



Hallazgos

ISSN: 1794-3841

revistahallazgos@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

Torres López, Liliana Rocío

El docente como intelectual y las redes de investigación
Hallazgos, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, 2011, pp. 73-81

Universidad Santo Tomás

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835206005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El docente como intelectual y las redes de investigación*

*Liliana Rocío Torres López***

Recibido: 1 de junio de 2011
Evaluado: 15 de julio de 2011
Aceptado: 29 de julio de 2011

RESUMEN

En este documento se reflexiona sobre algunos de los desafíos a los que se ve abocado el maestro cuando trata de reconsiderar su existencia como un sujeto intelectual, una vez ha entendido que como parte de su labor está forzado a construir teorías, discursos y reflexiones alrededor de su profesión y a hacer de esta teorización un elemento transversal en su propia vida.

Se propone como una de las vías más factibles para la consolidación del carácter intelectual del docente la creación y el fortalecimiento de las redes de pares, cuyo carácter virtual y presencial le abre las posibilidades para construir y circular conocimiento a partir de sus experiencias de vida.

Siete desafíos y otras tantas alternativas son las propuestas para permitir que maestros y maestras confeccionen una existencia reticular, por medio de la cual sea posible viabilizar su naturaleza como sujetos que vivencian la acción de la teoría y la acción de la práctica en el ámbito de su realidad profesional.

PALABRAS CLAVE

Educación, docente, conocimiento, intelectuales, investigación.

* El presente texto se constituye en un artículo corto de reflexión sobre los diferentes desafíos que han surgido en la experiencia de diez años de trabajo con docentes y sobre las estrategias que con el tiempo se han convertido en herramientas que dan respuesta a tales retos.

** Comunicadora Social y Periodista egresada de la Universidad de Boyacá. Actualmente cursa cuarto semestre de la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, institución en la que desarrolla la investigación "Una indagación genealógica de las condiciones que han posibilitado una relación entre la educación y las tecnologías de la información y la comunicación". Hace parte del grupo de investigación "Filosofía, sociedad y educación", catalogado en nivel C en Colciencias. Se desempeña como administradora de redes virtuales de maestros y como acompañante de procesos de transformación curricular en el ámbito de la escuela, trabajo que desarrolla sobre la base de la investigación cooperativa. Está vinculada actualmente a la Universidad Externado de Colombia y a la Fundación Covivencia. Correo electrónico: liliorotresl@yahoo.com

The teacher as an intellectual and the research networks

Liliana Rocío Torres López

ABSTRACT

This document reflects about some of the challenges a teacher is faced to when he tries to reconsider his existence as an intellectual subject, once he has understood that as part of his work he is forced to build theories, discourses and reflections on his profession, and make this theorizing a transverse element in his own life.

The article approaches one of the most feasible ways to consolidate the intellectual character of the teacher, the creation and strengthening of networks of peers, whose virtual and authentic character, opens to him the possibilities to build and circulate knowledge generated from his life experiences.

Seven challenges and many other alternatives are the proposals to allow teachers make a reticular life, through which it could be possible to make viable their nature as subjects that life experience the action of theory and that of practice within the scope of their professional reality.

KEYWORDS

Education, teachers, knowledge, intellectuals, research.

Recibido: 1 de junio de 2011

Evaluated: 15 de julio de 2011

Aceptado: 29 de julio de 2011

INTRODUCCIÓN

La relación entre la investigación y el campo de la educación resulta fundamental si se entiende que ambos elementos dinamizan el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales del país. Es así como en la experiencia educativa-investigativa vale la pena cuestionarse sobre las implicaciones que puede tener en el interior del aula y en la escuela el hecho de que el maestro logre preguntar; sobre todo si lo hace porque se atreve a reconocer su desconocimiento con respecto a algún tema o a no tener respuesta para las preguntas que se le formulan.

Desde las corrientes no tradicionales de la educación –que empiezan a imperar con el argumento de que hay que educar en y por las competencias– se insta al docente para que asuma el papel de “mediador” entre el conocimiento y los estudiantes, y se afirma que esta mediación debe promover la construcción colectiva del conocimiento.

La nueva forma de entender el ejercicio docente implica la ruptura con el antiguo rol de instructor y transmisor del conocimiento, postura según la cual el maestro debía demostrar sapiencia absoluta o ser el poseedor de la verdad. El docente de hoy se mueve en la tensión que se configura entre la posibilidad de estar dispuesto siempre a aprender y los requerimientos “reales” que se deben cumplir a la hora de trabajar en el aula: interactuar con los padres de familia, construir relaciones con los demás docentes, respaldar su disciplina por la capacidad de dominio. Este último elemento lo posiciona y le otorga lo necesario para ponerse en uno u otro lado de la balanza del poder cotidiano.

