

01070

12

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

LA PROBLEMÁTICA DEL VINCULO
DOCENCIA-INVESTIGACION EN LA UNAM.
Su Especificidad en Programas de Formación de Profesores.

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO
DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

PORFIRIO MORAN OVIEDO

ASESOR: DOCTOR JESUS AGUIRRE CARDENAS

MEXICO, D.F.

2001



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SERVICIOS ESCOLARES



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA PROBLEMÁTICA DEL VÍNCULO
DOCENCIA-INVESTIGACIÓN EN LA UNAM.
Su Especificidad en Programas de Formación de Profesores.**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO
DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

PRESENTA:

PORFIRIO MORAN OVIEDO

A S E S O R: DOCTOR JESÚS AGUIRRE CÁRDENAS

DEDICATORIA:

A Blanca, compañera del tramo más importante de mi vida.

A Victor Hugo y Claudio, razón fundamental de desvelos, alegrías y aspiraciones.

A Claudia, la hija que ensanchó con su presencia la familia.

Finalmente, por ahora, a Frida Sofía, síntesis de todos los afectos.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de tesis, como todos los demás que he realizado hasta ahora, son míos solo en parte, porque en su elaboración siempre hay el aporte imprescindible de los interlocutores válidos de los temas que abordo. Por ello, en mi no cabe ninguna pretensión de originalidad. He sido, soy y seré un usufructuario de la cultura universitaria.

Como decía antes, este trabajo tiene una deuda invaluable, en primera instancia, con muchos compañeros de aventura intelectual de los ya desaparecidos Centro de Didáctica y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México y otras muchas instituciones educativas del país con quienes he tenido la suerte de intercambiar y, con ello, de enriquecerme personal y profesionalmente.

Otro sector de académicos, igualmente importante, con el que estoy en deuda, son los incontables estudiantes, profesores e investigadores que transitaron por los espacios, aulas de los Centros aludidos, quienes con su diálogo en torno al complejo tema de educación en general y del Vínculo Docencia-Investigación, en particular, dejaron inquietudes que sin duda deambulan a lo largo de lo escrito.

Mención especial, en este recuento de deudas y agradecimientos, merecen mis alumnas y alumnos de Teoría Pedagógica y Taller de Didáctica, de la Carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y

Letras, de la UNAM, con quienes comparto semana a semana además de los retos y desafíos que implica la docencia, la satisfacción única de verlos aprender, experiencia relevante que a veces los profesores no disfrutaron por estar empeñados en enseñar y en cumplir con el consagrado programa.

Por supuesto, mi más sincero reconocimiento y agradecimiento a los distinguidos académicos universitarios que con disposición, esmero y rigor leyeron y dictaminaron mi trabajo; Cuyos señalamientos y sugerencias fueron de gran provecho para mejorarlo. Ahora bien, los errores de contenido y estructura que aún persistan son responsabilidad únicamente mía. Me refiero a la Mtra. Martha Corenstein Z., a la Dra. Leticia Barba Martín y a los Dres. Juan Manuel Piña Osorio y Miguel Escobar Guerrero.

Finalmente, dejo constancia de mi profundo agradecimiento al MAESTRO, que es Doctor, Jesús Aguirre Cárdenas, por la paciencia, comprensión, guía y acompañante siempre dispuesto a escuchar y a infundir entusiasmo en los momentos de confusión, de pérdida de ánimo. Gracias Maestro por todo, especialmente, por su bondad de espíritu.

Porfirio Morán Oviedo
Marzo, 2001.

ÍNDICE

Presentación. **1-8**

CAPÍTULO 1. SITUACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNAM.

- 1.1** **Esbozo histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.**
- 1.2** **Algunos elementos sobre el marco legal de la docencia y la investigación en la UNAM.**
- 1.3** **Desarrollo de la docencia y la investigación como funciones universitarias.**
- 1.4** **Perspectivas académicas de la docencia y la investigación en la universidad.** **9-27**

CAPÍTULO 2. ELEMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE LA VINCULACIÓN ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN.

- 2.1** **Caracterización de la docencia y la investigación como funciones de la educación superior.**
- 2.1.1 Docencia.
- 2.1.2 Investigación.
- 2.2** **Elementos para el análisis del vínculo de la docencia y la investigación en la UNAM.**
- 2.2.1 Problemas sobre la docencia, la investigación y su posible integración.
- 2.2.1.1 Problemas en torno a la docencia.
- 2.2.1.2 Problemas en torno a la investigación.
- 2.2.1.3 Problemas relacionados con la integración docencia-investigación.
- 2.2.1.4 Tipos y perspectivas de la investigación en la enseñanza superior.

2.3 La relación docencia-investigación en el proyecto académico de una dependencia de la UNAM. El caso del ex-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

- 2.3.1 Respecto a la investigación.
- 2.3.2 Respecto a la docencia.
- 3.3.3 Respecto al vínculo investigación-docencia.
- 2.3.4 Respecto a las políticas y criterios de la docencia.

28-59

CAPÍTULO 3. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL VINCULO DOCENCIA INVESTIGACIÓN.

- 3.1 Antecedentes de la formación de profesores a nivel medio superior y superior en la UNAM.**
- 3.2 La profesionalización de la docencia universitaria desde la perspectiva epistemológica, teórica, metodológica e instrumental del CISE.**
 - 3.2.1 ¿Qué fue la profesionalización de la docencia para este Centro?
 - 3.2.2 El reto de rescatar la docencia universitaria como profesión.
 - 3.2.3 Profesionalización de la docencia y vínculo docencia-investigación en la UNAM.
- 3.3 Hacia una nueva propuesta de profesionalización docente.**
 - 3.3.1 Preámbulo.
 - 3.3.2 Supuestos de la nueva propuesta de profesionalización docente.
 - 3.3.3 Lineamientos de una nueva propuesta de formación docente.
 - 3.3.4 A manera de cierre.

60-88

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL VINCULO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN.

- 4.1 Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el Posgrado?**
 - 4.1.1 ¿Qué es y qué propone la docencia de la investigación?
 - 4.1.2 Supuestos sobre la docencia de la investigación.

- 4.1.3 Postulados sobre la docencia de la investigación en la universidad.
- 4.1.4 Objeciones contra el énfasis investigativo en la docencia universitaria.
- 4.1.5 Docencia de la investigación. ¿Qué problemas enfrenta el estudiante? 90-105

4.2 Didáctica de la investigación en las ciencias sociales y humanidades.

- 4.2.1 Didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Marco conceptual.
- 4.2.2 Propuesta de una nueva didáctica de la investigación en la enseñanza media superior.
- 4.2.3 Pistas prometedoras para la propuesta.
- 4.2.4 Naturaleza de la propuesta para enseñar a investigar.
- 4.2.5 Contenidos programáticos de los cursos de formación de mentalidad científica.
- 4.2.5.1 Matriz de inteligibilidad. Identificación de los contenidos de los programas de estudio para los cursos de metodología de enseñanza media superior.
- 4.2.5.2 Los indicadores de la práctica contemporánea del quehacer científico.
- 4.2.5.3 Los retos de la modernización en México.
- 4.2.5.4 Vincular la enseñanza de la investigación a la generación efectiva de conocimientos.
- 4.2.5.5 Los quehaceres de la generación de conocimientos.
- 4.2.6 Contenidos de aprendizaje de la propuesta. 105-118

4.3 La Operación académica integrada como alternativa de vinculación docencia-investigación.

- 4.3.1 Motivaciones fundamentales
- 4.3.2 Caracterización general.
- 4.3.3 Perspectivas de la operación académica integrada.
- 4.3.4 La academia como medio fundamental para realizar la operación académica integrada
- 4.3.5 Requerimientos didácticos para la operación académica integrada.
- 4.3.6 La integración de los elementos de los programas.
- 4.3.7 La metodología participativa.
- 4.3.8 Organización del tiempo.
- 4.3.9 Un espacio integrador.
- 4.3.10 Estrategia de acción.
- 4.3.11 Alcances, limitaciones y sugerencias. 119-128

4.4	Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad.	
4.4.1	Consideraciones iniciales.	
4.4.2	La docencia, un reto entre complejidad y creatividad.	
4.4.3	Docencia y construcción del conocimiento.	
4.4.4	Propuesta de una docencia en forma de investigación.	
4.4.4.1	Coordenadas de una docencia en forma de investigación.	
4.4.5	La relación docencia-investigación en el espacio del aula.	
4.4.6	Sentido pedagógico de la investigación.	128-154

CAPÍTULO 5: EL VINCULO DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Repercusiones en la Formación de Profesores.

5.1	Vínculo docencia-investigación, saber pedagógico e investigación-acción.	
5.2	Metodologías Participativas de la Investigación Educativa.	
5.2.1	Noción de investigación-acción.	
5.2.2	Otros rasgos de la investigación-acción.	
5.2.3	Observación participante y diario de campo.	
5.3	Implicaciones del vínculo docencia-investigación y la investigación-acción en la formación de profesores.	
5.4		155-184

•	REFLEXIONES FINALES	185-89
•	BIBLIOGRAFÍA	190-198

PRESENTACIÓN.

A partir del enorme incremento de la demanda educativa en educación media superior y superior de los años setenta y, consecuentemente, de la urgente necesidad de personal docente para las instituciones de educación superior, se habilitó a pasantes y a profesionistas sin ninguna experiencia docente ni profesional con el único requisito de haber adquirido conocimientos sobre la materia por impartir.

La política educativa en ese momento, consideraba que el dotar a los improvisados docentes de nociones generales de didáctica (cursos básicos de formación de profesores) contribuirían a su profesionalización, lo que propició el auge de instancias de formación docente en los centros de educación superior en todo el país; se contó para ello con el entusiasmo de los docentes para adquirir la formación que no tenían. Asimismo, se creyó que un factor que contribuiría a la profesionalización era la creación de nombramientos de profesor de carrera y tiempo completo, como estrategia para que el docente se dedicara y se comprometiera más con su nueva tarea académica.

Como sabemos estos intentos no fructificaron, pues la docencia, hasta la fecha, salvo en casos excepcionales, no ha sido reconocida por la sociedad, las autoridades educativas, los profesionales de otras disciplinas, ni por los propios docentes, como lo que es: una compleja y trascendente profesión.

No obstante, que desde los años setenta hubo grandes movimientos de lucha de los profesores para fortalecer la profesionalización de la docencia desde la perspectiva laboral: se constituyeron gremios, existió apoyo de los sindicatos para obtener mayor reconocimiento, se pugnó por sueldos más decorosos, contrataciones de tiempo completo y mejores prestaciones. Sin embargo, no se obtuvo ni oficial ni socialmente la pretendida profesionalización de esta práctica.

Es más, con la crisis económica que se ha venido padeciendo en el país, desde hace por lo menos tres decenios, la situación ha empeorado, pues los docentes hoy están inmersos en una dinámica laboral que ha propiciado salarios bajos y los incrementos están sujetos a comités evaluadores altamente selectivos, pues sólo benefician, en el mejor de los casos, a los profesores de tiempo completo de la Universidad.

Por otra parte, a los docentes se les exige actualizarse, formarse y obtener los grados de maestría y doctorado en los campos disciplinario y pedagógico, así como tener productos de investigación, todo ello para ser sujetos de estímulos a la productividad y, con ello, mejor remuneración.

Lo anterior ocurre en momentos en que por otro lado, se les está exigiendo actualización de su labor docente, mayor participación en las reformas de sus instituciones y mayor énfasis en un tipo de docencia que esté estrechamente vinculada con la producción de conocimientos. Es en el contexto de este problema académico y de estas demandas institucionales donde adquiere plena justificación el tema del presente trabajo.

A medida que surge en estos tiempos, el concepto de la Profesionalización de la Docencia en el debate educativo, también aparece, simultáneamente, la discusión del problema del *vínculo entre la docencia y la investigación* como uno de las estrategias idóneas que podrían hacerla posible en los espacios académicos.

Lo cierto es, que a comienzos de los setenta, la propuesta de la vinculación entre la docencia y la investigación simplemente no se conocía.

De ahí que se considerara como natural que el investigador y el docente tuvieran funciones diferentes: a uno le correspondía generar el conocimiento y al otro transmitirlo en el aula. Dado el estado del conocimiento que había de estas dos funciones universitarias, la idea de enlazarlas para conjugar sus aportes estaba prácticamente ausente. Incluso resultaba explicable que el propio docente no sintiera ni reconociera la necesidad de reflexionar e investigar sobre su misma práctica y el investigador, por su parte, considerara innecesario ejercer la docencia.

No es sino hasta con la evolución del pensamiento pedagógico y la aparición de las nuevas corrientes educativas, surgidas en la gestación, desarrollo y evaluación de programas de formación de profesores y a través de los primeros intentos de investigación educativa, cuando empieza a tomar forma la necesidad de integrar la investigación y la docencia, a partir de la observación, el análisis y reflexión de la práctica educativa por parte de los docentes.

No obstante todo este movimiento auspiciado por el avance de la investigación educativa, en la década de los noventa no hay estudios serios sobre el tema y estructuras académicas en las instituciones de educación superior para que se realice la vinculación entre la docencia y la investigación.

Existe, más bien un debate sobre dicho vínculo, ya que hay autores que están a favor o en contra de tal vinculación, argumentando que son actividades con características y propósitos diferentes.

Por nuestra parte pensamos que todo docente, en tanto que trabajador intelectual, debiera investigar en primer lugar su propia docencia, reflexionar sobre ella, si en verdad pretende comprenderla e incidir en su transformación. Por ello, independientemente de investigar o no la disciplina que imparta, desde el momento en que opta por ejercer la docencia, si tiene la obligación de hacerlo sobre los procesos grupales, las estrategias de aprendizaje, los contenidos de la enseñanza, las teorías de aprendizaje, los planes y programas de estudio y los procesos de evaluación, entre otros.

Estas son algunas de las razones que me impulsaron a analizar y reflexionar el problema que entraña el *vínculo de la docencia y la investigación* como un requerimiento importante para comprender y explicar la complejidad que implica la docencia y, con ello, intervenir e incidir en su transformación. Es así como surge la necesidad de elaborar el presente proyecto de investigación que se ocupará de dicha problemática.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE INVESTIGACION: Problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM.

Este proyecto se inicia en el centro de investigaciones y servicios educativos de la UNAM en el año de 1993, a raíz de las discusiones de los problemas que se suscitaban en el desarrollo de los programas de formación de profesores.

Con la evolución de estos programas cada vez fueron adquiriendo una estructura más acabada, con mayor organización curricular y más peso y exigencias académicas; esto sobre todo a partir de la década de los ochentas, cuando se incorpora paulatinamente la investigación educativa; especialmente en aquellos programas más estructurados curricularmente y, consecuentemente, con mayores fundamentos teóricos y metodológicos en el campo de las ciencias de la educación.

Las pretensiones iniciales del proyecto eran realizar una indagación documental y empírica sobre el estado del conocimiento del problema del vínculo docencia-investigación en el ámbito de la educación media superior y superior, escenario donde se realizaban nuestros programas de formación de profesores. Esta tarea inicial permitió elaborar una Antología de lecturas básicas sobre la temática, la cual sirvió como material de apoyo para diseñar sucesivamente dos propuestas de seminarios para el programa de docencia del CISE: *Problemas y retos del vínculo docencia-investigación* y *La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica*.

Esta primera etapa del proyecto resultó muy relevante, porque la impartición de los seminarios en la UNAM y en otras instituciones del país, abrió un espacio de análisis, discusión y debate sobre la relación de la docencia y la investigación tanto en las estructuras académicas como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un avance importante del proyecto lo constituyó las aportaciones de las experiencias de ocho seminarios, lo que posibilitó la elaboración de un Número Monográfico para la Revista Perfiles Educativos del Centro, donde se abordó el *Problema de la Relación de la Docencia y la investigación*, donde se incluyeron trabajos tanto de los participantes en los Seminarios mencionados como de especialistas en el tema.

Fue a partir de este momento del desarrollo del proyecto que cobré cabal conciencia sobre la necesidad e importancia que reviste la relación de estas dos funciones sustantivas de la universidad, que decidí considerarlo como tema de mi *Proyecto de Tesis de Maestría en Pedagogía*, del cual doy cuenta a continuación.

PROYECTO DE TESIS: *Problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de formación de profesores.*

Planteamiento del problema.

Una de las cuestiones más continuamente expresadas por académicos de enseñanza media superior y superior (profesores, investigadores, autoridades, funcionarios universitarios y teóricos del campo), en diferentes espacios y medios, es el problema de la

desvinculación real entre la investigación y la docencia en el proceso de formación de profesionales en los diversos ámbitos y niveles del quehacer universitario. Esta disociación se da ya desde la creación y desarrollo de instituciones, dependencias y programas académicos que se dedican separadamente a una u otra de estas actividades y por el tipo de nombramiento diferenciado que tiene el personal académico de muchos centros de educación superior. Asimismo, la investigación educativa en general y la investigación *de, para y como* docencia en particular, no ocupa un lugar prioritario en el trabajo académico de la Universidad y se ha desvalorizado la importancia y necesidad de que el profesor de este nivel educativo se forme pedagógica y didácticamente e investigue su propia práctica docente como estrategia permanente de superación y de profesionalización de dicha práctica.

Así, aunque teóricamente se hace referencia a la vinculación que debiera haber entre la investigación y la docencia, en la realidad de las instituciones educativas encontramos una gran cantidad de profesores-transmisores-reproductores y limitado número de investigadores, las más de las veces, aislados de los demás docentes y entre sí mismos. Esta situación se torna grave dado que desarticula el trabajo académico y con ello evita la necesaria retroalimentación de dos de las funciones sustantivas de la Universidad.

En este proyecto, entonces, se busca problematizar la génesis, naturaleza e implicaciones del vínculo docencia-investigación; así como los diferentes elementos teóricos y metodológicos para realizar investigaciones sobre la docencia. Esto implica considerar que no toda investigación puede traducirse en docencia, pero si toda docencia crítica, creativa y transformadora, debería convertirse en investigación.

De ahí la necesidad de avanzar en la tarea de reconceptualizar por un lado, la docencia y la investigación como tareas académicas en sí y, por otro, profundizar sobre la problemática de su vínculo como función universitaria que demanda interrelación dialéctica y donde se establezca que no hay docencia de calidad que no se sustente en resultados de investigación y que a su vez ésta encuentra en la docencia el espacio natural para analizar, explicar, problematizar y comunicar sus resultados y descubrimientos. Asimismo, en el campo de las ciencias de la educación este vínculo, en teoría, se fortalece y consolida al considerar a la *docencia* como objeto de estudio, de aprendizaje y de investigación y al *docente* como investigador potencial de su propia práctica educativa.

Objetivos del Proyecto.

-General:

Analizar la problemática académica que enfrenta la vinculación docencia-investigación en el contexto de la enseñanza media superior y superior, con especificidad en la concepción y desarrollo de programas de formación de profesores y sus derivaciones e implicaciones en la práctica docente de estos niveles educativos.

-Específicos:

Analizar la situación histórica, jurídica y académica de las funciones de docencia e investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Analizar los elementos conceptuales que sustentan a la docencia y a la investigación como funciones universitarias íntimamente articuladas.

Desarrollar, en la perspectiva de la investigación educativa, las orientaciones analíticas: a) la investigación como procedimiento pedagógico, b) la investigación como praxis pedagógica y c) la investigación como construcción de conocimiento nuevo.

Desarrollar propuestas y estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación en el espacio del aula universitaria.

Caracterización teórico-metodológica de una propuesta de Profesionalización de la Docencia de los niveles medio superior y superior.

Analizar las implicaciones que existen entre el vínculo docencia-investigación y la investigación-acción en la formación de profesores.

Preguntas de investigación.

- * ¿Qué significado tiene para los profesores vincular docencia e investigación en su práctica docente?.
- * ¿Representa este vínculo una opción real para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje o es sólo una necesidad individual para satisfacer ciertas inquietudes profesionales e intelectuales?
- * ¿Qué significado tendría para la docencia incorporar estrategias pedagógicas para el vínculo docencia-investigación?
- * ¿Incorporar procesos de investigación en la práctica educativa beneficia a los alumnos y docentes?
- * ¿Cambia el sentido de la docencia al enriquecerse con acciones o ejercicios de investigación que contribuyan a generar conocimientos por parte de profesores y alumnos?.
- * ¿Vincular creativamente la docencia y la investigación innovaría los programas de formación de profesores?
- * ¿Cuál sería la contribución relevante del vínculo docencia-investigación a la profesionalización de la docencia?

- * ¿Habrá alguna incidencia cualitativa de la metodología investigación-acción al relacionarse con la estrategia del vínculo docencia- investigación?

Metodología

El contenido de cualquier objeto de estudio requiere ser reconstruido en el mismo contexto en el que se inserta, si se quiere comprender y explicar en su especificidad. El problema de la metodología no se puede reducir caprichosamente al aspecto técnico o instrumental. La metodología es resultado de posiciones intelectuales del profesor y del investigador y se deriva directamente de los supuestos teóricos en los que éstos apoyan su trabajo.

Para el desarrollo de este proyecto se utilizaron principalmente métodos de investigación documental y de trabajo de campo, pero también se recurrió, al menos en parte, al análisis de situaciones grupales, a la observación directa y a la sistematización de la propia experiencia en la tarea de formación de docentes.

El referente empírico básico lo constituyeron las entrevistas informales (individuales y grupales) y discusiones con profesores e investigadores participantes en los diez seminarios permanentes creados expresamente para analizar y discutir el problema del ejercicio docente y, específicamente, la relación de la docencia y la investigación tanto a nivel institucional como individual de los profesores e investigadores.

Los primeros *cinco seminarios* se abocaron a analizar los elementos teóricos y metodológicos del vínculo docencia-investigación y los cinco restantes adoptaron una cierta modalidad de taller, donde se diseñaron e instrumentaron sencillos proyectos de investigación preferentemente sobre problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe hacer notar que estos seminarios se impartieron a profesores e investigadores de diferentes niveles e instituciones educativas, como la UNAM, el CISE, Universidades Públicas Estatales y Escuelas Normales Básicas y Superiores del país.

Síntesis del contenido del trabajo.

En el primer capítulo, **Situación de la docencia y la investigación en la UNAM**, se realiza un primer acercamiento al análisis histórico de esta dos funciones universitarias y, cuando la situación lo amerita, hago alusiones a otras instituciones de enseñanza media superior y superior del país, dado que comparten problemas y situaciones similares.

En esta revisión general de dos de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, la efectúo considerando básicamente tres aspectos del tema que me parecen importantes, ellos son: origen, desarrollo y perspectivas.

Dicho análisis se hace contemplando el plano discursivo, normativo y de la práctica concreta. Creemos que si bien estos factores han sido debatidos en diversos foros y que a partir de ellos han surgido propuestas de cambio, la experiencia nos muestra que este tema

aún está lejos de contar con los elementos teóricos y metodológicos y las estrategias necesarias para consolidar este Vínculo tan indispensable en la vida académica de las instituciones educativas.

En el *segundo* capítulo, **Elementos teórico-metodológicos de la vinculación entre la docencia y la investigación**, se analizan los aspectos teórico-conceptuales que sustentan a la docencia y a la investigación como funciones institucionales que debieran estar íntimamente articuladas.

Para hacerlo me apoyo de manera sustantiva en la propuesta del proyecto académico del desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, por representar, a mi parecer, la experiencia más significativa donde se estudió y se promovió este vínculo a través de sus programas de formación de profesores y de investigación educativa. Asimismo, se problematizan las concepciones de investigación *de* la docencia, *para* la docencia y *como* docencia por ser las que le dan sustento y contenido a este objeto de estudio.

En este mismo sentido, se abordan tres orientaciones analíticas que, de alguna manera, caracterizaron el régimen de investigación del CISE. Ellas son: a) la investigación como procedimiento pedagógico, b) la investigación como praxis pedagógica y c) la investigación como construcción de conocimiento nuevo.

En el capítulo *tres* se aborda la **Profesionalización de la docencia desde la perspectiva del vínculo docencia-investigación** en los niveles medio superior y superior. Para ello se otorga mayor prioridad al campo de lo pedagógico, subrayando un engarce muy fuerte con los programas de formación de profesores y de investigación educativa surgidos en México a partir de finales de los años setentas y principios de los ochentas.

El abordaje del ámbito universitario, como decía párrafos atrás, se apoya fundamentalmente en la experiencia académica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, por ser el espacio académico que desplegó el mayor esfuerzo y las más importantes aportaciones en este rubro. Por lo que hace a la nueva propuesta de profesionalización docente, echo mano de algunas investigaciones y experiencias latinoamericanas y mexicanas más acordes con los planteamientos del presente trabajo.

Este capítulo lo conforman los siguientes puntos: un breve recuento histórico de los programas de formación de profesores en la UNAM, una semblanza del concepto de profesionalización de la docencia, privilegiando la propuesta del CISE; una caracterización sucinta de un nuevo modelo educativo basado en la profesionalización docente; unas consideraciones generales que apoyan o dificultan el rescate de la docencia como profesión y, como corolario, se exponen ciertas implicaciones académicas presentes en los procesos formativos de las instituciones de educación superior entre los conceptos de profesionalización de la docencia y del vínculo docencia-investigación.

En el capítulo *cuatro*, desarrollo algunas **Estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación**, las cuales representan un punto medular del presente trabajo de tesis. Esto es así, porque en la enseñanza superior se asume que la investigación es una de

las misiones académicas de la Universidad, pero en la práctica no nutre a la docencia, ni es instrumento de transformación de la práctica educativa. En realidad juega un papel tangencial en la vida de la mayoría de las instituciones de educación media superior y superior.

En tales circunstancias, en este capítulo se desarrollan cuatro propuestas de la relación docencia e investigación dentro de una estrategia pedagógica: a) *docencia de la investigación en la universidad latinoamericana*, b) *didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanidades*, c) *operación académica integrada como alternativa de la vinculación docencia-investigación* y d) *perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad*.

Finalmente, el capítulo *cinco*, **El vínculo docencia-investigación en la metodología investigación-acción. Repercusiones en la formación de profesores**, señalamos que las reflexiones expuestas en los apartados anteriores, quizá nada tengan de original, aunque sí mucho de urgente en nuestra realidad educativa, premisa que me lleva a plantearme cuestiones como las siguientes: ¿cómo hacer del aprendizaje un proceso creador, individual, colectivo y sugerente mediante el cual el alumno se formule preguntas, busque respuestas, haga argumentaciones, formule hipótesis, elabore conclusiones y, en definitiva, piense y actúe?

Para conseguirlo volvemos a acercarnos a la relación de la docencia y la investigación en torno a este tema, al aporte de las metodologías participativas en la investigación educativa. Dentro de la noción anterior, revisamos someramente la investigación-acción, la observación participante y el diario de campo, como elementos teóricos-metodológicos mínimos para su configuración.

Reiteramos, que en este capítulo nos interesa analizar el problema del vínculo docencia-investigación y la metodología de la investigación-acción no en un sentido abstracto, sino en un espacio real de la formación de profesores. Creo que este empeño se justifica plenamente, dado que la formación de profesores y, en especial, la profesionalización de la docencia han sido seriamente descuidadas en los últimos años y, en tal virtud, su estudio e intervención en la práctica educativa siguen vigentes en casi todos los niveles del sistema educativo nacional.

CAPÍTULO I. SITUACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNAM.

En este capítulo realizaré un primer acercamiento a la situación que guarda la docencia y la investigación; así como la importancia de su vinculación en el ámbito académico de la UNAM y, cuando sea necesario, se harán las referencias pertinentes a otras instituciones de enseñanza media superior y superior del país.

En esta revisión general de dos de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia e investigación, también haremos algunas alusiones a la extensión universitaria en tanto que forma parte de la tríada de tareas académicas de estos centros de estudio. Para tal efecto, consideraremos aspectos como: antecedentes, marco legal, desarrollo y perspectivas.

Al respecto pensamos que si bien las funciones de docencia, investigación y, sobre todo, la vinculación de ambas en el trabajo académico de la universidad, han sido objeto de estudios y discusiones en diversos espacios desde hace varios años (cursos, seminarios, foros, congresos, etc.) en los que han surgido líneas de análisis, reflexión y propuestas de cambio; como la que ofrecemos en el presente trabajo, considero que todavía estamos lejos de comprender a fondo esta problemática y, menos aún, en condiciones de proponer y llevar a cabo reformas e innovaciones viables en las instancias académicas de la Universidad Nacional y en otras Universidades Públicas de México.

En síntesis, este es el propósito que nos anima a analizar sucintamente la situación que guarda la docencia y la investigación; así como su posible vinculación en la enseñanza media superior y superior. Todo ello en el contexto de la concepción y desarrollo de programas de formación de profesores e investigadores educativos, en sus estructuras académicas y sus derivaciones e implicaciones en la práctica docente.

1.1 Esbozo histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para los hijos de esta Alma Mater ser universitario significa adherirse a los puntos sobresalientes de la historia de una institución de cultura con más de cuatro siglos de existencia. Si uno revisa las instituciones sociales mexicanas de la actualidad encontrará muy pocas que puedan ostentar el orgullo de recoger tal lapso de tradición y permanencia. Su vida, no obstante, no ha sido fácil, su supervivencia es fruto de denodados esfuerzos por preservarla y acrecentarla.

Una de las primeras empresas que se dio el pueblo conquistador fue la creación de un ambiente de cultura en la Nueva España. A la fundación de los primeros colegios de los misioneros siguió en 1536 la iniciativa de fundar una universidad. Así, el 21 de septiembre de 1551 el príncipe Felipe, próximo Rey Felipe II, expide en la Ciudad del Toro la cédula de creación de la Real y Pontificia Universidad de México, siguiendo el modelo de la Universidad de Salamanca.

La Real y Pontificia Universidad de México fue punto de partida para la creación de universidades en otros países, tales como la Universidad de Santo Tomás de Manila (1611), la de San Carlos de Guatemala (1676) y la Universidad de San Jerónimo de La Habana (1721).

La guerra de Independencia marcó el inicio de una lucha política en la que no permaneció ajena la Universidad; ella quedó en la penuria económica y el trabajo académico se desquició.

Una cadena de clausuras y reaperturas de la Universidad marcaron el rumbo de la institución, que se vio inmersa en los avatares del México independiente en medio de la lucha entre liberales y conservadores.

Precisamente en 1867, al restaurarse el sistema republicano de gobierno, de la Universidad sólo quedaban algunas escuelas superiores aisladas: Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros y Naturalistas. Al dictarse la Ley Orgánica de Instrucción Pública en ese año, se inició un periodo de consolidación de esas escuelas y se creó la Escuela Nacional Preparatoria que, bajo la dirección de Gabino Barreda, serviría de modelo para los institutos de los estados.

Las vicisitudes de la Universidad en el siglo XIX muestran que las acciones en pro o en contra de ella fueron esencialmente políticas y que los decretos que la fundaron o extinguieron no impedían que las dependencias que la integraban continuaran su funcionamiento.

En 1881 Justo Sierra puso a consideración un proyecto que proponía el establecimiento de la Universidad Nacional; empero, recibió ciertas objeciones de peso que lo hicieron desistir de la iniciativa. Pero es hasta el 26 de abril de 1910 que en su carácter de Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, presentó una iniciativa de ley ante el Congreso de la Unión, misma que planteaba la laicidad de la Universidad y su independencia con respecto al Estado. Así, la Universidad Nacional de México, inicia solemnemente sus actividades el 22 de septiembre de 1910, dentro de los festejos conmemorativos del Centenario de la Independencia del país.¹

El 23 de mayo de 1929 marca un hito en la historia de la Institución y de la educación superior mexicana. Desde entonces, la autonomía es parte inseparable de la Universidad, uno de los logros más importantes del país y de los conceptos que tienen un singular arraigo en el significado de ser universitario.

Así, la Ley Orgánica de 1933, constituyó la respuesta del gobierno a las constantes peticiones de los universitarios por una autonomía más amplia. Mediante esa ley se quitó a la Universidad el carácter de Nacional, se conservó el gobierno de estudiantes y profesores en las Academias.

¹ Soberón, G. Sobre lo que significa ser universitario. Pensamiento universitario, CESU, Coordinación de Humanidades, 1982. pgs. 8 y 9.

En 1944 la Universidad Nacional vivirá otro de sus momentos culminantes cuando, a iniciativa del rector Alfonso Caso, el Consejo Universitario formuló su propio proyecto de la Ley Orgánica. En éste se planteó la necesidad de organizar la Universidad sobre bases técnicas, distinguiendo el aspecto ejecutivo y el aspecto técnico de la autoridad y entendiendo a la Universidad como una comunidad de cultura.

Así, en la nueva Ley Orgánica, aprobada por la Cámara de Diputados el 30 de septiembre de 1944, se definió a la Universidad como una corporación pública destinada a la docencia superior, la investigación y la difusión cultural, atribuyéndole los derechos de organizarse, impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones, organizar sus bachilleratos, expedir certificados, grados y títulos y otorgar validez a los estudios hechos en otros establecimientos educativos. La Ley Orgánica sería promulgada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945. Como sabemos, esta es la ley que nos rige en la actualidad.

1.2 Algunos elementos sobre el marco legal de la docencia y la investigación en la UNAM.

En su Ley Orgánica se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en el que las funciones docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país.²

La actividad académica de la UNAM se apega a las normas, principios, criterios y políticas que rigen la vida interna de la institución. Estos conceptos se encuentran definidos en la Legislación Universitaria y sin embargo, hasta la fecha, no existe ningún documento que contenga en forma fundamentada, unitaria y organizada la sistematización de principios que, por su naturaleza, resumen buena parte de la esencia y la mística de la Universidad.

Las tareas fundamentales de docencia, investigación y extensión de la cultura en la UNAM no pueden concebirse acertadamente, ni cumplirse en forma concreta si no buscan su objeto en las necesidades nacionales y si no repercuten favorablemente en el desarrollo de la sociedad.

Asimismo, la investigación y la extensión de la cultura son parte sustancial del quehacer universitario y, por tanto, complemento esencial del ejercicio docente. Por eso la docencia se vincula con la investigación de tal manera que la UNAM estimula la capacidad reflexiva y creativa de muchos de los profesores e introduce a los alumnos en la disciplina del método científico, en tanto que la extensión de la cultura ha de hacer llegar sus beneficios a la propia comunidad universitaria a través de la educación no estructurada

² Universidad Nacional Autónoma de México, Marco Institucional de Docencia. Comisión de Apoyo Académico. Consejo Universitario. UNAM, 1988. Pág. 7.

curricularmente, mediante cursos y actividades culturales intra y extra-muros, medios masivos de comunicación y labor editorial, entre otros.

Desde la perspectiva estrictamente legal queda claro que desde la fundación de la Universidad Nacional en 1910, la docencia y la investigación fueron concebidas como actividades profesionales diferenciadas en función de los fines que cada una tenía.³

El artículo 2º de la ley que creó la Universidad señalaba que ésta quedaría “constituida por la reunión de las Escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería, de Arquitectura y de Altos Estudios”. Este es el origen de una de las peculiaridades de nuestra Universidad: la de concebir la docencia y la investigación como actividades profesionales diferenciadas.

La idea original de separar, estas actividades obedeció a la necesidad de aglutinar a una serie de instituciones de investigación que ya venían funcionando de tiempo atrás: el Observatorio Astronómico Mexicano, la Comisión Geográfica Exploradora, el Museo Nacional de Historia Natural, el Instituto Geológico, etc. Hay que insistir en que ya desde entonces el trabajo sistemático de indagación fue concebido, desde la lógica de los legisladores, como distinto al de la transmisión del conocimiento en las Escuelas Nacionales encargadas de la formación de profesionales.

En la Ley Orgánica de 1945 la docencia y la investigación también se contemplaron como actividades profesionales diferenciadas y al señalar el artículo 6º a las autoridades de la Universidad en el punto 6, señaló a los Consejos Técnicos a que se refiere el artículo 12. Éste último establece con toda claridad la existencia de Consejos Técnicos en Facultades y Escuelas y dos Consejos para coordinar la labor de los Institutos y Centros: el de la investigación científica y el de humanidades.

Desde la perspectiva del Derecho, afirma la Dra. González, la separación se ha mantenido desde entonces y desde muchos puntos de vista puede considerarse que ha rendido frutos satisfactorios y hoy la investigación que se realiza en los institutos y centros de uno y otro subsistema es la más importante del país⁴.

Queremos señalar, que desde nuestra óptica actual, el planteamiento jurídico anterior, si bien lo respetamos, no lo compartimos, pues en el campo de las ciencias de la educación, específicamente desde los postulados de la investigación educativa, estas dos funciones universitarias se complementan y enriquecen mutuamente; todo es cuestión de apoyarse en un marco conceptual pertinente, en políticas educativas idóneas, en personal académico capacitado y con la infraestructura necesaria para su cabal realización.

Por otro lado, en las más recientes modificaciones en materia de Legislación Educativa se le atribuyen a las Universidades y a la educación superior en general, las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura. Así lo expresa la

³ González, M. del R.. La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas, Foro Preparatorio del Congreso Universitario, CESU, UNAM, 1990, Pág. 1.

⁴ González, M. del R., op. cit. pág. 3.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior, promulgada en 1978.⁵ Asimismo, la inclusión en el Artículo 3º- Constitucional, en 1980, relativo a la autonomía de las universidades, señala que las instituciones, a las que la ley les otorgue autonomía, realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas y determinarán sus planes y programas.

Como se puede apreciar, esta significación sobre la autonomía de las tareas académicas de las universidades está presente, con los matices de cada momento histórico, desde 1929.

En el caso de la UNAM, que como bien sabemos, ha sido tomada como referente por la mayoría de las universidades públicas y privadas del país, los fines de la misma se expresan de la siguiente manera: impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.

Esta formulación corresponde a la Ley Orgánica de la UNAM de 1945; tal señalamiento importa porque en las diversas Leyes Orgánicas posteriores se enuncian los fines con algunas diferencias, por ejemplo, la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de 1910, dice: se instituye con el nombre de Universidad Nacional de México, un cuerpo docente, cuyo objeto primordial será analizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional.

Por su parte, la Ley Orgánica de 1929, plantea así sus fines: "Impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente de las condiciones y, problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para la integración del pueblo mexicano. Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la universidad al servicio del pueblo.

1.3 Desarrollo de la docencia y la investigación como funciones universitarias.

Aún cuando desde su origen la Universidad Nacional queda definida por el propio Justo Sierra (1910) como *cuerpo docente* o como varios analistas de esta casa de estudios suelen afirmar que el modelo de universidad prevaliente en México ha sido de carácter profesionalizante; es decir, ha dominado el modelo de *universidad docente*; tácitamente la investigación se inicia en la UNAM desde 1929. No obstante, es a partir de 1948 cuando

⁵ Arredondo, M., Santoyo, R., y Pérez, G. Vinculación Docencia-Investigación, Memorias del Foro Relación, Docencia Investigación, Colección Pedagógica Universitaria N°16, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 1987, pág. 13.

quedan formalmente constituidas las coordinaciones de la investigación científica y de humanidades como instancias coordinadoras de su respectivo quehacer académico.⁶

Resultaría un análisis muy forzado el intentar explicar la incorporación formal de la investigación como función sustantiva de la universidad a partir únicamente de los elementos y coyunturas internas que le dan vida al ambiente universitario. Igualmente parcial resultaría el darle sentido a la ambigua relación que desde la década de los cuarenta se establece a todo nivel entre las actividades de docencia y aquellas referidas a la investigación.

Si bien la naturaleza de la Universidad Nacional se fundamenta preponderantemente en su carácter profesionalizante, a ella también se han incorporado en lo formal objetos y funciones, en principio y en sentido estricto, ajenos a los propósitos de la institución universitaria. Por su parte, la investigación no encontró otro espacio de reconocimiento y legitimación distinto al universitario debido a la escasa y casi nula infraestructura económica, cultural y científica a nivel nacional.

Es así que la estructura profesionalizante de la Universidad dio sentido institucional a la actividad científica que hasta entonces se desarrollaba, con ello, la investigación quedó circunscrita a parámetros poco definidos en cuanto a condiciones mínimas que su realización exige, así como en lo que a su valoración institucional y social corresponde.

La propia Legislación Universitaria adolece de elementos de significación suficientes para superar la limitación estructural que estas actividades enfrentan desde su origen en el esquema profesionalizante que asumió y que aún sigue vigente en la UNAM y en la Universidad pública en general.

Sin embargo, no se trata de recurrir a posturas radicales que pretendan resolver de manera inmediata problemas e inadecuaciones que históricamente han conformado lo que hoy podemos denominar un estilo de vida universitario. Se trata de una experiencia que ha tropezado con numerosos obstáculos y que de manera gradual ha ido adecuándose a las nuevas exigencias institucionales.

La investigación no sólo se ha adaptado a los moldes de la actividad de docencia, sino que también ha sido objeto de un manejo indiscriminado en situaciones que poco tienen que ver con su naturaleza intrínseca. Así la "investigación" en general se ha convertido, retóricamente, en una tarea obligada y complementaria de la docencia no sólo a nivel de posgrado, sino también en el de licenciatura, en la formación docente, desarrollo curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula.

En esta apresurada y arbitraria aplicación de la noción de investigación no se ha tenido la preocupación por diferenciar las distintas condiciones que presenta cada uno de los campos académicos y, por consiguiente, poco se ha recapitado en las implicaciones

⁶ Pacheco, T. Docencia e Investigación. Mitos y retos para una articulación. Foro Preparatorio del Congreso Universitario, CESU. UNAM, 1990, pag. 1.

que ello supone en la perspectiva de la relación docencia-investigación y en la investigación educativa en su conjunto.

El planteamiento académico que durante todo este tiempo ha envuelto a la reiterada tesis de la vinculación docencia-investigación, tampoco ha trascendido el discurso oficial tanto en el plano de la estructura normativa universitaria como en el de los diversos pronunciamientos que al respecto y que en diferentes coyunturas han sido expuestos.

En teoría parece un hecho incontrovertible que las funciones universitarias de docencia e investigación tienen un lugar relevante en casi todos los centros de educación superior. La docencia es una función esencial desde los orígenes de las universidades. La investigación, en cambio, se incorpora posteriormente; autores como Tunnerman la ubican con Humboldt en 1810, quien establece a la creación de conocimientos como tarea fundamental de la universidad alemana, con una importancia semejante a la docencia.

Con las responsabilidades relativas a la enseñanza, el maestro alemán debe desarrollar la investigación dentro de un sistema riguroso que aglutina a titulares, ayudantes y docentes. Si bien en esta universidad la investigación se aplica para fines de docencia, la producción científica y humanística adquiere gran relevancia apoyada por una organización que la favorece.⁷

La polémica sobre la investigación y la docencia remite fundamentalmente al peso relativo que cada una de estas funciones tiene en el contexto universitario, al papel que desempeñan y al carácter de su integración. La revisión que se hace de algunos autores permite una aproximación inicial a las argumentaciones planteadas en torno al lugar de la investigación y al carácter de su vínculo.⁸

Para algunos analistas, con una postura un tanto mecánica acerca de la relación de la docencia y la investigación universitaria, sostienen que la investigación se liga temporal y cualitativamente a la enseñanza; cronológica y jerárquicamente hay que hallar primero los conocimientos para luego enseñarlos y divulgarlos.

Varios textos sobre la universidad contemporánea se refieren a la investigación como función esencial e insustituible, es más, muchos de ellos se atreven a sostener que sin la investigación no puede concebirse a la universidad, pues la generación del conocimiento es fuente, medio y fin que nutre y da sentido a la vida académica de toda institución de enseñanza superior.

Tunnerman señala, a la universidad le incumbe buena parte de la tarea de introducir al continente europeo en la civilización científica contemporánea, lo que no puede alcanzarse sin la investigación. A la universidad le corresponde participar en forma sobresaliente en la creación de la infraestructura científica y tecnológica indispensable para

⁷ Widker, Jorge. Universidad y dependencia en América Latina. UNAM, México, 1976. Págs. 25-26.

⁸ Glazman, R. La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ediciones El Caballito, México, 1990, págs. 35 y 36 .

tales propósitos y contribuir al estudio sistemático, racional y objetivo de los problemas que conciernen a nuestro desarrollo integral.⁹

Al respecto, Pablo González Casanova afirma, el estudio y la enseñanza sólo pueden diferir de la investigación, cuando se reducen a la imitación y repetición simple del conocimiento sistematizado.

Por otro lado, Leopoldo Zea, sostiene que la investigación proporciona el fundamento crítico del conocimiento y el sustrato para la creación de nuevo conocimiento. Investigación y docencia se reconocen como expresiones articuladas de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: *la educativa*.

La docencia y la investigación, afirma Mata Gavidia, no son dos modalidades académicas desarticuladas, ni mucho menos se expresan en un sistema en el que la investigación sea un satélite de la docencia, ni la docencia un satélite de la investigación.¹⁰

En México, la relación investigación docencia adquiere fuerza en las tres últimas décadas, se busca materializarla con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, la Universidad Autónoma Metropolitana, los Centros de Formación de Profesores y de Investigación Educativa, las Unidades, Departamentos y Secciones de Apoyo Pedagógico-didáctico, entre otros. Estos centros de educación media superior y superior establecen, como parte fundamental de su propuesta, promover la acción y dar contenido al vínculo señalado, aunque en su recorrido académico no se haya consolidado todavía.

Hay que advertir que la docencia y la investigación no se plantean como vínculo indisoluble por parte de todos los analistas de las funciones universitarias.

Los argumentos que cuestionan o se oponen al mismo aluden a las condiciones, recursos, posibilidades y dificultades que tienen en las casas de estudios superiores para desarrollar tareas de indagación, giran en torno a cuestiones como las siguientes:

- * La investigación puede menoscabar las funciones de la docencia y es necesario distinguir ambas actividades;
- * Los estudiantes que ingresan a las universidades, no están capacitados para desarrollar investigaciones;
- * Las universidades forman profesionales y es honesto actuar en consecuencia con lo anterior, sin crear falsas expectativas en los estudiantes al hacerlos creer que en el futuro van a ser hombres de ciencia;

⁹ Tunnerman, Carlos. Ensayos sobre la universidad latinoamericana, Editorial Universitaria Centroamericana San José, Costa Rica, 1981, pag. 57.

¹⁰ Mata Gavidia, J., Docencia en Forma de Investigación. Editorial Universitaria, Estudios Universitarios. Universidad de San Carlos, Guatemala, 1967, págs. 19-20.

- * A la universidad le perjudica el culto a la investigación;

Corresponde a la universidad la función exclusiva de enseñanza, de difusión del conocimiento en interés exclusivo de los estudiantes, investigar y enseñar son funciones distintas, constituyen dones diversos y no suelen encontrarse comúnmente unidos en una sola persona;

La función de la universidad es formar al hombre “medio” en hombre culto, de ahí que no se pueden llevar a cabo tareas de investigación científica. Si la universidad se propone ser auténtica y actuar en consecuencia con sus declaraciones, no puede proponer finalidades que no está capacitada para cumplir.

Ortega y Gasset responsabiliza a la universidad de la formación de profesionales y la transmisión del conocimiento, y separa a la investigación de las funciones de los centros de enseñanza. La ciencia, dice, es cosa tan alta y delicadísima que excluye al hombre medio de la capacidad de su ejercicio.¹¹

La universidad es un centro docente, “debe limitarse a enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y dirigirla a pugnar para que los estudiantes se enteren de la verdad, de poseerla un vez hecha, una vez lograda”.¹² Esta perspectiva, sitúa la formación del investigador en una etapa posterior a los estudios de licenciatura, dirigida a egresados que hayan demostrado superioridad y realizada en centros e institutos de investigación, cercanos, pero externos de la universidad.

La docencia y la investigación tienen significados y ponderaciones diferentes en términos de las concepciones que entrañan y los procesos que implican, juegan roles distintos según los tipos de universidad y los campos de conocimiento a que se refieren, varían en su origen e incorporación a las universidades y, consecuentemente, en el lugar que se les asigna.

Representan el resultado de los procesos históricos de los propios centros de enseñanza superior, en donde se mezclan la concepción de origen en la función universitaria y una incorporación posterior de la investigación como tarea, incluida en función de necesidades sociales y académicas. Estas difieren, a su vez, según los campos de conocimiento y según la previsión de necesidades en el ámbito nacional y en el contexto histórico en que surgen.

En esta situación, el esquema profesionalizante original, plasmado en la división de funciones de escuelas e institutos, en la separación de actividades, en la división de tareas atribuidas a los diferentes académicos, convive con la investigación incorporada como

¹¹ Glazman, R., op. cit. pág. 39.

¹² Scholts, V. La estructura educativa y el método de enseñanza de la ciencias como obstáculo al desarrollo la investigación de la formación científica. Universidad Heredia, Costa Rica, Mimiografiado. Citado por Glazman, R. op. cit. pag. 39.

función universitaria ineludible, tanto para la construcción del conocimiento, como para el establecimiento de condiciones de independencia científica y tecnológica.

Procede entonces intentar un análisis de las coincidencias entre ambas actividades, así como las distancias que median entre las mismas, como lo haremos a lo largo de este trabajo, en el entendido de que un discurso fincado en acuerdos y superposiciones inexistentes, confunde la labor académica, crea expectativas posteriormente traducidas en frustraciones y clude el establecimiento de condiciones para una integración efectiva de la docencia y la investigación.

Por otro lado, el reciente y rápido crecimiento de las instituciones de educación superior en México fue acompañado por ciertos avances en la consolidación de la profesionalización académica, un gran número de profesionales optaron por dedicarse a la docencia.

Esta situación significó el surgimiento de un conjunto de problemas en cuanto a las tareas docentes, que en conjunto se han expresado en términos del deterioro de la calidad académica, pero que en particular se refieren al privilegio de la clase expositiva; escasa presencia de la investigación como retroalimentación de la docencia, como procedimiento de aprendizaje, como praxis pedagógica; con precarias condiciones para la preparación, actualización y profesionalización de la docencia; pocos esfuerzos de innovación docente; las difíciles condiciones materiales del funcionamiento y operación de la docencia; criterios poco claros de contratación, estabilidad y promoción, etc.

Todas estas cuestiones han dado lugar en los últimos veinte años a diversos intentos por encontrar soluciones pertinentes que se han expresado tanto en el análisis como en las prácticas concretas. El acercamiento a la problemática descrita, ha sido enriquecido con aportes de muy distinto nivel de sistematización y fundamentación. Del reconocimiento de lo anterior, ha surgido la necesidad, en un intento de entender los alcances, realizaciones y limitaciones de las diferentes propuestas, producto de la realización de foros, encuentros y mesas redondas sobre la *relación de la docencia con la Investigación* como espacio de discusión académica en el que han participado profesores, investigadores y autoridades de las instituciones de enseñanza media superior y superior.

Estos eventos académicos han mostrado que, junto a los avances logrados hasta ahora, también existe aún una amplia polémica y necesidad de indagación y precisión respecto a la definición de la relación docencia-investigación, la especificidad de cada aspecto, las condiciones materiales y económicas para su realización, la determinación que ejerce la organización institucional, el papel de la formación docente, etc. Unido a lo anterior, estos debates también han mostrado la existencia de diversas propuestas y búsquedas para la consolidación de este vínculo en un mejor desarrollo del trabajo académico en los centros de educación superior del país.

1.4 Perspectivas académicas de la docencia y la investigación en la universidad.

Desde sus orígenes la Universidad ha pretendido ser germen de lo universal, tanto en el dominio del conocer y del hacer como en el campo del crear y del comunicar.

En clara oposición a la postura de la Dra. González, señalada en el punto anterior y, sin pretensiones de fundamentación, podríamos plantear la siguiente afirmación: la investigación, la docencia y la extensión se iniciaron empíricamente en forma poco diferenciada como partes de un proceso cultural unitario. Como sabemos, el conocimiento nace con un carácter integrado.

