

January 2011

¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?

Graciela Messina

Universidad de Buenos Aires, gmessina@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Messina, G.. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 15-32.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?

What's This about Research Teachers in Latin America

Graciela Messina

Doctora en Ciencias con especialidad en investigación educativa. Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

gmessina@gmail.com

Resumen: en este artículo se reflexiona acerca de qué es el maestro investigador, los imaginarios que lo rodean, los principios en los cuales se inscribe y las experiencias de vida con las que se relaciona. En tal sentido, el escrito trata sobre los siguientes temas generales: 1) el origen del texto, 2) la categoría “maestro investigador, 3) los fundamentos teóricos, 4) las posibilidades y los riesgos del maestro investigador, y 5) las perspectivas futuras del oficio del maestro investigador. El artículo se escribe, principalmente, desde la experiencia y la formación teórica de la autora, quien ha vivido y ha realizado investigaciones en diversas regiones de América Latina.

Palabras clave: maestro, maestro investigador, investigación, docencia, experiencia educativa.

Abstract: this article talks about what a research teacher is, the imaginaries that surround it, the principles that regulate it and the life experiences related to it. In this sense, the paper deals with the following general subjects: 1) the source of the text, 2) the “research teacher” category, 3) the theoretical background, 4) the research teacher’s possibilities and risks, and 5) the future perspectives of the research teacher’s job. The article is mostly written from the author’s experience and theoretical education, as she has lived in and done research on several regions of Latin America.

Keywords: teacher, research teacher, research, teaching, educational experience.

Acerca de cómo nació este texto

Una invitación fue el origen de este texto. Una cita a ciegas, una invitación distante que llegó por correo electrónico, necesariamente descontextualizada. Sin embargo, desde el primer momento, el tema y el gusto por estar en Colombia, donde he trabajado en torno a los maestros investigadores y donde viven buenos amigos, me impulsó a participar. Este fue el camino que me llevó al Foro pedagógico (Bogotá, noviembre del 2010). Como la invitación fue hecha varios meses antes, estuve dándole vueltas a la encomienda, apelando a la memoria y a la práctica en la que estaba envuelta en ese momento.

16

La conferencia venía asociada con una propuesta temática: hablar de “las tendencias y desafíos de la formación de maestros investigadores en América Latina”. El primer ejercicio que hice fue cuestionar el *título* de la conferencia, como síntoma de una manera de pensar acerca del maestro investigador. Pensar en *tendencias* era volver al esquema de que existen procesos o maneras generalizadas de hacer las cosas; en consecuencia, creer que se pueden hacer observaciones generales, antes de mirar e interpretar pequeños gestos, singularidades. Pensar en términos de desafíos, nos lleva a una categoría consagrada desde el modelo neoliberal, que obliga a identificar y eliminar eso que obstaculiza la consecución de un objetivo preciso, predeterminado, observable y evaluable. Preguntarse por la formación de los maestros investigadores era limitar el tema a la formación, olvidándose de la importancia de hacer genealogía... Entonces, decidí ampliar el campo de la conferencia, reflexionando acerca de qué es el maestro investigador, los imaginarios que lo rodean, los principios en los cuales se inscribe, las experiencias de vida con las cuales se relaciona.

Por un lado, el maestro investigador no era una idea o un cuerpo teórico para mí, sino parte de mi experiencia, en un horizonte de mediano plazo, ya que desde la década de los noventa estaba trabajando en programas de formación de maestros investigadores. Desde es momento, había

pensado y había escrito sobre el maestro investigador, el saber pedagógico, la formación, la sistematización. En ese marco, me parecía que tenía mucho que decir y, al mismo tiempo, que todo había sido ya dicho, debatido, reafirmado.

Por otro lado, de lo primero que me acordé al recibir la invitación fue de Michael Apple, a quien había escuchado —vaya coincidencia— justamente en Bogotá (2006). Apple negaba al maestro investigador, asignando a los investigadores la tarea de ser la mano que relata lo que le pasa al maestro. Apple, en un tono coloquial, había destacado que los maestros no tenían tiempo ni para ir al baño y que la propuesta de investigar era sumarle una carga más, que no podían sobrellevar. Ante esta postura, me asombró tanto el silencio de los maestros que estaban escuchando la conferencia, que eran muchos, como mi propio fervor por plantear que el maestro estaba en condiciones de investigar e investigarse, sin necesitar a un investigador que fuera el mediador entre él y la realidad.

También, mi propia historia se hizo presente. Había sido maestra investigadora, aun antes de conocer esa categoría; simplemente había sido así... La investigación y la docencia habían estado unidas desde mis primeros pasos. Desde mis primeras *clases*, me salí del programa, buscando que lo que iba a enseñar fuera real y tuviera que ver con la experiencia de los estudiantes; desde el principio disfruté enseñando, me dediqué a aprender antes que a enseñar y transité por otras disciplinas, a fin de buscar una visión más amplia, más multidisciplinaria y, al mismo tiempo, vinculada con la experiencia, la mía y la de los otros.

