a los ideales de formación establecidos por la estrategia; en sus juegos de verdad, los mecanismos de sujeción establecen una concepción de investigación ligada al discurso sobre la producción, la utilidad y la eficiencia, en el que toda investigación para ser efectiva debe producir e innovar, de suerte que pueda replicarse, transformar e impactar las realidades educativas, tal como se evidencia en la siguiente narración de una de las coordinadoras de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

(...) Mi caballito de batalla con el tema de las investigaciones es que no deben ser un libro más para que recoja polvo, sino que la apuesta de estas debe estar en la transformación, porque puede que investiguen mucho, pero ¿Cuál es el poder transformador de eso que investigan? Las investigaciones deben, primero, transformar a quien investiga y, segundo, deben servir para algo, deben dejar recomendaciones de lo que tanto el investigador como los otros deben hacer con el producto que deja la investigación. Por ejemplo, de la red sale una investigación sobre inclusión en el aula:

---

<sup>91</sup> La pedagogía se entiende como campo y como saber al mismo tiempo. Como campo, permite la comunicación de saberes y disciplinas con lo político, lo cultural y lo histórico en el terreno de la escuela y la ciudad por medio de la práctica, la teoría y la evaluación (Alcaldía de Medellín, 2015, p.39)

la mejor documentada, la mejor en trabajo de campo, en análisis de datos...pero ¿más allá de eso...cuál es la propuesta que deja? ¿Cómo se puede aplicar? ¿Cuál es el A, B, C? En este caso, ¿Cómo se haría inclusión en el aula? (Coordinadora en la red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

*“En la red lo que hacen muchos maestros es investigar. Las investigaciones de la red han dejado productos muy interesantes que muestran, por ejemplo, cuáles son las prácticas que caracterizan a un buen maestro o un maestro de calidad”*

(Coordinadora en la red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018)

Lo narrado anteriormente afirma la relación inmanente entre la investigación y los enunciados de producción, innovación y transformación, donde se configura un sujeto investigador-innovador que se define por sus competencias y habilidades para producir aquello que pueda tener una aplicación transformadora en los contextos educativos. Desde esta mirada, las tecnologías de poder hacen que la investigación se reduzca a asuntos de aplicabilidad y reproducción, ocasionando que la visión que algunos maestros van configurando sobre esta, se torne técnica e instrumental; así lo

deja ver una de las maestras que ha acompañado algunos de los procesos de investigación<sup>92</sup> que se han desarrollado en las redes:

(...) Con los maestros de la red se tejía una relación netamente de asesor-asesorado, pues ellos iban a la espera de que nosotros les dijéramos qué hacer, les diéramos las recetas de cómo investigar, el paso a paso de lo que tenían que hacer para responder a lo que les pedían desde Secretaría de Educación -como si ellos no supieran y nosotros sí-; cuando mi idea, por ejemplo, era que fuéramos más equipo y no quedarnos tanto en los aspectos administrativos, instrumentales y técnicos de la investigación” (Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018)

La visión de investigación presente en las relaciones saber-poder que ya se han expuesto, es la que limita a algunos maestros a investigar específicamente los asuntos que los regímenes de veridicción posicionan como necesarios o pertinentes a la actualidad educativa, a saber: “la convivencia escolar, la resolución de conflictos, la construcción de la paz, las

---

<sup>92</sup> Particularmente aquellos que, en su momento, se desarrollaron en el marco del programa de la Secretaría de Educación: *Maestros para la vida*.

competencias ciudadanas, la inclusión, estrategias para la enseñanza de áreas específicas, la evaluación por competencias, los estándares y derechos básicos de aprendizaje, la calidad de la educación etc.” (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018), estos asuntos, sin el ánimo de inscribirlos en clasificaciones moralizantes que los determinen como importantes o no, se ubican como verdades absolutas que siguen cumpliendo la función de objetivizar y conducir a los maestros, mediante las prácticas investigativas, a los fines que trazan la estrategia.

Ahora bien, estas prácticas investigativas no sólo las configuran los maestros en función de los fines de formación de la estrategia sino que responden, también, a los usos tácticos del poder que estos hacen para dotar de otros sentidos la acción investigativa en las redes pedagógicas; desde estos usos, los maestros investigan, no porque busquen directamente cumplir con los índices de innovación y mejoramiento de la Política Pública sino porque su apuesta profesional es la de generar prácticas que les permitan construir conocimiento, saber pedagógico y darle sentidos distinto a su qué hacer, estos fines hacen que estas prácticas, desde esta perspectiva, operen a modo de tecnologías del yo que, desde las lógicas de las prácticas de sí, le posibilitan a los maestros constituirse, tácticamente, a sí mismos en sujetos investigadores, en tanto intelectuales y sujetos de conocimiento.

En medio de estos usos tácticos, los maestros ponen a circular sus propios juegos de verdad, en los que la investigación ya no se define en relación con la innovación sino con el saber y la intelectualidad, pues los intereses que los moviliza a investigar tienen que ver con su propio deseo profesional de construir saber pedagógico y disciplinar; estos intereses llevan a los maestros a buscar las redes como espacios donde encuentran condiciones de posibilidad

*“La investigación siempre ha sido mi pasión, pero en la escuela siento que voy en contra corriente con mis colegas, directivos y estudiantes; mientras que en el nodo siento apoyo porque nos une este amor por investigar”*

(Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre del 2018).

para encontrarse a sí mismos, cultivarse y cuidar de sí, en otras palabras, para subjetivarse desde otras maneras de concebirse a sí mismo que conquista mediante las prácticas investigativas. De esta manera, algunos maestros buscan las redes pedagógicas para salirse de esas lógicas de reproducción que buscan definirlos, estos comienzan a verse en la cultura escolar como los intelectuales; es decir, “aquellos maestros académicos e

inquietos por el saber, que quieren salirse de las estructuras de la reproducción y regulación a través de prácticas que les permite reflexionar y pensar su quehacer, su relación con los otros y con el saber” (Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018).

Si bien, tácticamente la estrategia también nombra a los maestros como intelectuales para que desde este lugar estos se empoderen de iniciativas innovadoras; cuando son los maestros los que han configurado sus prácticas investigativas en función de esta imagen del maestro intelectual<sup>93</sup> como apuesta política y profesional para subjetivarse desde otros modos posibles, la intelectualidad pasa de ser fin estratégico, para ser usada por los maestros como táctica a partir de la cual investigan como efecto de una constitución que estos deciden hacer sobre sí mismos y desde la cual dan sentido a su formación y que hacer, mostrándose “inquietos por el saber, comprometidos con su propia formación, con la educación, la pedagogía y la permanente evolución y retroalimentación de sus saberes y práctica pedagógica” (Maestra expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Este choque entre los juegos de verdad que devienen de la estrategia y los que devienen de las tácticas que configuran los mismos maestros, muestra que la imagen del maestro intelectual como ideal formativo de los maestros guarda una fuerte relación con la verdad, a la cual sólo pueden “acceder los maestros por medio de tecnologías del yo que actúan desde su interior permitiendo su constitución en sujetos de conocimiento, éticos, con un arte de vivir y con una estética de la existencia individual” (Deleuze, 2015, p.93). En esta relación con la verdad y el saber, el maestro de las redes pedagógicas hace de sí mismo un sujeto intelectual y de conocimiento, una vez logra aprovechar las condiciones que ofrecen las redes pedagógicas para generar posibilidades de ruptura al ideal del maestro investigador en tanto sujeto innovador, ligando su relación con la práctica investigativa, esta vez, desde fines mucho más propios y personales que le hacen amar y tener pasión por investigar con otros,

---

<sup>93</sup> Si bien en el marco de otras discusiones pedagógicas y epistemológicas la categoría de sujeto intelectual hace referencia a otras perspectivas que la relacionan con la concepción de intelectual o profesional de la educación (profundizar en los estudios de Andrés Klaus Runge Peña (2010) sobre el campo disciplinar y profesional de la pedagogía); en esta investigación alude a una de las imágenes de maestro que emerge de los relatos de las maestras entrevistadas en el trabajo de campo; es una imagen que se configura a partir de la relación que estas establecen con el saber, el conocimiento y la investigación, de ahí que se asocie como sinónimo de otras categorías como la de sujeto de conocimiento, de saber y sujeto investigador.

tal como lo expresa una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

(...) El Nodo de investigación existe por las voluntades, por la pasión que sentimos los maestros que estamos en él hacia la investigación; investigar es lo que amamos, lo que nos apasiona, lo que hace distinta nuestra práctica, lo que nos permite ser intelectuales y generadores de nuevos conocimientos. Este vínculo con la investigación nos da potencia como colectivo de maestros, pues nos hace existir desde la autonomía, pues estamos por esos lazos de amor y pasión con los que hacemos investigación y esto nos posibilita autogestionar, buscar condiciones para investigar desde nuestras propias motivaciones y desde las ganas que nos impulsan a hacer el trabajo que nosotros mismos queremos y proyectamos (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018).

Desde esta lógica, el maestro investiga para constituirse a sí mismo como investigador en tanto sujeto intelectual y constructor de conocimiento, que hace de la investigación una condición de posibilidad para relacionarse con el saber y, desde allí, construir prácticas de subjetivación desde las cuales le hace el juego a las formas de poder que buscan sujetarlo a modos únicos de hacer investigación y a temas únicos para ser investigados, rompiendo así con las reglas de la estrategia que instalan la supuesta verdad de que lo único que merece ser investigado es aquello que genere innovación, impacte y transforme las realidades de las instituciones. Estas rupturas y fisuras que comienzan a conquistar los maestros visibilizan las fuerzas coyunturales en medio de las cuales estos hacen de las prácticas investigativas modos propios de subjetivación, los cuales dejan ver que sus preocupaciones están en el orden de asuntos distintos a los prescritos por los mecanismos de subordinación de la estrategia, pues lo que verdaderamente les interesa es desplegar sus propias búsquedas partiendo de sus motivaciones, realidades concretas y modos particulares a partir de los cuales hacen, viven y conciben su práctica investigativa:

(...) Antes de ingresar al Nodo, yo pensaba que investigar era sólo leer, buscar un autor, consultar y producir alguna propuesta de intervención en determinada institución porque eso era en lo que me capacitaban; pero estando en el Nodo, he transformado mi idea de la investigación, no solo porque comprendí que existen otras realidades para

ser investigadas, documentadas y transformadas, sino porque esta es una práctica que en este espacio se vive distinto, es una práctica que me transforma principalmente a mí como maestra.” (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

Desde esta perspectiva, los maestros se preocupan por la formación, la enseñanza, el saber pedagógico y las realidades educativas, por ejemplo, como asuntos que abren líneas desde las cuales hacen de la investigación una condición de posibilidad para subjetivarse; en este sentido los maestros investigan es para transformarse como sujetos, para pensarse y resignificar la educación y la pedagogía; así la investigación se convierte para ellos en una práctica profesional a partir de la cual se constituyen a sí mismos, aprovechando para esto los espacios que se ofrecen desde la institucionalidad. Esta posibilidad de relacionarse de manera distinta con la investigación, también se vive en la Red de Maestras Expedicionarias:

(...) En la red de maestras expedicionarias he aprendido a relacionarme de otros modos con la investigación, he podido enfocarme en lo que realmente me apasiona: la formación de maestros desde la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional; me pregunto cómo el viaje se constituye en una experiencia de formación de maestros, que los transforma en sujetos políticos e impacta todo lo que este es y hace. Investigar sobre esto es una apuesta que hago y que me permite apropiarme de esas otras formas de ser maestro y de esos otros procesos de formación que se dan desde la Expedición. (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

Estas otras formas de concebir y vivir sus prácticas investigativas, son manifestación de los usos tácticos que hacen los maestros a la idea de investigación que les demanda la estrategia mediante los intereses investigativos que dispone la política Pública de Formación Docente; conquistar tácticamente estos otros modos de relacionarse con la investigación, ha habilitado a los maestros para moverse de los lugares en que esta

*“Las investigaciones que hacemos en el nodo me han ayudado a comprender que el espacio escolar debe ser un espacio vivo, y yo como maestra tengo la misión de dotarlo de vida posibilitando que sea grato encontrarlos, que sea, realmente, una escuela para la vida”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).



práctica se torna instrumental, haciendo de esta una posibilidad para construir otras miradas sobre su saber, la pedagogía y la educación, permitiéndose pensar de modo distinto, problematizar su praxis y crear sus propias apuestas educativas; así lo deja ver una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa cuando expresa que: “hacer investigación me ha permitido comprender que en la educación debemos apostar a fortalecer el sentido de humanidad, tejiendo relaciones humanas que reemplacen aquellas que funcionan en la lógica del gobierno del otro para instrumentalizarlo y conducirlo” (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Esos otros modos que habilitan los mismos maestros mediante los usos tácticos con los cuales ponen a funcionar sus propios juegos de verdad, les posibilita encontrar espacios donde su espíritu investigativo tiene un lugar para ser” (Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018) para seguir habilitando la pregunta, el inquietarse y el deseo por generar otras búsquedas para ser y dotar de sentidos diversos sus prácticas investigativas.

3.3.3. *“En nuestros encuentros la reflexión pedagógica es el lazo que nos une, pues tenemos vivencias y experiencias que nos hacen sentir en relación”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018)

Prácticas Reflexivas: Constitución del maestro en tanto sujeto reflexivo

<b>Prácticas Reflexivas</b>	
<b>Acción que las fundamenta</b>	Reflexionar
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	
Inquietarse e interrogarse por el saber, la práctica, el aprendizaje, la enseñanza, la escuela y la educación en general.	
<b>Fines que persiguen</b>	
* Para impactar la calidad educativa de la institución educativa. *Para ser un maestro de excelencia. *Para pensarse los contextos y realidades	* Para pensarse a sí mismo, pensar su práctica pedagógica, su relación con el saber pedagógico y disciplinar. *Para configurar la praxis reflexiva como

<p>educativas con el fin de llevar la innovación a estas.</p> <p>*Para innovar</p> <p>*Para responder a las demandas que plantea la Política Pública de formar maestros reflexivos capaces de promover mejoramientos e impactos significativos en los contextos y realidades de las instituciones educativas.</p> <p>*Para mejorar sus prácticas y hacerlas más innovadoras y significativas.</p> <p>*Para interactuar con el contexto y tener una comprensión de las condiciones sociales y culturales de la comunidad y de la escuela, con el fin de generar allí experiencias innovadoras</p>	<p><i>habitus</i> profesional.</p> <p>*Para responder a deseos y apuestas</p> <p>* Para autoformarse como sujetos crítico-reflexivos.</p> <p>*Para habilitarse en escenarios de discusión académica.</p> <p>*Para relacionarse de otros modos con el mundo, con la vida, con la escuela, con la pedagogía, con la enseñanza, con la educación.</p> <p>*Para crear un saber sobre sí mismos.</p> <p>* Para crear sus propias concepciones y miradas sobre la educación</p>
<p><b>Funcionan a modo de:</b></p> <p>Tecnologías de Poder y producción</p>	<p><b>Funcionan a modo de:</b></p> <p>Tecnologías del yo</p>
<p><b>Se configura en el marco de:</b></p> <p>Lógicas de la sujeción / Responde a los fines e intereses de la estrategia</p>	<p><b>Se configura en el marco de:</b></p> <p>Las lógicas de las prácticas de sí/ Responden a las tácticas de los maestros</p>
<p><b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b></p>	<p><b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b></p>
<p>Sujeto Reflexivo-innovador</p>	<p>Sujeto reflexivo crítico</p>

Tabla 6. Prácticas Reflexivas. Elaboración propia

Las prácticas reflexivas corresponden a la acción de reflexionar, de la cual derivan actividades le permiten inquietarse e interrogarse por el saber, la práctica, el aprendizaje, la enseñanza, la escuela y la educación en general ; estas actividades, también, las realizan los maestros persiguiendo fines que, de un lado, responden a las lógicas de sujeción mediante las cuales opera la estrategia, pero, del otro, responden a las apuestas profesionales mediante las cuales los maestros configuran tácticas que les permite construir prácticas de sí para subjetivarse.

Por la primera vía, estas prácticas funcionan a modo de tecnologías de poder y producción que buscan fabricar un sujeto reflexivo-innovador, cuya capacidad reflexiva es usada tácticamente por la estrategia para ponerla al servicio de la innovación; pero por la segunda vía, estas prácticas funcionan a modo de tecnologías del yo que les permiten a los maestros construir tácticas y constituirse a sí mismos como sujetos crítico-reflexivos que asumen la praxis reflexiva como *habitus* profesional.

En el marco de los usos tácticos del poder que hace la estrategia, la sujeción opera conduciendo a los maestros a que configuren prácticas reflexivas para responder a las demandas que plantea la Política Pública de “formar maestros reflexivos capaces de promover mejoramientos e impactos significativos en los contextos y realidades de las instituciones educativas” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 40). Esta conducción muestra las formas de las que se vale tácticamente la estrategia para incluir la reflexión en sus juegos de verdad como práctica desde la cual los maestros pueden acercarse cada vez más a las metas de innovación y excelencia mejorando sus prácticas para hacerlas más innovadoras y significativas; desde esta mirada la Política Pública sitúa la reflexión en un lugar estratégico desde el cual busca formar maestros que reflexionan para “interactuar con el contexto desde una comprensión de las condiciones sociales y culturales de la comunidad y de la escuela, que le permita generar allí experiencias innovadoras”(Alcaldía de Medellín, 2015, p.40).

Dentro de estos juegos de verdad, la estrategia localiza como reflexión válida aquella que hace posible “la cualificación y actualización [sólo] de los conocimientos que pueden aplicarse y ser útiles en la transformación educativa de los ambientes, las situaciones y experiencias de la realidad social y cultural de la ciudad” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 40) . Este tipo de “reflexión metodológica” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 40) a la que alude la Política Pública, se inscribe en un régimen de veridicción en el que sólo se reconocen como pertinentes aquellas prácticas reflexivas que le apuntan a “la formulación, experimentación, diseño, evaluación y sistematización de prácticas y metodologías que potencien la calidad e innovación de los procesos educativos en la escuela” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.40) , espacio que es focalizado tácticamente por la estrategia para llevar a cabo sus metas de progreso, desarrollo y transformación social.

Ahora bien, en medio de las formas en que la estrategia pone a circular el poder para servir a sus fines, los maestros en las redes pedagógicas también comienzan a desplegar usos tácticos a partir de los cuales abren grietas a los juegos de verdad instalados por la Política Pública para constituirse a sí mismos desde prácticas reflexivas que, más que responder a las demandas de innovación, persiguen los deseos profesionales desde los cuales los maestros buscan autoformarse como sujetos crítico-reflexivos inquietos por estar con los otros para “generar ideas y convergencias entre distintos puntos de vista, habilitándose desde la

reflexión para habitar escenarios de discusión académica” (Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018); en palabras de uno de los maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, en este escenario la reflexión significa para él “una maravillosa oportunidad de tejer experiencias a partir del escuchar a otros y el escucharse a sí mismo, pensándose y repensándose como sujeto crítico y reflexivo para elaborar nuevos tejidos de responsabilidades en su labor de maestro” (Maestro N°6 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

*“El nodo para mí es un espacio sincrónico y asincrónico de reflexión, argumentación, duda y discusión de realidades educativas a través de la investigación. Es una puerta al diálogo de saberes y experiencias que legitiman el rol docente como actor presente en la transformación individual y social”*

(Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Estos intereses son los que movilizan a los maestros a generar en las redes pedagógicas escenarios de encuentro con los otros, en los que les sea posible subjetivarse desde prácticas reflexivas que les permita relacionarse de otros modos con el mundo, con la vida, con la escuela, con la pedagogía, con la enseñanza, con la educación; esto es lo que motiva su decisión de llegar y quedarse en una red pedagógica; así lo expresa, por ejemplo, una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

(...) Llegué al nodo interesada por la investigación y me encontré con un espacio y un grupo maravilloso que motiva la reflexión, que propone actividades diversas, en diferentes instituciones; donde se comparten experiencias investigativas que enriquecen y alimentan a seguir adelante. Me quedé en este espacio por la dinámica dialógica y reflexiva que tejemos como grupo en cada encuentro, la cual nos brinda la valiosa oportunidad de pensarnos la educación y reflexionar académicamente sobre nuestro campo disciplinario y profesional, esta reflexión la hacemos sin ninguna presión o imposición, sino por el compromiso y la responsabilidad personal que tenemos con nuestra profesión (Maestro N°7 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Lo anterior muestra cómo la reflexión es configurada, tácticamente, por los maestros como práctica de sí que les posibilita pensarse a sí mismos en relación con los otros, con el saber y

con los escenarios que habitan; desde estas apuestas profesionales los maestros gestan condiciones de posibilidad en las redes pedagógicas, para hacer de la reflexión un habitus a través del cual se autoforman, construyendo para sí otros modos de subjetivación. Este habitus se entiende, en el sentido que le otorga Bourdieu, como:

(...) “Un *mecanismo estructurante* que opera desde adentro de los agentes; es el principio generador de las estrategias que permiten a estos enfrentar situaciones muy diversas, producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas. El habitus es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente al individuo. Las estrategias por él "gestionadas" son sistemáticas, pero también, en la medida en que son "desencadenadas" por el encuentro con un campo particular. El habitus es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras (Bourdieu, 1995, p.22).

Este habitus le posibilita a los maestros desplegar la praxis reflexiva como práctica de sí desde la cual crean un saber sobre sí mismos; en tanto que las prácticas reflexivas para ser llevadas a cabo requieren de un “saber práctico que implica, a su vez, el desarrollo de un saber sobre sí” (Sáenz, 2014, p.23), este, es un saber y un arte de sí, que le permite al maestro constituirse en sujeto crítico-reflexivo, cada vez que le implica la reflexión sobre “los modos de vida, sobre la elección de la existencia, sobre la manera de regular la conducta y de fijarse a sí mismo los fines y los medios” (Foucault, 1990, p.105) para alcanzar sus propias metas formativas. Todo esto hace posible a los maestros habitar las redes pedagógicas como espacios en los que hacen pedagogía desde la reflexión como práctica fundante, así lo deja ver otra de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

(...) Me vinculo al nodo porque empiezo a ver que en este espacio se hacía mucha reflexión en torno a la pedagogía, a lo que el maestro permanentemente vive en las instituciones educativas, esa reflexión constante es lo más bonito del nodo; nos permite conversar, debatir, generar discusiones y tener múltiples miradas sobre las problemáticas educativas y también sobre las posibles formas de atenderlas. (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Este modo de habitar las redes pedagógicas, desde la praxis reflexiva, le permite a los maestros pensarse la escuela, la educación y la pedagogía de maneras particulares, creando sus propias concepciones y miradas sobre estas; las cuales influyen y transforman las maneras en que estos maestros actúan en el espacio escolar y las apuestas que construyen al pensarse allí su praxis; la misma maestra evidencia esto en sus modos de habilitar lugares, también en la escuela, para poner a circular allí sus prácticas reflexivas:

(...) La posibilidad que me ofrece el nodo de pensar y reflexionar con otros, contribuye a formarme continuamente como maestra y a apostarle a una formación del ser en la práctica pedagógica que despliego con mis alumnos, creando una concepción propia de la educación a partir de mis experiencias como maestra: la educación nos permite creer que es posible soñar distinto y ver cómo yo, desde mi práctica, puedo ofrecer distinto, hacer otras cosas. (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

*“El Nodo para mí es un espacio pedagógico de reflexión sobre el qué hacer y sentir docente, en el cual convergen diversos saberes, pensamientos y emociones que me permiten formarme como maestra crítica y reflexiva”*

(Maestra N°5 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre del 2018).

Como se observa, la reflexión en tanto práctica de sí le posibilita a los maestros habilitar lugares distintos para volver la mirada sobre sí mismos, sobre su práctica y su saber; haciendo de la praxis reflexiva un modo de subjetivación desde el cual repensan la dinámica escolar; este es un ejercicio que, para los maestros, “requiere decisión,

constancia, persistencia, amor y pasión, y se valida en la medida en que se hace con otros maestros que también se interrogan por las realidades y cotidianidades de la escuela” (Maestro N°6 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018). En este sentido, reflexionar significa para estos sujetos, “soñar la educación, contemplarla y pensarla a partir de los lazos que se tejen con los otros, lazos que les da la potencia necesaria para construir y de-construir juntos el acto educativo, la relación pedagógica, las tensiones y posibilidades institucionales” (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Así pues, las practicas reflexivas, configuradas tácticamente por los maestros, les permiten a estos “crecer académica, personal y profesionalmente, aprendiendo y desaprendiendo constantemente desde el compartir de experiencias con los otros” (Maestra N°5 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiemre del 2018), haciendo de las redes espacios donde les es posible habilitar lugares comunes para el despliegue de sus deseos de aprender y construir saberes y conocimientos; esto es, precisamente, lo que significa el estar en la red para uno de los maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa: “una oportunidad única de aprendizaje y crecimiento que solo es posible desde encuentros experienciales, en los que la reflexión les posibilita la deconstrucción y deconstrucción de nuevos aprendizajes para la transformación de sus prácticas pedagógicas” (Maestro N°6 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

3.3.4. *“Decidimos, entonces, no acogernos a los formatos específicos de funcionamiento que nos imponían, así desde nuestra autonomía creamos maneras propias para trabajar y existir como nodo”*

(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

Prácticas Creadoras: Constitución del maestro en tanto sujeto creador

<b>Prácticas Creadoras</b>	
<b>Acción que las fundamenta</b>	Crear
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	
Actividades que le permiten desplegar sus capacidades creativas como maestros	
<b>Fines que persiguen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Para para innovar</li> <li>*Para generar procesos innovadores en las escuelas y contextos que habita.</li> <li>*Para llevar la innovación a sus instituciones educativas.</li> <li>*Para crear experiencias educativas significativas e innovadoras bajo los retos que impone cada contexto.</li> <li>*Para generar nuevas opciones con las que se puedan afrontar las problemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Para crear otros modos posibles de existencia en las redes pedagógicas.</li> <li>*Para configurarse su habitus “creador e inventivo”.</li> <li>*Para crear modos propios y singulares de ser, de relacionarse y de visibilizar las experiencias que los atraviesan desde la colectividad.</li> </ul>

escolares que afectan la calidad de las instituciones educativas. *Para crear estrategias innovadoras que impacten significativamente los contextos y realidades.	*Para autocrearse  *Para crear modos de existencia singulares desde: el rizomiar, el viaje y la escritura como tácticas y prácticas de sí de los maestros.
<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías de Poder y producción	<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías del yo
<b>Se configura en el marco de:</b> Lógicas de la sujeción / Responde a los fines e intereses de la estrategia	<b>Se configura en el marco de:</b> Las lógicas de las prácticas de sí/ Responden a las tácticas de los maestros
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>
Sujeto creador de innovación	Sujeto creador

*Tabla 7. Prácticas Creadoras. Elaboración propia*

Las prácticas creadoras corresponden a la acción de crear, de la cual derivan actividades que le permiten desplegar sus capacidades creativas como maestros; estas prácticas, también, las configuran los maestros en doble vía: por un lado, persiguiendo los fines que la estrategia instala mediante las lógicas de la sujeción, para poner a funcionar tecnologías de poder y producción que fabriquen un sujeto creador de procesos innovadores en las escuelas y contextos que habita. No obstante, por otro lado, estas prácticas creadoras son configuradas, desde los usos tácticos que hacen los maestros, en función de los intereses profesionales a partir de los cuales estos buscan constituirse a sí mismos en sujetos creadores de otros modos de existencia en las redes pedagógicas, funcionando, así como tecnologías del yo que les posibilita construir prácticas de sí para subjetivarse.

Desde la primera vía, la estrategia hace un uso táctico de las “acciones creativas de los maestros” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38) para utilizarlas como medios a través de los cuales estos pueden llevar la innovación a sus instituciones educativas; de ahí que disponga los principios de “saber para crear y crear para innovar” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38) como enunciados claves de un discurso educativo que, por medio de la sujeción, logra que los maestros se asuman como los responsables de “producir, apropiar y circular saberes con los que deben crear experiencias educativas significativas e innovadoras bajo los retos que impone cada contexto” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38 ; estas experiencias creativas, según la estrategia, le demandan a los maestros “generar nuevas opciones para afrontar las problemáticas escolares que afectan la calidad” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.38) e impiden



el mejoramiento educativo. Desde estas lógicas, la estrategia vincula las practicas creadoras de los maestros en los juegos de verdad que esta propone, a partir de reglas que las instalan en dinámicas que propenden por formular preguntas, indagaciones e investigaciones que se dirijan, principalmente, a crear estrategias innovadoras que impacten significativamente los contextos y realidades.

