

ensayos

La investigación escolar y la formación de formadores

Scholarly Research and Teaching Development
La recherche scolaire et la formation de formateurs
Pesquisa escolar e formação de formadores

Fecha de recepción: 15 DE ABRIL DE 2013 / Fecha de aceptación: 6 DE MAYO DE 2015 / Fecha de disponibilidad en línea: 30 DE OCTUBRE DE 2015

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



doi: 10.11144/Javeriana.m8-16. ieff

Escrito por LUIS GUILLERMO JARAMILLO-ECHEVERRI
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN, COLOMBIA
ljaramillo@unicauca.edu.co

JUAN CARLOS AGUIRRE-GARCÍA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN, COLOMBIA
jcaguirre@unicauca.edu.co

Resumen

Este ensayo explora la investigación educativa y la práctica de los maestros en el aula. Para ello, hemos relacionado, en primer lugar, el pensamiento organizacional de los maestros con las posibilidades de la investigación a partir del propio trabajo de los docentes. Luego, desde un pensamiento crítico-situado, mostramos cómo el maestro se mueve dentro del conjunto de posibilidades ofrecidas tanto por el contexto institucional como por la multiplicidad de relaciones construidas en la escuela. Finalmente, apoyados en el realismo mágico garciamarquiano, exponemos cuatro nodos que muestran las posibilidades de investigar con propósitos formativos. Como conclusión, narramos la vivencia de un maestro acerca del recreo escolar en aras de ilustrar nuestra reflexión.

Palabras clave

Escuela; formación; formación en investigación; investigación en la escuela; pensamiento crítico-situado

Transferencia a la práctica

El presente escrito es una invitación a la práctica de la investigación en la escuela. Esta práctica se aleja de los modelos y métodos tradicionales de investigación científica. En ella, se reconoce no solo el componente epistémico de la investigación, sino también, y unidas a este, las diferentes praxis de enseñanza y cuidado del maestro en el aula escolar. Igualmente, plantea un aporte a la formación reflexiva y crítico-situada de los maestros en ejercicio o de aquellos que están en proceso de formación en las escuelas normales superiores.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Jaramillo-Echeverri, L. J. & Aguirre-García, J. C. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>

Keywords

School; teaching development; research training; Research at the school; critical-located thinking

Abstract

This paper explores the educational research and practice of teachers in the classroom. To do this, we have related, firstly, the organizational thinking of teachers with research possibilities from teachers' own work. Then, from a critical-located thinking, we reveal how the teacher moves within the set of possibilities offered by both the institutional context, as for the multiplicity of relationships built at school. Finally, supported by the Nobel García Márquez idea of magical realism, we present four nodes that show the possibilities to investigate for teaching development purposes. In conclusion, we narrate the experience of a teacher during the school recess, in order to illustrate our reflection.

Transfer to practice

The present article is an invitation to the practice of research at school levels. This practice moves away from traditional models and methods of scientific research. In it, not only the epistemic component of the research is recognized, but also, and linked to this, the different teaching praxis and teachers' care in the classroom. It also contributes to the reflective and critical-located development of existing teachers or those who are studying teaching development in educational colleges.

Mots clés

Ecole; formation; formation en recherche; recherche à l'école; pensée critique-située

Résumé

Cet essai explore la recherche éducative et la pratique des enseignants dans la salle de classe. Pour cela nous avons articulé, en premier lieu, la pensée ordonnée des enseignants avec les possibilités de la recherche à partir du propre travail d'enseignants. Ensuite, depuis une pensée critique-située, en montrant comment l'enseignant se meurt dedans de l'ensemble de possibilités données tantôt par le contexte institutionnel qu'au moyen de la multiplicité de rapports façonnés à l'école. Enfin, nous nous sommes appuyés dans le réalisme magique de l'écrivain García Márquez pour exposer quatre nœuds qui montrent les possibilités de la recherche qui a des propos formatifs. En tant que conclusion, on raconte l'expérience d'un enseignant par rapport au moment de la récréation scolaire pour illustrer notre réflexion.

Transfert à la pratique

Le présent écrit est une invitation à la pratique de la recherche à l'école. Cette pratique s'éloigne des modèles et méthodes traditionnels de recherche scientifique. Ainsi, on reconnaît non seulement le composant épistémique de la recherche, mais aussi, et unies à ce dernier, les différentes praxis d'enseignement et soin de l'enseignant dans la salle de classe. De même, on expose une contribution à la formation réflexive et critique-située des enseignants qui sont au travail et de ceux qui sont en processus de formation aux écoles normales supérieures.

Palavras-chave

Escola; formação; formação em pesquisa; pesquisa na escola; pensamento crítico-situado

Resumo

Este ensaio indaga pela pesquisa educativa e a prática dos professores na sala de aula. Para isso, relacionamos, em primeiro lugar, o pensamento organizacional dos professores com as possibilidades da pesquisa a partir do próprio trabalho dos docentes. Então, desde um pensamento crítico-situado, apresentamos como é que o professor se move dentro do conjunto de possibilidades oferecidas tanto pelo contexto institucional como pela multiplicidade de relações construídas na escola. Finalmente, apoiados no realismo mágico garciamarquiano, expomos quatro nós mostrando as possibilidades de pesquisar com propósitos formativos. Como conclusão, narramos a vivência de um professor acerca do recreio escolar para ilustrar a nossa reflexão.

