

Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos

Research Teachers: Positions, Suppositions and Fields

Alejandro Álvarez Gallego

Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Estudios Políticos y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

rizoma.alejandro@yahoo.es

Resumen: este artículo responde al siguiente problema: ¿cómo hacer compatible la profesión de enseñar con la de investigar? Para responder se explicita qué tipo de investigación sería posible que realizaran los maestros. En consecuencia, en el escrito se presentan dos posturas diferentes que se debaten en relación con este interrogante: los que consideran la docencia como un oficio y los que la consideran una profesión. Los primeros suponen que los maestros no pertenecen al *campo intelectual de la educación*. Los segundos suponen que los maestros pertenecen al *campo de las didácticas específicas, al campo conceptual de la pedagogía o al campo del saber pedagógico*. El artículo señala las diferencias en cada uno de estos casos.

Palabras clave: profesión docente, oficio docente, investigación docente, didácticas específicas, pedagogía.

Abstract: this paper tackles the following problem: How are teaching and researching compatible? To answer that question, the author specifies the kind of research that teachers can do. As a consequence, the article presents two different positions related to this question: those who think that teaching is a job, and those who think of it as a profession. The former believe that teachers don't belong in the *intellectual field of education*. The latter believe that teachers belong in the *specific didactics field, the conceptual pedagogy field or the pedagogical knowledge field*. The article points out the differences in each one of these cases.

Keywords: teaching as a profession, teaching as a job, teaching research, specific didactics, pedagogy.

Introducción

34 ■ La idea de que los maestros sean investigadores es una posibilidad reciente en Colombia. Por lo general, se considera que los maestros son funcionarios, idóneos, formados para el ejercicio de una profesión, con capacidades para producir intelectualmente y capaces de interactuar en el mundo académico con propiedad. Su papel es el de mediadores entre el conocimiento científico y los escolares; para ello, se supone que deben poseer unas habilidades didácticas que los hacen necesarios; no cualquier persona, por docto que sea, podría desempeñarse como maestro si no posee dichas habilidades. Pero, a pesar de que se reconoce todo esto, no se supone que el maestro deba ser un investigador. Pareciera que no es compatible el ejercicio de la docencia, que además ocupa mucho tiempo y esfuerzos y es por sí mismo un trabajo agotador, con la tarea de investigar, que en rigor requiere un tiempo propio y extenso. Esta es la postura más generalizada, incluso, la que predomina en el marco de las políticas educativas y en la formación de maestros. Sin embargo, desde hace un buen tiempo, en el marco del Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta, la idea de que el maestro puede ser un investigador se ha ido posicionando y tiene algún reconocimiento. En medio de muchas discusiones y tensiones esta tendencia se ha posicionado, aunque no bajo los mismos supuestos.

Lo que se plantea a continuación es que suponer que el maestro es un investigador implica asumir la escuela, la educación y la práctica pedagógica como un asunto complejo que no puede estar en manos de cualquier profesional y que requiere de condiciones sociales, políticas y económicas para que sea posible. Además, suponemos que esta es la mejor forma para que nuestros niños, niñas y jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación en condiciones dignas.

Postura uno: la docencia es un oficio

El carácter de oficio lo defenderían quienes sostienen que se trata de una habilidad que puede ser innata o adquirida, pero que no supone una capacidad especial para producir conocimiento o dar cuenta teóricamente de su quehacer práctico; en ese caso, lo importante es que haga bien su trabajo y que produzca los resultados esperados. Por lo general, esos resultados son visibles en las pruebas censales que se les hacen a los estudiantes. Ahora bien, dicha tendencia se inscribiría en la propuesta que está hoy día vigente en la legislación colombiana, según la cual cualquier profesional puede ser docente, tan solo tomando un curso de pedagogía de un año de duración.

La tendencia, que ya está en marcha en otros países, es hacer depender el salario y la estabilidad laboral de los maestros, de los resultados en las pruebas de aprendizaje que se les hacen a los estudiantes. De esta forma, se pondría a funcionar un mecanismo de control sobre lo que se enseña, muy eficaz, pues las pruebas están hechas con base en unos estándares de competencias preestablecidos que el maestro tendría que trabajar en el aula, si quiere garantizar que sus estudiantes le aseguren su puesto de trabajo en buenas condiciones.