La pregunta indaga, pues, en el punto exacto en el que germina la creación y la investigación, siendo ésta la que hace posible la construcción colectiva del conocimiento. Así las cosas, el reconocimiento de la investigación como una alternativa implica para la escuela cambiar la perspectiva desde la cual observar y entender el conocimiento. De igual manera, desde la investigación, el sujeto docente pasa a concebirse ya no como transmisor o mediador, sino como creador y constructor de conocimientos, teorías, prácticas y discursos culturales, tanto en el marco del trabajo en el aula como fuera de ésta, esto es: el docente pasa a asumirse como aprendiz, sujeto de enseñanza y, principalmente, intelectual.

En consecuencia, la pregunta que sirve de base para esta reflexión está determinada por el hecho de poder dilucidar cuál es el papel del maestro como intelectual, teniendo en cuenta las perspectivas planteadas por Michel Foucault y Gilles Deleuze en su conversación “Un diálogo sobre el poder” (Foucault y Deleuze, 2005).

MAESTRO, ESCUELA Y REDES: TRIADA PARA LA INTELLECTUALIDAD

Es indiscutible la transformación que vive permanentemente la sociedad: su naturaleza es dinámica, las generaciones se transforman y con ellas el mismo ejercicio de poder social. Desde este punto de vista, la educación ha de “sufrir” transformaciones, a partir de lo cual el docente requiere echar un vistazo a las orientaciones en las que se determinan tales transformaciones, con el fin de decidirse por una de estas dos opciones:

- a) La escuela, las comunidades educativas y los docentes son consecuentes con

las transformaciones y las necesidades sociales de aquellos a quienes se dirigen, al igual que crean las condiciones y los conocimientos necesarios para afrontarlas.

- b) La escuela se ubica en los lugares que evitan pensar en la pertinencia de sus discursos respecto a las necesidades y requerimientos de los sujetos en formación.

Para mantenerse en la segunda de las opciones no se requiere mucho más de la escuela. Por el contrario, si se trata de ubicarse en la primera opción –que es por la que se aboga en esta reflexión–, una propuesta inicial es responder a la necesidad de hacer de la escuela un espacio en el que el docente se constituya como sujeto creador, como intelectual. Para esto, como punto de partida se retoman algunas de las sugerencias planteadas por Foucault y Deleuze en el texto citado:

- a) El docente debe reconocer los lares del poder que se ejerce sobre el fragmento social al que pertenece.
- b) El docente debe designar, denunciar, hablar de los lares de dicho poder, lo que equivale a desocultar lo oculto, a poner ahí delante¹ el ejercicio del poder, dando por entendido que esto se requiere no por la ignorancia de los otros, sino porque “tomar la palabra, forzar las redes de información institucional, nombrar, decir quién ha hecho qué, designar el blanco, es una inversión del poder” (Foucault y Deleuze, 2005); in-

versión que debe hacerse desde los escenarios educativos.

- c) Por último, el maestro debe establecer diálogos metacognitivos, es decir, epistemológicos con los sujetos de la escuela, y asumirse ellos mismos como adultos. Con estos diálogos se contribuye con la construcción de una teoría sobre la profesión docente y las implicaciones de su ejercicio.

Para enfrentar las tres sugerencias se requieren aunar esfuerzos variados que parten de la reflexión permanente sobre lo que se hace, que sólo cobran impulso y sentido cuando existe un diálogo real y una posibilidad de circular los resultados de la actividad reflexiva por medio de las redes que integra. Este es justo el punto en el que hacen énfasis los dos autores citados:

Para nosotros, el intelectual teórico ha dejado de ser un sujeto, una conciencia representante o representativa. Los que actúan y los que luchan han dejado de ser representados [...] ¿Quién habla y quién actúa? Es siempre una multiplicidad, incluso en la persona, quien habla o quien actúa. Somos todos grupúsculos. No existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes (Foucault y Deleuze, 1972: 77).

Así, la creación de redes de construcción de conocimiento se convierte en uno de los elementos más importantes que proveen al docente para entenderse y asumirse como intelectual, en tanto que a través de éstas le es posible consolidar estrategias, compartir experiencias, dilucidar posibilidades, dialogar con pares y transmitir las teorizaciones sobre el rol social que él construye a la luz del diálogo con los otros.

¹ Este concepto está desarrollado en el texto “Pregunta sobre la técnica” de Heidegger. El autor desarrolla la idea de desocultar lo oculto o poner ahí delante desde la perspectiva de los filósofos griegos de aproximarse a la verdad (Heidegger, 1994: 14).