Estas formas en que la estrategia pone a funcionar el poder, más que reprimir a los maestros, los moviliza a producir otras formas de configurar estas prácticas en medio de los juegos de verdad planteados por la Política Pública, rompiendo reglas de juego y creando otras en las que el sentido de la creación se desliga de las exigencias innovadoras, para arraigarse con más fuerza en las tácticas que les permiten a estos sujetos constituirse como creadores, desde prácticas de sí a partir de las cuales conquistan condiciones en las redes pedagógicas para hacer posible el despliegue de la creación como hábitos también “creador e inventivo” (Bourdieu, 1995, p.22) que el maestro forja para sí. Una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, visibiliza cómo en las redes se pueden gestar lugares para que este habitus pueda desplegarse, cuando relata que “el Nodo para ella, es el espacio, es la casa en la puede hablar, expresar, soñar, desahogarse, reír y hasta llorar, esto es, en el que se le permiten otros modos de existencia” (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

Así pues, dentro de los límites de la estructura de la estrategia los maestros logran crear, en este caso, crean modos propios y singulares de ser, de relacionarse y de visibilizar las experiencias que los atraviesan desde la colectividad; esto lo logran a partir de ese habitus creador que ellos mismos configuran en relación con “las prácticas que implican un gobierno de sí sustentado en artes de la vida para la auto-creación” (Sáenz, 2014, p. 23), este habitus les permite a los maestros transformar las relaciones que tejen consigo mismos y con los otros, con base en la irrupción de prácticas de sí en tanto “formas de relación deliberada y reflexiva consigo mismos [que se ubican] en el ámbito de lo excepcional, excéntrico y esotérico, [es decir], en la esfera de la rareza discursiva del mundo contemporáneo” (Sáenz, 2014, p. 23), esto es, en la esfera de lo singular. Justamente, en los relatos de las maestras se

evidencia cómo esta acción creadora da lugar, a singularidades que se configuran desde el “rizomiar”<sup>94</sup>, el viaje y la escritura como tácticas y prácticas de sí de los maestros.

En primer lugar, esa acción de rizomiar se refiere a un modo particular, a través del cual este sujeto creador forja su existencia; esta práctica de sí la configura en alusión a los rizomas por su estructura indefinida: así como estos, el sujeto creador tiene un crecimiento indefinido y establece relaciones de horizontalidad en las que le es posible ser, crecer y tejer con el otro, dando lugar al surgimiento de brotes y raíces, esto es, de creaciones que escapan a las cuadrículas y, por tanto, ofrecen posibilidades distintas –de fuga- para existir y relacionarse con la educación. Este trabajo rizomático lo describe una de las maestras de la siguiente manera: “Nosotros rizomiamos, establecemos relaciones, donde se va dejando ser mientras vamos tejiendo, compartiendo y creando con otros, desde las apuestas pedagógicas y políticas que hacemos y que nos permiten romper con las formas en que han querido cuadricularnos” (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

En segundo lugar, el viaje<sup>95</sup> emerge como otra de las prácticas de sí a través de la cual el maestro crea modos singulares de configurarse como sujeto; aquí la acción creadora parte de la posibilidad de ir al encuentro con el otro en un ejercicio que le apuesta al transitar regiones, recorrer escuelas y visitar comunidades,

*“Expedición está en mí, uno es maestro expedicionario de corazón, no deja de serlo nunca y esto nos hace distintas, porque estamos llenas de una cantidad de experiencias propias y de otros maestros que transforman nuestra práctica pedagógica; conversamos sobre la pedagogía como saber propio del maestro”*

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

compartiendo con otros maestros, reconociendo y visibilizando los modos en que estos hacen pedagogía desde lo cotidianidad de sus prácticas. En ese trasegar el maestro como sujeto de conocimiento, reflexivo, político y creador construye apuestas claras por vivir la pedagogía de modos diferentes, por pensarla y dotarla de estatus epistemológico, apropiándose de su lugar como creador de saber pedagógico y emprendiendo una movilización física y de

---

<sup>94</sup> Palabra con la que una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa nombra el modo particular a través del cual existen y trabajan como nodo.

<sup>95</sup> Esta idea del viaje se entiende en el marco del legado que deja la Expedición Pedagógica Nacional a la Red de Maestras Expedicionarias.

pensamiento que le posibilita su transformación; así lo expresan las maestras expedicionarias:

(...) Viajar en el marco de lo que es la Expedición, le cambia a uno el mundo porque nos permite conocer maestros que están creando prácticas maravillosas a pesar de la escasez, de los conflictos y del poco valor que se le da a los maestros dentro de la sociedad; maestros que no son tan cuadriculados sino flexibles en su pensamiento y en su accionar; esto le hace a uno creer en que otras formas son posibles y que es necesario transformar las concepciones que tenemos sobre la educación, los maestros y la escuela. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

En tercer lugar, la escritura se constituye en práctica de sí que le permite al maestro crear otros modos de existencia, en este caso desde la posibilidad de narrar (se), “reconocer y valorar las experiencias, para visibilizar y habilitar lugares diferentes, para reconocer las resistencias que éstos hacen, encontrarse a sí mismos y aprender de los otros” (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018). Escribir se convierte, en este sentido, en oportunidad de visibilización de esos otros modos posibles de hacer escuela y pedagogía desde la reflexión, la resistencia, la creación y el encuentro:

“Estoy en el nodo porque es un espacio donde se me permite y nos permitimos fortalecernos desde la palabra, el gesto, la mirada” (nidia)

(...) Por ejemplo, tenemos un libro muy bonito que se llama "*Con los dedos en la filigrana*", fue una escritura construida desde la colectividad pues la hicimos entre maestras de diferentes regiones a las que ha llegado la experiencia expedicionaria. Así, hemos tejido procesos de escritura muy diversos, que no se reducen al sistematizar porque hay que producir algo útil para el sistema, sino que le apostamos a la creación colectiva para visibilizar lo que hacemos como red, comprometiéndonos y creyendo mucho más en lo que significa esta experiencia de trabajar juntos. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

En tanto práctica de sí, la escritura es un lugar desde el cual el maestro como sujeto creador, entra en tensión con las directrices de sistematización y producción que fijan las tecnologías de poder a través de las cuales opera el dispositivo para capturar a los maestros

en las dinámicas de competitividad y productividad que instrumentalizan y mecanizan su qué hacer. Aquí el ejercicio de sistematización no busca responder a las demandas del discurso oficial por producir, publicar y replicar experiencias significativas, sino que nace de una apuesta profesional por crear saber pedagógico y volverlo oportunidad de existencia desde la escritura.

Estas fuerzas tensionales llevan a los maestros a crear formas particulares de construir esos procesos de sistematización, las cartas pedagógicas<sup>96</sup>, por ejemplo, son una de estas formas; con ellas los maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, se empoderan de su saber y de su lugar como sujetos creadores desde la escritura, así lo manifiesta una de las maestras del nodo:

*“Las demandas institucionales lo van matando a uno, pero nosotros no podemos dejarnos morir, por eso, aunque no llevamos ninguna guía o plan de formación según las directrices institucionales; creamos otras formas, escribir cartas, por ejemplo, ha sido una práctica que nos ha posibilitado formarnos desde el aprender y el enseñar mutuamente. Estas cartas narran lo que como maestros somos en toda la integralidad de la palabra: somos silencio, somos risa, somos llanto, somos esperanza, somos posibilidad, somos realizaciones, somos preguntas, somos apuestas, somos también angustia por la impotencia y somos fuerza por la construcción del nosotros.”*

(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018)

(...) Institucionalmente quieren pedir que respondamos a cosas que no van con lo que nosotros somos y buscamos como nodo, queriéndonos encasillar en formatos que nos rigen por indicadores, guías y planes de formación donde lo que parece importar son las estadísticas sobre cantidad de maestros en las redes, asistencia de estos, número de producciones, investigaciones, etc; y nosotros pensamos que no necesariamente tiene que ser así, porque a veces esos encasillamientos son los que matan la cuestión, los que lo van matando a uno; más bien la pregunta tendría que ser ¿Qué le ha posibilitado el nodo? ¿Usted qué ha aprendido en este espacio? ¿Cómo lo ha formado? (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

---

<sup>96</sup> Algunas de estas cartas se encuentran sistematizadas en: Secretaría de Educación de Medellín. (2015c). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento desde la experiencia de maestros y maestras*. Medellín, Colombia: Artes y Letras.

Actualmente otras cartas están siendo sistematizadas para ser publicadas en la Revista Magisterio.

En efecto, la pregunta por aquello que las redes posibilitan en términos de formación de sujetos, habilita un tipo de reflexión “soportada en el valor y la fuerza de la palabra” (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018) a partir de la cual el maestro aprende a escribir(se), leer(se) y

*“Así como es voluntario postularse para ser el anfitrión del encuentro en la institución educativa donde uno trabaja, también es voluntario ofrecerse para escribir la carta pedagógica; la leemos, la escuchamos, la conversamos, la reflexionamos y otro maestro decide contestarla para el siguiente encuentro. Muchos hacemos la carta desde un sentir particular, desde nuestras experiencias como maestros, nuestra vida profesional, nuestras conquistas y angustias; otros las hacen sobre su relación con la investigación, la pedagogía, la enseñanza y la educación en general. Al compartirlas, sentimos que como maestros podemos construir saber y conocimiento pedagógico, cada vez que nos arriesgamos a ponernos en la construcción escrita.”*

(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018)

escuchar (se) en medio de un diálogo pedagógico que favorece el aprendizaje colectivo y permea el espacio escolar; dado que los encuentros en que este se da, le permiten a los maestros ir transitando por distintas instituciones educativas, dejando huella y organizando sus pisadas en torno a su transformación, la de los otros y la de los espacios a los que llegan.

Las narraciones anteriores muestran que, en esta lógica de las prácticas de sí, la acción de crear, en tanto práctica de sí constituida por los maestros de las redes, no equivale a la acción de producir que deviene de los juegos de verdad de la estrategia vinculada a las tecnologías eficientista del discurso

oficial; esto se prueba, por ejemplo, en las diferentes formas que crean las maestras expedicionarias para visibilizar sus experiencias:

(...) Creamos maneras distintas de mostrar al mundo las experiencias tan maravillosas con las que nos encontramos en los viajes, por ejemplo nos hemos ideado unos infogramas<sup>97</sup> para el libro que estamos construyendo "El Machote", donde los gráficos

---

<sup>97</sup> Uno de los infogramas la "Barca escuela", muestra, por ejemplo, cómo por las riberas del río, los maestros aprovechan la barca para dar la clase, de este modo el río, el mar y la canoa son escuela, en éstos se aprende desde la vida, la realidad y la cultura; se muestra cómo las comunidades de la zona rural ribereña han recreado sus prácticas tradicionales y culturales como manifestación desde la oralidad con maestros que montan en las barcas como una manera de resistirse a los procesos de aculturación, a la problemática social de desplazamiento, exclusión, pobreza a que están siendo sometidos; en la barca se hace escuela a partir de lo que se vive en el recorrido. "La escuela de la contrapropuesta", es otro infograma en el que se visibiliza cómo muchos maestros de Medellín, a pesar del conflicto armado, la violencia, la pobreza, la indigencia, la delincuencia, la deserción escolar, etc.; transforman sus prácticas aprovechando el arte, la música y la pedagogía para atraer a los niños y jóvenes que están en las bandas y las drogas, hacia la escuela, a través de grupos de teatro y música.

En la "Escuela viajera ambiental" se evidencian maestros realizando recorridos con los niños, jóvenes y padres de familia a lugares que presentan problemáticas ambientales para conocer las maneras cómo los

y las palabras se unen para visibilizar -de manera creativa- las prácticas de los maestros en diversas comunidades, son formas de representar la escuela y cómo desde ésta se viven los procesos de la comunidad, es una forma que hemos creado para valorar el conocimiento ancestral de los maestros; se recoge toda la tradición y la cultura (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

En esta dirección, la escritura como práctica de sí le posibilita al maestro como sujeto de conocimiento, reflexivo, político y creador darse un lugar en la creación de las políticas públicas, pensándolas en relación a los contextos y realidades educativas, validando su saber y habilitándose como interlocutor válido en las comunidades académicas de discusión, plasmando allí su mirada pedagógica, sus apuestas para los procesos de transformación educativa y sus contrapropuestas a las lógicas de masificación, productividad, y estandarización que se plantean desde la oficialidad. Esto lo han logrado algunas redes (en ciertos casos algunos de sus nodos) cada vez que encuentran formas de conversar, tal como lo narra una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa: “hemos creado propuestas para apostarle a la política pública educativa, las hemos socializado en reuniones con la Secretaría de Educación, analizando cuáles son los puntos de encuentro y generando acuerdos a favor de los procesos educativos de la ciudad” (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

3.3.5. *“Nos vamos transformando poco a poco y también vamos transformando nuestros espacios de interacción, a partir de las apuestas que hacemos por relacionarnos de modo distinto con los entornos educativos”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Prácticas Transformadoras: Constitución del maestro en tanto sujeto transformador

---

campesinos, pescadores e indígenas las enfrentan en un encuentro de saberes de la academia y de la sabiduría popular. Otro infograma es el de la *“Escuela de la resistencia”*, en este se muestra cómo los maestros crean propuestas que generan rupturas al currículo para dar lugar a procesos más colectivos, para generar otras cosas. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

<b>Prácticas Transformadoras</b>	
<b>Acción que las fundamenta</b>	Transformar
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	
Actividades le permiten la transformación de sí mismos y de los espacios que habitan	
<b>Fines que persiguen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Para garantizar la calidad y excelencia de las prácticas educativas.</li> <li>*Para responder a los fines de progreso de la política Pública.</li> <li>*Para formular experiencias innovadoras transformadoras de las realidades de las instituciones educativas.</li> <li>*Para renovar los saberes de los maestros e intervenir las problemáticas, situaciones o demandas de innovación del contexto escolar.</li> <li>*Para hacer las prácticas más eficientes, eficaces y útiles a la transformación de escuelas más innovadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Para responder a las apuestas de transformación personal y educativa que estos se trazan para sí mismos.</li> <li>*Para transformarse a sí mismos.</li> <li>*Para autoformarse a partir de la experiencia.</li> <li>*Para transformar los espacios y contextos que habita.</li> <li>*Para hacerse constantemente (sujeto inacabado siempre en formación)</li> <li>*Para transformarse y transformar a otros como posibilidad de efectuar un cuidado sobre sí.</li> </ul>
<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías de Poder y producción	<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías del yo
<b>Se configura en el marco de:</b> Lógicas de la sujeción / Responde a los fines e intereses de la estrategia	<b>Se configura en el marco de:</b> Las lógicas de las prácticas de sí/ Responden a las tácticas de los maestros
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>
Sujeto transformador / agente de cambio y transformación social	Sujeto transformador

*Tabla 8. Prácticas Transformadoras. Elaboración propia*

Las prácticas transformadoras corresponden a la acción de transformar, de la cual derivan actividades le permiten la transformación de sí mismos y de los espacios que habitan. En el marco de las lógicas de la sujeción, la estrategia las pone a funcionar a modo de tecnologías de poder y producción que conducen al maestro a constituirse como un sujeto transformador en tanto agente de cambio y transformación social, responsable de cumplir los fines de la Política Pública, entre ellos el de velar por la transformación de las instituciones educativas en tanto garante de la calidad y excelencia de las prácticas educativas que allí tienen lugar. En el marco de las lógicas de las prácticas de sí, la transformación le posibilita a los maestros

desplegar tácticas para responder a las apuestas de transformación personal y educativa que estos se trazan para sí mismos.

En primer lugar, la estrategia aprovecha, tácticamente, los deseos de transformación educativa y social de los maestros para ponerlos a operar en función de sus fines de progreso, encaminando el sentido de estas prácticas transformadoras a la “formulación de experiencias educativas transformadoras de las realidades de las instituciones educativas, que posibiliten la renovación de los saberes de los maestros y la intervención de problemáticas, situaciones o demandas del contexto escolar” (Secretaría de Educación de Medellín, 2018); en este juego, las prácticas que sean eficientes, eficaces y útiles a la “transformación de las escuelas” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.39) se aceptan como válidas al interior de los regímenes de veridicción que permiten acercarlas a las metas de excelencia y calidad de la Política Pública.

Ahora bien, como manifestación de los usos tácticos del poder que construyen los maestros movilizados por las formas en que opera el poder desde las lógicas de la sujeción; comienzan a identificarse tácticas a partir de las cuales los maestros buscan transformarse y transformar a otros como posibilidad de efectuar un cuidado sobre sí; respondiendo de esta manera, no a los retos de la estrategia, sino a los retos que cada maestro traza para darle sentido a su quehacer como sujeto transformador de sí mismo y de los espacios que habita.

*“Para mí se trata es de cómo uno se siente maestro, de cómo uno configura esa subjetividad de ser maestro, es decir, si realmente me siento transformador de la cultura, sujeto político, de saber; pues yo creo que la cuestión del ser, del constituirse sujeto, implica sentirse de tal o cual modo, apropiarse de este y apostarle desde allí a la transformación, primero de sí mismos y, luego de la educación.”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Desde esta perspectiva, la transformación se constituye en el elemento dinámico de los modos de subjetivación de los maestros de las redes pedagógicas, pues “devela formas distintas de la relación consigo mismos que les permiten transformar su propio ser” (Castro, 2004, p.517). En esta relación, las prácticas de sí irrumpen como tecnologías del yo, cada vez que los maestros de las redes pedagógicas “actúan sobre sí mismos deliberadamente para transformarse, autoformarse, autogobernarse o auto-crearse” (Castro, 2004, p.517); así lo dejan ver algunas maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa en sus relatos:



(...) El Nodo representa mi esencia como docente porque es vida y constante transformación; permanezco en él porque allí encuentro la posibilidad de formarme y transformarme, de estar haciéndome permanentemente mediante el aprender y compartir con otros; este es un espacio en el que puedo crear y transformar mis saberes, mis prácticas y a mí misma, porque es un escenario que me inspira y moviliza a la auto-transformación” (Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Como transformador de sí mismo, el maestro despliega su subjetivación en medio de lo que Larrosa (1995) nombra como *experiencia de sí*, en la cual “el sujeto se produce mediante una articulación de saber y poder, en el marco de una relación entre gobierno, autogobierno y subjetivación. En esta experiencia los maestros de las redes pedagógicas van transformándose y subjetivándose desde otros modos posibles, a partir de lo que se permiten sentir, de lo que dejan que los atraviese y les pase por el cuerpo, en últimas, de todo lo que viven en ese encuentro consigo mismos y con los otros y que les posibilita múltiples formas de cuidar de sí. Este cuidado de sí, se comprende como una práctica que deviene de una “cultura de sí que pone el imperativo de ocuparse de uno mismo” (Foucault, 1990) en el centro de las preocupaciones de los maestros (preocupación de sí), mediante acciones de cuidado y conocimiento de sí”<sup>98</sup>.

En esta cultura, los maestros van configurando modos de hacer que atraviesan su experiencia como sujetos<sup>99</sup> transformadores, los maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, evidencian esto al incluir en sus propios juegos de verdad “formas de relación consigo mismos y con los otros” (Castro, 2004, p.197) que orientan sus modos de subjetivación hacia la transformación, esto se muestra cuando relatan que el Nodo es para ellos un espacio en el que enriquecen su “formación pedagógica pues las

---

<sup>98</sup> El estudio de la cultura de sí, emerge en la tradición griega, helenística y romana y es retomado por Foucault para construir sus análisis sobre las *tecnologías del yo*.

<sup>99</sup> Foucault se mueve primeramente con un concepto de experiencia cercano al de la fenomenología existencial. La experiencia del fenomenólogo es, en el fondo, cierta forma de mirada reflexiva sobre un objeto cualquiera de lo vivido, sobre lo cotidiano en su forma transitoria para captar las significaciones. El trabajo fenomenológico, en contraste, consiste en desplegar todo el campo de posibilidades ligadas con la experiencia cotidiana. Además, la fenomenología trata de captar la significación de la experiencia cotidiana para encontrar cómo el sujeto que yo soy es efectivamente fundador, por medio de sus funciones transcendentales, de esta experiencia y de sus significaciones. (Castro, 2004, p.197)

experiencias que viven en este espacio los transforman, les permiten hacer de sí mismos, sujetos en constante movimiento, en permanente cambio y transformación” (Maestra N°5 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

En esta experiencia de sí, los maestros de las redes pedagógicas también construyen sus propias sensibilidades, pues se permiten entrar en crisis y ponerse en tensión con las tecnologías de poder que intentan capturarlos; otra de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa expresa que, justamente, el nodo significa para ella un espacio en el que puede hacer catarsis sobre las vivencias que tiene en la escuela, en el aula y que, generalmente, la ponen en crisis, pues para ella, la posibilidad que ofrecen los compañeros del Nodo de escucharse, le posibilita aliviar sus cargas profesionales tranquilizando su interior” (Maestra N°4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018), este es un ejercicio del cual los maestros de las redes pedagógicas siempre salen transformados.

Esta crisis, se convierte en condición de posibilidad que impulsa a los maestros a emprender búsquedas y encontrarse como sujetos; en estas búsquedas no les queda más que volver y recogerse sobre sí mismos construyendo prácticas que les posibiliten recargarse y tomar fuerzas para seguir librando sus luchas. Las redes pedagógicas, en este panorama, se constituyen en espacios donde los maestros hacen catarsis y encuentran formas de recargarse con otros, reafirmando sus apuestas políticas por la educación y por seguir soñando distinto; una de las maestras expedicionarias da cuenta de esto en sus relatos:

(...) La red es como una familia en la que nos vamos aireando y fortaleciendo, pues en los momentos en que sentimos desfallecer, siempre hay un otro que llega y asume las banderas; esto le permite a uno recargarse y reactivarse para reafirmar que otra escuela es posible, que otro mundo es posible, que otro maestro es posible a pesar de lo coartados y controlados que nos podamos sentir en los espacios educativos; allí uno vuelve a sentir que apostarle a la pedagogía es algo maravilloso y esto se logra llegando a este espacio a sentirnos en relación con nuestras angustias y crisis como maestros, a escucharnos y construir caminos juntos. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Estos procesos en la experiencia de subjetivación del maestro son los que posibilitan su transformación y, a la vez, la de los espacios que habita pues le permite construir miradas y maneras distintas de relacionarse con estos. La escuela, por ejemplo, es el principal escenario institucional en el que el maestro genera dichas transformaciones, porque es allí donde aquel sujeto transformador se piensa y lleva a cabo maneras distintas de desplegar su práctica pedagógica; lo hace desde sus propias resistencias, creando proyectos, movilizandocomunidades, habilitando espacios para la reflexión y la discusión académica, pensándose distinto el currículo, generando vínculos, encuentro y sentido de colectividad. Así lo visibiliza uno de los maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa en sus narraciones:

*“La escuela es ese espacio político y social, en el que yo puedo me empodero de prácticas para generar transformación”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

(...) Transformarme como maestro me recuerda la meta que tengo por transformar la sociedad, y esto es a lo que siempre le apunto en los escenarios donde cada día le apuesto a la educación; esta apuesta profesional la construyo tejiendo con otros maestros un camino de cambio colectivo, en el que vamos sumando experiencias, en el que vamos sumando transformaciones evidenciadas en mejores espacios donde es posible acercar vidas humanas a convivir en paz” (Maestro N°7 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018)

Finalmente, este sentido transformador de esta experiencia de sí, en términos de una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, se convierte en posibilidad de emancipación; así lo deja ver esta maestra cuando expresa que: “este espacio me permite emanciparme, me permite ser, elaborar lo que siento y apostar políticamente por la educación, esta emancipación la vivo desde la reflexión pedagógica, la investigación, del encontrarme y construir con otros” (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

3.3.6. “En esa lógica del encuentro con el otro es que yo le veo sentido a mi experiencia en la red de maestros, allí vivo momentos de percatación en los que construimos colectividad aprendiendo de las experiencias de los otros”

(Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

Prácticas Colectivas: Constitución del maestro en tanto sujeto colectivo

<b>Prácticas Colectivas</b>	
<b>Acción que las fundamenta</b>	Encontrarse con otros
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	
Actividades que periten el encuentro, el hacer y construir juntos. Construir colectividad	
<b>Fines que persiguen</b>	
<p>*Estar con otros y trabajar en red para replicar y reproducir en otros contextos y de una manera más eficaz, las experiencias significativas e innovadoras que construyen los maestros.</p> <p>*Para cumplir con las metas a través de las cuales la Política Pública busca estandarizar y homogenizar los modos de ser maestro y las prácticas que estos construyen.</p>	<p>*Para habilitar el encuentro con el otro</p> <p>*Para articularse, comunicarse, relacionarse, conectarse entre redes y nodos.</p> <p>*Para trabajar en equipo.</p> <p>*Para romper con las lógicas de la individualización y la competitividad de las dinámicas escolares.</p> <p>*Para trabajar juntos hacia metas comunes.</p> <p>*Para crear comunidad de aprendizaje y de discusión académica.</p> <p>*Para habilitarse en el encuentro con el otro, reunirse, estar, pensar con otros.</p> <p>*Para coexistir, generar lazos de afecto</p> <p>*Para aprender del otro-ser con el otro</p> <p>*Tejer relaciones desde las pasiones-deseos comunes.</p>
<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías de Poder y producción	<b>Funcionan a modo de:</b> Tecnologías del yo
<b>Se configura en el marco de:</b> Lógicas de la sujeción / Responde a los fines e intereses de la estrategia	<b>Se configura en el marco de:</b> Las lógicas de las prácticas de sí/ Responden a las tácticas de los maestros
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>
Sujeto individualizado	Sujeto colectivo

Tabla 9. Prácticas Colectivas. Elaboración propia.

Las prácticas colectivas corresponden a la acción de encontrarse con otros, de la cual derivan actividades permiten el crear colectividad desde el hacer y el construir juntos. En

estas prácticas, los usos tácticos de la estrategia se visibilizan, cada vez que esta reconoce el trabajo en red de los maestros como un escenario potente para que entre ellos mismos puedan compartirse experiencias significativas e innovadoras, de tal manera que sean replicadas y reproducidas en otros contextos de una manera más eficaz, cumpliendo así con las metas a través de las cuales la Política Pública busca estandarizar y homogenizar los modos de ser y las prácticas que construyen los maestros; esta es una de las razones por la cual a la estrategia le resulta conveniente convocar a los maestros a que participen de las redes pedagógicas como programas de formación continua de maestros.

No obstante, los usos tácticos que los maestros hacen de estos espacios, les permiten desplegar desde la colectividad tácticas para fragmentar las lógicas de individualidad y competitividad que subyacen a los fines de “ser mejor” y tener “las mejores prácticas” que promueve la estrategia; estas tácticas les posibilita configurar prácticas de sí para el hacer y el construir juntos desde las cuales se constituyen como sujetos colectivos.

*“Allí vivimos momentos muy especiales, para nutrir nuestra práctica, nuestros saberes y lo que somos como maestros. Nuestros encuentros no son con el afán de producir, hay muchas formas de funcionar y la nuestra, muchas veces, es simplemente encontrarnos, compartir un tinto y fortalecernos como red de amigos.”*

(Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

Así pues, en las redes pedagógicas las prácticas colectivas en tanto prácticas de sí las configuran los maestros como tácticas que, en primer lugar, les posibilita hacer rupturas a las dinámicas de individualización<sup>100</sup> que establecen las tecnologías de poder y, en segundo lugar, los moviliza a crear prácticas colectivas que, desde las tecnologías del yo, les permiten configurarse como sujetos en relación con los otros. Esto se comprende mejor desde los propios relatos de los maestros:

(...) “La potencia de esta red está en la posibilidad que aquí tenemos de encontrarnos con otros maestros; en este espacio, reunirnos nos hace sentir que somos muchos los maestros y maestras que amamos la educación y le apostamos a esta, librando nuestras

---

<sup>100</sup> Esto lo explica Foucault al plantear que las luchas que emprende el sujeto no son exactamente por o contra el individuo, sino que “se oponen a lo que se puede llamar el gobierno por individualización, pues oponen formas de resistencia a los efectos de poder que están ligados al saber, a la competencia y a la calificación” (Castro, 2004, p. 363).

propias luchas, no desde la soledad en la que muchas veces nos sentimos en nuestras escuelas, sino desde el estar y crear colectividad con otros; encontrarnos, es volver a recordar nuestra esencia como maestros; por esto el Nodo constituye para nosotros una oportunidad de encuentro con otros sujetos que también creen y le apuestan a la educación, esto nos posibilita reencontrarnos a nosotros mismos para aprender-nos y desaprender-nos constantemente (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Desde estas miradas, las practicas colectivas les permiten a los maestros romper con el ideal del sujeto individualizado que buscan fabricar las tecnologías de poder para fragmentar su quehacer; esto se logra cada vez que los maestros de las redes se permiten entrar en tensión con las lógicas de la sujeción, haciéndolas visibles y conscientes, cuestionándolas y desnaturalizando las verdades absolutas con que la estrategia se posiciona a través de estas. Esta tensión moviliza al maestro a apostarle a la colectividad como modo de existencia en el que es posible ser, aprender, construir y tejer con el otro, en otras palabras, en el que es posible constituirse como sujeto colectivo.