En mis primeras clases de sociología en la universidad, relacionaba los temas del programa con hechos de la vida real, con una película, con una novela, con un texto de filosofía, con situaciones que había vivido. Recordaba mi experiencia como estudiante aprendiendo la vida de las abejas, sin entender para qué y a punto de salirme de la carrera por el sin sentido. Eso me afirmaba en hacer otra cosa. Sin ninguna referencia teórica, hice enseñanza reflexiva, poniendo sobre la mesa mi experiencia, buscando que la experiencia de los otros fuera el ancla para lo que estábamos trabajando, promoviendo la construcción de conocimiento del grupo en su conjunto. Al mismo tiempo, hacía investigación social e intentaba compartir en las clases lo que estaba viendo en los proyectos en los que estaba trabajando. A poco andar, descubrí la investigación crítica, impulsada por la vergüenza que me embargaba después de mis incursiones por la investigación tradicional,



cuando el otro se transformaba en un informante y finalmente en un dato. Más tarde, me dediqué a formar maestros investigadores, en particular desde dos espacios específicos: la investigación social, particularmente la investigación cualitativa y la sistematización educativa.

En este contexto, en el cual el maestro investigador era tan familiar, estaba tan cerca, tan naturalizado, me costó armar la conferencia. Revisé textos, todo me parecía demasiado obvio, ya dicho. Finalmente, me di cuenta de que había cambiado, que ya no pensaba igual. Llegó el día de hacerme presente en Bogotá. El primer asombro fue encontrarme con el grupo organizador, con el que tenía muchas más coincidencias que las que nunca hubiera imaginado, un grupo con una gran capacidad de pensar y escribir. Luego llegó la conferencia. Dije lo que dije. Cuando creí haber terminado, empecé de nuevo... Esta vez, pensaba con los que estaban allí: conferencistas, participantes, organizadores.

Al escuchar a los presentes en el foro, me quedó claro el camino reflexivo adoptado por mí. Había tomado posición, había narrado la historia *a favor*, había relatado desde dentro, desde el trabajo con los maestros que buscaban aprender y transformar las cosas, había logrado, sin pensarlo, salirme de la trampa de hacer una retrospectiva del maestro investigador desde fuera, donde el maestro investigador se volvía un tema y donde yo como investigadora adoptaba una posición *neutral*.

Igualmente, había hablado del maestro investigador desde mi propia condición de maestra investigadora, sin mencionar las posturas que lo negaban, sin explicitar que estaban los que lo reducían a un ser confinado en el campo de la práctica, la aplicación y el oficio docente. Por el contrario, había asumido como punto de partida y como punto de llegada que el maestro investigador era un sujeto cuya legitimidad provenía de su práctica, de pensar su experiencia, de unir educación y política..., en suma, un sujeto que se había construido a sí mismo, “transformando el mundo”.

Al mismo tiempo, había hecho un abordaje contextualizado, en el que se presentaban las condiciones de su emergencia, expansión y crisis. Al escuchar a los otros, también entendí que el binomio tutor-semilla o las categorías de empatía y compromiso, todas ideas relativamente consagradas para hablar de la formación y el acompañamiento, me permitían pensar en la importancia de construir otras. De allí transité a cuestionar, incluso, la categoría *formación*, por el dispositivo de control y normalización que conlleva. Incluso, esto implica repensar la idea tan corriente de que este

grupo o este individuo necesita formación, es decir, nos sentimos autorizados a cambiarlos, moldearlos, hacerlos a nuestra manera.

Cuando regresé a México, de nuevo, me encontré con la pregunta: “¿qué es esto de ser maestro investigador?”. Ahora siento que el tiempo transcurrido y las actividades que realicé desde mi regreso hicieron posible que pudiera desplegar en mayor grado mis reflexiones.

Este texto es congruente con lo que dije ese día de la conferencia y, al mismo tiempo, expresa algo diferente: expande algunos puntos, minimiza otros y sobre todo dice algo nuevo. La reafirmación en mí, una vez más, de que necesito tiempo para pensar y escribir y que justo eso, es lo que me falta. Escribir me parece una suspensión temporal de la vida cotidiana, una tregua, un rasguño al tiempo lineal, un espacio que es necesario conquistar, para arribar a un lugar de contemplación.

Cuestionando la categoría “maestro investigador”: esbozando preguntas

La pregunta acerca del maestro investigador, en particular, ¿qué se entiende por esa figura y cuáles han sido las huellas de su presencia en el campo de la educación latinoamericana?, ha sido hecha una y otra vez en los últimos treinta años.