Dicho proceso estará vigente en tanto exista una Universidad, desgraciadamente esta visión holística se ha distorsionado ostensiblemente en las universidades de hoy, ya que su misión consiste básicamente en producir, transmitir y difundir conocimientos. Hoy en día estos tres elementos se encuentran cada vez más diversificados, incluso disociados, en sus alcances y procedimientos, produciendo en ocasiones resultados que parecen ser divergentes y hasta contradictorios, desde la perspectiva de nuestra propia especialización profesional.

Al respecto, Barojas Weber, se pronuncia por una posición que presente una posible interacción más creativa y la vez más factible de lograr entre los tres aspectos antes mencionados y que son inseparables en toda expresión universitaria contemporánea.

En esta perspectiva, consideramos apropiado basarnos en la investigación científica de calidad que nos conduzca a una enseñanza creativa y productiva y luego pasar a una extensión universitaria con sentido social, la cual a su vez, al transformar las funciones del *académico* universitario, habrá de darle un mayor significado a la *pedra fundamental del quehacer universitario: la investigación*.¹³

Nos interesa en especial señalar cómo es justamente una enseñanza en plenitud de sus dimensiones universitarias la que habrá de darles fundamento y proyección a la investigación y extensión. Interesa, entonces, proporcionar algunos elementos que ayuden a hacer propicias las condiciones en virtud de las cuales la Docencia Universitaria se motive, planifique, desarrolle, evalúe dentro de la mayor armonía y eficiencia compatibles con las circunstancias del medio, de manera que constituyan un vínculo creador entre la investigación científica (en nuestro caso, investigación educativa) y la extensión universitaria.

Situados en esta tesitura, podríamos preguntarnos, ¿Quién no ha soñado e intentado una enseñanza adecuada a nuestras necesidades, recursos y posibilidades? Innumerables veces se nos ha insistido en la participación crítica del estudiante, en aplicar estrategias de aprendizaje creativas, en que se produzcan materiales didácticos idóneos y el apoyo de recursos tecnológicos modernos.

Por otra parte, tal vez convenga recordar desde ahora que la trayectoria de toda utopía educativa está llena de intentos, en principio cada vez mejores, pero muy difícilmente de soluciones completas supuestamente perfectas. Podría parecer paradójico,

¹³ Barojas Weber, J. La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria. Cuadernos de extensión universitaria. Coordinación de extensión universitaria, UNAM, 1982 pag. 7.

pero al decir de Black y colaboradores, “la mejor manera de aprender lecciones de valor general es investigando lo particular”.¹⁴

Partimos del supuesto de que sin investigación y sin extensión universitarias, la docencia corre el riesgo de convertirse en un proceso rutinario de auto-justificación de individuos e instituciones y no un vínculo creativo, en un catalizador efectivo de inquietudes, pensamientos y acciones, principalmente de los jóvenes, en tanto sujetos imprescindibles de toda institución de educación superior. Estamos convencidos de las posibilidades de dar pasos firmes en esta última dirección y queremos compartir algunas vivencias y resultados en nuestro recorrido, más con el espíritu de un diálogo abierto a discusión que con las pretensiones de un documento con características de discurso acabado.¹⁵

Por supuesto que el trabajo académico implica dedicarse a la investigación original. Sin embargo, esta tarea también implica tener perspectiva de la propia investigación, buscar conexiones, construir puentes entre la teoría y la práctica y comunicar el propio conocimiento a los estudiantes en forma efectiva. Específicamente, llegamos a la conclusión de que el trabajo académico de la universidad, según Boyer, puede tener cuatro funciones distintas, aunque no excluyentes. Ellas son: a) trabajo académico de descubrimiento, b) trabajo académico de integración, c) trabajo académico de aplicación, y d) trabajo académico de enseñanza.¹⁶

Dado lo interesante del planteamiento de Ernest Boyer, para las perspectivas del desarrollo de la vida académica de la universidad mexicana, me permito abundar un poco más en su modelo de modalidades del quehacer de la educación superior. Si bien creemos que su modelo no es del todo original, si incorpora algunas innovaciones que pudieran enriquecer tanto el análisis como las posibles aplicaciones al trabajo académico de las universidades del país.

En tal virtud, a continuación realizo una sinopsis de las cuatro funciones del modelo mencionado, ellas son:

Trabajo académico de descubrimiento, es el trabajo que más se acerca al significado que los académicos dan a la investigación. Ningún principio de la academia es más apreciado que el compromiso con el conocimiento por sí mismo, la libertad de investigación y el seguimiento disciplinado de una indagación sin importar a dónde pueda conducir.

La investigación es medular para el trabajo de la educación superior, pero el estudio citado, que inquiriere acerca del significado del trabajo académico, se basa en la convicción de que los esfuerzos disciplinados de investigación deben fortalecerse, no disminuir. El trabajo académico de descubrimiento, en su más alto nivel, no sólo contribuye al acervo del conocimiento humano, sino también al clima intelectual de un centro de enseñanza superior. No sólo los resultados, sino los procesos y sobre todo la pasión, dan significado al

¹⁴ Black, P., et. al., Small group teaching in undergraduate science. Higher Education Learning Project, Heinemann, Londres, 1977.

¹⁵ Barojas, J., op. cit., pág. 7.

¹⁶ Boyer, E. R. Una propuesta para la educación superior del futuro. FCE, UAM-A, Universidad Futura, México, 1997, pág. 36.

esfuerzo. Además, refleja nuestra necesidad apremiante e irreprimible, como seres humanos, de afrontar lo desconocido y tratar de entenderlo por sí mismo.

Está unido inseparablemente a la libertad de pensar de manera renovada, de ver propuestas de todo tipo de acuerdo con un enfoque que cambia continuamente, y celebra la exaltación especial que se genera con una nueva idea. El estado de excitación intelectual provocado por esta búsqueda anima a los profesores y revitaliza a las instituciones de educación superior, y en nuestro mundo complicado y vulnerable, el descubrimiento de nuevos conocimientos es de importancia crucial.

Trabajo académico de integración, subraya la necesidad de que los académicos den significado a los hechos aislados y los pongan en perspectiva. Integración quiere decir establecer relaciones entre las disciplinas, colocar las especialidades en un contexto más amplio, dar luz a los datos en forma reveladora y, con frecuencia, educar también al público no especializado.

Esta articulación entre las cosas es lo que el educador considera hasta el límite de su capacidad. No existe capacidad humana lo bastante amplia para permitir ver al mundo como algo sencillo, pero si el educador no intenta alcanzar esta visión, nadie más lo hará, y las consecuencias de que nadie lo haga son fatales.

El trabajo académico de integración se relaciona estrechamente, por su puesto, con el descubrimiento. Implica, primero hacer investigación en las fronteras donde los campos convergen, y se revela a sí mismo como vecindades que se traslapan.

El trabajo académico de integración también significa la interpretación, para insertar la investigación personal en patrones intelectuales más extensos. Estos esfuerzos se tornan cada vez más necesarios, puesto que la especialización sin una perspectiva más amplia corre el riesgo de volverse pedante. La distinción que hacemos aquí entre el “descubrimiento” y la “integración” podrá entenderse mejor, quizá, por medio de las siguientes interrogantes. ¿Qué hay que saber, qué hay que encontrar todavía?, ¿qué significan los descubrimientos?, ¿es posible interpretar lo que se ha descubierto de manera que proporcione una comprensión mayor y más general?

Trabajo académico de aplicación, la aplicación del conocimiento se dirige hacia su objetivo cuando el académico se pregunta: “¿cómo puede aplicarse responsablemente el conocimiento en la solución de problemas sustantivos? ¿Cómo puede serle útil a los individuos y a las instituciones? ¿Pueden los problemas sociales por sí mismos definir la agenda de la investigación académica?” Dada esta tradición es extraño que haya un gran abismo entre los valores de la academia y las necesidades del ancho mundo.

Con frecuencia, se alaba el servicio, pero se le presta poca atención. Por ejemplo, cuando las escuelas profesionales autónomas se afiliaron a las universidades, disminuyeron su compromiso con el trabajo aplicado aún cuando el propósito original de dichas escuelas era vincular la teoría con la práctica. Las escuelas profesionales han propiciado curiosamente una visión más académica y menos práctica de lo que sus estudiantes necesitan saber.

Los centros de enseñanza superior han desechado el servicio como trabajo académico serio, en parte por que su significado es extremadamente impreciso y, con frecuencia, disociado del trabajo intelectual serio.

El trabajo académico de aplicación, como lo definimos aquí, no es camino de un solo sentido. Ciertamente, el término mismo puede ser engañoso si sugiere que el conocimiento es inicialmente “descubierto” y luego “aplicado”. El proceso que tenemos en mente es mucho más dinámico y complejo. En nuestro atribulado mundo no puede seguir dándose el lujo de investigar cuestiones confinadas a una torre de marfil... El trabajo académico debe probar su valor, no en sí mismo, sino en el servicio amplio a la sociedad.

Trabajo académico de la enseñanza, el trabajo del profesor se vuelve sustantivo sólo en la medida en que es comprendido por los demás. Ciertamente, en la actualidad la enseñanza se considera con frecuencia como una función rutinaria, accesoria, algo que casi cualquiera puede hacer. Cuando se define como *trabajo académico*, por el contrario, la enseñanza educa y también atrae a futuros académicos.

Como empresa *académica*, la enseñanza empieza con lo que el profesor sabe. Quienes enseñan deben, sobre todo, estar bien informados y ser versados en el conocimiento de sus campos. La enseñanza sólo puede ser apreciada cuando los profesores han leído con profusión y sienten un compromiso intelectual. Una de las razones por las que los legisladores, los miembros de consejos y el público en general con frecuencia no comprenden por qué diez o doce horas de clase a la semana pueden ser una carga pesada, es por no advertir que el trabajo arduo y el estudio serio forman la base de una buena enseñanza.

La enseñanza es también una tarea dinámica que incluye todas las analogías, metáforas e imágenes que forman puente entre la comprensión del profesor y el aprendizaje del estudiante. Los procedimientos pedagógicos deben ser planteados con cuidado, examinados continuamente y relacionados de modo directo con la materia en cuestión.

Con esta visión, los grandes maestros crean un terreno común para el compromiso intelectual. Estimulan un aprendizaje activo y alientan a los estudiantes a ser pensadores críticos y creativos, con la capacidad de continuar aprendiendo una vez que su vida estudiantil haya terminado.

Adicionalmente, la enseñanza de calidad implica que los profesores, en calidad de académicos, también deben aprender. Con frecuencia, los profesores transmiten información que los estudiantes deben memorizar permanentemente. Aunque las cátedras bien preparadas tienen, sin duda, su lugar, la enseñanza, en su mejor expresión, significa no sólo la transmisión del conocimiento, sino también su *transformación y extensión*.

En síntesis, es la inspiración de la enseñanza lo que mantiene viva la llama de la academia. Casi todos los buenos académicos dan crédito a los profesores creativos - aquellos que definieron su trabajo de forma tan exigente, que llegaron a convertirlo en un desafío de por vida-. Sin la función de la enseñanza, la continuidad del conocimiento se interrumpiría y la reserva del conocimiento humano se vería peligrosamente disminuida.

Este autor, realiza una importante e inteligente contribución al debate mexicano y latinoamericano sobre la educación superior: hace hincapié en la importancia del *académico*, en el reconocimiento de la calidad y el efecto que ésta imprime a la enseñanza.

Asimismo, ha hecho relevantes contribuciones al conocimiento de los problemas de la educación superior en los Estados Unidos.

El interés por la enseñanza se manifiesta también en nuestros países, y, en consecuencia, las argumentaciones de Boyer acerca de los problemas inherentes al tema y en torno a la necesidad de reconsiderar y revalorar al buen maestro, al académico experto en proyectos de aplicación, y al docente integrador, capaz de vincular distintas áreas del conocimiento -como tradicionalmente se ha hecho con el investigador-, resultan inapreciables para reconocer las distintas formas de calidad académica que las instituciones deberían estimular y premiar.

La bien documentada reflexión a la que invita, dicho autor, ha de tener un impacto relevante entre los estudiosos y los interesados en el desarrollo de la educación superior. Quizá la principal razón de esta confianza es la pertinencia de hacerlo accesible en nuestro idioma, además de las virtudes propias del texto, reside en la ubicación del trabajo académico como el asunto crucial del futuro de la educación superior en el mundo.

El trabajo académico, su correcta delimitación y ubicación en el interior de las universidades, es uno de los asuntos de más candente actualidad en la educación superior norteamericana. El eje central de su argumento consiste en oponerse a reducir el trabajo académico a una de sus modalidades: el del descubrimiento, es decir, las labores de investigación.

La distinción de las diversas modalidades del trabajo académico no conduce a este autor a una clasificación en que cada uno de los tipos quede aislado, sino que, al mostrar que todos se fincan en una serie de valores comunes, propone, en el nivel individual, la alternativa de la diversidad a lo largo del desarrollo de la vida de un académico -aquí está presente el reto de la creatividad- y, en otro nivel de análisis más agregado, la distinción le sirve para su propuesta de una concepción diversificadora de los campus con un denominador común: la dignidad de las diferentes misiones básicas de las instituciones.

Boyer apuesta, y ofrece razones para hacer confiable su propuesta, por una concepción del trabajo académico rica, diversa, compleja y fundada en el mosaico de talentos que comprenden los cuerpos académicos de las universidades contemporáneas. Al advertir una fuerte tendencia a la restricción y al predominio absoluto del descubrimiento (investigación) muestra las enormes ventajas de una noción más amplia que permita el desarrollo de las otras modalidades del trabajo académico, fundamentales para hacer posible la vida académica e imprescindibles a los retos que la sociedad moderna presenta a las universidades.

Nos parece muy interesante, que si los modelos de desarrollo universitario de los Estados Unidos han tenido gran impacto en nuestros países, en ocasiones incluso por

intentos de trasplante que descuidan los contextos generales de las distintas sociedades, resulta muy conveniente abrirnos también al impacto de la crítica norteamericana a sus propios procesos de desarrollo de la educación superior.

Confiamos en que la discusión a la que invita Boyer y, sobre todo, su modelo para la comprensión de la diversidad del trabajo académico, introduzca en nuestros debates una forma más culta y compleja para referirnos a este tema fundamental del futuro de nuestra educación superior.¹⁷

Este último señalamiento resulta, además de interesante oportuno, dada nuestra proclividad a importar modelos que en otros países ya han mostrado su inviabilidad y que, en consecuencia, su incorporación mecánica a nuestra realidad se convierte en un retroceso más que en un avance, tal como lo veremos posteriormente.

Ahora bien y, pasando al contexto de la realidad mexicana, consideramos que en la medida en que el trabajo académico de los Centros de Educación Superior se hizo más complejo, que se amplió la matrícula escolar y que se incrementó el número de profesores de tiempo completo en las universidades públicas, se hace imprescindible reconceptualizar y redefinir, también, la función de docencia y su vinculación con la investigación para que la calidad educativa realmente se mejore y sea pertinente académica y socialmente.

Esto viene a colación, porque las autoridades académicas de la UNAM, sobre todo en el momento actual, piensan que basta con que un investigador o un académico con grado de doctor (que no siempre es lo mismo) se presente a transmitir conocimientos a alumnos de licenciatura y con eso se cumple la vinculación entre docencia e investigación.¹⁸

No basta con ser investigador, por muy bueno que se sea, para ser buen docente: es decir, lograr que los alumnos aprendan bien. Ser profesional de la docencia implica mucho más que ser investigador. En una institución de educación superior, como lo hemos señalado en otras ocasiones, debe haber buenos investigadores y buenos docentes. Corresponde a la institución diseñar las estrategias y actividades pedagógico-didácticas que vinculen a ambos para lograr una docencia de calidad ya sea en licenciatura o en posgrado.

La docencia que se requiere para formar a los profesionales del siglo XXI debe ser muy diferente a la que predomina en la actualidad centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos. Es decir, la que se sustenta en el concepto tradicional de enseñanza verbalista y predomina por lo mismo el *magister dixit*. Por el contrario, los cinco retos de la educación del futuro, que ya está aquí, son: que los alumnos aprendan a conocer, que aprendan a hacer, aprendan a convivir y trabajar con otros, aprendan a ser y, fundamentalmente, aprendan a aprender por toda la vida.¹⁹ Todo eso definitivamente no se

¹⁷ Gil Anton, M., Breve Nota Introductoria, en Boyer, E. Una Propuesta para la Educación Superior del Futuro, op., págs. 7-8.

¹⁸ Fernández Medina, V. M. Vinculación de la Docencia con la Investigación, U2000, La Universidad en el Mundo, Suplemento, Diciembre, 1998, pág. 9.

¹⁹ Delors, J. La educación o la utopía necesaria. En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI, Ediciones de la UNESCO, México, 1996, págs. 16y17.

logrará con las concepciones y prácticas docentes predominantes, aunque las apliquen muy destacados investigadores.

El gran reto, entonces, es reconceptualizar la función docente y diseñar las estrategias y prácticas que la hagan realidad en cada nivel educativo y de acuerdo con los objetivos que se persigan en cada programa de formación y actualización.

Para lograr éxito en esta empresa se requiere voluntad política por parte de las autoridades educativas y, sobre todo, romper las resistencias de quienes se verán obligados a cambiar sus tradicionales prácticas de enseñanza. Evidentemente la tarea no es fácil, pero tampoco imposible y sí impostergable, si en verdad estamos empeñados en acabar con las nefastas inercias que padece el sistema educativo.

Por eso es preocupante la política actual que desde la Secretaría de Educación Pública se ha definido para el mejoramiento de la calidad educativa en las universidades públicas. Específicamente, en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, se diseñó un programa denominado Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).

En esencia el programa postula que mientras más académicos con grado de doctor haya en las universidades mejor será la calidad educativa. Como el doctorado es un nivel de estudios para formar investigadores, lo que asumen quienes promueven el Promep es que mientras mejor investigador sea un académico mejor enseñará y, por consiguiente, mejor aprenderán sus alumnos.

Sin embargo, esto no es así, pues existen reportes de investigación que señalan que este supuesto no es correcto. En Estados Unidos se ha demostrado que más y mejores investigadores no es igual a mejor calidad educativa, sobre todo a nivel licenciatura. En la década de los ochenta varios rectores de prestigiosas universidades de ese país (Harvard, Columbia, Stanford, entre otras) llamaron la atención sobre el hecho de haber sobrevalorado la investigación en detrimento de la docencia sobre todo a nivel licenciatura. Se realizó una investigación, coordinada por la Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza, con el fin de determinar las funciones académicas y el papel de la docencia.

En 1990 se publicó el reporte (Scholarship Reconsidered. Priorities of the profesoriato de E. Boyer) y se recomendó que se hiciera una reconceptualización del trabajo académico y se revalorizara la docencia como actividad básica en instituciones educativas.

Incluso, como lo apuntamos anteriormente, se propuso cambiar las tres actividades sustantivas clásicas de docencia, investigación y difusión por cuatro nuevas: descubrimiento, integración, aplicación y la enseñanza, que integraría de alguna manera a las tres primeras; según la misión, objetivos y prioridades de cada institución.²⁰

²⁰ Fernández Medina, V. M., op. cit. pág. 9.

En 1997 se publicó un segundo reporte de Ch. E. Glassick sobre el impacto de la propuesta anterior y se encontró que el 82% de las instituciones de educación de Estados Unidos ya habían adoptado, o estaban en el proceso de hacerlo, la nueva concepción del trabajo académico. Desafortunadamente en México aún no aparecen este tipo de estudios en los reportes de investigación educativa; o bien, poco se difunden y, consecuentemente, aún no inciden claramente en el trabajo académico de las instituciones de enseñanza superior.

Como se puede apreciar, en Estados Unidos las universidades se han dado cuenta de que la investigación no es la *varita mágica* para tener educación superior de calidad en la licenciatura y en la educación superior en general. La investigación es un factor importante, pero sin una docencia adecuada y con la participación de profesionales de la docencia la calidad educativa se convierte en un mito.

Pareciera que las autoridades de la Secretaría Educación Pública proponen recorrer un camino ya andado por las universidades norteamericanas, en las que la calidad de sus investigadores no se cuestiona, y están rectificando. En México se debe fomentar y apoyar el desarrollo de la investigación de calidad en las instituciones de educación superior, pero no relegar la profesionalización de la docencia. Así como se promueve que haya doctores en las diversas disciplinas, debe promoverse que los haya en el campo de la educación y, específicamente, en el área de docencia, lo que actualmente el Promep no apoya, porque se piensa que con ser buen investigador se es buen docente. Así, el conflicto en la UNAM entre la rectoría, autoridades académicas y los investigadores (1998-1999) mediante un decreto que obliga a todos los investigadores a impartir cuando menos cuatro horas semanales de clases en licenciatura, es resultado de esta política errónea... si no se rectifica a tiempo las consecuencias para las universidades públicas del país serán de retraso en lugar de elevar el nivel educativo.²¹

En México, como en otros países, los académicos universitarios normalmente han respondido a los mandatos tanto de dentro como de fuera de la academia. Y es que el trabajo académico de las universidades influye y es influido por el contexto social, político, económico y cultural imperante en cada momento histórico. Quizás a ello se deba que en el desarrollo de los centros de enseñanza superior primero surgió la enseñanza, luego el servicio y, finalmente, el desafío de la investigación.

En tiempos más recientes, se ha pedido a los miembros de escuelas, facultades, centros e institutos que integren estas tres funciones tradicionales, pero, a pesar de que esta expectativa con todo y ser idealista, siempre ha estado presente, existe ahora una amplia brecha entre el mito y la realidad de la vida académica.

Es más, en casi todas las instituciones de enseñanza media superior y superior se da importancia de "dientes para afuera" a la tríada de la enseñanza, la investigación y la extensión, pero cuando se trata de planear la educación, de instrumentar la estrategia

²¹ Fernández Medina, V.M., op., cit. 9.

didáctica, de evaluar el trabajo académico y de juzgar el desempeño profesional, rara vez se atribuye el mismo mérito e importancia a las tres funciones universitarias.

Hoy en día, cuando hablamos de ser “académico” generalmente queremos decir que se tiene un rango académico en las instituciones de enseñanza superior y que se está dedicado a la investigación y a la publicación.

Pero debemos recordar cuan recientemente se introdujo la palabra “investigación” en el vocabulario de la educación superior. De hecho la condición de académico indicaba una variedad de trabajo creativo que se realizaba en los más diversos espacios y su totalidad debería evaluarse por la capacidad de pensar, comunicar, formar y aprender, etc.

Lo que ahora tenemos en la Universidad es una visión más restringida de esa condición, visión que se limita a una jerarquía de funciones. La investigación ha llegado a constituir la forma primera y más esencial de la actividad académica de centros e institutos y otras funciones se derivan de ella.

Los académicos de ahora llevan a cabo investigación, publican y después quizá transmitan su conocimiento o apliquen lo que han aprendido. Estas últimas funciones se “derivan” de su condición de académico, no son consideradas parte de ella. Pero el conocimiento no se desarrolla necesariamente de manera tan lineal. La flecha de la causalidad puede apuntar a ambas direcciones y con frecuencia lo hace. La teoría seguramente lleva a la práctica, pero la práctica también lleva a la teoría.

Desde esta perspectiva, puede considerarse una comprensión más dinámica y general del trabajo académico, en que las categorías rígidas de la enseñanza, la investigación y la extensión se amplíen y sean definidas con mayor flexibilidad e interdependencia.

En este sentido, creemos que ha llegado el momento de superar el viejo y trillado debate de “enseñanza versus investigación” y de dar al familiar y honorable término de “trabajo académico” un significado más amplio, más extenso que dé legitimidad a toda la gama de actividades que incluye la labor de los académicos de la UNAM, trátase de cualquier tipo de dependencia de la institución.

Por otro lado, podría resultar interesante establecer algunas comparaciones, en torno a la vida académica con la experiencia norteamericana, ahí en unas cuantas décadas, dice Boyer, las prioridades de la educación superior sufrieron un cambio significativo. El interés de la educación de pregrado, que a lo largo de los años había tomado su inspiración del Colegio Colonial (Bachillerato) se vio gradualmente opacado por la tradición universitaria europea, con su inclinación por los estudios de posgrado.

En especial, en muchas de las instituciones con programas de estudio de cuatro años que existían en el país, el centro del interés se desplazó del estudiante al profesorado, de la educación general a la especializada y de la lealtad al campus a la lealtad de la profesión.²²

²² Boyer, E., op. cit., pág. 33.

Este fenómeno, con sus matices y peculiaridades, también se ha presentado en la realidad mexicana, sobre todo a partir de la década de los años setenta.

Esta línea de estudios comparativos en el campo de la educación puede resultar provechoso si se realizan con el propósito de llevar a cabo contrastaciones con sentido crítico y propositivo, si se busca cobrar experiencias y con ello hacer cambios tendientes a superar problemas que entorpecen el desarrollo fructífero y armónico del trabajo académico en las universidades.

Ahora bien, para que las instituciones de educación media superior y superior continúen siendo vigentes y vitales, se requiere una nueva visión de la labor académica. Lo que enfrentamos en la actualidad es la necesidad de aclarar las metas y contenidos de las instituciones y de relacionar el trabajo de la academia de manera más directa con las realidades de la vida contemporánea.

Sobre todo, necesitamos preguntarnos cómo se puede fortalecer la diversidad institucional y cómo se puede utilizar de modo más efectivo y renovar continuamente la rica gama de talentos de los académicos. Mantenemos la convicción de que las instituciones de educación superior del país satisfagan los urgentes mandatos académicos y sociales actuales, el quehacer de cada una debe ser cuidadosamente redefinido y el significado del trabajo académico creativamente replanteado.

CAPÍTULO II. ELEMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE LA VINCULACIÓN ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN.

Una de las cuestiones más continuamente expresadas en el ámbito de la enseñanza media superior y superior por profesores, investigadores, teóricos del campo y autoridades universitarias en diferentes medios y oportunidades, es el problema de la *desvinculación* real de la Investigación y la Docencia en el proceso de formación de profesionales en los diversos niveles del quehacer universitario.

Esta disociación se da ya desde la creación y desarrollo de instituciones, dependencias y programas académicos que se dedican separadamente a una u otra de estas actividades y por el tipo de nombramiento diferenciado que tiene el personal académico de muchos de los centros de educación superior.

Asimismo, la investigación educativa en general y la investigación *de, para y como* docencia en particular, no ocupan todavía un lugar prioritario en el debate educativo e incluso en amplios sectores académicos no se reconoce la necesidad e importancia de que el profesor universitario y, de otros niveles educativos, indague su propia práctica docente, considerada como una estrategia permanente de superación y profesionalización de dicha práctica.

Consecuentemente, aunque en el discurso académico se hace referencia a la vinculación que debiera haber entre la investigación y la docencia, en la realidad de las instituciones educativas de este nivel, encontramos una gran cantidad de profesores típicamente tradicionales y limitado número de investigadores, las más de las veces aislados tanto de los docentes como entre ellos mismos.

Esta situación se torna grave, en la medida que desarticula e impide la necesaria retroalimentación y enriquecimiento mutuo de dos de las funciones sustantivas de la Universidad. Esto, a pesar de que reiterados reportes de investigación educativa generados en la Universidad Nacional Autónoma de México, en otras instituciones afines en el país e investigadores independientes, así lo consignan.²³

Se manejan, además, distintas aproximaciones de lo que es y no es investigación educativa y no se explicita claramente qué se entiende por investigación *para* la docencia, investigación *de* la docencia e investigación *como* docencia y, menos aún, con una concepción clara sobre la naturaleza e implicaciones del vínculo docencia-investigación; cuestiones todas de las que con frecuencia se habla, pero que como decíamos antes, requieren de una profunda indagación, discusión y reflexión por parte de los estudiosos de este campo de conocimiento.

²³ Cfr., Memorias de los Foros Nacionales de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, 1980-1983 y Memorias del Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios, SEP, ANUIES, UNAM, 1987, entre otros.

2.1 Caracterización de la docencia y la investigación como funciones de la educación superior.

2.1.1 Docencia.

Antes de abocarnos a revisar las posibles conexiones y/o relaciones, a nuestro parecer indispensables, entre la investigación y la docencia es necesario caracterizar y distinguir, aunque sea de manera general, cada una de estas funciones universitarias.

En el medio académico generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, en tanto que por investigación todo lo relacionado a la generación y producción de conocimientos.

En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo donde interactúan una diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y los procesos de relación entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas donde la atención se centra en los procesos de aprendizaje: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.

La intencionalidad de la docencia es, entre cosas, propiciar aprendizajes significativos. Estas actividades, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y del dominio de las implicaciones del ejercicio profesional, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende a las aulas y que se inserta en un currículum, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasa la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una tarea colectiva del conjunto de los mismos.

Para Glazman, la docencia se caracteriza por ser una actividad universitaria dirigida a facilitar el acceso al conocimiento, como un acto intencionado y regido ideológicamente.²⁴ Asimismo, la docencia implica la interacción del sujeto que aprende y el objeto de conocimiento vistos ambos como práctica social, donde el compromiso se asume como componente esencial del aprendizaje y el aprendizaje como adquisición del saber y manejo de creencias en un ejercicio libre y racional de los protagonistas.

En lo personal, entiendo a la docencia como un espacio en el que maestro y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. La docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento develando así su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.²⁵

²⁴ Glazman, R. op. cit. pág. 40-41.

²⁵ Morán Oviedo, P. La Docencia Como Actividad Profesional. Editorial Gernika, México, 1995.

En la perspectiva de la formación de profesores e investigadores, en el que normalmente participo, entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que en su concepción se opone a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional, etc., y que, en respuesta, plantea una alternativa educativa crítica, activa, formadora; incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender, aprende a ser y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar esa información no sólo en el aspecto estrictamente académico sino en todo momento importante de su vida; premisa fundamental de todo auténtico aprendizaje.

Hasta hace algunos años el deber ser de la docencia se centraba en exposiciones magistrales, a través de las cuales se iban dosificando cápsulas de saberes que los estudiantes debían asimilar, los cuales eran aceptados sin reflexionar pues el rol de cada uno de los actores estaba bien definido y en este caso el del alumno en pasividad, dependencia y sumisión.

Los educandos en esta visión son reconocidos como objetos de enseñanza y en ningún momento como sujetos de aprendizaje. En este concepto de docencia el grupo es sólo un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de aprender, porque finalmente, en esta óptica, no hace falta ni comunicación ni interacción para ser simples consumidores de información.

Con los avances de la investigación educativa, específicamente con sus aportaciones en el descubrimiento de nuevos métodos de enseñanza, nos encontramos en una perspectiva diferente de pensar y realizar la docencia, que ya no se limita sólo a procurar la existencia de la comunicación e interacción grupal sino que la promueve y la aprovecha como fuente y medio de experiencias de aprendizaje. Vista así la docencia, se caracteriza como un proceso de interacción entre personas en el que los profesores y estudiantes establecen interrelaciones e intercambio de experiencias y puntos de vista que potencian sus posibilidades de aprender.

Ahora bien, no basta con aceptar que la interacción grupal es fuente y medio de experiencias para el sujeto y que a través de ellas la persona se desarrolla como tal; pues aún falta que la docencia sea concebida y practicada como un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica. Como se puede apreciar, el término docencia resulta más apropiado que el de enseñanza, para el propósito que aquí nos ocupa.

Por ser poco usual en el debate académico, tiene menos connotaciones que otros términos como: educación, instrucción o enseñanza. El concepto de docencia hace referencia al de educación, pero es una acepción más delimitada; es más amplio que enseñanza, aunque comúnmente sea utilizado como sinónimo.

En nuestra perspectiva, el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje; en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas; en las que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología,

para la consecución de los resultados buscados. La docencia, al igual que la educación, puede ser entendida en tres sentidos fundamentales: como sistema, como producto y como proceso.²⁶

La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje, ambos ligados a la docencia que es una actividad intencionada, esto es, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o establecidas.

La docencia es, asimismo, una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueva y del propio campo disciplinario que se estudia.

El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas, discutidos con amplitud en el ámbito educativo, que aluden a la necesidad de un espacio compartido y de un consenso mínimo entre los actores de los procesos educativos. El consenso se dificulta porque precisamente el origen de las diferencias se ubica, tanto en las historias personales y sociales, como en las caracterizaciones psicológicas de los sujetos del aprendizaje.²⁷

En la enseñanza el maestro revela las razones de las creencias que quiere transmitir y, de ese modo, somete de hecho su juicio al examen crítico y la valoración del estudiante, está totalmente comprometido en el diálogo por medio del cual espera enseñar y en la medida que enseña arriesga sus propias creencias en mayor o menor grado. La persona comprometida en la enseñanza no quiere lograr únicamente creencias, sino lograrlas por medio del juicio libre y racional del estudiante.²⁸

La docencia, afirma Raquel Glazman, es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo; el maestro pone en juego sus creencias, sus supuestos morales y racionales; promueve la sustentación de criterios para la conformación de juicios, pero en este proceso también él mismo y sus afirmaciones son objeto de una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido.

En este sentido, toda enseñanza es guiada hacia aquello que el maestro asume como verdadero y éste tiene como tarea no sólo que el alumno aprenda lo que él asume como verdadero, sino formarlo para sostenerlo con criterios adecuados que se suponen autorizados. En la medida en que el maestro enseña, arriesga, en todo caso, sus propios juicios particulares de verdad, que los expone a la crítica general y al juicio crítico y libre de la mente del estudiante.

²⁶ Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T., Notas para un modelo de docencia. Perfiles Educativos No. 3, CISE, UNAM, 1979, Págs. 5-6.

²⁷ Glazman, R., op. cit., págs. 41-42.

²⁸ Scheffler, I., Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y la educación. Citado por Glazman, R., op. cit., pág. 44.

En un sentido metafórico, Bleger decía que en la perspectiva de la psicología social y del aprendizaje grupal, el profesor al actuar en clase se “desnuda” ante el grupo, pues arriesga sus puntos de vista, enseña sus cartas y queda al descubierto.

Por lo expuesto, puede deducirse que la docencia tiene un carácter intencionado, como una actividad dirigida a la conformación de una concepción de mundo en el educando, que actúa en el marco de las creencias del estudiante y del maestro.

Asumen lugares determinantes en este planteamiento, la conciencia de la responsabilidad de los sujetos en los procesos de construcción del conocimiento y la crítica como fundamento de la conformación de un pensamiento autónomo.

Es sensato entonces, en términos del vínculo entre la docencia y la investigación, objeto de este trabajo, iniciar el esbozo de algunos postulados que se desarrollarán con mayor profundidad, posteriormente. La docencia entrafña tanto procesos compartidos como ámbitos diversificados con relación a la investigación. La propia investigación tiene diversas expresiones: investigación para fines de docencia, hacer de la investigación una forma de enseñanza, investigar la actividad docente y formar investigadores, por citar algunas orientaciones; cada una de estas expresiones constituye un ámbito específico de acción con tareas que pueden ser coincidentes o no.

Ahora bien, también es válido sostener que aún la docencia sustentada en la investigación, cuando ésta última no es ni rigurosa ni relevante, puede impulsar formas de enseñanza meramente expositivas y la repetición de contenidos y mecanismos a sujetos pasivos del aprendizaje.

De ahí que apoyándonos en los supuestos de la investigación *de la docencia*, *para la docencia* y *como docencia* se insista aquí en que el acto de conocer entrafña una crítica que recrea y no sólo propicia el consumo del conocimiento generado y difundido por las instituciones de educación superior y otras instancias en la sociedad.

2.1.2 Investigación.

Plantearse qué es la investigación es preguntarse en qué consisten y cómo han ocurrido los principales avances del ser humano y por qué no, cómo convertirse en actor de algún avance futuro. Contestar estas preguntas y aceptar tal reto también requiere señalar situaciones, factores, tendencias y alternativas, propias o ajenas, en el campo de las ciencias y en el de las humanidades, tanto aquí y ahora qué es lo que nos preocupa y ocupa, como en otras regiones y épocas de la humanidad. Es, en otras palabras, recorrer una trayectoria que nos ha llevado a ser críticos y a buscar coherencia en el pensar y el actuar, sin menospreciar el sentir y el querer.²⁹

La investigación es, por lo tanto, una actividad intelectual a través de la cual buscamos una interpretación de la vida en diferentes contextos y direcciones. Implica una

²⁹ Barojas Weber, J., op. cit., pág. 19.

actitud expresada en un querer saber y poder encontrar la estructura y el funcionamiento de las cosas, los seres y los fenómenos. Tiene sus fases, reglas y condicionamientos que le son propios y que además caracterizan cada situación cultural específica. Constituye, además, el marco conceptual de apoyo a nuestro desarrollo.

Sean cuales fueren las funciones y fines del quehacer universitario, no podemos desconocer los frutos, esperanzas y alcances de la investigación, en particular de la científica. Por otra parte, realizar actividades de investigación es una expresión de la libertad en su sentido más amplio y una invitación al espíritu de aventura para vencer el desafío que implica lo desconocido.

En este capítulo, como en todo el trabajo de la tesis, no descamos emprender un análisis y desarrollo exhaustivo de la investigación tal y como se realiza en los claustros académicos o como se proyecta en la comunidad universitaria; o bien, en la comunidad científica.

Pretendemos tan sólo esbozar algunas de las características y alcances de esta importante actividad académica, piedra fundamental de la universidad. Y ya centrados después en la discusión del proceso educativo, buscaremos la conexión entre investigación y extensión universitaria y el efecto que ambas producen o debieran producir en la enseñanza. La importancia de estas ideas podrá ponerse de manifiesto en la aplicación de las mismas o en la generación de mejores conceptos y acciones en el trabajo académico.

A continuación habremos de señalar algunos rasgos de la investigación científica y, por ende, de la investigación educativa, para lo cual citaremos ideas de algunos autores que me parecieron adecuados para este fin.

Para empezar, diremos que concebimos a esta actividad como un generador didáctico y cultural y como un factor de independencia, y no como el lujoso disfrute de unos cuantos académicos privilegiados que con aval institucional y social cultivan este trascendente quehacer universitario.

La investigación, en general, se funda en un conjunto de normas y garantías convencionales definidas por los epistemólogos en función de determinadas reglas de juego que varían de acuerdo al momento histórico que se trate.

En particular la investigación educativa supone: una cierta concepción del fenómeno educativo, una vinculación con el lugar y el espacio histórico en que se ubica, una determinada forma de abordaje de los aspectos concretos y un rigor de acuerdo con la multireferencialidad científica de los fenómenos educativos que estudian.³⁰

Por otro lado, la investigación básica en el campo de la educación, se entiende como la generación de conocimientos originales sobre determinadas áreas del conocimiento del problema de la educación que posibiliten la construcción de paradigmas, de tal manera

³⁰ Planteamientos del Colegio del Personal Académico ante el futuro del CISE., op. cit., págs. 36-37.

que se permita sentar las bases de una multiplicidad de investigaciones guiadas bajo una construcción teórica y metodológica adecuada.

Teniendo en cuenta que el campo de la investigación educativa en el país se encuentra aún en sus primeras etapas de desarrollo, creemos que es de fundamental importancia que las instituciones e instancias educativas se aboquen a la investigación básica, como una manera de aportar líneas teóricas, metodológicas y de conocimiento general que promuevan la discusión y solución de los problemas centrales del fenómeno educativo del país.³¹

Para otros autores, la investigación científica es una actividad especializada que tiene como finalidad conocer en mayor profundidad lo ya conocido o producir conocimientos nuevos. Requiere, al igual que la docencia, del dominio de una disciplina o área de conocimiento y de una formación específica para la indagación, explicación o verificación de fenómenos, procesos, situaciones o problemas de la realidad.

La investigación, en este sentido, demanda una serie de condiciones tanto objetivas como subjetivas enmarcadas dentro de instancias institucionales que implican una estructura y organización adecuadas para tal efecto. La investigación ha de asumirse también como una tarea colectiva que trasciende la actividad individual de los investigadores.³²

Para Sánchez Puentes, la investigación es una forma de aproximación progresiva de pensamiento y práctica y de producción de nuevas concepciones. La investigación consiste fundamentalmente en generar conocimientos nuevos, en articular antecedentes para la toma de decisiones y en descubrir alternativas para solucionar problemas.

A la investigación científica se le entiende, como un quehacer profesional especializado que implica la conceptualización de la investigación misma, como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos nuevos. Esta perspectiva supone un vasto conocimiento sobre los fenómenos mismos a investigar con vistas a su interpretación y explicación más fecunda. Se trata de la investigación científica que ha de cumplir las exigencias básicas de:

- * Indagación metódica y sistemática,
- * Fundamentación a la luz de hipótesis teóricas,
- * Generación de sus propios sistemas de validación y control,
- * Producción de nuevos conocimientos.

Por lo que respecta a la investigación educativa, a ella se le considera como un conjunto de acciones realizadas en forma deliberada y sistemática que intentan explicar y transformar los complejos fenómenos de la realidad educativa.

³¹ *Ibidem*, págs. 69-70.

³² Arredondo, M., et. al., pág. 22.

Su producción se traduce en el diseño de modelos, sistemas y metodologías que apuntan a la elaboración de una teoría que otorgue a la educación identidad y estatus de disciplina científica.

La investigación, es al fin de cuentas, una empresa compleja y difícil, que requiere de la búsqueda de un régimen, entendido éste como un espacio de libertad, de discusión, donde los apoyos institucionales son fundamentales, así como el contacto con la problemática educativa de la universidad y del país.

Otros autores, inmersos también en el campo educativo, piensan a la investigación como un medio para conocer y explicar la realidad educativa y para plantear alternativas de acción.

Para Pérez Gómez, por ejemplo, la investigación es una forma de aproximación progresiva y práctica y de producción de nuevas concepciones. El conocimiento científico trasciende la existencia objetiva mediante la construcción de teorías: edificios intelectuales que representan parte de la realidad.

Según Glazman, la investigación remite a la actividad de producción de conocimientos y al análisis de sus aplicaciones en contextos determinados. La generación de conocimiento sintetiza la reflexión teórica con el estudio de la práctica. Por la vía de la investigación, el conocimiento se recrea para dar lugar al tratamiento de problemas constantemente renovados, en función de las condiciones sociales y las necesidades de los campos disciplinarios.

Como proceso dinámico, la investigación tiene múltiples formas de movimiento. Cada aproximación a un tema, abre un ciclo de acercamientos con diversas etapas y cada etapa puede abrir espacios a nuevas fases.

En la investigación, contenidos y procesos se conectan y abren posibilidades de nuevos contenidos y procesos. Abren también espacio a resultados susceptibles de precisión o cambio: nuevos objetos, propiedades o relaciones. Toda esta labor requiere de incorporaciones sucesivas de investigadores y, en este sentido, las universidades no pueden detener su labor indagadora, ni limitar su compromiso de formación de investigadores.

De ahí la importancia de promover el desarrollo de la creatividad, como uno de los componentes esenciales de la investigación, ya que su cultivo tiene la posibilidad de inventar y descubrir, implica un dominio previo de conocimientos, que serán sometidos por el investigador a cuestionamientos diversos, a la duda, a la búsqueda de precisión y a la apertura a distintas alternativas, en procesos que alternan e incluyen percepciones, aportes teóricos y el uso de metodologías pertinentes.

Finalmente, y a propósito de paradigmas y metodologías de investigación, me parece interesante incluir también, algunos señalamientos sobre lo que Juan Luis Hidalgo llama *Constructivismo en Investigación*, donde enfatiza un proceso que asume las siguientes características:³³

³³ Hidalgo, J. L. *Investigación Educativa*. Una estrategia constructivista. Paradigmas Ediciones. 1992.

El constructivismo como estrategia epistemológica da un sentido conjetural, en tanto que asume los acontecimientos como realidades posibles y abiertas, y no en términos de hechos necesarios y cerrados;

Deriva de la construcción como posibilidad, el pensar en la diferencia; es decir, una concepción construida sobre un acontecimiento, que permite suponerla como un momento de distintas historias y no asumirla como resultado de un camino único y predeterminado;

La construcción de versiones posibles sobre los hechos da sentido a la expresión hacer retornos reflexivos, que en el caso de los procesos educativos resulta un procedimiento mecánico y en ocasiones una obviedad.

La posibilidad de construir una concepción a partir de distintos datos y mediante retornos reflexivos recupera de modo consistente la idea de aproximación, en el sentido de que la versión construida sobre los hechos no es un acontecimiento acabado, sino una condición de entendimiento y comprensión: un nivel conceptual en el marco de lo históricamente posible, a la manera de escalón en los procesos de conocimiento.

La construcción se expresa como reflexión e indagación sobre las mediaciones: dado un campo de posibilidades y, en su caso, conjeturado un estado de existencia final, lo crucial no es responder al por qué en términos de causa y efecto, sino acudir a las mediaciones que nos permitan entender el cómo y partir de éste, el por qué de los acontecimientos.

Por su parte, De Gortari distingue operaciones que apuntan a descubrir la existencia de nuevos objetos, conocer sus distintos aspectos, determinar vínculos externos e internos, comprobar o modificar conclusiones previstas y encontrar formas de intervención en procesos naturales y sociales para cambiar sus efectos.

En los procesos paradójicos que implican el descubrimiento, la tarea creativa y el aporte de conocimientos, el investigador requiere guías de acción y, simultáneamente, una apertura para abandonar lineamientos, prenociones y resultados preestablecidos. De ahí la dificultad de precisar la descripción o reproducción de los procesos que conducen a la producción de conocimiento.

El proceso de conocimiento, como aproximación sucesiva a la realidad, se da en un marco en el que el sujeto releva una parte de esta realidad y se acerca a ella de diversas formas; se podría decir, que la investigación es una forma privilegiada de ordenar ese caos representado, en un principio, por un nudo de relaciones confusas.

En la investigación se estudian situaciones, se relacionan hechos y fenómenos y se analizan comportamientos, de modo que el objeto de conocimiento cada vez adquiere mayor complejidad y precisión. En este proceso se buscan los elementos que tienen fuerza explicativa: de inferencia, de predicción, de transformación de la realidad.³⁴

³⁴ Gortari, Eli de, Metodología general y métodos especiales. Citado por Glazman. op. cit. págs. 51-52.

La aprehensión del objeto de conocimiento se liga a una transformación interna del sujeto: subjetiva, psicológica y a una transformación externa de la realidad. Al aceptar que la realidad es susceptible de transformación por la vía del conocimiento, la docencia y la investigación adquieren un sentido concreto como expresiones potenciales de una acción de cambio.³⁵

Parafraseando a poetas y filósofos, diríamos con ellos que “el movimiento se demuestra andando” y “que se hace camino al andar”. Por lo mismo, hace investigación aquel profesional de alguna rama del conocimiento, capaz de resolver un problema o de aclarar una situación mediante el desarrollo de la indagación sistemática en cualquiera de sus modalidades.

Resumiendo este bloque de ideas acerca de la investigación, acudo a Mario Bunge, para insistir que la investigación es valiosa como herramienta para domar la naturaleza y remodelar la sociedad; es valiosa en sí misma, como clave para la inteligencia del mundo y del yo; y es eficaz en el enriquecimiento, la disciplina y la liberación de nuestra mente.³⁶

2.2 Elementos para el análisis del vínculo de la docencia y la investigación en la UNAM.

La investigación, la docencia y la difusión de la cultura son tres funciones sustantivas asignadas a la Universidad. De ahí que los grandes lineamientos de la política académica han buscado articularlas preservando la autonomía relativa de cada una de ellas.

El propósito de este apartado es señalar algunos aspectos que deben tenerse en cuenta para *vincular* la docencia con la investigación. En primer término, se hará una consideración metodológica mediante la distinción de tres planos analíticos: organizacional, funcional e individual; así como algunas cuestiones concretas sobre dicho vínculo.

Una visión general en el plano organizacional y funcional de lo que ha acontecido en la UNAM permite constatar que muchos Institutos y Centros de Investigación se crearon antes de que las respectivas disciplinas se desarrollaran en el campo. De esta y de otras maneras, las dependencias de investigación crecieron y se fortalecieron por fuera de las Escuelas y Facultades. Así la función de investigar, se desempeña principalmente en los primeros, mientras que la docencia se realiza en las segundas.

Se supone que en esta distinción, señala Humberto Muñoz, se encuentra el *origen* de la falta de *nexus* entre dos de las funciones sustantivas, cuando en verdad se trata de una separación de espacios organizacionales a los que se les encarga preferentemente el desempeño de una función, ya que en las Facultades y Escuelas que preferentemente son centros de enseñanza, también se hace investigación, mientras que en algunos Institutos y Centros, cuya encomienda es la investigación, por exigencia estatutaria, también participan

³⁵ Gortari, Eli de, Metodología general y métodos especiales. Citado por Glazman. op. cit. págs. 51-52.

³⁶ Bunge, M., La ciencia. Su método y su filosofía. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1960.

en planes de docencia.³⁷ En este sentido, el nivel funcional opera y se sobrepone al plano organizacional, aunque obviamente los profesores no cuentan con las mismas condiciones de apoyo.

La vinculación o desvinculación de la docencia y la investigación, entonces, guarda una cierta independencia de la relación organizacional que mantengan los Institutos y Centros con las Facultades y Escuelas. Para reiterar, lo organizacional no influye necesariamente, insiste Muñoz, sobre el grado de vinculación funcional. Dado nuestro análisis de este problema en el conjunto del trabajo, obviamente no compartimos, del todo, el anterior planteamiento.

Hay un tercer plano analítico que se refiere a los agentes o individuos encargados de hacer las tareas académicas: los profesores e investigadores. La legislación universitaria vigente señala la obligación de que los investigadores deben profesar cátedra frente a grupo, dependiendo de la categoría de que se trate y el nivel educativo en el que se imparta.

Como se puede apreciar esta posición oficial prevaleciente en la burocracia universitaria hasta ahora, muestra una concepción muy reduccionista acerca de la docencia. Podría decirse que muchos esfuerzos por *acercar* la docencia y la investigación han hecho hincapié en el cumplimiento de la norma a nivel individual. Pero como sostiene Aparecida Marques en su artículo: Enseñanza e Investigación en la universidad: ¿Cuestión de ley o de visión de mundo?. O bien, como lo consignan varios estudiosos del Derecho, el marco legal institucional es en muchos casos, determinante para el desempeño cabal de tales funciones universitarias.

A partir de este enfoque del problema que nos ocupa, se puede observar que las funciones universitarias cubren un panorama más general y, por tanto, que una parte considerable del problema radica en la mayor o menor amplitud de su definición. O sea, la relación de las funciones de docencia e investigación, tiene una mayor inclusividad institucional que la separación entre institutos o facultades o la división exacta de cargas laborales, según la categoría académica de la planta de investigadores y profesores.

Desde esta óptica, la política académica tendría que comenzar por dar una definición amplia, precisa y actual de lo que se entiende por docencia e investigación, ya que como *funciones* encierran múltiples actividades académicas. Bajo una concepción multidimensional de las funciones se puede apreciar mejor sus interrelaciones. De una aproximación de este tipo resultaría evidente que la función de docencia va más allá de la noción de impartir clases frente a grupo. La docencia refiere a un proceso más extenso y complejo que la mera transmisión de conocimientos, experiencias, habilidades y destrezas.

Formar profesionales, profesores, investigadores o técnicos puede requerir sistemas de enseñanza que no pasan necesariamente por el aula. Así, por ejemplo, formar investigadores en el posgrado supone una práctica docente muy variada. La transmisión

³⁷ Muñoz, H. Vinculación entre la investigación y la docencia. Revista Universidad de México. No. 435, UNAM, 1987, pág. 9.

oral o exposición se emplea con menor frecuencia que en el nivel profesional, donde se trabaja, generalmente, con un menor número de estudiantes y éstos tienen una mayor participación de acuerdo a la unidad didáctica que se adopte: seminario, taller, laboratorio o curso. La relación profesor-alumno es más estrecha y está orientada, por lo común en la elaboración de tesis. En este sentido se conjuga la enseñanza de la teoría, metodología y la técnica de lo que resulta el aprendizaje o, mejor aún, la estrategia metodológica, para recrear o producir conocimientos nuevos.