Este sujeto emerge de una necesidad que impulsa a los maestros de las redes a encontrarse con otros, pues en lo colectivo hallan la fuerza y potencia para su subjetivación; configurando liderazgos, fraternidades y cercanías, dicho de otra manera, creando sinergias y armando lazos que les permite ponerse en relación desde deseos, experiencias, pasiones y propósitos comunes; estos vínculos se configuran a partir del afecto y se construyen alrededor de proyectos personales y profesionales cuyo común denominador es la pasión y el amor por pensarse la educación; esto que une a los maestros en esa apuesta por la colectividad lo esboza una de las maestras del Nodo de investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa a continuación:

(...) Somos una red de afectos, a los maestros del nodo nos apasiona compartir y estar con otros; nos dejamos contagiar por esa chispa, ese pensamiento crítico y ese amor con el que unos y otros hablamos de la educación, la pedagogía y la investigación; hemos configurado unos liderazgos desde la corresponsabilidad que nos mantienen; nos une la angustia, el dolor, la pregunta, pero también la esperanza; nos unen nuestras aspiraciones profesionales y nuestros deseos por ir formándonos permanentemente, la

pasión por lo que hacemos, por la reflexión y sensibilidad pedagógica; la sinergia con la que construimos equipo y colectividad, con la que hacemos investigación y la disposición con la que compartimos y dejamos circular los conocimientos (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018).

La apuesta por esta construcción colectiva genera rupturas a las políticas de individualización que coartan al maestro en espacios como la escuela, donde el sentido de colectividad, precisamente, ha sido fragmentado dejando ver el rostro de un maestro solitario y cansado de librar sus luchas pedagógicas desde la individualidad.

*“En la escuela es complicado generar ese trabajo en red, en colectivo; hay núcleos, hay grupos de áreas, de proyectos...pero el trabajo desde esa apuesta por lo colectivo no se ve cómo se vive en el nodo; pues en las instituciones prima el individualismo, los maestros estamos fragmentados y es difícil lograr las condiciones para que confluyan las pasiones que si nos unen en el nodo.”*

(Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación

Por esto, la búsqueda de otros espacios -como las redes pedagógicas- donde es posible ser, estar y hacer juntos, es una de las prácticas con que los maestros cuidan de sí a través de vías de escape donde pueden gestar tácticas y condiciones de posibilidad para sus resistencias y construir colectividad; algunos relatos de las maestras muestran las razones por las cuales las redes pedagógicas emergen como espacios alternos a la escuela:

(...) En la escuela no hay espacios para conversar y reflexionar con los otros maestros, porque la lógica institucional es muy rápida y acelerada, todo está en función de responder a eso que exige lo urgente del día a día, los estudiantes, los padres de familia, y pocos espacios existen para generar colectividad, para que los maestros nos sentemos, nos pensemos, reflexionemos en torno a lo que nos pasa y es común en nosotros. Parece que en la escuela se perdió ese espacio de reflexión pedagógica y de encuentro entre pares, ya las reuniones son para llenar formatos y para hacer las tareas que manda el Ministerio de Educación; mientras que cuando te vas a la red, tienes toda esa libertad de ser, pensar, reflexionar, proponer y hacer con otros. (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

No obstante, esa escuela que parece estar condicionada por los mecanismos de individualización que instala la sujeción, se convierte para aquel sujeto colectivo, en un espacio donde también es preciso abrir bisagras y generar rupturas, pues aquello que aprenden en la red les permite tener otras miradas de cómo hacer escuela, esto es, de cómo ir al encuentro con el otro

*“Compartir ideas, escribir textos y hablar sobre lo que hacemos diariamente genera un reconocimiento, una valoración personal y profesional que se proyecta en lo que somos, hacemos y creemos como maestras expedicionarias, lo cual se fortalece cada día desde esa posibilidad de encontrarnos con otros, a partir de esa experiencia aprendemos y nos formamos nosotras mismas”*

(Maestra Expedicionaria N°2, comunicación personal, 20 de mayo del 2018).

para hacer equipo, armar colectividad, contagiar a otros para soñarse cosas juntos y generar, así, procesos diferentes; así lo muestra otra de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa en sus relatos:

(...) En el nodo confluyen y son celebradas las diferencias; aquí nos encontramos personas de diversas posturas, apuestas, cargos, disciplinas, instituciones -públicas o privadas-, aquí podemos estar todos los que queremos encontrarnos desde lo que cada uno es, sin artificios, prevenciones o pretensiones. Nos encontramos en el afecto, en la identidad que hemos ido configurando como colectivo, como amigos, como profesionales, como maestros comprometidos con la educación; nos place reencontrarnos con los rostros de otros maestros no sólo porque esto nos hace sentir orgullosos de nuestra profesión sino porque todo lo que aquí aprendemos queda en nosotros y nos ayuda a unir fuerzas, a movilizarnos y llevarlo todo a la escuela para hacer allí cosas distintas que le den sentido a nuestras luchas y apuestas como maestros (Maestro N°7 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Es así como las prácticas colectivas le posibilitan a los maestros en sus procesos de constitución como sujetos colectivos, enriquecer no solo el intelecto sino el alma al compartir con los otros maestros; al construir y de-construir juntos desde la diferencia y sin temor a equivocarse; al crear lazos de acogida, “de compinchería y reconocimiento que les permiten compartir experiencias no solo pedagógicas sino personales, de esas que tocan las fibras de lo existencial, de la vida, donde los maestros se reconocen, se identifican con otros y comparten pasiones por la educación” (Maestro N°6 del Nodo de Investigación de la Red de



Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018); esto es lo que, precisamente, hace que estos maestros decidan estar y permanecer en estos espacios, pues, tal como lo nombra otro de los maestros del Nodo:

(...) Lo que nos hace persistir en este espacio creando colectividad, no es la red como institución sino el todo que somos como colectivo de maestros, pues aquí nos formamos de la mano de amigos de luchas y de vida; el Nodo es más que un espacio, es escenario de encuentro donde cada uno se va dejando ser, donde cada uno da lo mejor de sí y recibe de todos lo más grande de sí; aquí aprendemos, desaprendemos, pero nunca dejamos de crecer porque el Nodo es vida, familia, dinamismo, educación, política y formación” (Maestro N°7 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

3.3.7. “En la red pedagógica nos empoderamos para resistirnos y configurarnos como como sujetos políticos desde la colectividad y el trabajo con los otros”

(Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018)

Prácticas Políticas: Constitución del maestro en tanto sujeto político

<b>Prácticas Políticas</b>	
<b>Acción que la fundamenta</b>	Construir apuestas propias: pedagógicas, profesionales y políticas.
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Tomar decisiones en tanto sujeto político</li> <li>*Auto gestionar lo que necesitan como red</li> <li>*Buscar autonomía, libertad, emanciparse de las regulaciones y monotonías que viven en la escuela</li> <li>*Realizar metas profesionales e intereses formativos de los maestros.</li> <li>*Desplegar iniciativas propias</li> <li>*Reconocerse-habilitar lugares para sus apuestas pedagógicas y políticas</li> <li>*Generar espacios para sus pasiones educativas</li> <li>*Buscar otros modos y espacios para existir</li> <li>*Empoderarse apropiarse de su formación, de la pedagogía y de la educación.</li> </ul>

<b>Fines que persiguen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Para generar, crear condiciones de posibilidad</li> <li>*Para habilitarse como comunidad académica de discusión educativa</li> <li>*Para incidir en la Política Pública, como maestros pensarse y construir Política Pública Educativa</li> <li>*Para configurar su propia subjetividad política</li> <li>*Para reactivarse, recargarse</li> <li>*Para tener un reconocimiento desde sí</li> <li>*Para habilitar la red como espacio político</li> <li>*Para aprovechar la red como condición de posibilidad para la realización de los intereses y metas formativas de los maestros</li> <li>*Para movilizarse como maestros</li> <li>*Para pensarse la escuela y habitarla de otros modos posibles</li> </ul>
<b>Funciona a modo de:</b>	Tecnología del yo
<b>Se configura en el marco de las lógicas de:</b>	La prácticas de sí / Responde a las tácticas de los maestros
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	Sujeto Político

*Tabla 10. Prácticas Políticas. Elaboración propia.*

Las prácticas políticas corresponden a la acción de construir apuestas propias: pedagógicas, profesionales y políticas que llevan a cabo los maestros en su quehacer, de estas apuestas derivan actividades que se sustentan en la toma de decisiones que estos maestros hacen en tanto sujetos políticos. La fuerza con la que los maestros construyen estas apuestas, les posibilita configurar tácticas a partir de las cuales, ya no sólo hacen el juego a la estrategia, produciendo fisuras y rupturas a su régimen de veridicción sino que, por momentos efímeros, logran escapar de esta mediante líneas de fuga que les permite configurar prácticas de sí para constituirse a sí mismos en tanto sujetos políticos. En estas fugas, las tecnologías de poder y producción, desde las cuales operan los mecanismos de sujeción de la estrategia, quedan sin posibilidad de acción, dejando campo libre para que las tecnologías del yo desplieguen sus efectos en los modos de subjetivación de los maestros; es por esto que las prácticas políticas son las que visibilizan con mayor potencia los usos tácticos que hacen los maestros al poder para escapar a los fines de la estrategia y perseguir intereses que estos han trazado para sí mismos.

Es así como los maestros, en el marco de las lógicas de las prácticas de sí, crean sus propias apuestas pedagógicas, profesionales y políticas desde la posibilidad del encuentro con el otro que le habilitan las prácticas colectivas; la configuración de estas apuestas le posibilita a estos maestros hacer de la red en un espacio político donde se permiten, además, entrar en tensión, para configurar una subjetividad política desde la cual actúan sobre sí mismos, sobre los otros y sobre los espacios con que se relacionan. En este sentido, las prácticas políticas son creadas por aquellos maestros que se moviliza desde la colectividad para hacer pedagogía con otros y crear así otras apuestas posibles; veamos cómo se visibilizan estas apuestas en los relatos, por ejemplo, de las maestras expedicionarias:

(...) Estar en la Red de Maestras Expedicionarias me permite como sujeto político pensarme la educación desde otra perspectiva muy diferente; dotándola de otros sentidos que me permiten comprender que como maestra puedo tomar posturas diferentes a las que me impone el sistema, que no tengo que hacer las tareas del Ministerio, sino seguir mis propias apuestas pedagógicas (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Estas son apuestas que gestan los maestros gracias a las decisiones que toman como colectivo, pues entre sus prácticas deciden cómo organizarse, a qué le apuestan y a qué no, qué formas rechazan y cuáles adoptan, y, en este sentido, la toma de decisiones se convierte en un acto político por medio del cual estos maestros buscan estar en aquellos lugares y espacios donde pueden encontrarse a sí mismos, esto significa donde pueden estar en sintonía con los modos de subjetivación que van gestando para sí y con las apuestas que van configurando; así pues, para encontrarse a sí mismos es necesario habilitarse lugares donde estos modos de ser maestro puedan converger, tal como lo hace y lo narra una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa:

(...) Cuando yo no logro hacerme un lugar en el que pueda encontrarme, me siento en caos, entonces decido irme o comienzo a generar procesos para que se den las condiciones en las que puedo desplegar mis apuestas; porque eso significa que las apuestas educativas del lugar en el que estoy no conversan con las mías, con lo que yo soy y pienso como maestra, pues para mi hay asuntos que no se negocian, por ejemplo, que se forme desde el ser, que sea posible la construcción como comunidad educativa,

que se escuche la voz de los maestros, de los estudiantes, que haya posibilidad de debatir, de construir juntos de relacionarse de manera tranquila desde el diálogo y no desde la verticalidad (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Estas apuestas por habilitarse lugares para estar y actuar políticamente, les permiten a los maestros configurarse desde la construcción de racionalidades distintas, las cuales les posibilitan pensar diferente, no como efecto de formas de poder verticales, sino como efecto de aquellas prácticas que les permite constituirse en un sujeto político. Por esta razón defender las apuestas que estos construyen, es una práctica de sí que los hace ser y estar en las redes pedagógicas a pesar de las coyunturas y tensiones que en estas generan los cruces entre los distintos juegos de verdad; los maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa confirman estas apuestas por persistir y permanecer desde la colectividad:

“Nosotros creemos en que somos capaces, que tenemos vos y voto, que sí podemos sin necesidad de que nos den o no los avales; esto es lo que nos ha permitido ir organizándonos, reconocernos entre nosotros mismos y fortalecer nuestra persistencia y voluntad”

(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

(...) Aunque la red se haya diluido desde la institucionalidad o este medio dormida, aunque desaparezcamos para ciertas instituciones –porque nos pueden invisibilizar, decir que ya no existimos-; nosotros como nodo seguimos siendo solitos, porque lo que nos mueve a permanecer aquí es la posibilidad de pensarnos cómo más podemos existir desde el transitar por las escuelas, desde la reflexión, desde el compartir deseos y, también, desde el querernos y amarnos. (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

En virtud de estas luchas, las apuestas que los maestros de las redes pedagógicas -en tanto sujetos políticos- han gestado por seguir existiendo desde la colectividad, les ha posibilitado conquistar autonomía, autogestión e independencia, alcanzando lo que no logran aquellas redes que quedan sujetadas a las tecnologías de poder del dispositivo: madurez y consolidación; esto empodera a los maestros a creer en sí mismos, en lo que son, en lo que pueden ser, es lo que les ha permitido permanecer y trascender. Estas conquistas las nombra

la misma maestra en el marco de los momentos de rupturas y transformaciones que han tenido como nodo:

(...) Primero hacíamos al pie de la letra lo que nos planteaban desde las entidades que nos coordinaban, pero luego fuimos generando la madurez que ahora nos permite trabajar solos y ser autónomos, saber que somos capaces y podemos lograr lo que queremos, tengamos o no financiación, tengamos o no el apoyo o el aval de una institución. La dificultad en muchas redes es que es la institucionalidad la que convoca y por la que van, pero nosotros, por ejemplo, no tenemos zapato que nos apriete, hemos ido auto-gestionando lo que vamos necesitando para seguir existiendo; porque sabemos cuáles son nuestras apuestas y a lo que le apuntamos: pensarnos la educación, queremos, aprender, sentirnos reconocidos por nosotros mismos, porque tenemos una identidad de pertenencia al nodo, somos embajadores de unos y de otros. (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

En general, las anteriores apuestas profesionales, pedagógicas y políticas que construyen los maestros en medio de su configuración como sujetos políticos, los habilita para leer las Políticas de otras maneras, no para sentirse coartados, sino para mirarlas como un abanico de posibilidades en él, también, son llamados a incidir e inscribir sus luchas. De ahí que otra de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, por ejemplo, configure sus apuestas en función de las acciones que como sujeto político está dispuesta a desplegar:

(...) Como sujeto político, me convoca la esperanza en que este país puede ir superando sus dificultades con la fuerza de quienes construimos comunidades, para unir nuestros esfuerzos y configurar nuestras apuestas hacia objetivos comunes. Como maestros que creemos en la fuerza de lo colectivo, tenemos apuestas éticas por nuestra profesión desde las cuales nos pensamos nuestro lugar en la sociedad y problematizamos cómo desde las acciones que realizamos en este espacio, podemos contribuir a transformarla (Maestra N°5 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre del 2018).

“Yo le apuesto a robarle tiempo a la cotidianidad para nutrir el alma de posibilidades educativas, de didácticas, de metodologías, para romper con eso que a veces se va infiltrando en la cotidianidad de las instituciones para hacernos creer que no podemos hacer más, normalizando así la quietud y pasividad que nos hace seres estáticos y por tanto obsoletos ante las dinámicas que le demandan al maestro estar en continuo cambio y movimiento, en continua gestión y acción”

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Estas narraciones muestran, justamente, que lo que une a los maestros en las redes pedagógicas para decidir construir juntos colectividad, son las apuestas políticas que estos configuran desde sus modos de subjetivación; entre estas se destaca la de “apostarle a validar y autorizar a la pedagogía, al maestro, a la escuela y a la educación como escenarios de incidencia y transformación”

(Maestra N°5 del Nodo de Investigación de la

Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre del 2018), desde los cuales pueden desplegar sus luchas como sujetos políticos y colectivos.

3.3.8. *“Uno debe encontrar las maneras y los sujetos con quienes sea posible hacer sus luchas pedagógicas, porque si no, se muere; y yo no puedo dejar morir, porque entonces muere mi deseo de ser; uno tiene que buscarse y esas búsquedas son, también, modos de resistir”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Prácticas de Resistencia: Constitución del maestro en tanto sujeto de resistencia

<b>Prácticas de Resistencia</b>	
<b>Acción que la fundamenta</b>	Resistir
<b>Actividades que derivan de la acción</b>	*Conquistar luchas propias *Aprovechar las condiciones que generan la institucionalidad de las redes *Generar condiciones de posibilidad para...
<b>Fines que persiguen</b>	*Para escaparse-fugarse, por momentos efímeros y fugaces, a las lógicas de sujeción mediante las cuales opera la estrategia. *Para configurar tácticas, prácticas de sí. *Para subjetivarse. *Para liberarse, emanciparse, salvarse *Para cuidar de sí mismos

	*Para configurarse como sujetos políticos *Para conquistar autonomía como maestros
<b>Funciona a modo de:</b>	Tecnología del yo
<b>Se configura en el marco de las lógicas de:</b>	La prácticas de sí/Responde a las tácticas de los maestros
<b>Imagen/ideal de sujeto en función del cual se configura</b>	Sujeto de resistencia

*Tabla 11. Prácticas de Resistencia. Elaboración propia.*

Las prácticas de resistencia corresponden a la acción de resistir, de la cual derivan actividades que le permiten a los maestros conquistar sus propias luchas y aprovechar las condiciones que generan la institucionalidad de las redes para generar condiciones de posibilidad desde las cuales configura sus modos de subjetivación. Estas prácticas, al igual que las políticas, se ubican en las lógicas de las prácticas de sí, desde las cuales los maestros construyen tácticas que les posibilita escaparse, por momentos efímeros y fugaces, a las lógicas de sujeción mediante los cuales la estrategia dispone ideales de formación y prácticas de objetivación que los conducen hacia sus fines. De este modo, las tecnologías del yo a partir de las cuales funcionan las prácticas de resistencia de los maestros, hacen posible su configuración como sujetos de resistencias.

Estas prácticas visibilizan cómo los maestros de las redes son “garantes de su propia resistencia y oposición” (Butler, 2001, p.25) construyendo prácticas de sí que “derivan su potencia, precisamente, del poder al que se oponen” (Butler, 2001, p.28) o se escapan. Estas resistencias se configuran a modo de tácticas que “no pretenden ser totalizantes, homogéneas, ni dominantes, sino que responden desde lo local a las estrategias de lucha”

(Aguilar et al., 2008, p. 114) que los maestros gestan en las redes pedagógicas. La potencia de estas tácticas radica en que les permite distanciarse de la concepción del maestro desde el déficit establecida por las tecnologías de poder, y, por el contrario, dota de fuerza su capacidad para producir prácticas diversas que abren fugas, esto es, líneas de escape o

“Cuando sentí que como maestra también podía resistir, pude comprender y transformar el concepto de resistencia, pensando las transformaciones en términos de lo que estas luchas posibilitan, estando ahí, aprovechando y haciéndole el juego al sistema, en el que coloquialmente ¡Yo entro con la de ellos y salgo con la mía!”

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

rupturas a las “propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes que los encasillan en el deber ser” (Aguilar et al., 2008, p. 114).

Localizar los juegos de verdad que efectúa la Política Pública de Formación de Maestros, nos permite entender más claramente los modos en que se producen los cruces entre estos y los juegos de verdad que despliegan los maestros, mediante los usos tácticos del poder que les permiten construir prácticas de resistencia, en las que lo singular aparece como la racionalidad que define las reglas de constitución de las prácticas de subjetivación de estos maestros a partir del cuidado de sí mismos. Las maestras expedicionarias hacen visibles estos usos tácticos, al relacionarse con la red pedagógica como un espacio desde el cual le apuestan a la construcción de colectividad desde el trabajo con los otros, empoderándose a sí mismas para resistir y configurarse como sujetos políticos; esta táctica les permite habitar las redes pedagógicas desde la resistencia como práctica de sí, a partir de la cual se estas aprovechan la dualidad con la que opera el poder en las redes, para gestar condiciones de posibilidad que les permiten pensarse y subjetivarse de formas distintas. También los relatos de una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, evidencian cómo los maestros de las redes configuran estas prácticas:

(...) Nosotros no hemos dependido de la bendición de Proantioquia o la Secretaría de Educación para permanecer, porque, en algunas ocasiones -por los cambios de administración- no nombran sus funcionarios y coordinadores para acompañar los procesos de la red, y aun así hemos existido como nodo. Cuando los envían, nosotros aprovechamos las condiciones, oportunidades y programas que nos ofrecen, ¡eso sí! siempre defendiendo nuestra esencia y el modo en que hacemos nuestro trabajo, pues la administración ha querido que nos acomodemos a sus formatos para estar en el organigrama del municipio, pero nosotros les hemos dejado claro que no somos un órgano administrativo, sino interlocutores entre ellos y los maestros, nosotros somos un ente distinto y lo que hacemos y buscamos en la red es diferente a lo que ellos nos proponen. (Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

Estas coyunturas, dentro de la estructura y funcionamiento del dispositivo en el que toman cuerpo, develan relaciones de saber-poder con lo institucional, las cuales entran en tensión



cada vez que los mecanismos de sujeción que las regulan, colisionan con las fuerzas de independencia, autogestión y autonomía que conquistan los maestros en algunas redes, o bien, en algunos de sus nodos, quienes aprovechan los espacios que les ofrece dicha institucionalidad<sup>101</sup>, a través de los cuales opera la sujeción, asumiéndolos como escenarios donde es posible, también, realizar sus propias apuestas y proyecciones formativas. Otra de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, ejemplifica las rupturas que empiezan a tener lugar a la luz de este planteamiento:

*“Iniciamos el proceso de formación en investigación escolar que promovió la Secretaría de Educación Departamental; hemos tenido asesores en investigación enviados por Secretaría y contamos con recursos para realizar las investigaciones. Estando en el nodo, aprovechamos (usos tácticos) y nos vinculamos a todos los entornos que nos ofrecen para nuestra formación, participando en seminarios, diplomados, convocatorias, intercambios académicos, pasantías, socializando y publicando nuestros proyectos de investigación y recibiendo apoyos y financiación para estos.”*

(Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018)

(...) Yo ingreso al nodo en un momento en que Secretaría de Educación, estaba en la primera fase del programa de formación en investigación para los docentes; el nodo decide vincularse a ese proceso y comienzan a capacitarnos en alianza con profesionales de la Universidad Pontificia Bolivariana; luego vienen las etapas de consolidación, sistematización y socialización de proyectos, los cuales debían estar orientados al mejoramiento de la calidad educativa y debían responder a parámetros específicos; sin embargo, nosotros como nodo fuimos teniendo algunos distanciamientos con estos parámetros que buscaban encasillarnos, limitarnos y, actualmente, le apostamos a pensar y vivir la investigación desde otras lógicas que nos han fortalecido (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018) .

En los relatos citados, se ejemplifican esas fuerzas tensionales que se vuelven posibilidad para que algunos maestros<sup>102</sup>, a pesar de estar sujetos y regulados por los fines de la

<sup>101</sup> Pues son espacios donde se disponen programas de capacitación, recursos, apoyos institucionales y económicos mediante la financiación en proyectos, intercambios académicos, participación en eventos y demás.

<sup>102</sup> Es el caso de muchos maestros del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa y de la Red de Maestras Expedicionarias.

estrategia, construyan tácticas para la consolidación de formas distintas de funcionamiento, formas que les permite existir, permanecer y relacionarse con la institucionalidad y la oficialidad de otras maneras; estas formas las configuran, de hecho, sin salirse del dispositivo sino estando dentro de este, construyendo prácticas distintas a las que la sujeción les impone, pues, “la resistencia al poder no viene de afuera de este, sino que es contemporánea e integrable a sus estrategias”

*“Hay otras redes de la Secretaria y Mova que se diluyen fácilmente o no se consolidan como red, porque dependen de una administración para existir, ¡nosotros no! Nuestro nodo funciona de manera independiente; es cierto que muchos de los que estamos aquí vamos a los programas que ofrece Mova, Secretaría o Proantioquia, aprovechamos sus espacios, pero no dependemos de ellos, como nodo funcionamos con independencia, libertad y autonomía.”*

(Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

(Castro, 2004, p.490), de ahí que las rupturas a los procesos de sujeción que operan en las redes pedagógicas, las gestan los maestros, sin salirse de allí, sino estando dentro de estos espacios, creando otras maneras de habitarlos y de relacionarse con estos.

Dichas prácticas, si bien no les permite salirse totalmente de las formas en que opera el poder en el marco de las lógicas de la sujeción, si les posibilita estar dentro de su estructura y relacionarse con éste de otras maneras, esto es, creando fisuras desde las cuales reflexionan, cuestionan y hacen visibles las maneras en que la sujeción los conduce y subordina; estas fisuras se visibilizan en algunas de las críticas que comienzan a construir las propias maestras, respecto de las invisibilizaciones generadas por los cánones e instrumentos con los que se estandariza y homogeniza el tipo de maestro o de sujeto que las tecnologías de poder buscan producir:

(...) Yo tengo ciertas resistencias con el asunto de las experiencias significativas y los premios a la calidad educativa, pues lo que estos hacen es estandarizar, dar un sello de calidad; pero en realidad este sello de calidad lo están dando los maestros que se quedan en el anonimato, que no llegan a ser reconocidos, esos que construyen, generan cambios y transforman en el aula, no por un premio, sino porque hay asuntos que allí los apasionan. Es cierto que los maestros necesitamos escribir y sistematizar nuestras experiencias, pero no bajo esas directrices con las que nos quieren estandarizar. (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018)

Así, pues, este tipo de fugas son las que les posibilitan a los maestros crear otras condiciones de posibilidad para formarse a sí mismos, identificando aquello que los regula y controla, para desplegar “luchas transversales e inmediatas en contra del gobierno de la individualización” (Foucault, 1988, p.7); este estado de conciencia le posibilita a los maestros habitar las redes pedagógicas de maneras alternas a las que la subordinación les impone, esto es, creando un movimiento pendular, un ir y venir constante, que les posibilita oscilar entre los ideales con que la sujeción los mecaniza y subordina y, sus propios modos de subjetivarse, de constituirse como sujetos. Las fisuras y fugas visibilizadas en los relatos de los maestros son las que ubican la posibilidad de resistencia que estos conquistan en el “orden de las luchas” (Castro, 2004, p. 363) y de las prácticas políticas que les permiten “autogobernarse” (Deleuze, 2015, p. 93).

Con estas resistencias, los maestros de las redes pedagógicas “ponen a funcionar el poder en una perspectiva diferencial y productiva, que reconoce las características de la dominación, pero no desde un punto de vista reprimido, rechazado o derrotado, sino productivo y creativo” (Aguilar et al., 2008, p. 14), pues les permite a los maestros vislumbrar, más que sus formas contestatarias, sus fugas. El carácter “productivo<sup>103</sup>”(p.15) de las resistencias que generan los maestros se potencia en las relaciones entre tácticas y estrategia, a partir de las cuales los sujetos se relacionan de manera diferencial, es decir, no uniéndose a la lógica totalizante y hegemónica de los mecanismos de sujeción, sino por el contrario “estableciendo posiciones diferentes, distantes, más que opuestas, disimiles” (Aguilar et al., 2008, p. 113) y visibles en las prácticas de los maestros.