Transferencia à prática

O presente escrito é um convite à prática da pesquisa na escola. Esta prática afasta-se dos modelos e métodos tradicionais de pesquisa científica. Nela, reconhece-se não apenas o componente epistêmico da pesquisa, mas também, e unidas àquelas, as diferentes praxis de ensino e cuidado do professor na sala de aula escolar. Do mesmo modo, coloca uma contribuição à formação reflexiva e crítico-situada dos professores em exercício ou de aqueles em processo de formação nas escolas normais superiores.

El maestro: entre la exigencia de la investigación y la urgencia de sus labores formativas

La investigación en la escuela se ha convertido en todo un reto para las comunidades educativas del país, máxime si se trata de instituciones formadoras de formadores como las Normales¹; este reto está en sintonía con las demandas que año tras año reciben los maestros cuando se les exige que, aparte de enseñar, deben ser productores e intelectuales del conocimiento (Echeverri, 2009). Es decir, el sistema educativo requiere un maestro que además de su jornada de desempeño institucional, investigue y escriba acerca de su accionar pedagógico en el aula; esta demanda intelectual procede, en buen número de ocasiones, de docentes universitarios, administradores de políticas públicas en educación e intelectuales de disciplinas humanistas. En consecuencia, se presenta:

un desfase entre lo que se pide del maestro desde ciertas esferas y lo que este tiene como responsabilidad y función dentro de la institucionalidad escolar, o dicho de otro modo, se piensa que el maestro tendría que ser y hacer otra cosa, tal vez con mayor importancia, con respecto a lo que cotidiana y normalmente es y hace en esta institucionalidad, por una parte; por la otra, parece que históricamente el maestro carga el fardo de una baja formación, vinculada a su poco reconocimiento en el ámbito profesional, la misma que se emparentaría con un precario pensamiento (Echeverri, 2009, pp. 96-97).

Este desfase entre enseñanza y producción de conocimiento hace que el reto de la investigación en la escuela se torne complicado para el maestro, toda vez que implica dedicar tiempos que están fuera de su jornada laboral, así como un exigente ejercicio de lectura y escritura que esté en consonancia con el campo específico de investigación y la comunidad científica que valida o no el conocimiento producido.

Por este motivo, no es gratuito que en las últimas décadas se haya visto a la institución educativa, específicamente, a las Escuelas Normales, como campos de experimentación pedagógica y lugares de encuentro en los que puede establecerse una estrecha relación entre investigación y enseñanza; esta experimentación se decanta en:

la apropiación de los saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar la contribución al avance de los diferentes frentes actuales de investigación pedagógica y la creación de semilleros de investigación en las normales (Zuluaga, 1996, p. 159).

Sin embargo, el maestro vivencia una fuerte *tensión* entre las demandas de la intelectualidad científica y lo que realiza situadamente en la escuela; esta tensión pone en crisis su discursividad y desempeño pedagógico, su estatus como maestro de un saber y un sentido de coherencia

1 Entiéndase por escuelas normales, "aquellas instituciones formadoras de maestros que crecieron a partir de la evolución y la consolidación de la educación primaria y del reconocimiento de la infancia, como una etapa fundamental para el desarrollo intelectual del niño; [es decir], escuelas de niños donde se enseñaba con las nuevas técnicas o normas; de esta manera, se aprendía a ser maestro enseñando y a la vez recibiendo de otros maestros experimentados la ciencia necesaria" (Valencia, 2006, p. 38).

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este ensayo pretende servir de insumo para las discusiones sobre la formación en investigación, en especial en las Escuelas Normales Superiores o para los docentes en el aula. Mediante un ejercicio analítico, se establecen los obstáculos que se plantean a tal formación y se proponen modos de articular las exigencias investigativas y la praxis docente.

entre lo que realmente hace y lo que las comunidades científicas le exigen. No es desdeñable entonces:

escuchar a muchas personas decir que el maestro es un enseñante, que el oficio de maestro es la formación, que su saber no da para un nivel de producción de conocimientos y que sus procedimientos no se atienen a los del método científico (Mejía, 2010, p. 1).

Estos señalamientos, más que plantear alternativas para un real ejercicio de investigación en el aula, profundizan la escisión entre un maestro que se mueve en medio de la enseñanza y el cuidado y el posible desempeño investigativo; esta escisión hace de estas dos ocupaciones algo inconmensurable.

En este marco de tensiones, situamos el presente escrito; nuestro cometido es propugnar por un maestro que no solo enseñe los contenidos de su quehacer docente, sino que, en concordancia con estos, se pregunte por este quehacer a fin de ponerlo en relación con el aprendizaje de sus estudiantes y el encuentro ético que de esta relación emerge. Esta discusión se torna relevante pues en el ámbito educativo se vienen levantando versiones alternativas y de integración a una corriente que propone una escuela signada por la investigación, que sugiere descentrar este ejercicio académico del ámbito escolar². Sin embargo, no se trata de ahondar en las polarizaciones que este fenómeno suscita; queremos más bien reconocer que es posible la investigación en el aula con las posibilidades que esta ofrece, sin socavar la enseñanza y el cuidado que son vitales en el maestro; desafortunadamente, la intención que motiva a una posible consolidación de una propuesta investigativa escolar ha estado precedida por ideales externos a las propias prácticas y vivencias de los maestros; incluso, son ideales que llevan a estigmatizaciones que, más que atractiva, vuelven tortuosa la propuesta. Entre tales estigmas está el aparente desconocimiento de un saber científico y, como consecuencia de ello, el rol de simple emisor de paradigmas a la usanza de los modelos transmisionistas clásicos.