Así, la docencia en el posgrado está más desligada del salón de clases y más asociada con la generación de espacios académicos que resulten convenientes para lograr una mayor interacción entre profesor y alumnos: esta postura anuncia una noción de aprendizaje grupal. Es decir, aquí el maestro más que dictar cátedra promueve el intercambio de ideas y experiencias en un proceso colectivo de transmisión, asimilación, aplicación y producción de conocimientos. Por ello, aprender a investigar junto a un investigador, requiere una convivencia entre alumno y profesor por encima del espacio y el tiempo encerrados en el aula.

El alumno puede adquirir el conocimiento y la experiencia fuera del salón y, en consecuencia, tiene que acceder a los espacios donde se hace investigación, especialmente cuando se está en el doctorado, donde la tesis requiere de una infraestructura de apoyo igual o semejante a la que tiene un investigador para el desarrollo de cualquier proyecto.

Así, en el contexto de la UNAM, la docencia y la investigación adquieren, en teoría, una relación más plena en el posgrado, sin que ello signifique que ya opere en los hechos una situación plenamente consolidada. En este nivel, la docencia puede impartirse de muchas maneras: a través de diversas actividades intra y extracurriculares de enseñanza-aprendizaje. De esta idea se deriva que la investigación y la práctica docente se *confugan*, en particular, cuando las actividades académicas del posgrado son afines a los proyectos y grupos de investigación. Un hecho de suma importancia en la vida universitaria, es que muchos resultados de investigación tienen un impacto directo sobre la docencia.³⁸

Cuando el investigador desarrolla una nueva metodología o técnica ésta, debiera ser enseñada a los futuros investigadores. Sin embargo, el apoyo a la docencia también pasa por la elaboración de libros de texto, la preparación de antologías, los procesos de actualización de la planta académica o de profesores y la formulación, reestructuración, implantación y evaluación de planes y programas de estudio. Todas estas y otras son labores académicas que pueden desarrollar profesores e investigadores; aquí están presentes dos de las orientaciones analíticas de la investigación educativa que responden específicamente a las nociones denominadas: investigación *para* la docencia e investigación *como* docencia.

En suma, el *punte* entre la investigación y la docencia no se agota en el hecho de que el investigador profese cátedra en el aula. Para llegar a una vinculación real entre ambas tareas es preciso redimensionar la docencia entendida precisamente como función:

³⁸ Muñoz, H., op. cit. pág. 9

es decir, hacerla más vital, dinámica y creativa, en una palabra, con mayor fundamentación teórico-metodológica en el campo de lo educativo, ya que de esta manera será más natural y adecuada su integración como formas de producir conocimiento y con las prácticas de los investigadores.

Esto partiendo del supuesto de que la tarea de investigación también asuma rasgos de creación original de conocimientos y no mera reproducción mecánica de los mismos.

Personalmente sostengo la idea que en nuestra realidad educativa, ni toda investigación es siempre generación real de conocimientos ni toda auténtica docencia se sintetiza únicamente en transmisión de información.

Para *acercar*, entonces, la investigación a la docencia, es preciso que ésta última se reconceptualice, se replantee y se revalore dentro de la actividad académica. Esta idea se fundamenta en la necesidad de construir criterios de planeación académica y evaluación educativa sólidamente fundados que den una mayor ponderación a la labor docente de la que hoy tiene dentro de la división del trabajo académico en la UNAM, y de la universidad pública en general, en particular entre la planta académica de carrera.

La labor docente es un ejercicio profesional que significa mucho más que dar clases, hacer tutoría, dirigir tesis, producir libros de texto etc., necesita tenerse muy en cuenta a la hora de aprobar o evaluar los planes e informes de trabajo y en el dictamen de los concursos de ingreso, promoción y definitividad. Esta revaloración del trabajo académico, además, debe promover un mayor equilibrio de "status", reconocimiento y prestigio entre profesores e investigadores.

Este planteamiento se justifica plenamente en la medida que formar profesionistas (yo diría profesionales) de alto nivel académico es función esencial del quehacer universitario y una primera finalidad de la institución.

En otras palabras, sería más factible que los Institutos, los Centros y los investigadores participen en el ámbito docente si se replanteara la concepción, se ampliara el contenido y las condiciones académicas de esa función, para lo cual es indispensable definir prioridades de los espacios de intersección, comenzando por el posgrado. Aquí se encuentra el otro término de la ecuación, es decir, las Escuelas y Facultades.

2.2.1 Problemas sobre la docencia, la investigación y su posible integración.

2.2.1.1 Problemas en torno a la docencia.

Revisando brevemente la historia de la educación en México, nos damos cuenta que la educación superior en el país es una instancia del sistema de educación nacional relativamente reciente. La mayoría de las universidades son instituciones jóvenes. Casi la mayoría de ellas se establecen, de manera secuenciada, en la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, es a partir de las décadas de los sesentas y setentas cuando se produjo una

expansión extraordinaria de la matrícula de educación superior, todavía en un contexto de estabilidad política y de desarrollo económico de este país.

Conviene reiterar que la dedicación primordial de las instituciones de educación superior y particularmente de las universidades ha estado centrada en la atención a la matrícula escolar y a las actividades de docencia para formar profesionales en las diversas áreas de conocimiento y campos de actividad profesional.

Según el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, algunos de los problemas de la *docencia*, serían: ³⁹la crisis actual, que viene ya desde hace varios años, restringe las posibilidades de ingresar y permanecer en la educación superior a la población de escasos recursos.

Persiste, además, la concentración de oportunidades educativas y una inequitativa distribución de servicios de educación superior entre regiones y entidades federativas.

Insuficiente definición de objetivos y modelos institucionales ha propiciado una diversificación exagerada en los planes de estudio. Hay desarticulación e insuficiente especificidad entre los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como entre los subsistemas tecnológico, universitario y de educación normal.

Los mecanismos y criterios de evaluación institucional de planes y programas académicos no son suficientes para lograr una adecuación y coherencia, tanto en el interior de las instituciones como en su vinculación con los requerimientos sociales y laborales, los esfuerzos por elevar la calidad de la docencia, vía la mejor formación del profesor, se ha visto disminuída sobre todo en el último lustro.

Son obstáculos serios la carencia de conocimientos acumulados en el campo y la escasa difusión de estudios que analicen e interpreten las situaciones y dificultades que atraviesan las instituciones en su función de formar profesionales en las diversas áreas del conocimiento, un alto porcentaje de los que ingresan no logra terminar en forma regular sus estudios de licenciatura; en posgrado su proporción es aún menor.

Persiste baja la eficiencia terminal, los niveles de deserción y rezago estudiantil son muy altos, los planes de estudio no se revisan ni se actualizan con la frecuencia necesaria, y en general someten a los estudiantes a un excesivo número de horas-clase, sin estimular en forma adecuada el estudio individual, el trabajo en equipo, el trabajo grupal y el trabajo fuera de las aulas. Se privilegia todavía la clase expositiva, en detrimento de otros y estrategias de aprendizaje con las que el estudiante puede asumir un papel más activo y responsable.

Por otra parte, los estudiantes no están debidamente motivados y, en muchas ocasiones, no poseen la preparación requerida, el problema más relevante, para efectos de este trabajo, es que la investigación, como retroalimentación y procedimiento de

³⁹ Cfr. Arredondo, M., et. al. op. cit. págs. 15a 17.

aprendizaje, tiene una escasa presencia en los programas y unidades académicas; es decir, en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones para la preparación, actualización y profesionalización de la docencia en la educación superior, si bien siempre han sido insuficientes, en los últimos años, lo son aún más, existen pocos esfuerzos de innovación docente y no ha habido una evaluación sistemática de la pertinencia e impacto de los existentes.

Por otra parte, tampoco se han evaluado aspectos innovadores en la organización docente, en la gestión académica, en la organización departamental y en los sistemas de universidad abierta, educación continua y a distancia, a pesar de los enormes apoyos con que cuenta actualmente, la evaluación y acreditación del aprendizaje y proceso formativo de los estudiantes frecuentemente carecen de fundamentación y criterios claros, dando lugar a un amplio margen de subjetividad y arbitrariedad por parte de los profesores y otras instancias académicas.

Las normas de calidad suelen ser laxas y, además, las relaciones de exigencia mutua entre profesores y alumnos se han deteriorado, los procedimientos para la contratación, estabilidad y promoción de los profesores carecen de criterios claros y con mucha frecuencia no se cumplen. Persisten, además, altos porcentajes de profesores de asignatura (por horas) con los cuales difícilmente se cuenta para el desarrollo de una vida académica real y plena, no existen mecanismos suficientes e idóneos de administración académica para resolver con agilidad y eficiencia los problemas de docencia. Los cuerpos colegiados, normalmente son sólo instancias de carácter formal y poco expeditas.

Además de la escasez presupuestaria en los programas académicos hay, usualmente, un mal aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.

Los problemas señalados se ubican en diversas instancias: aluden a la relación entre subsistemas; tienen que ver con la relación entre las instituciones y atañen al plano interno de las mismas. Algunos de los problemas mencionados son viejos y adquieren matices o emergen como cuestiones urgentes frente a la crisis actual.

Es un hecho que la actual crisis económica afecta la función de docencia en las instituciones de educación superior, en la medida en que los factores de la economía y del mercado de trabajo, para los que ellas forman profesionales, sufren severas alteraciones.

2.2.1.2 Problemas en torno a la investigación.

La investigación dentro de las instituciones de educación superior ha tenido un desarrollo lento y con enorme retraso en comparación con otros países, explicado en parte por el acelerado crecimiento de los servicios de docencia. Otra razón, y quizá la de mayor peso, ha sido la escasa importancia atribuida a la investigación dentro de las políticas de desarrollo del país. Apenas en 1970 se constituyó en México el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Tardíamente, en 1985, se estableció la Ley para Coordinar y Promover el Desarrollo Científico y Tecnológico, en la que se atribuye a la Secretaría de Programación y

Presupuesto la tarea de fijar y conducir la política de ciencia y tecnología con la participación que corresponda a las demás dependencias y entidades competentes. A la Secretaría de Educación Pública la Ley otorga la potestad de crear institutos de investigación y la facultad de fomentar la investigación en su ámbito.

A continuación enumeramos algunos problemas de la investigación según el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, ellos son⁴⁰: en la mayoría de las instituciones de educación superior existe indefinición o imprecisión de políticas, normas y criterios que sustenten líneas institucionales de investigación.

Se carece de mecanismos de planeación, de evaluación y de apoyo a las actividades de investigación, la falta de definición y orientación en el ámbito institucional genera, entre otros, los siguientes problemas: desequilibrio en el apoyo e impulso a las diversas áreas, sin una justificación debidamente fundamentada; criterios imprecisos, o inexistencia de ellos, para la aprobación o continuación de proyectos, así como para la difusión de sus resultados, predominio de intereses y necesidades de los investigadores, sobre oferta de planes institucionales, inestabilidad de grupos o centros de investigación en la continuidad de sus actividades, sujeta a cambios administrativo de diverso tipo; dificultad para concretar proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales, se presenta, por lo general, una falta de planeación en el papel que deben cumplir las instituciones de educación superior frente a los requerimientos y necesidades nacionales, regionales o estatales.

La falta de vinculación con otras instituciones similares y de coordinación entre ellas, ha propiciado un desequilibrado desarrollo de la investigación en el territorio nacional y escasos programas interinstitucionales, existe falta de vinculación con los sectores productivo y de servicios, debido en gran parte al modelo económico adoptado en el país y al desinterés de los investigadores en esa relación.

Las instituciones de educación superior tienen un alto grado de dependencia tecnológica, determinada por el hecho, entre otros, de que los equipos refacciones, materiales y servicios provienen del exterior. Hay todavía pocos esfuerzos en la formación de personal capacitado para generar tecnología a partir de la investigación. Tampoco se promueve el establecimiento de unidades o dependencias especializadas. Existen serias dificultades para derivar la investigación al desarrollo tecnológico y pasar de este último a la producción industrial y a los servicios, el modelo de estructura y organización de la investigación, en algunas instituciones de educación superior, propicia la desvinculación institucional de las otras funciones y el desinterés de los investigadores.

En cambio, en otras instituciones, la indiferenciación de funciones, a cargo del personal académico, no ha permitido la consolidación de la investigación, hasta ahora los esfuerzos para formar investigadores han sido poco efectivos. Un problema serio es el relativo al nivel de actualización y especialización de los investigadores en ejercicio, la vinculación de la investigación con la docencia, particularmente con el posgrado es escasa.

⁴⁰ Ibidem. Pags. 18 a 21.

La formación de investigadores en programas de posgrado suele disociarse de su inserción real en actividades de investigación.

Son pocas las unidades involucradas institucionalmente en la formación de programas de posgrado, es muy baja la publicación de resultados de investigación básica. Respecto a los otros tipos de investigación, en nuestro medio, no se han generalizado los criterios y procedimientos para evaluar su productividad e impacto, los apoyos para realizar investigación son deficientes en muchos casos.

Las bibliotecas, en muchos de los casos, suelen ser obsoletas e insuficientes y la adquisición de revistas especializadas se ha restringido. Además, hay escasez en equipo e instrumentos de investigación, las diferencias entre las instituciones de educación superior con respecto a la investigación no sólo obedecen a los montos asignados, sino también al tiempo que llevan en la consolidación de una infraestructura de investigación, a la formación de grupos de investigadores, a la dotación de instalaciones y a la organización institucional; en la medida de su incidencia, todo esto permite o impide la eficiencia y continuidad de la función.

2.2.1.3 Problemas en torno a la integración docencia-investigación.

Uno de los aspectos que influyen para no integrar los investigadores en la docencia, en los diversos ámbitos del quehacer universitario, particularmente en el posgrado, es la rigidez de algunas políticas académicas y propuestas de planes de estudio. La universidad, al crecer, se volvió un importante mercado ocupacional, donde parte de la organización está basada en la constitución de disciplinas especializadas. Quien investiga en la universidad muchas veces cultiva un campo que no encuentra cabida en los planes de estudio abocados institucionalmente a la formación de profesionales, por tanto, no enseña. Así, es indispensable que los planes de estudio definan y estructuren de manera más amplia áreas de especialización disciplinaria que puedan cubrirse por distintos seminarios.

Tal medida daría más posibilidades para que los miembros del personal académico de los Institutos y Centros se inscriban en la docencia. Igualmente, más opciones y un saber riguroso y especializado en el cual los alumnos inserten sus tesis. De esta manera el posgrado resultaría ser promotor de nuevo conocimiento y un estímulo a nuevos y variados campos de investigación.

De la misma forma, es necesario crear condiciones para que los investigadores participen en la elaboración y desarrollo de los planes y programas de estudio y para que la interacción de éstos con los profesores también redunde en proyectos de investigación que incorporen a los alumnos: esto crea la necesidad de operacionalizar en la práctica el vínculo docencia-investigación.

Por ello, en esta revisión general no puede dejar de indicarse que los puntos que *conectan* la investigación con la docencia requieren de muchas otras acciones a nivel de Cuerpos Colegiados (Consejos Técnicos, Consejos Internos, Consejos Académicos de Área, etc.) en tanto son los encargados de regular, planear y evaluar esta actividad académica.

Igualmente, acercar más y mejor los programas de becas al posgrado para que exista un mayor número de estudiantes de tiempo completo. También, hacer más expeditos los servicios bibliotecarios, ampliar el acceso a revistas de investigación y darle a la difusión de la ciencia un papel más destacado.

En suma, el marco institucional de la universidad debe incorporar nuevas modalidades de trabajo académico que eleven la calidad de esos resultados. Lo cierto es, sugiere Muñoz,⁴¹ que la investigación necesita ser el eje central de la enseñanza en una política de superación académica.

A su vez, la investigación debe mantener su autonomía *relativa* para que la producción de conocimiento pueda evolucionar y expresar líneas de frontera, con lo cual servirá mejor a la universidad y al país.

Dada la importancia y la vigencia que reviste este problema en la vida académica de la UNAM, formulamos algunos señalamientos y fundamentaciones que ayuden a superar los obstáculos de la vinculación investigación-docencia que hasta ahora se ha constituido en un mito que transita indistintamente por los más diversos espacios universitarios.

Grosso modo, se trata de distinguir las peculiaridades que definen y caracterizan a los diferentes quehaceres académicos de la universidad pública como son: la investigación, la docencia, los procesos de planeación, el desarrollo y evaluación curricular, etc. Resulta pertinente puntualizar que a cada uno de ellos corresponde un determinado *tipo* de investigación y, por ende, una determinada forma de vinculación con la función de docencia. En conjunto, estas características deben ser entendidas y asumidas por aquellos actores que de manera directa desempeñan estas actividades académicas en la Universidad⁴².

2.2. 1. 4 Tipos y perspectivas de investigación en la enseñanza superior.

Las formas de investigación en las universidades refieren a un proceso autónomo generalmente desarrollado en los Institutos y Centros, bajo la coordinación de investigadores experimentados, o a una labor supeditada al proceso formativo, que tiene como fin el apoyo a la docencia en las Escuelas y Facultades. En el primer sentido se ubica a la investigación para la *producción* del saber social, científico y técnico. En el segundo, a la investigación *para* la docencia y *como* docencia.

En el ámbito del primer conjunto, se encuentran los trabajos de indagación que intentan aportar conocimientos no analizados previamente: formulaciones teóricas, leyes de la práctica y reorganizaciones de la misma, que establecen las bases de un tratamiento o condicionan posiciones del conocimiento social existente. Puede referirse a un solo campo de estudio o ser interdisciplinario, y ser avalada por instituciones y grupos de alto nivel de

⁴¹ Muñoz, H. op. cit. 10.

⁴² Pacheco, T. op. cit., pág. 4.

formación y especialización. En el del segundo conjunto, se ubican los trabajos de investigación que tienen carácter de apoyo, instrumentación o servicio y un rango de impacto de diferente alcance.

Las expresiones de la investigación esbozadas conducen a indicar que investigar para aprender, no es lo mismo que investigar para buscar las precisiones conceptuales o metodológicas que demanda la producción del conocimiento. Si bien ambas pueden compartir un objeto o utilizar técnicas comunes, no siempre requieren del mismo rigor metodológico, ni son igualmente exhaustivas; su nivel de complejidad presenta finalidades diferenciadas:

a) Por lo que hace a la *investigación básica o pura*, orientada al interés de contribuir a la generación de conocimiento nuevo, toca al investigador y las dependencias, llámense Institutos o Centros, el establecer el tipo de parámetros y de criterios que normen dicha actividad. Este tipo de investigación hace referencia a los avances del conocimiento en cada uno de los campos disciplinarios respectivos, más que a las demandas sociales e institucionales que coyunturalmente se establecen como prioritarias.

Compete aquí a sus respectivos órganos colegiados recoger los resultados de una amplia discusión originada desde los mismos académicos, así como el formalizar el campo de la investigación que define a cada una de las dependencias involucradas. Asimismo, toca a las respectivas coordinaciones de la investigación el legitimar institucionalmente tales principios no sólo a nivel de los Consejos Técnicos, sino también en el plano de su correspondiente interpretación en el marco del Estatuto del Personal Académico, en particular distinguiendo y definiendo la carrera de investigador de la del profesor, ambos de tiempo completo; situación que no sucede en la normatividad académica actual. En este caso, la vinculación de la actividad de investigación se vería incorporada a la docencia en la medida que la primera ofreciera un conocimiento actualizado en los distintos campos del saber y la segunda replanteara sus supuestos teóricos, metodológicos y técnicos, convirtiéndose así en una práctica profesional.

b) El papel de la investigación en el ámbito de la *formación de recursos de alto nivel en el posgrado*, adquiere una relevancia muy semejante a la que acabamos de esbozar para el caso de Institutos y Centros. Se trata de un nivel que requiere del manejo de un campo del conocimiento especializado y cuyo proceso debe estar sujeto a reglas, procedimientos y estrategias determinados por el campo de conocimiento de referencia.

c) Un rubro por separado merece aquel tipo de *investigación aplicada*, que surge a partir de la demanda social e institucional; nos referimos a la investigación que se lleva a cabo en la perspectiva de resolver problemas y situaciones concretas sean estas de índole universitario o institucional en general. No cabe duda que es a este tipo de investigación a la que posiblemente alude la Legislación Universitaria y la mayoría de los discursos oficiales a nivel nacional por parte de los respectivos organismos gubernamentales. No es, sin embargo, la Universidad el terreno más

adecuado para que sobre él se lleve a cabo de manera exclusiva este tipo de investigación. Sin duda este es el enfoque de investigación que algunos teóricos del campo suelen llamar de corte oficialista e inmediatista, orientada básicamente a la planeación administrativa, a la toma de decisiones coyunturales, o bien, de encargo para justificar proyectos y presupuestos en las instituciones.

d) Con respecto al tipo de *investigación ligada la docencia* propiamente dicha, es necesario plantear algunas precisiones. Primero, los requisitos de investigación que establece la requerida formación del docente en ejercicio (tanto disciplinaria como pedagógico-didáctica) y segundo, la incorporación de una orientación de la investigación en lo concerniente a la teoría curricular, es decir, como una propuesta formal en torno a planes y programas de estudio.

En el primer caso, habría que situar todas aquellas actividades que requieren de una sistematización de conocimientos mínimos indispensables para el manejo y/o dominio de un determinado número de asignaturas, así como de una determinada formación pedagógica para enfrentar y resolver los problemas teórico-metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje en sus distintas modalidades: cursos, seminarios, talleres y laboratorios de docencia, etc. En el segundo, se deben identificar todas aquellas actividades establecidas institucionalmente (currículo formal, programas especiales) en la perspectiva de formar profesionales que en el futuro se inserten eficientemente y críticamente en el campo laboral.

e) El terreno del *proceso de enseñanza-aprendizaje* no deja de ser importante en la discusión que aquí nos ocupa. En este sentido, la idea de la investigación está más ligada al proceso formativo y a la perspectiva didáctica de las estrategias de aprendizaje en cuanto formas de aproximación al conocimiento por parte del docente y del alumno.

En este contexto, se puede afirmar que es a partir de la segunda mitad de la década de los setentas cuando surge la preocupación por el tema de la vinculación entre la docencia y la investigación, y se empiezan a perfilar por lo menos dos tendencias claras al respecto, a) la investigación *para* la docencia y b) la investigación *como* docencia:

- A la *investigación para la docencia* se le entiende, como la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente, propuesta que insiste, entre otros, en la formación del maestro a partir del análisis de su práctica. Implica un acceso a la administración del saber, por la vía de la indagación, en un proceso que integra la adquisición de conocimientos, la detección de errores y la transformación de concepciones y ejercicios relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje, mediante una labor de análisis de los docentes sobre la importancia de su tarea, de una definición personal de los alcances y límites de su responsabilidad y de una reflexión de sus funciones y ejercicio.⁴³ La investigación para la docencia aborda el

⁴³ Glazman R. Op. cit. pág. 62.

estudio de problemas y fenómenos relacionados con la transmisión del saber y son múltiples los enfoques desde los cuales se le aborda.

- La llamada *investigación como docencia* representa un camino para introducir al alumno al quehacer de la indagación y es concebida como una aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones o como el proceso para la propuesta de soluciones a problemas diversos. En todos estos casos, se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación.⁴⁴

La investigación como docencia parte de considerar la acción docente como una actividad profesional que persigue la generación, recreación y apropiación de conocimientos, que se inscriben en un proyecto de formación del hombre y que se realiza en un espacio colectivo, caracterizado por la interacción.

Por lo tanto, esta forma de investigación presume que la construcción del saber es imposible por la vía de la recepción pasiva de contenidos, por el contrario, propugna por la participación del alumno con problemas específicos a los que tendrá que buscar soluciones.

Los estudiantes son considerados como investigadores en ciernes, esto es, en proceso de desarrollo y de maduración a través de su integración a un ambiente fundamentalmente científico.⁴⁵

En este nivel, la formación en investigación alude más a los procesos y estrategias de elaboración del contenido plasmado en los respectivos planes y programas de estudio y a la actitud crítica que tanto profesor como alumno asuman frente al conocimiento.

La reflexión acerca de la diversidad de posibilidades y modalidades que plantea la investigación no tendría sentido sino es retomada en el plano de la reglamentación universitaria. Esto supone modificar y precisar lo relativo tanto al marco de la Ley Orgánica como en lo concerniente al Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Esto obviamente no resolverá de inmediato la problemática teórica de la vinculación docencia-investigación ni las prácticas existentes respecto a ella; sin embargo, puede ser el inicio de una discusión académica que atañe no sólo a los académicos universitarios sino a la función social global de la universidad mexicana y a su capacidad para intervenir consecuentemente en los diversos sectores de la sociedad.

⁴⁴ Mata Gavidia, J., op. cit. pág. 14.

⁴⁵ Kleiman, A., Experiencia del diseño curricular en el posgrado del CCH. OMNIA Revista, Secretaría Ejecutiva de Estudios de Posgrado, Año 2, No. 4, 1986, pág. 95.

2.3 La relación docencia-investigación en el proyecto académico de una dependencia de la UNAM. El caso del ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

En estas líneas iniciales me propongo justificar el por qué tomo al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977-1996) como dependencia representativa de la UNAM para ejemplificar la propuesta del vínculo docencia-investigación como estrategia teórica y metodológica de su proyecto académico. Esto es así, porque este Centro construyó a lo largo de su trayectoria una propuesta original de Formación de Profesores y de Investigación Educativa y en ella se intentó afanosamente instrumentar este vínculo, sobre todo en los programas de docencia curricularmente más estructurados. Todo lo cual es claramente compatible y consustancial con la tesis central del presente trabajo.

Una razón más que me llevó a tomar esta decisión, es que el Centro de Didáctica primero, y el Centro Investigaciones y Servicios Educativos después, constituyeron dos espacios donde simultáneamente me forjé una formación académica y un desarrollo profesional como Pedagogo durante más de dos décadas ininterrumpidamente. En todo este tiempo participé directamente en las etapas de iniciación, desarrollo y consolidación de su proyecto académico, el cual se concibió y desarrolló con responsabilidad y compromiso universitario por el conjunto de sus académicos.

Como decía antes, la formación de profesores-investigadores fue una de las tareas que orientó las actividades de este Centro y lo consolidó como institución especializada en la educación, con características distintivas, tanto por su sostén teórico como por los lineamientos metodológicos que apoyaron sus actividades.

El programa de “Especialización para el Ejercicio de la Docencia” en particular, tuvo como objetivo fundamental, contribuir a la profesionalización del docente universitario, tan importante en ese entonces como ahora, el cual siempre fue sometido a evaluaciones y modificaciones que le demandaba el contexto histórico y social en que estuvo inmerso. Por un lado, la situación laboral de los profesores, afectada severamente por la disminución del gasto público y políticas de austeridad, que originó a un acelerado proceso de pauperización que impidió la incorporación a los posgrados de grandes sectores de profesores.

Por otro lado, el excesivo desarrollo burocrático de las universidades entorpeció y sigue entorpeciendo la participación efectiva de los profesores en la toma de decisiones de la vida académica.

A pesar de todo ello, este proyecto académico constituyó una alternativa de formación docente e investigación educativa que fue más allá de una mera instrumentación en teorías y procedimientos, contribuyó, más bien, a una formación que apuntaba en dos líneas fundamentales: la primera, en los niveles epistemológicos, teóricos y metodológicos, que promovió la construcción de un marco teórico de aproximación al conocimiento del proceso educativo en el nivel superior y, la segunda, de nivel operativo instrumental, que apoyaba el trabajo docente y su transformación.

En concordancia con lo anterior, el programa de docencia del Centro, como proyecto rector de su tarea académica, ofrecía un marco de análisis para el estudio de la práctica educativa y, muy especialmente, para impulsar la transformación de la práctica docente de los profesores y otros agentes educativos.

La investigación educativa y su vínculo dialéctico con la docencia, posibilitaba la aproximación a la realidad concreta de ésta como una indagación teórica que permitía su análisis crítico y como una relectura de la realidad fundamentada con los aportes teórico-metodológicos que sustentaba el programa.

En suma, la práctica educativa era abordada como una práctica social que traspasaba los niveles del aula y de la institución en su perspectiva multirreferenciada y determinada por las relaciones sociales.

Con este abordaje desde sus dimensiones sociales, psicológicas y didácticas no se pretendía ofrecer una perspectiva total de esta problemática educativa, sino que, más bien, se perseguía una lectura de la realidad que promoviera su posible conocimiento como realidad concreta y su eventual transformación en una práctica alternativa.

La vinculación docencia-investigación como estrategia que tiende a la formación de un profesor investigador de su propia práctica educativa, enfrentó en esta experiencia enormes obstáculos, pero también obtuvo significativos logros tanto en lo teórico como en lo práctico. Esta actividad de investigación se concebía como una forma privilegiada de aprendizaje y como un eje estructurante de todo el programa académico.

Este planteamiento conllevaba el propósito de reconocer y formalizar como práctica de investigación, el trabajo de apoyo a la docencia en tanto trabajo sistemático y crítico que permitía ligar la docencia con la investigación y, consecuentemente, realizar investigaciones *sobre y para* la docencia como una de sus líneas prioritarias de investigación.

En este sentido se preconizaba que no toda investigación podía traducirse en docencia, pero sí toda docencia debería convertirse en investigación.⁴⁶

Después de haber realizado un esbozo general del trabajo académico de este Centro, paso ahora a puntualizar sus actividades sustantivas que permitan inferir y evidenciar en él, la presencia del vínculo docencia-investigación, en tanto objeto privilegiado de este trabajo:

⁴⁶ Departamento de Formación de Personal Académico. Plan de Reestructuración del Programa B: Especialización para el Ejercicio de la Docencia. CISE, UNAM, 1988, pág. 10.

2.3.1 Respeto a la investigación.

En un sentido general suele afirmarse que la docencia y la investigación son funciones universitarias íntimamente articuladas, pues no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación y, a su vez, ésta encuentra en la docencia el canal y el espacio natural par comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos.

En el campo de la educación, específicamente en los aspectos pedagógicos, este vínculo en teoría, se fortalece y cobra mayor significado al considerar a la docencia como objeto de investigación y, al docente, como investigador potencial de su propia práctica educativa, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones que permitan su realización.

Ello explica el por qué tanto en la etapa inicial del Centro de Didáctica como en toda la trayectoria del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, se plantearon en los principios teórico-metodológicos que sustentaban su proyecto académico, que la investigación guardaba en diversos sentidos, una estrecha relación con la docencia; misma que se expresaba en los siguientes postulados:

- La investigación como premisa fundamental para proponer programas de formación docente acordes con las necesidades específicas de superación y elevación de la calidad académica de la UNAM.
- La investigación como método o procedimiento de aprendizaje para los docentes en formación; esto como base para que el docente pueda conocer y analizar su propia práctica y , así, estar en condiciones de transformarla; como un medio para continuar su proceso de formación; como un aprendizaje importante para que pueda, a su vez, asumir los contenidos de su materia de una manera científica y esté en capacidad de propiciar en sus estudiantes el espíritu creativo y de indagación; así como introducirlos al manejo de algunas habilidades básicas para dichas actividades.
- La investigación educativa como sustento de una estrategia institucional de formación de personal académico desde una perspectiva teórica, metodológica y técnica como única posibilidad de coadyuvar a la solución de fondo de los problemas educativos que garantice, a mediano plazo, una actividad más fundamentada, crítica y creativa de los profesores e investigadores y de otros agentes educativos en: planeación y evaluación académica, en diseño curricular, en comunicación educativa, etc., contribuyendo con ello a elevar la calidad de la educación de estos centros universitarios.
- La investigación como una empresa compleja y difícil, que requiere de la búsqueda de un régimen para su realización, entendido éste como un espacio de libertad y de discusión, donde los apoyos institucionales son fundamentales, así como el contacto con la problemática educativa del país.

- Otro punto también importante, en torno al papel que debiera jugar la investigación educativa, es fomentar la socialización del conocimiento educativo; esto implica tanto un problema de difusión como de estrategia: no la transmisión simple de técnicas o de conocimientos sueltos, sino, además, de las teorías y metodologías que los sustentan.

Dada la naturaleza que tenía este Centro, como instancia de extensión académica, se entendía el concepto de extensión como una función sustantiva de la Universidad, pero no como la mera difusión o divulgación de un conocimiento elaborado y legitimado; sino como compromiso ineludible de la Universidad ante la sociedad, y como necesidad vital para que las instituciones de educación superior no queden al margen del proceso de desarrollo social.

Una forma más de abordar en los hechos la problemática del vínculo entre investigación y docencia, ahora en la perspectiva de la formación de profesores e investigadores, lo encontramos en los Seminarios de Investigación Educativa del Programa de Docencia del ex-CISE. Aquí, la investigación educativa era asumida como un proceso de formación, como una actividad de aprendizaje y como un instrumento de indagación de la docencia.

La docencia y la Investigación, se afirmaba en este espacio académico, eran procesos inseparables, mutuamente complementarios, de ahí que la tarea de dichos seminarios consistía en formar a los docentes e investigadores educativos para el diagnóstico y tratamiento de los problemas de la práctica educativa.

Se pretendía, además, proporcionar desde la óptica de las ciencias socio-históricas, elementos teóricos, metodológicos y técnicos de carácter muy general, para aproximarse al análisis de la educación y al papel significativo que juega y puede jugar con respecto a ella, la investigación.⁴⁷

El hecho de considerar a la investigación educativa como un componente significativo del trabajo educativo de las instituciones de enseñanza media superior y superior implica, además, de romper con el mito que entrafía el quehacer de la investigación; es decir, intentar acabar con esa disociación frecuente en el sistema educativo nacional; por un lado los que investigan, piensan y planean las acciones educativas y, por otro, los que las instrumentan; o sea que, se ratifica una vez más, la añeja y nefasta concepción dualista de productores y consumidores de conocimiento en las tareas académicas del sector educativo.

En la investigación educativa, según el régimen de investigación del extinto Centro de Investigaciones y Servicios Educativos,⁴⁸ se pueden considerar tres orientaciones

⁴⁷ Hirsch, A., Programa del seminario-taller introducción a la investigación educativa. Subprograma "B" Formación para el Ejercicio de la Docencia, CISE, UNAM, 1988.

⁴⁸ Planteamientos del Colegio del Personal Académico ante el futuro del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. 2º. Congreso Ordinario, Documento Interno de Trabajo, CISE, UNAM, 1983, Págs. 37-38.

analíticas; las cuales formaban parte importante del marco teórico-metodológico de su Proyecto Académico, ellas eran:

- La investigación como un proceso cuya finalidad consiste en propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. En este sentido la investigación no se propone como intención primaria (aunque no se descarta) producir conocimientos nuevos, es más bien un procedimiento pedagógico.

Nos referimos aquí al tipo de investigación que en el ámbito escolar, de cualquier nivel educativo, se requiere para la obtención de información, y que constituye un medio de aprendizaje, es decir, la investigación como un procedimiento didáctico, que propicia en el que aprende no sólo la obtención de información sino la adquisición de múltiples habilidades. Por ejemplo, cuando un estudiante acude a la biblioteca o al laboratorio para investigar sobre un tema o problema, al mismo tiempo que recaba la información, adquiere la habilidad en el manejo de fuentes, reafirma su destreza para indagar y discriminar información; así como para construir y redactar puntos de vista e ideas propias de manera relativamente original.⁴⁹

La investigación, que además de generar actitudes críticas frente a fenómenos educativos concretos, se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa para su transformación y solución posible. Así, es medio eficaz para la praxis pedagógica. En este tipo de actividades de investigación se enmarca y enfatiza el binomio *acción-reflexión/reflexión-acción*, cuyo punto medular es la acción, que se pretende eficaz y eficiente, sobre una realidad determinada que se quiere transformar. Para ello se necesita del conocimiento y análisis de la realidad en la que se pretende intervenir.

En este tipo de investigación se enfatiza la "praxis", entendida ésta como relación dialéctica entre teoría y práctica. Este tipo de investigación corresponde al ámbito del trabajo social, la antropología, la etnografía, la investigación-acción, etc., e implica una dimensión colectiva de participación de los sujetos involucrados, dentro de un proceso de toma de conciencia, de compromiso y responsabilidad personal y profesional.

La investigación como un quehacer profesional especializado que implica la conceptualización de la investigación misma, como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos nuevos. Esta orientación supone un vasto conocimiento sobre los fenómenos mismos a investigar en vistas a su explicación e interpretación más fecunda. Se trata aquí de la investigación científica que ha de cumplir las exigencias básicas de:

- a) indagación metódica y sistemática,
- b) fundamentación a la luz de hipótesis teóricas,
- c) generación de sus propios sistemas de validación y control y
- d) producción de nuevos conocimientos.

⁴⁹ Arredondo, M., et. al., op. cit. 24.

Este tipo de actividades de investigación, consistiría en el aquel , cuyo interés está centrado sobre el conocimiento, la explicación e interpretación de problemas o fenómenos, y que implica procedimientos rigurosos y sistemáticos, así como el recurso de referentes teórico-metodológicos pertinentes. Evidentemente este tipo de investigación exige de condiciones materiales de carácter institucional y supone una dedicación plena, es decir, la adopción de la investigación como profesión, oficio y como práctica prioritaria.

2.3.2 Respeto a la docencia.

Siguiendo la lógica del desarrollo de la información que venimos realizando, bien podríamos afirmar que la docencia del entonces Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM buscaba ser un espacio privilegiado:

- * Que permitiera la confrontación de las prácticas educativas,
- * Donde se reflexionara sobre la problemática educativa,
- * Que constituyera una fuente de información par la comprensión de la realidad educativa,
- * Que posibilitara la modificación de pautas de conducta en dicho quehacer, donde se construyera un marco teórico conceptual y operativo para la práctica educativa,
- * Que tuviera un efecto multiplicador, que trascendiera a los propios estudiantes de Escuelas y Facultades y al personal académico en su conjunto,
- * Que contribuyera a generar y consolidar procesos de innovación y de reforma académica en las instituciones y dependencias educativas,
- * Que contribuyera a elevar la calidad de la educación en general y la calidad académica universitaria en particular.

En otra de las políticas fundamentales del Proyecto Académico del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, la docencia se *caracterizaba* por:

- * Atender al personal académico de la UNAM y de otras instituciones educativas del país,
- * Actualizar y formar personal académico para el ejercicio de la docencia; formar personal especializado para la investigación, la docencia y actividades de apoyo educativo en diversas instituciones educativas,
- * Abordar la docencia en un enfoque multirreferencial, multi e interdisciplinario que pretende proporcionar una formación integral,

- * Emplear una metodología de trabajo grupal, que permita el análisis y la reflexión de situaciones educativas y promueve la movilización, ruptura y adquisición de nuevas pautas de conducta,
- * Plantear la práctica educativa como punto de partida para el análisis, como eje central de la formación, como objeto de reflexión, de construcción y, finalmente, como objeto de transformación,
- * Introducir a los profesores en un proceso de investigación, que se asienta en el conocimiento e interpretación crítica de su práctica educativa: donde se concibiera al docente como investigador de su propia práctica,
- * Plantear en relación a la práctica educativa, referentes curriculares que permitan congruencia y articulación en el proceso de formación: vínculo profesor-alumno, docencia-investigación, aprendizaje grupal y curriculum.⁵⁰

Recapitulando esta caracterización general, consideramos que en la docencia se podrían encontrar tipos de actividad intencionada para el logro de aprendizajes significativos, que irían desde aquellas actividades no encuadradas dentro de las escuelas y facultades hasta la dedicación plena y exclusiva a estas tareas, en una perspectiva de la docencia como quehacer profesional.

2.3.3 Respecto al vínculo investigación-docencia.

En el marco de lo que fue el Proyecto Académico del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, la docencia y la investigación como binomio inseparable pretendieron en todo momento contribuir, en su campo propio, a la *profesionalización de la docencia* de los profesores universitarios.

Como resultado de un conjunto de análisis, reflexiones y experiencias surgidas en programas de formación de profesores y en proyectos de investigación educativa, se fue construyendo un concepto de profesionalización de la docencia que en lo medular se expresaba como un proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar la práctica educativa.

La profesionalización de la docencia fue una de las categorías sustantivas de la propuesta de la práctica educativa del desaparecido CISE; y constituyó también el objetivo central del programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia. La profesionalización de la docencia fue y, para mí sigue siendo, el marco que permite redefinir las funciones del docente universitario, así como precisar los requerimientos de su formación.

⁵⁰ Planteamientos del Colegio del Personal Académico ante el futuro del CISE, op. cit. págs. 29 a 31.

Esta categoría surgió como propuesta fundamental para la formación de recursos humanos universitarios, respondiendo así al acelerado crecimiento de las instituciones de educación superior, y para lograr estrechar los vínculos naturales entre investigación y docencia, y con ello elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo cual, en el área del perfeccionamiento docente, conlleva una estrategia específica, que puede ser enunciada como la búsqueda sistemática de transformar la docencia en una práctica profesional.

Abundando en esta misma idea, afirmamos convencidos que la docencia y la investigación en el ex CISE contribuyeron, además, a la profesionalización de otros agentes educativos como: investigadores en educación, planificadores, coordinadores académicos, jefes de departamento, formadores de profesores, funcionarios académicos, etc., cuyo desempeño orienta, conforma y muchas veces determina, la mayor o menor posibilidad de una práctica educativa de calidad, dentro de las instituciones.

Por ello la docencia en este Centro, se concibió como un medio, por el cual, se formaba a los agentes de la educación, particularmente de nivel universitario, para un mejor desempeño de sus tareas académicas en lo inmediato y para en lo mediato, una renovación o transformación de las condiciones en que se realiza la práctica educativa.

2.3.4 Políticas y criterios de la docencia en este Centro.

En cuanto a políticas y criterios de la docencia, sería necesario señalar por lo menos las siguientes: a) Promover y auspiciar la formación de profesores universitarios y de personal especializado en cuestiones educativas a través de programas de posgrado, b) Diversificar las actividades de docencia, vinculadas con estudios específicos y proyectos de investigación sobre problemas de la educación y de la docencia, que cubran una amplia gama de temáticas y problemáticas educativas, y que permitan ofrecer alternativas diferenciadas de formación y actualización de personal académico, c) Establecer condiciones institucionales que refuercen la relación entre la docencia y la investigación, d) Establecer pautas y procedimientos para una evaluación permanente de las actividades de docencia.

En este sentido, la docencia como actividad sistemática y como objeto de investigación debe ser evaluada y retroalimentada permanentemente, en lo que hace al currículum, a las prácticas y a los efectos de la formación de los participantes, en su inserción laboral.

Por lo que hace al contexto más global, el problema de la vinculación investigación-docencia en la Universidad, se plantea sobre todo referido al personal académico de carrera, de tiempo completo. La desvinculación se pretende resolver, con frecuencia como ya lo apuntábamos en el capítulo anterior, estableciendo la recomendación o la obligación de que los investigadores impartan clases en las Escuelas y Facultades.

De alguna manera, se plantea que los investigadores enseñen y que los profesores investiguen. Esto se ha pretendido resolver creando formalmente la figura del docente-investigador en algunas instituciones del sistema educativo nacional, pero sin que se creen

las condiciones para que estas propuestas se concreten en la cotidianidad del trabajo académico.

A reserva de ejemplificar con el caso de la investigación educativa y la docencia -en el que puede plantearse al profesor como investigador de su práctica educativa- convendría apuntar aquí la idea, referida más a las áreas de conocimiento o a las disciplinas específicas, de establecer "carreras académicas" diferenciadas de investigador o de docente, y de manera simultánea establecer programas institucionales de investigación, o planes y programas de investigación, análogos a los planes y programas de docencia de las instituciones.

Ha sido señalado anteriormente que el desarrollo de las universidades ha estado centrado en la docencia y que los esfuerzos de investigación son todavía incipientes. Sin embargo, el número de profesores de tiempo completo, parecería ofrecer un potencial amplio para generar e impulsar actividades de investigación.

Se requiere una organización para este tipo de actividades, que pueda ubicarse en un Plan de Desarrollo Institucional con programas específicos que correspondan a líneas de investigación y que posibiliten la inserción, de distintas maneras, del personal académico de carrera, desde quienes se dedican a la investigación en forma exclusiva o de tiempo completo, hasta quienes lo hacen sólo con una dedicación parcial o sólo de manera eventual.

Estos programas de investigación implicarían instancias o ámbitos institucionales, por áreas o disciplinas, cuya función consistiría en la administración y coordinación académica de este tipo de actividades e implicaría también un "régimen de investigación", análogo al que existe para la docencia en Escuelas y Facultades. Parece pertinente la creación de dependencias especializadas para la investigación, que ofrezcan las condiciones para su realización, distintas a las Escuelas y Facultades, a las que se tengan acceso y posibilidad de incorporación los profesores de carrera, de las áreas correspondientes, de acuerdo a criterios determinados.

El punto de convergencia o de articulación de las tareas de investigación y docencia son las áreas de conocimiento o las disciplinas específicas (biología, física, filosofía, etc.).

Las funciones institucionales de investigación y docencia, así como la de extensión y difusión son atribuibles a las áreas o disciplinas. Las actividades correspondientes a cada función requiere de una organización que corresponda a su naturaleza y especificidad. Estas funciones son también atribuibles a la comunidad académica respectiva, que es la que normalmente debiera hacerse cargo de su organización a través de órganos colegiados representativos de los diversos intereses y perspectivas del personal académico.

Lo anteriormente señalado puede ilustrarse en el caso de la investigación educativa y su vinculación con la docencia universitaria. En las últimas tres décadas se ha planteado insistentemente como una tarea posible y necesaria de los docentes universitarios, la de investigar las prácticas educativas en que se encuentran involucrados. Este planteamiento ha sido ampliamente promovido por los centros e instancias de formación de profesores e

investigación educativa (CISE, CESU, DIE, UPN, ISCEEM, etc.) bajo diversas modalidades y enfoques. Los resultados, sin embargo, no parecen corresponder a las expectativas que se han generado y a los esfuerzos que han desarrollado.

A este respecto, conviene hacer algunas consideraciones: por ejemplo, el concepto de investigación educativa ha sido manejado en un sentido muy amplio, mucho más amplio que en otros campos de conocimiento.

Ciertamente no ha habido suficiente claridad en la distinción conceptual y operativa entre las tareas de investigación de los docentes y las de quienes tienen por única tarea la investigación educativa; parece no haberse hecho un análisis de las condiciones de posibilidad para el desarrollo de tareas de investigación educativa por parte de los docentes; la insistencia en investigar las prácticas y procesos de la docencia no ha ido de la mano con la constitución de sistemas especializados, dotados de recursos humanos y de la infraestructura necesaria para la investigación aplicada y para el desarrollo experimental en educación; se ha soslayado, con frecuencia, y a veces se ha disociado, la especificidad profesional (abogado, químico, ingeniero, etc.) de los profesores en aras de realizar tareas de investigación educativa.

Es necesario que las políticas y programas de formación de profesores consideren las experiencias que al respecto se han llevado a cabo y los alcances y límites que tiene la investigación educativa por parte de los docentes. No está por demás apuntar que esta tarea la promovió y realizó el CISE, sobre todo en la última etapa de su existencia.

Una dificultad, que ha menudo se presenta a los profesores, es establecer una distancia mínima frente al objeto a investigar, es decir, frente a las propias prácticas y las prácticas institucionales en que se encuentran inmersos. Los problemas de la educación constituyen un ámbito de intervención y a la vez son objetos posibles de conocimiento. La educación es un ámbito de intervención directa que requiere un "saber hacer" específico, un conocimiento práctico y una formación especializada.

La educación es también un objeto de conocimiento, de interpretación y explicación, que requiere una cierta distancia de la acción educativa y propiamente dicha. Estos dos aspectos, que implican prácticas y saberes distintos y especializados respectivamente, no son excluyentes, pero requieren de condiciones académicas, materiales y de disposiciones en los propios profesores a fin de poder articularse.

El poder conjugar tareas de docencia y tareas de investigación implica establecer institucionalmente sistemas especializados y distintos para estas tareas, requiere una infraestructura de apoyos (bibliotecas, asesorías, bancos de datos, etc.), así como de posibilidades en los sujetos en términos de conocimientos, habilidades e incluso actitudes y predisposiciones.

La vinculación investigación-docencia y, más particularmente la figura del docente-investigador, aparecen con frecuencia, como un planteamiento que depende sólo o básicamente de la voluntad, a veces por parte de los propios profesores, en un plano de autoexigencia y de generosidad. La vinculación investigación educativa-docencia

universitaria aparece como posible, pero en los hechos, requiere de precisiones y de cierto tipo de condiciones que le hagan viable.

Parece evidente que los productos de investigación pueden y deben ser utilizados en la docencia, esto en la medida que resulten pertinentes para propiciar aprendizajes relevantes en los estudiantes, y que ayuden a incrementar el bagaje cultural específico de los profesores. Este es un primer nivel en esta vinculación, que los profesores universitarios recurran habitualmente a los productos de investigación, tanto la específica de su área profesional como la del campo de la educación, para resolver los problemas que le plantea la enseñanza de su disciplina. Es válido en este sentido, que se hable de los profesores, en tanto público concernido, como “usuarios” de la investigación educativa.

Un segundo nivel, consistiría en convertir a la acción educativa de los propios profesores o de las instituciones, en objeto de indagación o de estudio, bien sea por la vía de revisión crítica y de la sistematización de las experiencias educativas, o por la vía de lo que se suele denominar el desarrollo educativo: diseño, instrumentación y evaluación de planes, programas, métodos, sistemas y materiales didácticos, etc.

Un tercer nivel consistiría en la indagación que tiene como propósito describir, explicar e interpretar problemas educativos, sin estar necesariamente implicado en las exigencias de la acción y de las prácticas educativas como agente directo de las mismas. En este nivel, el peso estaría puesto en los procesos de investigación más que en la docencia, en todo caso se podría invertir el término y hablar del investigador que puede ser docente. Así, el carácter de la investigación en cada uno de estos niveles es distinto, como distintas las condiciones de posibilidad, tanto institucionales como personales.⁵¹

⁵¹ Arredondo, M., et. al., op. cit. págs. 26-27.

CAPÍTULO III: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL VINCULO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN.

La formación de profesores universitarios es un problema complejo que aún está lejos de ser resuelto. Plantea una serie de retos a las instituciones de educación superior, que implican buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente, hasta la propuesta de programas específicos de formación y actualización para el ejercicio de la docencia.

En relación a las propuestas de formación docente, encontramos gran variedad de respuestas que tienden a propiciar el desarrollo de una formación académica de los profesores, en una doble perspectiva: la disciplinaria y la educativa, en la cual destaca en forma prioritaria los eventos referidos a algún aspecto pedagógico-didáctico.

En cuanto a la profesionalización de la docencia, desde la perspectiva pedagógica, ésta se entiende como al proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele así como una práctica social que necesita elevarse a nivel de profesión.

En este contexto, la idea del presente capítulo es desarrollar cinco apartados sobre la problemática que enfrentan algunos programas de formación de profesores en su proceso de Profesionalización.

Para ello, primero realizo un recuento histórico, muy general, de los programas de formación de profesores en la UNAM, poniendo especial énfasis en las experiencias del Centro de Didáctica y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, por ser los espacios académicos más representativos en su género y, además, porque en ellos trabajé durante muchos años.

En seguida, abordo la categoría de profesionalización de la docencia tanto desde la perspectiva de dichos Centros, como de otros referentes teóricos y experiencias de este campo de estudio en México.

En un tercer momento, se revisa, en líneas muy generales, algunas condiciones académicas, laborales, burocráticas y culturales que apoyan o dificultan el rescate de la Docencia Universitaria como una Actividad Profesional.

Posteriormente, se plantean ciertas implicaciones académicas que se presentan en los procesos formativos de las instituciones de educación media superior y superior entre la *Profesionalización de la Docencia y la Propuesta del Vinculo de la Docencia y la Investigación*.