Los usos tácticos que producen los maestros en las redes pedagógicas, les permiten configurarse como sujetos que viven permanentemente en tensión; para algunos maestros esta tensión se comprende como un modo de existencia desde “la rebeldía” (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018), pues encuentran en esta una posibilidad para ser distintos y actuar de otros modos posibles, a través de tácticas y luchas como las que narra la misma maestra expedicionaria:

---

<sup>103</sup> Por resistencia productiva, partiendo de los análisis de Aguilar et al. (2008), se entiende aquellas prácticas de lucha que no se quedan en las posiciones contestatarias y de oposición, sino que producen otras formas y racionalidades, esto es, otras condiciones de posibilidad para la constitución de otros modos de ser maestro.

(...) Nos tachan de tercos y rebeldes por pensar diferente, por oponernos a los procesos y tareas con las que el Ministerio quiere regularnos, por cuestionar las políticas públicas y proponer otras cosas; pero a pesar de esto, se trata de sostenernos y defender nuestras apuestas, de demostrar que somos capaces de pensar y de hacer lo nuestro, porque es una apuesta que hemos construido a nivel personal y político; aunque esta lucha no es fácil si nos llena, nos hace sentir plenos (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Esas fuerzas tensionales que atraviesan al sujeto político, conllevan a que sus luchas sean por existir y permanecer como colectivo, esto es, por resistirse a la invisibilización a la que los subyuga las tecnologías de poder instauradas por la sujeción. Estas apuestas por resistir le han permitido a otra de las maestras del Nodo De Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, generar condiciones de posibilidad, desde sus apuestas como sujeto político, para subjetivarse, así lo expresa en sus propios relatos:

(...) Yo busco estar siempre atenta a identificar los mecanismos de poder con los que el sistema quiere capturarnos haciéndonos creer que hay una única manera de hacer las cosas; yo trato de escapar a estos mecanismos, buscando, justamente, esas otras formas de hacer mi práctica pedagógica, a partir de los modos de resistir que genero desde mi autonomía como maestra; estas formas me hacen sentir distinto, pues me dan la satisfacción de ver que en este espacio estamos configurando otras posibilidades y estamos trabajando por algo común que nos permite ocupar lugares distintos (Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

*“Participar en el Nodo de investigación me ha abierto la posibilidad de formarme desde la resistencia; por esto estar en el Nodo es para mí subvertir, resistir, subjetivarme”*

(Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018).

Lo anterior nos permite comprender que la resistencia, en tanto práctica de sí de los maestros, les permite a estos gestar tácticas y forma de lucha desde lo local, lo singular y lo micro, visibilizando así la multiplicidad de discursos, rostros e imágenes que el maestro configura en medio de la constitución de sí mismos.

### 3.4. Las prácticas de subjetivación entre pliegues y repliegues: Movimientos de implicación en la emergencia de singularidades

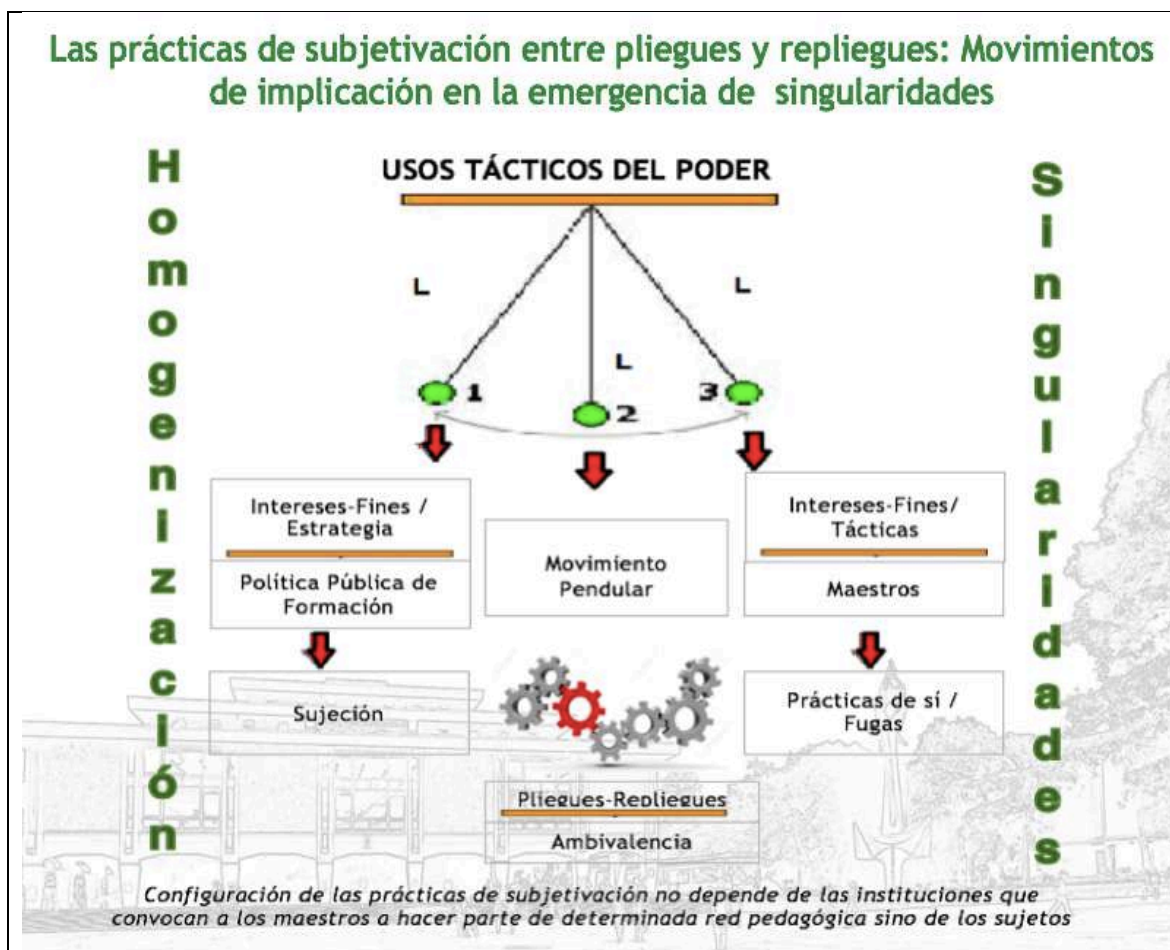


Ilustración 11. Las Prácticas de Subjetivación entre pliegues y repliegues: Movimientos de implicación en la emergencia de singularidades. Elaboración propia.

En suma, los análisis desarrollados anteriormente evidencian cómo las redes pedagógicas funcionan a modo de un dispositivo de formación en el que las relaciones saber-poder producen sujetos, en este caso, *innovadores, investigadores, reflexivos, creadores, transformadores, colectivos, políticos y de resistencias*, a partir de las prácticas de subjetivación anteriormente descritas, cuya configuración no depende de las instituciones<sup>104</sup> que convocan a los maestros a hacer parte de determinada red pedagógica<sup>105</sup> sino que

<sup>104</sup> En el caso de las que se identifican en este estudio: Secretaría de Educación, Escuela del Maestro, Mova, Proantioquia o Parque Explora.

<sup>105</sup> Como las identificadas en este estudio: la Red REM, la Red de Gestión y Calidad Educativa, la Red de Maestras Expedicionarias o la Red MAE.

depende de los sujetos, es decir, de los modos a partir de los cuales los maestros se relacionan con estos espacios y con todo lo que allí producen sus dinámicas de funcionamiento.

Dicha configuración la llevan a cabo los maestros de acuerdo con los intereses hacia los cuales orientan su formación profesional, algunos de estos intereses responden a la estrategia con la que la Política Pública pone a circular ideales formativos, discursos, racionalidades y prácticas que sirven a la consecución de sus fines. Aquí, prácticas como las innovadoras, funcionan a modo de tecnologías de poder y producción, cuando los fines que los maestros persiguen a través de estas, obedecen exclusivamente a lógicas de sujeción a través de las cuales la estrategia los objetiva y conduce hacia un ideal único de ser maestro: el del sujeto innovador. Este es puesto a circular en las relaciones saber-poder que se configuran en las redes pedagógicas, por mecanismos de coerción que no obedecen a una función de consentimiento<sup>106</sup>, sino a una función de conducir y guiar la posibilidad de la conducta de los maestros<sup>107</sup> “poniendo en orden sus efectos posibles” (Foucault, 1988, p.15), en este caso, poniendo en orden las prácticas que estos construyen para que puedan servir a las metas de innovación, calidad, excelencia y mejoramiento educativo que promete la Política Pública.

Otros de los intereses que motivan la configuración de las prácticas de subjetivación en los maestros, responden a fines que, aunque siguen sujetados a la estrategia, dejan lugar para hacer usos tácticos que le posibilitan a los maestros crear movimientos pendulares para constituirse entre las lógicas de la sujeción y de las prácticas de sí, esto es, entre lo que la Política Pública les demanda y las condiciones de posibilidad que estos gestan para subjetivarse en función de los deseos de formación que le permiten cuidar de sí mismo. Aquí, prácticas como las investigativas, reflexivas, creadoras, transformadoras y colectivas, funcionan, a modo de tecnologías de poder y producción, cuando responden únicamente a los usos tácticos creados por la estrategia para sujetar y subordinar a los maestros a sus juegos

---

<sup>106</sup> No es una renuncia a la libertad ni una manifestación de un consenso, “no excluye el uso de la violencia como tampoco la obtención del conocimiento, pues el ejercicio del poder solo puede existir con la presencia de ambos; es decir, puede producir tanta aceptación al punto de ser deseado; es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones” (Foucault, 1988, p.15).

<sup>107</sup> Esto es posible debido a que esta forma en que se ejerce el poder hace que ciertas acciones modifiquen otras (modo de acción en que ciertas acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles; estas acciones se caracterizan como el gobierno de los hombres por otros hombres) mediante relaciones que se articulan con base a dos elementos: “el otro” (aquel sobre el cual es ejercido el poder) y un campo entero de respuestas y reacciones posibles” (Foucault, 1988, p.15).

de verdad; pero, también, funcionan a modo de tecnologías del yo cuando constituyen usos tácticos creados por los mismos maestros para aprovechar la institucionalidad que representan las redes, y desarrollar allí sus propias metas profesionales, fluctuando así, entre las fuerzas que devienen de las relaciones entre tácticas y estrategia.

En este movimiento, los maestros se constituyen en tanto sujetos investigativos, reflexivos, creadores, transformadores y colectivos, a partir de prácticas que les permite pendular entre los fines a través de los cuales los sujeta la estrategia, y los fines que los movilizan a hacerle el juego a la misma, creando sus propias tácticas para producir rupturas a modo de bisagras y grietas desde las cuales pueden conquistar otras respuestas y reacciones posibles a las que les conduce la sujeción; esto muestra cómo al interior de este movimiento, el “sometimiento” (Foucault, 1988) impulsa a los maestros de las redes pedagógicas a construir otros modos posibles de ser y estar en estos espacios.

Ahora bien, las fuerzas de esos intereses que mueven a los maestros a usar tácticamente el poder, pueden llegar a ser tan potentes que, incluso, les posibilita, por momentos fugaces y efímeros<sup>108</sup>, salirse de las lógicas de la sujeción para abrir líneas de escape a partir de las fisuras producidas; en estos momentos de fuga los maestros se permiten a sí mismos responder de manera más directa a las apuestas personales, profesionales y políticas desde las cuales estos deciden subjetivarse. Aquí, prácticas como las políticas y de resistencia, funcionan a modo de tecnologías del yo que impulsan a los maestros a crear prácticas de sí mediante los usos tácticos que ellos mismos generan y con los que hacen posible la configuración de esos modos otros-distintos de subjetivación que desean para sí mismos.

Las anteriores configuraciones de sujeto que realizan los maestros se producen a partir de la colisión de fuerzas entre los juegos de verdad que devienen de la estrategia y los que son conquistados por los propios maestros, esta colisión es generada por los usos tácticos del poder que hacen unos y otros actores en el dispositivo a través del cual funcionan las redes pedagógicas; los choques y entrecruzamientos aquí generados por las fuerzas del “gobierno de sí y de los otros” (Castro, 2004, p.410), dan lugar a las tensiones en medio de las cuales los maestros configuran sus prácticas de subjetivación. Estas tensiones son, precisamente, las

---

<sup>108</sup> Estos momentos tienen la característica de ser fugaces y efímeros, porque de no ser así la estrategia buscará, luego, cooptar las prácticas que allí se configuran para instalarlas como obligación.

que fracturan los regímenes de verdad que idealizan esa única imagen del maestro innovador y de sus prácticas pedagógicas en tanto prácticas exitosas, eficientes, significativas e innovadoras, y dejan ver otras posibles formas de ser maestro y de configurar sus modos de subjetivación, esta vez desde la experiencia y el cuidado de sí que sólo tienen lugar en medio de los “pliegues y repliegues” (Butler, 2001, p.22) que caracterizan este movimiento de implicación, de pendular, de ida y vuelta en el que los maestros se constituyen en sujetos.

Estos pliegues y repliegues entre las lógicas de la sujeción y de las prácticas de sí, no se efectúan en paralelo o de manera independiente, sino que funcionan a modo de engranaje, sin excluirse sino implicándose entre sí, se originan en medio de la ambivalencia que caracteriza el lugar de la emergencia del sujeto<sup>109</sup> la cual da lugar a que, por ejemplo, un maestro aunque en algunos momentos de su proceso formativo busque responder a los intereses de la estrategia mediante la configuración de prácticas innovadoras, en otros, pueda, también, desplegar usos tácticos de ésta y generar pliegues para hacer de la investigación, la reflexión, la creación, la transformación y la colectividad, apuestas políticas y de resistencias que se constituyen en prácticas de sí con las que dota de otros sentidos su quehacer; del mismo modo, un maestro que se configura a sí mismo en tanto sujeto político o de resistencia, puede construir prácticas innovadoras no porque su interés o fin directo sea responder a los intereses de la estrategia, es decir a las demandas de la Política Pública, sino porque resignifica el sentido de la innovación desde experiencias que le permiten autoformarse y transformar sus modos de relacionarse consigo mismo, con los otros, con los espacios que habita y con sus prácticas.

Esta ambivalencia muestra, pues, las dos modalidades en las que el poder posibilita la configuración de prácticas de subjetivación en las redes pedagógicas: en primer lugar, este poder se manifiesta como “algo que es siempre anterior al sujeto, está fuera de él, ocasionándolo y subordinándolo como condición de su posibilidad y ocasión de su formación” (Butler, 2001, p. 26) para producir, en este caso, maestros innovadores, investigativos, reflexivos, creadores, transformadores y colectivos que sirvan a las metas de calidad y mejoramiento de la Política Pública. En segundo lugar, se manifiesta como “efecto

---

<sup>109</sup> “El sujeto emerge simultáneamente como efecto de un poder anterior-externo y como condición de posibilidad de una forma de potencia radicalmente condicionada.” (Butler, 2001, p.25)



voluntario del sujeto, como aquello que es adoptado y reiterado en su propia actuación” (Butler, 2001, p. 26), para producir, en este caso, estas mismas formas de ser maestro pero no a partir de los mecanismos que los sujetan, sino a partir de sus propios deseos e intereses profesionales; esto muestra cómo, en todo caso, la subordinación al discurso educativo y formativo de la Política Pública, le implica a los maestros de las redes “una sumisión obligatoria que les proporciona su continuada condición de posibilidad” (Butler, 2001, p.18) cada vez que el poder que los somete y los configura en tanto sujetos innovadores, es el mismo que les posibilita constituirse y formarse, a su vez, de *otras formas posibles*<sup>110</sup>.

En estas otras formas posibles, la investigación, la reflexión, la creación, la transformación y la colectividad se constituyen para los maestros en prácticas dirigidas, no a los fines de la estrategia, sino directamente a sus intereses y apuestas políticas y pedagógicas, constituyéndose a sí mismos en sujetos políticos que, desde la resistencia y la relación de estrategia y tácticas, dan lugar a la emergencia de singularidades, pues es la táctica la que, justamente, abre la posibilidad de abarcar lo singular y diferencial que producen los maestros en lugares –como las redes pedagógicas- donde, aunque la sujeción los coarta mediante sus mecanismos de estandarización, estos se fugan para habilitar su subjetivación desde aquello que se vuelve singular y les permite actuar y cuidar de sí mismos.

Dichas singularidades dejan ver las relaciones tensionales y luchas con las que los maestros, más que oponerse a la estrategia y sus lógicas de sujeción, gestan condiciones de posibilidad para romper con las imágenes e ideales únicos y homogenizantes del deber ser, constituyéndose a sí mismos desde prácticas de sí con las que se auto-transforman y dan sentidos distintos a su experiencia. Son, en últimas, singularidades que emergen de las búsquedas que emprenden los maestros por encontrar en las redes pedagógicas otros modos de existencia, esto es, otros espacios para pensarse, para reflexionar, para coexistir, para ser y estar con otros.

---

<sup>110</sup> En este caso como sujetos investigativos, reflexivos, creadores, transformadores, colectivos, políticos y de resistencia.

## CAPÍTULO 4

### REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS REDES PEDAGÓGICAS

Los análisis realizados en los capítulos anteriores acerca de las coyunturas históricas en la existencia y funcionamiento de las redes pedagógicas, las problematizaciones en torno al concepto de red y las consideraciones sobre el funcionamiento de estas redes en tanto dispositivo de formación en el que los maestros configuran sus propias prácticas de subjetivación; se han constituido en las condiciones de posibilidad que le permiten a esta investigación sentar elementos de análisis para interrogarnos, en este último capítulo, por la formación de maestros. Particularmente, en las reflexiones siguientes nos ocuparemos de los efectos que las relaciones de saber-poder dejan en los procesos de formación de maestros que tienen lugar en las redes pedagógicas, tal como estas son pensadas en el marco de la actual Política Pública de Formación Docente de Medellín.

Para esto, el dispositivo, en el marco de la analítica foucaultiana, sigue siendo la categoría metodológica que nos permite ver dichos efectos en términos de discusiones alrededor de cuatro asuntos claves, a saber: la posible existencia de un fenómeno de cooptación; los cuestionamientos al concepto de formación en las redes pedagógicas y a las lógicas tecnicistas, eficientistas y de mejoramiento en las que se inscribe; el despliegue de lo singular como línea de fuga en las relaciones saber-poder presentadas y, finalmente, algunas relaciones entre formación inicial y formación continua a las que los cuestionamientos desarrollados dan lugar.

#### **4.1. Discusiones alrededor del posible fenómeno de cooptación**

El uso metodológico que hemos hecho del dispositivo, nos ha permitido visibilizar los efectos del poder en relación con lo que este produce en el funcionamiento de las redes pedagógicas. Un primer efecto, generado por las tecnologías de poder mediante las cuales el

dispositivo opera, se evidencia en los distanciamientos que empiezan a visibilizarse entre las redes pedagógicas nacidas en el contexto de la Expedición Pedagógica Nacional (1990)<sup>111</sup> y aquellas convocadas por la actual Política Pública de Formación Docente; estos distanciamientos orientan la discusión hacia la indagación por una ruptura potencial entre las redes pedagógicas del ayer y del hoy, la cual se explica a partir de los hallazgos que le permiten a esta investigación evidenciar la posible existencia de un fenómeno de cooptación<sup>112</sup>, que tensiona e instrumentaliza la formación de maestros en las redes pedagógicas.

Para comprender este fenómeno de cooptación, es necesario volver la mirada al planteamiento del problema de esta investigación, el cual brindó elementos claves para comprender la emergencia de las redes pedagógicas en el marco de las manifestaciones potentes del magisterio, concretamente de las luchas que gestó el Movimiento Pedagógico Colombiano (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional(1990)<sup>113</sup>. Es precisamente en el contraste con el contexto actual de las redes pedagógicas, donde se abre un debate por los distanciamientos que comienzan a visibilizarse entre estas redes pedagógicas del ayer y del hoy.<sup>114</sup>

Estos distanciamientos se identifican, principalmente, en las racionalidades que permean las redes convocadas en la actualidad por la Política Pública de Formación de Maestros en

---

<sup>111</sup> Recordemos que, tal como se presentó en el estado del arte de esta investigación, la idea de Expedición Pedagógica está ligada al origen y desarrollo del Movimiento Pedagógico. Fue inicialmente planteada en el XI Congreso de Fecode, realizado en 1982 en la ciudad de Bucaramanga, y tuvo sus primeros desarrollos durante la década de los años 80 en los Departamentos de Caldas y Guaviare. Ella impregnó momentos significativos del Movimiento Pedagógico como fueron los Congresos Pedagógicos de 1987 y 1994 y, finalmente encontró su lugar en el Plan Decenal de Educación, como una estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas innovadoras y creativas de enseñanza" (Expedición Pedagógica Nacional, 2000; citado por Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p. 122).

<sup>112</sup> Aguilar et al. (2008) entienden esta cooptación como "los usos tácticos de la estrategia estatal, puesto que recurre a prácticas que pueden ser contradictorias en relación con el fin de la estrategia, pero que posibilitan jugarle a las resistencias" (p.127). Respecto a este concepto, los análisis de estos investigadores nos permiten aclarar que: "a) no todas las tácticas podrían considerarse prácticas de resistencia puesto que, como se desarrollará más adelante, también se pueden identificar prácticas de simulación; b) ni tampoco todas las tácticas son producidas por parte de quienes se resisten, también se pueden identificar usos tácticos por parte del Estado (Aguilar et al., 2008, p.114).

<sup>113</sup> Las tácticas de resistencia tomaron fuerza en la década de los noventa a pesar del debilitamiento del Movimiento Pedagógico, debido a las agrupaciones de maestros que se empezaron a consolidar y al logro de la Ley General de Educación. (Aguilar, et al., 2008, p. 117)

<sup>114</sup> Por redes del ayer nos referimos a las redes pedagógicas que emergieron en el marco de la propuesta expedicionaria y, por redes del hoy, a aquellas que convoca la actual política pública de formación de maestros en Medellín.

Medellín, pues estas fracturan el espíritu, la razón de ser y el sentido con el que las redes surgieron en el contexto expedicionario de la década de los 90's; esta fractura se lee no sólo en la esencia de lo que eran las redes pedagógicas, sino en cómo se concebían, en la visión y las búsquedas que tenían. Al respecto es necesario volver la mirada sobre el estado del arte de esta investigación para recordar que:

(...) Las redes se constituyeron en un modo de resistencia por su capacidad para romper con el encierro en que se había sumido la práctica pedagógica, y su poder para resignificar la espacialidad y la temporalidad, las cuales estaban atrapadas en el encierro del aula, en el caso de las Escuelas Normales en lo que se identificó como dispositivo anexa. Asimismo, las redes de maestros se resisten a las formas centralizadas del poder, a formas verticales, lineales, burocráticas e institucionales de agrupación, dando lugar como colectivo, a afirmarse como maestros, a inventarse otros modos de existencia del maestro. (Aguilar et al., 2008, p. 122)

Asimismo, como lo afirman Martínez y Unda (1998): "las redes se constituyen en un espacio que fortalece y amplía las experiencias innovadoras en marcha, convirtiéndose a su vez en un mecanismo generador de nuevas búsquedas" (citado en Aguilar et al., 2008, p. 123). Según estos investigadores, a esta dinámica también responden "las expediciones pedagógicas, especialmente aquellas que tuvieron lugar antes de ser asumidas por el Estado, es de resaltar, la Expedición Pedagógica del viejo Caldas y la Expedición Pedagógica del Guaviare (1998)" (Aguilar et al., 2008, p. 123).

Las memorias anteriores nos permite explicar que, mientras en aquel contexto las redes nacieron como escenarios políticos donde los maestros generaban resistencias desde la colectividad para constituir otros modos de subjetivación y visibilizar la diversidad pedagógica del país; en la actualidad, se tergiversa este sentido una vez pasan a ser un concepto utilizado por las administraciones municipales para servir a la organización de una "buena" Política Pública de Formación de Maestros; donde las redes pedagógicas se convierten en uno de los proyectos estratégicos que traza el plan de formación y cualificación docente de Medellín<sup>115</sup>, para apostarle a "orientar los procesos de mejoramiento permanente

---

<sup>115</sup> La conformación y el fortalecimiento de redes pedagógicas, para la Secretaría de Educación de Medellín, es una estrategia inscrita en el Plan de Desarrollo Medellín es Solidaria y competitiva, que posibilita el

de la educación, en función de los lineamientos de la política del municipio, los logros de los estudiantes, y las necesidades de las instituciones educativas y la comunidad” (Secretaría de Educación de Medellín, 2008-2011, p.3)<sup>116</sup>

Desde esta perspectiva oficial, las redes tal como ya no se comprenden como en el contexto expedicionario, y pasan de ser escenarios movilizados por la iniciativa de los propios maestros, caracterizados por generar resistencias a las lógicas de homogenización, estandarización e instrumentalización de la política pública; para convertirse en espacios donde, justamente, se reproducen estas estructuras en función de las metas de mejoramiento y excelencia educativa que persigue la administración municipal. Así, el fenómeno de cooptación se explica desde las lógicas de reproducción donde esos otros modos de subjetivación que en la Expedición Pedagógica Nacional buscaban ser visibilizados, quedan relegados a una forma única de ser maestro: la que fija esta política a través de la imagen del buen maestro o sujeto innovador; este planteamiento se reafirma en las reflexiones de las Maestras Expedicionarias cuando mencionan que “al parecer esos otros modos de ser maestro se confunden, se les da un sentido diferente y ahí pierden su esencia” (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Leemos, entonces, este quiebre en el sentido y espíritu de las redes pedagógicas (visto en el marco de los dos contextos esbozados: el de la Expedición y el de la actual Política Pública de Formación Docente) como un fenómeno de cooptación del concepto de redes, efectuado por las tecnologías de poder que devienen de la sujeción y operan a través de la institucionalidad; pues la fuerza con la que este emerge en el contexto expedicionario, lo convierte en un concepto potente y susceptible de ser capturado para conducir los sujetos hacia el ideal de formación que dichas tecnologías fijan.

Esta cooptación, entendida como captura, se sitúa en la relación con la institucionalidad, a partir de la cual la política pública les ofrece a las redes pedagógicas reconocimiento, apoyo

---

*encuentro de los docentes, la reflexión, la problematización* de las realidades educativas (los ambientes escolares, la didáctica del área específica, entre otras) y la búsqueda de alternativas o soluciones para mejorar las prácticas pedagógicas. Los encuentros y reflexiones son relevantes; de ellos se derivan acciones que le aportan al mejoramiento de las Escuelas. Por lo tanto, la sistematización es fundamental, puesto que posibilita recoger las lecciones aprendidas de prácticas y experiencias de maestros en su institución o comunidad, comprendiendo su sentido y relevancia, de manera que posibiliten la transformación de la escuela y puedan ser referentes para otros educadores. (Secretaría de Educación de Medellín, 2008-2011, p.3)

<sup>116</sup> Profundizar en: *Plan de Formación y cualificación docente Medellín*.

y condiciones favorables para su existencia, a cambio de servirse de estas como espacios donde los mecanismos de sujeción puedan instalarse con mayor contundencia para lograr los fines de progreso que esta se traza. Esto no quiere decir que dicha relación con lo institucional sea un asunto negativo, sino que es el lugar, precisamente, en el que la cooptación surge efecto, pues fragmenta no sólo el espíritu y la esencia de aquellas redes, sino también la fuerza y la potencia con que estas se conformaron en tanto iniciativa y movilización de los maestros que defendían sus propias apuestas pedagógicas y políticas, para ubicarlas en una relación de dependencia y subordinación a las tecnologías de poder; esto se lee en las palabras de una de las maestras, en las que se muestra esa brecha entre lo que son como colectivo de Maestras Expedicionarias, y lo que la política quiere que sean en tanto programa de formación continua:

(...) La Red de Maestras Expedicionarias surge a partir de las movilizaciones que lideraron los maestros en la Expedición y no porque Secretaría de Educación nos hubiera llamado a organizarnos como red; hemos permanecido de manera independiente por ese querer y espíritu expedicionario que caracteriza a los maestros que estamos en ella; un espíritu que no se adapta a los moldes de las políticas del Estado, sino que, por el contrario, se caracteriza por hacer críticas a estas, cuestionando las formas en que no le permiten al maestro pensarse como un sujeto autónomo en su práctica (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Aquí los mecanismos de subordinación y sujeción, quebrantan específicamente la posibilidad de que aquellas redes convocadas por la política pública, puedan alcanzar el nivel de consolidación, autonomía y madurez que si han alcanzado algunas redes que se configuraron en el marco de la propuesta expedicionaria, pues, justamente, lo que el fenómeno de cooptación genera es fragmentar tal posibilidad de autonomía, haciendo que su existencia y permanencia dependa del interés institucional que las administraciones municipales tengan o no sobre estas, es decir, de las decisiones que tomen por incluirlas o no en sus planes de desarrollo.