La entronización de estos supuestos no conduce sino al des-conocimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros; prácticas para nada triviales, toda vez que hacen parte de un *pensamiento organizador*³ en el cual el maestro se moviliza en la inmediatez de los

tiempos escolares y los acontecimientos mundano-vitales de su ejercicio docente. Guillermo Echeverri y Beatriz López (2009) muestran una radiografía de este pensamiento en la siguiente cita:

[El maestro se mueve en la] dirección de grupo de estudiantes en un determinado grado, lo que, además, implica diligenciar ciertos formatos de seguimiento de los estudiantes y realizar una tarea de formación y acompañamiento muy específica, la misma que supone la atención de todos los padres de familia a ese grupo; [además,] realización de carteleras, actos cívicos y eventos culturales... evaluación, calificación y certificación de notas, que en muchos casos no se alcanza a realizar en la institución; diligenciamientos de diarios de campo, informes y fichas para la coordinación institucional. Es decir, tareas para estar al día con la gestión académica y administrativa (p. 314).

La posibilidad de una investigación en la escuela no puede prescindir ni de las dinámicas propias del proceso formativo de los estudiantes ni de las fortalezas que brotan del pensamiento organizador del maestro. En este orden de ideas, podríamos aventurarnos a decir que de la articulación de un pensamiento organizador, inherente a la práctica pedagógica del maestro, con el surgimiento de preguntas que conduzcan al planteamiento de problemas de investigación pertinentes para el contexto escolar y bajo la égida de un pensamiento crítico-situado⁴, se puede reducir la tensión que la apuesta por una investigación en el aula provoca en la escuela. El siguiente apartado, ilustrado a partir de una metáfora literaria⁵, nos permitirá sentar un suelo fértil de discusión para considerar en un apartado final, algunos asuntos problemáticos que deben tenerse en cuenta para una posible articulación entre investigación y escuela.

2 Podría resaltarse, a modo de ejemplo, el caso de Guillermo Echeverri (2009), para quien "la cultura institucional de la escuela no es la investigación sino la enseñanza y el cuidado" (p. 101) (el énfasis es nuestro).

3 Para la ampliación de esta categoría, Guillermo Echeverri y Beatriz López (2009).

4 Una caracterización tentativa de la categoría "pensamiento crítico-situado" en educación puede encontrarse en Aguirre y Jaramillo (2008). Para el caso específico de la triangulación que proponemos, el componente propio del pensamiento organizador puede tomarse de Maurice Tardif (citado por Echeverri, 2009), quien sostiene que es necesario involucrar la situacionalidad de los maestros, lo que implica: "uno, las relaciones e interacciones con los agentes de su campo de práctica; dos, las obligaciones y normas que regulan su desempeño; y, tres, la organización institucional" (p. 99).

5 En ocasiones, la reflexión sobre lo educativo, encerrada en los rigurosos márgenes de la investigación científico-natural, tiende a reducir la complejidad del fenómeno estudiado; por consiguiente, la recurrencia a la literatura hace parte de las sugerencias por superar tales reducciones e incluir lo que se ha dado en llamar "procesos de relacionalidad". En tal sentido, Octavi Fullat (1990) sostiene que los métodos de las ciencias experimentales no son acordes con los procesos de relacionalidad del acto educativo. Es clara la apuesta que hace Fullat por la fenomenología como método privilegiado para acceder a los procesos de intencionalidad tanto del educando como del educador.

El científico y la ciencia: imágenes de una leyenda

Hace ya varios años, el filósofo Philip Kitcher (1993) exclamó: “Había una vez, en aquellos queridos días casi olvidados, pero aún recordados, una imagen de ciencia que dominó el asentimiento popular y académico de las mayorías. La llamaré ‘la Leyenda’” (p. 3). Sin considerar puntualmente las tesis de Kitcher, aunque apuntando al mismo objetivo, nos permitiremos reconstruir, a partir de un fragmento de la novela de Gabriel García-Márquez, *Cien años de Soledad*⁶, las tradicionales imágenes de *ciencia* y *científico* que se han vuelto persistentes en los imaginarios institucionales de la cultura escolar. La imaginación de García-Márquez nos servirá para plasmar, creemos que del mejor modo, la leyenda de investigación que se ha ido incoando en la escuela y, de igual manera, poder señalar en un apartado final, las consecuencias de esta imagen y la necesidad de complejizarla con miras a una formulación plausible —y no impuesta— de la investigación como un componente que es y hace parte de la escuela.

El relato garciamarquiano⁷ comienza con la alucinante lucidez de José Arcadio Buendía producida por unos mapas portugueses y varios instrumentos de navegación regalados a él por un gitano llamado Melquíades. Se lee en la novela: “Melquíades, de su puño y letra, escribió una apretada síntesis de los estudios del monje Hermann que dejó a su disposición [de José Arcadio] para que pudiera servirse del astrolabio, la brújula y el sextante” (García-Márquez, 2007, p. 12). Después de esto, José Arcadio entra en un delirio-lúcido, pero a su vez, en la total despreocupación del cuidado de su familia por el deseo incontenible de comprender la forma de la Tierra. A continuación, citamos en extenso este pasaje:

José Arcadio Buendía pasó los largos meses de lluvia encerrado en *un cuartito que construyó en el fondo de la casa* para que nadie perturbara sus experimentos. Habiendo abandonado por completo las obligaciones domésticas, permaneció noches enteras en el patio vigilando el curso de los astros, y estuvo a punto de contraer una insolación por tratar de establecer *un método exacto* para encontrar el mediodía. Cuando se hizo experto en *el manejo y uso de sus instrumentos*, tuvo una noción del espacio que le permitió navegar por mares incógnitos, visitar territorios deshabitados y trabar relación con seres espléndidos sin necesidad de abandonar su gabinete. Fue esa la época en que adquirió *el hábito de hablar a solas*, paseándose por la casa sin hacer caso de nadie mientras Úrsula y los niños se partían el espinazo en la huerta cuidando el plátano y la malanga, la yuca y el ñame, la ahuyama y la berenjena. De pronto, sin ningún anuncio, su actividad febril se interrumpió y fue sustituida por una especie de fascinación. Estuvo varios días como hechizado, repitiéndose a sí mismo en voz baja *un sartal de asombrosas conjeturas*, sin dar crédito a su propio entendimiento. Por fin, un martes de diciembre, a la hora del almuerzo, soltó de un golpe toda la carga de su tormento. Los niños habían de recordar por el resto de su vida la augusta solemnidad con que su padre se sentó a la cabecera de la mesa, temblando de fiebre, devastado

6 En 2012 esta novela cumplió 40 años de publicada y últimamente ha sido objeto de análisis críticos por parte de autores como William O. Deaver (2013), quien la estudió con el propósito de analizar los conocimientos demostrables o científicos que allí se expresan, frente a aquellos conocimientos que se aceptan como de simple opinión, por parte de algunos lectores que no cuestionan lo que allí se lee.

7 Término que se utiliza para hacer referencia a las obras escritas por el Nobel; incluso, se pueden encontrar citas que hablan de un estilo garciamarquiano.

por la prolongada vigilia y por *el encono de su imaginación*, y les reveló su descubrimiento: —La tierra es redonda como una naranja (García-Márquez, 2007, pp. 12-13) (las itálicas son nuestras).

En el relato no deja de sorprender cómo José Arcadio, con algunas coordenadas e instrumentos, puede llegar a tal descubrimiento sin haber sido enseñado por la mediación de una cartilla, mapamundi o atlas universal, o por las enseñanzas de un maestro; de hecho, Melquíades, al llegar nuevamente al pueblo, “exaltó en público la inteligencia de aquel hombre que por pura especulación astronómica había construido una teoría ya comprobada en la práctica, aunque desconocida hasta entonces en Macondo” (García-Márquez, 2007, p. 13). Para William O. Deaver (2013), Melquíades es el personaje más influyente de la novela, pues lleva el conocimiento al pueblo y es considerado como “el presunto autor de los pergaminos que detalla la historia del clan de los Buendía” (p. 14).

Observamos entonces cómo, aparentemente, se llega a una verdad por descubrimiento, sin que medie una relación pedagógica entre un maestro que enseñe y un discípulo que aprenda; asimismo, se evidencia la actitud introspectiva de un hombre que renuncia, por cierto tiempo, al relacionamiento familiar con sus seres más cercanos y a las obligaciones que lo caracterizan como hombre y autoridad de la casa; finalmente, José Arcadio sucumbe al desvarío conjetural que le hace hablar solo, algo más próximo a la enfermedad mental que a la sensatez y la cordura. El relato de García-Márquez retrata, no sin asomos de caricaturización, la tradicional imagen del científico; imagen que parece habitar en las profundidades de la imaginación de un amplio público: un científico extraño y retraído que se aleja del bullicio cotidiano y que poco se relaciona con los demás⁸. Parece que si no se asumen estos comportamientos introspectivos, se carece de rigor científico y falta de elaboración de un pensamiento crítico. En el siguiente apartado intentaremos, sin agotar la discusión, esbozar posibilidades para una investigación en la escuela; posibilidades que se anclan en la vida de los maestros que hacen posible la enseñanza y el cuidado de los niños.

La investigación en la escuela: más allá de una leyenda, más acá del mundo de la vida

Según lo expuesto en los apartados anteriores, intentaremos hacer puentes o anclajes de relación en

8 Este asunto ha sido ampliamente tratado por Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri y Javier Taborda-Chaurra (2002) y Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri y Juan Carlos Aguirre (2010).

los que el maestro ni excluya la finalidad formativa de sus estudiantes ni renuncie a un pensamiento crítico-situado propio de una investigación escolar en aras de su desempeño docente. El maestro es ante todo un sujeto que vive y reflexiona sobre su práctica (Schön, 1998); alguien que se mueve, de modo divergente, en un hontanar de posibilidades que le ofrece el entorno institucional, a partir de la multiplicidad de relaciones que se construyen en los tiempos-internos y lugares-significados de la escuela.

Por consiguiente, consideramos que es importante abordar la investigación en la escuela desde sus múltiples componentes institucionales y sujetos escolares, pues las exigencias parecen centrarse, cada vez más, en asuntos curriculares y estructuras rígidas de ejecución; traslapando⁹, de este modo, lo formativo y lo pedagógico de la investigación. Si bien los aspectos curriculares de toda institución educativa son relevantes, no menos lo son el maestro, el cuidado, el estudiante y la enseñanza, principales actores y componentes de todo proceso educativo. En consecuencia, este último apartado considerará, bajo la lente del formador —en especial de aquel que está formándose como maestro— el fenómeno de la ciencia en el contexto de la escuela, para intentar plantear una visión de conocimiento, saber y ciencia, más acorde con su praxis pedagógica; esto es, ir más allá de una leyenda monolítica y rígida de ciencia; igualmente, queremos enraizar lo concerniente a la ciencia en el mundo vital o de la vida, pues este, a fin de cuentas, es el lugar de donde emerge o procede todo teorizar científico (Husserl, 2009)¹⁰.