En quinto apartado y, en un afán de diversificar un poco más el análisis de la profesionalización de la docencia, desarrollo los rasgos de una Nueva Propuesta de su Profesionalización, ya no sólo en la UNAM, sino en el contexto del sistema educativo en su conjunto.

En resumen, considero que a pesar de que el análisis y sistematización de esta temática tiene como referente principal, en buena medida, al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, ello no invalida, desde mi punto de vista, el enfoque general del mismo, dado que la importancia y trascendencia de la *Propuesta de Formación de Profesores* de este Centro rebasó, con mucho, los límites de la UNAM y su influencia alcanzó a diversas instituciones del sistema educativo nacional y de otros países latinoamericanos.

3.1 Antecedentes de la formación de profesores a nivel medio superior y superior.

El Centro de la Didáctica en la UNAM, creado en 1969, fue una de las instancias pioneras en la tarea de la formación de profesores universitarios en la UNAM y por extensión de muchas otras instituciones educativas del país.

La primera etapa de este Centro se inscribe en el proceso inicial de búsqueda de mejoramiento y desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria. Los propósitos que lo animaron en este periodo fueron: promover el interés y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y didácticas especiales; promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente, a través de coloquios, conferencias u otros eventos; la creación y consolidación de unidades académicas para la formación de profesores y para prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades estatales.

Así fue como las actividades del Centro de Didáctica tomaron dos grandes rumbos: por un lado, el satisfacer las demandas de formación de profesores de la propia UNAM y, por el otro lado, la colaboración con el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior, el cual se pone en marcha en 1972.

Es un hecho que los Centros creados en las universidades, así como los proyectos y programas de formación de profesores en México, viven su época de mayor estímulo y desarrollo en la década de los setenta.

Este fenómeno se expresa como resultado de la “apertura democrática” que vive el Estado Mexicano en el régimen del presidente Echeverría (1970-1976) y como producto de las presiones de diversos sectores de la sociedad en su demanda de reivindicaciones de mayores espacios de participación.

Los alcances de esta “apertura democrática” se concretan en una política encaminada al “reforma educativa” del país. El objetivo de esta política fue ofrecer un

mayor acceso a la educación superior, propósito que en ese momento se cumple satisfactoriamente.

El escenario descrito sirve como marco para el surgimiento y desarrollo de programas de formación de profesores a nivel nacional, como lo consignan varios documentos de diversas dependencias abocadas a este asunto, pero para efectos del presente trabajo, me referiré de manera particular, al programa del centro de didáctica y a la dependencia que lo sucedió: el centro de investigaciones y servicios educativos, dependencias universitarias que han desarrollado una línea original de formación de profesores, y que su momento culminante fue, como decía antes, a fines de los 70s a mediados de los 80s y que su versión más acabada se expresa en la *Propuesta de Profesionalización de la Docencia* desde una perspectiva teórica, metodológica e instrumental, misma que desarrollaremos más adelante.

Volviendo al punto de partida, sobre cómo surgen y se desarrollan los programas de formación de profesores en México, insistimos en que en aquellos momentos iniciales no se hacía necesario realizar profundas investigaciones educativas para cerciorarse de que la formación pedagógico-didáctica de los profesores de enseñanza media superior y superior constituía uno de los problemas más serios y más desatendidos que se vivían en la UNAM y las demás instituciones similares en el país.

Si bien es cierto que hasta los años sesenta la UNAM contaba con una Dirección General del Profesorado, las funciones de ésta no tenían como propósito fundamental desarrollar programas de formación o actualización didáctica de los profesores.

Al respecto, podemos decir que se dieron tres etapas más o menos caracterizadas en el desarrollo de los programas de formación de profesores,⁵² a saber:

La primera etapa, estuvo dirigida a la capacitación y actualización de profesores. La actividad realizada se orientó fundamentalmente a proporcionar al docente elementos técnicos para conducir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por la organización de cursos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios; elaboración de textos de enseñanza programada y otros materiales de apoyo didáctico. Esta etapa puede ubicarse entre 1969 y 1972, aproximadamente.

La segunda etapa, se inicia 1972, con la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). Esta etapa se cierra en 1975, y se caracteriza por la atención prestada tanto a las universidades de los Estados como a la propia Universidad Nacional. Se trató aquí de un primer acercamiento del profesorado a cuestiones educativas y, particularmente, didácticas. Se elaboraban manuales de didáctica general y de didácticas especiales y se desarrollaba la línea de la tecnología educativa: programación por objetivos

⁵² Arredondo, M. *La formación de personal académico*, Perfiles Educativos no. 8, enero-febrero-marzo, 1980. pp.40 y 41.

de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje, evaluación educativa, diseño de planes y programas de estudio, comunicación educativa, etc.

Durante esta etapa se intentó y se consiguió, en parte, una vinculación más orgánica con escuelas y facultades de la UNAM, y se promovió la creación de departamentos y secciones de didáctica en las mismas dependencias. En cierto número de universidades de los Estados se establecieron centros de didáctica o departamentos semejantes, que en algunos casos crearon maestrías en educación y sobre la práctica docente.

La tercera etapa, de 1976 en adelante, se puede caracterizar por la búsqueda interna del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) para adecuar mejor el trabajo de formación de personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica del país. La evaluación del trabajo realizado durante las etapas anteriores, llevó a replantear el proyecto académico, la organización interna y a reestructurar los servicios educativos.

La tendencia cada vez mayor hacia la *Profesionalización de la Docencia Universitaria*, hizo necesario que los esfuerzos se encaminaran a buscar formas de propiciarla, a partir de la profundización teórica y metodológica de la misma formación de profesores.

Por otra parte, el interés de los propios profesores y de algunas dependencias académicas motivó que se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario, no centrada únicamente en el enfoque de la tecnología educativa descrito, sino más bien con una visión interdisciplinaria, procurando fortalecer el vínculo entre docencia e investigación en las estrategias de aprendizaje. Esta tarea fue ardua y difícil; pero la conjugación de esfuerzos y el compromiso para con el proyecto institucional, coadyuvaron a cumplir decorosamente con la tarea emprendida.

A manera de resumen preliminar, considero necesario establecer una distinción operativa entre formación de profesores y profesionalización de la docencia, que son las dos categorías que dan contenido a la temática del presente capítulo.

Para ello, partimos de la intencionalidad, del grado de profundización y de los alcances obtenidos en esta tarea, es decir, de lo que constituye el perfil académico deseado de los maestros participantes en estos eventos. Los programas de formación de profesores se ubican esencialmente en lo señalado para las dos primeras etapas a las que se hizo referencia en páginas anteriores.

Al respecto, la formación de profesores, con su carácter general e introductorio que tuvo en sus momentos iniciales, hacía referencia a todos los eventos académicos, un tanto "a la carta": independientes, dispersos, con exigencia flexible (cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etc.) donde no existía una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha y donde se analizaban y discutían temas y problemas educativos con fines de actualización y capacitación didáctica de profesores y de otros agentes educativos.

Por el contrario, en lo personal ubico a la Profesionalización de la Docencia dentro de la tercera etapa descrita anteriormente, en la cual se ampliaban los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores; los programas adquirieron una estructura curricular más desarrollada; los eventos tenían mayor duración y más exigencia y peso académico; el énfasis se centraba en el problema de la teorización de la docencia y la educación, buscando incluso, ampliar su enfoque multi e interdisciplinario que explicara el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

3.2 La profesionalización de la docencia universitaria desde la perspectiva epistemológica, teórica, metodológica e instrumental del CISE.

Desde la década de los años setenta las instituciones de enseñanza media superior y superior empezaron a experimentar un desequilibrio provocado por su acelerada expansión cuantitativa, debida a su vez a una creciente demanda educativa y frente a la insuficiente capacidad para afrontar este acelerado crecimiento.

La magnitud del problema exigía una respuesta para concentrar esfuerzos tendientes a crear una infraestructura sólida, cuyos soportes preferentes fueron la formación de personal académico y una planeación educativa cualitativamente distinta.

De ahí que una de las prioridades básicas de las diferentes instituciones universitarias fuera estrechar los vínculos naturales entre investigación y docencia, y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, en el área del perfeccionamiento docente, se apoya en una estrategia específica que puede ser enunciada como búsqueda de Profesionalización de la Docencia.⁵³

Es así como se dan los primeros pasos y manifestaciones de la estrategia de profesionalización de la docencia, en lo que fue la etapa final del Centro de Didáctica (1976) y, por otro lado, el inicio de la trayectoria del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977), donde surge, se desarrolla y consolida el programa de formación de profesores más sólido y original del México de esos momentos.

Finco esta afirmación en la gran demanda, en la incidencia y el reconocimiento que dicha propuesta tuvo en el ámbito académico de la UNAM, en otras instituciones de enseñanza superior del país e incluso en algunos países latinoamericanos.

Considerando que fue durante el periodo 1977-1985 cuando se fue construyendo y transformando la propuesta de formación de profesores y su derivación en la profesionalización de la docencia, misma que tuvo su concreción curricular fundamentalmente en el Subprograma "B":

Especialización para el ejercicio de la docencia, y el que le sucedió, Programa de Formación Integral para el Ejercicio de la Docencia. No está por demás reiterar que esta propuesta, al correr de los años y con la participación conjunta del personal académico del

⁵³ Cuadernos del Centro de Didáctica, UNAM, Número Especial, enero-marzo, 1977, p. 6.

Centro, sufrió una serie de evaluaciones, ajustes y modificaciones con el propósito de mantenerla actualizada, de tal suerte que respondiera a las demandas y requerimientos de los profesores tanto de la UNAM como de otras instituciones de enseñanza superior del país.

3.2.1 ¿Qué fue la profesionalización de la docencia para este centro?

Apuntaremos primero que en este Centro, la Profesionalización de la Docencia se concibe como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia.

Se le entiende, también, como la formación amplia e integral, con fundamentación teórico-metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional, es decir, se entiende a la formación de docentes y de otros agentes educativos, para un mayor desempeño de sus labores académicas, tanto en lo inmediato como en lo mediato; que tenga elementos para superar su práctica docente y para participar en acciones de práctica educativa que tengan mayor trascendencia a nivel institucional, como lo pueden ser la revisión, elaboración e instrumentación de planes y programas de estudio; el diagnóstico, la evaluación y planeación institucional; el desarrollo de programas de formación de profesores, de proyectos de investigación educativa, de creación y dirección de centros, departamentos, comisiones, etcétera y que, asimismo, tengan que ver con la práctica docente y educativa de la institución de donde provienen quienes participan en este subprograma.

Se habla de profesionalizar la docencia universitaria desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios, en el sentido de proporcionarles una formación especializada que, al igual que en la enseñanza básica y media, contribuya a hacer de la práctica docente universitaria una actividad profesional. Es decir, una actividad que es objeto de estudio y de aprendizaje; que es susceptible de una cierta formación y, por consiguiente, que puede sistematizarse y que opera en una práctica cotidiana concreta.

Desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios se trata, entonces, de propiciar la profesionalización de la práctica docente; de que ésta se convierta en una actividad exclusiva o prioritaria, insertada en un nivel institucional y de que las tareas del docente rebasen el ámbito del aula y, de alguna manera, trasciendan a la misma universidad.

En otro sentido, puede hablarse legítimamente de la docencia universitaria como práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere de una formación académica para su desempeño; es decir, la docencia universitaria puede considerarse una práctica social de carácter profesional, en la perspectiva de la división social del trabajo.

Asimismo, la profesionalización de la docencia fue una de las categorías sustantivas de la propuesta de práctica educativa del CISE; constituyéndose en el marco teórico para redefinir las funciones del docente universitario, así como precisar las exigencias de su formación.

La estrategia de Profesionalización de la Docencia de este Centro puede ser presentada como un conjunto de rasgos, de carácter evolutivo, que la expresa en niveles diversos y que la define por el énfasis que se le otorga a los siguientes referentes específicos:

A nivel de **dedicación**: como una consagración exclusiva y prioritaria a la actividad docente. Esto implica que esta misma actividad constituya la principal fuente de ingresos, de interés y vocación profesional para el profesor. Esta tendencia fue y es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.

A nivel de **formación especializada**: como el conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia.

En relación con la **investigación**: como binomio inseparable de ésta con la docencia, en la perspectiva de *enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña*. Asimismo, como la posibilidad de convertir la docencia en objeto de estudio y práctica de la investigación.

A nivel de una **inserción institucional más amplia**: como la realización de las tareas académicas que desembocarán en servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas de estudio, asesorías e investigaciones específicas; en el ejercicio responsable de la libertad de cátedra, como actividad que ejerce la crítica en el marco de los fines de la propia universidad, y la participación de los profesores en los procesos académicos de la institución en su conjunto.

En **relación con la sociedad**: como actividad consciente de la función social de la universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad. Del mismo modo, como instrumento social de preservación, transmisión y acrecentamiento del acervo cultural del país y como posible instrumento para lograr una sociedad autónomamente desarrollada. Esto supone que los profesores sean conscientes de las implicaciones histórico-sociales que conlleva el ejercicio de la docencia.⁵⁴

Todo este esfuerzo conjunto del personal académico del CISE por construir una categoría analítica denominada *Profesionalización de la Docencia*, tendiente a desarrollar un marco teórico de referencia que le diera sustento y consistencia a la propuesta, se

concretó inicialmente en el documento *Notas para un modelo de docencia*,⁵⁵ que constituyó un serio proceso de teorización y reflexión sobre la actividad docente desplegada hasta ese momento, y conforme al cual se estructuraron los Subprogramas mencionados.

Uno de los rasgos relevantes de estos Subprogramas fue su organización por áreas de conocimiento (psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica) que buscaban explicar lo

⁵⁴ Comisión de Docencia. *Documento Interno de Trabajo*. CISE, UNAM, 1982, pp. 5- 7.

⁵⁵ Arredondo, M., et. al. *Notas para un modelo de docencia*. Perfiles Educativos. Número. 3, Enero-febrero-marzo, 1978, pp. 3- 27.

educativo desde un enfoque multidisciplinario, a través de la incorporación privilegiada de la investigación como estrategia sustantiva de enseñanza y aprendizaje en sus programas de formación de profesores.

Es así, que la fundamentación teórica de esta propuesta, que le da marco a la profesionalización de la docencia, la resumíamos en los siguientes términos.⁵⁶

La concepción y la práctica docente debe reconsiderarse reduciéndola a sus dimensiones propias como práctica social inscrita en un proceso histórico determinado, cuya especificidad viene dada por la situación de docencia en la que se realiza. La práctica docente se define por el tipo de relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos que la componen.

La práctica docente, como práctica social, es una actividad determinante y determinada, productora de su desarrollo histórico y de su determinación actual.

La evolución de esta perspectiva teórica de la práctica docente, y más ampliamente de la práctica educativa, tiene sus fundamentos básicos en las categorías de totalidad, historicidad y praxis. Estas categorías del materialismo histórico, no se presentan de manera desarticulada, sino que aparecen orgánicamente relacionadas y, a su vez, imprimen una dimensión propia a la caracterización de la práctica docente. La categoría de praxis hace referencia a la práctica docente del profesor, no de carácter individual (su propia práctica docente) sino primordialmente a una práctica colectiva de un grupo social, particular, en una sociedad históricamente determinada.

Desde esta perspectiva es posible abordar racionalmente la práctica docente, ya no como un fenómeno constatable a través de variables que puedan ser controlables y medibles, sino a partir de su consideración como un fenómeno complejo cuyas relaciones esenciales, no manifiestas, deben ser identificadas y analizadas a través de los procesos de explicación y comprensión de la misma, contemplando los niveles del aula, la institución y la sociedad.

El conocimiento de la práctica docente nos exige determinar a través de un proceso de abstracción-concreción, una serie de conceptos teóricos estructurantes (educación, docencia, conocimiento, relación profesor-alumno, aprendizaje grupal, currículo, vínculo docencia-investigación, etc.) que permitan comprenderla y explicarla como una totalidad concreta; es decir, como una síntesis de múltiples determinaciones.

A manera de recapitulación preliminar señalamos que los supuestos teóricos de la propuesta de docencia, de práctica docente y de práctica educativa que subyacían en el Programa de Docencia del CISE, eran los siguientes:

⁵⁶ Documento Informativo Sobre el Subprograma "B": Especialización para el Ejercicio de la Docencia. CISE, UNAM, 1983, pp. 4-6.

La práctica educativa es una forma de la práctica social. En una sociedad determinada, asume diversos modos de concreción y expresión, siendo la práctica educativa escolarizada, y con ello la práctica docente, una de esas formas.

Los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada. Por ello, la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir, a la actividad en el aula, la cual, en sí misma, es un lugar donde se entrecruzan distintas intenciones y conceptos sobre la propia institución, los docentes, los estudiantes, etc.

El reconocimiento de la práctica educativa como quehacer humano, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación. Esto implica que puede ser abordada desde una perspectiva totalizadora, para fines de investigación o de transformación y no sólo con un enfoque que las circunscriba al aula o escuela, tendiente a parcelar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales, tal como se ha venido haciendo en gran parte dentro de las concepciones puramente axiológicas o meramente técnicas.

El conocimiento de la práctica educativa implica, de alguna manera, la posibilidad de su transformación. La experiencia cotidiana de los profesores tiene importancia primordial como expresión concreta y particular de la práctica educativa, por lo cual se constituye en el punto central de reflexión y análisis de este programa de docencia.

La práctica educativa puede ser analizada desde diferentes enfoques. Nosotros concebíamos la práctica educativa institucionalizada como una totalidad concreta, expresión de una multitud de fenómenos de diversa naturaleza en relación interdependiente, que en este Subprograma de docencia eran abordados con los enfoques: epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico e histórico. Estos enfoques disciplinarios de ninguna manera agotan el conjunto de áreas o disciplinas que se ocupan o pueden ocuparse del conocimiento de lo educativo, y puede afirmarse que es posible considerarlos como los más comprensivos, porque ofrecen un nivel de generalidad suficientemente amplio para abordar satisfactoriamente el estudio de la práctica educativa.

La práctica educativa representa un lugar de entrecruzamiento de diferentes problemas o "referente curriculares". En la estructura del plan de estudios del Subprograma "B", se tomaban como problemas en constante análisis y reflexión los siguientes ejes estructurantes: aprendizaje grupal, construcción del conocimiento, relación profesor-alumno, currículo, vínculo docencia-investigación y relación universidad-sociedad.

En suma, el conocimiento de la práctica docente no puede darse de manera contemplativa, sino por medio de la acción transformadora que el docente realice. De ahí que se considere a la investigación como método de aprendizaje, como proceso de reflexión-acción-reflexión y como proceso de construcción e instrumentación de alternativas dentro de una estrategia educativa global.

3.2.2 El reto de rescatar la docencia universitaria como profesión.

Después de haber realizado un rápido recuento histórico sobre la formación de profesores en la UNAM y en otras dependencias de educación superior, de haber hecho un análisis de la propuesta teórica y metodológica sobre la Profesionalización de la Docencia desde la perspectiva del CISE, de haber caracterizado, de manera general, un Nuevo Modelo de Profesionalización de la Enseñanza en la Educación Básica; paso a examinar, en líneas muy generales, algunas de las condiciones necesarias para hacer posible la recuperación de la docencia universitaria para transformarla en una profesión como cualquier otra de las que se imparten en la Universidad.

Al respecto, surge inmediatamente una pregunta: ¿Cómo nace la necesidad de la formación de profesores y de la profesionalización de la docencia?

En general, la formación de profesores ha sido un problema de vigencia permanente en la educación intencionada y sistemática, a todos los niveles del sistema educativo nacional. Pero en el nivel medio superior y superior, que es el que aquí nos ocupa el problema se ha vuelto crítico, dada la masificación de la demanda educativa y el conservadurismo institucional que se había venido observando en los últimos tiempos dentro de la universidad.

Coincidimos aquí con Arredondo,⁵⁷ en que la preocupación por satisfacer las necesidades de una educación universitaria, vívidamente sentidas, que atienda a los niveles de calidad sin descuidar los aspectos cuantitativos, hace volver los ojos hacia el profesorado. Además, el impacto de la revolución científico-tecnológica, generada en gran parte dentro de las instituciones de enseñanza superior, concientizó a las universidades de la inercia de sus sistemas y métodos de enseñanza. Al evaluar su organización y funcionamiento, con ciertos criterios internos y externos, la crisis académica de la universidad se hace patente. Uno de los elementos claves del problema lo constituye la enseñanza y, en concreto, los principales agentes de la enseñanza: los profesores.

Ahora bien, de las contradicciones que se dan entre masificación y conservadurismo institucional surgen procesos que caracterizan la situación actual de la educación superior. Una de las contradicciones se refiere a los cambios que se producen entre el personal universitario. Veamos: durante muchos años no existía en el país, fuera de unas cuantas figuras notables, alguien a quien pudiera llamarse el profesional de la universidad, el servidor profesional de la educación superior. Antes de 1960, el término "profesor de tiempo completo" era desconocido, ya que la universidad obtiene de sí misma sus recursos humanos para la enseñanza, que son aquellos profesionales notables y destacados, quienes

⁵⁷ Arredondo, M. op. cit. p.34.

por prestigio, vocación o ambas cosas a la vez, se convierten en servidores de la universidad.

Con la masificación y modernización de la universidad, esta situación ya no es posible y empezó a surgir paulatinamente un nuevo tipo de maestros. En primer lugar, ya no era solamente un profesionista destacado que actúe en la universidad sólo por estatus, sino que el profesor empezó a concebir su práctica educativa como profesión (esto es muy importante), aunque sea de manera combinada con cierto tipo de práctica profesional. Encuentra que sus intereses profesionales y laborales tienen su centro en la universidad y que se ligaba de manera permanente a los procesos académicos, orgánicos y políticos de su espacio de trabajo.

Esto va conduciendo a lo que podríamos válidamente llamar la profesionalización del profesorado universitario, no en el sentido de que se trabaje específica y exclusivamente para la docencia, sino por que ya la base de su práctica especializada radica en la enseñanza.⁵⁸

La consideración anterior es interesante; pero lo que en realidad sucede es que en la enseñanza media superior y superior, aún no se opera un cambio de mentalidad con respecto a la Profesionalización de la Docencia. En general se sigue manejando la noción de docencia como un servicio.

Un servicio que se debate, las más de las veces, en un juego paradójico, pues a pesar de que en el discurso oficial hay cuidado de no negarle importancia, y de que, por otra parte, consume el porcentaje más alto de los presupuestos institucionales, vía salarios de los profesores, en los hechos es una de las tareas educativas menos reconocidas y, consecuentemente, menos apoyada y promovida, dicho esto en términos de su superación.

De ahí que, mientras la docencia sea un complemento o un accidente en la actividad profesional de un egresado de la universidad, que prioritariamente se dedica al desempeño de otro quehacer, mientras la docencia no sea concebida como una profesión en sí misma, no se puede pensar con seriedad ni en programas generales, ni en programas especializados de formación docente.

Pensar a la docencia como una profesión implica reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, reconocer que su ejercicio no sólo implica preparar e impartir clase,

calificar trabajos y asignar calificaciones, sino que también es un debate en que el profesor, como intelectual, realiza con un objeto de conocimiento.⁵⁹ Es decir: resulta particularmente importante el reconocimiento que se otorgue al docente como intelectual y a la práctica docente como actividad profesional.

⁵⁸ Fuentes Molinar, O. Crisis de la educación superior en México. En: Crisis y contradicciones en la educación técnica en México. México, Gaceta, 1984, pp.45-46.

⁵⁹ Díaz Barriga, A. La formación de profesores: un problema estructural. En: Foro Universitario, Núm. 48, noviembre 1984, pp. 26-27.

Esta falta de reconocimiento a la profesionalización docente, además de ser una de las causantes de la baja calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en el detonante de la situación más crítica del gremio magisterial: el problema laboral.

En este sentido, se expresan como problemas laborales importantes la profesionalización docente no reconocida de numerosos maestros que trabajan durante muchas horas-clase, sin contar con la categoría de profesores de medio tiempo o tiempo completo; el todavía reducido número de profesores de carrera y la cada vez mayor proporción de profesores de asignatura; así como la indefinición de las características, derechos y obligaciones de los trabajadores de la educación. Se hace referencia también al exceso de cargas docente a la inestabilidad laboral y al los problemas de contratación; a la inadecuada remuneración y al poco prestigio con que cuenta la carrera presente, así como el continuo movimiento de los profesores que se forman académicamente y después emigran a otras instituciones o a otros campos de la actividad profesional.

Se mencionan también obstáculos institucionales de regulación promoción y definitividad del personal académico; el reducido número de plazas, la distribución del tiempo del personal definitivo o licencia en la contratación de varios profesores interinos con pocas horas de clase cada uno; la prioridad que se da a los aspectos administrativos frente a los académicos, a lo que se agrega el exceso de nombramientos dentro del personal de confianza, la asignación unilateral de horarios y asignaturas y las rescisiones de contratos por motivos no académicos, entre otros.⁶⁰

Asimismo, la falta de flexibilidad institucional se refleja en las condiciones de trabajo y en los reglamentos para la contratación, promoción y definitividad del personal académico, que se ha modificado muy lentamente en los últimos años y que han creado una serie de irregularidades burocrático-administrativas, aunadas a las excesivas centralización y multiplicación de trámites. La problemática laboral de los trabajadores de la educación influye en su desempeño y, estorba en muchos casos, sus posibilidades de participar activamente en acciones de formación y superación académica.

Por todo lo expuesto, queda claro que la formación de profesores y, más aún, la Profesionalización de la Docencia son un problema complejo, de carácter estructural, y por ello su abordaje y las alternativas de solución exigen acciones conjuntas y a diversos niveles. De lo contrario, todo esfuerzo estará destinado al fracaso.

Esta fue la razón por la cual el CISE, en su calidad de instancia dependiente de la administración central de la UNAM, tuvo serias limitaciones para ofrecer opciones viables y satisfactorias tendientes a resolver el problema laboral en que se debatían y debaten los docentes que participan tanto en los *programas de formación de profesores* como de *profesionalización de la docencia*.

⁶⁰ Hirsch, A. Formación de profesores investigadores en México. UNAM-DEGIA, México, 1984, pp. 176-177.

No obstante lo dicho, y saliendo un poco en defensa de los diversos programas de formación de profesores que se han venido desarrollando a lo largo de las últimas tres décadas, pienso que éstos han cumplido en México una función importante, sobre todo, en el aspecto de la formación teórica, metodológica e instrumental sobre la docencia; la cual ayuda a rescatar en parte la dignidad y la seriedad profesional de la práctica docente; incluso, me atrevo a afirmar que en algunos casos estos programas, en forma directa o indirecta, contribuyeron a mejorar las condiciones laborales de muchos profesores. Sin embargo, soy consciente de que los alcances obtenidos en esta difícil empresa fueron y siguen siendo insuficientes y, en tal virtud queda todavía mucho por hacer, sobre todo en los tiempos más recientes.

3.2.3 Profesionalización de la docencia y vínculo docencia-investigación en la UNAM.

La formación de profesores constituye una temática que forma parte del campo de la educación y de la investigación educativa. Como sabemos, la formación de profesores ha experimentado diversos niveles de concreción, es decir, ha sido una *función*, un *objeto de estudio*, una *práctica* y un *proceso* institucional que ha posibilitado un ámbito de especialización, de análisis y reflexión.

La política de formación de profesores universitarios, en el ámbito de la educación superior, se inicia prácticamente con la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, en 1969 y su derivación en el CISE en 1977.

Para los académicos de estos Centros era claro que el problema rebasaba entonces y rebasa hoy las aulas universitarias, no obstante, el profesor seguía siendo entonces y sigue siendo ahora uno de los factores -quizá el más importante- que tendría que participar más consciente e intencionalmente en su solución.

Pero para ello habría que formarlo como un conocedor de su realidad social, con un dominio tanto teórico como metodológico de un determinado campo disciplinario, así como del de su función educativa, es decir, de la docencia universitaria. Asimismo, habría que hacerlo consciente de que él es el vínculo entre el alumno y la realidad y, por ello, el encargado de promover en los alumnos no sólo los conocimientos de un campo disciplinario, sino el de la realidad social misma a donde aquellos se transfieren, se crean y se recrean, para transformarla: es decir, estamos ante la perspectiva del docente como un intelectual y no el simple mediador y transmisor de conocimientos.

Estas y otras reflexiones iban apareciendo durante el desarrollo de actividades en este Centro, mismas que lo orientaban a una búsqueda de modos y sendas renovadas que respondieran de mejor manera a las necesidades de los profesores y la realidad universitaria. Este espíritu de indagación marcó, asimismo, el inicio a las labores de investigación educativa y, con ello, a su incorporación a los programas de formación de profesores.

Estas nuevas funciones del Centro, le permitieron redefinir la formación de profesores dentro del ámbito de la educación superior, como un campo sobre el cual se

generaron proyectos de investigación, docencia y extensión, para el avance del conocimiento respectivo y su consecuente difusión a la comunidad académica.

En esta línea, las acciones de docencia se empezaron a plantear como una estrategia que contribuyera a desarrollar la *Profesionalización de la Docencia*. Tomando a las actividades de investigación como sustento de los procesos institucionales y como consistencia, coherencia y articulación de la docencia y la extensión.

En este sentido, se podría decir que la formación de profesores se asumía como uno de los medios indispensables para “elevar la calidad académica universitaria”.

Análisis más profundos al respecto, permitieron aclarar que la “calidad académica” no sólo es responsabilidad del docente, o de los alumnos, o de los contenidos educativos, o de la metodología de trabajo. Se concluyó, más bien, que era necesaria una perspectiva más global, que contemplara los diversos factores que influyen y determinan la vida académica de los espacios universitarios. Estos análisis han mostrado reiteradamente, que la calidad académica es un problema estructural de las instituciones educativas.

Por ello, la formación de profesores no debe ser considerada como una política remedial y aislada para resolver problemas específicos de la calidad académica, tampoco como acción de mera sensibilización, actualización o capacitación de profesores, forzosamente escolarizada.

Contrariamente estas acciones requieren ser contextualizadas dentro del proyecto educativo integral de la universidad y estar sustentadas en estudios sistemáticos que permitan diversificar opciones acordes con situaciones concretas, para ir construyendo como una estrategia necesaria hacia a un proceso de *Profesionalización de la Docencia*.

Esta situación generaba y sigue generando un nuevo reto: construir una concepción diferente de “calidad académica”, que la rebasa como meta a alcanzar en un determinado tiempo y espacio, para entenderla como condición que debe mantenerse permanentemente en todo proceso educativo formal.

Con ello se buscaba y buscamos aún, un concepto de formación docente que supere tendencias sostenidas por algunas autoridades y por algunos profesores en el sentido de que para “enseñar bien” en la UNAM y en cualquier institución educativa, sólo bastaba y basta con conocer la disciplina, objeto de su enseñanza; que sólo había que tener una gran experiencia en el campo profesional y mucha práctica para poder convertirse en un buen profesor, sobre todo, si se añade a lo anterior una serie de técnicas, métodos y recursos didácticos, se está en condiciones de enseñar bien: mito largamente ensofreado en los ámbitos académicos universitarios, tanto en aquellos como en estos tiempos.

En virtud de este profundo movimiento de indagación, reflexión y experimentación educativa, a la que aludimos anteriormente, la vinculación de la docencia con la investigación se convierte en un tema sugerente en el campo de la investigación educativa y, en particular, en el de la formación de profesores. Por un lado, concentra el interés de los

profesores que quieren hacer de su práctica educativa un quehacer crítico, recreador, alentado por el cambio.

Por otro lado, alienta las esperanzas de los responsables de la planeación universitaria por encontrar nuevas estrategias y formas para una docencia renovada, en una universidad que en el discurso académico, busca la transformación y proyección hacia el siglo XXI; pero además, es objeto de controversia entre especialistas, pues se trata de una problemática difícil, complicada, que ofrece diferentes matices y perfiles que exige un abordaje mediado por sucesivas aproximaciones.

En consecuencia, el quehacer del profesor-investigador que hace de su práctica educativa objeto de estudio, investigando el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de su labor docente, requiere cauces, mecanismos y apoyos de carácter institucional.

Pensamos además que la vinculación docencia-investigación tiene que ver, y mucho, con el nivel estructural de la institución: por ejemplo, no se plantea lo mismo en una institución que distingue las dos funciones (UNAM), que en otra en la que se da la conjugación y articulación entre ambas (UAM), que es un concepto aún abierto que designa por lo mismo un conjunto de prácticas que están en proceso de construcción y, finalmente, que debe inscribirse en un contexto general que haga inteligible el problema.

Asimismo, son varios los conceptos que conforman el abanico teórico al que nos referimos: elevar la calidad de la educación, reformar la universidad, construir una docencia creativa, superación académica del profesor y como corolario, la *Profesionalización de la Docencia* a partir de una cabal vinculación entre la docencia y la investigación, punto medular tanto del presente capítulo como del proyecto de investigación en su conjunto.⁶¹

La preocupación por vincular la docencia y la investigación surge y se inscribe en el proceso de reforma de la universidad mexicana, proceso en el que todavía, en la actualidad, nos encontramos inmersos. Aunque el periodo de su surgimiento, como lo decíamos antes, fue la década de los setenta, las políticas de desarrollo y de fomento a la vinculación entre enseñar e investigar rebasan ese decenio y se proyectan en el presente. En ese sentido, la vinculación docencia-investigación es parte sustantiva de los programas más actuales de superación académica del profesorado en todos sus niveles, dimensiones y modalidades.

La vinculación de la docencia con la investigación pertenece -ya desde el periodo de su surgimiento- a una concepción nueva de la pedagogía y la didáctica en la que se concibe el quehacer docente como: a) un proceso particular, b) que está animado por una intención bien precisa, c) que se realiza en una relación educativa de carácter formal, d) que se pone en juego una serie de estrategias de aprendizaje, e) que, finalmente, no puede ser estudiado al margen del interjuego de factores institucionales, escolares, psicológicos y sociales.⁶²

⁶¹ Sánchez Puentes, R., op. cit. p. 6.

⁶² Ibid, op. cit. pág. 32.

La vinculación docencia-investigación no pertenece a la concepción y al paquete de la tecnología educativa. Como es sabido, ésta, inspirándose en la teoría general de sistemas, aborda la tarea docente como un proceso de carácter cibernético, sus análisis los centra en los insumos y en el control de calidad de los productos.

Ello significa que la *Sistematización de la Enseñanza* se orientará hacia la determinación exacta de los objetivos de aprendizaje, la planeación de las experiencias de enseñanza y la evaluación de las conductas alcanzadas y modificadas; intentando con ello imprimir una "racionalidad" científica.

La Profesionalización de la Docencia ofrece, por el contrario, un marco teórico diferente al de la Tecnología Educativa y al de la Sistematización de la Enseñanza de inicios de los setentas; más articulado, explicativo y fecundo. Todo el marco conceptual que acompaña a la Profesionalización: como la modernización de la educación, la reforma universitaria, la superación académica del profesor, la calidad de la educación, giran alrededor del profesor universitario quien, para cumplir con sus funciones y tareas, no sólo debe "transmitir" conocimientos sino hacerlo de una manera crítica, creadora, alentada siempre por una mentalidad de cambio y transformación.

Por ello, que el profesor haga de su práctica educativa un objeto de estudio e investigación es ciertamente una labor académica. Como todo quehacer académico, esa actividad del profesor tiene una doble dimensión, la individual y la institucional. Ambas dimensiones son inseparables: más aún, sin confundirse, se complementan. Es necesario insistir en la dimensión institucional, porque si las estructuras y la organización universitarias no dan causas y salidas; mecanismos y lineamientos, criterios ni prácticas, los esfuerzos personales perderán la intención y el alcance de la vinculación entre la docencia y la investigación.

Sólo así se explica que la *Profesionalización de la Docencia* se erija en contra de concebir la tarea educativa como una acción destinada primordialmente a transmitir y comprobar conocimientos, cayendo así en una docencia generalmente rutinaria y, en consecuencia, como un elemento más para el mantenimiento del statu quo. Dicha concepción debe orientarse hacia una docencia renovada, empeñada no sólo en la adquisición de conocimientos sino en su apropiación, recreación y posible transformación.

Para lograrlo se pueden señalar dos caminos: uno que se centra en la figura del docente-investigador, aquél que enseña lo que previamente ha investigado; pero que además hace de su práctica uno de los objetos prioritarios de su indagación y reflexión. Es ésta una de las principales formas de realizar la vinculación entre la docencia y investigación en el espacio del aula, punto medular para profesionalizar tan importante tarea educativa.

Otra, es poner énfasis en la enseñanza para el cambio. Primero en un cambio de actitud en la forma de enseñar. Actitud crítica frente al saber, que incluye un cuestionamiento de los criterios y procedimientos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se logra de esta manera una docencia renovada y creativa cuyos resultados coadyuvan a darle una nueva imagen a las prácticas docentes, a los saberes prácticos adquiridos y a la misma concepción que el docente tiene de su papel y de su desempeño.

Después de adentrarnos en los pormenores de estas dos funciones sustantivas de la universidad, confirmamos que no siempre ha estado bien definida la vinculación entre docencia e investigación, a pesar de haberse reconocido en el discurso y en los diagnósticos y evaluaciones sobre las actividades educativas. Educar *para* la investigación y educar *en* la investigación han quedado muchas veces en simples formulaciones o en declaración de buenas intenciones.

Esta cuestión es de la mayor importancia en el nivel de la enseñanza media superior y superior, ya que la misión académica de la universidad tiene a la investigación y a la docencia como dos de sus funciones sustantivas. Una investigación que no nutriera a la docencia o que no fuera instrumento principal en la transformación de las prácticas educativas no cumpliría con los propósitos que la academia y la sociedad le han encomendado.

Por otro lado, una docencia *desvinculada* de los enfoques y logros de la investigación, de los sucesivos estados del arte y nuevos planteamientos de problemáticas y metodologías de investigación, sería una docencia con un papel muy tangencial en la transformación de los campos disciplinarios y de las nuevas tecnologías que en nuestra era avanzan de manera vertiginosa.

Por todo lo afirmado, consideramos que es urgente formar un *Profesional de la Docencia* que sea capaz de promover en el estudiantado un profundo conocimiento, una actitud crítica y autocrítica, una disposición permanente para el aprendizaje y una sólida formación científico-técnica con la cual enfrente, los que debiera resolver en el ejercicio de su práctica profesional.

Este planteamiento alude directamente a enfrentar el estudio y la práctica de la docencia como una profesión, con las mismas características y responsabilidades como lo exige la formación de cualquier egresado de educación superior.

Preocupado por las deficiencias académicas, docentes en especial, con que se forman muchos estudiantes en nuestra Universidad y, apoyándome tanto en ciertos aportes de la investigación educativa como en experiencias concretas en programas de formación de profesores a lo largo de muchos años, me tomo el atrevimiento de esbozar la siguiente propuesta, misma que someto a la consideración de los interesados en estas cuestiones.

3.3 Hacia una nueva propuesta de profesionalización docente.

3.3.1 Preámbulo.

El tradicional descuido de la educación en nuestro país tiene en la *cuestión docente* uno de sus flancos más críticos. Esto, en el marco del también tradicional sesgo de las

políticas públicas hacia la inversión en infraestructura o tecnología antes que en personas, a la atención a las cantidades por sobre las cualidades, a la mirada de corto plazo por sobre el largo plazo y los arbitrarios y nefastos cortes sexenales.

Antes que corregir esos sesgos y bajo la consigna del mejoramiento de la calidad de la educación pueden estar contribuyendo a reforzarlos. A tres décadas de haberse aprobado la *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, no sólo hay escaso avance sino retrocesos importantes en su condición y en la visión misma de la educación.⁶³ Para confirmar lo dicho, basta con repasar la desaparición en la última década de Centros, Departamentos, Unidades y Fundaciones que se dedicaban a desarrollar programas y proyectos de formación de profesores y de investigación educativa en universidades públicas y otros centros de educación superior en el país.

Un aspecto central del reconocido “deterioro de la calidad de la educación”, en América Latina y otras partes del mundo, está vinculado al deterioro que ha venido experimentando la condición laboral y profesional de los educadores en las últimas décadas, acentuado en el marco de las políticas neoliberales de ajuste que está de moda en estos tiempos.

Si bien el moderno discurso educativo reconoce el problema docente, las políticas y medidas para encararlo que vienen implementándose en los últimos años, tanto en el nivel global como regional y nacional, están lejos de responder a la gravedad y urgencia de la situación y, en muchos casos, están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la *desprofesionalización* y la *proletarización* del magisterio.

Dicha desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de pérdida de sentido y de significado de su tarea docente, donde los educadores relegados a un papel secundario, meramente operativo y excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno de los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo.

Los propios educadores y sus organizaciones (sindicatos, coordinaciones, asociaciones, colegios, etc.) han tenido un papel activo en la configuración de este estado de cosas y, por ende, tienen por delante también un papel importante en el esfuerzo colectivo para revertir dichas tendencias.

El moderno discurso educativo habla de equidad, eficiencia, mejoramiento de la calidad, énfasis sobre el aprendizaje, descentralización, autonomía de la escuela, rendición de cuentas, incentivos, sistemas nacionales de evaluación, sistemas mejorados de información estadística, etc., como ingredientes esenciales de la reforma educativa, al tiempo que se afirma para los educadores, la necesidad de un nuevo papel docente

⁶³ Torres, R. M. La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. Cumbre Internacional de Educación. Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo No. 8. CEA. UNESCO. México, 1997, p. 3.

apuntalado en nociones tales como: *protagonismo, autonomía, revalorización, profesionalización.*

El ideal docente que perfila la abundante y variada literatura sobre el tema del cambio en educación no es ya el *instructor y disciplinador* del pasado, sino el educador que percibe su papel como *provocador y facilitador* de aprendizajes; que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículum sino de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para reconocer y seleccionar las opciones curriculares y pedagógicas más adecuadas a cada circunstancia, que es capaz de elaborar cooperativamente un proyecto educativo para su escuela; que sabe buscar y seleccionar información, y enseñar a sus alumnos a hacerlo; que es capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y traducirlas en currículum para la enseñanza; que sabe conducir el trabajo en grupo en su aula de clase y participar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; que tienen la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su función y sobre su práctica; un *investigador reflexivo, un facilitador, un catalizador, un dinamizador* del desarrollo de la comunidad, más allá del estrecho ámbito de la escuela.

No obstante, la brecha entre ese *educador ideal* con el que cuentan las reformas educativas -apóstol, trabajador asalariado y profesional al mismo tiempo- y el *educador real* que ha venido siendo construido de manera sistemática a lo largo de varias décadas de políticas educativas, en lugar de reducirse, se ensancha.

La creciente insatisfacción con el sistema escolar y sus resultados ha tendido a centrarse en la figura y el papel del educando, percibido a menudo como el principal -cuando no el único- responsable del problema educativo. Mientras que a los educadores se les adjudica un lugar preponderante en la explicación de la crisis educativa, cuando se trata de plantear alternativas y diseñar políticas para superar dicha crisis afloran estudios, argumentos y cálculos para mostrar la escasa importancia que tiene el educador (su remuneración, condiciones laborales, formación y experiencia) como "insumo" en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Como en el pasado, es preciso recordar por eso que la validez y la competencia técnica de una propuesta de reforma educativa radica no única ni principalmente en el nivel científico y en la coherencia académica del planteamiento, sino en sus condiciones de receptividad y de viabilidad, lo que incluye el conocimiento cabal de la realidad en la cual pretende insertarse, el reconocimiento de la complejidad y los tiempos del cambio, la empatía y la capacidad para entablar un diálogo productivo con la sociedad, y con los de los criterios y procedimientos de los sistemas de enseñanza.

El planteamiento central que intentamos desarrollar es que dado el punto de partida, las tendencias vigentes y las perspectivas que se abren a futuro- la *profesionalización de la docencia*, o más específicamente, de los educadores y de sus organizaciones, es no sólo una condición esencial para construir el nuevo modelo educativo que requiere el desarrollo presente y futuro de nuestras sociedades, sino que ha pasado a ser un elemento para la

propia supervivencia y desarrollo de los educadores, de sus organizaciones y de la enseñanza como profesión.⁶⁴

En el contexto de las modernas políticas educativas, empeñadas en hacer compatible mejoría de la calidad de la enseñanza con reducción de costos, los educadores tienden a ser vistos cada vez más como un factor problemático y como un “insumo” costoso.

Esto ha precipitado tendencias claras, ya no sólo hacia su *desprofesionalización* sino hacia su *exclusión*. Parte de este paquete serían: la escalada de las críticas a la enseñanza en general y a los educadores en particular como principales artífices (y potenciales salvadores) del problema educativo; la continuada incorporación de educadores improvisados como un recurso inevitable y legítimamente incorporado al sistema escolar; el creciente peso y la asignación presupuestaria concedidos a la tecnología educativa (desde el texto escolar hasta al video, la computadora y el CD-ROM) y a las modalidades de educación abierta y a distancia como una respuesta más en la orientación “costo-beneficio” y de más corto plazo que la inversión en recursos humanos para el sector educativo; el auge de las propuestas de auto-aprendizaje y auto-evaluación a través de cursos, seminarios, diplomados y materiales auto-instructivos expresados en una versión “moderna” de enseñanza programada de todo tipo;⁶⁵ el desplazamiento de la atención y los recursos hacia la *capacitación docente en servicio* y el virtual abandono de la *formación inicial*, junto con una tendencia hacia el estrechamiento de los estándares de formación y capacitación; y la continuada ausencia de los educadores en la definición, información y discusión de políticas y reformas educativas, incluso en aquellas específicamente orientadas a analizar y hacer propuestas en torno de la *cuestión docente*.

3.3.2 Supuestos de la nueva propuesta de profesionalización docente.

Los campos profesionales se caracterizan, entre otras cosas, por su complejidad. La contraparte de la complejidad es la simplicidad y, a la vez, la incertidumbre. El profesional es aquella persona que es competente para operar en este tipo de contexto, ha aprendido a manejarse con las incertidumbres inherentes al área, tiene el dominio y el coraje para tomar decisiones críticas en base a la evidencia disponible, y tiene las habilidades técnicas para llevar a la práctica de manera efectiva las decisiones tomadas o para retomar la situación cuando las soluciones iniciales muestran ser inapropiadas, desaconsejables o impracticables. Los campos profesionales son, por su propia naturaleza, complejos y no se prestan para respuestas simplistas del tipo “bien” o “mal” o para salir del paso.

La persona profesional está en el papel de “artista práctico”, es decir, alguien que se aparta de fórmulas, recetas y protocolos, que asume situaciones complejas, y que utiliza su intuición y sentido común y criterio profesional para formular juicios y tomar acciones apropiadas y defendibles en situaciones en las que la evidencia rara vez es concluyente.⁶⁶

⁶⁴ Torres, R. M., op. cit. p. 5.

⁶⁵ Attali, J. School the day after tomorrow, *in prospects*, no. 99. Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September, 1996, p.6.

⁶⁶ Burke, 1996, pp. 533-534.

Lograr para los docentes un papel profesional implica que “el docente no sólo ha tenido una formación de nivel superior sino que ésta le ha habilitado para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de sus alumnos y las necesidades educativas del entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos adecuados, y para la elaboración local del currículum. Supone además que las condiciones en que trabaja el docente le posibilitan ejercer estas funciones e interactuar con el resto de agentes educativos y con el entorno social”.⁶⁷

Un modelo educativo orientado profesionalmente está basado en la confianza en las capacidades y voluntades del educador, y en su capacidad de continuar aprendiendo y perfeccionándose como educador; confiere al educador un papel central en la posibilidad del cambio en educación; valora y estimula en los educadores su formación para tomar iniciativas, innovar y experimentar; estimula y facilita su proceso de aprendizaje y autoaprendizaje para avanzar en su profesionalización.

Los educadores están en la posibilidad de identificar y planear las necesidades de sus alumnos y de su escuela, individualmente o en grupo; discuten entre sí y con otros sobre los problemas y las alternativas para resolverlos; son educadores reflexivos, capaces de identificar y analizar críticamente los problemas que les plantea la práctica y de buscar colectivamente soluciones para los mismos; son capaces de evaluar a sus alumnos y a sí mismos; cuando se oponen, explican por qué y plantean alternativas. Esta propuesta implica, obviamente, un papel diferente del educador, de la formación docente y de las organizaciones de profesores.

Ahora bien, ¿qué significado y qué sentido de realidad tiene en este momento hablar de “profesionales” y de “profesionalización” de la enseñanza en los países de tercer mundo y de México en particular, dado el punto de partida y las tendencias actuales? ¿Cómo hablar de “profesionalización” docente en momentos en que la docencia ha llegado a un punto extremadamente crítico?⁶⁸ Argumentamos aquí que es precisamente por lo crítico de la situación que se justifica la urgencia y la radicalidad del paso que se tiene que dar.

No es posible y sería demagógico plantear una autonomía total para los establecimientos escolares y para los educadores dentro de estos. En los propios países desarrollados, paradigma y referente de quienes diseñan las políticas educativas, los sistemas escolares tienen menores márgenes y más variadas modalidades de autonomía que los que se tiende a imaginar.

En otras palabras, aún en sistemas escolares de países industrializados y altamente desarrollados, donde las condiciones materiales y la preparación de los educadores y de la población en general es alta, y donde existe una relativamente larga tradición democrática, continúan modificándose y en debate los grados y modos de *descentralización*, de *autonomía* y de *profesionalización docente* dentro de los sistemas educativos.

⁶⁷ Tovar, 1994, p. 52.

⁶⁸ Torres, R. M., op. cit. p. 54.

En consecuencia, entre la centralización y la descentralización, entre la dependencia y la autonomía totales hay un largo trecho y variantes y grados muy diversos. Sólo cada situación concreta puede encargarse de probar esos límites y encontrar el punto más adecuado a sus necesidades y posibilidades en cada momento.

Avanzar en la línea de profesionalización implica no simplemente “re-valorizar” al educador sino valorizar a un nuevo educador, con un perfil y un papel diferentes del convencional, en el marco de un modelo escolar también diferente.

La consigna de la “revalorización” docente -como la del “deterioro” y el “mejoramiento” de la calidad de educación- cristaliza (e idealiza) un momento dentro del desarrollo de los sistemas escolares en nuestros países que ya no existe, un perfil y un ideal de educador que pertenecen al pasado. No es posible volver atrás. El proceso de profesionalización docente no es un movimiento hacia atrás, de recuperación de un estatus y un prestigio perdidos, sino un movimiento hacia delante, de construcción de una nueva identidad.

Construir esa nueva identidad y ese nuevo papel, prefigurados en el discurso educativo desde hace muchos años y germinando, también desde hace mucho, en aulas y escuelas del mundo entero, requiere trabajar no sólo con los educadores sino con el conjunto de la sociedad. Esta nueva identidad, por otra parte, no es separable de la construcción de un *nuevo modelo educativo* y la superación del existente. La identidad y el papel docente no existen de manera aislada; han sido configurados históricamente dentro de determinado sistema escolar y determinado sistema social.

Son, en primer lugar, los propios educadores los que deben comprender la necesidad de revisar su imagen y su papel tradicionales: liberarse del dedo acusador que todo educador lleva hoy instalado dentro y aceptarse a sí mismos como parte del problema y como parte de la solución:

Asumir, desde el momento en que optan por la enseñanza, que éste es un oficio complejo, y que se complica más en condiciones de pobreza como las que caracterizan a la mayoría de la población escolar en nuestro país; reconocerse a sí mismos como educandos crónicos, en estado de aprendizaje permanente; pensarse no como empleados asalariados, sino como intelectuales, como agentes fundamentales del cambio, con posibilidad de decidir de manera significativa en la vida y en las oportunidades de mucha gente; asumirse modestamente como profesionales en ciernes que, como los demás, deben hacerse acreedores a esa denominación; reconocer para sí mismos la validez de los preceptos, valores y actitudes que enseñan a sus alumnos, y buscar una cada vez mayor coherencia

entre lo que se predica y lo que vive; comprender que el ejercicio de un trabajo profesional requiere desarrollar la capacidad para la crítica y la autocrítica, el auto-aprendizaje, el auto-estudio, la reflexión sobre la propia práctica y la práctica de los demás, a fin de percibir y comprender cada vez mejor el sentido de sus actos y de las decisiones que toman día a día en el ejercicio de la enseñanza.