Tal relación de dependencia es la que ha generado que muchas de estas redes se diluyan o desaparezcan, una vez aquel interés institucional también desaparece, pues, así como lo percibe uno de los funcionarios públicos de la Secretaría de Educación, el apoyo a las redes

pedagógicas “cambia dependiendo de las administraciones de turno y de las apuestas que estas tengan con relación a la formación de maestros, las cuales a veces son potentes y otras veces declinan” (Funcionario Público de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018).

Este es todo un proceso de picos altos y bajos que ha fracturado, precisamente, la posibilidad de que estas redes puedan sostenerse y continuar por sí mismas, pues, en palabras de este funcionario, para la conformación de las redes existen tres pasos: 1) convocar y conformar el grupo de maestros; 2) consolidar el grupo y, 3) lograr que el grupo sea autónomo y pueda auto-gestionarse” (Funcionario Público de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018); es este último paso el que le ha permitido a redes como la de las Maestras Expedicionarias trascender lo institucional. Pero, en otros casos, muchas redes quedan limitadas en el plano de esa relación con la institucionalidad, pues es a través de esta que la cooptación opera para capturar, en primera instancia, los intereses y deseos que manifiestan los maestros por construir desde la colectividad, esto lo hace visible y consciente una de las Maestras Expedicionarias en sus relatos cuando plantea que:

(...) Los maestros que van a otras redes como las de Mova, por ejemplo, son maestros que se inquietan, que les gusta apostarle al encuentro con el otro, ¡sí!, pero eso que los motiva, eso que hay en ellos mismos y los impulsa a buscar esos espacios, termina siendo aprovechado por el discurso oficial para imponerles rutas en las que terminen haciendo ¡muy bien! la tarea que manda el Ministerio, cumpliendo al pie de la letra con lo que este demanda, por ejemplo con el tema de las experiencias significativas y los premios. Nosotros, en cambio, buscamos estar siempre atentas a estos procesos estandarizados para no caer en ellos, y le apostamos es a construir juntos y hacer pedagogía desde las apuestas políticas que hemos heredado de la Expedición (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

En segunda instancia, el fenómeno de cooptación apunta a capturar los conceptos potentes en las relaciones de saber-poder que tienen lugar en las redes, entre ellos los de experiencias significativas, innovación y producción; pues son conceptos que se posicionan en el discurso de la novedad, lo prometedor y lo beneficioso para justificar los fines que, a través de estos,

fijan los mecanismos de sujeción; de ahí que no tenga ningún peso, por ejemplo, oponerse a decir que la producción de experiencias significativas como prácticas innovadoras no favorece la calidad educativa, pues es una afirmación que se instala dentro de los regímenes de veridicción avalados, naturalizados y reproducidos por las tecnologías de poder a través del discurso oficial.

Para comprender esta cooptación, nos servimos del concepto de *experiencias de innovación*, emergido en la Expedición Pedagógica Nacional, con el cual se hacía referencia, tal como lo afirma Martínez (2002), a las decisiones que tomaban los maestros en aquel contexto por introducir cambios en sus prácticas, “como una resistencia a la imposición de la tecnología educativa y como ruptura con el modelo curricular, arriesgando la creación y alejándose de las rutinas y los esquemas que ataban su trabajo a planes diseñados previamente y sin su participación” (p.79). Sin embargo, una vez la innovación “es reglamentada por el Ministerio de Educación e institucionalizada como uno de los ejes de las reformas educativas de la globalización, los maestros que adelantaban este tipo de trabajos prefirieron distanciarse” (Aguilar, et al., 2008, p.117).

En palabras de Aguilar, et al. (2008), es así como “la innovación deja de ser un modo de resistencia productiva cuando el Estado pretende regular esta iniciativa a través de la reglamentación” (p.117) ya que lo propio de las prácticas de resistencia es que “no pueden ser reguladas, homogeneizadas ni reglamentadas, esto les haría perder su poder incisivo, agudo que al mismo tiempo es creador y recreador” (Aguilar, et al., 2008, p.117). Desde esta mirada, entonces, las experiencias innovadoras:

(...) Responden a reflexiones críticas que el maestro hace de su práctica, del conocimiento de las ciencias y del entorno, no responden al interés de políticas de control y de evaluación de resultados, además no refuerzan la concepción de déficit de la práctica del maestro, sino que parten de la mirada de la transformación y la experimentación, es decir, de la idea de producción de saber pedagógico y didáctico (Aguilar, et al., 2008, p.118).

Estas precisiones muestran que estudios previos, como el de Aguilar, et al. (2008), ya habían anticipado algunas reflexiones sobre la posibilidad de cooptación, en este caso particular, del concepto de experiencias innovadoras, las cuales, en palabras de estos



investigadores, han sido cooptadas por el Estado, debido a la exigencia que se le hace al maestro, principalmente desde la legislación, acerca de “los procesos investigativos y la innovación pedagógica que, además, se ha materializado en los mecanismos de premios<sup>117</sup> y reconocimientos que se efectúan con miras a destacar las experiencias exitosas” (Aguilar, et al., 2008, p.118); las cuales develan las prácticas innovadoras pero, esta vez, como instrumento de una estrategia del mercado que captura la noción de experiencias innovadoras, para reemplazarla por la de experiencias significativas, categoría que, lejos de significar resistencia a las imposiciones de los modelos curriculares que estandarizan y mecanizan la labor docente, por el contrario, la inscriben en lógicas de la reproducción y homogenización.

Lo anterior ilustra cómo los conceptos que circulan alrededor de la formación de maestros en las redes, aunque se asocian a los discursos con que estas se configuraron en el contexto expedicionario; una vez capturados por las tecnologías de poder, sufren un desplazamiento en su sentido originario, para establecer otros sentidos que contribuyan a justificar los ideales de formación que promueve la política pública según sus metas de progreso, mejoramiento y excelencia; lo cual genera que maestros, como las maestras expedicionarias por ejemplo, ya no se sientan identificadas con los sentidos que la política le asigna a tales conceptos, así lo muestran en sus relatos:

(...) A raíz de todo el auge de las experiencias significativas, nosotros ya no usamos esta noción pues no corresponde a la idea de experiencia innovadora que concebimos desde la propuesta de Expedición, nosotros más bien hablamos de cómo la práctica pedagógica pasa por el sujeto como una experiencia que lo transforma y lo moviliza a idear cambios en sus prácticas, de manera que estas queden en el tiempo, sigan funcionando, estando vivas y transformen a otros. Esta idea es muy distinta a la de querer hacer de tu práctica la mejor y la más innovadora con fines a un reconocimiento externo: a un premio; nuestra motivación no es esta, pues el reconocimiento que necesitamos está entre nosotras mismas, por lo que hacemos no porque nos pongan en la palestra pública a creer que somos los mejores; pues para tener prácticas maravillosas

---

<sup>117</sup> Concretamente en el Departamento de Antioquia, se destaca el premio *Maestros para la vida*, el cual fue iniciativa de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, comenzó en el año 2006 y está enmarcado en el programa *"A tu lado aprendo"*, desde entonces cada año se recoge en una publicación las diferentes experiencias que los maestros escriben para concursar (Aguilar, et al., 2008, p.118).

no necesariamente hay que ganarse un premio, este no es un indicador real de que seas el mejor, es una perspectiva muy equivocada de lo que los maestros somos y queremos (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

Se evidencia, entonces, que a diferencia de las lógicas de competitividad, individualización y mejoramiento que las tecnologías de poder fijan en las redes convocadas por la política pública; en el espíritu de aquellas nacidas con la Expedición Pedagógica Nacional, no interesa el querer sobresalir y producir experiencias significativas para competir por ser el mejor, el maestro ideal o el de las mejores prácticas; sino que, de hecho, esa misma idea de producción, la tejen desde el sentido de la creación, construcción y visibilización de las prácticas y los otros modos de ser maestro que estos configuran; estos distanciamientos respecto al sentido de la producción se perciben en planteamientos como el siguiente:

(...) Tampoco nos identificamos con la idea de producir que vende el sistema oficial, tanto es así que lo que sistematizamos en la red de maestras expedicionarias nunca se vende, tenemos un manifiesto donde se dice que todo lo que se produce en Expedición es para la humanidad, por lo tanto no tiene un dueño, ni se hace para un lucro o para querer estandarizar a otros maestros; lo que nos interesa es aportar a los procesos pedagógicos, visibilizar y darle un lugar a esos otros modos de ser maestro que son muy diferentes a los que el Ministerio plantea para homogenizarlo, le damos un lugar es a esos maestros que piensan distinto, cuestionan, se resisten crean y transforman. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

En este sentido, podríamos decir que las redes pedagógicas son cooptadas por las tecnologías de poder que devienen de los procesos de sujeción; esta cooptación se efectúa a partir de la captura de los conceptos que circulan en estas; ocasionando que los maestros que le han apostado a la configuración de otros modos de subjetivación desde sus prácticas, no logren encontrarse a sí mismos en esos espacios, pues allí no pueden darle un lugar a sus apuestas políticas como sujetos; esto lo expresa una de las maestras expedicionarias al contar que:

(...) Yo, en algunos momentos, he sido invitada a redes vinculadas a la Secretaría de Educación, pero allí no me encuentro como Maestra Expedicionaria, quizá porque como sujeto político no me gusta que me sometan a las directrices con que el Ministerio

estandariza; no por rebeldía, sino porque no conversan con mis apuestas políticas ni con lo que soy como maestra. En la red de maestras expedicionarias uno es más libre, aquí cada experiencia es importante, todos somos reconocidos desde nuestras habilidades y nuestro saber es realmente valorado, no está estamos pendientes de competir o sobresalir, sino de aportar a la pedagogía en nuestro país desde una construcción colectiva. (Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018).

#### **4.2. Discusiones alrededor del concepto de formación en las redes pedagógicas: Cuestionamientos a las lógicas tecnicistas, eficientistas y de mejoramiento**

En general, el fenómeno de cooptación que emerge como efecto de las tecnologías de poder, pone en tensión la formación de maestros en las redes pedagógicas, tal como se entiende en la Política Pública de Formación Docente de Medellín; para entrar en esta discusión son pertinentes preguntas como: ¿Cuál es la fundamentación académica y conceptual que tiene esta política con relación a la formación? ¿Cómo se entiende allí este concepto?

Estos cuestionamientos nos llevan a comprender que la cuestión de la formación de los maestros en Colombia “no es una categoría natural ni neutral, sino histórica” (Calvo, Lara & García, 2017, p. 47)<sup>118</sup>, la cual se ha configurado en el marco de un proceso paulatino de reconocimiento social y político, en el que -luego de la ley General de Educación- se sentaron las bases<sup>119</sup> y referentes para pensar nuevas propuestas de formación, las cuales se orientaron hacia la conformación de un Sistema Nacional de Formación de Docentes<sup>120</sup> (MEN, 2013),

---

<sup>118</sup> Tal como se nombra en el estudio realizado por los profesores e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón Lara y Luis Ignacio Rojas García (2017), donde hacen un diagnóstico a partir de un recorrido histórico por los distintos momentos de la formación de maestros en Colombia. Profundizar en Calvo, G., Lara, D. B. R., & García, L. I. R. (2017). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).

<sup>119</sup> En estas bases se incluyen: el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de educación y la reestructuración de las escuelas normales; el Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 que reglamentaron las disposiciones sobre formación docente que estableció la Ley 115.

<sup>120</sup> Las relaciones entre unidades, en su conjunto, le permiten al sistema conformarse como una unidad compleja más amplia con características particulares. Cada subsistema se comprende como un sistema constituido por unidades que se interrelacionan. Su estructura organizada se delimita y reconfirma según las interacciones internas y externas del sistema. Así, los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada

cuya estructura está organizada por “tres unidades internas vinculadas entre sí por múltiples vías: el subsistema de formación inicial, el subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación avanzada” (MEN, 2013, p.60).

Para los análisis que estamos haciendo con relación a las redes pedagógicas, la política pública las ubica dentro de esta estructura como un programa de formación continua que corresponde al segundo subsistema, el cual:

(...) Contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral (MEN, 2013, p.60).

Para comprender esta mirada sobre la formación de maestros y, específicamente, sobre la formación continua, es clave tener en cuenta cómo se vive y se percibe este concepto por los sujetos que habitan las redes pedagógicas; a propósito, se retoman las reflexiones de uno de los funcionarios públicos de la Secretaría de Educación, quien se ha venido pensando el tema de la formación de maestros a partir de sus experiencias en el acompañamiento a los programas de formación que promueve esta institución (entre ellos las redes de maestros) este plantea que:

(...) En la administración no hay una discusión académica ni una lectura crítica alrededor de conceptos como el de redes pedagógicas y el de formación, pues cuando estos se institucionalizan, se reducen a asuntos de gestión, donde lo que interesa no es debatir los fundamentos conceptuales de lo que se entenderá por formación o por redes dentro de la política pública, sino que lo que preocupa, prioritariamente, son asuntos como: ¿qué tanto aportaran las redes al mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones? ¿cuántos maestros asisten en las redes? ¿cuántas experiencias

---

comportan vinculaciones internas -entre subsistemas- con el sistema de formación en general y con otros sistemas relacionados con el sector de la educación. (MEN, 2013, p.60),

significativas han publicado? ¿De qué manera la formación que se les brinda se ve reflejada en el cumplimiento de las metas hacia la excelencia educativa?, etc. (Funcionario Público de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018).

De hecho, según las reflexiones de este funcionario, las comprensiones y apuestas que se logran acordar sobre el concepto de formación de maestros en las redes pedagógicas, también fluctúan de acuerdo a los altibajos que se evidencian en los intereses de una y otra administración municipal por apostarle desde perspectivas distintas a la formación de los maestros de la ciudad; debilitando así los fundamentos conceptuales sobre los que pueda pensarse tal idea de formación en el marco del Sistema Nacional de Formación de Docentes. Esto se pone de manifiesto en relatos como el siguiente:

(...) La formación de maestros en Medellín se ha entendido de maneras muy distintas, pues cada administración llega con su idea de formación y dependiendo de éstas le apuesta o no a ciertos asuntos, entre ellos las redes. Por ejemplo, luego de algunos años de apostarle a las redes de maestros, la administración que gobierna entre el 2012-2015<sup>121</sup> genera un tránsito al pensar la formación de maestros, hay un declive del concepto de redes pedagógicas, quizá porque la administración no lo entendió, no lo leyó tal como se venía construyendo en la Escuela del Maestro, lo cual es un fenómeno recurrente en el que cada cuatro años la nueva administración inventa una cosa distinta, por lo que no hay continuidad (Funcionario Público de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018).

Todo esto indica que en Medellín, las redes convocadas por la institucionalidad tienen aún un largo proceso para lograr consolidarse como redes autónomas, pues si la administración pública no se hace responsable, muchas de ellas desaparecen; esto muestra, que, a su vez, el concepto de red pedagógica no ha llegado a una madurez plena, pues este termina dependiendo, también, de la perspectivas de cada administración pública y de su interés por apostarle o no a las redes de maestros.

---

<sup>121</sup> Administración del exalcalde de Medellín Aníbal Gaviria.

Estas debilidades son aprovechadas por las tecnologías de poder que devienen de la sujeción, para ejecutar con mayor eficiencia sus cooptaciones, poniendo en tensión la formación de maestros en las redes pedagógicas hasta el punto de, también, capturarla e instrumentalizarla, instalando unas formas específicas y naturalizadas de los ideales de formación y del tipo de sujeto que allí se busca formar; estas formas se inscriben dentro de un modelo tecnicista y eficientista que se sustenta en la perfectibilidad<sup>122</sup> y en las lógicas del mejoramiento constante como principios bajo los cuales se mecaniza la formación y el quehacer del maestro.

Desde esta perspectiva instrumental, la formación de maestros en las redes pedagógicas es comprendida como *capacitación, actualización y cualificación*, en tanto instrumentos y mecanismos que permiten llevar a cabo los fines que se plantea la política pública para alcanzar el mejoramiento educativo. En los relatos de una de las coordinadoras de la red de Gestión y Calidad Educativa se identifica esta visión de la formación:

(...) Cuando este grupo humano se reúne, se da un proceso de formación en el que brindamos capacitaciones, conferencias de expertos, talleres de profundización en temas o necesidades que tengan los maestros, etc; con el fin de que estos puedan actualizarse y cualificarse de acuerdo a su área de conocimiento, adoptando herramientas que les permitan generar alternativas de solución a los problemas de su práctica en el aula. (Coordinadora en la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018).

Estas consideraciones muestran una idea de formación que tiene como finalidad incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación, desde una apuesta clara por solucionar los problemas de la práctica educativa, problemas en relación con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la didáctica, etc.; fundamentando el sentido de la formación en “*el hacer*” y la eficiencia, tal como lo explicita una de las profesionales en educación de la Red MAE:

(...) La formación que impartimos en nuestra red, le permite a los maestros actualizar y enriquecer su saber con herramientas novedosas que les sean útiles para “*el hacer*”

---

<sup>122</sup> Concepto que emerge en el marco del debate filosófico-pedagógico del del siglo XVIII, a partir de los postulados de Rosseau y los diálogos entre éste y Kant. La noción de perfectibilidad captura a los maestros en una lógica de la imperfección, la carencia y el déficit.

en su aula; nuestros procesos formativos no se quedan en la teorización, la teoría es importante pero en la escuela los maestros necesitan son herramientas para la práctica, por eso nosotros vamos más allá de la teoría, saltamos al contexto, a la práctica; pues “el hacer” ha hecho parte de nuestra esencia y es una de las vías que nos permite acercarnos a la innovación desde la ciencia y la investigación (Profesional en educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

A través de estas miradas, se visibilizan lógicas de mecanización de la labor docente, en tanto validan prácticas y una idea de formación de maestros que responden a las directrices de utilidad y eficacia del proyecto de mercado; estas lógicas se soportan en una fórmula donde se relaciona que a mayor capacitación, cualificación y actualización de los maestros en los programas de formación continua<sup>123</sup> como las redes pedagógicas, mejores resultados en la calidad de las instituciones educativas de la ciudad; cabe problematizar al respecto: ¿Hasta qué punto esta relación genera el efecto que la política pública promete? ¿Necesariamente los maestros mejor capacitados y cualificados en las redes pedagógicas u otros programas de formación continua, retribuyen esta formación en términos de innovación, calidad, excelencia y mejoramiento en los resultados de las escuelas?

Con estos cuestionamientos lo que nos interesa, finalmente, es poner sobre la discusión las relaciones entre el fenómeno de cooptación de las redes pedagógicas y las lógicas de mejoramiento que los mecanismos de sujeción fijan en las comprensiones sobre la formación de maestros con el fin de “naturalizarla y neutralizarla<sup>124</sup>” (Calonje, 2017, p.39), a través de modos de hacer y prácticas (entre ellas la capacitación, la cualificación y la actualización) que, tal como lo plantea Calonje (2017), han demostrado su agotamiento en el campo de la formación docente<sup>125</sup>.

---

<sup>123</sup> Dentro de estos programas de formación continua no solo están las redes pedagógicas, tanto la Secretaría de Educación como muchas entidades privadas promueven distintos programas, en los cuales se sigue evidenciando la misma perspectiva instrumentalizada de la formación, en el caso de Proantioquia, por ejemplo se promueven programas como los siguientes: *Ser más Maestro, Mentorías Educativas, Colegios de Trayectoria y Media, Alianzas para el mejoramiento, Rectores líderes transformadores*.

<sup>124</sup> Esta naturalización y neutralización de los discursos educativos y pedagógicos impiden reconocer, a menos que haya un trabajo analítico de por medio, las diferencias que hay entre las distintas concepciones que afloran en el campo de la formación docente. (Calonje, 2017, p.39)

<sup>125</sup> Se han hecho estudios en los que se muestra el agotamiento del modelo de capacitación en el país y se plantean nuevos conceptos y propuestas para este campo. Para una ampliación de este tema puede ser consultado el artículo elaborado por los profesores Alberto Martínez y María del Pilar Unda titulado: “El Maestro: Sujeto

Este agotamiento se evidencia, en tanto las lógicas de mejoramiento en las que se inscribe la formación de maestros, han sido, en efecto, naturalizadas y neutralizadas por procesos que le apuntan a la incorporación de imágenes como ideales del deber ser del maestro; esta incorporación se da desde lo que Benner (1990) nombra como un exceso de *afirmación*<sup>126</sup> que reduce la formación a un proceso de *semiformación*, el cual, según los postulados de Adorno (1998):

(...) Se soporta en la adaptación, la sumisión a lo que ya está dado, en la idea de progreso, de hacernos útiles en un exceso de pragmatismo y una sobredosis de instrucción, de capacitación. La semiformación se da cuando el sujeto cree que la formación sólo llega hasta incorporar el acervo cultural, incorporar las imágenes que ya están. Pero para que haya una real formación tiene que haber una deformación de eso que ya es dado, para hacernos construirnos, autoformarnos. (Adorno (1998) citado en Runge, 2015, p. 260).

Así pues, desde las perspectivas de Benner (1990) y Adorno (1998), los excesos de afirmación en la formación derivan en deformación, en semiformación, generando un distanciamiento a la negatividad<sup>127</sup> y dando lugar a un proceso de educabilidad, es decir, de socialización del acervo cultural como influjo externo. En este sentido la formación de los maestros en las redes pedagógicas queda relegada a un proceso de semiformación, debido a un exceso de afirmación que impide que la imagen incorporada pueda ser cuestionada; de ahí que tanto el ideal del maestro innovador como los discursos de las buenas prácticas, la innovación, la excelencia, las experiencias significativas, la cualificación, la actualización y muchos otros, no se pongan en discusión, tan solo se afirmen y se interioricen, sin percibir que operan como tecnologías de poder, cuyas fuerzas tensionan al sujeto mediante la sujeción.

---

de Saber en las prácticas de cualificación”. Ponencia presentada en el primer Seminario-Taller sobre Formación de Educadores, convocado por la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca en noviembre de 1995. Proyecto Red de Cualificación de Educadores en ejercicio —RED-CEE—

<sup>126</sup> Para explicar esta tesis, es necesario contextualizarla en el marco de las teorías afirmativas y no afirmativas de la formación que se consolidan en el siglo XX bajo el postulado de que *el ser humano llega para hacerse*, el cual se fundamenta en los trabajos de Benner y Adorno, quienes amplían las comprensiones sobre estas en relación con los conceptos de semiformación y autoformación.

<sup>127</sup> La negatividad se entiende, desde estas perspectivas, como la no afirmación, la cual apertura al sujeto a la sospecha y a la posibilidad de salirse de los excesos de afirmación que intentan condicionar su formación.



La lectura que hacemos sobre la perspectiva afirmativa de la formación, nos permite ver cómo esta tiene lugar en las redes pedagógicas en tanto proceso de semiformación, haciendo que los sujetos en lugar de visibilizar los ideales formativos hacia los cuales están siendo conducidos, los afirmen en su configuración.

Esta lectura, a través de los lentes foucaultianos, se observa cada vez que las lógicas tecnicistas, eficientistas y de mejoramiento a las que son conducidos los maestros de las redes pedagógicas no son cuestionadas, debido a la sutileza de las formas de poder con que operan los mecanismos de sujeción; sino que, por el contrario, se afirman mediante regímenes de veridicción que idealizan como único y verdadero el interés de participar en las redes pedagógicas con el fin de actualizarse, capacitarse, cualificarse, ser más competentes, mejorar sus prácticas y con ello ser mejores maestros en términos del canon que establecen las tecnologías que ya hemos expuesto.

Lo que la analítica foucaultiana nos deja leer en estas relaciones saber-poder, es que los regímenes de verdad mencionados buscan, en últimas, asegurar las metas de progreso y mejoramiento en la educación; estos no plantean a la red como fin en si mismo, sino que la posicionan, desde la lógica institucionalizada, como un medio para el fin, esto es, como un medio para el mejoramiento. Ahora bien, al respecto nos permitimos dejar abiertas problematizaciones sobre los efectos reales que estas lógicas de mejoramiento están teniendo en los procesos educativos de la ciudad, pues aún con todo el panorama que ofrece la Política Pública a través de la legislación, poniendo a circular cantidad de normas, decretos, reglamentos y guías<sup>128</sup> para conducir a todos los sujetos por las vías que se consideran aptas para los fines de mejoramiento; sigue siendo difuso si realmente estos fines se están logrando, y de ser así, ¿cómo se muestra dicho mejoramiento? ¿en términos de qué se visibiliza? ¿Acaso en términos de estadísticas, productos y resultados cuantificables que objetivizan a los maestros? Pues, intentar ver los efectos de estos fines de mejoramiento en los procesos que, concretamente, ponen la mirada sobre los sujetos y lo que todo esto produce en sí mismos, en sus prácticas y en sus modos de subjetivación es algo que escapa a lo que las

---

<sup>128</sup> Con esto nos referimos a todo el material que produce, publica y pone a circular el Ministerio de Educación Nacional y las distintas administraciones de la Alcaldía de Medellín a través de la Secretaría de Educación de Medellín y sus instituciones oficiales, como La Escuela del Maestro y Mova; material que se ha producido en muchos casos, también, con el apoyo de algunas universidades e instituciones privadas como Proantioquia.

tecnologías de poder buscan con estos fines, y, en todo caso, es un asunto que exige otro estudio.

Lo anterior lo confirman Aguilar et al. (2008) al precisar que a través de las tácticas, los maestros toman provecho de las formas y estrategias dominantes sin tener el mismo interés tecnocrático, homogenizante ni totalizante, sin funcionar en la misma idea de calidad y de control; por consiguiente, “las prácticas en tanto tácticas se vuelven inatrapables para los mecanismos de control, se escapan al orden establecido y dan lugar a producir, desde lo local, otras formas de ser maestros, de pensar la enseñanza, la formación, la escuela” (p. 132).

Por tanto, la dificultad de ver con claridad los efectos de estas lógicas de mejoramiento, es decir, de percibir si realmente los fines de mejoramiento que promete la política pública de formación de maestros se están cumpliendo a través de programas de formación continua como las redes pedagógicas, tiene que ver, además, con que tampoco queda claro qué se entiende por este fin, es decir, ¿qué se comprende por mejoramiento? Lo que tenemos claro es que la formación de maestros en las redes pedagógicas está inscrita a un marco explicativo que la vincula a los discursos de progreso, calidad, innovación, producción y excelencia educativa, los cuales condicionan la formación en términos de cánones y regímenes de verdad que producen clasificaciones y polarizaciones respecto a buenas y malas prácticas, a buenos y malos maestros; ahora bien, el rastreo de las prácticas de subjetivación realizado, deja captar pero no está claro cómo esto dentro de la lógica de la innovación y la producción nos está llevando al fin prometido; estas son sutilezas que tendrán que seguir indagándose en otros estudios.

En todo caso, los fines trazan un ideal de formación de maestros en el que la meta sigue presentándose en términos de mejoramiento: tener la mejor educación, esto es, la que tiene los más altos índices de calidad, la que evidencia los mejores resultados en pruebas de Estado, la que garantiza las mejores estadísticas sobre los premios entregados a los mejores maestros y las mejores instituciones, la que más experiencias significativas y buenas prácticas reproduce y replica; pero siguen quedando abiertos los cuestionamientos sobre cómo se entiende la categoría de “lo mejor” en este panorama.

Más allá de plantear la necesidad de citar una definición al respecto con la que se intente bajar el tono de la discusión, lo que la analítica foucaultiana le permite a esta investigación

es dejar en punta los cuestionamientos a las lógicas de mejoramiento presentadas, visibilizando los modos en que la preocupación de la política pública por convocar redes pedagógicas a través de las cuales los maestros sistematicen y reproduzcan experiencias significativas, son modos que clasifican, estandarizan y polarizan la formación de maestros respecto de cánones que los inscriben en las lógicas de los buenos y malos, los mejores y los peores, las cuales lo que hacen finalmente es instrumentalizar, mecanizar y homogenizar su quehacer.