Antes de señalar los nodos de reflexión que articulan este apartado final, es preciso hacer hincapié en el quehacer investigativo del maestro; esto debido a los múltiples sofismas¹¹ que se van amalgamando a esta temática: quizás el principal sofisma, como se expuso más arriba, consiste en considerar que si alguien transita por los “escabrosos caminos” de la investigación, asume una posición distante y altiva respecto al

9 Según Magnolia Aristizábal, María Eugenia Muñoz-Ortega y Carlos Tosse (2008), después de cinco décadas en América Latina se ponen nuevos ropajes a lo educativo, “contribuyendo al traslapamiento de lo pedagógico por lo curricular..., se persiste en el planeamiento educativo a través del paradigma de lo curricular como la panacea para resolver los problemas de la educación colombiana” (p. 83).

10 Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri y Juan Carlos Aguirre-García (2008) plantean una aproximación a las posibilidades que la categoría Mundo de la vida (*Lebenswelt*) tiene para el ámbito educativo.

11 Sofismas como investigar por simple transmisión de conocimiento, creer que la escuela cumple las promesas mesiánicas que erigen las políticas estatales, creer la investigación se debe enseñar como una simple asignatura y considerar que la actividad científica tiende al descubrimiento de la verdad, entre otros (Aguirre & Jaramillo, 2008).

fenómeno a explicar o comprender; esta situación es un tanto apabullante para el maestro, quien se mueve en las contingencias, azares y vaivenes del día a día escolar. Se podría decir que lo que menos tiene un maestro en su institución es quietud para pensar y asumir una actitud solipsista, alejada del resto de las actividades cotidianas de la escuela. Por el contrario, el pensamiento del maestro se cuece entre lo que enseña y las eventualidades que emergen como producto de lo enseñado; esto, aunado a las dinámicas instituidas de la escuela. La pregunta que emerge de estos acontecimientos es: ¿cuál es la pertinencia de una investigación en la escuela que esté acorde con el pensamiento integrador del maestro, y que ayude a menguar el devaneo que lo tipifica y enmascara como alguien carente de “rigor científico”? Volviendo al relato de García-Márquez, trataremos, mediante cuatro nodos, de evidenciar las bondades de la investigación con un propósito formativo, asumiendo cautelosamente los peligros o desmanes interpretativos a los que se pueda dar lugar en este intento.

Un cuartito en el fondo de la casa

*José Arcadio Buendía pasó los largos meses de lluvia encerrado en un cuartito que construyó **en el fondo de la casa** para que nadie perturbara sus experimentos.*

Este primer relato nos muestra un personaje deslumbrado por los instrumentos de medición astronómica dejados por un viejo gitano; para tal fin, construyó un cuarto en el fondo de la casa donde no desea ser interrumpido o perturbado. Es bien sabido que un proceso de pensamiento depurado requiere tiempos aislados en los que el investigador forcejea con sus elaboraciones axiomáticas y experimentos a aplicar. En el caso del investigador institucional (que puede ser un docente universitario), estos tiempos están en estrecha relación con becas o fondos otorgados por organismos nacionales o internacionales que le garantizan cierta estabilidad para adelantar sus proyectos; también le otorgan tiempo mediante la conocida “descarga” de labor docente o asignación de horas para la investigación, de modo que el investigador reduce sus horas de clase y aumenta sus horas de labor dedicadas a este fin. Ambos casos dan como resultado un aumento de la productividad académica de los docentes y los grupos de investigación. No sucede así con un maestro de preescolar, educación básica o media; pedirle a este que se abstraiga y aleje del lugar institucional para investigar es, de cierto modo, contraproducente, inapropiado y hasta irrealizable. El maestro en estos niveles de formación se mueve en una dinámica muy distinta al intelectual universitario o científico social: el maestro en la escuela “tiene asuntos en qué pensar permanentemente dentro de la institucionalidad escolar: el cuidado de los niños, la familiarización e instrucción en el código escrito, la integración de las áreas y la motivación para que los niños se expresen, la enseñanza de la convivencia, la socialización” (Echeverri & López, 2009, p. 313).

De hecho, es una realidad que la investigación en la escuela no puede hacerse en soledad (ni siquiera en las soledades que caracterizan a ciertos grupos de investigación); sin embargo, más que ser una desventaja respecto al pretendido privilegio que tienen los docentes en niveles superiores, el maestro de escuela goza de un pensamiento que se mueve en medio de la socialización; es decir, un pensamiento intersubjetivo que coteja continuamente el sentido de los escolares frente a lo vivido, los saberes producidos en clase y fuera de clase y las exigencias de la normatividad institucional. Hablamos por consiguiente de un *pensamiento divergente* en el que el

maestro se ve abocado a resolver problemas que emergen de su misma práctica educativa y, en consecuencia, le permiten revisitar y reflexionar el acontecimiento ético y existencial de su enseñanza. En este sentido, decimos con Maurice Tardif (2004) que es existencial porque:

el maestro 'no piensa solo con la cabeza', sino 'con la vida', con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas... no es solo un 'sujeto epistémico'... es una persona completa con su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo (pp. 75-76).

Si bien los tiempos de silencio y soledad son importantes para depurar reflexiones hechas en la escuela, es importante considerar también que se está frente a un ser que enseña desde su misma praxis pedagógica, y que sus procesos de pensamiento no son homologables a los que realiza un científico encerrado en el laboratorio. La riqueza potencial de un maestro-investigador es la emergencia de un saber que se fecunda en el día a día de la interacción escolar, en el calor de los diálogos que confrontan su saber pedagógico y en el sofoco de una reflexión que emerge de las mismas acciones senti-pensantes¹² de sí mismo y de los escolares.