La primera observación es que hablar de maestro investigador alude no solo a un tipo de maestro, que en una primera mirada parece más *completo* que el maestro a secas, sino que también establece una diferencia entre maestro e investigador, como si fueran dos tareas, dos funciones diferentes, que no se presentan juntas sino separadas y que necesitan unirse.

Un punto por debatir es si necesitamos del nombre *maestro investigador* o la sola categoría *maestro* da cuenta de alguien dispuesto a aprender y enseñar, a explorar y transformar el mundo. En el sentido común o en un lugar, donde se busca normalizar los sentidos, como un diccionario, maestro es alguien que enseña, una figura de prestigio y sabiduría. En un sentido más restringido, maestro alude a alguien que enseña y cuenta con un título o un saber certificado públicamente, ya sea por una institución o por una comunidad de práctica, como en el caso de los maestros artesanos.

Si recordamos a los grandes maestros de la humanidad, desde Platón a Jesús, hasta los más cercanos a nuestro tiempo, ellos fueron de suyo investigadores, hicieron la experiencia de investigación, ya que pusieron



en cuestión la verdad oficial de la época en que les tocó vivir, compartieron sus enseñanzas, y empezaron a crear un mundo nuevo, construyendo colectivamente maneras alternativas de ser, pensar y actuar.

Si acotamos la observación a los pedagogos contemporáneos, Freire es claro cuando hace mención a que la tarea del maestro es crear las condiciones para que el otro se pregunte. “Insistamos no obstante en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta: qué es preguntar, un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante” (Freire, 1986, p. 56). Y si preguntar es un buscar, preguntar es también investigar e investigarse, indagando incluso acerca de la propia pregunta antes que obligarse a responder, volviendo sobre ella y revelando los sentidos, supuestos y direcciones presentes en la pregunta. Freire también nos recuerda que abordar lo que es preguntar, se puede leer como investigar, es una tarea fundamental en todo espacio de formación de los jóvenes que están estudiando para profesores (Freire, 1986).

En este marco, el maestro investigador se plantea como una aspiración compartida de la comunidad educativa. Asimismo, algunos afirman que el maestro es, *en esencia*, un investigador. Sin embargo, la esencia es una categoría metafísica que nos atrapa; antes que una esencia existe un ser en situación; en el contexto actual, la condición de maestro investigador es una posibilidad de construir antes que una esencia a la mano.

A partir de aquí me pregunto qué sucedió en el campo de la educación para que se hiciera necesario proponer un *maestro investigador*. En particular, me pregunto qué sucedió, desde el momento en que la escuela surgió como una institución especializada, para que el “maestro de la escuela”, no otros maestros en un sentido más genérico, ocupara el lugar del funcionario, del ejecutor del sistema educativo. Qué pasó para que el maestro se separara de su posibilidad de pensarse y crear condiciones para la reflexión del otro, en todo momento y lugar.

También me pregunto en qué medida en la presente la investigación, como tarea y como aspiración, se ha transformado en algo que legitima al maestro, lo hace *más maestro*, más competente, más imbuido de la racionalidad dominante. Al mismo tiempo, se establecen y separan dos formas de ser maestro: el maestro a secas, que se limita a enseñar y el maestro investigador.

Otro punto por destacar es que los textos referidos al maestro investigador hacen mención a la investigación en el aula, definida como una

apuesta, un espacio por conquistar. Sin embargo, la educación es mucho más que la educación formal, confinada en las aulas. ¿Qué sucede en los programas educativos no formales?, ¿acaso sus facilitadores, instructores no pueden incluirse en este debate, acerca del maestro investigador?, ¿acaso no es importante crear condiciones para que los facilitadores de los innumerables programas educativos no formales observen, investiguen y sistematicen sus prácticas?

Otra tendencia generalizada es pensar la formación del maestro investigador, principalmente, desde la universidad o desde la escuela normal, desde talleres de reflexión desde la práctica, inscritos en una línea curricular referida a la práctica profesional o desde cursos o asignaturas de investigación, que son parte de la línea curricular de las metodologías de esta. Queda abierta otra opción: pensar la formación del maestro investigador desde su lugar de trabajo, tanto en programas educativos formales como no formales, tarea que ha sido abordada por varios programas a partir de la década de los noventa, pero que sigue siendo minoritaria con respecto a la otra, que se centra en mayor grado en la formación inicial. Al mismo tiempo, se puede pensar la formación del maestro investigador no desde la práctica o desde la metodología de la investigación, sino desde un lugar donde teoría y práctica se integran y dialogan, donde se hacen presentes la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la semiología, la sistematización educativa, etc.

Finalmente ¿hasta dónde el maestro investigador es una ilusión más, un deber ser, tanto para el modelo neoliberal como desde la educación popular? Aspiro a ir trabajando estas preguntas a lo largo del texto, construido a partir de mi propia experiencia como maestra y de la lectura de la experiencia de otros docentes, en diálogo con la teoría.