La naturalización de estas lógicas de mejoramiento en las prácticas y discursos sobre la formación de maestros, efectuada a partir del fenómeno de cooptación de las redes pedagógicas explicado en el apartado anterior, despierta la sospecha por aquello que realmente busca la política pública con los fines que se traza; al respecto la pregunta que nos tendríamos que hacer es si efectivamente a esta sí le interesa, con su estrategia de formación, que las malas prácticas cambien, que los malos maestros se vuelvan buenos maestros; porque los análisis han mostrado que su preocupación está en que los maestros reproduzcan las buenas prácticas, pero no en que las clasificaciones entre estos desaparezcan, pues las lógicas de estandarización de esta política antes que reconocer las experiencias y prácticas de los maestros independientemente del canon de lo bueno y lo malo, lo que hace es afirmar la clasificación y fragmentación de los sujetos, sin alterar la polarización.

Y en términos de los efectos, también habría que complementar cuestionando: ¿Efectivamente estas lógicas de mejoramiento están logrando que ya no existan malos maestros, malas prácticas, malas instituciones, malos resultados o una educación de baja calidad? ¿Cómo repercuten estas lógicas de formación de maestros en las escuelas; realmente las hace mejores? ¿La forma en que estas lógicas operan logran capturar las prácticas y modos en que los maestros se constituyen en sujetos? ¿O, más bien, estos son asuntos que escapan a dichas lógicas? Estos cuestionamientos siguen mostrando que los programas de formación continua de maestros, específicamente el de las redes pedagógicas, se sustentan en la premisa de que la actual política pública le está apuntando al mejoramiento de la educación, sin embargo lo que aún no se visibiliza, lo que no se muestra o, bien, lo que no queda claro es cómo se concibe este mejoramiento y, por tanto, si este sí se ha logrado o no, si ha generado

que la educación mejore, o, bien, siga quedando atrapada, igual que el maestro, en las perspectivas del déficit.

En general, estas claridades a las que hemos llegado con la lectura foucaultiana realizada en esta investigación, muestran que, aunque los discursos oficiales así lo quieren hacer ver, no hay una preocupación por el bienestar del maestro en los modos en que se piensa su formación en las redes pedagógicas; más bien, se lee una preocupación por la excelencia educativa, por los resultados en términos del mejoramiento de la calidad de la educación, no por el maestro en tanto sujeto, pues la mirada que se pone sobre este es una mirada que lo objetiviza y lo convierte, al igual que a las redes pedagógicas, en otro de los medios para hacer efectivo el fin que se persigue.

Los cuestionamientos aquí presentados acerca de los efectos de la formación de maestros tal como se viene pensando en las redes pedagógicas, antes que afirmar la polarización, nos llevan a preguntarnos, en términos foucaultianos, por las condiciones de posibilidad que se generan en medio de las relaciones saber-poder que allí tienen lugar, esto es, interrogarnos por lo que pasa con esas clasificaciones y polarizaciones, estas qué generan, qué producen. Al respecto, los hallazgos han permitido mostrar que las formas en que opera el poder en las redes han producido tensiones en la existencia de estos escenarios, en las concepciones que circulan sobre estas, en la comprensión del concepto de red y en los modos en que los maestros se debaten permanentemente entre los procesos de sujeción y las prácticas de subjetivación, los cuales, a su vez, producen imágenes de maestro que dan cuenta de sus múltiples rostros y subjetividades.

Pero sobre todo, lo que queremos dejar en el centro de las discusiones aquí presentadas, es la premisa de que estas formas de poder así como han producido, estratégicamente, un fenómeno de cooptación con el que se ha buscado que el maestro atienda a la política de excelencia y de mejoramiento de la educación; también han producido la posibilidad de que el maestro se resista a las clasificaciones y polarizaciones que devienen de la perspectiva afirmativa de la formación antes descrita, reducida a procesos de capacitación y semiformación que, bajo la excusa del mejoramiento, agudizan las políticas de homogenización, cada vez que invisibilizan y buscan acabar la diferencia, multiplicidad y

singularidad de las prácticas de los maestros y de los modos de subjetivación a través de los cuales estos se constituyen en sujetos.

### **4.3. Discusiones sobre el despliegue de lo singular como línea de fuga en las relaciones saber-poder**

A pesar de los intentos por destruir la singularidad<sup>129</sup> efectuados por las tecnologías de poder a través de las lógicas de mejoramiento, esta vuelve y habilita lugares para desplegarse; esta es, justamente, la posibilidad de fuga y ruptura que el poder, desde la mirada foucaultiana, produce en medio de las relaciones saber-poder expuestas; lo cual nos permite plantear que, precisamente, aquello que está en el centro de las lógicas de mejoramiento e innovación en las que se inscribe la formación de maestros en las redes pedagógicas, es la posibilidad de producir “las fisuras y los pliegues por los que irrumpe lo no regulado” (Aguilar et al., 2008, p. 119), esto es, de producir tácticas de resistencias como vías de escape y de subjetivación de los maestros.

Este planteamiento nos permite enfatizar en que: las redes pedagógicas, tal como se pensaron en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional, han sido cooptadas por las tecnologías de poder que ponen en funcionamiento los dispositivos de la política pública para introducirlas en la lógica de su estrategia eficientista y de competitividad; con ellas, han sido capturados también los conceptos que emergieron en este contexto expedicionario, entre ellos los de innovación, producción, experiencias innovadoras y cualificación. No obstante, esto “más que mostrar una supuesta derrota de la resistencia, da cuenta de la movilidad compleja del poder” (Aguilar et al., 2008, p. 120); así, aunque hoy algunas redes pedagógicas se constituyan en espacios para reproducir ideales de formación, se visibiliza cómo, en medio de los mecanismos de sujeción a los que están condicionadas, las relaciones de poder-saber permiten gestar allí condiciones de posibilidad para el despliegue de prácticas de resistencia efímeras y fugaces.

---

<sup>129</sup> Estos intentos se evidencian, por ejemplo, en las formas en que las tecnologías de poder condicionan las experiencias significativas, esto es, las buenas prácticas para ser reproducidas mediante formatos replicables que acaban la singularidad a partir de la cual, en su momento, las construyó el maestro, convirtiendo dicha singularidad en canon de excelencia que estandariza, mecaniza y homogeniza el quehacer del maestro.

Esta particularidad se debe a que son tácticas que no existen en sí mismas, “sino en la estrategia, por tanto, la táctica se insinúa, sin embargo, lo que gana no lo conserva; (...) pues no se puede pretender que una práctica de resistencia, resista siempre, ni que una táctica se vuelva dominante” (De Certeau (2000) citado por Aguilar et al. (2008)). De ahí que, en las redes pedagógicas y las experiencias innovadoras, aunque cooptadas, el mismo poder que las condiciona, produce las posibilidades para idear tácticas que, a pesar de ser poco duraderas, le permiten al maestro fugarse para construir otras imágenes y rostros que le permitan identificarse con lo que este quiere hacer de sí mismo.

En términos de Foucault, el dispositivo a través de sus tecnologías de poder no logra captar las respuestas efímeras, temporales, que poco a poco van creando efectos al encadenarse unas con otras, solicitándose mutuamente y propagándose, encontrando en otras partes sus apoyos y su condición" (Foucault, 1999, p.116) para generar luchas y producciones que vitalizan las relaciones de poder y permiten invertir las verdades que circulan y que tienen peso en la formación de la subjetividad.

Lo anterior se explica por qué a pesar de que muchas prácticas de los maestros en las redes quedan objetivizadas por los mecanismos de la sujeción, también se deslizan sutilmente prácticas que se distancian de las lógicas de instrumentalización, estandarización y reproducción que se afirman con la idea de mejoramiento, en el sentido que no apuntan a responder a los cánones que las polarizan, condicionan y homogenizan, sino que abren fisuras para que se posicione allí lo singular de sus prácticas y modos de subjetivación.

Dichas fisuras se abren a partir de prácticas y experiencias que, en palabras de De Certeau (2000) citado por Aguilar et al. (2008), “cogen al vuelo las posibilidades de provecho, toman visibilidad deslizándose dentro de la misma estrategia” (p.120); lo cual explica por qué los maestros aprovechan las condiciones de posibilidad generadas en las redes pedagógicas, para construir prácticas de sí como tácticas de resistencia que se transforman debido a su naturaleza volátil e inconstante.

Por tanto, como lo explican también Aguilar et al. (2008), aunque las redes se institucionalicen y se inscriban en reglas homogenizantes, “su potencia para producir resistencias no se agota ahí, debido a que existe la posibilidad de jugar en otros planos” (Aguilar et al., 2008, p. 123); ya que, a pesar de ser institucionalizadas y cooptadas, las formas

en que en ellas opera el poder, le posibilitan al maestro producir tácticas como ocasión de su resistencia, las cuales se escapan, por momentos fugaces, a las demandas estatales para responder a las inquietudes, búsquedas y apuestas políticas que este tiene como maestro; dando cuenta, de la sutileza con que las prácticas de resistencia en tanto tácticas subvierten las maneras hegemónicas de entender la formación de maestros, rompiendo los modelos e ideales únicos de formación que imparte la política pública, para hacer emerger de la singularidad de sus prácticas múltiples rostros e imágenes de ser maestro que no se agotan en las lógicas de estandarización sino que que rompen, desacomodan y se escapan a los moldes con que la política intenta cooptarlos.

Los maestros que en las redes pedagógicas construyen prácticas de sí como tácticas de resistencia, son nombrados, como lo expresa Martínez citado por Aguilar et al. (2008), como maestros del borde, de la periferia, del límite, que fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema. "El maestro del borde es acción, pero también reflexión, da sentido y significado a su práctica pedagógica, la hace experiencia, haciendo que esta no se agota en sí misma" (p.127). Los usos tácticos que despliega este maestro del borde dan cuenta de "la naturaleza polimorfa del poder, de su complejidad y movilidad, que no es centralizada y que no finaliza con la cooptación sino que da lugar a la producción y transformación de las tácticas de resistencia y por ende, a la producción de nuevos sujetos, saberes y prácticas" (Aguilar et al., 2008, p. 130) y, por consiguiente, de nuevas imágenes de maestro que se fugan a las perspectivas del déficit de las que devienen las lógicas de mejoramiento aquí cuestionadas.

Estos maestros son los que hacen posible las resistencias en las relaciones de saber-poder, lo cual permite dar cuenta de las formas heterogéneas en que este se manifiesta y nos permite comprender las relaciones entre los sujetos y las instituciones, "no desde la dinámica dominante/dominado, sino desde la posibilidad de leer en las prácticas y discursos, fugas en las que se hacen manifiestas resistencias productivas que subvierten el orden establecido desde lo micro, desde lo singular" (Aguilar et al., 2008, p. 13).

Las discusiones aquí presentadas alrededor de las fisuras y fugas que abren los maestros a partir de la construcción de tácticas de resistencia, pueden entenderse, también, a partir de los planteamientos que hace Deleuze (1997) acerca de las líneas de las cuales estamos hechos

los individuos o grupos, las cuales son líneas de muy diversa naturaleza: Un primer tipo de línea es la de segmentariedad dura, que refiere a todo tipo de segmentos bien determinados, dispuestos en todas las direcciones, cortándonos en todos los sentidos. Pero al mismo tiempo, explica Deleuze (1997), estamos atravesados por líneas de segmentariedad mucho más flexibles, en cierta medida moleculares, estas son líneas que trazan pequeñas modificaciones, se desvían, esbozan caídas o impulsos, sin que por ello sean menos precisas, puesto que incluso llegan a dirigir procesos irreversibles; cada uno de estos segmentos puede señalar cortes, en los cuales Fitzgerald, citado por Deleuze (1997), identifica las líneas de fisura que “no coinciden con las líneas de grandes cortes segmentarios” (p.141); este autor agrega que:

(...) Cuando todo marcha bien, es cuando se produce la fisura en esta nueva línea secreta, imperceptible, señalando un umbral de disminución de resistencia o el aumento de un umbral de exigencia: ya no se soporta lo que hasta ayer se soportaba; se ha producido un cambio en nuestra distribución de deseos, nuestras relaciones de velocidad y de lentitud se han modificado, ha aparecido un nuevo tipo de angustia, pero también una nueva serenidad (Deleuze, 1997, p.143).

En el marco de las relaciones de poder-saber expuestas, Deleuze (1997) aporta con sus planteamientos que “los segmentos dependen de máquinas binarias” (p.149); así pues, mientras en la línea de segmentariedad dura se distinguen “los dispositivos de poder que codifican los diversos segmentos regulando sus relaciones” (p.149), en las líneas flexibles, de fisura, de fuga “se constituyen devenires y conjugaciones de flujos” (p.149), los cuales, en el contexto de las redes pedagógicas, nos permiten evidenciar la circulación de formas de poder “anónimas, cuya fuerza no busca ser dominante pero sí transformadora, no de lo global, sino de la cotidianidad, que en su clandestinidad problematizan lo hegemónico, alimentan las tensiones y por tanto contribuyen al juego de relaciones de poder” (Aguilar et al., 2008, p.132).

Estas formas del poder son, a su vez, fuerzas que hacen de las redes pedagógicas escenarios de tensión entre la sujeción y la subjetivación, donde se producen relaciones de saber-poder a partir de movimientos circulares, de ida y vuelta, de pliegues y repliegues que se implican unos a otros, dando lugar a condicionamientos y regulaciones que, a su vez, se



constituyen en posibilidad para crear prácticas de sí como tácticas de resistencia que permiten abrir las fisuras y líneas de fugas ya enunciadas.

En estos movimientos circulares donde se implican entre sí la sujeción y la subjetivación, las relaciones poder-saber dejan ver cómo los conceptos que circulan en las redes pedagógicas (como los de investigación, reflexión, innovación, producción, experiencias significativa, entre otros) operan en doble vía: por un lado como conceptos capturados por las tecnologías de poder a partir de mecanismos de sujeción, y por otro, como conceptos que son aprovechados por los maestros para construir prácticas de sí que generan otras posibilidades de subjetivación, las cuales fortalecen la autonomía y consolidación de aquellas redes que se resisten, de manera fugaz y efímera, a las lógicas de mejoramiento que se fijan tras el fenómeno de cooptación.

Como efecto de dichas relaciones saber-poder, estos movimientos circulares, casi infinitos, no tienen un afuera claramente marcado como se mencionó en apartados anteriores, sino que evidencian la interiorización con la que los sujetos incorporan y hacen propios los dispositivos que los produjeron, es decir, eso que la sujeción fija a través de las tecnologías de poder (necesidades, intereses, ideales, motivaciones, etc.) se mueve de tal manera que se repliega al interior del sujeto, comienza a estar en él, debido a la relación presentada por Butler (2001) en la que para que haya subjetivación es necesaria la subordinación, esto es, para que las tácticas, resistencias y líneas flexibles, de fuga puedan emerger son necesarias las líneas de segmentariedad dura que devienen de la sujeción.

Esa relación sujeción/subjetivación es la que hace que no pueda concebirse un afuera, pues lo que condiciona, conduce y objetiviza al sujeto es, justamente, lo que este demanda y exige. En los procesos de formación de maestros que tienen lugar en las redes, esto explica por qué es el propio maestro el que empieza a funcionar en torno a la lógica de la carencia y el déficit; he aquí lo paradójico de este movimiento circular, pues genera que este no perciba este discurso como externo, sino que la relación saber-poder que allí se produce es tan inmanente que no se diferencia.

Así que, las lógicas de mejoramiento, innovación y producción en las que se inscriben la formación de maestros en las redes pedagógicas no terminan siendo externas, sino funcionan porque los maestros las aceptan, las afirman, las interiorizan y las demandan; en este sentido

el afuera y el adentro, lo externo y lo interno no se separan, sino que se mueven circularmente. Deleuze (1997) para explicar esto habla del deseo y los agenciamientos del deseo, en los cuales se interioriza lo externo, ocasionando que todo lo que objetiviza y conduce al sujeto (sujeción), por medio de las tecnologías de poder, termine estando adentro de este operando como un deseo que, para este caso, se traduce en el deseo mediante el cual los propios maestros demandamos y pedimos mejoramiento, calidad y excelencia educativa.

Esto no quiere decir que el maestro no pueda hacer otras cosas con esto que interioriza, sino que el modo en que en esta relación opera el poder produce cosas, de hecho, produce que este vuelva sobre sí mismo para subjetivarse mediante prácticas de sí. Por esta razón como efecto de estos movimientos circulares en las relaciones saber-poder, es posible que el maestro que interioriza la imagen del sujeto innovador, pueda luego visibilizar los mecanismos que lo sujetan y crear resistencias que le permitan fugarse efímeramente, o el maestro que se constituye en sujeto de resistencia, pueda por momentos caer en la sujeción, dirigiéndose a los ideales de mejoramiento e innovación.

En otras palabras, este efecto circular se evidencia en los distanciamientos entre las redes pedagógicas del ayer y del hoy, pues aunque en algún momento se configuraron como escenarios de resistencia, en la actualidad la Secretaría de Educación las tiene dentro de una estrategia oficial que las coopta; de este modo se reitera que la resistencia no es absoluta, sino volátil, sutil y fugaz, no sólo sucede en aquellas redes que tejen una relación de independencia con la institucionalidad, sino que, incluso, puede desplegarse dentro de aquellas donde el dispositivo genera sujeción a través de la dependencia a dicha relación con lo institucional.

Estas discusiones, nos permiten visibilizar, a modo de cierre, que la existencia de un sujeto sometido y, por tanto, semiformado (explicada en apartados anteriores) entra en tensión con la de un sujeto que se replantea y se reinventa permanentemente construyendo tácticas y prácticas de sí para fugarse, subjetivarse y transformarse a sí mismo; este último deviene en un sujeto autoformado, el cual se configura, no desde la afirmación, sino desde la no

afirmación<sup>130</sup>, esto es, desde la negación y la sospecha<sup>131</sup> como principios que autorizan al sujeto para cuestionar la imagen y ponerla en discusión. Este tipo de sujeto solo puede configurarse en el marco de una formación no afirmativa, es decir, una formación que genere condiciones de posibilidad para hacer rupturas a los excesos de afirmación, desnaturalizándolos y gestando, así, micro-revoluciones.

Desde esta perspectiva no afirmativa, la formación sólo tiene sentido en tanto autoformación, pues toda incitación hacia la formación, implica en el sujeto una voluntad para formarse, hacer algo de sí, deformarse y deconstruirse, dudar de toda imagen que busque definirlo y afirmarlo como un sujeto acabado; esta autoformación tiene lugar en el contexto de las redes pedagógicas, cada vez que los maestros construyen tácticas para crear otras imágenes posibles, esto es, otros modos de subjetivación que escapen a las formas que quieran capturarlo y funcionalizarlo.

#### **4.4. Discusiones alrededor de las relaciones entre formación inicial y formación continua**

Queda por analizar un último elemento: las relaciones saber-poder configuradas a partir de movimientos circulares en los que se implican la sujeción y la subjetivación, muestran que la posibilidad de que los maestros en las redes pedagógicas permanezcan condicionados y sujetos a las tecnologías de poder o, por el contrario, generen fisuras y fugas para la construcción de prácticas de sí desde las cuales constituyen otros modos posibles de subjetivación; tiene que ver con las relaciones que se tejen entre la formación inicial y la formación continua de los maestros.

---

<sup>130</sup> Esta noción se comprende ligada a las teorías de la formación no afirmativas; las cuales encuentran sus antecedentes en el marco del segundo debate sobre la formación del siglo XIX, el cual sitúa el problema de la formación en relación con la emancipación. Marx plantea la formación como concepto que termina naturalizando ciertas condiciones materiales y, por tanto, es necesaria la sospecha de todo lo que se considera como progreso en tanto idea capitalista, esta sospecha es entendida en clave histórica y material, es decir, en clave de una crítica histórico-materialista. Más adelante, el tercer debate que se abre en el siglo XIX tiene que ver con el problema de la formación en relación a la decadencia cultural, donde el sujeto formado es un sujeto en decadencia, pues el ideal formativo es el de un sujeto controlado y ello genera la decadencia de la idea de formación. Al respecto los trabajos de Nietzsche amplían los análisis.

<sup>131</sup> Esta concepción de sospecha se establece en relación a los postulados con que emerge la escuela de Frankfurt.

Los relatos de una de las maestras vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín<sup>132</sup>, nos permiten analizar esta premisa en doble vía: Primero, según haya sido el tipo de formación inicial que haya tenido un maestro, esto es, según las huellas e improntas (intereses, prácticas, necesidades, ideales, motivaciones, etc.) que esta formación haya dejado en su subjetividad, este maestro configura unas aspiraciones y apuestas intelectuales, académicas, profesionales, del orden de la discusión o de la creación que lo movilizan a buscar la red –en tanto programa de formación continua- como escenario propicio para alojar y desplegar eso que busca. Segundo, los procesos de formación continua que tienen lugar en estos espacios, son los que determinan y condicionan la configuración de modos específicos de ser maestro según los ideales de formación que allí circulan.

En otras palabras, muchos de los modos de subjetivación de los maestros se configuran “en las experiencias que este tiene en la red; otros ya vienen configurados a partir de sus experiencias en la formación inicial, y en la red se hacen manifiestos, pues hacen de este un espacio propicio para que se desplieguen” (Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018). En las narraciones de esta maestra se evidencia que las relaciones entre la formación inicial y continua se muestran en ambas direcciones, es decir:

(...) A partir de la existencia de algunos maestros que configuran sus aspiraciones e ideales en la red, desde los procesos formativos que viven en ella; y de otros maestros que ya vienen con unas configuraciones, saberes e intereses previos adquiridos en su formación inicial y buscan la red, justamente, para darles un lugar. (Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018.)

En esta primera dirección las formas de poder muestran cómo opera la cooptación por medio de la sujeción, pues el maestro es formado a través de dispositivos y tecnologías que lo acercan a las imágenes e ideales de formación que la Política Pública establece en estos programas, en tanto estrategia de formación continua de maestros; no obstante, en la segunda dirección las mismas formas de poder muestran cómo el maestro configura sus propios

---

<sup>132</sup> Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018.

modos de subjetivación, cada vez que llega a la red aprovechando las condiciones que esta le ofrece para realizar sus aspiraciones y apuestas como sujeto, a través de las tácticas, resistencias y prácticas que allí constituye para sí mismo.

En este punto, la problematización a la que llegamos es que, tanto en una dirección como en la otra, emergen algunos interrogantes: ¿Qué usos hacen los maestros de la red? ¿A qué van los maestros a este espacio? ¿Qué tipo de maestro va a la red? ¿Qué tipo de red buscan? Estas preguntas nos permiten anticipar que, aunque en las redes pedagógicas operen dispositivos de sujeción, los maestros hacen cosas diferentes con lo que allí se les ofrece, puesto que las aspiraciones y la subjetividad que estos maestros configuran en su formación inicial, es, en últimas, lo que determina los distintos modos en que estos habitan los escenarios de su formación continua.

Es así como las redes pedagógicas se constituyen en un escenario donde confluyen formas de subjetividad, huellas y singularidades que dejan en el maestro los modos de subjetivación conformados desde su formación inicial. Una de las maestras vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, deja ver esto cuando plantea que lo que el maestro hace de sí mismo en la red, no depende únicamente de las prácticas que construye en este espacio, sino que, también, “depende del sello que le dio su formación inicial, por ejemplo el sello de ser un maestro inquieto, intelectual, académico o de ser, simplemente, un hacedor, que sólo le interesa cumplir y situarse en las lógicas de reproducción” (Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018).

Estos análisis dejan ver, entonces, que los maestros llegan a las redes con unos modos de ser contruidos desde su formación inicial, esto es, con unos deseos, intereses, perspectivas, posiciones y construcciones que determinan lo que estos buscan en su formación continua, así como las preguntas que allí se hacen en relación con su formación, con su saber y con la escuela, muchas de las cuales devienen de su constitución como sujetos políticos e inacabados que están siempre haciéndose, autoformándose y pensándose su ser y su hacer.

Además, los análisis nos permiten agregar que esos modos de ser que la formación inicial produce en el maestro, son los que lo llevan a buscar las redes como espacios alternos a la escuela, pues esta institución parece no ser suficiente para las aspiraciones académicas e

intelectuales de muchos maestros; así lo expresa una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa: “en la escuela me siento estancada, estéril, no hay con quién conversar ni se dan las condiciones necesarias para trabajar lo colectivo” (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018). Así, las huellas que deja la formación inicial en estos maestros, los llevan a buscar otros modos de existencia, es decir, otros espacios para existir, formarse y seguirse constituyendo en sujeto, esto se evidencia en los relatos de la misma maestra:

(...) Paralelo a mi trabajo en la escuela, yo voy al nodo porque veo la necesidad de pensarme día a día, de pensar qué estoy haciendo y cómo puedo transformarme y transformar a otros; cómo puedo crear colectividad y pensarme como sujeto político que busca formarse constantemente desde otros espacios (Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018).

En esta medida las redes pedagógicas emergen como espacios alternos a la escuela; para algunos maestros, como puntos de fuga de las regulaciones que, en el espacio escolar, no les permite llevar a cabo sus apuestas profesionales y políticas; y que les genera la necesidad de habitar otros espacios para su formación donde se reconozca al otro, se trabaje con el otro, se apueste al construir y tejer juntos, se dote de otros sentidos la idea de encuentro y colectividad distintos a los que marcan las dinámicas escolares. Esto muestra que lo que la formación inicial ha dejado en muchos maestros hace que estos no puedan estar sólo en la escuela, sino que tengan que buscar otros espacios para existir de otros modos posibles; haciendo de esta práctica en la que van al encuentro con el otro, una práctica que posibilita su subjetivación.

Las discusiones presentadas hasta este punto, dejan abiertos los debates para seguirmos pensando la formación de maestros en las redes pedagógicas no solo como semiformación, sino, con mayor fuerza, en términos de autoformación, habilitando condiciones de posibilidad para que los maestros construyan prácticas de sí desde las cuales puedan actuar sobre sí mismos para cultivarse, esculpirse y hacer de sí mismos una obra de arte; este trabajo

formativo que deviene en Bildung<sup>133</sup> sólo es posible como auto-reflexión, como experiencia estética y como praxis que toca la vida humana, en otras palabras, como praxis vital, en la cual la experiencia se constituye en formabilidad cada vez que le demanda al maestro, constantemente, formarse a partir de las tensiones, desgarros, desacomodaciones que él mismo genera en su propia existencia para construirse y de-construirse permanentemente, es decir para de estar siendo permanentemente.

Conviene, finalmente, seguir pensando la tesis de que, tanto en las redes pedagógicas como en otros programas de formación continua, es preciso sospechar por los discursos y prácticas que idealizan la formación de maestros desde perspectivas afirmativas, pues esta deviene en semiformación y sujeción; las líneas de indagación quedan abiertas para emprender nuevas investigaciones que se sigan pensando la formación de maestros en tanto autoformación y subjetivación que le posibilita a los maestros construir prácticas de sí a través de las cuales se crean otros modos posibles de ser maestro, esto es, otras imágenes de sí mismo.

---

<sup>133</sup> Concepto que surge en el marco del debate pedagógico de las ciencias del espíritu que tiene lugar en las problematizaciones que se abren en el siglo XIX sobre la formación desde una perspectiva pedagógico-hermenéutica. La configuración histórica de la Bildung en tanto concepto en relación a la formación y la autoformación, tiene rendimiento en el mundo Germano.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los análisis contruidos en esta investigación sientan precedentes para seguir reflexionando sobre la formación de maestros en nuestro país; a continuación, se esbozan algunos asuntos que abren líneas de indagación para próximos estudios.

La caracterización construida sobre las redes pedagógicas en Medellín, permitió visibilizar los múltiples modos de organización y funcionamiento de estas y, a su vez, de las múltiples subjetividades de los maestros que las habitan; estas diferenciaciones parten de los intereses, visiones y motivaciones alrededor de las cuales se conforman estas redes; los análisis mostraron que, en su mayoría, estas se conforman alrededor de un saber o área de conocimiento específica, otras alrededor de los asuntos que demanda la política pública como la investigación, la innovación y la sistematización de experiencias significativas y, una red en específico (Red de Maestras Expedicionarias) alrededor del maestro, la pedagogía y la educación desde el legado que dejó la Expedición Pedagógica Nacional.

Las diferencias entre estas redes, tienen que ver con los distintos modos de ser maestro de quienes están en una red u otra, de hecho, son diferencias que más que depender de la red, la institución que la convoca o de la entidad que representa, residen en los sujetos y las experiencias de formación inicial y continua que estos han tenido; esta conclusión orienta los análisis a pensar en futuras indagaciones que profundicen en la identificación de otros tipos y concepciones de red, según los modos de ser de los maestros que las conforman, el tipo de formación inicial que han tenido, los intereses y aspiraciones en torno a los cuales se reúnen, las prácticas que allí despliegan y sus modos de relacionarse con lo institucional.