Un método exacto en el uso de los instrumentos

*Habiendo abandonado por completo las obligaciones domésticas, permaneció noches enteras en el patio vigilando el curso de los astros, y estuvo a punto de contraer una insolación para tratar de establecer **un método exacto** para encontrar el mediodía. Cuando se hizo experto en **el manejo y uso de sus instrumentos**, tuvo una noción del espacio que le permitió navegar por mares incógnitos, visitar territorios deshabitados y trabar relación con seres espléndidos, sin necesidad de abandonar su gabinete.*

En este segundo momento, José Arcadio va en busca del enfoque y método perdido; su porfía —lo que es una virtud en investigación— le obliga a buscar el camino correcto que le pueda conducir a la verdad. Esta idea del método unívoco y correcto, tan cara para los filósofos positivistas, aunque tan lacerada por la reflexión posterior, en especial con los trabajos de Thomas S. Kuhn (1996) y Paul Feyerabend (1975), aún se enseña en las aulas escolares (sin excepción en las aulas universitarias). Es de lamentar que “durante mucho tiempo se ha creído que el conocimiento logrado mediante el ejercicio de los científicos es un conocimiento verdadero, entendiéndose por esto la adecuación de la teoría con la realidad, como si esta fuera espejo de la naturaleza” (Aguirre & Jaramillo, 2008, p. 46). Al tiempo con esta pretensión científicista, se llega a la búsqueda y entronización de un método que prediga parte de la verdad; no obstante: ¿existirá un método para investigar en la escuela?, ¿es posible plantear alguno?

Dadas las exigencias que experimenta el maestro en la escuela, pensar un método en la precisión de unos pasos lineales y etapificados, es

12 Categoría que utiliza Orlando Fals-Borda (2007) cuando hace referencia a un pensamiento raizal, al igual que el poeta colombiano Candelario Obeso, cuando decía que él escribía como hablaba y hablaba como escribía (Alemán-Padilla, 2004). Ahora bien, ser senti-pensante en la investigación es *ser sujeto*; es desbordar las categorías formales de la academia para hablar-nos de aquello que nos acontece y nos sorprende en el mundo; de un coexistir que nos afecta subjetivamente, el cual se nos vuelve problemático concebirlo desde la objetividad (Jaramillo, 2006b).

como vaciar el firmamento del saber escolar en contenidos de adecuación quimérica racional. Por esto, los métodos de la escuela deben obedecer a pistas y rastros de pisadas difusas que borran las huellas físicas de toda verificabilidad. Reducir *investigación a metodología* es como enseñar los caminos de un proceso, sin saber hacia dónde nos vamos a dirigir: se ofrecen respuestas al inicio, acerca de una cantidad de preguntas que se formulan al final (Jaramillo, 2006a, 2006b). En la escuela, los métodos no se conocen de antemano: co-nacen a partir de una práctica que se ha ido reflexionando en lo *probado-andando*, no queriendo decir con esto que tal emergencia no responda a un orden lógico de sistematicidad ni de comparación constante entre los fundamentos teóricos y los hechos emergidos ni de ir describiendo los recorridos en cada uno de los momentos realizados.

Seguidamente, y unidos al método, las técnicas y los instrumentos se convierten en posibilidades del accionar pedagógico del maestro, y las teorías logradas, serán miradas constituidas tanto objetiva como subjetivamente (Jaramillo, 2012). Por tanto, el maestro-investigador ha de ser consciente de su posicionamiento frente a la emergencia (emerger) de su práctica investigativa y de lo que constituye como conocimiento; hacerlo es el primer paso que pone en escena su *subjetividad*; es decir, se preguntará ante los acontecimientos que le asisten quién es él como sujeto que enseña, se pregunta por la realidad escolar y cómo usa su *sí-mismo* durante su práctica pedagógica. Estas indagaciones son medulares en su proceso como investigador.

Hablando a solas un sartal de asombrosas conjeturas

Fue esta la época en que adquirió el hábito de hablar a solas, paseándose por la casa sin hacer caso a nadie, mientras Úrsula y los niños se partían el espinazo en la huerta cuidando el plátano y la malanga, la yuca y el ñame, la ahuyama y la berenjena. De pronto, sin ningún anuncio, su actividad febril se interrumpió y fue sustituida por una especie de fascinación. Estuvo varios días como hechizado, repitiéndose a sí mismo en voz baja un sartal de asombrosas conjeturas sin dar crédito a su propio entendimiento.

Esta tercera escena corresponde al compromiso social del maestro. En el relato se percibe a un José Arcadio absorto; un ser que ya no habla con su esposa e hijos, ahora habla a solas, hace elucubraciones y conjeturas que ni él mismo entiende. Mientras tanto, su familia es la encargada de atender los menesteres de la casa respecto al sostenimiento y manutención

de la casa. Con relación al conocimiento y la investigación, no es extraño encontrar cómo la ciencia se ha ido tornando lejana para el común de un público ilustrado; incluso, para el estudiante de pregrado, mucho más, para el maestro de escuela y colegio. Según Steve Fuller (1997):

normalmente se piensa acerca de la ciencia como diferente del resto de la sociedad. Para pensarla como una actividad social normal, necesitamos alejarnos de nuestra actitud normal hacia ella. Parece que al público se le da solo un grupo de lentes con los cuales observar la ciencia contemporánea: los espectáculos de la ciencia color de rosa largos y del pasado progresivo (p. 1).

De este modo, los científicos muestran formas de expresión unificadas de progreso científico a un público escéptico; como analistas y expertos del saber, evidencian un mapa de conocimientos que fija las fronteras de una destreza cuyos resultados la sociedad comprende poco.