En este marco, el artículo no pretende hacer la historia del concepto de *maestro investigador* o la historia de cómo se fue construyendo la práctica del maestro investigador, tampoco se aspira a identificar tendencias o desafíos en relación con este tema. El intento es debatir junto con el lector cuál es el sentido de que haya emergido esta inquietud y esta experiencia dentro del campo educativo. Y desde allí preguntarse cómo unir lo que ahora está separado, cómo establecer un horizonte cultural antes que una nueva prescripción, cómo recuperar las prácticas educativas, siempre políticas, de los maestros que han sido investigadores, aún sin ponerse ese nombre, pero sí contando con la disposición a ser parte de una educación para y con el otro.



¿Desde dónde esta conversación?

Las referencias son inevitables. Escribo desde lo que hago y lo que pienso. Escribo desde inscribirme en la perspectiva de aproximarme a la educación desde el binomio experiencia-sentido (Larrosa, 2007), dejando atrás los enfoques que conciben lo educativo desde el binomio ciencia-tecnología o desde el binomio teoría-práctica (Larrosa, 2007).

La propuesta de Larrosa es justamente reivindicar la experiencia, dignificarla y comprenderla desde otro lugar, reconociendo que está ausente en nuestro acervo de conocimiento, ya sea porque la descalificamos como un saber menor o porque nos hemos vaciado de experiencia, por el horror o por el vértigo y la banalidad de la vida cotidiana.

En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que he hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia (Larrosa, 2007, p. 2).

Al mismo tiempo, Larrosa hace mención a que este camino es incierto, faltando incluso las palabras para hacer una pedagogía de la experiencia. De este modo, también escribo desde una pedagogía en construcción que se centra en el sujeto, el testimonio, la memoria. Escribo desde un enfoque educativo que aspira al compromiso irrestricto con el otro, con la donación recíproca (Espósito, 2003), con la constitución de comunidades y la producción colectiva de conocimiento.

¿Quiénes son los maestros en la actualidad?

El maestro como encargado de la educación sistemática nació asociado con la escuela, con una institución igualmente especializada, separada de la vida social. El maestro del sistema educativo emergió como un funcionario-carcelero, orientado a controlar y disciplinar. Sin duda, todos los

movimientos de la pedagogía activa y de la pedagogía crítica se orientaron a poner en cuestión este lugar. De igual forma, muchos maestros se salieron del lugar del carcelero; sin embargo, otros permanecen en él. Los sistemas educativos de América Latina, orientados en el presente por la ideología neoliberal, han reducido al maestro al papel de un ejecutor de políticas que buscan la homogenización y la productividad educativas.

Al llegar a la escuela nos encontramos con una presencia significativa de maestros que se sienten presionados por la tarea diaria, por los programas especiales y que se limitan a cumplir y ejecutar. Al mismo tiempo, en cada escuela que he visitado e investigado, están los maestros que quieren hacer algo diferente, que se comprometen con la tarea, que aman a sus estudiantes, que hacen las cosas en las condiciones que son, sin esperar a que cambien, que no se justifican apelando a “no se puede, porque no hay recursos, porque el director o el supervisor”.

La investigación, entendida como desocultamiento y revelación, permite poner en crisis justamente la tarea del maestro carcelero-ejecutor, las reglas de la escuela y toda la lógica de la escolarización, en particular, su expansión desde el auge del neoliberalismo. Sin embargo, en el marco de las políticas neoliberales, se insiste en asociar investigación, formación y docencia, al mismo tiempo, que se legitima una manera banalizada de hacer investigación. De acuerdo con Achili (2002), cada vez más se ha generalizado la idea de que la tarea de generar conocimientos nuevos se debe hacer en los países desarrollados, porque ellos cuentan con los recursos, mientras nosotros nos limitamos a ser usuarios del conocimiento disponible, nos reducimos a aplicar, replicar, traer innovaciones, reformas desde otros espacios definidos como legítimos por las agendas de los organismos internacionales y de los gobiernos de turno. Esta manera de pensar la investigación sigue reduciendo la tarea del maestro a la ejecución de políticas y programas predeterminados desde un centro de poder. La única diferencia es que ahora el maestro debe además hacerse cargo de estudios rápidos, diagnósticos didácticos, aplicaciones de exámenes para evaluar el *rendimiento escolar* de los estudiantes.

¿Cómo se construyó el maestro investigador en América Latina?