DESAFÍOS DE LA EXISTENCIA RETICULAR DOCENTE

La materialización del docente como sujeto intelectual, cuyo discurso, comportamiento y creación se visibiliza y distribuye en forma reticular tanto en lo virtual como en lo presencial, tiene en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) una herramienta fundamental, e implica varios desafíos, a saber:

- **Desafío 1:** establecer una relación “inteligente” con la plataforma mass-mediática y tecnológica, pues su importancia cobra cada vez más fuerza y se posiciona en las aulas, en los corredores de la escuela, en el pensamiento del docente y en la política educativa. Desde esta conciencia, el maestro se ve llamado a trascender lo instrumental, con el fin de llevar sus ventajas más allá del interior del salón de clase.
- **Desafío 2:** a través de la formación y la práctica, desdibujar los miedos protagonizados por los maestros –no por todos, sí por muchos de ellos– en el momento de enfrentarse con las tecnologías y de intentar relacionarlas con su labor.
- **Desafío 3:** superar la visión instrumental del uso de las herramientas mediáticas planteada desde las políticas y la legislación, pues en sus discursos y documentos no trascienden la idea de requerir más computadores para formar más docentes y no cuestionan los temas y fines sobre los cuales habrá que fundarse esta formación².

Para dar cuenta de algunos de estas tendencias viciadas en la mirada que se hace en torno a la relación educación y tecnología, basta con remitirse a la nueva Ley de Tecnologías en Colombia (Ley de TICS, 2009) o reflexionar sobre la perspectiva desde la cual se mide el desarrollo tecnológico en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (Lamerchand, 2010).

- **Desafío 4:** participar en la denominada sociedad del conocimiento significa ampliar el espectro de comprensión y asumir que se trata de saber ser receptor y poder ser emisor, tal como lo afirma Narváez en su texto *¿Tecnologías para el desarrollo o contra el desarrollo?*:

Observar ya no sólo la capacidad de recepción que indican las conexiones, sino la capacidad de emisión a través del número de sitios web por cada 1000 habitantes, que es la otra cara de la participación en la sociedad de la información (2002:52).

- **Desafío 5:** entender que todo acto pedagógico y educativo es un acto político, por tanto la reflexión sobre la propia práctica sugiere la movilización *de y en* el fragmento social al que pertenecen el docente y sus educandos; movilización que se logra a través del fortalecimiento de las redes en que estos participan.
- **Desafío 6:** reconocer el contexto en el que se desenvuelve el docente, con el fin de responder a las preguntas de para qué, con qué fin y de qué modo

rios”, llama la atención encontrar que la concepción de educación respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación propone fundamentalmente que éstas sirvan para implementar estrategias de enseñanza, tanto presencial como a distancia, y/o como herramienta para la formación continua y a distancia de los docentes (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008).

² Al leer, por ejemplo, el primer documento “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, llama la atención encontrar que la concepción de educación respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación propone fundamentalmente que éstas sirvan para implementar estrategias de enseñanza, tanto presencial como a distancia, y/o como herramienta para la formación continua y a distancia de los docentes (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008).

se habrá de establecer la relación con la tecnología.

- **Desafío 7:** comprender que la esfera de lo público donde se mueve el docente y sus estudiantes varía constantemente, y que hoy día los sujetos se desenvuelven en un fragmento social denominado “multitud”³. Esto obliga a reconocer las nuevas formas de trabajo, de producción inmaterial y postfordista y de establecimiento de relaciones interpersonales.

SUGERENCIAS PARA HACERLE FRENTE AL RETO

Uno de los aportes de la educación a la investigación en ciencias sociales se ha dado con la emergencia de la modalidad investigativa denominada “investigación acción” (I.A.) o “investigación cooperativa”. Múltiples son los trabajos elaborados alrededor de esta propuesta, y así mismo son múltiples las críticas que la misma ha tenido. Lo concreto es que esta forma de investigación y su implementación, en los asuntos concernientes a la educación, ha permitido reposicionar a los docentes como protagonistas de sus propias vivencias, en tanto intelectuales analíticos y creadores de conocimiento en torno de la realidad que ellos mismos configuran.

La alianza entre las tecnologías de la información y la comunicación y la investigación cooperativa, como ejercicio constitutivo de la praxis docente, valida la existencia del

sujeto docente-intelectual desde diferentes perspectivas. Una de éstas consiste justamente en el hecho de que nadie conoce más las situaciones, los detalles, la realidad, las características de los procesos que se dan en las instituciones educativas que los protagonistas mismos ⁴.