Así pues, este mundo científico se torna distante de un mundo común y de la vida, específicamente, del mundo-escolar-vivido; por ello, muchas veces, los procesos de escritura, producto del saber de los maestros, son tenidos en poco pues no responden a la intelectualidad canónica del método científico. Como veníamos esgrimiendo, el saber del maestro responde más a una lógica que solo se puede comprender desde su sentido-en-cuanto-vivido dentro de la escuela; es decir, desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica (Tardif, 2004); desgraciadamente, los procesos de neutralidad valorativa intentan medir —imprecisamente— lo que en ella se vive (Sverdlick, 2007). Por tanto, la investigación en la escuela se ejerce como una actividad que privilegia a unos cuantos, mientras otros se “parten el espinazo” en la huerta pedagógica de un salón de clase.

El encono de la imaginación

Por fin, un martes de diciembre, a la hora del almuerzo, soltó de un golpe toda la carga de su tormento. Los niños habían de recordar por el resto de su vida la augusta solemnidad con que su padre se sentó a la cabecera de la mesa, temblando de fiebre, devastado por la prolongada vigilia y por el encono de su imaginación, y les reveló su descubrimiento: —La tierra es redonda como una naranja.

En este episodio, José Arcadio descubrió una verdad por la vía del experimento; esto le permitió hilar conjeturas en torno a la redondez de la Tierra y su asimilación con una naranja. Las largas noches de

insomnio, los devaneos y disparates poco entendibles por la familia y las fiebres nocturnas han llegado a su fin; ha salido de la alucinación para llegar, por fin, a la lucidez de una verdad que expresa de manera absoluta. José Arcadio ha experimentado una lucidez que va más allá de un instante de inspiración: experimenta “una continuidad que ha madurado para dar a luz un cierto destello” (Echeverri-Jiménez & López-Vélez, 2009, p. 302).

Podemos conjeturar que este tipo de facticidad o comprensión práctica es la que vive el maestro a diario en la escuela, sin necesidad de caer en los delirios de un alejamiento absorto; el maestro se encuentra en permanente actividad en la escuela; allí, en la continuidad de sus clases, vive momentos de alucinante-lucidez gracias a lo que Guillermo Echeverri-Jiménez y Beatriz López-Vélez (2009) —apoyados en John Dewey— denominan como ese destello que aparece como “culminación focal de un largo y lento proceso de maduración; de este modo, el reconocimiento de algo o darse cuenta supone un momento de intensidad que ha tenido previamente cierta extensión en el tiempo” (p. 305). El reto para el maestro entonces, es reflexionar sobre su propia práctica. Él experimenta una evidencia que se distingue del *cogito* cartesiano —*pienso luego existo*—, para ingresar a infinitud de posibilidades desde la vigorosa experiencia: *puedo-luego-soy*. Esta posibilidad actuante la vive a diario a partir de un cuerpo-propio (Iribarne, 2009); cuerpo-lugar del que procede todo un manantial de acontecimientos que reflexiona desde su propio pensamiento-organizador.

Por último, es importante aclarar si la experiencia por sí misma es suficiente para tener un conocimiento fehaciente de la realidad; por el contrario, desde la experiencia —como primera instancia en el mundo— brota la curiosidad mediante los desequilibrios y contradicciones presentes en el día a día; esta curiosidad brota de un maestro que no está satisfecho con respuestas aprendidas, sino que *habita permanentemente en la pregunta*¹³; esto, al querer *comprender* el sentido de las relaciones escolares a partir de una incesante curiosidad e interrogación, siendo de este modo, parte activa en su constitución y sentido (Aguirre & Jaramillo, 2010).

Una invitación concluyente

No quisiéramos culminar este artículo sin mencionar la experiencia de uno de los autores del presente escrito durante la realización del proyecto de investigación *Construcción de identidad y manejo del conflicto en el tiempo de recreo*; durante el proyecto se

presentó un caso que demuestra que realidad y teoría se imbrican de maneras tan abigarradas que es ineludible partir de la realidad como posibilidad de reflexión; reflexión que, a su vez, permea la práctica cotidiana que se despliega en realidad. He aquí el caso:

La escuela es la institución educativa Mercedes Pardo de Simmonds, de la ciudad de Popayán; pues bien, un maestro de esta escuela quería ser parte del proyecto recreo-escolar planteado desde la Universidad; en medio de las asesorías y encuentros pedagógicos, nos contó su experiencia acerca de cómo él vive a diario la hora del recreo en la escuela. El maestro describía que de los veinte años que llevaba como docente en ejercicio en la institución, observaba y sentía que los recreos de los días lunes, martes y miércoles eran mucho más ruidosos que los recreos que transcurrían los días jueves y viernes; es decir, el profesor, por mera experiencia vivida, percibía que los niños eran mucho más activos en el patio los primeros días de la semana; ellos conversaban más, proponían diversidad de juegos y causaban mucho más ruido que los otros días. Una vez descrito este comportamiento, el maestro, como por un chispazo; nos dijo con cierto asombro, que el aumento de ruido en el recreo durante los primeros días de la semana, se debía a que los niños habían tenido infinitud de vivencias el fin de semana: ver televisión, salir de paseo, jugar en el barrio e ir de compras, entre otras; es decir, ellos llegan el lunes o martes a la escuela, y en las horas de recreo, sienten ese deseo de compartir con sus compañeros la experiencia vivida el fin de semana con sus familias; por esto, a medida que avanzan los días de la semana, el tono del recreo merma hasta que llega nuevamente otro fin de semana.