El maestro investigador nace como una aspiración de los movimientos educativos libertarios, como lo otro con respecto a las lógicas autoritarias



de las décadas de los setenta y ochenta. No es casual que los talleres de educadores hayan nacido en Chile, en el marco de la educación popular y como parte de la resistencia política a la dictadura de Pinochet. Tampoco es casual que Colombia haya sido un espacio privilegiado y temprano para la formación de maestros investigadores, en congruencia con la expansión del movimiento pedagógico y de una reflexión acerca del saber pedagógico, de la valoración de los conocimientos de los propios docentes. Las *expediciones pedagógicas* que se iniciaron en Colombia y que luego se difundieron en otros países de la región, las comunidades de aprendizaje, las redes, las revistas y los foros acerca de los maestros investigadores todos indicios de que se estaba gestando otra manera de hacer y pensar la tarea de maestro. Un estilo en el que importa el aprendizaje entre pares, compartir, la aceptación de lo imprevisto y lo indeterminado, la comprensión de la complejidad, la no reducción de la realidad a la teoría.

Al revisar la bibliografía disponible, los principios que giran en torno al maestro investigador en la actualidad incluyen desde el binomio teoría-práctica, mediado por la reflexión sobre los principios que fundamentan la práctica, el trabajo en equipo y la construcción de proyectos educativos, la teoría como una referencia presente y necesaria, la formación permanente y la constitución de organizaciones o comunidades de maestros. Esos textos no dejan lugar a dudas, si queremos trazar un mapa conceptual en torno al maestro investigador necesitamos relacionar la práctica, la reflexión, la teoría y la organización, tanto localmente como en las redes. El punto es si podemos avanzar un poco más con respecto a este sistema de relaciones, si podemos incluir nuevas categorías y referencias.

En grandes líneas, el maestro investigador aparece y se consolida como una alternativa a:

- Un centro de saber y poder, representado en cada país de América Latina por los niveles centrales de los ministerios o secretarías de educación, en acuerdo con los organismos internacionales y los sindicatos docentes *amarillos*.
- El docente como sujeto individual, dividido, fragmentado y normalizado; el docente como mero portador de saber, que transmite a otros.
- La formación docente como un proceso de atribución externa de la legitimidad, como profesionalización desde el centro, como formar algo informe, primitivo, inferior.

- Los programas masivos de formación, inscritos en las reformas neoliberales, que buscaron homogenizar al maestro, *bajando* una propuesta.
- Los acuerdos corporativos de los sindicatos docentes, aliados de los gobiernos neoliberales.

Desde la experiencia educativa y política de los maestros, se gesta tanto una práctica como una teoría acerca del maestro investigador. Al mismo tiempo, desde la academia se hace la diferenciación entre el campo intelectual de la educación y el campo de la pedagogía, como un ámbito aplicado (Díaz, 1993). A partir de esta diferenciación, el maestro se concibe como un aplicador y la docencia como un oficio, que no alcanza el nivel de profesión. Esa postura sigue vigente en algunos espacios académicos. De allí la importancia de debatir acerca del maestro investigador, del hecho de que no es la universidad el único lugar para hacerse maestro investigador, así como comprender que el maestro se hace investigador desde su propia práctica, cuando la mira, la pone en cuestión y busca transformarla, teniendo como norte la educación liberadora.

25

¿Qué es ser maestro investigador?

En primer lugar, necesitamos pensar qué es para cada uno de nosotros el maestro investigador. Estamos concibiendo al maestro investigador como uno que hace estudios específicos, participa en concursos o fondos para ese fin, incursiona en proyectos de investigación preformateados, o bien pensamos al maestro investigador como un maestro que se piensa y crea condiciones para que el otro se piense y piense el mundo, y desde allí se busque la transformación. En el mismo sentido, estamos pensando en un maestro investigador como un sujeto aislado, que investiga como parte de un mandato de la burocracia o como un sujeto colectivo, que aprende con otros.

Un punto clave es si el maestro investigador se limita a hacer estudios didácticos en lo pequeño o participa en proyectos educativos, que aspiran a integrar a la comunidad escolar y a la comunidad circundante; aún más, si participa en estudios que tienen como horizonte la reconstrucción de las comunidades. Nuevamente, necesitamos preguntarnos si el maestro investigador está limitado al sistema educativo formal o lo pensamos como una alternativa para todas las experiencias educativas sistemáticas.

Otro punto clave es si el maestro investigador trabaja con otros maestros o cuenta con el acompañamiento de figuras externas a la escuela, como investigadores provenientes de centros académicos o de organizaciones de la sociedad civil. Finalmente, necesitamos preguntarnos de qué investigación estamos hablando, de una investigación crítica o de una investigación profesionalizante, externa, en la cual el sujeto está ausente.

A partir de las consideraciones anteriores podemos concebir al maestro investigador como una alternativa a:

- La investigación externa y profesionalizante.
- La profesionalización docente igualmente externa y jerárquica.
- Los maestros como seres aislados entre sí, que hacen su trabajo cada uno a su manera y con sus propios recursos, sin compartir sus patrimonios.
- Investigadores que trabajan aislados entre sí.
- La ruptura entre investigadores y maestros, y la ruptura entre saber académico o teórico y saber práctico.
- La educación como un procedimiento estandarizado, orientado por principios de eficiencia y eficacia.