El campo intelectual de la educación

Esta postura está alimentada por quienes suponen que el conocimiento sobre la educación lo producen los intelectuales, investigadores especializados en el llamado *campo intelectual de la educación*. El nombre de este campo proviene del trabajo que publicara Mario Díaz en 1993, en el que planteaba justamente que había dos tipos de campos: el de la reproducción, o campo pedagógico, en el que estaban los maestros, quienes se ocupaban de aplicar lo que los intelectuales y los funcionarios producían, y el de la producción, en la cual estaban quienes investigaban. La diferencia entre campo pedagógico y el campo de la educación también va a tener importantes repercusiones en la discusión teórica, en las políticas curriculares y en la formación de maestros. Desde esta perspectiva, la pedagogía sería un campo aplicado y se podría hablar de modelos, de corrientes, de métodos, pero no de teorías o de concepciones pedagógicas. En este caso, los modelos, las corrientes y los métodos podrían ser identificados mediante la investigación que harían los académicos especializados. De este conocimiento resultaría el material de los cursos con los que se forman los

maestros en las normales, las facultades o en los cursos de un año para profesionales no docentes.

Las políticas de Colciencias se han movido basadas en este supuesto. Las condiciones y los requisitos para participar de sus convocatorias han estado siempre relacionadas con los trabajos que adelantan los profesores universitarios o investigadores de los centros e institutos especializados. De esto dio cuenta el estado del arte que hicieron Henao y Castro (2001) para la década 1989-1999.

Postura dos: la docencia es una profesión

Quienes consideran que la docencia es una profesión les hacen la exigencia a los maestros de responder teóricamente por su quehacer. Ahora bien, si se aceptara de manera generalizada que el maestro es un profesional quedaría por discutir qué tipo de teoría tendría que producir para demostrar que sabe lo que hace. Eso va a convertirse en un asunto de tipo epistemológico, o por lo menos, gnoseológico, pues se entra en un espectro muy amplio relacionado con las diferentes perspectivas que tienen vigencia en la actualidad. En este caso, no cualquier profesional puede ser docente, se necesitaría una carrera completa para poder dominar este amplio campo del conocimiento. Aquí vamos a distinguir tres campos distintos: el de las didácticas específicas, el conceptual de la pedagogía y el del saber pedagógico.

El campo de las didácticas específicas

Este es el campo más generalizado entre quienes aceptan que la docencia es una profesión. Hay varias tendencias, pero de manera genérica podemos decir que se acepta que el objeto teórico del que se ocupa el maestro es el de la didáctica, esto es, la manera como se apropia un conocimiento para ser puesto a disposición de los escolares. Algunos de quienes reflexionan sobre la didáctica han planteado que en dicho proceso se genera un conocimiento que es propio de los maestros (pensamiento del profesor)¹, aunque ellos no puedan dar cuenta de él. Por lo general, son otros investigadores quienes tienen que acercarse a ellos (su objeto de estudio), para hacer explícito

¹ Esta corriente se ha trabajado en Colombia (Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de Ciencias), siguiendo muy de cerca las teorías constructivistas del conocimiento. Las escuelas alemana, norteamericana y española son las que más se han leído.

dicho conocimiento. En este caso, el maestro no alcanzaría a ser un profesional, sino hasta que pueda responder teóricamente por el proceso y esto de la mano de los investigadores externos. El circuito de este conocimiento llega hasta los formadores de maestros que consideran que las didácticas específicas son asignaturas que les permiten a sus educandos (futuros maestros) conocer las discusiones que hay en ese campo.

A lo sumo, el maestro puede ser un innovador. Conociendo las diferentes teorías sobre la didáctica estaría en condiciones de inscribirse en una de ellas y desde allí aplicar o experimentar en su práctica para validarlas o para desarrollarlas. Casi siempre lo que se le pide a los maestros innovadores es que expliciten desde qué teoría didáctica está hablando. En algunos casos, esto se ha confundido con modelos o corrientes pedagógicas. Lo que allí se pone en juego es una discusión sobre el tipo de conocimiento que se produce en la escuela, sobre el carácter epistemológico o no de este conocimiento; asimismo, lo que se defiende es que las ciencias que se enseñan se transforman en dicho proceso y se produce uno nuevo que va a ser el que el maestro porta y el que trabajará con sus estudiantes.