Avanzar hacia la Profesionalización implica revisar los parámetros tradicionales con los cuales viene definiéndose el valor y el estatus del educador. Las calificaciones académicas (número de años cursados, de diplomas obtenidos, de cursos tomados), la experiencia docente (los años de servicio), y el nivel en el que enseña (mayor altura de la pirámide educativa, mayor estatus) no necesariamente reflejan el nivel de competencia y, sobre todo, de desempeño profesional de un educador.

La “pérdida de estatus” y la búsqueda de “revaloración” de la figura del educador tiene que ver, esencialmente, con una pérdida (real y relativa) del saber y de la competencia docentes, sólo prácticamente reflejadas, con todo, en el rendimiento escolar de los alumnos.

Es un mundo en que hay cada vez más por saber, en el que el saber ha desbordado a la institución escolar, a la relación formal de enseñanza y al educador de oficio, éste es percibido socialmente (y por ella y por él mismo) como “sabiendo” cada vez menos y, al mismo tiempo, teniendo que enseñar cada vez más.

El reconocimiento de la imposibilidad de saberlo todo, de la importancia de la “escuela paralela” de los medios de comunicación y de la función diferente que en este contexto pasan a tener los educadores y la institución escolar, es un reconocimiento que permanece en el nivel de los especialistas, pero que no ha tocado a los educadores y a la sociedad como un todo.

Desinformados, atrincherados en el antiguo papel del maestro-instructor y el maestro-enciclopedia, y en la nostalgia de la “pérdida” y el “deterioro”, los educadores continúan librando la batalla imposible de querer saberlo todo y enseñarlo todo, de espaldas a la realidad exterior, al poder arrasador de los medios de comunicación, atendiendo a las expectativas de padres de familia, también atados al viejo modelo escolar, que continúan pidiéndole a la escuela de hoy que siga siendo la misma escuela del pasado.

La ignorancia relativa de todos se ha vuelto más evidente; pero mientras que al especialista la sociedad le permite ser especialista y reconocer su ignorancia en otros campos, la imagen del maestro-enciclopedia perdura y está fuertemente arraigado en la cultura escolar y en la cultura social en general. Paradójicamente son los propios educadores quienes más se empeñan en atesorarla, sin comprender que esa imagen pertenece al pasado, que es irreplicable en el momento actual, y que al aferrarse a ella lo que hace es *cavar* su propia tumba.

Incluso si la cantidad y calidad de la formación docente fuesen óptimas, los educadores de hoy no pueden pretender más ser “antorchas del saber”. No sólo porque el conocimiento ha avanzado a pasos agigantados y porque se han multiplicado y diversificado las fuentes de información y conocimiento, sino porque la enseñanza hoy tiene menos que ver con *enseñar* que con *enseñar a aprender* y *enseñar a ser*.

Ser un educador competente no pasa ni simple ni precipitadamente por “saber la materia”, pasa por desarrollar los conocimientos, los valores, las aptitudes y las actitudes necesarias para que los alumnos aprendan a aprender, aprendan el valor y el placer del

aprendizaje, sean capaces de percibir y reflexionar sobre sus estrategias y modos de aprender.

Alumnos curiosos, alentados a dudar y a crear, capaces de preguntarse y preguntar, buscar información por su cuenta, identificar y resolver problemas. El educador competente, en suma, no es el que regala el pescado sino el que enseña a pescar.

Entendida de este modo la buena enseñanza, la evaluación del desempeño profesional del educador y del rendimiento escolar del alumno requiere, obviamente, parámetros muy diferentes de los utilizados en el sistema educativo convencional, en donde enseñar equivale a transmitir conocimientos y aprender equivale a asimilar dichos conocimientos. Es evidente, que aquí nos enfrentamos a un problema de concepción en torno al fenómeno educativo, que es necesario aclarar y, en su caso, superar tales anacronismos.

Es, pues, desafío abierto de un modelo profesional de enseñanza el desarrollo y la experimentación de nuevos parámetros de evaluación acordes con ese nuevo papel atribuido al educador y al aparato escolar.

La autonomía profesional no es necesariamente una necesidad sentida y una demanda expresada por los docentes. *Autonomía* implica menos dependencia pero más esfuerzo personal, más libertad pero al mismo tiempo más responsabilidad, un espacio mayor para el ejercicio de la propia iniciativa pero también para la rendición de cuentas, menos recetas pero más capacidad para identificar y resolver problemas, menos control pero mayor exigencia de autorregulación, planificación y evaluación.

Todo ello implica, a su vez, capacidad para tomar decisiones informadas, mayor capacidad crítica y tolerancia a la crítica de otros, disposición para aprender continuamente y en toda situación, predisposición a la investigación, curiosidad por saber y deseo de avanzar, una división flexible del trabajo y una mayor cooperación donde ésta es necesaria para lograr una mayor eficiencia.⁶⁹

Todas estas características han sido sistemáticamente desestimuladas en la formación docente y en el ejercicio de la docencia. Las "ventajas" de la dependencia (recibir todo dado, minimizar las decisiones propias, no arriesgar) se refuerzan frente a la escasa formación y a la inseguridad laboral y profesional.

La histórica dependencia del profesorado respecto de un modelo educativo y escolar centralizado, vertical y autoritario no se modifica en poco tiempo ni de manera sencilla. La propia formación docente debe verse como un espacio clave para reflexionar y construir junto con los educadores, la Profesionalización y la Autonomía docentes como una necesidad y una reivindicación.

⁶⁹ Torres, R. M., op. cit. p. 54.

El cambio educativo y la *Profesionalización Docente* que éste implica rebasan a la institución escolar. Entender la reforma educativa esencialmente como reforma escolar, intramuros de la escuela, continúa siendo una de los errores fatales de las reformas educativas. Es indispensable trabajar no sólo con los padres de familia si no con toda la sociedad, contribuir a que la sociedad comprenda que el sistema educativo es un todo integrado, y que el educador es apenas un engranaje de ese sistema

3.3.3 Lincamientos de una nueva propuesta de formación docente.

- **La participación activa de los educadores en el proceso de formulación de políticas, planes y programas de formación docente.** El diseño de políticas planes y programas de formación docente requiere la participación activa de los involucrados no únicamente como destinatarios, sino como sujetos que aportan un conocimiento y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y su implantación, y como sujetos que se enriquecen, aprenden y avanzan ellos mismos profesionalmente en el proceso.

En la redefinición del currículum docente, la participación de los educadores resulta esencial, pues son ellos quienes mejor pueden advertir los vacíos y debilidades de su propia formación, y los requerimientos de la práctica. Esto no significa quedarse en el nivel de los educadores ni en las demandas de capacitación planteadas por ellos, sino partir de ellos para avanzar sobre ellos. Partir de las necesidades y preocupaciones de quienes aprenden y conectarse permanentemente con ellas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje es un principio fundamental de la pedagogía y de la investigación educativa, tanto si los alumnos son niños como -y con mayor razón- si son adultos.

Obviamente, la propia formación docente debe verse como una espacio para trabajar con los maestros en una mejor comprensión de su papel y de sus requerimientos de formación, en la perspectiva de ese papel docente más profesional y autónomo que están llamados a cumplir.

- **Una reforma curricular de la formación docente en paralelo y en sintonía con la reforma curricular del sistema escolar.** No es posible continuar pidiendo a los educadores que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su preparación para la docencia. Tanto en el nivel de contenidos como en el de enfoques, métodos, valores y aptitudes, debe existir coherencia entre el currículum de la formación docente y el currículum escolar, es decir, entre lo que los maestros aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas. Si toda la educación va en el sentido de cuestionar el enciclopedismo, el mismo principio debe aplicarse al ámbito de la formación docente.

La "buena" formación docente no es más la que transmite muchos contenidos sino la que es capaz de desarrollar en los futuros maestros las competencias (saber, saber hacer y saber ser) hoy en día consideradas esenciales en el desempeño del papel docente y en la formación de las nuevas generaciones.

- **Formación docente como educación permanente.** Lo que los educadores saben (o pueden llegar a saber) de manera sistemática lo aprenden en varios lados y a lo largo de

toda la vida: en el sistema escolar, en su formación específica como docentes (inicial y en servicio), y a través de la propia práctica de la enseñanza.

- **Cuando se mira la formación docente desde la óptica de la formación permanente.** Resulta evidente la importancia de la reforma escolar (no sólo universitaria) para la preparación de los futuros educadores; percibimos como arbitraria y artificial la separación entre formación inicial y en servicio; y reconocemos el valor de la (reflexión crítica sobre la propia) práctica docente como una fuente permanente de aprendizaje y perfeccionamiento de la docencia.

- **La importancia de la reforma del sistema escolar.** Existen al menos tres razones que justifican mirar el aparato escolar como una condición fundamental del desarrollo y el desempeño profesional de los docentes: a) dada la reconocida mala calidad de la educación ofrecida en el sistema escolar vigente, los alumnos abandonan al aparato escolar con deficientes conocimientos generales, a menudo sin haber resuelto su propia educación básica; b) dado el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar (autoritario, enciclopédico, pasivo, represivo etc.) los alumnos en el contacto diario con ese modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas, difíciles de revertir en la formación docente propiamente tal; y c) mejorar la educación general del alumnado y profesorado resulta más barato y eficaz que invertir posteriormente en una formación *remedial*, dedicada a llenar las lagunas de una deficiente enseñanza primaria y secundaria.

- **La importancia de la reflexión crítica sobre la práctica docente.** Los propios educadores advierten que “se aprende a enseñar enseñando”. La práctica pedagógica es, en efecto, el espacio más importante, permanente y efectivo de la formación docente. No obstante, la formación docente ha tendido a equipararse con curso, taller, charla, libro y con una situación formal de enseñanza-aprendizaje. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los educadores para avanzar y superarse profesionalmente.

Esto debería incluir una posición crítica frente a la noción y al ejercicio de la práctica dentro del currículum de formación inicial, la cual tiende a ser asumida acriticamente por los alumnos-maestros y su respectivo profesor- tutor.⁷⁰

- **Autonomía escolar junto con la autonomía profesional de los educadores.** Autonomía de la escuela y autonomía del educador no son la misma cosa, ni la una supone necesariamente la otra. La primera puede darse sin la segunda: descentralización administrativa, delegación de funciones, y autonomía financiera a la institución escolar, pero sin que se modifique la condición y el papel de los educadores dentro de la institución administrativa (e incluso financieramente) autónoma. La autonomía de la escuela en tanto institución educativa pasa por la autonomía docente y ésta última supone, a su vez, políticas y medidas dirigidas de manera específica a logro de este objetivo.

⁷⁰ Pérez Gómez, A. Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalucía, in Prospects. No. 99. Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September 1996, p. 60.

- **Un sistema unificado pero diversificado, de formación docente. Unidad no significa uniformidad.** Es preciso reconocer la necesidad de diversificar tanto lo que se ofrece como las modalidades y contenidos de la formación docente, dentro de un sistema unificado y coherente.

- **Diversificación de los promotores.** El Estado tiene y continuará teniendo un papel fundamental en la formación de los educadores, siendo --como es- el principal empleador de la fuerza laboral docente, pero la tarea requiere el concurso de las universidades y otros centros vinculados a la investigación, la producción y divulgación de conocimiento.

Los mejores científicos, intelectuales, artistas y escritores, deberían ser convidados a unirse al esfuerzo colectivo de preparar a los educadores, no únicamente en las escuelas normales, las facultades de educación o universidades pedagógicas sino en las propias bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística etc. Nadie mejor que los propios educadores pueden defender y viabilizar una estrategia sostenida y eficaz de revaloración y profesionalización de los profesores.

- **Diversificación de modalidades y contenidos.** Igual que el sistema escolar, la formación docente ha estado tradicionalmente basada en el supuesto de la homogeneidad, y en un único modelo de enseñanza: lengua, pizarrón, gis. Igual que el propio aparato escolar, la formación docente requiere diversificarse y abrirse a las nuevas posibilidades que muestra la investigación y ofrecen el conocimiento y la tecnología disponibles.

No existe la modalidad más apropiada para todos, para todo y en general, sino la combinación de modalidades y técnicas más apropiadas para cada necesidad y contexto: charlas, cursos, talleres, seminarios, laboratorios, pasantías, becas, observación de clases, etc.⁷¹ Indiscutiblemente cada modalidad tiene sus fortalezas y debilidades. Pocos campos como el de la formación docente están tan urgidos de innovación y experimentación.

- **Es fundamental romper con el aislamiento de la tarea docente, así como con el individualismo, el academicismo y el formalismo que han caracterizado a la formación docente.** Los educadores, igual que los profesionales de otras áreas, necesitan tiempos y espacios propios para encontrarse, reflexionar e intercambiar lo que favorece el aprendizaje entre pares, la valoración del propio saber y el trabajo cooperativo. Formar para el auto-estudio, para el aprendizaje autónomo es la principal tarea del aparato escolar y de la formación docente en primer lugar. Un educador que tiene instalada la necesidad de seguir aprendiendo y busca autónomamente las vías para hacerlo, ha logrado una de las condiciones esenciales de un trabajo profesional.

- **La formación docente como estrategia de largo plazo.** Formar recursos humanos en cualquier campo es cuestión de largo plazo, de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo. Formar a los educadores de hoy en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes requeridos para llevar adelante la profunda transformación educativa

⁷¹ Torres, R.M. ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial, ponencia No. 17, Instituto FRONESIS, Quito, 1995.

que reclaman nuestra sociedades y con los que cuentan las modernas políticas y reformas educativas exige nada menos que eso.

Esto implica pasar de una visión de la formación docente como bloques estancos (plan, programa, proyecto, determinado periodo, determinado número de cursos y horas) a una visión estratégica, en la cual la propia formación docente pase a ser diseñada como una estrategia.

- **Formación más que “capacitación” docente.** A menudo, la demanda que hacen los educadores suelen ser una demanda de capacitación antes que de formación, limitada a aspectos operativos y apegada a lo percibido como inmediatamente útil y vinculado a su tarea diaria: clases demostrativas, métodos, y técnicas de enseñanza, y actualización entorno de los contenidos de las materias que imparten. No obstante, satisfacer las múltiples y complejas demandas que plantea la tarea docente implica ubicarse en el plano de la formación.
- **Comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos.** Más que en el de la capacitación: entrenamiento de habilidades y destrezas para cumplir con una tarea específica. En particular, resulta fundamental asegurar en la *formación docente* una visión que recupere la vinculación entre saber general (saber la materia) y saber pedagógico (saber enseñar), teoría y práctica, gestión pedagógica y gestión administrativa, y escuela y comunidad. Esta visión amplia de la formación docente implica pensar en plan y en estrategia, así como analizar y reorientar como parte de la propia formación docente- las demandas tradicionales de capacitación por parte de los educadores.

3.3.4 A manera de cierre.

Las consideraciones anteriores nos parecen relevantes, pero lo que en realidad sucede es que en la enseñanza media superior y superior, aún no se opera un cambio de mentalidad con respecto a la *Profesionalización de la Docencia*, en general se sigue manejando la noción de docencia como un servicio.

Un servicio que se debate, las más de las veces en un juego paradójico, pues a pesar que en el discurso oficial hay cuidado de no negarle importancia, y de que, por otra parte, consume el porcentaje más alto de los presupuestos institucionales, vía salario de los profesores, en los hechos es una de las tareas educativas menos reconocidas y, consecuentemente, menos apoyada y promovida, en términos de su superación.

De ahí que, mientras la docencia sea un complemento o un accidente en la vida profesional de un egresado de la Universidad, que prioritariamente se dedica al desempeño de otro quehacer, mientras la docencia no sea concebida como una profesión en sí misma, no se puede pensar con seriedad ni en programas generales, ni en programas especializados de formación docente.

Pensar a la docencia como una profesión implica reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, reconocer que su ejercicio no sólo implica preparar e impartir clase, calificar trabajos y asignar calificaciones, sino que también es un debate en que el profesor, como intelectual, realiza con un objeto de conocimiento.⁷² Es decir, resulta particularmente importante el reconocimiento que se otorgue al docente como intelectual y a la práctica docente como actividad profesional.

La docencia que se requiere para formar a los estudiantes y profesionales del siglo XXI debe ser muy diferente a la que predomina en la actualidad centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos. Es decir, la que se sustenta en el concepto tradicional de enseñanza verbalista y enciclopédica. Por el contrario, los cinco retos de la Educación del Futuro, que ya está aquí, son : que los alumnos *aprendan a conocer*, que *aprendan a hacer*, *aprendan a convivir* y trabajar con otros, *aprendan a ser* y, fundamentalmente, *aprendan a aprender* por toda la vida.⁷³

El gran reto, entonces, es reconceptualizar la función docente y diseñar las estrategias y prácticas que la hagan realidad en cada nivel educativo y de acuerdo con los objetivos que se persigan en cada programa de formación y actualización.

Para lograr éxito en esta empresa se requiere claridad teórica y voluntad política por parte de las autoridades educativas y, sobre todo, romper las resistencias de quienes se verán obligados a cambiar sus tradicionales prácticas de enseñanza. Evidentemente la tarea no es fácil pero tampoco imposible y sí impostergable, si en verdad estamos empeñados en acabar con las nocivas inercias que padece nuestro sistema educativo.

⁷² Díaz Barriga, A. La formación de profesores: un problema estructural. Foro Universitario, Núm. 48, 1984, pp.26-27.

⁷³ Díaz Barriga, A. La formación de profesores: un problema estructural. Foro Universitario, Núm. 48, 1984, pp.26-27.

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS DEL VINCULO DOCENCIA- INVESTIGACIÓN.

Siguiendo con el análisis de la problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM, con hincapié en la formación de profesores, en este capítulo he seleccionado cuatro propuestas que desarrollan este vínculo desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, pero que en conjunto ofrecen un panorama de la problemática de dicho vínculo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tan necesario en la práctica educativa si en verdad descamos transformarla.

Los autores y sus propuestas son: a) Oscar Soria Nicandro, con *Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana*, b) Ricardo Sánchez Puentes, con *Didáctica de la investigación en las ciencias sociales y humanidades*, c) Ramiro Basilio Encarnación, con *La operación académica integrada como alternativa de vinculación docencia-investigación* y d) Porfirio Morán Oviedo, con *Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad*; todas ellas, no obstante, que se concibieron y desarrollaron en espacios académicos distintos, comparten una preocupación común: elevar la calidad de la práctica docente, a través de la incorporación de las estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación, antes señaladas, en los procesos formativos de los alumnos.

Las primeras tres estrategias pedagógicas las recojo e interpreto en lo sustantivo, de los autores antes mencionados; echando mano de los textos, ideas y, buena parte de su obra, que me parecieron más relevantes; mi intervención consiste básicamente en hacer una versión o adaptación, lo más rigurosa posible, para que se apeguen a las pretensiones específicas de este capítulo; eso sí, cuidando en todo momento, no desvirtuar o tergiversar el sentido original del pensamiento del autor y el contenido de los textos correspondientes.

En cuanto a la cuarta estrategia, es ya una elaboración personal, producto de las indagaciones, reflexiones y experiencias en proyectos de investigación educativa y en programas de formación de profesores desarrollados en la UNAM y otras instituciones educativas del país.

Dada nuestra preocupación por superar, en lo posible, el sesgo retórico del discurso académico en torno al problema del vínculo docencia investigación; es decir, el de ser más propositivos en el campo de la práctica, aquí nos abocaremos a explicitar los planteamientos sustantivos de los autores seleccionados, conectándonos directamente con el acontecer cotidiano del trabajo en el aula.

Partiendo del convencimiento que ésta es una tarea académica sumamente compleja, la recopilación y desarrollo de las estrategias pedagógicas que incluyo en este capítulo, no pretenden de ninguna manera agotar el tema, más bien se trata de realizar y compartir un esfuerzo académico con profesores, investigadores y estudiantes que estén interesados en

pensar e instrumentar didácticamente el vínculo de la docencia y la investigación, tanto para elaborar estrategias de aprendizaje como para acceder significativamente al conocimiento.

Dicho lo anterior, paso a desarrollar las estrategias pedagógicas enunciadas, las cuales no son ni homogéneas ni excluyentes, mas bien pienso que se complementan y se enriquecen mutuamente.

4.1 Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado? *

Oscar Soria Nicandro.

Este documento de Oscar Soria, *Docencia de investigación en la universidad latinoamericana*, constituye una propuesta teórico-metodológica que diagnostica, analiza, cuestiona y, sobre todo, ofrece alternativas de gestión e intervención educativa a los sistemas de enseñanza superior de la región latinoamericana, tanto en el plano del currículo formal como en el real o vivido; es decir, ése que alude al trabajo académico concreto del aula de los centros de educación media superior y superior.

Docencia de la Investigación, representa una estrategia pedagógico-didáctica original, importante y sugerente para las distintas instancias académicas y plantas docentes que desarrollen las funciones universitarias de generar, transmitir y difundir el conocimiento; así como la realización de reformas curriculares e innovaciones pedagógicas en las instituciones educativas.

Sin pretender caer en apologías y generalizaciones gratuitas, pienso que el contenido del documento del Dr. Soria, es de tal manera substancioso, que su análisis pone al descubierto problemas y vicios educativos de varios órdenes, pero sobre todo, los relacionados con la enseñanza de la investigación, los cuales siguen vigentes en muchas universidades de nuestro tiempo. Ello sucede no únicamente en la formación completa y armónica que debieran recibir los estudiantes sino también en la preparación disciplinaria y pedagógica de los profesores, responsables directos de la buena marcha de cualquier proyecto educativo.

Por otro lado, a pesar de que este autor ubica el problema de la deficiencia de la formación en investigación en los estudiantes de nivel superior, creemos que el señalamiento de estas carencias también es válido, desafortunadamente, para los profesores de este nivel y de los otros niveles del sistema educativo del país.

* Oscar Soria Nicandro. Estudios de la Universidad Latinoamericana. Profesor de Posgrado en Metodología de Investigación. Asesor de universidades. Especializado en prospectiva. Miembro de la Red de Expertos del Proyecto Millennium de la Universidad de las Naciones Unidas. Conductor de estudios prospectivos en América Latina y México. Doctor en educación, administración y liderazgo, por la Universidad de Houston.

Una mirada a los programas y proyectos de formación de profesores e investigadores desarrollados en los últimos treinta años en México, ámbito en el cual sitúo este trabajo, dejan entrever que el problema es grave y no es atribuible únicamente a los docentes y estudiantes sino que se trata de un problema estructural de las instituciones educativas en el que convergen factores políticos, académicos, económicos y culturales.

Es en este sentido, que considero que la *Estrategia pedagógica de la docencia de la investigación* puede coadyuvar a enfrentar con mayores recursos teóricos provenientes de la sociología, psicología, la pedagogía y epistemología a explicar y a ofrecer alternativas viables para resolver las deficiencias e inercias crónicas en las tareas de enseñar y aprender relacionadas con el conformismo, la pasividad y la dependencia, mismas que hacen que el estudiante se comporte más como un consumidor que como un productor o recreador de conocimiento.

Por ello insisto en que puede resultar interesante para quienes realizan tareas docentes y de investigación educativa, preocupados por comprender los fenómenos educativos e indagar nuevas maneras para informarse y formarse, para hacer uso crítico del conocimiento; en una palabra, para adquirir autonomía personal y ser sujetos de su propio aprendizaje. Para todos ellos pongo a su consideración, los primeros dos puntos de esta propuesta del Dr. Soria Nicandro.

4.1.1 ¿Qué es y qué propone la docencia de la investigación?

Cuando en los espacios académicos de la educación superior nos planteamos el problema de la docencia de la investigación, dice Soria, inmediatamente nos brota la pregunta *¿por qué esperar hasta el posgrado?*

En la enseñanza superior es aceptado que la investigación es una de las misiones académicas de la Universidad, pero en los hechos no nutre a la docencia, ni es instrumento de transformación de la política educativa. En realidad juega un papel tangencial en la vida de la mayoría de las instituciones de educación superior, a pesar del crecimiento de los posgrados en América Latina en las últimas décadas.

Asimismo, cuando se indagan las causas de tal atraso, se argumenta convincentemente, “para que haya investigación se requieren por lo menos tres condiciones básicas: a) personas capacitadas, b) políticas institucionales y nacionales precisas y claras y c) cierta “masa de recursos”. Estos tres elementos en conjunto, serían la chispa capaz de mover el proceso investigativo hacia adelante. La experiencia en algunos campos, por lo menos, así lo confirman.

Afirmaciones como éstas, nos provocan interrogantes como las siguientes:

¿Cuándo tener en cantidad y calidad los tres elementos juntos? La argumentación razona eruditamente: “la formación para la investigación es artesanal”, además de científica, rigurosa y objetiva, se requiere tiempo. Por eso, los estudios de posgrado son condición necesaria para formar investigadores; además, no todos nacieron para la investigación. Si esto fuera irreversiblemente cierto, es posible entonces que al paso y a la

velocidad con que se forman estudiantes latinoamericanos en estudios de posgrado, tanto en la región como en el extranjero, nos enfrentamos a una meta inalcanzable, además de la lentitud del proceso un número significativo de los maestros y doctores, muchas veces no regresan ni a la docencia, ni a la investigación. Indudablemente que estos profesionales benefician a la sociedad, a la empresa o al estado con esta transmigración hacia fuera de la academia, pero esta situación no es consecuente ni justa para los esfuerzos que realizan las instituciones de enseñanza superior en la formación de cuadros para cumplir con sus tareas encomendadas.

En pocas palabras, se considera que no debería esperarse hasta el posgrado para proceder a instrumentar una etapa propedéutica del estudiante en la investigación. Las razones se basan en la realidad de lo que acontece en la universidad latinoamericana: misma que bosquejamos a continuación:

En primer lugar, porque a nivel de posgrado sucede una estéril tarea remedial de lo que no se hizo antes, en el nivel académico anterior, tarea en la que se desperdician enormes recursos humanos, dinero y tiempo. Retraso que no se logra recuperar eficientemente en el estudiante de posgrado.

En segundo lugar, la docencia de la investigación en el posgrado reduce dramáticamente las posibilidades de desarrollar en el estudiante sus capacidades de investigación.

En tercer lugar, la situación dominante constituye un grupo reducido de "iniciados" en la secta esotérica de la investigación (con su argot, ritos y reglas) en la que sólo tiene cabida un número selecto de escogidos. Si se acepta que la ciencia debe adquirir carta de ciudadanía nacional, también debe aceptarse que debe ser democrática, en cuanto a igualdad de oportunidades.

Es cierto que no todos los estudiantes nacieron para la investigación (si es que se nace para investigador, maestro o administrador) pero también es cierto que es provechoso para la universidad, la ciencia y la sociedad ofrecer la oportunidad de desarrollar sus capacidades investigativas: creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia, etc., punto esencial que justifica la docencia de la investigación.

Si la formación de personas de pensamiento independiente, es tarea de la universidad, ¿en qué momento, durante la vida académica del estudiante, se intenta de manera sistemática e intencional tal desarrollo? ¿qué medios se ponen real y eficientemente para alcanzar tal formación integral? Puede argüirse que la investigación sola no fomenta las disposiciones deseables mencionadas. Pero tampoco podrá negarse que la formación académica en investigación colabora eficazmente en su desarrollo, cuando no contamos con la experiencia real y concreta. En consecuencia se proponen *diez postulados* acerca de la docencia *en y para* la investigación en la universidad a nivel de Licenciatura.

No se trata de reemplazar, sustituir, distorsionar o maltratar "la formación rigurosa que proporciona los posgrados," sino por el contrario se propone ampliar su base, anticipar

el estímulo de tales disposiciones que sirven para toda la vida. En esta línea de pensamiento puede proponerse con razón, que la formación investigativa debería iniciarse desde la escuela primaria, pero mientras eso suceda, ¿por qué demorar las transformaciones que pueden acontecer ahora en el salón de clases de la universidad, soslayándolas con eruditas evasivas?

En efecto, actualmente en cada carrera universitaria, el estudiante recibe estímulos (aislados, dispersos) destinados, directa o indirectamente a desarrollar tales disposiciones deseables. Se propone no estar librados o supeditados al capricho del azar y provocar intencional y sistemáticamente tal estimulación.

4.1.2 Supuestos sobre la docencia de la investigación.

1º- La investigación como toda actividad académica, es susceptible de enseñarse y de aprenderse en el salón de clases, en el laboratorio, en el espacio de prácticas y en la comunidad.

2º- La investigación, como proceso y como contenido, es el producto suma de conocimientos, valores, destrezas y habilidades, susceptibles de ser aislados, identificados y transmitidos de manera ordenada, secuencial y con un grado creciente de complejidad, de acuerdo al nivel de desarrollo del estudiante.

3º- La investigación puede ser introducida eficazmente en la docencia universitaria, clara y explícitamente formulada como un constitutivo importante de la formación del joven estudiante.

4º- La investigación puede nutrir los currícula, el contenido de las materias, las experiencias docentes, las actividades y las tareas diarias a lo largo de toda la carrera desde el ingreso al tercer nivel hasta la obtención del primer grado académico.

5º- La identificación de disposiciones deseables para la investigación, susceptibles de ser enseñadas, consecuentemente pasa a ser tarea crucial para fomentar su estimulación pertinente.

4.1.3 Postulados sobre la docencia de la investigación en la universidad.

Estos postulados que el autor plantea, se apoyan cabalmente en los cinco supuestos referidos anteriormente:

1º- La investigación científica susceptible de enseñarse a los estudiantes universitarios, de cualquier área del conocimiento y disciplina, necesita ser parte de la formación integral que la universidad proponga y promueva en los educandos.

2º- La formación *en y para* la investigación promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario: creatividad, pensamiento riguroso, crítico y sintético; disciplina, constancia, amplitud de criterio y

objetividad; apego a la verdad, reconocimiento de limitaciones, solución de problemas, reflexión fundamental, etc.

3º- La formación universitaria debe perseguir de manera intencional (sistemática, objetiva y evaluable) el desarrollo de tales disposiciones deseables, orientadas a la formación en el estudiante de criterio autónomo, creativo y apegado a la verdad; básicas para la formación de hombres libres, en una sociedad abierta y dinámica.

4º- Para lograr tal especificación de destrezas deseables, a desarrollar en el estudiante universitario debe promoverse una reorientación (nutrición, renovación) de los acontecimientos en el *salón de clases* susceptibles de verificarse en: actitud del maestro hacia la materia, modalidad de presentación de la misma, utilización de recursos idóneos, manejo de fuentes de información, estimulación de la iniciativa del estudiante, relación de la materia con la realidad circundante y con su propia cultura.

5º- El cambio verdaderamente significativo, trascendental y transformador debe operar en el *salón de clases*. Requiere la utilización de lo existente (currículo, aula, métodos, cursos, textos, tecnología) para nutrirlo y reorientarlo hacia el desarrollo de la capacidad investigativa en el estudiante.

6º- Los cambios sin embargo, deberían operar transformadoramente en diversos niveles, comenzando de mayor a menor, en el nivel sistemático, con la formulación, promoción y divulgación de políticas claras destinadas a crear un clima externo facilitador, estimulante y remunerador de la investigación en cuanto tal y por lo tanto, de la enseñanza de la investigación.

7º- A nivel de las instituciones de educación superior, mediante la formulación de políticas claras y plausibles, destinadas a crear un clima favorable dentro de la institución, que facilite la enseñanza de la investigación.

8º- A nivel de la investigación, experimentación e innovación curricular, nutriendo y rediseñando los currículos, los textos, las experiencias y demás elementos que integran la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño curricular debe ser horizontal y vertical, cooperativo y seriado.

9º- A nivel de estudiante motivando (remunerando, estimulando, facilitando) una nueva actitud hacia el estudio, el conocimiento, la investigación, la ciencia, la realidad circundante y la cultura.

10º- A nivel del profesorado universitario, de los programas de formación y actualización en estricto y amplio sentido, sobre todo en los programas de formación docente en servicio, con el objetivo práctico de nutrir cada materia que facilite el desarrollo de tales disposiciones deseables.

Como corolario a los postulados enumerados conviene insistir, que no se intenta convocar a una "nueva cruzada" de utopía. El cambio trascendental debe operar en el salón

de clases, en la relación maestro-alumno, en el diseño de un nuevo texto apropiado, en el proyecto de investigación, en la innovación curricular, etc.

Indudablemente que sería deseable que el cambio favorable se diera simultáneamente en todos los niveles (macro, meso, micro) pero donde no puede faltar, es en el *salón de clases*.

Hay demasiadas experiencias de innovaciones necesarias que en América Latina permanecen estancadas en el “salto” de nivel a nivel. Esto no es otra cosa que la desarticulación imperante entre los distintos niveles que conforman el sistema educativo nacional, en algún artículo de un reglamento obsoleto, o en las resistencias generadas en la Ley del Menor Esfuerzo académico. Hay también experiencias frustradas al creerse ingenuamente que las reformas legales, la formulación de políticas, y los “planes de trabajo”, transforman realmente la realidad. ¿No vale la pena transformar la realidad primero para después provocar las otras transformaciones?.

Debe esperarse menos en lo que hagan otros, arriba o abajo, y confiar más en el esfuerzo que cada quien esté dispuesto a realizar. No todas las instituciones estarán en condiciones de intentarlo, ni todas considerarán importante hacerlo. No debe causar extrañeza pues que la investigación es todavía considerada alternativamente como un lujo innecesario, un bien inaccesible, el patrimonio de una élite, un status deseable, o el dominio exclusivo del nivel de posgrado.

Sin embargo, si la investigación es realmente una misión decisiva e irrenunciable de la universidad latinoamericana. ¿Cómo y cuándo relacionarla con la docencia? ¿Por qué esperar? ¿Por qué no hacerlo de manera propedéutica para facilitar su desarrollo posterior? ¿Quién podrá resultar perjudicado con este énfasis intencional en la iniciación de la mentalidad investigativa?. Si no hay perjuicios, sino por el contrario múltiples beneficios individuales, institucionales y sociales al poner “cimientos” al posgrado, vale la pena considerar con seriedad, la conveniencia de promover lenta pero continuamente la transformación de la teoría y la práctica de la docencia, nutriéndola de investigación. Con ello estaremos, por lo menos, reflexionando, analizando y replanteando la naturaleza de la docencia; su concepto, sus prácticas y alternativas en una sociedad que plantea nuevos retos que es necesario enfrentar desde el proceso formativo de los estudiantes.

4.1.4 Objeciones contra el énfasis investigativo en la docencia universitaria.

¿Cuáles son las principales objeciones que circulan acerca del propuesto énfasis en la docencia de la investigación?

Las objeciones identificadas hasta el momento pueden clasificarse en:

1) Relacionadas con la supuesta incapacidad del alumno en desarrollar tales capacidades.

Al respecto se dice “el estudiante apenas domina su disciplina. ¿Cómo podrá hacer investigación?”. El dominio de la disciplina es requisito, entonces, para poder investigar.

Pero la investigación, como proceso es pilar de tal dominio. Dominio es capacidad de actualización de conocimiento sobre una estructura constante. Parece sin embargo, que por dominio se entiende tan solo una captura volitiva de reglas que conducen a resultados, aunque no sepan las causas de los mismos, ni se inquiere sobre las alternativas posibles. Este parece ser el dominio de la técnica por encima del conocimiento.

2) Relacionadas con la supuesta inmadurez del estudiante universitario.

“El estudiante universitario está inmaduro,” para poder emprender una tarea que demanda, entre otras disposiciones deseables: constancia, responsabilidad, minuciosidad, prudencia, iniciativa, toma de decisiones, solución de problemas, etc.

El estudiante universitario promedio ingresa entre los 18 y 19 años. Se espera que durante cuatro años la experiencia universitaria tenga un impacto sobre su persona transformando conocimientos, valores, actitudes y patrones de conducta. Toda experiencia universitaria persigue como meta crear las condiciones que favorezcan el tránsito de la inmadurez a la madurez. Lo expuesto nos lleva a plantearlos las siguientes preguntas:

¿Cómo favorecer tal proceso de transición sin proponer acciones intencionadas que conduzcan a tal fin? ¿De qué serviría entonces toda la experiencia universitaria?

3) Relacionadas con la supuesta innecesiedad de la investigación en cuanto tal.

“La investigación no es necesaria para el desarrollo de la persona, tampoco tiene utilidad en la práctica profesional, y es menos importante aún, pues no sirve para el mundo real”. Esta actitud basada en un desprecio por la vida académica, suele tener como antecedente el contacto desafortunado con pseudo-investigadores burócratas disfrazados de científicos. La investigación se convierte así como chaqueta de lujo, sirve para adoptar actitudes snobistas, pseudo-intelectuales.

La investigación en serio por el contrario, está en relación con la creatividad, la autodisciplina, la solución de problemas reales. Su impacto en las sociedades más desarrolladas es notable.

4) Relacionadas con la supuesta falta de tiempo para hacerlo durante los cuatro o más años en que el estudiante pasa por la universidad.

“No hay tiempo para desarrollar la capacidad investigativa en el estudiante universitario, ocupados como estamos en enseñar el dominio de una disciplina, de una profesión”. Por el contrario, una revisión de los currícula universitarios revela que un porcentaje de las materias están directa o indirectamente relacionadas con la investigación.

Tiempo hay, sólo se trata de clarificar objetivos, afinar medios y hacer el énfasis necesario, si se le asigna una relevancia especial a este asunto. Se trata de cuidar la calidad de la relación maestro-alumno, del estilo de enseñanza, evitar el énfasis repetitivo de la

docencia, de carencia de búsqueda de la verdad. No se trata de la cantidad de tiempo, sino de la calidad de su empleo.

En algunos casos se deberá nutrir lo existente, en otros, crear un espacio, en otros acentuar la orientación, la significación y el sentido.

5) Relacionadas con obstáculos reales que impedirían su institucionalización.

“No hay profesores capacitados, no existe una demanda estructurada de resultados de investigación, las infraestructuras de información son insuficientes”.

Estas objeciones en conjunto, provienen del sector administrativo de la educación, preocupados por las dificultades de institucionalización de las reformas innovadoras cuya bondad pueden compartir sinceramente. Sin embargo, los obstáculos se tornan insalvables cuando se tienen que tomar decisiones emergentes y la anticipación tiene un tono de actualidad. Las objeciones son reales, la forma de reaccionar ante ellas será la diferencia.

4.1.5 Docencia de la investigación. ¿Qué problemas enfrenta el estudiante?

Diez problemas básicos enfrenta el *estudiante* universitario.

Al salir de la universidad, el estudiante universitario que ostenta un título profesional padece de ciertas *deficiencias* importantes que merman sus posibilidades de desempeño óptimo, especialmente, en cuanto a su formación en investigación:

- 1°- No sabe qué es un proyecto de investigación.
- 2°- No sabe qué es investigación, de forma tal, que no sabe distinguir entre lo que es y no es investigación.
- 3°- No sabe escoger un tema apropiado para ser investigado.
- 4°- No sabe conceptualizar, planear y ejecutar la revisión de la literatura relevante a un tema dado.
- 5°- No sabe tampoco, cómo interrogar la realidad, sea en forma de preguntas de investigación o de hipótesis.
- 6°- No sabe cómo obtener adecuadamente la información que necesita de acuerdo a un problema que demanda solución.
- 7°- No sabe cómo organizar un proyecto de investigación completo.
- 8°- Desconoce cuál es el papel que desempeña las estadísticas en la investigación.

9º- No sabe leer críticamente informes de investigación.

10º- No sabe cómo preparar informes de investigación por escrito.

Es conveniente entonces, describir las características y alcances de cada una de las *deficiencias* arriba indicadas, ponderar su magnitud y especular respecto al conjunto de factores que influyen en su existencia. Por ello atendiendo a los rasgos de relevancia, pertinencia y vigencia que tienen estos problemas y deficiencias en la UNAM, voy a realizar una síntesis de los elementos más significativos de cada una de las *deficiencias* que plantea el autor, intentando recuperar los aspectos más representativos.

Primera deficiencia. *El estudiante no sabe qué es un proyecto de investigación.*

En el caso de México, la dimensión del problema se puede ponderar mediante la revisión al azar de las tesis profesionales publicadas, las cuales adolecen de los requisitos mínimos que debe reunir un trabajo de investigación: objetividad, originalidad, substancialidad, claridad, metodología, análisis y conclusiones.

Otro indicador objetivo del problema está dado por el alto porcentaje de pasantes universitarios. En México en líneas generales y reconociendo las diferencias entre egresados de carreras distintas (abogados, administradores, ingenieros) entre 35 y 65 % de pasantes no se titulan.

Las causas son variadas y tienen que ver con las misiones, los objetivos y la práctica académica de las universidades. Estas son:

- La investigación como una meta de la universidad se traduce en trabajos aislados del quehacer docente.
- La tradición investigativa en la Universidad Latinoamericana es reciente.
- Los estudiantes de posgrado que se han formado en la investigación o se colocan como expertos y asesores o pasan a ocupar puestos administrativos, desvinculados de la docencia.

Existe un ambiente universitario en donde la investigación sobrevive como una especie extraña, pues no se ha desarrollado un clima propicio para favorecer su institucionalización.

Son contados los casos de los maestros que orientan su labor docente para enseñar a pensar, a buscar, a indagar, a reflexionar. El abuso del libro de texto único, o el dictado en clases son indicadores de una docencia por la mera repetición.

En tales circunstancias no debe extrañar que los estudiantes al terminar su carrera no sepan como preparar una tesis que reúna los requisitos de calidad que debe satisfacer un

trabajo intelectual original. Lo verdaderamente sobrenatural sería que un estudiante que no ha sido formado para investigar supiera hacerlo por generación espontánea.

En pocas palabras, al finalizar su carrera se le pide al alumno el desempeño de ciertas disposiciones deseables, que se supone ha desarrollado durante sus estudios, pero que en la realidad no se han buscado de manera intencional, sistemática y directa.

Segunda deficiencia. *El estudiante no sabe qué es investigación, ni los tipos posibles de investigación.*

Un muestreo de los profesionistas que llegan a realizar estudios de posgrado revela que, con las excepciones que confirman la regla, carecen de formación epistemológica, científica e investigativa. Con dificultades debe remediarse en los estudios posteriores a la licenciatura, lo que no se hizo antes sistemática e intencionalmente, a lo largo de por lo menos cuatro años de universidad.

Esta primera evidencia se corrobora con un estudio cualitativo de las tesis profesionales, destacándose por ejemplo elementos claves como: 1) la claridad del problema, 2) las preguntas de investigación o las hipótesis, 3) la revisión de la literatura, 4) la metodología y 5) las conclusiones.

Entre los estudiantes de reciente ingreso a la universidad, se observa que tienden a identificar el concepto de investigación con experimentación como si fueran sinónimos. Sin embargo, el temor a las matemáticas como factor para escoger carrera opera negativamente en el manejo diestro de la estadística que se cursa en el área de las ciencias sociales y humanidades.

De la enseñanza media el estudiante universitario arrastra las creencias del positivismo del siglo pasado de que la verdad está solo en la experimentación, principio obsoleto, pero que es utilizado memorísticamente como mito o prejuicio, sin pasar a la operación de experimentos reales.

Por eso se observa que al proponérsele que prepare su tesis, sus primeros escritos son retóricos, cargados de opiniones individuales, ausentes de bases teóricas sólidas, donde se confunden los hechos con sus efectos y se atribuyen gratuitamente relaciones causales supuestas y a veces no demostradas.

Esta manifestación de ingenuidad es susceptible de modificarse, edificando sólidamente bases investigativas, lógicas y epistemológicas en la universidad, si se realiza las revitalizaciones curriculares correspondientes.

¿Que para qué “sirve” la investigación? preguntan los partidarios del falso pragmatismo. Puede responderseles que para pensar, solucionar problemas y tomar decisiones. ¿Acaso el ejercicio profesional no requiere a cada paso pensar para solucionar problemas y poder tomar decisiones con criterio?

Tercera deficiencia. *El estudiante no sabe escoger un tema apropiado de investigación.*

La selección del tema es crucial para quien necesita cubrir un requisito académico (tesis) realizando una investigación que reúna los requisitos mínimos de calidad: diseño pertinente, ejecución diestra, tema importante, resultados y conclusiones útiles.

El problema de la selección del tema tiene tres modalidades básicas: 1) el estudiante no tiene un tema de investigación, pues vacila y duda a la hora de escogerlo sobre todo por el efecto desmoralizador de la superposición de problemas y la carencia de criterios para escogerlo; 2) el estudiante escoge un tema demasiado amplio que no lo hace investigable y 3) el estudiante escoge un tema minúsculo que lo hace irrelevante.

Dos factores adicionales operan negativamente en México a la hora de escoger la meta de investigación: 1) la selección se hace, frecuentemente, en el último semestre de la carrera, 2) la realización de la tesis se aborda sin habersele otorgado racionalmente un período de tiempo apropiado, pero necesita trabajar y el ser “pasante” no ayuda.

La vía corta para salir del empantanamiento provocado por la desorganización, la falta de previsión y carencia de información adecuada suelen ser trabajos realizados al “vapor”, sin ningún valor real para el estudiante que tergiversa el proceso educativo, formativo y enriquecedor, en un mero formulismo burocrático hueco. No toda la culpa es de quien procede según la Ley del Menor Esfuerzo, sino que puede ser reflejo de un medio ambiente académico poco estimulante.

Cuarta deficiencia. *El estudiante no sabe cómo conceptualizar, planear y ejecutar la revisión de la literatura o bibliografía.*

Una de las debilidades notables de las investigaciones realizadas en nuestro medio, es sin lugar a dudas, la revisión de la literatura relevante al tema del proyecto. Cuando existe, es común encontrar que la revisión es insuficiente, inexperta o inexacta dando como resultado que los proyectos se encuentren por debajo de niveles aceptables. Como este problema se identifica también en posgrado, consecuentemente no debe extrañar que sea endémico a nivel de licenciatura. ¿Por qué calificar al problema como el talón de Aquiles de la investigación?. La dimensión real del problema está medida por el papel que juega la revisión de la literatura relevante en un proyecto de investigación, dado que las partes vitales de un proyecto, por no decir su médula misma, se nutren en dicha revisión.

En el punto más lejano a la investigación se halla quien cree que puede hacer investigación sin pensar siquiera en consultar a quienes han investigado sobre el tema escogido ya sea para confirmarlo, cuestionarlo o contradecirlo.

No se puede investigar suponiendo que se parte de un nivel de creatividad emergente, por una súbita inspiración, un arrebato de generalidad, u otra circunstancia fortuita fuera de nuestro control. ¿Significa esto que la investigación cercena las posibilidades de creatividad auténtica? Antes por el contrario, la investigación misma es una forma que facilita el desarrollo de la creatividad, que presupone dominio experto de el

estado actual del conocimiento en un campo determinado. Sin ese conocimiento previo adquirido por la revisión crítica de la literatura y por la experiencia, ¿cómo esperar que acontezca al azar la inspiración genial de tantos descubrimientos?

En realidad esta actitud contra la revisión de la literatura puede atribuirse a diversos factores: desconocimiento de la naturaleza de la investigación, falta de hábitos de lectura y carencia de destrezas en el manejo de recursos de la información que actúan enmascarando deficiencias reales que inhiben el trabajo investigativo.

En una posición menos refractaria, pero igualmente deficiente podemos ubicar a quienes realizan la revisión de la literatura de manera insuficiente, inexperta o inexacta debilitando así sus proyectos hasta reducirlos a niveles inaceptables.

Quinta deficiencia. *El estudiante no sabe qué debe preguntar.*

Una vez seleccionado un tema que reúna los requisitos que lo hagan investigable, el siguiente nudo que debe desatarse es el de la formulación de las preguntas o hipótesis de investigación, como son:

- Se cree que los problemas de investigación sólo pueden ser abordados mediante hipótesis experimentalmente contrastables, producto de la herencia del positivismo mal entendido.
- La creencia opuesta que consiste en el desprecio manifiesto por toda vía de comprobación empírica.

Estas dos posiciones opuestas hundeen sus raíces en presupuestos epistemológicos distintos cuyo tratamiento minucioso debe abordarse en otro lugar. Sin embargo, no queremos dejar pasar la oportunidad para destacar la necesidad de plantearse de manera rigurosa el problema central del conocimiento. ¿Cuáles son los criterios de verdad? ¿Qué tanto podemos conocer? ¿A través de qué medios conocemos? ¿Está la verdad sólo en la teoría? ¿Está la verdad en los hechos y en las ideas? ¿Hay una correlación entre teoría y fenómenos?

Ha escogido un tema de investigación que considera importante. ¿Qué hacer para convertirlo en un tema de investigación? En una buena parte, los primeros intentos se presentan así: dado el problema se propone una “solución” sin haberse analizado a fondo las implicaciones del problema, causas probables del mismo, consecuencias manifiestas, hechos datos y evidencias.

La “solución propuesta sin más ni más puede serlo realmente”, pero ¿por qué proponer una solución cuya pertinencia no ha sido comprobada?

¿A que atribuir ese defecto común de proponer una solución al problema sin haber demostrado su pertinencia? Las causas pueden ser varias: 1) el dominio superficial del tema escogido, 2) una equivocada percepción del método científico, 3) la prisa por “hacer”, desvalorizando la reflexión, 4) el desecho de seguridad y autoafirmación al suponer que controla el problema, 5) inexperiencia, 6) ley del menor esfuerzo.

Sexta deficiencia. *El estudiante no sabe cómo obtener la información que necesita.*

El desconocimiento de las condiciones y requisitos para hacer realmente investigación, las distorsiones de una formación positivista, los usos y costumbres prevalecientes, se manifiesta en la forma de obtener la información necesaria para el proyecto emprendido:

- * Una primera actitud reduce frecuentemente el proceso de investigación a una búsqueda en textos sueltos de frases que pueden relacionarse de manera general con el tema escogido por el investigador. Esta revisión llamada eufemísticamente investigación documental, es frecuentemente superficial, incompleta, acrítica y asistemática.
- * Una segunda actitud es la del hiperactivismo, fenómeno que aparece en cada grupo de estudiantes que pasa por los cursos de Metodología de la Investigación. El investigador novel, influido por los usos del medio cree que primero es hacer y después es pensar, cuando resulta que es al revés.
- * Una tercera actitud observada es la aplicación descuidada de los cuestionarios. Un caso concreto es cuando se aplican los cuestionarios a cualquier persona sin importar si es el público que debe responder, sin considerar las condiciones que afectan la aplicación del instrumento destinado a recuperar la información necesaria para el estudiante en ciernes.
- * Una cuarta actitud, producto de las distorsiones epistemológicas mencionadas y de los usos y costumbres vigentes es la que reduce los métodos, los instrumentos y las técnicas, a una sola cosa, como si fueran exactamente lo mismo. Así el cuestionario, por ejemplo, es considerado simultáneamente medio, instrumento y técnica. Esta identidad en realidad refleja una pobre idea de la ciencia, del método, del instrumento y de la técnica.

Séptima deficiencia. *El estudiante no sabe cómo organizar su proyecto de investigación.*

Uno de los problemas que atormenta al estudiante que investiga por vez primera, es la multitud de detalles organizativos que debe atender con oportunidad y pertinencia para llegar felizmente a términos con un trabajo eficiente, que sea una aportación sencilla, si se quiere, pero que reúna los requisitos mínimos para poder identificarla como investigación.

Se han identificado una serie de problemas tanto de organización material como conceptual que describiremos a continuación brevemente:

- * La falta de un plan general del proyecto que anticipe la necesidad de archivar la información en su lugar para recuperar rápidamente los datos cuando éstos sean necesarios.
- * La desorganización que acontece durante la revisión de la literatura, que generalmente se hace de manera aleatoria, sin registro, ni plan de trabajo.
- * La falta de registro sistemático, inteligente, preciso y confiable de la revisión de la bibliografía relacionada con el tema de investigación.
- * La forma en que utilizamos o mal gastamos nuestro tiempo. El tiempo está relacionado con tareas específicas que la puesta operacional del proyecto va demandando.
- * Los baches conceptuales en el diseño del estudio que surge cuando no se ha revisado la congruencia lógica hacia adentro del estudio.