26

Maestro investigador: para qué, posibilidades y riesgos

La pregunta fundamental es para qué estamos buscando ser y que otros sean maestros investigadores. Planteo algunas respuestas exploratorias, para evitar una respuesta concluyente. Con el objeto de simplemente investigar, haciendo estudios rápidos; para mejorar la práctica docente; para la producción colectiva de conocimiento; para la elaboración de relatos, que contribuyan a la construcción de una identidad; para la creación de un nuevo orden cultural y político, basado en la igualdad y el respeto a la diferencia.

Ante el interrogante de si es posible hoy día ser maestro investigador, propongo evitar las respuestas fáciles, dicotómicas, al estilo de sí o no, para arribar a respuestas al estilo de quién lo dice, desde dónde, bajo qué condiciones es posible, en qué medida es una demanda externa, sujeta incluso a las reglas de la escolarización y el control, o una propuesta de “justicia cognitiva” —parafraseando a Larrosa—.

La reflexión acerca del maestro investigador lleva a preguntarnos por la relación local-global. Queremos un maestro que reproduzca lo global,

todas las contradicciones de la sociedad llamada *globalizada*, que dependa y reproduzca el conocimiento global o un maestro arraigado en lo local, que reconoce su experiencia, comprometido con su comunidad y, al mismo tiempo, consciente de la tensión global-local y de las pretensiones de la colonialidad y sus nuevas modalidades. De acuerdo con De Sousa Santos (2006), la ciencia social se sigue haciendo y legitimando desde el Norte; ellos nos estudian, mientras nosotros estudiamos lo propio, lo local, el Sur.

Igualmente, ellos hacen teoría de la democracia, mientras en el Sur se han hecho interesantes experiencias democráticas; en el mismo sentido, el Norte niega el conocimiento que se ha producido en el Sur. De allí que De Sousa destaque que “no es fácil desarrollar un proyecto internacional fuera de los centros hegemónicos, pues vivimos mucho dependiendo de sus autores” (2006, p. 18). Asimismo, este autor afirma que esta relación de subordinación genera que muchas experiencias del Sur se tornen invisibles ni se legitimen; esto implica un *desperdicio* de experiencia social, la cual, justamente, muestra que existen alternativas de transformación, mientras desde la teoría se nos dice que no hay nada que hacer. Este tipo de racionalidad, que el autor llama *indolente* o *perezosa*, se caracteriza por contraer el presente, ya que deja de lado experiencias, homogeneiza, establece jerarquías, reduce en función de sus intereses, y expande el futuro, que se presenta como predeterminado, igual para todos, siempre en expansión. La propuesta de De Sousa es la contraria, expandir el presente, dando cuenta de estas experiencias sociales invisibles y contraer el futuro, en el sentido de pensar que es necesario cuidarlo, para generar un cambio significativo y posible a favor de la igualdad. A partir de esta manera de pensar el conocimiento, el maestro investigador es uno que está en el presente, en la recuperación de su experiencia y de otras experiencias sociales que han sido vueltas invisibles.

Con base en estas reflexiones, podemos mirar con más claridad las posibilidades del llamado maestro investigador. En primer lugar, un sujeto, construido de esta forma, permite *instalar* la investigación en la escuela o en la educación no formal, no como un proyecto profesionalizante y separado del resto, sino como una manera de estar en el mundo, de hacer educación, de dejar de ser el maestro explicador, el traductor de teorías ajenas, para devenir en el que acompaña y permite al otro buscar. En segundo lugar, el maestro investigador es uno que hace posible la recuperación de saberes locales, que aprende de las comunidades y comparte saberes, en un flujo de dar y recibir. En tercer lugar, el maestro investigador hace posible el



empoderamiento de los sujetos, de sí mismo y de los otros. Finalmente, el maestro investigador adopta la escritura como un ejercicio de construcción de la subjetividad, como un proceso que regresa sobre el sujeto. El maestro investigador puede ser aquel que escribe no *para reportar*, para hablar de algo que está fuera, sino que expresa y reconstruye su mismidad, como algo en movimiento.

Sin embargo, una experiencia así tiene riesgos. Antes que nada, la banalización, hacer como si fuéramos maestros investigadores, hacerse parte de un club, de una red, creerse diferente y mejor que los otros maestros. En segundo lugar, la tendencia a justificar y reproducir prácticas tradicionales, en nombre de ser maestros investigadores. En tercer lugar, la cooptación institucional, por parte de un aparato tan poderoso y con capacidad de recrearse como la escuela. En cuarto lugar, los riesgos de incurrir en el *tallerismo*, importa más la actividad, el taller de maestros, la sucesión de talleres, la acreditación de estos en vista de la carrera profesional, que del sentido de la tarea. Todos estos riesgos se inscriben en la lógica de la colonialidad.