Esta corta descripción acerca de lo que vive el maestro en el recreo, no habría podido hacerla un docente universitario, aunque este haya sido el gestor y coordinador del proyecto escolar. ¿Por qué? Porque se necesita de ese saber experienciado del maestro, pues como maestro, más allá de caer en la rutina de la clase diaria, experimenta cada acontecimiento escolar de manera diferente; él vive los momentos intempestivos y las contingencias de la escuela mucho más que el investigador experto que escribe acerca de ella; el maestro escolar experimenta relámpagos acontecidos gracias a la madurez de un pensamiento divergente que le asiste a diario. El anterior caso es una muestra fehaciente de la alucinante lucidez que, más que un mero postulado conceptual, es la expresión de las vivencias concretas que a diario centellean los espacios más inesperados de la escuela; en otras palabras, el presente caso, por sencillo que parezca, es una invitación a posteriores búsquedas que nos lleven a investigar desde y para la escuela de una manera crítica y situada.

¹³ Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri (2006, 2012).

Sobre los autores

Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri es profesor titular de la Universidad del Cauca de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Departamento de Educación Física. Se desempeña en áreas de epistemología de las ciencias humanas y sociales, educación, investigación y desarrollo humano. Es doctor en ciencias humanas y sociales-educación por la Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro, Vila Real - Portugal. Coordinador del Grupo Kon-moción, reconocido por Colciencias.

Juan Carlos Aguirre-García es profesor del departamento de Filosofía de la Universidad del Cauca en las áreas de filosofía de la ciencia, epistemología y fenomenología. Director del grupo de investigación Fenomenología y Ciencia, reconocido por Colciencias.

Referencias

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11 (1), 43-54. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/717/1695>
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2010). La ciencia y el sentido común: por la enseñanza de un sentido común crítico. *Educación y Educadores*, 13 (3), 477-494. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1735/2337>
- Alemán-Padilla, M. (2004). El poeta Candelario Obeso: 120 años de su muerte. *Revista Internacional Magisterio*, 10, 62-64. Disponible en: <http://www.urbe.edu/UDWLibrary/ArticulosAdvance.do?operator=LIKE&tag=035&word=MAG-010>
- Aristizábal, M.; Muñoz, M. & Tosse, C. (2008). El gigante en el país de los liliputienses: las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación. En Magnolia Aristizábal (comp.). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Deaver, W. (2013). *Cien años de soledad: the Critique of Sophism and Pseudo-Science. Theory in Action*, 6 (1), 8-28.
- Echeverri-Jiménez, G. (2009). La intelectualidad y el pensamiento del maestro. Demandas y desempeños: una tensión. En *II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, Libro 4, 96-103. Medellín, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://es.slideshare.net/Munneywin/libro4-investigacion-en-educacion-pedagogica-y-formacion-docente>
- Echeverri-Jiménez, G. & López-Vélez, B. (2009). Formación de formadores: la transición entre niveles. *Continuum y Transformación. Cuadernos de Maestría en Docencia e Investigación*, 4, 301-324. Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/docencia/investigacion-docencia-universitaria.pdf>
- Fals-Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Bogotá: Desde Abajo.
- Feyerabend, P. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchist Theory of Knowledge*. London: New Left Books.
- Fullat, O. (1990). La fenomenología aplicada a la Educación. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 46 (2), 193-212.
- Fuller, S. (1997). *La comprensión pública de la ciencia: nuestro último pánico moral* (Dalia Restrepo, trad., 2002). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, 1-39.
- García-Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Bogotá: Alfaguara.
- Iribarne, J. (2009). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. En *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, vol. III, 56-66. Lima, Morelia: Pontificia Universidad Católica de Perú, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Disponible en: <http://www.clafen.org/AFL/V3/>
- Husserl, E. (2009). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Jaramillo-Echeverri, L. (2006a). Amor y Juego — Investigación y Deseo. ¿Es posible asumir la investigación como algo natural? *Uni-pluri/versidad*, 2 (2), 24-56. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/11977/10854>
- Jaramillo-Echeverri, L. (2006b). *Investigación y subjetividad. La complementariedad como posibilidad para investigar en educación* (tesis doctoral no publicada). Vila Real: Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Disponible en: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/46/1/phd_lgjaramilloecheverri.pdf
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, 37, 130-145. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4052895>
- Jaramillo, L. & Aguirre, J. (2008). Educación y mundo de la vida. *Revista UDCA, Actualidad & Divulgación Científica*, 11 (2), 61-70. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262008000200008

- Jaramillo, L. & Aguirre, J. (2011). El no lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 303-316. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n1/art18.pdf>
- Jaramillo, L. & Tabora, J. (2002). Educación física, deporte y datología: un proceso en la iniciación de trabajos de investigación. *Tavira, Revista de Ciencias de la Educación*, 1 (18), 21-32. Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7739/31480950.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kitcher, P. (1993). *The Advancement of Science. Science without Legend. Objectivity without Illusions*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. Disponible en: http://projektintegracija.pravo.hr/download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf
- Mejía, M. (2010). *La maestra y el maestro investigador: reconstructores de sentido e identidad. Una lectura*. Bogotá: Programa Ondas, Expedición Pedagógica, Planeta Paz.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En Ingrid Sverdlick (ed.). *La investigación educativa: herramientas de conocimiento y acción*, 15-46. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Zuluaga, O. (1996). Investigación y experiencia en las escuelas normales. Intervención ante el equipo docente de la Normal de Varones. *Educación y Pedagogía*, 8 (16), 154-164. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17071/14787>