Esta investigación brinda también un panorama sobre las condiciones de posibilidad que han dado lugar a la conformación de las redes pedagógicas tanto en el contexto expedicionario como en el de la actual Política Pública de Formación de Maestros; los distanciamientos presentados entre las redes configuradas en ambos contextos, muestran que estas, tal como se concebían en la Expedición Pedagógica Nacional, esto es como: grupos de maestros que construyeron proyectos y propuestas alternativas leídas como actos de resistencia a la instalación de políticas educativas impuestas; no son las mismas que se conciben en el marco de la actual política pública, pues aquí sirven como estrategia de



reproducción de los ideales de formación que esta persigue. En este sentido, los cambios en el espíritu y las concepciones que circulan sobre las redes guardan relación con el fenómeno de cooptación presentado.

Así, las relaciones saber-poder que permitieron comprender la emergencia de dicho fenómeno, motivan nuevos estudios para seguir pensando las problematizaciones en la emergencia, la existencia y permanencia de las redes pedagógicas no solo a nivel local, sino ampliar los análisis a nivel nacional e internacional, en términos de las relaciones con la institucionalidad y con los actores que las convocan, de suerte que las reflexiones contribuyan a seguir indagando por condiciones que les posibilite avanzar hacia la madurez y autonomía en su consolidación.

Asimismo, con relación al concepto de red, las reflexiones sobre las relaciones saber-poder leídas desde la analítica foucaultiana, le permitieron a esta investigación aportar a la configuración del concepto de red pedagógica como escenario marcado por tensiones entre procesos de sujeción y prácticas de sí que se implican de manera constante en movimientos circulares de pliegues y repliegues, en medio de los cuales se debate permanentemente el maestro. En este orden de ideas, las redes pedagógicas se presentan en esta investigación como espacios que posibilitan al maestro estar formándose y constituyéndose en sujeto permanentemente, a partir de la construcción de prácticas de subjetivación que responden a la pregunta por el maestro desde sí mismo, es decir, desde sus múltiples subjetividades, algunas de las cuales dialogan con las lógicas de estandarización y reproducción que instala la sujeción en los procesos de formación de maestros; pero otras se escapan a sus determinaciones y subyacen a los regímenes de verdad.

Es conveniente continuar alimentando debates que aporten -a propósito de los distanciamientos visibilizados entre las redes del ayer y del hoy- a precisar conceptualmente de qué hablamos cuando nos referimos a estas, contribuyendo, de un lado, a la actualización y fundamentación de los discursos sobre estas y, del otro, a los análisis del maestro en el presente. Estas consideraciones permiten pensar en nuevos estudios acerca del maestro, no encaminados a reproducir propuestas sobre lo que debe ser, sino encaminados a continuar visibilizando sus diferentes rostros, imágenes, prácticas y modos de subjetivación.

De otro lado, los análisis sobre la configuración de las distintas imágenes de maestro presentados en esta investigación, permitieron comprender que, en los distintos escenarios de su formación, este se configura en función de ideales antropológicos, es decir, en función de la incorporación de imágenes de maestro alrededor de las cuales construye prácticas y modos específicos de ser. Estos análisis vislumbran trayectos por recorrer que contribuyan a ampliar las reflexiones sobre los procesos de subjetivación en relación con las imágenes de maestro que se configuran, a partir de los distintos modos en que este se constituye a sí mismo, no sólo en las redes pedagógicas, sino en los diferentes escenarios de su formación inicial y continua.

Ahora bien, dentro de las líneas de investigación que quedan abiertas con relación a las tensiones en la emergencia, consolidación y conceptualización de las redes pedagógicas, hay una en específico que toma fuerza, gracias al sentido alrededor del cual se configuran estos escenarios; se trata de la apuesta por construir **colectividad**, la cual, en medio de las implicaciones entre la sujeción y la subjetivación, le permite a las redes pedagógicas continuar funcionando como formas alternativas de agrupación de los maestros, que responden al intento de disgregación y fragmentación del sentido de colectividad evidente en las lógicas de individualización de las políticas públicas; pues estas –tal como se esbozó en el planteamiento del problema de esta investigación- apuntan su blanco en la subjetividad de los maestros generando una crisis de la profesión docente en la que lo colectivo se fragmenta.

Queda para otros estudios seguir dando cuenta de cómo esta individualización es instaurada por procesos de sujeción en los que el maestro parece estar escindido en un juego por el poder-saber que describe la pérdida de identidades colectivas tanto en los espacios de su formación inicial y continua, como en los espacios donde ejerce su labor, especialmente en la escuela. En esta, la apuesta por construir colectividad ha sido fuertemente fragmentada por las lógicas de individualización y competitividad que allí condicionan y coartan al maestro, ocasionando que el espacio escolar sea insuficiente para que este supla sus necesidades y apuestas políticas por generar encuentro con el otro, movilizándose a buscar otros espacios, como las redes, donde sea posible reflexionar con otros, construir y tejer juntos; en este punto cabe continuar indagando por la colectividad desde cuatro asuntos puntuales:

Primero, indagando por las condiciones que hacen que las redes se configuren como escenarios paralelos, distintos o externos a la escuela, pero en los cuales, paradójicamente, las reflexiones siguen girando en torno a lo que en ella sucede. Segundo, analizando las formas en que lo colectivo se potencia en las redes pedagógicas, pero, también, las formas en que, incluso, estos escenarios terminan funcionando como estrategia de cooptación de esa fuerza de colectividad que moviliza a los maestros, para fragmentarla desde las lógicas de individualización que allí se instalan.

Tercero, indagando por las condiciones de posibilidad que permiten al maestro crear rupturas y fugas dentro del mismo espacio escolar para generar trabajo en red que le permita encontrarse y potenciar, desde el encuentro con el otro, el sentido de colectividad allí fracturado; estos estudios tendrían que detenerse en pensar cómo aportar, de un lado, a la consolidación o construcción de comunidades de aprendizaje de maestros en la escuela que potencien lo colectivo desde el trabajo en red, y del otro lado, en aportar a la consolidación de diálogos más cercanos entre la escuela y las redes pedagógicas que se conforman de manera externa.

Cuarto, analizando la potencia que tiene la construcción de tácticas de resistencia desde la colectividad, esto implica pensar en estudios que puedan visibilizar prácticas de resistencias colectivas, esto es, los modos en que los maestros generan prácticas para resistir juntos.

Respecto a las problematizaciones sobre las maneras en que la Política Pública se viene pensando la formación de maestros en Medellín, queda seguir profundizando en reflexiones que permitan visibilizar los ideales de formación alrededor de los cuales se despliegan los programas y estrategias de formación inicial y continua de maestros.

En particular, la discusiones finales de esta investigación dejaron abiertas preguntas por: el tipo de formación inicial que han tenido los maestros que participan en las redes, los modos de ser y las prácticas que esta formación les ha permitido configurar, por las experiencias y prácticas de subjetivación que construyeron en su formación inicial, por el tipo de sujeto o los modos de ser que constituyeron en esta y por las huellas que dejó esta formación en su subjetividad; pues todo lo que haya pasado en esta formación inicial condiciona los modos en que estos maestros habitan y se relacionan con los espacios que se disponen en su

formación continua. Así pues, queda para otras investigaciones continuar ahondando en las relaciones saber-poder que tienen lugar entre la formación inicial y continua de los maestros.

Los trayectos metodológicos recorridos bajo el paradigma postestructuralista, permitieron elaborar comprensiones, desde la analítica foucaultiana, con relación a las formas en que el poder opera en las redes pedagógicas, no como categoría bidireccional o vertical<sup>134</sup>, sino como conjunto de relaciones de fuerzas que producen cosas, en este caso, sujetos, imágenes de maestro, tensiones, discursos, prácticas, tácticas y resistencias constituidas por formas efímeras y minúsculas de micropoderes. La heterogeneidad y disposición de estos elementos permiten pensar la posible configuración de un dispositivo de formación de maestros; donde confluyen líneas de visibilidades, de enunciación, de fuerza y líneas de subjetivación que visibilizan cómo la política pública piensa y organiza la formación de los maestros en la ciudad de Medellín.

Las sospechas que se abren sobre la posible existencia de este dispositivo de formación, parten de los análisis sobre el fenómeno de cooptación, en el que las redes son capturadas para situarlas en una relación de dependencia con la institucionalidad, al plantearlas como una de las estrategias de formación continua de maestros que se traza dicha política para lograr sus metas de mejoramiento de la calidad educativa.

Este dispositivo nos permite visibilizar que las redes pedagógicas, en tanto estrategia de formación continua de maestros en ejercicio, están atravesadas por “planos fractales y múltiples que se interconectan, acercan o distancian, atravesando trayectos vitales y campos de construcción y de fuerzas siempre en tensión” (Martínez, et al, 2015, p. 29) las cuales son inherentes a campos y categorías analíticas que ponen su mirada sobre las instituciones, los poderes, los regímenes de veridicción, los saberes, los sujetos y las relaciones entre todos estos elementos.

En este sentido, quedan abiertas las preguntas sobre el funcionamiento de este dispositivo para motivar estudios más amplios que indaguen sobre este, no solo en relación con los procesos de formación que tienen lugar en las redes pedagógicas, sino, de manera más

---

<sup>134</sup> Pues no responde a la dialéctica dominado-dominante.

general, en los demás contextos y escenarios donde la política pública da lugar a procesos de formación de maestros.

Respecto a los cuestionamientos hechos a las lógicas de mejoramiento en las que se inscribe la concepción de formación de maestros desde la Política Pública de Formación Docente, queda pendiente, también, una indagación sobre qué se entiende por mejoramiento de la calidad educativa y si realmente las metas de mejoramiento que traza esta política a través de programas de formación, como las redes pedagógicas, se logran o no; ello favorecerá análisis más amplios respecto a las formas en que estas lógicas relacionan los procesos de formación de maestros con los discursos de reproducción y estandarización que sitúan la experiencia educativa en formatos publicables y replicables que desplazan su potencia y singularidad.

La pregunta que queda es por los efectos de esta concepción de formación, pues esta investigación, en términos foucaultianos, muestra unos efectos en relación con la innovación y producción como medios para alcanzar el mejoramiento; pero siguen quedando pendientes nuevas indagaciones que visibilicen cuáles están siendo los efectos reales que muestran o no el mejoramiento de la calidad educativa. Nuevos estudios, tendrían, además, que enfocarse en analizar si tales efectos de mejoramiento tienen o no retorno a la escuela, es decir, si las apuestas de formación continua que se traza la política pública sí contribuyen a mejorar la calidad educativa de las escuelas, pues lo que promete esta política es que a mayor formación (capacitación, actualización, cualificación) de los maestros en las redes, mejores procesos educativos en las escuelas y por ende mejores índices de calidad educativa.

¿Esto sí se está logrando, entonces? ¿De qué manera? ¿Acaso es un asunto que sólo se entiende en relación con la obtención de buenos resultados? ¿Cuáles son los efectos que permiten dar cuenta del mejoramiento y la excelencia educativa? ¿Hasta qué punto estos efectos reproducen o trascienden la mirada del déficit en la que está situada la formación de maestros? Estos interrogantes quedan abiertos para dejar en punta reflexiones que aporten a las discusiones sobre el tema.

Finalmente, se espera que los hallazgos de esta investigación aporten a seguir pensando la Política Pública de Formación Docente en Medellín, gestando al interior de esta condiciones de posibilidad para que los maestros habiliten lugares desde los cuales

desplieguen tácticas, resistencias y prácticas de sí que los atraviesen como sujetos desde procesos de autoformación que, a su vez, ayuden a trascender la concepción de la formación como capacitación, actualización y cualificación, en tanto prácticas que han mostrado su agotamiento en el campo de formación de maestros.

Para ello, será necesario emprender nuevas investigaciones que aporten a la desnaturalización y desneutralización del campo de la formación de maestros, exigiendo un ejercicio de reflexión sobre “su presente, su porvenir, sobre su razón de ser, sus contenidos, modalidades, el tipo de racionalidad y la lógica particular en la que se funda” (Calonje, 2017, p.43); reconceptualizándola y generando rupturas que permitan construir otros modos de concebirla, no a modo de manual que mecanice el quehacer del maestro, sino desde perspectivas que dejen fluir su singularidad.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association: tercera edición traducida de la sexta en inglés (Tercera ed.). México: Editorial El Manual Moderno.
- Adorno, T. W., Becker, H., Kadelbach, G., & Muñoz, J. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Ediciones Morata.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249-264. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Agudelo, R., Agudelo, M., Arenas, L., Bolívar, O., Borja, B., Núñez, M., ...Yepes, A. (2011). *Expedición Pedagógica Medellín. Travesía Expedicionaria: Otras maneras de viajar por las escuelas de la ciudad*. Medellín, Colombia.
- Aguilar, D., Calderón, I., Ospina, J., (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Aguilar, D. H., y Reyes, C.R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
- Alape, L. E. V., y Monroy, M. (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Panorama*, 5(9), 9.
- Alarcón, C. (2017). La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca. *Nodos y Nudos*, 4(40), 7-14.
- Alcaldía de Medellín. (2008a). *Plan de Formación y cualificación docente Medellín*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-319508\\_archivo\\_pdf\\_Medellin.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-319508_archivo_pdf_Medellin.pdf)
- Alcaldía de Medellín. (2008b). *Plan de Desarrollo 2008-2011 Medellín es Solidaria y Competitiva*. Recuperado de <https://www.medellincomovamos.org/el-plan-de-desarrollo-2008-2011-medell-n-es-solidaria-y-competitiva/>
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Acuerdo número 19 de 2015 por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro- MOVA*. Recuperado de [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_15/Publicaciones/Shared%20Content/GACETA%20OFICIAL/2015/Gaceta%204329/ACUERDO%200019%20DE%202015.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/Publicaciones/Shared%20Content/GACETA%20OFICIAL/2015/Gaceta%204329/ACUERDO%200019%20DE%202015.pdf)
- Alcaldía de Medellín. (2016-2019). *Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos*, p. 249. Recuperado de: [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadoV229FEB16.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadoV229FEB16.pdf).
- Arcila, A., Latorre, A., Calderón, C., Hincapié, C., Montes, M. y Echeverri, P. (2013). Entre-tejidos y proyecciones. Una apuesta por el nosotros: Red de Gestión y Calidad Educativa desde las Instituciones Educativas de Medellín. *Red de Gestión y de Calidad. Rutas para el mejoramiento*, 7-19

- Arias, M., Flores, A. y Porlán, R. (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*.
- Álvarez, A. (2014). Los discursos otros: Críticas al universalismo occidental.
- Álvarez Pedrosian, E. (2008). Teoría y producción de subjetividad: ¿Qué es una caja de herramientas? *Ciencia, conocimiento y subjetividad*, 121-151.
- Benner, D. (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (43), 87-102.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.
- Bolivar Osorio, R. M., & Cadavid Rojas, A. M. (2000). Del estado docente al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006.
- Bohorquez, G. J. C. (2013). *Las redes pedagógicas, una posibilidad de formación de maestros en el ejercicio de la docencia*.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). Pensar en términos relacionales. Respuestas. Por una antropología reflexiva.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J., & Dion, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (No. 306 B6) Mexico: Editorial Grijalbo, S.A
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción* (Vol. 68). Universitat de València.
- Calonje, P. (2014). *El círculo del tiempo y los maestros*. En revista *Educación y cultura Edición 100*.
- Calonje, P. (2017). La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. *Revista colombiana de educación*, (38-39).
- Calvo, G., Lara, D. B. R., & García, L. I. R. (2017). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, 3010
- Castro, M. (s.f). *Viajes, travesías y expediciones: recorrido por la pedagogía latinoamericana*. Medellín, Colombia.
- Colombia aprende. (2018-2019). *¿Qué es una experiencia significativa?* Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-99899.html>
- Corbetta, P. C. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (No. 303.1). McGraw-Hill. p.344
- Correa, R. (2016). *El sentido de la formación y transformación de maestros en el marco de una red académica. Experiencias de la red de docentes de lenguaje de Córdoba*. In 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica.
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social. *Bogotá: Antropos*.
- Deleuze, Gilles & Litvinoff, D. (2015). La cuestión de la filosofía en grecia. La subjetivación: curso sobre Foucault III. Tomo III, trad. cast. Ires y Puente, Cactus, Buenos Aires, 2015, 222p. *Agora: papeles de Filosofía*, 35(1).



- Deleuze, G y Parnet.(1997). Diálogos. Cap. IV *Políticas*. Ed. Pretextos. São Paulo: Ed. Escuta.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa: Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Duhalde, M. (2011). *IV Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela – Córdoba, Argentina*”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, 2011, pp. 219-229.
- Echeverri, J. (2015). *Desplazamiento y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010)*. En Paradigmas y Conceptos en educación y pedagogía. Bogotá Siglo del Hombre. Pp. 147-198.
- Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (74), 6.
- Fontana, A. & Frey, James H.(2005). *La entrevista De una posición neutral al compromiso político. En Manual de investigación cualitativa. vol IV*
- Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- Foucault, M. y Lynch, E. (1980). *La verdad y las formas jurídicas* (Vol. 1080). Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (1982). El polvo y la nube. *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*, 37-citation\_lastpage.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M., & Morey, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines* (No. 1Foucault). Paidós.
- Foucault, M. (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. *Giddens, et. al.*
- Galeano, E. (2014). Conferencia sobre investigación cualitativa. Introducción.
- Gallego, A. A. (2010). *Crisis de la Profesión docente*. En Martínez, A., & Álvarez, A. (2010). Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Gallego, A. A. (2017). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, (22-23).
- Gallego, D. (2014). *Red De Ciencias De Antioquia: Hacia la conformación de comunidades de aprendizaje de maestros para la transformación de las prácticas de aula*. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED.
- González, F. (1967). *Viaje a pie* (Vol. 1). Ediciones Tercer Mundo.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.

- Guardiola *et al.* (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 4(40), 145-156. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/viewFile/5252/5243>
- Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2016). Apuestas de cualificación docente desde las redes de maestros y maestras en Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (104), p. 2-23. Recuperado de: [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo\\_magazine/MagazinAulaUrbana\\_1042.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/MagazinAulaUrbana_1042.pdf)
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, 27-45.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: *La Piqueta*, 259, 329.
- Lather, P. (1992). El postmodernismo y las políticas de ilustración. *Revista de Educación*. No. 297. pp. 7-24. Cherryholmes, C. y Pomares, T. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*.
- Lincoln, I. S. (2013). Conexiones afines entre los métodos cualitativos y la investigación en salud. *Investigación y Educación en enfermería*, 15(2).
- Martínez, A., y Bernal, M. D. P. U. (1995). Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. *Nodos y Nudos*, 1(1).
- Martínez, A. y Unda, M. (1997). *Redes pedagógicas: otro modo de ser conjunto*. Revista Nodos y Nudos, RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá.
- Martínez, A. y Unda, M. (1998). *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. *Nodos y Nudos*, 1(5).
- Martínez, A., Orozco, J. (2010). *Políticas de escolarización en tiempos de multitud*. En Revista Educación y pedagogía, vol. 22, N°58, Septiembre-Diciembre, p.105.
- Martínez, A., Montaña, M. y de la Torre, E. (2015) *Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 20(3), 28.
- Martínez, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler, C., y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.
- Martínez, M. C. (2006). Los encuentros iberoamericanos de redes y colectivos de maestros y maestras. Posibilidades para tejer una movilización pedagógica latinoamericana.
- Martínez, M. C. (2006). *El poder político-pedagógico de las experiencias realizadas por los colectivos y redes de maestros*. En revista educación y ciudad. N°11
- Martínez, M. (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED).
- Martínez, M.C. (2012). *Redes Experiencias y movimientos pedagógicos. Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano*. Rev. Cienc. Tecnol. Año 14 / N° 18 / 2012 / 5-11

- Martínez, M. C. (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler, C., & Prada, M. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica. *Bogotá: IDEP*.
- Martínez, A y Pilar, M. (s.f.). *El Maestro: Sujeto de Saber en las prácticas de cualificación*. Ponencia presentada en el primer Seminario-Taller sobre Formación de Educadores, convocado por la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca en noviembre de 1995. Proyecto Red de Cualificación de Educadores en ejercicio —RED-CEE—
- Mejía, M., (2006), *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*, p.83-221.
- Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa, 1*, 23-60.
- MEN, (2002). Decreto 1278 del 2002. Estatuto de profesionalización docente.
- MEN, (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá, Colombia.
- Maestros para la vida: Expedición pedagógica* (s.f). (cap. 13) [CD-ROM]. Teled Medellín.
- Miñana, C. (2007). *Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad*. Recuperado de: [http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4812/7248/4193/Articulos-minana\\_redes\\_de\\_maestros.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4812/7248/4193/Articulos-minana_redes_de_maestros.pdf)
- Ortiz, R., Suárez, J., (2009), *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005): un espacio para la reflexión y el debate*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ossa, A. y Suárez, J. (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia
- Palacio, L.(2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Educación y Pedagogía*, XVI, (40), 117-130. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6017/5424>
- Parque Explora. (2018). Actualidad MAE: Medellín. Recuperado de: <http://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/mae>
- Piamba, G., Cuellar, L., Ceron, E., Ortega, L. y Londoño, L. (2012). De Imaginarios a Realidades en Afros e Indígenas del Cauca: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional ruta del Cincho. Popayán, Colombia.
- Proantioquia. (2018). Red de Gestión y Calidad Educativa. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.proantioquia.org.co/redes/red-de-jovenes-explora>
- Ramírez, L. (2006). Red de Maestros de Astronomía: una apuesta por la astropedagogía. En Revista Nodos y Nudos, 3(21).
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

- Rodríguez, C. (2013). *Red de maestros en educación ambiental: un espacio de formación de formadores en Bogotá*, Colombia. *Revista Nodos y Nudos*, 4(32).
- Robalino, M., y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Overta de Catalunya. *Material docente de la UOC*.
- Runge, A. K., Garcés, J. F., & Muñoz, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. *Educación y Cultura: Revista Fecode y Ceid. Políticas Educativas para la Primera Infancia*, 88, 46-57.
- Runge, A. K. (2013). Las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner.
- Runge Peña, A. K., & Piñeres Sus, J. D. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración.
- Sandoval, Casilimas, C. A. S. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes. *Sandoval: 144*
- Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En: Sáenz, J. (2014) *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Pág. 23-69
- Santos, M. (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación de Medellín (2008). *Experiencias Con-Sentido Pedagógico*. Medellín, Colombia: Litoimpresos y Servicios Ltda
- Secretaría de Educación de Medellín. (2013). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento*. Medellín, Colombia: Litografía dinámica.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2015a). *Política pública de Formación de maestros y maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro-MOVA*.
- Secretaría de Educación de Medellín (2015b). *Encuentro Con-sentido pedagógico. Investigación Educativa: Un Horizonte Político de Ciudad*. Medellín, Colombia: Estrategia Publicidad.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2015c). *Red de Gestión y Calidad Educativa. Rutas para el mejoramiento desde la experiencia de maestros y maestras*. Medellín, Colombia: Artes y Letras.
- Secretaría de educación de Medellín. (2018). *Mova, Centro de innovación del maestro*. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://medellin.edu.co/37-programas/mova/general/23-mova-centro-de-innovacion-del-maestro>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. *Universidad Nacional de La Plata, La Plata (Argentina): Ediciones UNP*. 119p.

- Suárez, D. y Argñani, A. (2011). *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas*. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 20(36).
- Unda, M., Chaparro, C. y Espinoza, H. (2001). *Red de cualificación de educadores en ejercicio*. RED-CEE, Colombia, en Arias et al, 115-135.
- Unda, M. (2001). Expedición pedagógica nacional. Apoyo a redes e investigación pedagógica. En Revista Nodos y Nudos, 2001, vol. 6, no 19.
- Unda, M. y Martínez, A. (2002). *Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional, Memorias. III Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela, Santa Marta, Colombia, 15-29.
- Unda, M., Martínez, A y Bejarano, J. (2002). *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*.
- Unda, M. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26.
- Unda, M. (2002). *Expedición pedagógica nacional: preparando el equipaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Unda, M. (2001). *Expedición pedagógica nacional: huellas y registros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unda Berna, M. P. (2001-2002). Expedición pedagógica nacional: pensando el viaje. *Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional*.
- Unda, M. (2003). *Expedición pedagógica nacional: caminantes y caminos*, expedición pedagógica en Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unda, M. (1998). *Los maestros, las innovaciones y las redes en el espacio de lo no domesticado*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Experiencias Educativas Innovadoras en Educación Básica y Formación de Docentes, organizado por el CEDES-22. Oaxaca, México.
- Unda, M. (2002). Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela. Revista Nodos y nudos, vol.2, no.13
- Unda, M. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1991-2018). *Nodos y Nudos*. Bogotá. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN>
- Valls, M. R. (2009). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y pedagogía*, 15(37), 71-83.
- Velarde, J. (2006) *La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de in-novación educativa*.
- Vega, D. (2014). *Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación*. Revista Educación y Educadores, 17(1), 9-31.
- Veiga Neto. A. (1997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Laertes, 1997.

- Vierhaus, R. (2002). Formación (bildung). *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 7-68.
- Villa, E.; Patiño, C.; Duque, L.; Cardona, J.J. y Muñoz, D. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico – conceptuales. *Itinerario Educativo*, 66, 281-306.
- Yarza de los Ríos, V. A. (2013). Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940.
- Yarza, A. y Cortese, M. (2009). Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada. *informe final de investigación, Sede de Investigación Universitaria, Universidad de Antioquia, Medellín.*
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá: Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia.

#### **Referencias de las entrevistas realizadas:**

- Coordinadora en la red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo del 2018
- Dinamizador de Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018
- Dinamizadora de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018
- Funcionario Público de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 5 de abril del 2018
- Maestra vinculada a los procesos de formación de maestros de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de marzo del 2018.
- Maestra en comisión de la Secretaría de Educación de Medellín, comunicación personal, 10 de abril del 2018.
- Dinamizadora del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018.
- Maestra N°1 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018.
- Maestra N°2 del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril del 2018.
- Maestro del Nodo de Gestión Curricular de la Red REM, comunicación personal, 26 de abril del 2018.
- Maestra N°1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril del 2018.
- Maestra N°2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo del 2018.
- Maestra N°3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo del 2018.
- Maestra Expedicionaria N°1, comunicación personal, 18 de mayo del 2018.
- Profesional en educación N°1 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018.
- Profesional en educación N°2 de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018.

## ANEXOS

## Anexo N°1: Consentimiento informado



Facultad de Educación

|  
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Daniela Acevedo Vásquez. Soy estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, perteneciente a la modalidad investigación en la línea de formación de maestros; actualmente estoy desarrollando mi proyecto de investigación titulado *Maestros participantes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: un análisis sobre sus prácticas de subjetivación*. El objetivo de este estudio es analizar las prácticas de subjetivación de maestros que hacen parte de redes pedagógicas identificadas en la ciudad de Medellín, para establecer reflexiones en el marco de sus procesos de formación continua.

Muy comedidamente, le solicito su participación en esta investigación, pues sus aportes serán de vital importancia para el estudio. Esta participación es estrictamente voluntaria, y podrá ser suspendida cuando usted lo decida. Le invito a participar en conversaciones sobre el objeto de interés de esta investigación, las entrevistas serán grabadas en audio y transcritas y los datos de los encuentros serán registrados en un diario de campo. Usted también podrá proporcionar otro tipo de información relacionada con el proyecto, toda su información y respuestas serán tratadas con confidencialidad; su identidad y la de su institución serán reseñadas solo si usted lo desea. Únicamente, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información.

Su participación no implicará ningún riesgo para su integridad. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos y aportará reflexiones sobre los procesos de formación continua de los maestros de Medellín, por ello, se utilizarán en socializaciones académicas, publicaciones o propuestas formativas.

Si requiere información adicional, no dude en contactarme al teléfono celular 319-318-32-54 o escribirme al correo electrónico [daniela.acevedo@udea.edu.co](mailto:daniela.acevedo@udea.edu.co)

Muchas gracias por participar en esta investigación.

Manifiesto que he leído y comprendido la información, y que, de forma libre, autónoma y sin presión, consiento participar en este estudio.