Esta perspectiva también ha sido alimentada por los trabajos que se han hecho en Inglaterra y en Francia sobre la historia de las disciplinas escolares; respectivamente, Goodson (2003) y Chervel (1991) han mostrado cómo en el ámbito de la escuela se produce una especie de alquimia que transforma los conocimientos disciplinares en algo que epistemológicamente tiene otra fundamentación. En el mismo sentido, Chevalard (1991) habló de la transposición didáctica.

El premio Compartir al Maestro² impulsa en el país este tipo de prácticas y fomenta el trabajo de las innovaciones y la experimentación didáctica, partiendo del supuesto de que lo que importa son los resultados visibles y el impacto que las prácticas del maestro tenga. La sustentación que el maestro haga de ellos también será importante y se premia la capacidad que tenga de dar cuenta teóricamente de su práctica, relacionándola con una corriente didáctica específica.

El campo conceptual de la pedagogía

Aquellos quienes desde el Movimiento Pedagógico propusieron que la pedagogía debía ser el saber fundante de la profesión del maestro estaban reivindicando el carácter intelectual del maestro y el estatuto teórico de la

² Véase <http://www.premiocompartiralmaestro.org>.



pedagogía. En ese momento (década de los ochenta), los discursos que sustentaban estos planteamientos estaban siguiendo corrientes teóricas muy diferentes: desde Foucault hasta Habermas, pasando por Gramsci y Bourdieu. Lo importante fue que se coincidió en la defensa del maestro como un profesional y, por tanto, en su papel como político y como trabajador de la cultura. En dicha condición debía tener un margen importante de autonomía para decidir sobre lo que se hacía o no en la escuela. Era un asunto político, pero también epistemológico, pues se derivaba una pregunta por la pedagogía como saber, como disciplina o como ciencia.

De esa discusión y de ese movimiento quedaron no solo abundantes publicaciones en libros y revistas hechas por intelectuales y maestros, sino también reformas a las normas (la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1036 de 2002, sobre la formación de maestros, por ejemplo) y organizaciones pedagógicas de los maestros que funcionaron como círculos, comités, centros y luego en redes.

Más recientemente el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en particular, Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri (1998) han hablado del *campo conceptual* de la pedagogía, asumiendo que en este intervienen no solamente los maestros con su saber específico, sino también los intelectuales y muchos actores que en la actualidad hacen parte de la reconfiguración histórica de los modos como se educa. Reconociendo que la educación desbordó la escuela, se plantea que la pedagogía ha adquirido nuevas expresiones relacionadas, por ejemplo, con lo que han generado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o el movimiento de la ciudad educadora pasando por los múltiples modos de existencia de la llamada educación no formal. En ese sentido, plantean que hoy día la discusión sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía no tendría sentido y más bien habría que hablar de un *campo conceptual de la pedagogía* en el cual esta última habita en todas sus formas. De ahí que planteen la necesidad de documentar todo esto en el archivo de la dispersión, que da cuenta de la proliferación y la diferenciación, antes que la formalización.

El maestro seguiría teniendo allí un lugar privilegiado en cuanto puede entrar al campo a dialogar, a interrogar y a discutir con quienes desde otros escenarios diferentes a la escuela están planteando desafíos importantes a la pedagogía, esto es, a las formas como se constituyen actualmente las subjetividades contemporáneas, incluyendo la publicidad³.

³ Véanse las discusiones planteadas por autores como Paolo Virno (2003) o Mauricio Lazzarato (2006).

El maestro seguiría siendo entendido como un sujeto de saber, como portador de un saber resultado de su experiencia, de su práctica y, por supuesto, de su formación intelectual y teórica que le autoriza para dialogar con otros actores que, aunque no sean investigadores propiamente dichos, están transformando las prácticas de subjetivación que antes estaban casi exclusivamente asignadas a la escuela. Por cuanto los modos de ser del conocimiento se diversificaron (Lyotard, 1987) y la discusión ya no es por la cientificidad del conocimiento, el maestro habría encontrado una posibilidad para hablar desde otros códigos que estarían legitimados por su propia comunidad de saber.

El Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha estimulado este tipo de trabajos en sus convocatorias y recientemente creó otro premio, esta vez a la innovación y la investigación.⁴ Con este premio ha hecho una apuesta —como veremos más adelante— para que sea el maestro mismo el que investigue sobre sus modos de enseñar y de trabajar con sus alumnos. Lo que importaría en este caso no solamente es la innovación en sí, sino también la manera como el maestro hace de esta práctica un proceso de producción de conocimiento que tendría sus referentes legitimadores propios, producidos por la comunidad que en torno a estas convocatorias se ha ido consolidando en Bogotá desde hace ya quince años.

La apuesta que en su momento hizo también el IDEP con su propuesta de los Programas de Formación Permanente de Maestros (PFPM), que luego el Ministerio de Educación Nacional institucionalizó para todo el país, partía de estas mismas premisas. Se trataba de que el maestro en ejercicio se vinculara con un colectivo de colegas para innovar y reflexionar sobre ese proceso poniendo en diálogo sus reflexiones con académicos universitarios, de manera que se constituía en un programa que duraría por lo menos un año, en el cual los resultados tendrían el carácter de investigaciones legitimadas, como decíamos arriba, por una comunidad de saber que el IDEP mismo se encargaba de convocar y de poner a discutir.

Acá se insinuaba ya la idea de que el maestro, en efecto, era portador de un saber pedagógico, como insistía el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, pero no como individuo, sino como colectivo. De allí el llamado a que se constituyeran grupos de estudio, de trabajo, de innovadores, en los que se le daría fuerza a la discusión entre pares, que era la forma como la diversidad de lenguajes se podía legitimar en la contemporaneidad

⁴ Véase <http://www.idep.edu.co>.



sin necesidad de la prueba de laboratorio que había exigido el paradigma científicista moderno.

El campo de saber pedagógico

Este campo, aunque no ha sido formalmente nombrado así en algún trabajo específico, sí ha circulado en la literatura y en los debates pedagógicos, sobre todo entre los maestros. Con la dinámica que generó el Movimiento Pedagógico, en la década de los ochenta y primeros de los noventa, muchos maestros continuaron trabajando en lo que después vino a llamarse *las Redes*. Este concepto es muy sugerente e insinúa una manera de intercambio intelectual y práctico muy horizontal, complejo y a pesar de que reconoce la dispersión y la diversidad, no deja que se asocie con el caos o el diálogo de sordos.

Las redes han sido de muchos tipos (Martínez, 2008). Muchas de ellas efímeras, otras más estables. Lo cierto es que son una práctica de trabajo asociado que se ha generalizado entre el magisterio; allí la investigación y la innovación se juntan y tampoco se rigen por los inflexibles parámetros de la epistemología. Justamente por eso se habla de saberes, en el sentido más amplio. Son formas de decir, de nombrar, de concebir, de hacer y de ser que se van reconociendo en los encuentros de pares y que proliferan por medio de mecanismos más o menos formales, más o menos institucionales, más o menos oficiales. Por lo general, son regidos por una dinámica más informal y menos institucional.

Por supuesto, allí hay diferencias y las tensiones y los debates también han sido intensos. Los matices van desde el énfasis del programa RED, de la Universidad Nacional,⁵ en el que se insiste en la necesidad de que el maestro respete las disciplinas científicas; hasta la Red de Cualificación de educadores en ejercicio (RED-CEE), de la Universidad Pedagógica Nacional,⁶ el cual, por el contrario, considera que el maestro puede producir un conocimiento propio desde donde puede dialogar con los académicos.

La máxima expresión de esta perspectiva ha sido la que se puso en escena con la Expedición Pedagógica Nacional. Esta propuesta había sido formulada en los años del movimiento pedagógico colombiano y luego recogida en el Plan Decenal de 1996-2006; finalmente, se puso en marcha

⁵ <http://www.humanas.unal.edu.co/red/programa-red/>.

⁶ Véase <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=8142>.

en 1999. En esta participaron colectivos de maestros de la Costa Atlántica, Eje Cafetero, sur occidente, Antioquia, Bogotá, Cundinamarca, Santander, normales, afrocolombianos, entre otros.