Otros problemas adicionales son: a) La necesidad de poder determinar una muestra representativa de un universo dado, b) la necesidad de utilizar modelos de análisis de datos mediante computador, c) la necesidad de codificar y sintetizar la información recabada en gráficas, tablas, cuadros etc., d) la necesidad de inferir consecuencias a partir de datos hallados, descritos, explicados y evaluados.

El orden requiere disciplina personal, esfuerzo, constancia y creatividad para lo que pueda ser rutinario para algunos, se convierta en el forjamiento de una nueva voluntad.

Octava deficiencia. *El estudiante no sabe cuál es el papel de las estadísticas en su investigación.*

Hay quienes creen que la investigación se reduce a las estadísticas. Enfrente se colocan quienes huyen de las estadísticas como si fuera una peste. En el primer caso, heredado junto con el experimentalismo, se presupone que no puede haber investigación verdadera si no se usan estadísticas.

El papel de las estadísticas es importante para auxiliar el propósito de la investigación. Pensar que la investigación debe realizarse en función de las estadísticas es querer pensar que un automóvil se mueve por las herramientas que lo armaron.

El investigador debe conocer de los medios de que dispone, el uso que pueda darle a cada herramienta partiendo de la afirmación que cada herramienta tiene un uso apropiado y que no sirve para todos los fines.

A esta actitud quasi idolátrica hacia las estadísticas como la llave para penetrar en los secretos del universo, del hombre y del futuro, le corresponde una actitud antagónica de signo contrario. Esta posición tiene raíces profundas en la percepción que el estudiante adquiere de las matemáticas desde la enseñanza primaria. A esto se suma la deficiente preparación de los maestros, que hacen árida y estéril su enseñanza.

La utilización de estadísticas, la selección de una técnica en especial no es cuestión de afinidad, gusto o capricho, depende de el tipo de estudio y del diseño de investigación escogido.

Novena deficiencia. *El estudiante no sabe leer críticamente informes de investigación.*

Con un poco de ironía no faltarán profesores que replanteen la pregunta que intentamos responder en este apartado, “¿Leer informes de investigación? No, ¡leer siquiera!”. En efecto antes de especificar el problema a nivel de estudiantes universitarios sobre la falta de lectura de reportes de investigación, debe considerarse el marco dentro del cual este fenómeno acontece.

En general el hábito de la lectura tiende a decrecer, en un medio ambiente poco estimulante para la lectura reflexiva, dominado por la televisión, las imágenes, la diversión de masas y en ciertos niveles sociales, por un analfabetismo funcional endémico. Se lee poco y lo que más se lee es superficial.

La forma de tomar notas, repasar, leer, subrayar y estudiar reflejan otros tantos hábitos poco apropiados cuando domina la improvisación.

A estas alturas el problema puede resumirse así: en un ambiente social poco estimulante, dominado por las tres leyes de la mediocridad, el estudiante universitario tiende a leer poco, lo hace sólo si se le enseña, guía y exige adecuadamente, haciéndole ver sus ventajas.

Décima deficiencia. *El estudiante no sabe cómo preparar informes de investigación por escrito.*

Las dimensiones del problema pueden enmarcarse en el contexto de una baja en la calidad de la educación formal en todos los niveles sobre todo en las disciplinas básicas, entre ellas la lengua materna, el español.

Se podría afirmar que los estudiantes escriben de la misma forma en que hablan. Hablan de manera pobre, con un vocabulario reducidísimo, desconocen el significado de las palabras que utilizan, repiten estereotipos de los medios de comunicación y sienten poco estímulo por mejorar su expresión oral y escrita.

Entre las raíces del problema contemporáneo de la comunicación en el universitario, podemos señalar:

- * La falta de hábito de lectura en los estudiantes en un contexto cultural deprimido por el analfabetismo funcional y el dominio de los medios de comunicación masiva.
- * Las deficiencias en la educación formal que heredan de nivel a nivel lo que debió hacerse y no se hizo o lo que se hizo sin esmero y precisión.
- * La mediocridad propuesta como un estilo de vida académica dominada por la Ley del Menor Esfuerzo, sumada a la Ley de la Máxima Velocidad en graduarse, que

culmina con la Ley de la Seguridad Ocupacional pues cada persona demanda desde antes de la salida de la universidad, un empleo bien remunerado.

* Tradición de comunicación oral sobre la comunicación escrita.

En nuestra opinión, toda la acción de la universidad debería orientarse intencionalmente al desarrollo de una serie de destrezas básicas, útiles para toda la vida, entre las cuáles la comunicación de las ideas ocupa un lugar privilegiado.

En resumen, lo hasta aquí tratado sostiene que al estudiante universitario no se le brinda de manera intencional, la oportunidad de desarrollar la mente con carácter crítico. Percibe la realidad pero no sabe interpretarla, describirla e integrar los elementos que la conforman. Más aún el egresado no sólo no ha aprendido a integrar ideas, tampoco sabe desglosarlas.

Cuando lo hace, reconstruyendo la experiencia, al armarlos los dispone en estructuras diferentes. No es falta de capacidad del estudiante, sino de habilidad para integrar y segmentar las partes de un problema.

4.2 Didáctica de la investigación en las ciencias sociales y humanidades*

Ricardo Sánchez Puentes

Para seguir con el análisis de las estrategias pedagógicas del Vínculo Docencia-Investigación, nos aproximamos ahora, una vez más, a ese complicado espacio de la práctica educativa, siempre atravesada por diversas posturas e interpretaciones teóricas, metodológicas e ideológicas; para ello realizamos otro intento por desentrañar el polémico, pero aún poco explorado, conocido e incidido tema del enlace dialéctico que debiera haber entre la docencia y la investigación en las tareas académicas de las instituciones educativas.

En esta perspectiva, incursionamos aquí en las investigaciones, reflexiones y propuestas que Ricardo Sánchez Puentes ha desarrollado desde hace varios años de trabajar en la construcción genérica de *Una didáctica de la investigación*. Sin duda, uno de los investigadores mexicanos actuales con gran reconocimiento académico por sus importantes contribuciones también en el campo de la formación de profesores e investigadores en

* Ricardo Sánchez Puentes. Investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Maestro y Tutor del Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable de la Línea de Investigación: formación para la investigación y de profesores. Autor de artículos, ensayos y libros sobre la formación de investigadores en ciencias sociales y humanidades.

Esta estrategia teórica y metodológica sobre Una Didáctica de la Investigación, si bien pertenece a Ricardo Sánchez Puentes, es procedente advertir que se trata de una versión hasta cierto punto adaptada que he conformado a partir de los planteamientos más relevantes que este autor ha realizado en los últimos dos decenios; la substancia de la propuesta se encuentra en los artículos "La formación de investigadores como quehacer artesanal, en: *Omnia*. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Año.3. No.9, 1987 y "Por una didáctica diferente de la investigación en enseñanza media superior y superior". Memoria: Formación en Metodología de la Investigación Científica. Escuela Superior de Educación Física, México, 1995.

ciencias sociales y humanidades en la UNAM y otras instituciones nacionales de educación media superior y superior.

En estos tiempos en que el mundo avanza y se transforma vertiginosamente en todos los órdenes de la actividad humana, la educación en general y, en los espacios académicos en especial, no pueden ni deben quedarse al margen del debate teórico y sus derivaciones en la práctica. Muy por el contrario, necesitamos sustentar sus acciones en las aportaciones de la investigación educativa; sobre todo, cuando se tiene el firme propósito de pensar, replantear e innovar propuestas didácticas como lo postula la estrategia del vínculo docencia-investigación, cuyo fin es fundamentar y operar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje; coadyuvando así a elevar la calidad de los procesos formativos de los alumnos en las instituciones educativas. Este es el mensaje explícito e implícito de la propuesta de la *Didáctica de la Investigación*, del autor que ahora nos ocupa.

4.2.1 Didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Marco conceptual.

Para abrir el análisis de la propuesta del Dr. Sánchez Puentes, sería necesario formularnos algunas preguntas tendientes a iniciar su problematización. Estas serían las siguientes:

- * ¿Qué es una didáctica de la investigación?
- * ¿Existe realmente una didáctica de la investigación en la enseñanza media superior y superior?
- * ¿Qué significa, formativamente hablando, generar o recrear conocimientos?
- * ¿Qué se enseña al enseñar a investigar?
- * ¿Cómo se enseña a investigar?
- * ¿Existen semejanzas entre una metodología científica y una didáctica de la Investigación?

Como se puede apreciar las preguntas sobre este tópico surgen con fluidez, la cuestión es si estaremos en condiciones de ofrecer respuestas que satisfagan las expectativas de los interesados en el tema.

Lo honesto, intelectualmente, es reconocer que en el campo de la formación para la investigación científica aún hay mucho por explorar, incluso por conocer.

Frente a esta situación no deja de llamar la atención una especie de reduccionismo y simplificación de la formación de investigadores.

La intención práctica y operativa de los manuales de métodos y técnicas de investigación es ciertamente encomiable; pretender hacer accesible o viable para un público amplio un quehacer complicado. Corren, sin embargo, el riesgo permanente no sólo de simplificar lo complejo, sino también de frustrar expectativas construidas a la ligera.

La simplificación del proceso de formación para la producción científica ha dado pie frecuentemente a políticas académicas precipitadas, que programan la formación para la investigación fijando metas y plazos que no se alcanzan y creando expectativas que no se cumplen.

Nunca se insistirá lo suficiente en que el investigador no se improvisa. La experiencia es aleccionadora; ella enseña ampliamente que formar investigadores es una operación que no se lleva con las prisas administrativas, ni se planifica con el criterio del "para ayer". Los resultados modestos, por no decir decepcionantes, muestran de sobra que *enseñar-aprender a investigar* no coincide con los cursos de metodología de la investigación ni con los cursos de capacitación de cuadros. *Enseñar-aprender* para la creación científica es una aventura intelectual.

Por una estrategia global en la formación de investigadores. Propuestas que la sustentan:

1. Necesidad de una distinción en las intenciones que se tienen cuando se enseña a investigar. No se precisa a qué intenciones subjetivas de cualquiera de los autores del proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata más bien de las intenciones pedagógico-didácticas que son parte de la concepción y estructura tanto del plan de estudios como del programa de las asignaturas sobre este tema. Subyace aquí una concepción fincada en los fundamentos de una teoría curricular, según la cual se pueden enumerar las siguientes intenciones:

Enseñar a investigar para formar y promover en el estudiante una **mentalidad creadora y crítica** de modo que, en el ejercicio posterior de su profesión y en su vida normal, sepa desenvolverse propositivamente.

Enseñar a investigar **descriptivamente**. En este caso la enseñanza de la Investigación se orienta hacia la descripción de su estructura o de su proceso.

En el primer caso, se pone énfasis en los elementos de la investigación; en el segundo, en las fases de la misma, así como en su secuencia y articulación.

Enseñar a investigar **analíticamente**. La enseñanza toma aquí caracteres más concretos. Se elige una investigación determinada (investigación-modelo) y se le estudia detenidamente; es decir, se desmonta y desestructura para determinar sus elementos articulantes, sea su proceso y desarrollo. Es decir, todos los componentes que la conforman.

Enseñar a investigar **críticamente**. Cuando se tiene esta intención al enseñar a investigar se supone el estudio analítico previo. A él se añaden consideraciones y reflexiones de carácter crítico. Por crítica pueden entenderse varias cosas: el quehacer

propriadamente epistemológico; el señalamiento de debilidades e inconsistencias; las propuestas positivas para el mejoramiento del estudio, etc.

Enseñar a investigar **prácticamente**. En este caso, lo que interesa enseñar es a producir efectiva y realmente conocimientos científicos.

Las cinco intenciones pedagógico-didácticas referidas anteriormente tienen cada una su propia identidad y consistencia. No se oponen ni se excluyen, ni compiten entre sí. Por ello pueden ir solas en la propuesta de un programa de enseñanza de la investigación o articularse unas con otras haciendo combinaciones diversas.

La propuesta de enseñar a investigar con una intención práctica, sostiene que es más fecundo y da mejores resultados formar al investigador, configurándolo creativamente y entrenándolo críticamente en la realización concreta e inmediata de las prácticas y procesos que se dan durante la producción de conocimientos científicos.

En otras palabras, la estrategia pedagógica que mejores resultados ha dado en la formación para la producción efectiva de conocimientos, se apoya en dos ejes estructurantes: tener, primero, como referente empírico las prácticas y procesos efectivos del quehacer científico; orientar en segundo lugar, la enseñanza de la investigación hacia la realización concreta de las decisiones teóricas y operativas, así como de las tareas y actividades que concurren en dicho proceso.

La propuesta de orientar la enseñanza de la investigación científica por los procesos de la generación misma del conocimiento válido, más que por los productos o avances de la investigación no es gratuita y menos aún arbitraria. Se apoya en varias razones. Una de ellas de carácter epistemológico, a saber: en el ámbito de una didáctica de la investigación la práctica es un factor más revelador y, por lo mismo, más formador que la teoría; de ahí que, pedagógicamente hablando, enseñar a investigar investigando es más efectivo que la enseñanza de la misma, basada en el simple conocimiento descriptivo y analítico del quehacer científico.

Defender la intención práctica significa aceptar, primero, que la construcción científica es un saber hacer, o, si se quiere, un saber práctico. Y, segundo, si se intenta enseñar un quehacer prácticamente, no basta describirlo, analizarlo, ni criticarlo, es necesario hacer participar y colaborar a quien se inicia en el quehacer de producción de conocimientos, en todas las actividades teóricas y operativas, unas y otras, de la realización concreta de dicha labor.

De ahí que “el modo artesanal” de la enseñanza consista en el acoplamiento real, por parte del maestro, en cada una de las operaciones que tiene que realizar el estudiante que se inicia en la investigación. Por eso, se sostiene que en la enseñanza del quehacer científico con carácter artesanal predomina el traspaso directo e inmediato de conocimientos prácticos, a la aplicación concreta de saberes particulares. Se trata en realidad de un descentramiento: de la discusión teórica de conceptos, de la exigencia en los matices del nivel discursivo, se pasa a la búsqueda y propuesta de soluciones concretas. Por dar un ejemplo, en lugar de explicar la definición del problema de investigación, sus características, sus formas, su formulación; hay que enseñar prácticamente a problematizar.

Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el *profesor-investigador* va decidiendo poco a poco lo que va a investigar.

Ejemplo:

- * Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador
- * Un proceso de clarificación del objeto de estudio.
- * Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

En este sentido, se afirma que no es la formulación del problema de investigación sino la problemática lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico.

Debe, sin embargo, quedar claro que la enseñanza artesanal de la investigación no excluye la transmisión reflexiva de conceptos, ni el análisis de aspectos teóricos, como tampoco la insistencia en explicaciones abstractas y de carácter meramente especulativo. Estos puntos, conviene señalarlo no conforman el eje que estructura ni la enseñanza ni el aprendizaje. Se puede afirmar que se llega a ellos, no se parte de ellos. Es decir, son punto de llegada, no punto de partida.

Habrà más de uno que cuestione la referencia a lo artesanal en una época en que la industrialización de problemas hechos a mano gracias a tecnologías avanzadas y sofisticadas, invade la vida personal, familiar y social de los individuos. El prestigio de lo artesanal se ha ido derrumbando estrepitosamente. Es precisamente este hecho, sin embargo, el que invita a insistir en la analogía para amarrar de nuevo, de acuerdo con la tradición universitaria, la enseñanza de la investigación con la enseñanza de un oficio que se aprende por vía artesanal.

La figura del profesor convencional tendría necesariamente que replantearse completamente, o bien combinarse con la figura del asesor o tutor que se ha ido perfilando paulatinamente en la UNAM. Tanto a nivel bachillerato como a nivel licenciatura y, naturalmente, en el posgrado. Asimismo, las discusiones al respecto han llevado a ciertas conclusiones, donde se asienta que *el asesor* de investigación que en un promedio alcanza mejores resultados, es aquel que reúne tres saberes específicos:

Un saber práctico. El tutor que es investigador activo, que genera efectivamente conocimientos científicos nuevos en el campo particular en cuestión.

Un saber teórico. El tutor que reflexiona frecuentemente sobre su propia práctica específica; que es crítico de su propio quehacer, de su manera de producir conocimientos, del alcance de los mismos, de los recursos y mecanismos que emplea al investigar.

Un saber pedagógico. El tutor o profesor que sabe enseñar a investigar; es decir, que entiende que enseñar a investigar no consiste solamente en transmitir conocimientos ni en disponer de un ayudante incondicional de su propia investigación. La formación para la

investigación es un proceso en que se enseña y aprende y, tal vez mejor, se enseña aprendiendo y se aprende enseñando. En otras palabras, el asesor que en realidad guía, que es compañero de ruta, que invita a investigar a su lado, o que se acerca a la investigación del asesorado como si fuera la propia; que exige, orienta, pide resultados como el maestro a su aprendiz en el taller.

Propuesta de una nueva didáctica de la investigación en la enseñanza media superior.

Nos preguntamos ahora, si no se puede formular una nueva manera de enseñar a investigar en los estudios universitarios, en la que se otorgue una función específica a la enseñanza media superior. Nuestra respuesta es, por supuesto, afirmativa.

Se entiende aquí por *una nueva forma de enseñar a investigar*, distinta a las reseñadas en la sección anterior. Al hablar de “función específica” se quiere insistir en que la enseñanza de la investigación en las instituciones de enseñanza superior es un largo y laborioso proceso que conviene planear adecuadamente, de modo que a cada uno de los niveles correspondan propósitos, contenidos, estrategias y procedimientos congruentes.

La propuesta de una *didáctica nueva de la investigación en la enseñanza media superior* requiere de un planteamiento consistente y cuidadoso. Proponemos los siguientes pasos:

- * Establecer algunos señalamientos que nos sirvan de pistas prometedoras para la propuesta.
- * Formular brevemente, de una manera distinta, la propuesta de enseñar a investigar en la enseñanza media superior.
- * Elaborar una lista de posibles contenidos para los cursos de metodología de la investigación científica en la enseñanza media superior.
- * Sugerir, además, ciertas estrategias y procedimientos didácticos.

4.2.3 Pistas prometedoras para la propuesta.

Nos referiremos aquí a un conjunto de reflexiones, apoyadas en observaciones y conclusiones de otros acercamientos al tema. Se pretende que marquen rumbos y derroteros para la didáctica nueva, teniendo en cuenta las orientaciones y contenidos de aprendizaje de los actuales cursos de metodología de la investigación para el nivel medio superior.

Es decisivo vincular estrechamente la *nueva didáctica de la investigación* con el proceso mismo de la generación de conocimientos. Los contenidos programáticos tienen que inspirarse más en la construcción efectiva de los conocimientos científicos. El modelo o referente que se debe tener en cuenta al diseñar los cursos de metodología debe ser el quehacer científico concreto, el devenir mismo de la investigación. Es más fecundo y eficaz

enseñar a investigar con base a la investigación (proceso) dialéctico que en la investigación (producto) o a la investigación (concepto).

Es conveniente concebir la didáctica de la investigación científica como un proceso complejo y prolongado que pueda ser planeado estratégicamente.

Ello implica: 1) abandonar la idea de la investigación científica como un acto monolítico y como resultado de un golpe único de la imaginación creadora; 2) abandonar cualquier intento de concebir el proceso de la generación de conocimientos a la manera del positivismo lógico que, con apoyo en la teoría general de sistemas, fragmenta y divide el proceso de la construcción científica en etapas fases, eventos, con un orden y una secuencia rígida y lógicamente preestablecida; 3) abordar, por el contrario, el quehacer científico como una totalidad concreta cuya complejidad se presta a abordajes distintos; cada una de estas perspectivas hace aparecer las dimensiones de un quehacer único.

Es importante introducir en la propuesta la idea de la estrategia, de modo que, 1) la didáctica nueva de la investigación se preste a acercamientos distintos, aunque articulados, de la producción científica en su totalidad; 2) se estructure un plan global de la enseñanza de la investigación en función de los diferentes niveles de los estudios universitarios en México; dicha planeación atenderá a las especificidades y exigencias del nivel medio superior, del tercer nivel educativo, del posgrado y cuando fuere el caso, de la educación permanente.

Urge superar hasta donde sea posible el plano de las declaraciones y morder en la dureza misma de lo objetivo. En otras palabras, es hora de asignar objetivos y funciones a los cursos de metodología, al mismo tiempo que diseñar las propuestas programáticas del caso, adecuándolas a las estrategias didácticas pertinentes. Conviene, por lo mismo, abandonar el plano de lo que “habría que hacer” o el de la indecisión, para aterrizar en planteamientos concretos, en propuestas fundadas y viables, en acciones y sugerencias atendibles.

4.2.4 Naturaleza de la propuesta para enseñar a investigar.

Se propone que en los cursos de metodología de la investigación científica en enseñanza media superior:

- * Se forme y se fomente en el estudiante una mentalidad científica.
- Se ponga el énfasis en el ejercicio efectivo de los conocimientos y valores, de las actividades y habilidades más apropiados para el logro de dicha mentalidad. La explicación puede hacerse en varios puntos:

La propuesta de aprendizaje de los cursos de metodología así, como los contenidos programáticos se articulan por lo general sobre el método científico y, en concreto, sobre las etapas, fases, pasos y eventos que habría que seguir en la producción científica.

Basar los cursos de metodología del nivel medio superior en la transmisión del método científico, equivale a correr el riesgo de una enseñanza abstracta y sin incidencia efectiva en la vida cotidiana, pues aquél responde a una concepción formal, general y ahistórica del proceso científico.

Urge alcanzar, en los límites de lo posible, estudiantes del nivel medio superior equipados con un mínimo de conocimientos y valores, y con un entrenamiento básico en los mismos que les capacite a enfrentarse con acierto a sus responsabilidades en el lugar de trabajo, la familia y las relaciones sociales. Y que, sin caer en el conformismo sean capaces de sugerir y luchar por cambios congruentes en su nivel educativo.

Es decisivo, por lo mismo, crear y desarrollar en el joven de enseñanza media superior habilidades y actitudes relacionadas con una disposición hacia la crítica, la creatividad y la transformación.

En el ámbito de la enseñanza del quehacer científico, así como en lo relativo a la formación y fomento de una mentalidad científica, se apuesta al mayor poder de revelación y a la mayor fuerza de transformación de la práctica.

La formación, promoción y entrenamiento en una mentalidad científica es el primer nivel de la nueva didáctica de la investigación. Es un momento estratégico -y esto por ser el primero- es un laborioso, prolongado y complejo proceso. El segundo nivel, propio de la enseñanza superior se centrara en enseñar a realizar efectivamente las operaciones y procesos que integra la generación de conocimientos. El tercero, por último, se abocará más bien a la formación de investigadores.

Es decisivo insistir en el carácter pedagógico-didáctico de la propuesta. En efecto, ésta contempla exclusivamente la enseñanza de la investigación. Por lo mismo, no está en juego propiamente el quehacer científico, es decir, la propuesta no pretende dar una definición nueva de la investigación científica, tampoco presenta un camino distinto para organizar y conducir la práctica científica, menos aún, intentar sostener una teoría nueva sobre el conocimiento científico. La propuesta más bien se enmarca dentro de un enfoque distinto de la *Didáctica del quehacer científico*.

4.2.5 Contenidos programáticos de los cursos de formación de mentalidad científica.

La propuesta que se acaba de formular debe operativizarse para ser atendible. Tal como quedó enunciada, proporciona pocas indicaciones sobre su viabilidad: está aún en el plano de las intenciones, señala una dirección, un alcance y enfoque distintos de los que abarca la enseñanza de la investigación.

Esto es ciertamente importante y necesario pero no basta. Se requiere además que la propuesta se extienda, por lo menos, hasta la identificación de los contenidos programáticos para los cursos de metodología en enseñanza media superior.

Se procederá, para ello, en dos momentos:

4.2.5.1 Matriz de inteligibilidad. Se busca identificar los contenidos del programas de estudios para los cursos de metodología de enseñanza media superior.

Para dicho efecto, conviene establecer previamente un rodeo, es decir, tejer una red heurística que permita: 1) identificar una serie de habilidades y actitudes relacionadas con la mentalidad científica; y 2) seleccionar con base en criterios, aquellas que deban formar parte de los programas de metodología.

4.2.5.2 Los indicadores de la práctica contemporánea del quehacer científico.

Enseñar a investigar es sin duda, una labor académica. Esta, sin embargo, no se define exclusivamente por coordenadas teóricas, intervienen numerosos factores de la práctica actual de la investigación científica.

Unos son propios de la naturaleza y funciones de la investigación, otros apuntan más bien al objeto y a los propósitos que se tienen en vista; éstos a su vez envían a las modalidades inéditas y recientes del quehacer científico, aquéllos a la manera de producir conocimientos.

Así, por ejemplo, tenemos la federación de proyectos de investigación, la multiplicación de convenios institucionales de colaboración en estudios conjuntos, el mayor recurso a investigaciones multi e interdisciplinarias, el énfasis en el carácter público del conocimiento científico, la conformación cada vez más frecuente de equipos de investigadores, el impulso a la investigación como un quehacer grupal, la socialización del proceso y de los resultados de la investigación que fomenta la aparición de figuras de colaboración, comunicación e intercambio entre investigadores adscritos a instituciones distintas.

A estos indicadores nuevos de la práctica científica hay que añadir otros más complejos y significativos para el investigador. Así, se da la vinculación cada vez más estrecha entre la investigación y las necesidades nacionales, entre el aumento significativo de las políticas de fomento y del apoyo financiero al conocimiento útil y a la investigación aplicada, así como en el discurso académico-político que apoya los desarrollos tecnológicos y los estudios de innovación; también la desconcentración y regionalización gradual y progresiva de los estudios y trabajos de investigación.

Todos estos indicadores, desde la perspectiva de *una didáctica nueva de la investigación* son importantes, pues señala pistas y dan indicios de habilidades y actitudes que se deben formar y desarrollar en los jóvenes estudiantes del nivel medio superior.

4.2.5.3 Los retos de la modernización en México.

Sé que se alude a un problema delicado. Este documento, sin embargo, no pretende polemizar ni el concepto ni la orientación política-ideológica del actual proyecto del gobierno, ni las acciones y medidas que se están tomando en el país.

Lo que importa destacar en este punto es la necesidad y urgencia de cambios profundos y significativos en México. Varios son los niveles de concreción en que estas transformaciones se plantean, a saber, en el plano de las estructuras sociales, el propiamente institucional, el plano del funcionamiento organizativo y el más concreto, el plano de los individuos. Por otra parte, son diversas y del dominio público las direcciones a donde apuntan los cambios requeridos: unos se refieren a la producción, a la administración, a la distribución y circulación de la riqueza; otros se vinculan con el ejercicio activo de la democracia; éstos se relacionan con la moralidad y el respeto cívico; aquellos apuntan más bien a la prestación competente y eficaz de los numerosos servicios sociales; algunos otros se refieren a el desarrollo de la cultura así, como la liberación y emancipación de los ciudadanos a través de las manifestaciones artísticas y culturales.

Como se puede apreciar, México, en los albores del siglo XXI, requiere de ciudadanos más competentes, más preparados, con una mentalidad crítica y creadora, todo para sugerir o introducir cambios significativos en su respectivo nivel. En este sentido se sostiene que el proyecto académico de la Universidad no sólo se inscribe sino que además apoya al proyecto nacional.

La creación de una mentalidad nueva, de rigor, de seriedad; el entrenamiento en el ejercicio responsable de la crítica, la formación para la imaginación creadora en busca de alternativas, el desarrollo de conductas democráticas y respetuosas hacia los demás, son referentes concretos para la elección de contenidos y la programación de los cursos de metodología en enseñanza media superior.

4.2.5.4 Vincular la enseñanza de la investigación a la generación efectiva de conocimientos.

No se quiere desconocer y mucho menos aún rechazar que haya otras maneras de enseñar a investigar; en páginas anteriores se hizo alusión a esas formas, algunas de ellas hegemónicas como las que concentran su programa de estudios en la elucidación del "método científico" o las que ponen énfasis en las técnicas de investigación. Si se defiende, sin embargo, que es más efectivo y da mejores resultados la enseñanza de la investigación, si el proceso formativo se apoya en la realización efectiva de las operaciones y quehaceres concretos de la generación de conocimientos.

Investigar es un saber práctico, es un saber hacer algo, es decir, producir conocimientos científicos. Según ello, se recomienda aquí que al enseñar a investigar no se tenga como referente los conceptos de investigación, ni tampoco los resultados de la misma, sino los procesos efectivos que se dan en la generación de conocimientos. En lo que se refiere a la modalidad de la enseñanza, se insiste en que la capacitación y entrenamiento de esos quehaceres es más revelador y transformador cuando se enseña a investigar.

4.2.5.5 Los quehaceres de la generación de conocimientos.

¿Cuáles son los quehaceres u operaciones que integran el proceso de producción científica? La respuesta a esta interrogante es decisiva para la determinación de los contenidos programáticos de los cursos de metodología para la enseñanza media superior.

Pensamos que la lista de estas operaciones no es idéntica entre distintos autores. En nuestra opinión, la generación de conocimiento es:

- * Un quehacer práctico que tiene su propia especificidad estructural, de modo que no hay investigación sin problema, sin una fundamentación teórico-conceptual, sin datos recogidos de la realidad empírica, sin un diseño experimental o, en todo caso, sin los resultados de un riguroso control empírico.
- * Un quehacer estrechamente vinculado con los problemas y necesidades nacionales.
- * Un quehacer de carácter institucional que se traduce en la gradual y progresiva creación de un régimen de investigación que no sólo establece los fines sino también las políticas de la investigación, así como las normas escritas y los acuerdos verbales sobre numerosos procesos de la producción científica.
- * Un quehacer comprometido que cuestiona el rumbo y los significados de la construcción científica; y que se interesa permanentemente sobre los *por qué*, los *para qué* y *para quiénes*, de cualquier práctica científica singular.

4.2.6 Contenidos de aprendizaje de la propuesta.

Pensamos que ya es hora de enumerar los contenidos de aprendizaje de un programa de estudios para de metodología, cuyo propósito sea crear y desarrollar una mentalidad científica en el nivel medio superior.

El rodeo metodológico que se acaba de hacer resultó altamente fecundo para el propósito en cuestión. Con base en esos resultados se sugieren, entre otras, un conjunto de operaciones que debería enseñarse, de una manera práctica con el propósito de formar y fomentar una mentalidad científica en los jóvenes estudiantes, a saber.

- * Operaciones de la apertura.
- * Operaciones de la expresión.
- * Operaciones de la creatividad.
- * Operaciones del rigor.
- * Operaciones de la socialización del conocimiento.
- * Operaciones de la construcción.
- * Operaciones de la estrategia.

a) **Operaciones de la apertura.** Este conjunto de operaciones se relaciona con la disposición a reunir información y con la destreza en hacer acopio de datos para la

realización de un estudio serio y riguroso. La producción científica se da en la síntesis entre la aportación creadora del investigador y la información empírica que proviene de la percepción. El investigador no crea los objetos que estudia; más bien los acoge y, en muchas ocasiones, los construye con la información que proviene de la experiencia.

Los señalamientos anteriores apuntan a la necesidad de la información.

Nunca se insistirá suficientemente en esta labor de búsqueda de información que caracteriza al investigador.

Son varias las actividades que deberían considerarse en este paquete: enseñar al *alumno* a leer, a observar, recolectar datos, unas veces en la biblioteca, otras en el archivo, otras más en investigación de campo haciendo fichas, elaborando o aplicando cuestionarios haciendo entrevistas, etc.

Operaciones de la expresión. Se alude ahora a las operaciones básicas que caracterizan la investigación, a saber, las que constituyen la habilidad para expresar el sentido de lo que se estudia. Esta habilidad se manifiesta en dos direcciones: la palabra y la escritura. Sin el dominio de la expresión oral y de la redacción el quehacer científico es impensable.

Dichas operaciones son: enseñar a leer, es decir, no sólo a realizar un ejercicio de descifrar signos, sino enseñar a captar y a adquirir significados expresados por otro; enseñar a hablar, es decir, a transmitir con claridad y rigor lo que uno mismo o lo que otros piensan; enseñar a escribir, es decir, a construir con fluidez y lógica la postura o posición que se adopta en relación a un tópico singular. Son tres actividades que conforman la mentalidad científica: saber adquirir significados, saber transmitir significados, saber generar significados nuevos.

Operaciones de la creatividad. El término mismo de creatividad connota un campo conceptual muy denso y a su vez designa un conjunto de fenómenos altamente complejos. Los rasgos más comunes que, según los especialistas, acompañan a la creatividad son la originalidad, la fluidez de ideas, la libertad de asociación, el pensamiento divergente, los hallazgos súbitos, la asociación creadora, el cambio de esquemas referenciales, etc.

Enseñar a ser creador es un reto y un desafío. Para muchos impensable, pues no ha habido ni hay una didáctica para ello. Sin embargo, es frecuente que la creatividad que aquí se busca desarrollar es la que se ubica en “el asombro” y el “sentido del problema”.

Operaciones del rigor. El campo semántico al que reenvía el término rigor es también muy amplio. Son dos las direcciones que interesa señalar y fomentar: 1) la disciplina, por un lado; 2) el cuidado minucioso en el trabajo serio y responsable, por el otro. Se trata de enseñar el rigor como hábito, como manera de ser; y 3) el rigor como forma de proceder, sin olvidar que la conjunción del rigor con la audacia creadora es una pareja fecunda y prometedora.

Son numerosas las actividades didácticas que pueden imaginarse para crear y desarrollar la disciplina y el esfuerzo sistemático y permanente. El científico, suelen señalar grandes hombres, es un 90 % trabajo disciplinado y un 10 % inspiración.

Operaciones vinculadas con la socialización del quehacer científico. La práctica de la investigación científica deja de ser poco a poco un quehacer individual, de cubículo, recluso en los muros universitarios. En las últimas décadas se ha venido escribiendo cada vez con más frecuencia y pasión, sobre la generación social de conocimientos científicos. La inter y multidisciplinaria, los convenios de colaboración académica, la realización de proyectos interinstitucionales de investigación, la federación de proyectos de investigación, son procedimientos de la práctica colegiada de la investigación científica, que se generalizan con el tiempo.

Promover en el joven estudiante hábitos de colaboración, de ayuda mutua, de diálogo, de tolerancia que favorezcan posteriormente el trabajo en equipo y la formación de equipos de investigación, conforma un amplio paquete de alto interés para los cursos de metodología en la enseñanza media superior.

Operaciones de la construcción. Tanto el investigador activo como el crítico de la investigación científica saben bien de ese trabajo cuidadoso y detallado en que consiste la generación de conocimientos. Ahí nada puede quedar suelto, todo tiene que quedar bien articulado. El investigador, en efecto, se desempeña como organizador, y esto lo hace en una doble dirección: realiza sus operaciones consistentemente, busca el enlace entre las mismas.

Su cometido se ubica en la búsqueda de lo que ofrece fundamento y apoyo sólido; se preocupa constantemente de la distribución acertada de las cargas de su argumentación; no descuida en lo mínimo el amarre sistemático de sus palabras para así asegurar la solidez y consistencia de su explicación.

El investigador activo domina, pues, el arte de construir. El dominio del arte de construir y de organizar debe constituir otro paquete de operaciones en las que debe entrenarse el joven bachiller. Para muchos ese arte se traduce simple y llanamente en el arte de pensar. Enseñar a pensar es individualmente uno de los contenidos programáticos de la enseñanza de la investigación en el bachillerato. Y ¿por qué no?, en cualquier nivel educativo.

Habría que recordar que la tradición clásica, desde Aristóteles, ha ubicado el poder de construcción mental del hombre en el dominio de los tres actos lógicos: el concepto, el juicio y el raciocinio. Esto es una pista de alto interés.

Operaciones de la estrategia. Para terminar conviene poner énfasis en el carácter estratégico de la producción científica, que es al mismo tiempo toda ella, de principio a fin, estructura y conocimiento.

La noción de estrategia nos introduce en la categoría del tiempo. Así, en la generación de conocimientos científicos, hay tiempos de germinación y de maduración; hay momentos de titubeos, de desconcierto, de estancamiento e incluso de retroceso; hay periodos en que los que se avanza y se progresa; hay intervalos de bloqueo y hay horas, e incluso días en que se está a la espera.

El tiempo de la creación científica no es el tiempo cronológico, de igual medida monótona, sino un tiempo diferenciado que se puede categorizar de manera diferente. Así, “tiempos de alta tensión” en que se adelanta y rinde; “tiempos flojos” en que se rumia y se avanza poco; “tiempos muertos” en los que el investigador no sabe qué hacer ni tiene idea en dónde está; “tiempos perdidos” en donde se vuelve al punto de partida tras haber emprendido una ruta equivocada.

La noción de estrategia induce también a otro campo semántico: la generación de conocimientos como un acto racional. La racionalidad se entiende aquí como la representación del esquema del medio-fin. El investigador domina el arte y la habilidad de alcanzar objetivos propuestos. Esta destreza reúne diversas operaciones que se vinculan con la habilidad para elaborar un plan general de concepción (o diseño) de la investigación cuidadosa y viable de las decisiones teóricas y técnicas orientadas al logro de objetivos propuestos; con el control y retroalimentación sobre el proceso científico en su totalidad.

Pues bien, otro de los paquetes que deben formar parte de la **didáctica de la imaginación** es formar al joven, a través ejercicios y prácticas concretas, en el uso del esquema del medio-fin; en el recurso sistemático a las mediaciones; el ordenamiento cuidadoso de los pasos, medidas y acciones, orientadas al logro de objetivos o de metas establecidas. Asimismo, enseñar al joven a descubrir tanto el valor del tiempo como la convivencia fecunda con él mismo y a sacar así, durante el proceso de la construcción científica, el máximo provecho.

Pensamos que la promoción y desarrollo de hábitos y actitudes vinculados con estas operaciones darán acceso a una didáctica de la investigación más estructurante y fecunda, que de espacio, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la enseñanza del descubrimiento y a la lógica de la prueba, conjugando así el *ars inveniendi* (arte de encontrar, de crear, de imaginar) con el *ars probandi* (arte de probar, de verificar, de comprobar, de contrastar) ya desde el nivel medio superior

Finalmente, a lo largo de este documento se ha defendido dar un enfoque distinto a la enseñanza de la investigación. No pensamos que las otras maneras de enseñar estén equivocadas. Sostenemos más bien que la que aquí se ha expuesto no sólo es más consistente sino también más fecunda y eficaz que las otras. Urge, asimismo, abordar la enseñanza de la investigación de una manera global en la Universidad, de modo que sea objeto de políticas institucionales generales que se traduzcan en una planación estratégica en sus diferentes niveles, en una cuidadosa organización académica, sin descuidar evidentemente un ambicioso programa de formación y capacitación del mismo profesor de metodología de la investigación.

4.3 La operación académica integrada como alternativa de vinculación docencia investigación.*

Ramiro Basilio Encarnación.

4.3.1 Motivaciones fundamentales.

La situación crítica que vive el país, se manifiesta en diferentes sectores y con variadas dimensiones. Esto se aprecia entre otros aspectos, en la práctica que realizan las instituciones educativas en todos los niveles.

De manera concreta, en cuanto a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje; los diferentes elementos didácticos presentan las siguientes limitaciones:

- * Objetivos didácticos a hacer del alumno un receptor pasivo, acrítico, sumiso y, por tanto, fácilmente manejable;
- * Modelos de relación dependientes, verticales y autoritarios;
- * Manejo de contenidos en forma enciclopédica, fragmentada o desvinculada de la realidad;
- * Empleo de procedimientos didácticos que llevan al verbalismo, congelamiento de lo real, formalismo, detallismo y acumulación de información.
- * Utilización de la evaluación como un medio de dominación e intimidación, mercantilismo o competencia.

Esta propuesta pretende contribuir a solucionar los problemas expuestos y responde a tres tipos de motivaciones:

De carácter histórico-social. Se dirige a combatir el congelamiento de la realidad y las actitudes acríticas, mediante procedimientos que permiten que el estudiante comprenda globalmente al mundo, entendido en su doble dimensión: natural y social. De aquí que se pronuncia por atacar la fragmentación y diversificación de los contenidos de aprendizaje a través de su vinculación en unidades que muestran a los hechos de la realidad como elementos de una totalidad, siempre cambiante.

* Esta propuesta es una versión condensada de un trabajo más extenso del Maestro Ramiro Basilio Encarnación. Profesor Normalista, egresado de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Gro. Destacado teórico y trabajador de la educación básica en México. Autor de innumerables artículos, ensayos, ponencias y propuestas sobre docencia, formación de profesores e investigación educativa. Asimismo, distinguido participante del proyecto de reforma curricular emprendida por la Secretaría de Educación Pública en 1984; que convirtió el nivel de la Carrera de Normal Básica en la Licenciatura en Educación Primaria. Promotor de la Propuesta de Laboratorio de Docencia, una de las modalidades didácticas innovadoras como espacio de integración de conocimientos en este modelo curricular.

De la misma manera, pretende romper con el ejercicio de actitudes de dominación permitiendo que el alumno tenga la capacidad para desenvolverse, en un ambiente de libertad, para que sea capaz de valorar el papel social que le corresponde y desarrolle el compromiso para superar los problemas, siempre con una actitud abierta al cambio.

De carácter epistemológico-científico. Se dirige a atacar el manejo de contenidos de manera enciclopédica, fragmentada o desvinculada de la realidad, permitiendo que el conocimiento y por tanto el aprendizaje, se den en una relación dialéctica de acción-reflexión, de teoría y práctica, dentro de una perspectiva que considera al estudiante como un sujeto cognoscente dinámico, creativo y crítico, capaz de transformar la realidad y de transformarse a sí mismo, mediante su interacción con el mundo natural y social.

De la misma manera, apunta a que el alumno con base en ciertas teorías, encuentre una explicación científica a las causas de los fenómenos y diseñe sus estrategias para resolver los problemas confrontados.

De carácter didáctico. Se orienta a combatir la alineación o la actitud acrítica y receptiva del alumno; su heterodirección y pasividad, a través de procedimientos que posibiliten la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una perspectiva dialógica en la que docentes y alumnos interactúen dentro de una dimensión horizontal, así como propiciando el empleo de la investigación como el medio más propicio para lograr que el alumno sea *sujeto y objeto* de su propia transformación, a través del contacto directo con problemas de la vida real y la búsqueda de soluciones adecuadas, oportunas y eficaces.

4.3.2 Caracterización general.

La **operación académica integrada**. Es el trabajo coordinado que realizan docentes para establecer interrelaciones entre los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación de los programas de estudio dentro de los procesos concretos que constituyen la *totalidad educativa*, a fin de proporcionar una visión unitaria de los hechos estudiados, haciéndolos más comprensibles, significativos y funcionales.

Consecuentemente, el marco en que se realiza la operación académica integrada lo constituye la *totalidad educativa*, entendida ésta como la articulación dialéctica de todos los procesos concretos particulares relacionados con la teoría pedagógica, la práctica docente y la estructura organizativa.

Por tanto, la operación académica integrada de los programas de aprendizaje es la acción educativa en la que teoría pedagógica, práctica docente y estructura organizativa, se articulan dialécticamente para lograr ciertos objetivos concretos de formación dentro de una intencionalidad histórica, social y pedagógica.

Esta intencionalidad es determinada por los fines, objetivos y naturaleza de la institución, los cuales responden a su vez:

- A las características del contexto socio-histórico que se concretan a partir de una idea de sociedad,
- Una concepción de educación, que involucra, asimismo, una idea de sujeto;
- Una concepción de aprendizaje, determinada a su vez, por una concepción de conocimiento.

Consecuentemente, la *operación académica integrada* involucra tres dimensiones de coordinación: teórica, práctica y organizativa.

4.3.3 Perspectivas de la operación académica integrada.

Al respecto, pueden considerarse dos como fundamentales: una vertical y otra horizontal.

La **perspectiva vertical** consiste en desarrollar las diferentes unidades didácticas que constituyen el Plan de Estudios, de manera unificada alrededor de diversos niveles de formación. Esta coordinación se realiza a lo largo del Plan de Estudios estableciendo relaciones de antecedente y consecuente entre los diferentes espacios curriculares.

La **perspectiva horizontal** tiende a la unificación de los elementos programáticos de las diferentes unidades didácticas que se desarrollan en el mismo período lectivo para que los objetivos de éste se alcancen con mayor eficiencia.

4.3.4 La academia como medio fundamental para realizar la operación académica integrada

La *academia* es la coordinación que se establece entre los docentes con el propósito de planear, organizar, dirigir, y evaluar de manera que interrelacione, la práctica docente, a fin de que el alumno adquiera, maneje y asimile los elementos teórico-metodológicos inherentes a su formación, de modo semejante como se manifiestan en la realidad concreta.

Consecuentemente, la *academia* constituye el espacio en el que se generan relaciones sociales que llevan a acciones cuyo objetivo es compartir, difundir y crear nuevos conocimientos tendientes a solucionar problemas de la práctica docente.

Por tanto, opera como un verdadero grupo de aprendizaje, ya que sus integrantes interactúan para lograr la tarea común de formar alumnos críticos, innovadores y creativos.

Desde este punto de vista, los integrantes de la *academia* se convierten en sujetos y objetos de aprendizaje y de investigación, al dirigir sus intereses y acciones a identificar y dar solución a los problemas que se generan durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos, pero también al examinar críticamente, para superar los obstáculos que se presentan en las tareas de planeación, realización y evaluación de su propia práctica.

La *academia*, al igual que todo grupo de aprendizaje, es un proceso en el que se presentan de manera indisoluble dos niveles: el *temático* y el *dinámico* y a partir de los cuales los sujetos construyen y reconstruyen el proceso de formación.

Desde el nivel *temático* los docentes, de manera coordinada:

- Unifican criterios para establecer un marco teórico común que fundamente la integración de los contenidos;
- Determinan los referentes curriculares para posibilitar la integración teórica-metodológica del proceso de enseñanza aprendizaje;
- Revisan y analizan los recursos didácticos acordes a la especificidad de la práctica docente entendida como totalidad (condiciones socioeconómicas que afectan la práctica docente, características, intereses y posibilidades de los alumnos y la naturaleza de los contenidos de aprendizaje);
- Proponen las alternativas de investigación que pueden emplear los alumnos de manera integrada para manejar métodos y recursos en el tratamiento de problemas vinculados con su formación escolarizada;
- Analizan de manera participativa las formas, procedimientos e instrumentos más apropiados para la evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del nivel *dinámico* la academia se concibe como la instancia de análisis colectivo, orientada a explicar los comportamientos individuales y sociales de sus integrantes. En este sentido, se la concibe como un sistema complejo de relaciones sociales, organizado para elaborar los instrumentos que hacen posible la formación prevista institucionalmente.

En este nivel se valoran aspectos tales como:

- Sus expectativas e intereses, y su relación con los objetivos institucionales;
- Las normas, situaciones y acontecimientos que favorecen o entorpecen el desarrollo de las actividades previstas;
- Los roles que se van asumiendo, los estados afectivos que se suscitan y los valores en juego;
- Los productos de aprendizaje de los alumnos y su relación con los objetivos planteados;
- Los resultados de las diversas técnicas e instrumentos utilizados, las implicaciones de tipo social, institucional e individual de las acciones desarrolladas por los alumnos y promovidos por la academia.

La valoración de esta práctica se hace a partir de un *diario de campo*, instrumento que se retoma y reconstruye a partir del empleo y de la investigación participativa como

estrategia didáctica y en el que se incluye la observación de los dos niveles: el temático y el dinámico.

Todas las acciones realizadas por la *academia*, son coordinadas de manera rotativa por alguno de los integrantes de la misma, lo que permite compartir responsabilidades y asumir un mayor compromiso grupal.

4.3.5 Requerimientos didácticos para la operación académica integrada.

Para lograr la operación académica integrada de los programas es necesario:

- * El análisis de la problemática de la realidad concreta.
- * La integración de los elementos de los programas.
- * La metodología participativa.
- * La organización de tiempo.
- * Un espacio (taller o laboratorio) integrador.
- * El análisis de la problemática de la realidad concreta.

Esta propuesta se fundamenta en una perspectiva que considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como unidad dialéctica, en la que tanto docentes, como alumnos participan activa y creativamente, aprendiendo y transformando la realidad y, a su vez, a sí mismos.

Desde este punto de vista, el alumno es concebido como un agente de transformación personal y social, que aprende mediante la detección de problemas reales y la búsqueda de soluciones originales y creativas.

Sobre estos criterios, la *operación académica integrada* establece como requisito indispensable, orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la creación de situaciones propicias y condiciones adecuadas para percibir problemas concretos de la realidad, enfrentarlos mediante la puesta en práctica de información y experiencias previas; elaborar hipótesis como tentativas iniciales de solución, explicar las relaciones de los elementos del problema, mediante operaciones de análisis y síntesis y aplicar los resultados a efecto de contrastar los elementos teóricos elaborados con la actividad práctica y detectar nuevas situaciones problemáticas que den pauta para iniciar otra vez el proceso, en una espiral interminable.

4.3.6 La integración de los elementos de los programas.

Debe realizarse a través de la unificación de los diversos elementos que integran los programas escolares, de manera sistemática y coherente, a fin de lograr una totalidad estructural y funcional de contenidos y procedimientos en la detección e intento de solución de problemas de la realidad.

A partir del análisis del nivel de formación señalado en los objetivos terminales de las unidades didácticas y de la descripción de bloques de contenidos, se deben elegir los requerimientos teóricos, metodológicos e instrumentales necesarios para que los alumnos aborden el problema. Esta determinación de requerimientos académicos debe llevarse a cabo tomando en cuenta los recursos y limitaciones existentes, tanto a nivel de desarrollo de los estudiantes, como de condiciones de la escuela.

Los conceptos, teorías, procedimientos y demás elementos que integran el programa, deben ser instrumentos que, de manera multidisciplinaria ayuden a establecer los marcos referenciales para investigar la problemática de la realidad inmediata.

4.3.7 La metodología participativa.

La *operación académica integrada* establece como requisito, el empleo de una estrategia teórica y metodológica que posibilite que los alumnos interactúen permanentemente para compartir propósitos comunes de formación, intercambien y confronten diversos puntos de vista, aporten elementos para la reflexión, asuman actitudes de respeto y tolerancia e intercambien funciones de coordinación para evitar la consolidación de roles rígidos y estereotipados, todo esto orientado al aprovechamiento y desarrollo de las posibilidades y potencialidades de los integrantes del grupo.

Esto implica que todos interactúen vinculados estrechamente y compartan ciertas reglas establecidas por ellos mismos, a fin de llevar a cabo una tarea común que se han fijado como meta.

Por lo mismo, se exige que profesores y estudiantes en su conjunto constituyan un verdadero grupo de aprendizaje, así caracterizado porque estén presentes en él, la pertenencia al grupo, la solidaridad entre sus integrantes, la pertinencia en la tarea y la coincidencia de intereses académicos.

4.3.8 Organización del tiempo.

La *academia*, al planear y dirigir con una estructura multidisciplinaria el trabajo de los cursos, talleres, laboratorios o seminarios de un determinado período escolar, lleva al establecimiento de problemas que requieren una participación de alumnos y maestros y, consecuentemente, de una integración de tiempos.

Esta situación obliga a que el período lectivo se organice en unidades de operación que den oportunidad al tratamiento simultáneo de los problemas, básicamente en la realización de trabajos de investigación de campo.

La organización del tiempo para la realización de la investigación de los problemas o situaciones de aprendizaje, permite que el alumno desarrolle su labor académica vinculando teórica y metodológicamente los contenidos curriculares de los diferentes programas escolares que se manejen en el mismo período de trabajo. Se evita así la parcelación que recarga las tareas y reitera acciones innecesarias.