Una mirada al campo educativo y social

El maestro investigador habita en un campo educativo y social en el que se mueve *contracorriente*. Es vital recordarlo. Mundialmente, una sociedad globalizada, eufemismo empleado para nombrar a un universo excluyente o donde se incluye excluyendo. Al mismo tiempo, una creciente ampliación de lo militar y un desdibujamiento entre lo civil y lo militar, acompañado de una violencia desde o amparada por el Estado. La urbanización es cada vez más acelerada, acompañada de crisis del campo y ciudades cada vez más inhóspitas, ciudades tomadas. Las migraciones entre los países de América Latina o hacia los “países desarrollados” es otro factor de ruptura del tejido social. En consecuencia, la ciudadanía está cada vez más dispersa

En el campo educativo, las reformas buscan homogeneizar, promover el desempeño eficiente y eficaz de estudiantes y maestros; estas reformas centradas en la escuela “no tocan la escuela”. Las principales consecuencias de las reformas neoliberales se manifiestan como: enseñanza por competencias, evaluación de desempeño (de los estudiantes y de los docentes), escuelas que tienen que cumplir metas, múltiples programas especiales que agobian a los maestros, innovaciones que se replican de un país a otro, maestros ejecutores.

La experiencia de los maestros investigadores: los nuestros cercanos¹

Cuando observamos a un grupo de maestros investigadores, con los quienes estamos trabajando, acompañando, resulta que:

- Los maestros crecen, se hacen más sujetos, comprenden en mayor grado la realidad y a sí mismos, se expresan con mayor libertad, con mayor información, con mayor entendimiento.
- Los maestros se organizan en comunidades, haciendo del compartir y del aprendizaje *entre pares*, un ejercicio clave; algunos maestros se asumen como los que comparten para orientar a sus compañeros, sin pretender imponer su posición.
- Los maestros escriben, se reconocen en sus escritos, valoran y comparten su experiencia.
- Los maestros se ven como productores de conocimiento, no como simples usuarios de teorías escritas por otros.

Sin embargo, en esos grupos de maestros, todavía se observan casos en los que se hace presente el miedo a la exposición, el silencio, no se comparte la experiencia, el habla se torna amenazante. En otros casos, el relato resulta anecdótico, *formateado* como un informe burocrático, referido al afuera. También en estos grupos aparecen en algunos momentos las diferencias y las etiquetas.

29

Mirando hacia el futuro, desde donde estamos...

Nuestra tarea nuestra como investigadores es concebirnos viviendo entre dos mundos: la escuela y la institución en la que trabajamos. Dos mundos que se pueden unir en torno a un proyecto emancipador. Entonces, vamos a la escuela sin verla desde otro lugar, sin pretender cambiarla por nuestra voluntad, sino como parte de un trabajo conjunto con los maestros.

La posibilidad de que ellos se constituyan como maestros investigadores va a depender tanto de las condiciones sociales y educativas, en el nivel macroestructural y en su propia escuela, como de su disposición individual y como colectivo docente. Nuestro acompañamiento también es parte de

¹ Referencia a un grupo de maestros de escuelas telesecundarias de la Sierra de Puebla, México, con los cuales estuvimos trabajando en la sistematización de su práctica educativa; ellos generaron relatos que fueron publicados en un libro colectivo, en el 2008; en el presente, son estudiantes de una maestría del sujeto, que funciona en lo local, en la zona donde viven los maestros (comunidad rural aislada), donde trabajo como profesora.

las condiciones; si nos vemos como tutores y a ellos como semillas, reproducimos una relación jerárquica.

Desde el principio, los maestros o los estudiantes para maestros ya son lo que van a ser. El acompañamiento emancipatorio no se limita a apoyar, entender, ser amable o empático, aunque supone todo eso; implica una ruptura radical con la relación jerárquica, con la diferencia dentro-fuera, centro-periferia, academia-escuela, saber académico-saber práctico, teoría y práctica.

La formación de los maestros investigadores se realiza en cualquier lugar, desde y en la universidad, en la escuela, en espacios de formación creados ad hoc en lo local, sea urbano o rural. El maestro investigador es posible; aun reconociendo que el sistema educativo opera como un gigantesco panóptico, existen intersticios.

Ser maestro investigador es actuar, pensarse como alguien en movimiento, dispuesto a que las cosas resulten casi siempre de otra manera, y dejando de buscar las certezas o de *responder*, ya sea en términos de complacencia o de espíritu perezoso. Asimismo, ser maestro investigador implica comprender que la experiencia es efímera y fugaz e inasible en el momento de la creación.