Se asumieron como maestros, no solo portadores, sino también productores de saber y este fue su especial énfasis. El trabajo de todos estos años ha consistido en configurar un Atlas de la Pedagogía que deje ver los múltiples modos de ser maestros, de hacer escuela y de nombrar la pedagogía en Colombia. Esto como resultado de los muchos viajes que los mismos maestros han hecho recorriendo sus regiones y reconociéndose entre pares en sus cotidianidades, en las maneras como crean, como inventan, como resuelven problemas, como trabajan en medio de la violencia política y de la violencia social, en medio de la pobreza y de la soledad, de la deslegitimación de su oficio y de la resistencia a la escuela. Los mismos maestros propusieron una mirada, no a lo que les faltaba o a lo que debían o no hacer, sino a lo que positivamente hacían, sabían y eran, en medio de la diversidad regional y de la inmensa riqueza cultural que la escuela todavía es capaz de reconocer de la mano de los maestros que se saben capaces de producir conocimiento. Esa fue la apuesta.

En Bogotá, el IDEP también se vinculó a esta iniciativa y apoyó en los años 2004 y 2005 la creación del *observatorio pedagógico*, en el cual los maestros expedicionarios de dos localidades impulsaron el proyecto llamado *Maestros por su territorio* y ayudaron a construir el *Navegador Pedagógico Urbano*⁷.

Conclusiones

Como se señaló al principio, plantear que el maestro puede ser investigador no es la tendencia mayoritaria. En las políticas, en las instituciones formadoras o en las instituciones que financian la investigación educativa, hay diversos supuestos acerca de lo que es el conocimiento educativo y pedagógico y dependiendo de ellos y de lo que se diga de la docencia (oficio o profesión), dependerá el lugar que se le dé en relación con la investigación misma.

⁷ Véase: <http://www.alboan.org/archivos/539.pdf>. En este documento se recogen sintéticamente los planteamientos hechos por el colectivo que impulsó la Expedición Pedagógica. Las publicaciones que han salido de allí son múltiples. Para más información, también se puede consultar: <http://www.pedagogica.edu.co/publicaciones/ver-cat.php?id=7>. Allí se encuentra una relación completa de las publicaciones que recogen más de 10 años de trabajo de los maestros expedicionarios.



Es cierto que la escuela se está reconfigurando en la sociedad del conocimiento y en pleno auge del capitalismo cognitivo, y con ella, la pedagogía y el rol del maestro. Es posible que, como señala Alberto Martínez (2008), la llamada cuestión docente esté expresando la dilución de los rostros del maestro. Este es un debate muy actual, pero de la manera como transcurre se va a definir ciertamente el destino de las instituciones formadoras de maestros y, por supuesto, de la manera como la escuela responda o no a las exigencias de un derecho que para ser pleno, exige que se garantice en las mejores condiciones.

Si al maestro se le niega definitivamente la posibilidad que ha ganado en Colombia de producir conocimiento mediante la investigación, si se sigue considerando que es un simple mediador de los saberes de otros, entonces, estaremos perdiendo la oportunidad de que la escuela sea ese lugar donde se pueda reconocer y potenciar la riqueza cultural que nuestro niños y jóvenes, junto a sus comunidades, portan. Entonces, tal vez la cultura *light* terminará homologando nuestros modos de ser en estos tiempos globalizados.

La escuela debe recomponerse, sin duda, y lo está haciendo. Pero, el asunto es ¿en qué dirección? Y sobre todo: ¿quién conduce ese proceso? Si no es con el maestro, entonces, ¿qué rol le queda? Si el maestro no puede incidir en este proceso, efectivamente estaremos asistiendo a su ocaso definitivo. Para pensar de otra manera menos autoritaria y menos simplista la respuesta que la escuela debe darle a nuestros tiempos, se necesita un maestro investigador formado en sólidas escuelas normales y en solventes facultades de educación. Si por lo menos sostenemos esta discusión, todavía hay alguna.

Referencias

- Díaz Villa, M.** (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios Universidad del Valle.
- Chervel, A.** (1991, mayo-ago.). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Chevalard, Y.** (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Goodson, I.** (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heno, M. y Castro, J.** (2001). *Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES, Colciencias, Socolpe. Tomos I y II.

- Lazzarato, M.** (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lyotard, J. F.** (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, M. C.** (2008). *Redes pedagógicas la constitución de la maestro como sujeto público*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, A.** (2008). Rostros y rastros del maestro. *Quaestio*, 1 (2).
- Virno, P.** (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Zuluaga, O. L. y Echeverri, A.** (1998, ene.). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Revista Educación y ciudad*, 4, 12-23.