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

Acepto que se use mi nombre en las publicaciones o eventos de socialización de resultados del trabajo de investigación:

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

• Universidad de Antioquia / Calle 67 #53 - 108, Bloque 9, oficina 114/ Informes: 219 5710  
• Recepción de correspondencia: calle 70 No. 52 - 21 / <http://educacion.udea.edu.co> / Medellín - Colombia

## Anexo N°2: Protocolo de entrevista a maestros de las redes pedagógicas

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA MAESTROS PARTICIPES DE LAS REDES

#### Datos de identificación del maestro(a)

Nombre, edad, cargo, red a la que pertenecen.

|

1. ¿Podría contarme un poco de su trayectoria académica y profesional? ¿Su vida como maestro?
2. ¿Hace cuánto hace parte de la red pedagógica?
3. ¿Qué lo llevó a hacer parte de la red? ¿Por qué participa en ésta?
4. ¿Qué hace usted en la red? ¿Cómo habita usted estos espacios?
5. ¿Cómo son los encuentros que tienen en la red? ¿Cada cuánto se encuentran?, ¿Con que propósitos se encuentran? ¿Qué actividades realizan allí?... ¿Cómo funciona la red?, ¿Cuáles son las dinámicas de trabajo de ésta?
6. ¿Podría narrar algunas de sus experiencias/anécdotas como maestro(a) participe de la red?
7. ¿Qué elementos considera que le ha aportado la red a la configuración de su modo de ser maestro(a)?
8. ¿Qué significan/cuál es el sentido que tienen las redes pedagógicas para usted?
9. ¿De qué manera estas experiencias en la red han influenciado sus procesos formación?
10. ¿Cree que las redes pedagógicas son importantes para la formación de maestros? ¿Cuál considera que es la potencia de éstas?
11. La revisión de la literatura mostró que las redes se configuran como espacios paralelos, distintos, externos a la escuela. ¿Por qué cree que esto ocurre?
12. ¿Qué asuntos podría rescatar de aquello que usted vive en la red pedagógica y que no es posible vivir en la institucionalidad de la escuela?
13. Como maestro(a)... ¿Qué significa la escuela para usted? ¿Podría narrar algunas experiencias acerca de cómo ha sido su relación con la escuela, los modos en que la ha habitado?
14. ¿Cómo experimenta usted el principio de colectividad en la red de la que hacer parte?



### Anexo N°3: Protocolo de entrevista a coordinadores de las redes pedagógicas

---

#### PROTOCOLO DE ENTREVISTA A COORDINADORES DE LAS REDES PEDAGÓGICAS

1. ¿Qué conoce usted sobre las redes pedagógicas? ¿Cómo funcionan? ¿Cómo operan?
  2. ¿Sabe usted cómo nacen las redes de maestros? ¿Conoce algunos elementos del panorama de su configuración histórica?...
  - 2.1. Con el Movimiento Pedagógico Nacional, específicamente, en el marco de la Expedición Nacional se configuran en el país redes de maestros... ¿Qué constantes o qué cambios podría usted advertir en las configuraciones y funcionamientos de esas redes desde aquella época hasta hoy?, es decir ¿son las mismas, en qué han cambiado, qué categorías discursivas las han regido...?
  3. ¿Se dan procesos de formación de los maestros en las redes? ¿Cómo se configuran? ¿Cuál es la concepción de formación presente en ellos?
  4. ¿Qué redes pedagógicas conoce? ¿Cuáles de ellas son de Medellín?
  5. De las redes enunciadas, ¿Cuáles son los objetos e intereses en torno a los cuales se constituyen?
  6. ¿Qué los identifica o caracteriza a los maestros que hacen parte de estas redes?
  7. ¿Cuáles son sus modos de ser y de habitar estos espacios? ¿Qué tipo de prácticas despliegan los maestros de las redes pedagógicas? ¿Cómo se movilizan allí sus procesos de formación? Constitución como sujetos
  8. Hacer mención a la revisión de la literatura y el encuentro de las redes como espacios paralelos/distintos/externos a la escuela. ¿Por qué cree que esto ocurre?
  9. La revisión de la literatura a propósito de mi proyecto de investigación, ha evidenciado producción académica por parte de la Revista Nodos y Nudos y de la red CEE (Cualificación de Educadores en Ejercicio) de la UPN, liderada por la investigadora Maria del Pilar Unda... así como la realización de encuentros de redes de maestros (como los Encuentros Iberoamericanos de Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela) ... ¿Qué conoce usted al respecto? ¿Cómo funciona esta red? ¿Cuáles son sus propósitos, proyecciones...? ¿Tienen algunas conexiones con redes en la ciudad de Medellín?
  10. En la metodología de mi investigación planteo realizar encuentros con maestros con el fin de propiciar *relatos biográficos y autobiográficos* a través de entrevistas y *grupos focales*. ¿Conoce usted maestros que puedan tener disposición para participar en esta investigación? ¿O personas que pueda contactar para aportar a mi trabajo de campo?
  11. ¿Cuáles son los dispositivos, categorías y discursos que las permean?
-

**PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR PEDAGÓGICO DE LAS  
REDES PEDAGÓGICAS DE MOYA**

1. ¿Cuál es la concepción que tienen de las redes pedagógicas? ¿Cómo las entienden o conciben?
2. En la literatura académica revisada al respecto, se plantea que Moya concibe las redes pedagógicas, como una posibilidad de formación de maestros en el ejercicio de la docencia... ¿En qué consiste esta posibilidad de formación? ¿Cómo se configuran los procesos de formación de los maestros en las redes? ¿Qué permite en el maestro? ¿Cuál es la idea de formación que aquí se plantea?
3. ¿Cuáles son las redes pedagógicas que hacen parte de Moya?  
3.1. ¿Cuáles son los objetos e intereses en torno a los cuales se constituyen?
4. ¿Cómo nacen las redes de maestros de Moya? ¿Podría ampliarme el panorama de su configuración histórica?
5. ¿Cómo son las dinámicas de trabajo de estas redes?, ¿Cómo funcionan? ¿Cómo operan?
6. En el rastreo que hice de las redes, se evidencia una división de éstas por nodos... ¿En qué consisten estos nodos? ¿Cómo funcionan?
7. ¿Quiénes son los maestros que hacen parte de estas redes? ¿Cómo son? ¿Qué los identifica, los caracteriza?
8. ¿Cuáles son sus modos de ser y de habitar estos espacios? ¿Qué tipo de prácticas despliegan los maestros de las redes pedagógicas? ¿Cómo se movilizan allí sus procesos de formación? Constitución como sujetos
9. ¿Qué destacaría como singular de la experiencia de los maestros que hacen parte de las redes, que no viven en otros espacios laborales o de formación?
10. ¿Tienen conexión con otras redes (nacionales o internacionales)? ¿Cuáles? En caso afirmativo, ¿cómo funciona esa conexión?
11. Destacar la revisión de redes en la ciudad, ¿hay diferencia? ¿Qué distingue las redes pedagógicas de Moya de otras redes de maestros como las de Proantiquia, el parque explora...? ¿Sabe de la existencia de otras redes pedagógicas distintas a éstas?
12. ¿Cuál ha sido su trayectoria en las redes, qué lugares ha ocupado en éstas? ¿Qué significan las redes para usted? ¿Cómo podría narrar su experiencia en las redes y los modos en que éstas han influenciado su formación?
13. ¿Tienen algún corpus documental, esto es publicaciones, artículos, revistas, libros, información, memorias de eventos académicos o encuentros de los maestros de redes pedagógicas? ¿Cómo podría acceder a éste material?...  
13.1. Tengo conocimiento que en el año 2017 Moya convocó a varios encuentros para la proyección de las redes pedagógicas; encuentros de saberes "Tejiendo en Red" ¿Tienen memorias de éstos encuentros? ¿Podría ampliarme un poco acerca de las experiencias que allí se viven?
14. En la metodología de mi investigación planteo realizar encuentros con maestros con el fin de propiciar *relatos biográficos y autobiográficos* a través de entrevistas y *grupos focales*. ¿Conoce usted maestros que puedan tener disposición para participar en esta investigación?
15. ¿Por qué existen las redes pedagógicas?, ¿Cuál es la razón de ser de su existencia? ¿Su propósito?
16. Con el Movimiento Pedagógico Nacional, específicamente, en el marco de la Expedición Nacional se configuran en el país redes de maestros...¿Las redes pedagógicas de Moya conservan relación con éstas? ¿Cómo ha cambiado las configuraciones y funcionamiento de esas redes desde aquella época hasta hoy?

### Anexo N°4: Rastreo y revisión de la revista Nodos y Nudos

<a href="http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN">http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN</a>					
	VOLÚMEN	NÚMERO	AÑO	20 AÑOS DE EXISTENCIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	OTRAS REVISTAS CONSULTADAS
1					
2	5	41	2016		
3					
4	4	40	2016	<p>Como espacio de interlocución para los maestros, la revista semestral contribuye a la construcción y consolidación de nuevas formas organizativas.</p> <p>El énfasis de la reflexión y la socialización del saber pedagógico fortalece los saberes de escritura, sistematización y conceptualización de la experiencia de los maestros. La Revista Nodos y Nudos, es una publicación seriada de periodicidad semestral que está pensada como un medio para el fortalecimiento de comunidades de saber pedagógico, colectivos de maestros, redes pedagógicas, investigadores y demás miembros de las comunidades educativas nacionales e internacionales. La Revista recibe escritos que den cuenta de la diversidad de prácticas que se realizan en las escuelas y en otros escenarios educativos, así como presentar experiencias, trayectorias y de las distintas redes, con el fin de contribuir al intercambio de experiencias y a poner en escena las reflexiones y debates sobre el maestro, la escuela, la formación y las políticas educativas, tanto a nivel nacional como internacional.</p>	Revista Colombiana de Educación
5		39	2015		Revista Magisterio Editorial
6		38	2015		Revista Redes
7		37	2014		Red de Revistas Científicas de América
8		36	2014		Revista SciELO
9		35	2013		Magazin Aula Urbana
10		34	2013		Revista da FAEEBA-Educação e
11		33	2012		Ponencias de los E. I.
12		32	2012		Revista RED-CEE,
13		31	2011		PROSPECTS Quarterly Review of
14	30	2011	Revista Novedades Educativas		
15	29	2010	Revista Aportes,		
16	28	2010	Revista docencia		
17	27	2009	Revista Profesorado		
18	26	2009	Revista Educación y Educadores		
19	25	2008	Revista Educación y pedagogía		
20	24	2008	Revista Interamericana de Educación d		
21	23	2007	Revista Reseñas		
22	22	2007	Revista educación y ciudad.		
23	21	2006	Revista Tecnó, Episteme y Didaxis:		
24	20	2006	REICE: Revista Electrónica Iberoamerica		
25	19	2005			
26	18	2005			
27	17	2004			
28	16	2004			
29	15	2003			
30	14	2003			
31	13	2002			
32	12	2002			
33	11	2001			
34	10	2001			
35	9	2000			
36	8	2000			
37	7	1999			
38	6	1999			
39	5	1998			
40	4	1998			
41	3	1997			
42	2	1996			
43	1	1995			
44					

## Anexo N°5: Rastreo y revisión de publicaciones del IDEP, entre ellas la revista Educación y Ciudad

NÚMERO	AÑO	REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD		
35	2018	Industrias culturales y educación	La revista Educación y Ciudad es una publicación educativa de carácter científico cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la Revista, y al mismo tiempo promover, difundir, y socializar el conocimiento educativo y pedagógico, permitiendo el mejoramiento de la calidad de la educación. <a href="http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/archive?issuePage=24#toc">http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/archive?issuePage=24#toc</a>	
34	2018	Políticas Públicas Educativas		
33	2017	Conocimiento y políticas públicas educativas		
32	2017	Innovación educativa		
31	2016	Educación, escuela y paz		
30	2016	Escuela, memoria y territorio		
29	2015	Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento	<b>OTRAS PUBLICACIONES DEL IDEP (LIBROS)</b>	
28	2015	Educación y otras narrativas en la escuela		
27	2014	Políticas educativas: Hacia un nuevo proyecto educativo nacional		
26	2014	Pedagogías otras: Diversidad e inclusión		Catálogo Publicaciones IDEP 2008-2018 En este documento se encuentra la lista de publicaciones editadas por el IDEP entre los años 2008 y 2018.
25	2013	Nuevos lenguajes y educación		Catálogo Publicaciones IDEP 1998-2008 En este documento se encuentra la lista de publicaciones editadas por el IDEP entre los años 1998 y 2008.
24	2013	Educación para la primera infancia		Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2018
23	2012	Educación: Relaciones entre saber y conocimiento		Premio a la investigación e innovación educativa. Experiencias 2017
22	2012	Saberes y conocimiento: Un debate necesario en la escuela		Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2016
21	2011	Investigación en formación docente		Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ 2015
20	2011	Diversidad cultural y educación		Saberes, escuela y ciudad Una mirada a los proyectos de maestros y maestras de Distrito Capital, 2014
19	2010	Factores asociados a la calidad de la educación	Memoria en movimiento: a propósito de 30 años del Movimiento Pedagógico 1980-2011	
18	2009	Culturas juveniles del siglo XXI	<b>IDEP: INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO</b>	
17	2009	convivencia ciudadana		
16	2009	Pedagogía ciudadana		
15	2008	Leer y escribir cotidianamente		
14	2008	Calidad de la educación y políticas educativas		
13	2007	Infancia y juventud		
12	2007	Maestros investigadores y saber pedagógico		
11	2006	Experiencia educativa y pedagogía		
10	2006	Memoria educación y pedagogía		
9	2005	Políticas educativas		
8	2005	Ciudad educativa		
7	2004	Bogotá una gran escuela		
6	2004	Cátedra de pedagogía		
5	1998	Gestión y autonomía escolar		
4	1997	Miradas a la educación		
3	1997	Escuela y ciudadanía		
2	1997	La ciudad como escuela		
1	1997	La formación de los educadores		

## Anexo N°6: Uso de la herramienta Atlas Ti para la categorización en el análisis de la información

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a document titled "Entrevista N°10" with the following content:

**Entrevista N°10**  
**P1: Beatriz Eugenia Borja**      **Mayo 18 del 2018**

**1. ¿Podría contarme un poco acerca de su vida profesional y su trayectoria académica?**

**P1:** Soy licenciada en educación primaria de la universidad de Antioquia, magister en educación de la Universidad Católica de Manizales y casi que candidata en estos momentos a doctora en ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Rosario de Argentina; me la he pasado estudiando, haciendo de todo...diplomados y mi formación también se ha dado mucho gracias a la Expedición Pedagógica Nacional, pues soy maestra expedicionaria desde el año 2000 cuando la expedición vino e hizo acá a Medellín la convocatoria con la participación de la Universidad de Antioquia, la Luis Amigó, la Corporación Región y varias ONG que hicieron parte en su momento; y el resto de mi formación ha estado ligada a lo que se da desde la escuela, pues la práctica pedagógica es una forma o la principal forma, realmente, de enfocarnos más como en todo este proceso de la educación.

**2. ¿Por qué ingresas a hacer parte de la Expedición Pedagógica?**

**P1:** Porque me pareció muy atractivo el nombre inicialmente...porque decía "un viaje por las escuelas de Medellín" entonces ese nombre me sedujo, mire los requisitos, hablé con la profesora Alexandra Rendón que en ese momento era como el punto de conexión y ella me dijo que sí que asistiera, entonces asistí a la Universidad Luis Amigó que fue donde nos convocaron inicialmente, yo llegué como estudiante a pesar de que me había acabado de graduar de la licenciatura en educación primaria, pero como yo trabajaba en el convenio con la universidad de Antioquia y las normales, entonces seguía vinculada acá y fuera de eso había acabado de empezar también antropología, entonces a raíz de eso me miraban era como estudiante; después de escuchar todo lo que se iba a hacer dentro de este proceso con mayor razón me sedujo y empecé el proceso de formación que hace la expedición para poder realizar los viajes.

**3. ¿En qué consistió ese proceso de formación?**

The interface also shows a list of tags on the right side, including:

- 1. Traye: Redes Iniciativa mae...
- 1. Traye: Redes Medellín-Expe...
- 2. Formación Continua
- 2. Formación Inicial
- 2. Maestro en formación-no a...
- 2. Maestro intelectual
- 2. Maestro sujeto político
- 4. Pract-sí: Autoformación
- 4. Pract-sí: Maestras expedi...
- Relación con la escuela

At the bottom right, there is a section for "Codificaciones" (Coding) and "Información" (Information):

**Codificaciones**

- 1. Traye: Redes Iniciativa maestros
- 1. Traye: Redes Medellín-Expedición
- 2. Formación Continua
- 2. Formación Inicial
- 2. Maestro en formación-no acabado-haciéndose
- 2. Maestro intelectual
- 2. Maestro sujeto político
- 4. Pract-sí: Autoformación
- 4. Pract-sí: Maestras expedicionarias
- Relación con la escuela

**Información**

Creado: 12 de agosto de 2018  
 Daniela Acevedo Vasquez  
 Cambiado: 12 de agosto de 2018  
 Daniela Acevedo Vasquez

## Anexo N°7: Informe de Atlas Ti para el análisis de la información

### Informe de ATLAS.ti

Investigación: Prácticas subjetivación-Maestros-Redes Pedagógicas

Citas agrupado por código

Informe creado por Daniela Acevedo Vasquez on 27/08/2018

#### 1. Carac: Articulación

11 Citas:

- 1:9 5. ...En la revisión de la literatura hice un rastreo de todos los encuentros iberoamericanos que ha...

Contenido:

5. ...En la revisión de la literatura hice un rastreo de todos los encuentros Iberoamericanos que ha habido, pero se encontraba era participación de la Red CEE de la Universidad Pedagógica Nacional que lidora María del Pilar Unda en Bogotá...

P1: ...Y es por qué?... ya le voy a explicar por qué no hemos participado... porque nunca una administración había aceptado y eso hay que abonárselo a ésta- lo que proponíamos, queríamos que esas redes tuvieran esa importancia dentro de la secretaría de educación y la única administración que escuchó fue ésta. Le dijimos: 'Unifique todas esas redes en una de la secretaría de educación y búsqumele nombre y todo y la actual directora técnica de Mova, María Isabel Gil Ospina, fue la que le dio la gran potencia a esto, ella sí nos escuchó y nos ayudó a sacar todo el proceso adelante; esa señora escuchó y nos consiguió todo lo que queríamos, usted puede ver redes pedagógicas en Mova pero a partir de esta administración, nunca se veían las redes reflejadas ahí...s teníamos unas publicaciones de la escuela del maestro que incluían las redes pero no teníamos lo que hoy en día vamos a tener, apenas vamos a sacar la primera publicación este año de redes pedagógicas oficialmente de la Red REM, entonces mire que era una cosa muy aislada...los funcionarios de la escuela del maestro hacíamos cosas imposibles en contra, incluso, de la misma administración, porque ellos traen unas cosas que...

P2: ...que eran como tareas mientras que ahora esta focalizado ya como un proyecto macro, teniendo en cuenta la línea de investigación de Mova. (Administración 2016-2019: Federico Gutiérrez)

- 1:10 6. Ósea que al rastrear esa configuración histórica de las redes, podríamos decir: "Existían las red...

Contenido:

6. Ósea que al rastrear esa configuración histórica de las redes, podríamos decir: "Existían las redes antes...

P2: ...pero sueltas, aisladas... y de acuerdo a los intereses de cada una de las instituciones, no había pues como un foco generador para que desde Mova se direccionara, y Mova acompaña el proceso de las redes en cada uno de los núcleos; ya los maestros cuentan con ese acompañamiento.

P1: ...Es que es en el 2016 cuando las redes comienzan a ser importantes como un elemento formador de maestros en la ciudad a partir de que se incluyen en el plan decenal de desarrollo municipal. Ahora es que vamos a empezar a ver a la Red REM en los congresos nacionales e internacionales, porque antes algunos maestros iban de manera

aislada y mostraban sus experiencias entonces no se conocían por eso, ahora no. Tenemos proyección de ir al Iberoamericano que creo que va a ser en España, vamos a ir con cualquiera de nuestros nodos, ojalá pudiéramos ir todos pero eso también implica de un factor económico que no tenemos tanto... pero allá vamos a estar con cualquier nodo para que muestren sus experiencias. En el ReIme ya vamos a estar que es ahora en Junio, vamos a participar como RED REM. Tenemos mucho que mostrarle al mundo desde Medellín y eso es lo que queremos hacer...pero le cuento que no solamente ha sido la red e Bogotá, una de las redes que tiene la Universidad de Antioquia estuvo participando en el Iberoamericano.

(Congreso ReIme 32)  
http://reime32.udem.edu.co/index.php?option=com\_content&view=article&id=213&Itemid=254&lang=es)

- 1:11 7. ¿Qué les permite las redes a los maestros en sí mismos?...

Contenido:

7. ¿Qué les permite las redes a los maestros en sí mismos?

P2: Les permite la reflexión y puesta en escena desde su saber, la construcción, también, de material didáctico y académico, la socialización de inquietudes...

P1: Les esta aportando cuando hablamos de material académico. Entonces tenemos redes que han construido material de trabajo para sus necesidades desde talleres hasta material concreto como tal. También tenemos redes que ya tienen publicaciones, tenemos otras que están en investigación entonces realmente aportan demasiado, tenemos una red excusiva...solamente de investigación educativa; entonces pienso que son elementos que le aportan a los maestros mucho para su praxis.

P2: ...la retroalimentación, el encuentro desde sus mismos saberes, yo pienso que para los maestros eso es vital... tener ellos un encuentro donde permita, con sus propios compañeros, de la misma línea de formación articularse a un currículo pertinente dentro del aula. Las prácticas educativas les permiten a ellos, también, fortalecer su propio lenguaje, las prácticas educativas...

- 1:16 11. ¿Tienen conexión con otras redes (nacionales o internacionales)? ¿Cuáles? En caso afirmativo, ¿c...

Contenido:

11. ¿Tienen conexión con otras redes (nacionales o internacionales)? ¿Cuáles? En caso afirmativo, ¿cómo funciona esa conexión?

P1: En eso estamos, porque es que la red REM...usted llegó casi que a su fundación, lleva por ahí tres meses de estar construida, por que aunque en el 2016 la administración le da importancia a la red, no habían viscionado...segulan trabajando de manera aislada, incluso con operadores diferentes. Ya ahora, Mova hace 4 o 5 meses le da línea a esto, toma la vocería y las ubica a todas como nodos, las centra en la Red REM; así que apenas estamos generando el espacio para tener la comunicación internacional con otras redes; ya de entrada tenemos comunicación con la ReIme, vamos a entrar a participar en ese encuentro de redes; ahí vamos a establecer comunicación con otras redes.

- 6:5 ¿Cada cuánto se reúnen? ¿Qué hacen cuando se reúnen?.....

Contenido:

¿Cada cuánto se reúnen? ¿Qué hacen cuando se reúnen?..

P1: Entonces sí a mí me preguntas...¿Se han reunido este año?, No...¿Nos reunimos el año pasado como red?, No...pero sí me preguntas ¿Se han reunido como nodo de

## Anexo N°8: Grilla de análisis

## Grilla de análisis

<b>ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS</b>	
<b>Análisis de tecnologías</b>	<p>Implica analizar las formaciones de las racionalidades prácticas; de la génesis de los saberes y de las técnicas que el hombre aplica a su propia conducta (a la manera de conducirse y a la manera de conducir a los demás); de su lugar en el juego de las relaciones de fuerza y de las luchas.</p> <p>(Foucault, 1982:52)</p>
<b>ANÁLISIS DE PROCESOS DE SUJECCIÓN</b>	
<b>Análisis de las relaciones de poder</b>	<p>Exige prestar atención a cierto número de puntos, esto es, focalizar...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...Cuidadosamente determinadas instituciones.</li> <li>• El sistema de las diferenciaciones, que permite actuar sobre las acciones de los otros.</li> <li>• Los tipos de objetivos impulsados por aquellos que actúan sobre las acciones de los demás.</li> <li>• Los medios de hacer existir las relaciones de poder.</li> <li>• Formas de institucionalización.</li> <li>• Grados de racionalización.</li> </ul> <p>(Foucault, 1988:17).</p>
<b>Análisis del sometimiento</b>	<p>El análisis de la sujeción es siempre doble, puesto que rastrea las condiciones de la formación del sujeto y el volverse contra ellas. Este análisis conlleva a....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...Una descripción del modo como el poder regulador mantiene a los sujetos en la subordinación produciendo y explotando sus requerimientos de continuidad, visibilidad y localización.</li> <li>• ...El reconocimiento de que el sujeto producido como algo continuo, visible y localizado se halla sin embargo habitado por un residuo inasimilable, una melancolía que marca los límites de la subjetivación.</li> <li>• ...Una descripción de la iterabilidad del sujeto que muestre que la potencia bien podría consistir en oponerse a las condiciones sociales que lo engendran y transformarlas.</li> </ul> <p>(Butler, 2011:40)</p>
<b>ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE SÍ</b>	
<b>Dimensiones de análisis</b>	<p>Según Foucault (1994), quien estudió las prácticas de las sectas filosóficas griegas y helenísticas y las del cristianismo institucional temprano, las prácticas de sí pueden analizarse a partir de cuatro dimensiones:</p> <p>1) La <i>sustancia ética</i> o la fuerza del sujeto que es objeto de</p>

<p><b>de las prácticas de sí según Foucault</b></p>	<p>la práctica: por ejemplo, las acciones, el deseo, los placeres, las emociones, las imágenes o representaciones mentales.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) La forma en que los individuos son conducidos a emprender las prácticas (obligándolos, atemorizándolos, convencándolos, incentivándolos, entre otras).</li> <li>3) Las formas, medios o técnicas puestas en juego para actuar sobre sí.</li> <li>4) Aquello que se puede esperar de ellas.</li> </ol> <p>(Foucault citado por Sáenz, 2014:28)</p>
<p><b>Dimensiones de análisis de las prácticas de sí que añade Sáenz retomando a Foucault</b></p>	<p>Al constatar la gran diversidad de las prácticas de sí desde la antigüedad griega hasta la sociedad contemporánea, Javier Sáenz Obregón (2014) ha añadido o puntualizado las siguientes dimensiones que configurarían una <i>grilla de análisis</i> de ellas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las prácticas que se fundamentan en una concepción esencialista de lo humano, en que la naturaleza humana, sus límites y posibilidades ya estarían totalmente fijados y, en el otro extremo, las prácticas que conciben al ser humano como un experimento totalmente abierto, inacabado y contingente, con la capacidad de autocrearse en direcciones insospechadas.</li> <li>2. La valoración que hacen las prácticas de las diferentes fuerzas de lo humano, la cual, si concebimos al sujeto como un campo de fuerzas lábil e inestable, define en buena medida el juego táctico de las acciones sobre sí, por medio de la valoración ética de lo que podemos denominar <i>cartografías de sí</i> singulares (filosóficas, teológicas, morales, económicas o psicológicas). Esta dimensión de análisis abarcaría, de una parte, las valoraciones sobre la intensidad relativa de las diversas fuerzas del <i>campo de sí</i>.</li> <li>3. La valoración ética de las fuerzas del <i>campo de sí</i>, sobre la cual será preciso examinar algunos acontecimientos históricos de prácticas de sí.</li> <li>4. Dimensión del sujeto que actúa como <i>agente</i> de las prácticas. por ejemplo, la voluntad, la imaginación, el pensamiento reflexivo (razón), el cuerpo, dios, las emociones.</li> <li>5. Dimensión de quienes son los interlocutores de las prácticas: quien las propone y orienta y a quienes van dirigidas.</li> <li>6. Dimensión de los saberes en que se fundamentan: saberes prácticos basados en la experiencia o <i>saberes expertos</i> como la teología, la psicología, la medicina, la administración.</li> </ol> <p>(Sáenz, 2014:28)</p>
	<p>En cuanto a sus formas o técnicas, hay varias dimensiones de las prácticas que es importante especificar, para lo cual Sáenz señala, en varias de ellas, los extremos del <i>continuum</i> en que podrían ubicarse:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Su relación con formas de ser gobernados: si hacen parte de dispositivos para ser mejor gobernados o para autonomizarse de los dispositivos de gobierno.</li> <li>2. Si relacionan las acciones sobre sí y sobre los otros.</li> <li>3. Si se practican de manera individual o colectiva.</li> <li>4. Si enfatizan el esfuerzo personal o experiencias espontáneas.</li> <li>5. Sus tiempos y escenarios: son ocasionales o permanentes, pueden realizarse en cualquier lugar y circunstancia o requieren de un escenario específico, aislado de la vida cotidiana.</li> <li>6. Los <i>usos</i> que hacen los practicantes de las prescripciones y creencias de diferentes tradiciones formalizadas de prácticas de sí: las formas en que se apropian de ellas y en que ensamblan o no diferentes tradiciones.</li> </ol> <p>(Sáenz, 2014:30)</p>