Sin duda, existen condiciones que van en contra de ser maestro investigador: ambientes y autoridades, que no permiten salirse de los esquemas preestablecidos, recursos escasos, espacios precarios, etc. En esas condiciones, necesitamos pensar que es posible, que podemos hacerlo real, simplemente haciéndolo antes que detenerse por lo que no está listo. Algo así como decir: empiezo desde donde estoy y en las condiciones en que estoy, sin esperar a que cambien.

El maestro investigador es uno que está comprometido con los niños, los jóvenes, los adultos, que puede trabajar tanto en programas educativos formales como no formales, que está dispuesto a acompañar a todos los sujetos, adoptando como norte su autonomía y su realización. El maestro investigador no ve a sus compañeros de ruta como menores de edad, a los cuales se busca domesticar o normalizar. El maestro investigador busca tanto promover la autonomía y la conciencia crítica individualmente como construir comunidades de aprendizaje. De este modo, el maestro investigador está consciente de que su experiencia cuenta, que sabe desde su experiencia, que la teoría no es la única fuente de conocimiento, que puede dialogar con la teoría desde su experiencia, que ese saber no es menor que

el saber académico. Este maestro sabe que sabe. Al mismo tiempo, sabe que algunos saberes están legitimados y otros no, así como que su tarea es resignificar la ruptura entre saberes prácticos y teóricos, entre el maestro como práctico y el académico investigador.

En este sentido, el maestro investigador está comprometido con la expansión de lo público, la escuela pública, los espacios públicos en las ciudades, lo público en lo privado. Esto es una propuesta más amplia que verse como alguien que investiga su propia práctica o la de otros.

Finalmente, el maestro investigador ni se acuerda de que es un maestro investigador, porque está ocupado haciéndolo. ¿Y haciendo qué?: politizando la vida cotidiana y la vida en la escuela, mirando desde una conciencia crítica eso que se presenta, integrando la política y la educación, al crear condiciones para que él y el otro agudicen la mirada.

De este modo, el maestro investigador contribuye a una aspiración incumplida: hacer de la escuela una estructura de acogida, un lugar de hospitalidad, donde tiene lugar la donación de sí para que el otro sea, en vez de un espacio de normalización y control de las nuevas generaciones.

Hablando de la pedagogía del testimonio, Melich (2010) afirma que Primo Levi quería dar testimonio, pero a su manera, como homenaje a los que ya no estaban; y sin responder al deseo del periodista-investigador, que solo veía en él una fuente de información que iba a impactar al gran público. En el mismo sentido, destaca:

[...] también nosotros podemos adquirir conciencia de lo que significa el testimonio leyendo a Levi, mucho más que repasando grandes tratados sobre la cuestión. Lo decisivo es resaltar el hecho de que dar testimonio es transmitir una ausencia [...]. El testigo da testimonio de un vacío [...] sabe que tiene que dar testimonio de la imposibilidad de testimoniar (Melich, 2010, p. 284).

Desde allí, Melich construye una “ética de la compasión”. Ahora bien, en el caso del maestro investigador, estamos con él para testimoniar, para crear condiciones, para que testimonie y esté consciente de esa responsabilidad y ese vacío; también estamos nosotros como maestros investigadores, que relatan la experiencia aceptando su fragilidad. A todos nos une el proceso de producción de conocimiento, la aceptación del saber como algo inacabado, las ganas de que esto cambie y la convicción de que algo estamos haciendo.



Finalmente, el maestro investigador es un ser que se relata y relata a otros. Al relatar creamos una nueva realidad, una realidad narrativa, según Bruner (2002), en la que se otorga sentido a las cosas, una realidad capaz de alterar la realidad. La manera como contamos nuestra vida incide sobre su desarrollo. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2002, p. 130). De este modo, el maestro investigador es un narrador que viaja en el tiempo, anclado en el presente, resignifica el pasado y abre oportunidades de futuro.

Referencias

- Achilli, E.** (2002). *Investigación y formación docente: interrogantes sobre la educación pública*, Conferencia, Santa Fe, Argentina. Recuperado en junio del 2010 de: http://www.oei.es/.../formacion_docente_ensenanza_comprension_pogre.pdf.
- Bruner, J.** (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chanfrault, M. F.** (s.f). *El sistema interaccional del relato de vida*. Tours: Universidad Francois Rabelais.
- De Sousa Santos, B.** (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes Capítulo I. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Recuperado en junio del 2010, de: <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>.
- Derrida, J.** (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: La Flor.
- Díaz, M.** (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Duch, L.** (1977). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Esposito, R.** (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P.** (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Larrosa, J.** (2007). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia. Sin editar.
- Melich, J. C.** (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Messina, G.** (2010). Un enfoque abierto en ciencias sociales. Ensayo para Diplomado Mundos juveniles, UNAM, no publicado.