En consecuencia, la duración de cada una de las unidades temáticas del programa, debe ser igual para todos los espacios curriculares, al procurar el logro de un producto integrado de aprendizaje.

4.3.9 Un espacio integrador

Para que la *operación académica integrada* sea posible, se requiere la existencia de un espacio operativo en el que se generen las diferentes vinculaciones de objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje. Este puede asumir las características de taller o laboratorio didáctico.

Cualquiera que sea la modalidad que caracterice al espacio integrador, éste tiene como propósito fundamental, obtener un producto totalizador de conocimientos y experiencias mediante las relaciones que se establecen en las diferentes áreas de aprendizaje, a efecto de estructurar un marco que posibilite el logro de los niveles de formación señalados en el plan de estudios.

En síntesis, el espacio integrador, es una estrategia de vinculación que a la vez que contribuye a la reconstrucción permanente del marco referencial indispensable para enfrentar durante un mismo período lectivo, problemas de la realidad y lograr así aprendizajes significativos, favorece el desarrollo paulatino y gradual de los rasgos del perfil de egreso y, por ende, cumplir con los objetivos generales del plan de estudios.

4.3.10 Estrategia de acción.

La *academia* funciona a través de una estrategia que comprende tres fases que se involucran entre sí: la plantación integrada, la ejecución y la evaluación participativa.

1a. La planeación integrada. Los miembros de la academia interactúan con la finalidad de precisar las necesidades concretas de su realidad inmediata y ubicarlos dentro del contexto en que se realiza la práctica docente.

Esta fase se lleva a cabo en dos dimensiones. En la primera, al inicio de las actividades del semestre. Los docentes realizan de manera participativa, un plan de operación académica integrada, que constituye una síntesis de la explicación de los factores que favorecen o condicionan la ejecución de la práctica docente; comprende también la descripción de la realidad inmediata mediante el análisis de los problemas más comunes que la afectan, la determinación de las prioridades y el planteamiento de alternativas de solución adecuadas.

Otra dimensión de la planeación integrada, es la que se realiza periódicamente para coordinar esfuerzos en el tratamiento del problema eje de cada una de las unidades temáticas que constituyen el programa de estudio, a fin de lograr las evidencias de los productos de aprendizaje señalados en los mismos.

Esto implica la acción participativa para precisar objetivos comunes, determinar bloques de contenidos de aprendizaje, señalar estrategias, recursos de apoyo y criterios de evaluación y acreditación, dentro de un marco temporal convenido.

2a. La fase de ejecución. (Aplicación del Plan de operación académica integrada), comprende el intercambio de experiencias y puntos de vista de los docentes para unificar esfuerzos y poder orientar a los estudiantes, en el tratamiento de los problemas. Las estrategias de investigación participativa y aprendizaje grupal constituyen los ejes teórico-metodológicos de esta fase.

Los docentes interactúan con los estudiantes para percibir la forma en que se presenta el problema eje (de carácter hipotético) en la realidad y explicarlo mediante la organización de los elementos culturales que aportan los diferentes cursos, seminarios, talleres y laboratorios del semestre; elaboran algunas hipótesis que a manera de alternativas de solución permitan abordar la situación problemática; las concretan en un plan de acción que se ejecuta en el ambiente real y simultáneo y se registran los alcances y limitaciones obtenidas mediante el *diario de campo*.

3a. La fase de evaluación participativa. Comprende la reflexión individual y colectiva a partir de los niveles *temático* y *dinámico* sobre el proceso y los resultados obtenidos, así como en relación a las circunstancias en que se llevó a cabo la operación académica y los medios que apoyaron su realización.

La evaluación posibilita el conocimiento de los logros y obstáculos personales y grupales, a la vez que favorece una modificación de las habilidades y actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes y que contribuyen a la transformación y superación permanente de su acción.

4.3.11 Alcances, limitaciones y sugerencias

Si bien la educación por sí sola, no resolverá los problemas actuales que vive el país, es un poderoso vehículo de transformación, ya que contribuye a retrasar o acelerar los cambios sociales. Es por esto que el introducir, generar y desarrollar prácticas alternativas que posibiliten un cambio en el orden educativo, permite ganar espacio en el proceso de transformación que se desca.

Por lo mismo, al propiciar que los docentes reflexionen conjuntamente sobre los problemas de la práctica cotidiana, para hacerla cualitativamente mejor, la *operación académica integrada* favorece que los profesores sean analistas y protagonistas del cambio. De manera concreta las ventajas que trae consigo la implantación de la operación académica integrada son, entre otras:

- Contar con un espacio constante para la reflexión teórica, sobre la práctica educativa y el contexto en que se mueve;

- Recuperar la práctica docente y reflexionar colectivamente sobre ella, para discriminar los problemas comunes, de los individuales, institucionales y sociales, a efecto de buscarles soluciones oportunas y seguras;
- Tomar conciencia de la necesidad de abordar la problemática de la práctica educativa, desde diversas dimensiones de análisis, mediante el trabajo multidisciplinario;
- Comprender que todo cambio institucional se inicia en la práctica cotidiana mediante el conocimiento y descripción de las condiciones institucionales en que ésta se realiza, que coartan, pero que a la vez posibilitan la construcción de conocimiento sobre la práctica profesional;
- Tomar conciencia de que todo cambio educativo presupone el enfrentamiento a problemas de formación propia y falta de conocimientos actualizados, por lo que es necesario una superación permanente;
- Tener la posibilidad de sistematizar las experiencias a fin de retro-alimentar la práctica docente;
- Fortalecer el espíritu crítico, creativo y reflexivo para auto-evaluar las limitaciones personales y hacer frente a las múltiples contradicciones que se presentan en la práctica cotidiana;
- Crear conciencia para el trabajo participativo mediante el análisis de los obstáculos de la actividad grupal y de las formas colectivas de organización y producción;
- Utilizar la investigación como la herramienta necesaria para dar tratamiento a los problemas de la práctica profesional;
- Tener la oportunidad de someter a prueba y evaluación diferentes opciones didácticas.

Para hacer realidad la implantación de la operación académica integrada, se hace necesario vencer algunos obstáculos como: la rigidez de la estructura burocrático-administrativa, la anulación de toda propuesta innovadora, la sobrecarga académica de los profesores, la desarticulación de los componentes de la totalidad educativa, la falta de coordinación entre el personal directivo y docente, el desacuerdo entre las decisiones de tipo académico y administrativo, el individualismo y actitudes de competencia y rivalidad entre los profesores, así como la prevalencia de las necesidades individuales sobre las sociales.

Algunas acciones que se podrían implementar para hacer realidad la implantación de la *operación académica integrada*, son:

- Institucionalizar la organización y funcionamiento de la academia de docentes;

- Formalizar el análisis, discusión y reflexión de la práctica cotidiana como estrategia de evaluación institucional,
- Crear un encuadre institucional de cambio y de trabajo, que respetando la libertad académica, exija un producto que requiera un esfuerzo colectivo;
- Establecer una estrategia de comunicación permanente entre todos los involucrados en el proceso educativo,
- Ubicar a los docentes en la atención de los espacios curriculares y comisiones de servicio de conformidad con su perfil profesiográfico;
- Exigir el registro permanente de la actividad cotidiana, mediante el *diario de campo* a fin de rescatar y enriquecer la práctica educativa.

En el cuerpo general de esta propuesta, se advierte la intención de hacer de la recuperación real y crítica de la práctica docente, la condición básica para generar nuevas prácticas culturales que determinen una superación individual, institucional y social del trabajo académico.

4.4 Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad.

Porfirio Morán Oviedo*

4.4.1 Consideraciones iniciales.

La docencia ha sido siempre una profesión de ayuda personal que facilita el crecimiento humano. Por lo tanto, la personalidad del maestro es uno de los problemas más importantes a considerar si nos referimos a la complejidad de la tarea educativa.

La tesis general de este trabajo, es la de proponer una definición esencial para la función del docente universitario y no universitario: Considero que la labor de todo docente consiste en ser el verdadero orientador personal y profesional del estudiante.

Pues bien, siendo la docencia una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo humano, es preocupante que en el momento actual los docentes, en la mayoría de los casos, no hayan tenido la formación adecuada para el ejercicio cabal de su profesión.

* Porfirio Morán Oviedo. Profesor e Investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Autor de libros, artículos y ensayos sobre temas de didáctica, docencia, evaluación y formación de profesores. Profesor de teoría pedagógica y Taller de didáctica del Colegio de Pedagogía, FF y L de la UNAM. Responsable del proyecto: Problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en programas de formación de profesores. Coordinador general del diplomado: La docencia. Un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica.

El aprendizaje de conocimientos y contenidos, y el aprendizaje de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidas. Que se hallen disociados hasta hoy en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo.

Aquí comienza la renovación de la imagen del docente. Proporcionar las situaciones y experiencias que permitan el logro de los aprendizajes significativos para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite el logro de una identidad personal adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrara en su camino se deben a que en muchísimas ocasiones está ante la necesidad de reeducar, para después educar.

La mayoría de los teóricos de la educación plantean el problema del miedo que viven los estudiantes -y el maestro- cuando se presentan situaciones de aprendizaje no estructurado o alternativo; los primeros en pedir la vuelta al sistema "tradicional" son los mismos estudiantes, temerosos de la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados sino aquellos que les modificaran realmente su propia vida.

En este sentido, se puede afirmar que la docencia ha sido, es y, seguramente será, fin y función sustantiva de cualquier institución de educación superior. De ahí que impartir educación a este nivel sea un quehacer constitutivo del concepto y de cualquier modalidad histórica de institución educativa.

Historicamente las sociedades han encomendado a las instituciones de educación superior la consigna de preparar profesionales, científicos y técnicos útiles. Todos ellos preparados para la generación, aplicación y difusión de conocimientos provechosos para dicha sociedad. Además de buscar que sean individuos críticos y creativos; capaces de innovar su ejercicio profesional.

En esta línea de pensamiento, la transformación académica de toda universidad pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. Hoy se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso, para lo desconocido.

Hay dos caminos para ello, ambos prometedores. Primero, enseñar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos; aludimos aquí a la figura del docente y del investigador que alternativamente enseñan lo que investigan y hacen de su práctica docente objeto de estudio.

Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los saberes prácticos de la profesión; es la figura del profesor que es un profesional en ejercicio, que enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional.⁷⁴

⁷⁴ Sánchez Puentes, R. La Vinculación Investigación Docencia. Una tarea en proceso de construcción. Revista de Educación Superior. Abril-junio, No. 74. ANUIES, México, 1990, pp. 5-50.

En una palabra, la docencia actual, que es ya la del siglo XXI, necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula. Imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en esta tarea, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

Por ello, me parecen relevantes los planteamientos que sobre docencia hace el proyecto del Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM cuando afirma enfáticamente que los cambios académicos de la Institución, pasan necesariamente por un *fortalecimiento de la enseñanza*, al respecto señala, "la nueva pedagogía permitirá orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas.

Más aún, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento* y formación de *valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística.⁷⁵ Lamentablemente este planteamiento teórico, las más de las veces, poco o nada tiene que ver con la realidad.

Si nos atenemos a esta realidad que al respecto se vive al interior de nuestra Universidad, el compromiso es enorme y complejo, porque hoy nos encontramos en muchos de sus espacios académicos una docencia infestada de improvisación, burocratización, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa más que formativa, carente de humor, limitada en una actitud crítica y autocrítica, etc.,⁷⁶ además con un docente llevando a cuestras una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo; producto de las condiciones precarias en que realiza su tarea.

En consecuencia y, para coadyuvar a enfrentar este grave problema, en esta estrategia pedagógica del vínculo docencia-investigación presentamos, en primer término, *una problematización general de la docencia*, después, se subraya el *carácter complejo de la tarea docente*. En un tercer momento, se hacen consideraciones sobre la *Docencia como construcción del conocimiento*; como parte medular del trabajo, se desarrolla una *Propuesta de Docencia en Forma de Investigación*, que pretende ser una alternativa a la práctica docente convencional que domina, por desgracia, no únicamente la enseñanza media superior y superior, sino los otros niveles del sistema educativo nacional. En el punto cinco, se exponen ciertos rasgos característicos de la *relación docencia-investigación en el espacio del aula* y, finalmente, a manera de cierre, se hace *una reflexión sobre el sentido pedagógico que entraña la investigación*.

4.4.2 La docencia, un reto entre complejidad y creatividad.

En los medios académicos generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, en tanto que por *investigación* todo lo relacionado a la generación y producción de conocimientos.

⁷⁵ Barnés de Castro, F. *Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000*. Suplemento Especial, UNAM, México, 1997.

⁷⁶ De Zubirla, R. *Docencia y Creatividad*, en *Revista Docencia*, Vol. 13, U. de G. México, 1985, pp.105-113.

En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo donde interactúan una diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y los procesos de relación entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas, donde la atención se centra en los procesos de aprendizaje: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.

La intencionalidad de una docencia renovada es propiciar *aprendizajes significativos*. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y del dominio de las implicaciones del ejercicio magisterial, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende a las aulas y que se inserta en un currículum, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasa la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una *tarea colectiva* del conjunto de los mismos.

Para Glazman, la docencia se caracteriza por ser una actividad académica dirigida a facilitar el acceso al conocimiento, como un acto intencionado y regido ideológicamente.⁷⁷ Asimismo, la docencia implica la interacción del sujeto que aprende y el objeto de conocimiento vistos ambos como práctica social, donde el compromiso se asume como componente esencial del aprendizaje y el aprendizaje como adquisición del saber y manejo de creencias en un ejercicio libre y racional de los protagonistas.

En lo personal, entiendo a la docencia como un espacio en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. La docencia, es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento develando así su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.⁷⁸

En la perspectiva de la formación de profesores y de investigadores educativos, en el que normalmente participo, entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que en su concepción se opone a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional, etc., y que, en respuesta, plantea una alternativa educativa crítica, activa, formadora; incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender, aprende a ser y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar esa información no sólo en el aspecto estrictamente académico, sino en todo momento importante de su vida; premisa fundamental de todo auténtico aprendizaje.

Hasta hace algunos años el “deber ser” de la docencia se centraba básicamente en exposiciones magistrales, a través de las cuales se iban dosificando cápsulas de saber que los estudiantes debían asimilar. Las cuales eran aceptadas sin reflexionar ni protestar, pues el rol de cada uno de los actores estaba bien definido, en el caso del alumno era: pasividad,

⁷⁷ Glazman, R. El vínculo investigación-docencia. En: La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ediciones Caballito, México, 1990, pág. 40-41.

⁷⁸ Morán Oviedo, P. La Docencia Como Actividad Profesional. Editorial Gernika, México, 1995.

dependencia y sumisión. Los educandos en esta visión son reconocidos como receptáculos que hay que llenar y en ningún momento como *sujetos*, como proyectos de vida. En este concepto de docencia el grupo es sólo un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de aprender, porque finalmente, en esta óptica, no hace falta ni comunicación ni interacción para ser simples consumidores de información.

Con los avances de la investigación educativa, específicamente con sus aportaciones en el descubrimiento de nuevas corrientes educativas y nuevos métodos de enseñanza, nos encontramos en una perspectiva diferente de pensar y realizar la docencia, que ya no se limita sólo a procurar la existencia de la comunicación e interacción grupal sino que la promueve y la aprovecha como *fuerza y medio* de experiencias de aprendizaje. Vista así, la docencia se caracteriza como un proceso de interacción entre personas en el que los profesores y estudiantes establecen interrelaciones e intercambio de experiencias y puntos de vista que potencian sus posibilidades de aprender.

Ahora bien, no basta con aceptar que la interacción grupal es *fuerza y medio* de experiencias para el sujeto y que a través de ellas la persona se desarrolla como tal; pues aún falta que la docencia sea concebida y practicada como un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica. Como se puede apreciar, el término docencia resulta más apropiado que el de enseñanza para el propósito que aquí nos ocupa.

La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje, ambos ligados a la docencia que es una actividad intencionada, esto es, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o establecidas.

La docencia es, asimismo, una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudia.

El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas, discutidos con amplitud en el ámbito educativo, que aluden a la necesidad de un espacio compartido y de un consenso mínimo entre los actores de los procesos educativos. El consenso se dificulta porque precisamente el origen de las diferencias se ubica, tanto en las historias personales y sociales, como en las caracterizaciones psicológicas de los sujetos del aprendizaje.⁷⁹

En la enseñanza el maestro revela las razones de las creencias que quiere transmitir y, de ese modo, somete de hecho su juicio al examen crítico y la valoración del estudiante, está totalmente comprometido en el diálogo por medio del cual espera enseñar y en la medida que enseña arriesga sus propias creencias en mayor o menor grado. La persona comprometida en la enseñanza no quiere lograr únicamente creencias, sino lograrlas por medio del juicio libre y racional del estudiante.⁸⁰

⁷⁹ Glazman, R., op. cit. págs. 41-42.

⁸⁰ Scheffler, I. Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y a la educación. Citado por Glazman, R., op. cit. pág. 44.

La docencia, afirma Raquel Glazman, es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo; el maestro pone en juego sus creencias, sus supuestos morales y racionales; promueve la sustentación de criterios para la conformación de juicios, pero en este proceso también él mismo y sus afirmaciones son objeto de una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido.

En este sentido, toda enseñanza es guiada hacia aquello que el maestro asume como verdadero y éste tiene como tarea no sólo que el alumno aprenda lo que él asume como verdadero, sino formarlo para sostenerlo con criterios adecuados que se suponen autorizados. En la medida en que el maestro enseña, arriesga, en todo caso, sus propios juicios particulares de verdad, que los expone a la crítica general y al juicio crítico y libre de la mente del estudiante. En un sentido metafórico, Bleger decía que en la perspectiva de la psicología social y del aprendizaje grupal, en particular, el profesor al actuar en clase se "desnuda" ante el grupo, pues arriesga sus puntos de vista, enseña sus cartas y queda al descubierto.

Por lo expuesto, entonces, puede deducirse que la docencia tiene un carácter intencionado, que es una actividad dirigida a la conformación de una concepción de mundo en el educando, que actúa en el marco de creencias del estudiante y del maestro. Asumen lugares determinantes en este planteamiento: la conciencia de la responsabilidad de los sujetos en los procesos de construcción del conocimiento y la crítica como fundamento de la conformación de un pensamiento autónomo.

4.4.3 La docencia como construcción del conocimiento.

La postura constructivista del conocimiento se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognoscitiva: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, y la psicología sociocultural vigostkiana, entre otras. A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognoscitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno.

La concepción constructivista del conocimiento y del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la docencia que se realiza en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren promover en éste una actividad mental

constructiva.* Así la construcción del conocimiento puede analizarse desde dos vertientes: a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Cabe mencionar que desde una postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de conocimientos específicos. La filosofía que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en marco de un contexto social y cultural determinado.

De acuerdo con Coll,** la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su entorno cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que “descubrir” o “inventar” en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones educativas es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.

En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

- c) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

En suma podemos decir que la construcción del conocimiento educativo es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y

* Coll, C. Psicología y currículum. Editorial Laia, Barcelona, 1988.

** Coll, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y educación 11. Editorial Alianza. Madrid, 1990.

transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos.

Lo anterior supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica y metodológicamente para ejercer la tarea docente. Por ello, la formación de profesores en México, es un problema complejo que requiere ser atendido a todos los niveles. Su abordaje plantea una serie de retos a las instituciones de educación media superior y superior, que implica buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente, hasta la propuesta de programas específicos de formación y actualización pedagógico-didáctica y disciplinaria, respectivamente.

No obstante que han existido y existen esfuerzos intermitentes que llevan casi tres décadas, todavía hoy los profesores de estos niveles educativos se enfrentan cotidianamente con problemas relacionados con la transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, con el manejo del propio campo disciplinario y, de manera más desarmada, epistemológicamente hablando, con el reto de la construcción del conocimiento, punto nodal de su quehacer pedagógico.

En este sentido, se puede afirmar que la transmisión convencional de conocimientos, basada principalmente en una lógica formal explicativa, no permite que en la enseñanza se postule y desarrolle una epistemología posibilitadora de la aprehensión de la realidad, la cual implica una reestructuración-construcción del objeto de conocimiento, a través de una lógica de descubrimiento que articule campos disciplinarios y analice los fenómenos que se expresan en diferentes niveles y dimensiones de dicha realidad.

De ahí la importancia de establecer un puente entre *teoría del conocimiento* y *enseñanza*. Dado que la teoría del conocimiento tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, en la medida en que puede ayudar al docente a colocar sobre la mesa de la discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite, como veremos más adelante.

Por ello, señala Ernst Bloch, resulta sumamente necesario establecer una diferencia entre lo que es un *Producto* de lo que es un *Produce*, siendo esta diferenciación una clave importante para el accionar docente. Un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto; es también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto.⁸¹

Esta distinción es fundamental en la docencia universitaria, ya que no podemos continuar enfrentando al alumno sólo con un producto acabado; por el contrario hay que promover el desarrollo con habilidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la

⁸¹ Bloch, E. El principio de la esperanza. Citado por Zemelman, H. El conocimiento como construcción y como información. Foro Nacional sobre Formación de Profesores. SEP. ANUIES. UNAM. México, 1987, pp. 84-85.

teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor, un libro o cualquier otro recurso tecnológico sofisticado como los que hoy abundan, pero que las más de las veces, ayudan a repetir mejor lo repetido.

Más aún, se diría que al alumno hay que enfrentarlo con situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento, con textos que desarrollen y develen lógicas de pensar, a través del contacto vivo y directo con ellos, que posibiliten los descubrimientos; antes que consumir diversos textos, con mucha información, pero que en el mejor de los casos, se le indigesta teóricamente en lugar de ejercitar la inteligencia.

Estos planteamientos nos confirman la necesidad e importancia que tiene la vinculación entre la docencia y la investigación en el campo de la educación y, de manera especial, en las estrategias pedagógicas. Incluso puede afirmarse que el futuro investigador, profesor o profesional en general, se está desarrollando en embrión ya en la práctica docente que han vivido como estudiantes. De ahí que si la enseñanza es pasiva o libresca; o si la enseñanza es erudita o poco crítica y en consecuencia poco creativa, se podrá investigar desde los libros derivando hipótesis, sin que ello signifique pensar, investigar y transformar la realidad.

Así, el maestro que transmite un saber está enfrentado a la interrogante de cómo se produce el conocimiento, cuáles son sus condiciones específicas de producción y contra qué se erigen las nuevas "verdades" del mundo; cuál es la realidad en la que estamos inmersos.

Tener presente que las verdades son relativas y el hombre como sujeto se enfrenta a la realidad con escaso bagaje de experiencias, de elementos teórico-metodológicos y de conocimiento acumulado para enfrentar los desafíos de la sociedad.

La teoría del conocimiento pretende iluminar el camino, no simplificando sino reconstruyendo un saber, las condiciones históricas que lo posibilitaron y, sobre todo, los momentos de ruptura, donde las verdades se agotan frente a lo naciente; para dar paso a recrear y problematizar sobre el objeto de estudio en cuestión.

La epistemología, en este sentido, abre interrogantes como: ¿Por qué y de qué manera la reflexión epistemológica influye sobre las concepciones educativa; los proyectos académicos y, lo que es más importante, la formación de los sujetos sociales? ¿Cómo recobrar el carácter político del conocimiento, el de pensar la realidad no como suma sino como espacio de reflexión para superar contradicciones, y con imaginación, abandonar certezas para que en el firmamento de los objetos de estudio aparezcan nuevos conocimientos?

En este contexto, es pertinente señalar que toda actividad docente requiere tanto de un dominio de la disciplina, de una actitud frente al mundo y de un uso pertinente y crítico del saber.

Por eso hoy, transmitir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un reto y en un compromiso de todo profesor. Para que esta labor sea provechosa y trascendente el maestro mantiene en el aire preguntas como las siguientes:

¿quién es el sujeto al que va a formar, cómo y para qué se va a comunicar con él, en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino del aprendizaje juntos, cuáles son las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula?

Porque transmitir de la mejor manera posible un conocimiento en la perspectiva "*de quien sabe a quien no sabe*" puede ser una labor sencilla, consabida y hasta cómoda. No así cuando nos involucramos teórica, metodológica y técnicamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde al vínculo profesor-alumno se le concibe como un fenómeno complejo y que en consecuencia exige mínimamente de un conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico que permita ubicar al educando como *sujeto* de aprendizaje y no únicamente como *objeto* de enseñanza.

A los educadores la crisis quizá nos llega tarde, a veces nos sorprenden de manera contemplativa ensimismados en nuestra rutina, observando el avance de otros campos disciplinarios, donde parecía que la científicidad estaba asegurada por el empleo del infalible método experimental.

La pregunta urgente y el debate hoy en día no se centra en transmitir un conocimiento de la mejor manera posible, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a cabo esa mediación, no para reiterar, repetir y comprobar, sino para inducir, descifrar, contrastar, innovar y, con ello, recobrar el asombro y pensar para construir no sólo para consumir pasivamente el conocimiento.

Estas y otras reflexiones y preocupaciones de cambio han tenido como punto nodal la *Profesionalización de la Docencia*, en tanto que categoría sustantiva de la práctica educativa, y la *vinculación docencia-investigación*, como una de las alternativas didácticas idóneas para conseguirlo.

Desde la década de los setenta, por lo menos, ambas estrategias han estado sometidas a múltiples debates, más en el plano de lo formal que de lo real, aunque en el discurso académico oficial aparezcan como reivindicadoras y promotoras de la "calidad" de la educación.

Ahora bien, si partimos del supuesto de que los señalamientos anteriores con respecto a la docencia, son ciertos: ¿Cómo es posible que todavía hoy, en los inicios del tercer milenio, en nuestras instituciones de enseñanza media superior y superior, sea más importante enseñar a repetir cosas sabidas y no a descubrir nuevos saberes? ¿Cómo puede ser más importante enseñar a ser consumidor pasivo de información, que sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje? ¿Cómo puede ser más importante para una institución educativa el engrosar las filas de profesionistas egresados, que el formar profesionales capaces, polivalentes, con actitudes de compromiso para enfrentar y transformar la realidad que enfrenten?

Este tipo de cuestionamientos, surgidos de la participación en innumerables proyectos, programas y experiencias en el ámbito de la formación de profesores e investigadores dentro y fuera de la UNAM, así como en el desarrollo de investigaciones en torno al tema de la vinculación entre la docencia y la investigación, específicamente en el

rubro de las estrategias pedagógicas, nos llevan a la convicción de que es imprescindible innovar las concepciones y las prácticas educativas en sus distintos espacios académicos.

Concretamente pensamos que una opción de cambio, fincada en los supuestos anteriores, estaría en el planteamiento que el Maestro José Mata Gavidia llama: *Docencia en Forma de Investigación*.

Al respecto, me parece pertinente señalar que para desarrollar esta propuesta, recupero de Mata Gavidia la lógica argumentativa y algunos elementos metodológicos que propone en un documento que él escribió en los años sesenta, inspirado en el fuerte impacto que le causó un admirado profesor suyo en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Por lo demás, la orientación y el contenido sustantivo de dicha perspectiva, es producto tanto de proyectos de investigación anteriores, como del proyecto actual sobre el Vínculo Docencia Investigación, de donde derivó, precisamente, la perspectiva de *Una Docencia en Forma de Investigación*, que a continuación pongo a su consideración. Advierto que al hacerlo no busco convencer, sino compartir inquietudes y experiencias en torno al problema de la relación de la docencia y la investigación en la vida académica de la Universidad.

4.4.4 Propuesta de una docencia en forma de investigación.

A partir de este momento me ocuparé de desarrollar la propuesta de Docencia en Forma de Investigación, como una de las estrategias pedagógicas que recoge, según nuestro parecer, lo más consolidado teórica y metodológicamente de la experiencia del ex-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en sus programas de formación de profesores y de investigación educativa, sobre todo, en los programas curricularmente más estructurados.

La concepción de docencia que subyace en dichos programas entiende a la práctica educativa, como una práctica social, cuyos postulados rebasan con mucho los niveles del aula y de la institución.

Dado que se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan, y a la investigación *de, para y como* docencia⁸²,

⁸² Para efectos de la presente propuesta, la investigación *Para* la docencia y la investigación *Como* docencia se conciben como dos estrategias pedagógicas inmersas en la categoría de la Profesionalización de la Docencia y, más específicamente, en la perspectiva metodológica del vínculo Docencia-Investigación. La Investigación *Para* la Docencia se entiende como la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente, propuesta que insiste, entre otros, en la formación del maestro a partir del análisis de su práctica. Implica un acceso a la administración del saber, por la vía de la indagación, en un proceso que integra la adquisición de conocimientos, la detección de errores y la transformación de concepciones y ejercicios relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje, mediante una labor de análisis de los docentes sobre la importancia de su tarea, de una definición personal de los alcances y límites de su responsabilidad y de una reflexión de sus funciones y ejercicio. Así mismo, la investigación para la docencia aborda el estudio de problemas y fenómenos relacionados con la transmisión del saber y son múltiples los enfoques desde los cuales lo hace. (Glazman, Novalsky, R. La Universidad Pública: La Ideología en el Vínculo Investigación-Docencia. Ediciones El Caballito, México, 1990, págs. 61 y 62).

como una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de un quehacer improvisado, intuitivo y rutinario, para orientarse hacia la formación de un docente problematizador, investigador y transformador de su propia práctica, lo cual no es tarea fácil, pero ese es el reto si verdaderamente estamos interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la propuesta de *docencia en forma de investigación* que planteo, recoge la esencia del programa de formación integral para el ejercicio de la docencia del ex CISE, cuyo propósito era contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios a través de su formación como profesor reflexivo, crítico e innovador, en tanto le aportaba elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo; asimismo, que lo habilita para detectar problemas de la práctica docente, investigarlos, reflexionarlos y, con base en ello, proponer acciones de intervención, comprensión y posible solución a las tareas académicas propias de las instituciones de enseñanza media superior y superior.

Como se puede apreciar en los elementos teóricos y metodológicos desarrollados, nos pronunciamos por la figura de un docente intelectual, capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que cotidianamente le ofrecen la práctica docente. Al respecto, queremos destacar aquí la problematización como un concepto estratégico de la propuesta de docencia que desarrollaremos a continuación.

La *problematización* la entendemos, siguiendo a Ricardo Sánchez Puentes, como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario. El profesor que se asume como investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. La problematización así es revisión a fondo de propósitos, de estrategias, de programas y de acciones concretas.

Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario; más aún, no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo: para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto.

En este sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidor de consignas, al profesor anquilosado y al sectario; no tiene que ver nada con el doctrinario: el

Por otro lado, la Investigación Como Docencia, representa un camino para introducir al alumno al quehacer de la indagación y es entendida "como un modo de aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones o como el proceso para la propuesta de soluciones a problemas diversos. En todos estos casos, se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación. (Mata Gavidia, J. Docencia en Forma de Investigación. Edit. Universitaria. Universidad de San Carlos, Guatemala, 1967, p. 25.

problematizador es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador.⁸³

Ahora bien, la formación del docente-investigador en esta perspectiva, significa reconocer niveles, tipos y orientaciones de investigación, análisis de la lógica de organización, transmisión y recreación del conocimiento en su disciplina y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁸⁴

Asimismo, suele afirmarse que la docencia y la investigación son funciones académicas íntimamente vinculadas, pues no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación y, a su vez, ésta encuentra en la docencia el canal y el espacio natural para comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos.

En el campo de la pedagogía y de la investigación educativa este vínculo, en teoría, se fortalece y cobra mayor significación cuando a la docencia se le considera como objeto de investigación, y al docente, como investigador de su propia práctica educativa.

Para Aristóteles hacer ciencia, es decir buscar explicaciones a los fenómenos, a los hechos o a las cosas, tiene su origen en la curiosidad intelectual. En este sentido, solamente el profesor-investigador, con capacidad de sorpresa termina vinculando la docencia con la investigación.

La incredulidad, por ejemplo, ante resultados inesperados de rendimiento escolar de su grupo; la extrañeza por las dificultades en la apropiación de los contenidos programáticos por parte de los estudiantes; la perplejidad ante reacciones insospechadas de los alumnos, son motivos que desencadenan el cuestionamiento de su quehacer, a investigar su programa de estudios, a estudiar su desempeño en el aula.

Si no hay capacidad de asombro, la problematización disminuye sensiblemente y el deseo de investigar se apaga.⁸⁵

⁸³ Sánchez Puentes, R. *Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación*. En: La Relación Docencia-Investigación. Perfiles Educativos No. 61. CISE. UNAM. 1993.

⁸⁴ En la investigación educativa, según el régimen del desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, se pueden considerar analíticamente tres orientaciones:

- La investigación como un proceso cuya finalidad consiste en propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. En este sentido la investigación no se propone como intención primaria producir conocimientos nuevos, es más bien un procedimiento didáctico.

- La investigación que además de generar actitudes críticas frente a los fenómenos educativos concretos, se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa para su transformación y solución posible. Así, es un medio eficaz para la praxis pedagógica.

- La investigación como un quehacer profesional especializado que implica la conceptualización de la investigación misma, como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos. Esta última orientación supone un vasto conocimiento sobre los fenómenos mismos a investigar en vistas a su interpretación y explicación más fecunda.

Ahora bien, desde la perspectiva de la *Propuesta de Docencia en Forma de Investigación* que planteo, encuentro mayor identificación con las dos primeras orientaciones, es decir, aquellas que ponen énfasis en concebir a la investigación como un procedimiento didáctico y como medio eficaz para la praxis pedagógica. Morán Oviedo, P. La Vinculación Docencia-Investigación como Estrategia Pedagógica. Perfiles Educativos No. 61. CISE. UNAM. 1993, págs. 53 Y 54.

⁸⁵ Sánchez Puentes, R. *op. cit.* pág. 53 y 54.

Por ello, desde la perspectiva de la formación de profesores y de la investigación educativa, la propuesta de una docencia en forma de investigación es la estrategia pedagógica que puede viabilizar y dar concreción al vínculo crítico y creativo entre la docencia y la investigación en la cotidianidad del trabajo en el aula.

En términos generales, este es el sustento teórico-metodológico de la siguiente propuesta didáctica. José Mata Gavidia⁸⁶ sostiene que la *docencia en forma de investigación*, no constituye una utopía educativa más y asienta que es posible lograr que cualquier estudiante realice por sí mismo la tarea informativa y adquiera, con la guía del profesor, el espíritu y la actitud favorable en torno a la investigación, concibiendo a ésta como la forma de docencia creadora que permite contribuir a las indispensables transformaciones de la práctica educativa universitaria.

La *Docencia en Forma de Investigación* consiste, fundamentalmente, en utilizar las técnicas y estrategias de investigación, en practicar las habilidades intelectuales del investigador en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos para allegarse la información necesaria dentro de una rama del saber.

Si bien la investigación pura o básica no es tarea a la que se dedicarán todos los estudiantes, sí es posible usar numerosos recursos, procedimientos, planteamientos, sistemas de trabajo, etc., en la tarea docente y ejercitar a todo estudiante en esas técnicas y modalidades de la investigación para que él desarrolle con rigor metodológico, sus capacidades en la tarea de encontrar él mismo, por sí mismo, el conocimiento.

4.4.4.1 Coordinadas básicas de la propuesta.

La propuesta de *Docencia en Forma de Investigación* como aquí la concebimos, está coordinada por tres constantes indisolublemente entrelazadas; ellas son:

- a) El Que Aprende a Indagar. Sujeto-Cognoscente.
- b) El Que Enseña a Indagar. Docente-Investigador
- c) La Cosa Indagada. Objeto de-Indagación

a) *El Que Aprende a Indagar.* ¿Es posible que por sí mismo adquiera los conocimientos informativos valiéndose de dichas técnicas y estrategias?. Si cuenta con las condiciones necesarias se diría que sí. Se parte de la premisa de que toda labor informativa necesita ser realizada por el estudiante, por sí mismo, recurriendo a todo género de fuentes: libros, revistas, periódicos, audios, videos, prácticas de laboratorio y de campo, etc.

⁸⁶ Mata Gavidia, J. op. cit. p. 138.

Pero su tarea *formativa* debe ir paralela a la tarea informativa. Para ello se requiere realizar tareas de investigación: elaborando trabajos, reportes, ensayos, solucionando problemas, resolviendo casos, etc.

Esa cotidiana práctica educativa de apropiarse de los instrumentos metodológicos y técnicos de la investigación transferirá los hábitos forjados en la *Docencia en Forma de Investigación*, a otros campos del ejercicio profesional, de la enseñanza, la ciencia aplicada o la misma investigación pura, si ese fuera el caso. Es decir, se trata de propiciar propedéuticamente un proceso formativo desde los primeros años de la carrera y, si fuera posible, desde los niveles educativos anteriores a la licenciatura.

Naturalmente, en esta forma de búsqueda el estudiante no transita solo, va en primer lugar dirigido y orientado por el propio docente, y, además, tiene la colaboración de sus demás compañeros de clase (esto si en la estrategia pedagógica al grupo se le toma en cuenta en el acto de aprender) y él mismo interacciona con sus compañeros.

En este planteamiento pedagógico está presente una noción de aprendizaje grupal, cuya estrategia metodológica implica reconocer la necesidad de apoyarse en una teoría de grupo, que conciba a éste, como decíamos en páginas anteriores, no únicamente como *objeto* de enseñanza, sino, esencialmente, como *sujeto* de aprendizaje.

b) El Que Enseña a Indagar. Pensamos que el *docente-investigador* que además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer, es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de docencia; es, asimismo, un colega, un guía de los estudiantes, ya que éstos son desde el principio aprendices de la investigación, como investigadores noveles que echan mano, asesorados de los recursos técnicos de la investigación, para alcanzar el doble propósito de su auto-información y autoformación. Tal pretensión nos llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional podría actuar como docente promotor de la búsqueda y la indagación si no ha vivido la investigación, ni se ha formado en ella?

En este sentido, Karl Jaspers, en su libro *La idea de la universidad*, afirmaba que el mejor investigador es a la vez el único docente bueno. Porque el investigador puede ser poco hábil para la mera transmisión de la materia a enseñar, pero sólo él pone en contacto con el propio proceso del conocimiento y, por intermedio de éste con el espíritu de la ciencia, en vez del contacto con los conocimientos acabados y cerrados, fáciles de aprender.

Sólo él mismo es ciencia viva, tal cual es originalmente. Él despierta impulsos similares en los alumnos. Él conduce a la fuente del conocimiento. Sólo el que personalmente investiga puede enseñar a investigar en estricto sentido. El otro sólo transmite lo fijo, ordenado e instrumentado didácticamente. Pero la Universidad no sólo es escuela, en el sentido convencional de instancia transmisora de saberes, sino Alta Escuela, que además de la tarea de transmisión cumple con la muy importante misión de crear y recrear el conocimiento, mismo que nutre de contenido y orientación a la propia docencia.⁸⁷

⁸⁷ Jaspers, K. La idea de la Universidad. Edit. Sudamericana. Buenos Aires. 1954. pp.428.

Queremos advertir que el ortodoxo planteamiento de Jaspers, con respecto a los rasgos del docente y el investigador de su tiempo, no significa una filiación de nuestra parte con dicho pensamiento, más bien nos sirve para contrastar enfoques entre dos contextos académicos distintos en tiempo y espacio. Y, con ello, ofrecerle al lector elementos de juicio para que asuma la postura que más le convenza.

Lo anterior no quiere decir que se desestimen las cualidades didácticas del docente creativo, sino que en la *Docencia en Forma de Investigación* se le exige al profesor que sea investigador de su práctica docente, lo que equivale a pedir al investigador una formación académica para ejercer la docencia, pues ella es también una tarea profesional como cualquier otra.

Quisiéramos insistir que no se trata de sustituir unas cualidades por otras, sino de integrar unas y otras en un perfil de docente-investigador que cumpla con su quehacer académico, no en la perspectiva simplista y disociada actual de algunas autoridades universitarias (docente a la docencia e investigador a la investigación), sino en una visión redimensionada de esta figura académica que contemple la tarea de la formación de profesores e investigadores como un problema estructural.

Es decir, desde el establecimiento de una política clara de superación de personal académico que contemple las condiciones laborales, salariales, escalafonarias, etc., que hagan atractiva e interesante el desarrollo de la carrera académica en la universidad, que se creen los espacios y las condiciones para revitalizar y acrecentar la *academia* como espacio de reflexión, discusión, análisis y replanteamiento de las funciones y tareas esenciales de la universidad como institución formadora de profesionales que le sirvan realmente a la sociedad.

El problema nodal no radica en hacer docentes a los investigadores, lo cual no es tarea fácil, sino en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde una perspectiva de la *profesionalización de la docencia*,⁸⁸ entendida a ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa.

Esta noción de docencia plantea la práctica educativa como punto de partida para el análisis, como eje fundamental de la formación, como objeto de reflexión y, finalmente, como objeto de transformación.

La meta primordial de la *Docencia en Forma de Investigación* procura realizar un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender, la cual no se orientaría en primer término hacia el abordaje de determinados objetos de estudio, sino hacia el desarrollo de la habilidad de enseñar a aprender. Este es, quizá, el mayor reto que enfrenta el docente tanto en su proceso formativo, como en su práctica concreta.

⁸⁸ Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos. Documento Interno de Trabajo. CISE, UNAM, 1970, pag. 12.

La actitud del docente será, en todo momento, la de hacer que el estudiante actúe siempre por sí mismo: "que vuestro alumno, decía Rousseau, no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, sino que la crec, que viva su proceso y devenir".⁸⁹

En toda experiencia de enseñanza-aprendizaje que busque comprender y explicar la tarea docente, no puede interesar solamente los resultados, sino el proceso que lleva a ellos. Si bien son importantes las evidencias de aprendizaje, lo verdaderamente formativo es la posibilidad de recrear las experiencias significativas en las nuevas situaciones de aprendizaje.

El maestro debe hacer que todo lo que dice surja delante de los oyentes; no debe contar lo que sabe, sino reproducir su propio acto de conocer, para que ellos no acumulen solamente conocimientos y ejerciten la especulación y hagan gimnasia intelectual, sino que contemplen siempre en forma inmediata la actividad de la razón en la producción del conocimiento y, contemplándola, la recreen.

En este mismo orden de ideas, cabe preguntarse: ¿Cómo impartir la enseñanza universitaria científica, que tan esencial e indispensable es para toda formación académica profesional?. Podemos contestar esta pregunta con una sencilla sentencia y de sentido muy evidente: tenemos que impartir los conocimientos científicos reconstruyendo el proceso histórico de su adquisición.

Según lo expuesto, profesores y estudiantes trabajan conjuntamente, y sin esta conjunción de metas y esfuerzos, donde se comparten responsabilidades, la tarea docente no podrá promover una formación académica que satisfaga demandas y expectativas de los estudiantes y de la sociedad.

Así, en la propuesta de *Docencia en Forma de Investigación*, el profesor requiere estar fundamentado en un marco teórico congruente con una metodología de la investigación, una sólida formación disciplinaria y, como marco, una cultura general. Su misión es además de compleja, ambiciosa: desarrollar las habilidades auto-formativas latentes en el estudiante, así como alentar su poder creador.

Una tarea docente con estas características ha de poner cimientos firmes para sobre ellos poder edificar nuevos conocimientos, proyectar formas de pensar y de problematizar inéditas y hacer que hasta lo que se "transmite" se redimensione y adquiera rasgos de recreación.

La docencia, en esta perspectiva, conlleva a la construcción y/o recreación del conocimiento, tiene su manifestación principal en una visión renovada y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁸⁹ MONDOLFO. R. Rousseau y la ciencia moderna. Citado por Mata Gavidía, J. Docencia en forma de Investigación. op. cit. p. 26.

Éste, si bien requiere de un encuadre institucional, de una propuesta plasmada en el currículum y de una conducción ejercida por el profesor, lo verdaderamente importante es propiciar un espacio en el que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

El aprendizaje del alumno consiste en la aprehensión del conocimiento en la lógica de la construcción del mismo; el aprendizaje del profesor consiste en descubrir el proceso de construcción del conocimiento por los alumnos con el fin de transformar su propia estrategia docente y propiciar las condiciones para que ésta se lleve a cabo.

c) *La Cosa Indagada*. Cabe hacer hincapié que el propósito fundamental de la *Docencia en Forma de Investigación* consiste, en sentido estricto, en formar e informar investigando. Se confirmaría así, una vez más, la sentencia multicitada en el campo de la educación y cuyo sentido es el siguiente: a investigar se enseña investigando, no existe otra forma racional, pedagógicamente hablando, que nos lleve a conseguir esta finalidad.

Formar, en esta perspectiva, significa descubrir, desentrañar, explicitar los alcances, aptitudes y posibilidades que tiene el estudiante con el fin de desarrollarlas, promoverlas y estimularlas, y, que, de esta manera, se conviertan en herramientas e instrumentos para su propio desarrollo personal.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su transferencia, éste será más real si se aprende apropiadamente, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. Para ciertas teorías psicológicas esto es cierto a tal grado que el aprender debidamente, en condiciones óptimas, lleva a aprender el modo de aprender. Bruner afirmaba que el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del *placer* que pueda causar, es que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más allá con mayor facilidad, y si fuera posible, con *satisfacción*.⁹⁰

El dominio de las ideas fundamentales de un campo de conocimiento abarca no sólo la comprensión de los principios generales, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación, hacia la conjetura y las corazonadas, específicamente, hacia la posibilidad de resolver problemas, que es la esencia misma de toda tarea de investigación.

Los que hemos trabajado en planes y programas de estudio tanto de ciencias naturales como sociales y humanidades, consideramos que es posible presentar la estructura fundamental de una disciplina en tal forma que se conserven algunas de las secuencias estimulantes que conduzcan al estudiante a descubrir, por sí mismo, tanto el objeto, como la senda y los resultados del conocimiento investigado.⁹¹

⁹⁰ Bruner, J. *El proceso de educación*. Editorial Hispano-Americana. México. 1972, p. 45.

⁹¹ Esta afirmación se sustenta en experiencias vividas en el Programa de Formación de Profesores realizado en el período de 1970-1980, en el ex_Centro de Investigaciones y servicios Educativos; concretamente en los Talleres de Elaboración de Programas de Estudio impartidos a profesores de instituciones de enseñanza media superior y superior de la UNAM y otras universidades públicas del país.

Así, el contenido de una disciplina cualquiera debe determinarse por el entendimiento fundamental que pueda lograrse de las ideas básicas o principios subyacentes que dan estructura y significado a dicha disciplina. El enseñar tópicos o habilidades específicas sin poner en claro su contexto en la más amplia estructura de un conocimiento, es cosa anticconómica en varios sentidos profundos.⁹²

- Tal enseñanza hace excesivamente difícil para el estudiante generalizar a partir de lo aprendido con anterioridad.
- El aprendizaje que no ha propiciado captar las ideas esenciales, es poco proclive a fomentar un estímulo intelectual.

El verdadero aprendizaje no únicamente incide en el aspecto intelectual, en el uso del raciocinio, como suele ser concebido por muchas de las teorías psicológicas que permean el debate educativo. Aprender, desde la perspectiva de la psicología social, específicamente, desde la perspectiva de Bleger,⁹³ significa un cambio y una transformación en las pautas de conducta.

Es decir, en las formas de pensar, de sentir y de actuar del individuo, lo que involucra al ser humano en su totalidad, lo cual le da una dimensión más comprensiva y profunda al acto de aprendizaje y, más aún, un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo.

En lo que respecta al papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, se busca la constancia en el trabajo, la agudeza en la observación, la inventiva creadora, la claridad de planteamientos, el rigor en la búsqueda, la concisión expositiva, la interpretación de resultados y la solución de problemas.

Con esta propuesta se busca que el estudiante cobre conciencia y asuma su responsabilidad como *sujeto* de su propio aprendizaje y que no espere pasivamente a ser *enseñado y evaluado* por un docente, una institución o la misma sociedad.

Esta actitud paternalista y dependiente del proceso educativo desdice mucho acerca del compromiso que el estudiante necesita asumir en su proceso formativo. Es indudable que esta caracterización de un alumno consciente, responsable, crítico y creativo sólo se conseguirá a través de un proyecto educativo sólidamente fundamentado, de una planta docente que reúna las condiciones de contratación, de promoción, de superación académica, de remuneración digna y de una política institucional clara de formación de profesores y de profesionalización de la docencia.

Por ello, la mejor docencia para la formación de universitarios: profesores, investigadores y técnicos capaces de enfrentar con solvencia académica los problemas que entraña una práctica profesional cada vez más incierta y competitiva, es la que proponemos

⁹² Bruner, J. op. cit. p. 48.

⁹³ Bleger, J. Psicología de la Conducta. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1977, ós. Buenos Aires, 1977.

con el nombre de *docencia en forma de investigación*, misma que se requiere sustituir en la universidad de hoy por la anquilosada *docencia en forma de repetición*, aunque a ésta se la encubra con el atuendo de nuevos métodos y sofisticados recursos tecnológicos para enseñar a *consumir* mejor el conocimiento.

Finalmente, afirmamos que la investigación puede crecer y desarrollarse hermanada con la práctica de la enseñanza; se nutre de ella y a la vez le da sentido y calidad a la docencia. Aprender, formarse, prepararse para la vida, consiste en seguir un modelo social determinado implícito en todo sistema educativo.

Además, la educación es una actividad que, al menos para quienes egresen del nivel de enseñanza superior, ocupa aproximadamente una tercera parte de su vida activa. Sin embargo, a pesar de implicar tanto tiempo, recursos y atenciones, el *proceso de enseñar y aprender* es con alarmante frecuencia de una eficiencia pobre y desalentadora. Sus fines son de lo más noble que puede contemplar la actividad humana. Por ello tiene enorme sentido preocuparse por *entender y mejorar* este proceso del cual dependen muchos otros factores en nuestra propia existencia.⁹⁴

4.4.5 La relación docencia-investigación en el espacio del aula.

Una vez que en los puntos anteriores hemos abordado aspectos teóricos, problemas, condiciones y retos de la docencia, la investigación y el vínculo de ambas funciones universitarias; ahora me interesa incursionar, aunque sea de manera indicativa, en el planteamiento de este vínculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, punto nodal y preocupación esencial de todo el presente trabajo.

El problema de la superación humana ha sido, de una u otra forma, la principal demanda hecha a la educación. En nuestro tiempo dicha superación está vinculada estrechamente con la investigación en todos sus tipos y modalidades.

Advierto que estas páginas no pretenden descubrir esa pólvora maravillosa de la investigación, sino aprovechar su energía y potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco se pretende explicar exhaustivamente la naturaleza y el significado de la investigación en sí, sino plantearnos cómo aplicarla formativamente en la docencia universitaria, y que en la perspectiva de Mata Gavidia la hemos llamado docencia en forma de investigación.

Es muy probable que estas ideas merezcan para no pocos académicos universitarios estudiosos de este tema el calificativo elegantemente compasivo de utópicas. Pero pudiera ser que, con todo y su utopía sirvieran a un futuro investigador y, más aún, a todo profesor y, por qué no, a todo estudiante, y consecuentemente a todo futuro profesional como una herramienta intelectual básica para enfrentar con mayores elementos teóricos y metodológicos tanto su proceso formativo, como su propio ejercicio profesional, tan cuestionado hoy en día a los egresados de la universidad pública.

⁹⁴ BAROJAS WEBER, J., op. cit., 1982, pág. 14.

Así, el propósito de estas consideraciones no tienen otra pretensión que señalar la senda de un itinerario académico, esperando que dichas señales sirvan de reflexión y guía a profesores y estudiantes en tanto que sujetos sociales protagónicos del quehacer cotidiano en las aulas escolares.