En este sentido, resulta importante reconocer los cuestionamientos que esta forma investigativa ha sufrido desde las orillas de las teorías científicas, las cuales manifiestan su preocupación por la posibilidad de controlar los procesos de la práctica investigativa y por la posibilidad real de que aquello que se produzca sea “conocimiento científicamente válido”.

La respuesta está dada justamente porque la investigación cooperativa, como parte de la investigación científica, busca y obtiene resultados con credibilidad, posibilidad de transferencia, dependencia, fiabilidad, constancia y posibilidad de confirmación; elementos fundamentales para validarla en el ámbito de la científicidad.

La iniciativa de la investigación cooperativa parte del reconocimiento de la importancia de que sean los sujetos que protagonizan la realidad quienes en verdad construyan el conocimiento, la acción de la teoría y la acción de la práctica. Esto, con el fin de comprender la realidad, transformarla o, en el mejor de los casos, ambas cosas.

3 De acuerdo con Paolo Virno, “el concepto ‘multitud’, en oposición a aquel más familiar de ‘pueblo’, es un instrumento decisivo para toda reflexión que intente abordar la esfera pública contemporánea” (2003: 21). Así mismo, el autor plantea que en este contexto “el conjunto de la fuerza de trabajo postfordista, aún la más descualificada, es fuerza de trabajo intelectual, ‘intelectualidad de masas’” (2003: 114).

4 Michel Foucault, en *Un diálogo sobre el poder*, sustenta la idea de que los protagonistas de la realidad son los que tienen la posibilidad de teorizar y de actuar con respecto a esa realidad. Según Deleuze, lo que propone Foucault, en concreto, es “instaurar las condiciones” para que los sujetos de la realidad “pudiesen ellos mismos hablar”, esto es, promover las formas que permitan asumirse como intelectuales, teóricos y prácticos de la verdad que protagonizan. La apuesta de quien escribe este texto apunta hacia la ya mencionada alianza entre TIC e investigación como medio que posibilita crear dichas condiciones en el marco del problema educativo.

La investigación cooperativa podría ubicarse en la teoría habermasiana de los intereses cognitivos. En ella se propone que existen tres tipos de preocupación que motivan el deseo de conocer del hombre: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipador. Cada uno de estos tiene sus propios alcances y características⁵.

No obstante las diferencias que determinan a cada tipo de interés, es claro también que la investigación-acción es el método o la herramienta que promueve la construcción del conocimiento en el ambiente educativo. Grundy define este tipo de investigación de la siguiente manera: "La investigación-acción no es sólo una forma participativa de investigación. Tanto la historia como la teoría de la investigación-acción apoya su carácter cooperativo [...], es más, su epistemología del consenso pone de manifiesto su esencia cooperativa" (1994: 26-39).

En relación con los intereses cognitivos propuesta por Habermas, afirma la autora que cuando se trata de un proceso de investigación-acción informado por el interés técnico, se logra con éste alcanzar objetivos pre-determinados, controlar algunos procesos,

realizar acciones concretas que significan resultados inmediatos. Si se trata del ejercicio de realización de una investigación-acción informada por el interés práctico, sus alcances estarán dados por la capacidad que tendrá el colectivo investigador de encontrar un significado a la realidad, de comprenderla y reconocer las características que subyacen a ésta, más allá de lo aparente: "Se centra fundamentalmente en la comprensión del medio a través de la interacción basada en una interpretación consensuada del significado" (Grundy, 1994: 32).

Por otro lado se ubica la investigación-acción informada por el interés emancipador. En la misma línea de argumentación plantea Grundy que este tipo de investigación

reconoce la naturaleza interactiva de la práctica social [...], reconoce que los cambios liberadores en la práctica requieren cambios concomitantes en la conciencia [...], es participativa en el más completo sentido del término, sin que se utilice la participación como un medio para lograr un fin. La investigación cooperativa emancipadora media entre teoría y práctica a través del proceso de ilustración (1994: 35).

Se considera que este proceso de ilustración –que se asume como la vía principal hacia la emancipación– consiste justamente en lo Deleuze denomina "instaurar las condiciones" para que los docentes "pudiesen ellos mismos hablar", teorizar y constituirse en sujeto intelectual. Se aboga entonces por comprender que es desde esta perspectiva como habrán de constituirse y fortalecerse las redes de docentes y de estamentos propios de la comunidad educativa.

Así mismo, desde la propuesta de Margarita Bartolomé Pina (1986) se reconocen algunos elementos como derroteros de los

5 Shirley Grundy retoma la propuesta de los tres intereses cognitivos de Habermas, en la que se asume que los procesos educativos que se emprenden, en tanto implican formas humanas de "constituir o construir el conocimiento", tienen orientaciones técnicas, prácticas y/o emancipadoras. Si se trata de la orientación técnica, se da por entendida la preocupación de controlar y "gestionar el medio" dentro del cual se realiza. En este interés se inscriben las ciencias empírico-analíticas, y la acción que lo constituye es instrumental. Cuando se trata del interés práctico, la preocupación se basa en la comprensión del medio, con el fin de interactuar con él. En este interés se inscriben las ciencias histórico-hermenéuticas, y su acción busca interpretar la realidad como si se realizara con cualquier otra forma textual. En el último caso, el interés emancipador busca transformar la conciencia de los sujetos y la "forma de percibir y actuar en el mundo". En este interés se inscriben las teorías críticas; su acción se da en la praxis, entendida como un proceso que implica la reflexión crítica, la propia experiencia, la definición de teoremas críticos y la aplicación de cambios (1994: 26-39).

procesos de la investigación cooperativa, a saber: parte de una vía inductiva con carácter etnográfico; es principalmente subjetiva, generativa y constructiva; hace el esfuerzo por vincular la investigación y el desarrollo; hace énfasis en la producción del conocimiento y su utilización práctica en el ámbito educativo.

Una vez resuelto el tema de los fines y las metodologías propias de la investigación cooperativa y/o participativa –defendidos como elementos fundamentales de la constitución de redes de docentes–, se abre la discusión sobre la cientificidad de la información arrojada en este tipo de investigación; discusión que es aún más pertinente si se tiene en cuenta que ésta es principalmente cualitativa, lo que hace que sea más difícil la comprobación o la medición de sus resultados. Basta con apelar a la naturaleza social de la investigación cooperativa para comprender que lo cuantificable y lo mesurable pueden ser elementos a tener en cuenta, aun cuando no sean la esencia de la misma.

Así, Shirley Grundy, por ejemplo, relativiza la tendencia positivista de controlar la información con las cifras, así como la de las investigaciones sociales de utilizar exclusivamente información cuantitativa. Según esta autora, en el ejercicio de la investigación cooperativa lo cuantitativo complementa la información arrojada, esto es: lo cualitativo y lo cuantitativo son formas que, combinadas, ofrecen mayor veracidad a la información o a los análisis realizados (Grundy, 1994).

Según Bartolomé Pina (1986), instaurar las condiciones que viabilicen la realización de la investigación cooperativa en el ámbito

de las instituciones educativas se resuelve teniendo en cuenta cuatro aspectos: el clima, orientado a vivenciar una actitud de permanente respeto por el trabajo del profesor y por los avances que se tengan en la institución educativa en relación con la investigación en curso; los recursos requeridos para llevar a cabo dicha investigación; la formación permanente, que posibilita asumir los retos; tener claridad sobre las metas que se buscan alcanzar y el tiempo estimado durante el cual se desarrollará la investigación.

Estos cuatro aspectos resultan fundamentales también en el propósito de la creación y del fortalecimiento de las redes de docentes. Si se los relaciona con los siete desafíos para la existencia reticular docente planteados en este documento, se puede ver, entonces, el gran tamaño del reto que se asume en el proceso de posicionar al maestro como intelectual.

Finalmente, el problema de la divulgación de resultados en el marco de la investigación cooperativa está dado por la importancia de dar sentido a la construcción de redes, tanto de carácter virtual como presenciales. Esto se hace posible, como ya se expuso, a partir de la consolidación de una relación inteligente entre el docente y las tecnologías, y entre el docente y sus pares, con el objetivo de robustecer la plataforma que permita materializar el diálogo real y productivo.

En este contexto se entenderá la divulgación como el proceso que permite dialogar sobre el conocimiento producido y como el medio que incluye la posibilidad de la pregunta, la manifestación de la incerteza, el asunto de la duda. Por esto mismo, la divulgación

permite continuar con la configuración de una forma de trabajo distinta: la que le confiere al docente el carácter de intelectual.

REFERENCIAS

- Bartolomé Pina, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Barcelona: Grupo Editorial Educar.
- Congreso de la República de Colombia (2009, 23 de enero). Ley 1286 de 2009, por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, núm. 47.241, Bogotá.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (1972). Los intelectuales y el poder. En Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (2005). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza editorial.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Lamerchand, G. (2010). *Sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*. Montevideo: UNESCO.
- Narváez, A. (2002). ¿Tecnologías para el desarrollo o contra el desarrollo? *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, 14(2). La Plata.
- Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.