Por otro lado, es muy probable que no exista universidad actual que desestime la importancia de la investigación en todas sus formas dentro de su actividad académica. Es, asimismo, factible que no haya mayor desacuerdo en admitir que la investigación es una de las funciones sustantivas de la Universidad y, sin duda alguna, se le incluyera dentro de las funciones básicas de la transmisión y la difusión del conocimiento. Pero, posiblemente sí haya marcadas divergencias en cuanto en que se diseñen y apliquen obligatoriamente estrategias didácticas de la investigación en la enseñanza universitaria.

Queda claro, entonces que el problema no radica en considerar a la investigación como actividad básica y propia del quehacer sustantivo de la Universidad, sino en admitir su vinculación directa con las formas de transmisión y apropiación del conocimiento y con su exigencia a los docentes universitarios como un concepto esencial e inherente de la investigación que inquiera sobre el ser mismo de la investigación con relación a la docencia y la extensión en tanto tríadas sustantivas del quehacer universitario.

No pocas autoridades, teóricos y otros connotados académicos universitarios piensan que la investigación debe realizarse por medio de posgrados y en institutos y centros exprofesamente creados para la investigación, de preferencia separados de la actividad docente. Es más, hasta se escandalizan, como si escucharan un despropósito académico, cuando se plantea que la investigación, como estrategia formativa debiera ser cometido propio de la práctica docente, donde la relación profesor-alumno se vería nutrida y estimulada desde los primeros años de escolaridad elemental.

Nó es tampoco raro escuchar las “pragmáticas razones” que admiten, en teoría, la importancia de lo anteriormente señalado, pero que en la práctica se amurallan tras una línea impenetrable de “peros”, revestidos de sensatez y prudencia académica y de reiterados puntos suspensivos como los siguientes: en nuestro medio...tan especial...con tantas carencias... no es posible aplicar tan interesantes ideas, buenas en otros ámbitos con mayor avance académico...con mayor tradición cultural...con mejores condiciones económicas, etc.

Esta actitud dubitativa y a veces excluyente, tan común en nuestras instituciones y dependencias, confina la investigación a un espacio sumamente restringido de la vida universitaria, y respetuosamente se le ubica en un lugar seguro, bajo la protección y ejercicio de unos cuantos destacados universitarios con el correspondiente aval institucional, pero sin la osadía de llevarla al centro neurálgico de la actividad universitaria, desde nuestra perspectiva, uno de los ámbitos más apropiados dadas sus implicaciones formativas, sería la entraña misma de la práctica docente.

4.4.6 Sentido pedagógico de la investigación.

Más que intentar desarrollar un concepto acabado de investigación, para efectos de este punto, interesa plantear algunas ideas que la caractericen y través de ellas puntualizar

su sentido e intencionalidad en la línea de la Docencia de la Investigación. Al respecto (Oscar Soria, 1985) afirma: la investigación como toda actividad académica es susceptible de enseñarse y aprenderse en el salón de clases, en el laboratorio y en la comunidad. La formación en y para la investigación promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario: creatividad, pensamiento riguroso, crítico y sintético; disciplina, constancia, amplitud de criterio, apego a la verdad, reconocimiento de limitaciones, etc.

La investigación, en un sentido general, es una tendencia esencial del ser humano, que por naturaleza busca nuevas modalidades de conocer, nuevas soluciones a problemas de toda índole: científicos, culturales, sociales, etc.; nuevas sendas o métodos para el ser, saber o quehacer humano.

En este sentido, me parece muy pertinente subrayar que el concepto de investigación aquí planteado, no es usado de modo restringido a la noción dominante de investigación científica, convencionalmente utilizado por dicha comunidad, sino referido a todos los ámbitos del conocimiento: ciencias exactas o naturales, socio-históricas, humanísticas, artísticas, etc.

Convenimos con los teóricos del campo que nada hay vedado a la investigación, ni en lo que ella no deba o no pueda indagar. La actitud de investigar es consustancial al ser humano en cuanto éste busca satisfacer necesidades, superar las dimensiones históricas de un presente, profundizar los dominios de su ejercicio y ensanchar los horizontes del conocimiento.

Insistimos que la investigación no es un concepto unívoco, de ahí que en cualquiera de las acepciones, y por lo mismo, *la docencia en forma de investigación*, que abordaremos a lo largo del trabajo, puede ser considerada de la siguiente manera:

- Como una actividad esencial del ser humano y, por lo tanto, como una actividad que puede ser objeto de estudio, reflexión, sistematización, aprendizaje y enseñanza.
- Como una metodología, como una praxis pedagógica, como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento.

Nos parece, entonces, que la investigación no es privilegio de unos cuantos iluminados, o una función que merezca un tratamiento de excepción en la Universidad, sino un requerimiento básico para el avance y desarrollo de cualquier sociedad. Es por eso que, desde una perspectiva pedagógica, debiera tener un sentido propedéutico y debiera abarcar, dosificadamente, los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Si la investigación es una necesidad social del individuo para su desarrollo y supervivencia histórica; la sistematización de ese espíritu de búsqueda orientado a fines específicos de formación requiere expresarse formalmente en un régimen, y operacionalizarse como un método, múltiple en sus procedimientos, valiéndose para ello de todos los recursos posibles que encaminen la investigación al logro de sus fines.

Reiteramos que esta estrategia metodológica es el generador más poderoso de la energía científica y cultural de cualquier universidad que se precie de serlo. De ahí que se considere a la investigación como el método pedagógico superior de la docencia universitaria.

Por ello, al hablar de investigación como actitud mental, como formación teórica y como herramienta metodológica, no se hace una disociación (etapas o momentos) entre contenido y método. Simplemente señalamos que esa actitud de búsqueda es, esencialmente, una simbiosis entre teoría y práctica; un método, que es, como todo método, una senda, el medio necesario de indagación, íntimamente vinculado al sujeto que indaga y al objeto de estudio que es indagado.

En este mismo contexto, aunque desde otra perspectiva, cabría destacar que en el análisis de las ponencias y propuestas realizadas por: estudiantes, profesores, investigadores, trabajadores y autoridades de más de setenta dependencias de la UNAM, para la Mesa 4: "Relaciones y métodos de enseñanza aprendizaje", en el congreso universitario de 1990,⁹⁵ se pudo constatar un amplio consenso respecto de la necesidad e importancia del vínculo docencia-investigación en las diversas expresiones de la vida académica de la Universidad.

Es conveniente advertir que este consenso se dio, sobre todo, en el trabajo previo de las Mesas, donde la discusión y el debate era mucho más relajado y constructivo; en cambio en las sesiones plenarios, que eran las resolutivas, las discusiones se eternizaron haciendo casi imposible llegar a acuerdos que beneficiaran la vida académica de la Universidad.

Incluso se argumentaba en diversos tonos, que el bajo nivel académico de los egresados de la UNAM se debe, en gran medida, a que la investigación y la docencia no conforman en la práctica, el binomio indispensable que necesitan ser. De ahí que no entendamos la presencia de tan marcada contradicción.

Pues mientras un sector muy significativo de la comunidad se pronuncia abiertamente por las bondades del vínculo docencia-investigación, a otro sector le sobran "razones" para objetar categóricamente sobre la pertinencia de tal enlace, señalando que la docencia y la investigación en la UNAM son actividades claramente diferenciadas histórica y legalmente. Lógicamente, nosotros rechazamos tal divorcio, dado que concebimos a la docencia y la investigación como dos actividades que se implican y complementan mutuamente. Sobre todo, en la perspectiva de la investigación como procedimiento didáctico o como praxis pedagógica.

⁹⁵ Durante el desarrollo del congreso referido en ciudad universitaria en 1990, participé como delegado del ex CISE, donde tuve la oportunidad de entrevistar a por lo menos 20 destacados profesores e investigadores de los más diversos campos disciplinarios, respecto a varias preocupaciones del tema de la Mesa 4; específicamente me interesó destacar la problemática de la relación docencia-investigación en las tareas académicas de la Universidad. Las respuestas, en lo general, fueron abrumadoramente a favor de dicho vínculo, pero soslayaron puntualizar cómo lo instrumentaban en la cotidianidad de la práctica docente de su dependencia.

Estamos convencidos que el hecho de atrevernos a plantear esta estrategia didáctica en las prácticas docentes convencionales de la educación superior (la instrumentación del susodicho vínculo) no pretende negar ni restar importancia a las otras funciones básicas de la universidad. Antes bien, fundamentaremos que las estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación, que desarrollaremos en el siguiente capítulo, son propuestas que les dan sustancia y están presentes, de una u otra manera, en las demás funciones universitarias. En cambio, sí tenemos fuertes divergencias con quienes, velada o abiertamente:

- Admiten el supuesto de que la investigación y la docencia deben ser actividades universitarias en sí mismas,
- Afirman que la investigación es para universitarios de jerarquía intelectual diferente y,
- Admiten el criterio de que la docencia y la difusión de la cultura, deben ser la preocupación básica de la vida académica de la universidad y la investigación una actividad tangencial, sui generis y complementaria.

Sin pretender polemizar con los puntos de vista anteriores, en este momento sí interesa dejar sentado que la docencia y la investigación lejos de ser dos sistemas universitarios con órbitas distintas, constituyen por el contrario, un sistema conjugado y convergente. Ambos son posibles precisamente por la mutua influencia de cada uno de ellos, ya que nada valioso podía enseñarse si la indagación no lo hubiera descubierto, recreado o actualizado, ni se podría formar profesionales críticos y creativos sin un programa de formación de profesores sustentado en los aportes de la investigación educativa.

Es también un hecho innegable que hoy en día, más que nunca, es el desarrollo de la investigación científica en general y la investigación educativa en particular, la que puede aportar las bases necesarias para el replanteamiento del quehacer académico de la universidad.

Consecuentemente, salimos al paso de las objeciones de este reiterado binomio afirmando que la docencia y la investigación no son dos funciones o dos actividades desarticuladas, ni mucho menos, como ya decíamos, la investigación es un satélite de la docencia, ni la docencia un satélite de la investigación: ambas forman potencialmente un sistema académico fuertemente interrelacionado.

Al respecto podríamos preguntarnos, ¿qué se enseña en la universidad?. Una posible respuesta es algo que:

- * Ha sido fruto de anteriores estudios e investigaciones, o
- * Algo nuevo, desconocido anteriormente, ya sea en cuanto al contenido o en cuanto al método; dado que conceptualmente no existe contenido desarticulado del método, ambos son construcciones históricas al interior de la disciplina y son inherentes a toda teoría moderna de conocimiento.

Un concepto frecuentemente manejado en algunos sectores académicos de la Universidad, apunta que enseñar es por lo menos comunicar procesos y resultados de investigación. Admitiendo que esto fuera real, por lo menos estaríamos hablando de un conocimiento actualizado y, por tanto, significativo para el alumno y la sociedad. Cuando esto último es falso y a la docencia sólo se le entiende como el espacio académico donde se transmiten conocimientos acabados y cerrados, se convierte en la noción más pobre y restringida que pueda dársele.

Así, una docencia crítica y creativa necesita dar cuenta tanto del proceso como de los resultados de cualquier fenómeno educativo, lo cual es ya una característica de la investigación. O sea, que en el peor de los casos, una docencia universitaria consiste en enseñar a describir, analizar e interpretar investigaciones: vale decir, develar la lógica de descubrimiento del proceso de conocer.

Si la docencia universitaria se aleja del sentido intrínseco de la investigación sólo transmite conocimientos legitimados; posición que entiende al conocimiento como algo dado y acumulado y no la experiencia misma que le dio origen. Conocer a nivel superior es saber un *qué* y un *cómo* llegó a ser descubierto algo, pero además, un *para qué*.

Separar la docencia de la investigación es quitar al acto de aprehender la oportunidad de conocer el proceso de hallazgo y el sentido de su finalidad⁹⁶ que es otro forma de investigación-, además de no haberle ofrecido al educando una verdad unilateral y haberle dejado un conocimiento estéril, ya que se priva del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para crear y recrear otros conocimientos.

Este planteamiento tiene el propósito de superar un vicio muy acendrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el sujeto sabe, pero no tiene elementos para hacer progresar su saber.

No olvidemos que el proceso de investigación es generalmente tan fecundo, o más, que el resultado mismo, el cual lleva a nuevas investigaciones que incrementan el conocimiento.

Si partimos del hecho de que en algunos ámbitos universitarios existe en teoría, un cierto consenso en el sentido de que la docencia y la investigación son dos actividades articuladas: ¿Por qué, entonces no buscar la fuente y las condiciones idóneas donde se desarrollen ambas, el vehículo que siempre las conduce, el ser que hace de dos una?. Ese ser fuente, vehículo, puente y unitaria naturaleza es lo que Mata Gavidia llama *docencia en forma de investigación*, que hace de la docencia un método de enseñar a investigar y de la investigación un método de enseñar a aprender.⁹⁷

⁹⁶ Conviene tener presente que de acuerdo con el marco legal que fundamenta la estructura académica de la UNAM, queda de alguna manera normada una distinción, más no una separación de las funciones de docencia e investigación.

⁹⁷ Mata Gavidia, j. op. cit., pag. 25.

Consideramos que en el centro de este planteamiento que venimos desarrollando, en torno a la relación docencia-investigación, no existe una diferencia en cuanto a la estrategia didáctica para llevarla a cabo, sólo hay diferencia de nivel educativo, el cual se subsana adecuándolo pertinentemente en cada situación concreta de aprendizaje.

Ya Larroyo y otros clásicos de la educación afirmaban que la vieja pedagogía, que concebía al aprendizaje como una simple transmisión de conocimientos, hablaba de una diferencia radical entre método de investigación y método de enseñanza. La nueva pedagogía rechaza dicha concepción.

El alumno que experimenta y que aprende hace lo mismo que el sabio que investiga: tiene un fin que desea alcanzar; sigue el mismo camino (inductivo, deductivo, analógico, etc.); emplea los mismos procedimientos naturales de la investigación (observación, experimentación, análisis, síntesis); pone en actividad las mismas capacidades para adquirir, elaborar y expresar; comprueba, reacciona a móviles y motivos que lo impulsan a aprender; obtiene resultados, comprueba hipótesis, etc.⁹⁸

La metodología de la investigación y la metodología de la enseñanza no son necesariamente para diferentes tipos de universitarios: alumnos, profesores e investigadores. El egresado de cualquier carrera universitaria no encuentra en cada caso o problema de su práctica profesional una fórmula única e invariable para enfrentarlo y resolverlo.

Sin la formación crítica y creativa que se adquiere a través de la *docencia de la investigación*, el profesional no podrá enfrentar con fundamento, habilidad y eficacia cada situación nueva que le presente su ejercicio.

De ahí que sostengamos que una docencia sin rigor teórico-metodológico (es decir, sin los atributos, virtudes y cualidades de la investigación) puede conducir a formar profesionistas tecnócratas, autómatas aplicadores de fórmulas, de procedimientos técnicos sofisticados, pero sin un dominio conceptual y el criterio académico para manejar situaciones problemáticas con atinencia, ingenio y dominio profesional.

Pues quien no aprendió a investigar en su proceso formativo, podrá resolver problemas en lo trillado y consabido, pero nunca en lo específico de cada situación concreta.

De ahí que el profesional, el investigador y el docente sin excepción, requieran una formación *en y con* las estrategias de una *didáctica de la investigación*,⁹⁹ misma que abordaremos de manera puntual en otro capítulo de este mismo trabajo.

⁹⁸ Larroyo, F. Pedagogía de la enseñanza superior. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1959, pag. 100.

⁹⁹ Sánchez Puentes, R. La formación de investigadores como quehacer artesanal, en: *Omnia*, Revista de la Coordinación de estudios de Posgrado. No. 9, Año. 3, 1987.

En una palabra, el propósito fundamental de estas consideraciones están encaminadas a crear conciencia en el profesor y en el estudiante sobre la insoslayable necesidad de conocer y desarrollar las habilidades y actitudes pertinentes para enfrentar el reto de seguir aprendiendo en todo momento de su vida.

Si admitimos que los señalamientos anteriores son ciertos: ¿Cómo es posible que todavía hoy en nuestra Universidad sea más importante enseñar a repetir cosas sabidas que a descubrir nuevos saberes? ¿Cómo puede ser más importante enseñar a ser consumidor pasivo de información que sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje? ¿Cómo puede ser más importante para una sociedad el no mejorar sus condiciones de vida -para lo cual basta una formación rutinaria¹⁰⁰ que el formar un profesional polivalente con una actitud de cambio y de transformación de su realidad?

De todo lo expuesto hasta ahora no se infiere que exaltemos la investigación y satanicemos la docencia, como pudiera suponerse, sino que a la investigación en esta perspectiva pedagógica se le considera como la forma idónea de la docencia universitaria. Simple y sencillamente se pretende suprimir las barreras tradicionales y sin sentido, a lo que en esencia está intrínsecamente entrelazado: la docencia y la investigación en tanto funciones universitarias.

¹⁰⁰ Esta aseveración refleja la concepción profesionalizante que prevalece en la universidad mexicana, donde se privilegia un saber hacer; un currículo orientado al adiestramiento, sobre una praxis profesional crítica, creativa y propositiva.

CAPÍTULO V: LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN EN LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Repercusiones en la Formación de Profesores.

En los últimos tiempos, la investigación educativa, más específicamente, la investigación *para, como y de* la docencia, como lo hemos señalado en párrafos anteriores, ha venido ganando terreno como práctica exigida y desempeñada en gran medida por los propios actores del proceso educativo, los que a partir de sus experiencias en el aula conciben y desarrollan acciones, ejercicios y, a veces, hasta proyectos formales de investigación que dan cuenta sistemática de fenómenos que, para poder ser explicados, necesitan echar mano de recursos y habilidades diferentes para los que generalmente están no formados.

En este sentido, un sector de profesores han venido incursionando con cierta premura, dadas las exigencias institucionales, en lo que era una función hasta hace algunos años casi exclusiva de los investigadores educativos, al mismo tiempo que mantienen sus actividades docentes convencionales.

Esta circunstancia coloca al profesor de hoy ante una triple demanda: a) prepararse en cuestiones teóricas y metodológicas para desarrollar cierto tipo de investigación; b) formarse académicamente para ejercer una docencia renovada y c) prepararse para la propia actualización disciplinaria, objeto de su propio quehacer docente.

Por otro lado, en las instituciones de educación superior pareciera haber una extraña consigna no escrita que reza lo siguiente: la experiencia profesional es un camino que cada uno ha de recorrer y construir paso a paso, pero me pregunto, ¿ante un desafío tan importante es necesario partir de cero?, ¿es indestructible esa disociación entre mundo formativo y mundo profesional?

Es un hecho que fuera de la Universidad, en la práctica profesional suceden cosas, ocurren cambios, hay cada vez más exigencias, en tanto que en la Universidad, en el mejor de los casos, se habla de ellas, pero no se debate a fondo sobre su papel, sobre su incidencia; ni se analiza y discute el proceso académico que se vive en su interior. Su develamiento a través de la investigación educativa, muestra que se desarrollan modelos pedagógicos que se apoyan en presupuestos epistemológicos ya caducos. Y es aquí donde se reflejan y nacen las contradicciones entre una sociedad que demanda egresados capaces, emprendedores y críticos y unos modelos docentes que generan sujetos pasivos, reproductores y, en consecuencia, simples consumidores de un saber disponible, para colmo, no siempre actualizado.

Es indudable que la transmisión oral, en el clásico *magister dixit*, quizá tuvo sentido en los orígenes de la Universidad, quizá a principios de siglo, cuando los conocimientos a transmitir eran menos, la cultura escrita más escasa y la investigación educativa prácticamente inexistente, pero en la actualidad, ¿realmente tiene sentido la existencia de unos trovadores del saber y de unos escribas que toman paso a paso, lo que los primeros recitan?

Es un hecho que, en los últimos tiempos, en los niveles básico y medio del sistema educativo nacional han reflexionado sobre su práctica docente. Evidentemente, también en la enseñanza superior se piensa que una de las vías de la transformación académica se apoya en los aportes de la investigación educativa, en la instrumentación de nuevas estrategias didácticas y en la introducción de innovaciones educativas general. Investigaciones en ciencias sociales y humanidades y, en psicología concretamente, han supuesto una revolución importante en las concepciones de aprendizaje.

Sin embargo, la importancia del medio como factor estimulador y regulador del conocimiento, la necesidad de que todo conocimiento sea construido por el sujeto, elementos centrales de las actuales concepciones constructivistas del aprendizaje, no han penetrado suficientemente en las aulas, de tal forma que la riqueza del proceso creador que genera la adquisición de conocimientos queda reducida a una mera transmisión mecánica y memorística.

Surgen así las ideas de algunos teóricos de la educación para quienes la enseñanza es concebida como *transmisión de "ideas muertas"* en contraposición a teorías como las que postulan el *aprendizaje significativo*, cuyo sustento se expresa a través de la corriente psicológica del constructivismo psicopedagógico, tan en boga hoy en día. En ellas se plantea que, paradójicamente, es el docente uno de los factores que provocan tal situación y, a la vez, una de los responsables de que se produzca el cambio invocado.

En este sentido, la realidad con sus problemas, rezagos y desequilibrios, como fuente de conocimiento, queda fuera; dentro de los espacios académicos merodean libros, manuales, especulaciones y, en algunos casos, experiencias y prácticas que han perdido, las más de las veces, su valor real, al ser desmenuzadas por el profesor, ante el cual el alumno sólo tiene que seguir instrucciones, a leer el resultado esperado, a acceder al producto, no ser partícipe directo y entusiasta de la riqueza de cómo se produce el conocimiento.

Estas reflexiones, que nada tienen de original aunque sí de urgente en nuestra realidad educativa, me llevan a plantearme cuestiones como la siguiente: ¿Cómo hacer del aprendizaje un proceso creador, individual, colectivo y sugerente mediante el cual el alumno se formule preguntas, busque respuestas, realice argumentaciones, formule hipótesis, elabore conclusiones y, en definitiva, *piense y actúe?*

Sin duda, esta es la pretensión de este último capítulo, de ahí que sigamos insistiendo en las posibilidades pedagógicas del *vínculo docencia-investigación* como un postulado idóneo para conseguirlo, pero ahora relacionándolo con la *metodología de la investigación-acción*, aunque no en un sentido abstracto, sino en el ámbito específico de la formación de profesores, tema recurrente a lo largo de todo este trabajo.

Pienso que este empeño se justifica plenamente porque a pesar de los reiterados intentos que se han realizado por enfrentar y superar este grave problema por parte de las instancias académicas, las equivocadas estrategias económicas neoliberales del Estado y sus correspondientes políticas públicas para todo el sector educativo adoptadas hasta ahora han sido insuficientes.

Lo cierto es que el problema de la formación de profesores sigue vigente tanto en México como en muchos otros países del mundo, según lo reportan los diversos estudios de este complejo y apremiante problema.¹⁰¹

5.1 Vínculo docencia-investigación, saber pedagógico e investigación-acción.

El vínculo docencia-investigación adquiere un significado diferente cuando buscamos llevarlo a la práctica a través del método de investigación-acción.

La utilización de cualquier método de enseñanza-aprendizaje, y más si exige cambios importantes en el comportamiento de profesores y alumnos, puede originar actitudes no previstas, lo cual debe llevarnos a analizar las fallas y omisiones y a replantear aquellas cuestiones que dificultan la incorporación del método de investigación-acción en el aula.

El método de investigación-acción permite contextualizar todos los procesos de investigación como la formación académica en general, puesto que los estudiantes y profesores deben estar constantemente informándose sobre lo que acontece en la realidad local, nacional e internacional. poseer mejor información sobre la realidad social contemporánea contribuye, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, a que profesores y alumnos se vuelvan más activos y reflexivos.

Para conseguirlo, habría que superar dificultades que existen para vincular docencia e investigación en los espacios universitarios, establecer la prioridad y relevancia de cada una de estas actividades, que se reconozca que la práctica docente, en tanto práctica social ubicada en un ámbito socio-histórico determinado, requiere de una reflexión sistemática en torno a las condiciones en que se realiza, así como de aquellas en las que se genera, se procesa, se transmite y se difunde el conocimiento científico.

La experiencia obtenida en el trabajo directo con profesores de diversos niveles e instituciones del país nos ha permitido darnos cuenta de la diversidad de formaciones, exigencias y necesidades que plantea la docencia, vista no solamente como una actividad complementaria, sino como una verdadera actividad profesional.

Sin embargo, hay una característica que puede aglutinarlas: la preocupación por realizar investigación, la cual se plantea como una exigencia institucional derivada tanto de políticas modernizadoras imperantes, como por la presencia de problemas que impiden o limitan la superación del trabajo docente y, con ello, el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dos posibles vetas de problemas y/o necesidades se manifiestan con cierta claridad, estas son: la carencia de formación teórico-metodológica que permita realizar adecuadamente los procesos de investigación y la orientación hacia temáticas que pueden

¹⁰¹ Cfr. con estudios e investigaciones realizadas o auspiciadas y publicadas por Instituciones, Fundaciones, Centros y Departamentos como: UNESCO, CISE, CESU, DIE, Institutos de Ciencias de la Educación, Universidades Públicas y Privadas del país.

ubicarse en la denominada investigación educativa, que incluye desde temas como la deserción escolar, índices de reprobación, efectos de las condiciones socioeconómicas en el aprendizaje, hasta aquellos que se refieren al análisis de los avances y la consecuente actualización de los contenidos y métodos de enseñanza.

Quizá la mayor dificultad para la comprensión del trabajo docente y en consecuencia para su valoración, es que los administradores, los encargados de la planeación educativa e incluso los teóricos asesores de los políticos modernizadores, parecen ignorar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da en una sola dirección, pues si bien el maestro influye sobre los alumnos, éstos también en cierta medida lo alimentan intelectual, afectiva y socialmente; es decir, lo informan, a la vez que lo forman.

Es en este sentido, que se debe redimensionar el papel de la docencia como actividad profesional que requiere conocimiento especializado y habilidad para incorporar al estudiante activamente en su proceso formativo, no como receptor pasivo de verdades ya elaboradas, sino como creador y recreador de su propio saber, en tanto que redescubre e interpreta, con base en su formación académica y su experiencia social, el conocimiento existente.

Desde esta perspectiva, la enseñanza y la investigación se orientarán a la búsqueda de saberes que nos acerquen a la realidad, a su comprensión y transformación.

De ahí que maestro y alumno pretenderían un objetivo común: alcanzar un conocimiento que transforma en dos sentidos: a quien o a quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a los fenómenos que se estudian. Conocer así, desde una perspectiva dialéctica, lleva necesariamente a que *sujeto* y *objeto* se transformen mutuamente en ese acto de conocer.

El aprendizaje se ve, entonces, como un proceso de construcción del conocimiento y de la propia personalidad del sujeto, que en la interacción con otros confronta sus puntos de vista, sus actitudes y acciones concretas sobre el entorno social y educativo. En este proceso de reflexión crítica, en el que existe una relación dialógica, maestros y alumnos resultan directamente beneficiados.

Esta diferente visión sobre la docencia estaría influida también por el cambio de las actitudes y conductas de los docentes y alumnos frente a la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el maestro no sería ya aquella persona que acude a su grupo para desarrollar en forma abstracta una serie de ideas propias y ajenas en torno a un tema de estudio, sino que

motiva a sus alumnos, los orienta e impulsa a la reflexión; quién promueve entre éstos la inquietud por el conocimiento, por la lectura, por ese cuestionamiento constante de su propio saber y de la realidad circundante, a través de un vínculo estrecho entre escuela y vida.

Es así, que en los últimos años la *investigación educativa* ha adquirido relevancia ante la necesidad de resolver diversos problemas derivados de la ineficiencia de los sistemas educativos.

Entre los temas está el *vínculo entre docencia e investigación* que no obstante haber ocupado un espacio importante en el discurso y en el debate en torno los problemas que enfrenta la educación superior en los años recientes, es un tópico que en algunos aspectos aún se encuentra poco definido, poco estudiado y, consecuentemente, escasamente instrumentado en los espacios académicos.

Pensamos que lo anterior obedece a que México todavía es un país con una deficiente cultura científica. Esta situación obedece, por lo menos, a dos razones básicas: a que es un tema que se enseña escasamente en la escuela y a la forma improvisada y deficiente de cómo se enseña. A la ciencia y al quehacer científico se les ve como algo extraño, lejos del alcance de la gente común; lo que repercute en las diferentes niveles en que se organiza y desarrolla la tarea educativa.

La falta de claridad pedagógica sobre lo significa ser docente o investigador en los niveles básico y medio, pero específicamente, en el ámbito de la educación superior, aunque parezca inconcebible, hace más difícil la relación que debe existir entre ambas actividades.¹⁰²

Esto a pesar de que desde hace algunos años se ha manifestado en diversos foros la necesidad de que docencia e investigación se entrelacen estrechamente con el fin de contribuir de esta manera a la superación de la tarea docente y a elevar el nivel de formación de los alumnos.

En el documento: *Exámenes de las políticas nacionales de educación, México, Educación Superior, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* plantea que resulta sobre todo inexplicable que la enseñanza y la investigación estén separadas en las tareas académicas: normalmente, los investigadores enseñan a tiempo parcial, casi siempre más allá de la licenciatura, pero los docentes, en un alto porcentaje no hacen investigación, y las estructuras de investigación (institutos y centros) y enseñanza (escuelas y facultades) casi siempre están separadas y no es nada frecuente la idea de que una persona pueda ser investigador y docente en igualdad de circunstancias.

De ello resulta que la investigación sobre la educación superior sea todavía demasiado débil en el ámbito latinoamericano.

Por otro lado, el vínculo docencia-investigación se asume de manera abstracta, tanto por lo que hace a la relación de los desarrollos disciplinarios como a la transmisión en el aula de los avances más importantes, sin que ello implique modificación de estructuras académicas y prácticas pedagógicas.

Estas prácticas se siguen basando en el sentido común, en el empirismo, en tanto que se sustentan en la experiencia adquirida en el ejercicio mismo de la docencia o en los

¹⁰² Éste es uno de los supuestos centrales en que se finca el presente trabajo; el cual es producto de una serie de análisis, discusiones y reflexiones que se dieron en Talleres y Seminarios abordando esta temática, en el marco del Programa de Docencia en el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en la década de los noventas.

elementos referenciales obtenidos a través de la práctica de los maestros que han participado en la formación de estudiantes antes de que éstos se conviertan en docentes.

Puede señalarse que la preparación de profesores del nivel superior cobra mayor relevancia como condición supuestamente indispensable para que imparta una educación de "excelencia", a fin de que el país se incorpore a los procesos de globalización económica, educativa y cultural. Sin embargo, no basta con aspirar a una formación académica de gran calidad para conseguir tal objetivo, si se descuida la preparación rigurosa en la disciplina y el aspecto pedagógico-didáctico en la formación de profesores.

Tampoco es suficiente establecer como prioridad el impulso de los estudios de posgrado y enfatizar el desarrollo disciplinario para considerarlos como punto de referencia o sinónimo de calidad académica, como lo postulan las políticas de la secretaría de educación pública-subsecretaría educación superior e investigación científica, a través del programa de mejoramiento del profesorado (Promep).

Cabe señalar que el propósito de mejorar la calidad de la educación superior no puede estar sujeto básicamente a la realización de estudios de posgrado, sin la consecuente formación para el ejercicio de la docencia, toda vez que un excelente investigador no necesariamente es un buen profesor; asimismo, la investigación que realiza o debiera realizar un docente tiene sus propias especificidades, en función de las exigencias del proceso educativo y de las características de su propia formación como investigador.¹⁰³

Por lo tanto, si bien asumimos que una docencia sin investigación se convierte en un trabajo muerto, repetitivo y rutinario, tenemos que definir los espacios en los que la investigación *para* la docencia, *como* docencia y *de* la docencia tiene que darse para que en efecto enriquezca el proceso educativo en todas sus dimensiones y posibilidades.

Partimos del supuesto de que en el marco de la educación superior y, específicamente, en el de la formación de profesionales en ciencias sociales y humanidades, se carece de una discusión sistemática acerca del significado que tiene la investigación de apoyo a la docencia.

Es necesario, por lo tanto, delimitar con mayor claridad los espacios y las condiciones académicas en los que este tipo de indagación puede darse, así como las exigencias que tiene un docente universitario de tiempo completo para realizar investigación y la distinción -si existe- entre un docente y un investigador de tiempo completo desde el punto de vista de la legislación universitaria que permita definir, con mayor exactitud, sus actividades académicas.

Todo lo anterior conlleva a algunas consecuencias de la política educativa aplicada hasta ahora y que, en alguna medida, ha impedido organizar una acción colegiada y ha

¹⁰³ Ruiz del Castillo, A. Docencia-Investigación: Conceptualización e Implicaciones en el Currículum y en la Práctica Educativa, en: Vínculo Docencia-Investigación para una Formación Integral. Plaza y Valdés Editores, 1997, p. 22.

obligado a docentes e investigadores que a falta de aumentos de salarios, “buscan incentivos” mediante evaluaciones de “mérito individual”, como el Programa de Estímulos a la Productividad para Personal de Tiempo Completo, instrumentado en la UNAM.

Al respecto habría que decir que, en general, el sector académico ha asumido una actitud muy conservadora y pusilánime, delegando y dejando actuar libremente a las burocracias universitarias con su embate neoliberal. En este sentido, hemos adjudicado cómodamente la responsabilidad de nuestra defensa y gestión académica y laboral a los designios de cúpulas sindicales, comisiones dictaminadoras y comités de evaluación que funcionan impunemente en las instituciones sin encontrar oposición real de parte de los afectados.

En síntesis, toda esta política neoliberal ha llevado a expandir el individualismo, la apatía y hasta ciertas formas de servidumbre entre académicos y estudiantes, lo mismo que entre trabajadores administrativos y funcionarios otrora dignos, lo cual constituye un escenario muy lamentable.

Para contrarrestar despropósitos académicos como los aludidos, los docentes tenemos que enseñar a pensar, a hacer uso de la capacidad de reflexión, a comprometerse con el análisis y transformación de la realidad concreta en la que se realiza el proceso educativo, todo dentro de una visión humanística que recupere los valores, la cultura, la pluralidad en formas de pensar y el respeto por la persona, se manifiesta como un propósito largamente acariciado por amplios sectores de la población, pero aún no alcanzado.

Habría que discutir, entonces, como articular los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que deben contener un plan de estudios, tanto para fundamentar su propia elaboración como para posibilitar la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, currículum, estrategias didácticas y tecnología educativa, deben analizarse en el contexto específico respectivo y abordarse con sentido crítico para buscar su aprovechamiento en beneficio del hombre y la sociedad en su conjunto.

En cuanto a la noción de currículum y la relación de la docencia y la investigación como soportes de cambio e innovación, habría que plantear que no basta con incorporar la enseñanza de la computación, el manejo de procesadores de textos o paquetes multimedia para “modernizar” o “actualizar” las prácticas educativas.

Importa sobre todo no perder de vista que si bien no podemos dar la espalda a los avances tecnológicos, para empezar éstos no están al alcance de todos ni pueden sustituir, en última instancia, la formación de un pensamiento complejo que permita el análisis reflexivo de los contenidos disciplinarios, la relación pedagógica y la visión crítica de la realidad profesional y social.

La moderna tecnología educativa descansa sobre el aprendizaje individualizado, que si bien rompe la barrera del tiempo y del espacio y cuya aplicación acrítica resulta válida para ciertos marcos de referencia, desde otra perspectiva teórica no permite generar *per se* verdaderos círculos de estudio para la reflexión colectiva, el análisis crítico y la visión

humanística de los procesos educativos, sino más bien tal tecnología busca hacer más “eficientes y eficaces” los procesos educativos y aquellos relativos al impulso cibernético de la producción.

Ese contacto humano, más precisamente esa relación pedagógica que debiera darse entre maestro y alumno no se amplía al grupo en su conjunto, pues no hay lo que Freire llamó *relaciones dialógicas*, ese intercambio profundo de ideas, sentimientos y motivaciones que rompe con los roles preestablecidos en la enseñanza tradicional.

La docencia que se apoya acriticamente en la tecnología educativa y que descontextualiza y trivializa los procesos de enseñanza-aprendizaje, adquiere una dimensión distinta a la que vislumbra el pensamiento gramsciano, para quien la docencia tiene que ser un descubrimiento común y no una simple transmisión de resultados entre una persona que *sabe* y otras que *no saben* o de quienes -como Freire- conciben a la educación y la docencia como mecanismos e instrumentos de liberación.¹⁰⁴

En este contexto, al concebir a la investigación y a la docencia como dos procesos que pueden y deben articularse para elevar la calidad de la formación académica, podemos afirmar que la creación y la transmisión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquieren un sentido diferente para la institución y para los actores principales del proceso educativo.

Esto implica analizar ambas actividades -investigación y docencia- desde una perspectiva en la que una y otra se nutran y complementen mutuamente, con el objeto de que los resultados de las indagaciones sirvan para mejorar la calidad de la docencia y el desarrollo de ésta se convierta en un proceso permanente de investigación por parte de docentes y alumnos y, a la vez, permita generar líneas concretas de investigación educativa.

Naturalmente esta perspectiva de análisis remite a la conformación de un trabajo académico colegiado, en donde la práctica docente se articula con una concepción integral de la educación que, evidentemente, choca con las exigencias individualistas y pragmáticas que hoy en día las instituciones de educación superior, principalmente, le demandan a estudiantes, docentes e investigadores.

En este sentido y, situándonos en una postura crítica, tendríamos que valorar las ventajas, si es que las hay, que tiene el énfasis en el individualismo y la competitividad, así como el significado que ello tendrá en el corto plazo para el personal académico y los demás sectores sociales sobre el tipo de Universidad que se está generando y, en particular, para la formación de egresados y sus efectos en la sociedad.

Es en este contexto, que decidimos incorporar algunos referentes teóricos de las *metodologías participativas de investigación*, haciendo especial hincapié en la *investigación-acción* y la *observación participante*, intentando recuperar sus aportaciones más relacionadas con la perspectiva de la formación de profesores.

¹⁰⁴ Ruiz del Castillo, A., op. cit., pp. 41-42.

5.2 Metodologías participativas de investigación educativa.

Durante el último cuarto de siglo, por lo menos, se ha venido desarrollando en el mundo el concepto de educación permanente. Este suele abarcar un proceso educativo por medio del cual toda persona debe desarrollarse continuamente como tal en todos los aspectos de la vida.

La educación ya no se define en relación con un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe como un proceso del ser que a través de la diversidad de sus experiencias aprende a expresarse, a comunicar y a interrogar al mundo.

La investigación participativa dentro del contexto de la educación permanente, surge en América Latina en la década de los años sesenta en condiciones históricas específicas y como una modalidad educativa que cuestiona los enfoques tradicionales de la investigación social, criticando asimismo a las teorías del desarrollo, de modernización y las ciencias sociales tradicionales.

Se desarrolla de este modo una teoría de la dependencia, la que explica el carácter estructural del subdesarrollo, proceso que comenzaba a vislumbrarse en los países de América Latina y que necesitaba un apoyo teórico y un planteamiento de alternativas de solución a largo plazo.

Cabe también mencionar que las condiciones históricas prevaletentes a finales de los años sesenta hicieron que la politización irrumpiera en amplios sectores sociales de los países latino-americanos. Este proceso de politización provocó la generación de alternativas metodológicas en el campo educativo que se adecuaron mejor a la realidad de la población adulta marginada a la que, por su condición de clase, no pudo tomar parte del proceso de educación formal.

Esta tendencia transformadora va a estar enfocada a dos aspectos fundamentales: la educación de adultos y la educación popular, como parte de la educación de adultos. Uno de los exponentes de la educación de adultos es Paulo Freire, quien en Brasil y Chile propone una metodología basada en la *concientización* como posible alternativa para una educación liberadora.

Freire parte de una concepción donde educandos y educadores se van a educar dentro de un mismo proceso educativo y donde ambos van a aprender dentro de ese proceso.

La educación popular es un proceso permanente de formación a partir del enfoque dialéctico que parte de la práctica misma, un proceso intencionado y con un carácter participativo. En este proceso el adulto (el maestro y el alumno, en nuestro caso) ya no es más el objeto, sino que se transforma en sujeto comprometido con su proceso educativo.

La investigación participativa, con sus diversas modalidades, se realizó en América Latina originalmente en trabajos de desarrollo de la comunidad en las áreas rurales. A raíz de deficiencias en investigaciones realizadas en las comunidades rurales, debido a la falta

de contacto con la población, se fue desarrollando un proceso de toma de conciencia paulatina por parte de los investigadores de que era necesario realizar las investigaciones junto con la población misma, de tal modo que ésta llegara a conocer los datos referentes a ellos mismos a través del análisis, organización y sistematización, con el apoyo del investigador.

Al conocer la población su propia realidad a partir de la metodología participativa, era más probable que la misma, con base en los resultados obtenidos, se organice mejor y llegue por sí misma a conclusiones y a una toma de decisiones.

De este modo, la investigación realizada en el ámbito de una comunidad rural o urbana llega a tener efectos educativos al darse la posibilidad de que los sujetos que participaron en el proceso de investigación tomen conciencia de la realidad socio-económica y política que viven para ir transformándose a sí mismos como sujetos y agentes de cambio estructural.

La idea de transformar las ciencias sociales, particularmente la sociología y la antropología, a fin de que estas se pongan al servicio de la sociedad, tiene ya varios años de vigencia.

En Norte América la crítica a la sociología convencional fue expresada en los años sesenta cuando Wright Mills en su obra, *Sociología de la Imaginación*, habló de la necesidad de desmitificar la investigación social y hacer que el investigador se comprometa a lograr el cambio de la sociedad.

En Europa, el llamado de Alain Touraine en su *sociología permanente* implica una relación constante entre el análisis y la acción. En América Latina, ideas similares han sido defendidas por personas como Stavenhagen, Fals Borda y González Casanova, entre otros. Ciertamente con Paulo Freire surge la aplicación concreta de la combinación de la *reflexión* y la *praxis*, a través de la investigación dialógica bien delineada en la *Pedagogía del Oprimido*.¹⁰⁵

Paralelamente al llamado de una ciencia social más práctica ha sido la desilusión con el paradigma lógico-positivista como el medio privilegiado para captar y explicar la realidad. Aunque se han hecho progresos significativos en la comprensión de la conducta humana en grupos y comunidades, la identificación de leyes sociales invariables ha demostrado ser una tarea escurridiza.

Los experimentos sociales aquí y allá han resultado ser extremadamente susceptibles a cambios incontrolables debidos a contextos y coyunturas durante la puesta en marcha de las intervenciones; los datos empíricos-frecuentemente recogidos a través de cuestionarios administrados una sola vez- han reflejado visiones estáticas y abstracciones impuestas por el investigador más que descripciones precisas o completas del mundo social.

¹⁰⁵ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México, 1973.

Además, la utilidad de los resultados de la investigación social ha sido limitada por cuanto se reconoce que ella permite mucho más fácilmente el descartar explicaciones rivales que identificar causas, y que es imposible eliminar por completo los elementos personales en el juicio del investigador, los cuales están presentes desde la selección del problema de investigación, hasta la interpretación de los resultados.

Se puede decir que existe una nueva conciencia, tanto dentro de las ciencias sociales como entre los grupos habitualmente estudiados por los científicos sociales.

Expertos con gran reputación en la investigación sociológica clásica admiten ahora que los métodos cuantitativos pueden destruir la naturaleza de las instituciones, de los procesos sociales y, consecuentemente, de los objetos de estudio.

También reconocen que gran parte de nuestros conocimientos científicos descansan más en el consenso social (análisis, discusiones, interpretaciones) que en verdades absolutas.

Así, una de las vertientes de la Investigación Participativa, es la que Ander-Egg denomina Investigación-Acción-Participativa; la cual es una metodología que relanza problemas importantes de las ciencias sociales y, por ende educativos, de los científicos e intelectuales, y de las tareas y desviaciones que tanto sufrimos: dogmatismos, cientificismos y variadas formas de absolutización y simplificación de la realidad que se convierten en verdaderos frenos y retardos de los procesos sociales.¹⁰⁶

La Investigación Acción Participativa es una metodología necesaria y útil para encarar determinados procesos y situaciones. No es la panacea, no es excluyente de otras formas de actuación y de investigación, ni es la única metodología de intervención social con una perspectiva liberadora. Su aplicación es a escala micro-social, ámbito en que se puede aplicar operativamente en los espacios del aula.

La Investigación Acción Participativa surge como nueva propuesta metodológica, dentro de un contexto caracterizado por una variada gama de preocupaciones teóricas y prácticas que inciden en la búsqueda de nuevas formas de intervención e investigación social y educativa.

Por una parte, hay un nuevo enfoque en las ciencias sociales que abandona la neutralidad y apoliticidad que las había caracterizado, por otro lado se produce un cambio de paradigmas que tiene también su incidencia en lo estrictamente metodológico, sin caer en los consabidos reduccionismos.

Una actitud aséptica, lejana y no comprometida frente a lo que se estudia, es suplida por un compromiso de la acción, por una opción de clase y por una metodología (cognitiva y de acción a la vez) preocupada por solucionar los problemas concretos de la tarea educativa.

¹⁰⁶ Ander-Egg, E. Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. Editorial El Ateneo, México, 1990, pp. 12-13.

Por decirlo en breve, la Investigación Acción Participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir e implica la participación de los mismos sujetos involucrados en el programa de estudio y de acción.

Para adentrarnos, un poco más, en el análisis de los elementos constitutivos de la Investigación Acción Participativa, nada mejor que comenzar por examinar brevemente los tres términos con que se compone esta denominación.

Por ser INVESTIGACIÓN:

- * Constituye un conjunto de procedimientos operacionales y técnicos para adquirir un conocimiento más profundo y sistemático de un aspecto de la tarea educativa, con el propósito de actuar transformadoramente sobre la misma.
- * La forma de estudiar la educación implica a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su situación.
- * Facilita a los sujetos involucrados los conocimientos necesarios para actuar con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas necesidades de su propio proceso de aprendizaje.

Por ser ACCIÓN:

- * La misma actividad de investigación genera procesos de actuación del grupo involucrado en el programa. El modo de hacer la tarea educativa es ya acción, al menos es acción de organización, intervención, sensibilización y concientización.
- * Esto permite que un grupo tenga un conocimiento más sistemático y profundo de su situación particular y al tener un mejor conocimiento de su realidad puede actuar más eficazmente en la transformación de la misma.
- * Permite la recuperación de la memoria-conciencia histórica de las experiencias grupales o situaciones de aprendizaje, detectando las "huellas" y buscando sus raíces. De modo que permita poner de relieve y revalorizar la participación de la gente.

Por ser PARTICIPACION:

- * Supone una co-implicación en el trabajo de los profesores-investigadores en el grupo involucrado en el programa. Si estas relaciones grupales de cooperación se establecen adecuadamente desde el inicio del trabajo, vale decir, desde el Encuadre, se puede lograr un cruzamiento, un enriquecimiento entre las experiencias-vivencias de los estudiantes y los conocimientos teóricos y metodológicos de los profesores-investigadores.
- * Ayuda a sistematizar las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje y devolverlas a los mismos grupos. Esta restitución de saberes y experiencias de los

sujetos aporta nuevos conocimientos y suscita nuevas perspectivas para lograr una lectura más crítica de su realidad.

- * Las vivencias de experiencias que expresan los grupos no sólo aportan al conocimiento de la situación que es objeto de estudio, también ayudan a los profesores e investigadores a la comprensión de los problemas estudiados, vistos desde la perspectiva que los participantes tienen de ellos.
- * Constituye una forma de democratización o socialización del saber, producida por la transferencia de conocimientos (saberes que se comparten) y de tecnologías sociales (capacidades de actuación que se adquieren.).

Asimismo, en respuesta a la crisis del positivismo lógico, han surgido varios enfoques alternativos. Estos incluyen los métodos cualitativos de investigación (etnográficos), los estudios hermenéuticos (buscando más la interpretación del significado que la causa), la investigación-acción y la observación participante.

5.2.1 Noción de investigación-acción.

Entre estas alternativas, la investigación-acción merece especial atención. Ésta no es una panacea para todas las debilidades de las ciencias sociales, pero se basa en ciertos supuestos y posee determinados atributos que la tornan útil y atractiva, particularmente para los países en desarrollo donde hay urgencias de acciones rápidas y al mismo tiempo de acciones basadas en la reflexión.

Sus atributos más sobresalientes incluyen la búsqueda de la transformación social, es decir, su compromiso con el cambio de la realidad; la noción de qué cambio de conocimiento puede ser apropiado por los mismos actores sociales, independientemente de sus niveles de educación o *status* social y no solamente por sus intérpretes (los científicos sociales); y que los conocimientos llevarán a la acción sólo en la medida que la comprensión de la realidad sea un proceso colectivo y continuo que no disocie a los que saben de aquellos que cambian la realidad.

En términos generales, la *investigación-acción* puede ser descrita como un estudio circunscrito a un pequeño grupo social (escolar) donde las actividades se dirigen a la solución de problemas identificados por el grupo. En las actividades de investigación, las cuales tratan de refinar la identificación del problema a través de una recolección sistemática de datos y su interpretación consensual, el grupo y el investigador social y/o educativo comparten el rol investigativo.

Finalmente, la aplicación de los resultados de la investigación no se ve como un paso diferente a ser ejecutado por otros actores sociales sino como un elemento integral de la actividad colectiva. Por ello es necesario que el investigador desarrolle un compromiso político con el grupo, es decir, un deseo de cambiar la realidad.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Collectif, La Recherche-acción: enjeux et pratiques. No. Spécial de la Revue Internationale d'Action Communautaire, printemps, 1981, pp.15-45.

El hecho de que la *investigación-acción* posee características particulares como modelo de investigación social por desgracia no es suficientemente considerado por los críticos que cuestionan su valor, ello origina numerosas críticas que a veces son irrelevantes. A menudo, se escucha entre las críticas que la investigación-acción no trabaja con muestras representativas, que no mantiene la objetividad, que no permite la generalización de los hallazgos, que no es sistemática.

Como se verá estas características simplemente no se aplican a todo tipo de investigación social, sobre todo, aquella que se sustenta en el paradigma cualitativo.

De ahí que la *investigación-acción* surja como una alternativa a la investigación social clásica que prescindía de los sujetos involucrados en los sucesos sociales y educativos, los cuales estudiaba como objetos de conocimiento que podía aislar para su análisis. En contraposición, la investigación-acción postula que son las propias personas involucradas en un suceso social o educativo quienes pueden analizarlo para entenderlo, no sólo en lo que atañe a la vida personal y cotidiana, sino también en cuanto a los aspectos que lo determinan. Este entendimiento genera conocimiento y les permite vislumbrar las posibilidades de transformarlo para beneficio propio.

5.2.2 Otros rasgos de la investigación-acción.

El objetivo principal de la *investigación-acción* es ayudar a un grupo social específico, en nuestro caso a un grupo de aprendizaje, a mejorar su condición social o económica, no tiene sentido criticar que no se trabaje con un grupo escogido o conformado al azar. Por otra parte, el grupo que se constituye para una investigación-acción en educación adquiere su propia identidad sobre la base del problema que lo moviliza: una tarea de aprendizaje.

Ligado con la idea anterior, está la posición de que un estudio social o bien un grupo de aprendizaje que busca el mejoramiento, no puede imponer cambios desde arriba o desde afuera. El grupo en sí tiene que devenir consciente de su situación, sus intereses y su potencialidad de cambio.

Como el proceso de concientización es crítico, es necesario romper la dicotomía tradicional entre estudioso y estudiado (entre el sujeto y el objeto) para lograr que los miembros del grupo tomen control de su situación. La ruptura del binomio sujeto-objeto tiene consecuencias metodológicas, analíticas y prácticas importantes. Ya no se puede simplemente pedir a los individuos que "llenen un cuestionario" o que "respondan a las preguntas de una entrevista".

Qué se pregunta, por qué y cómo se vuelven parte de la dinámica del grupo, que trata de encontrarse a sí misma. La misma búsqueda de identidad y de soluciones hace también que el grupo analice sus datos y los interprete consensualmente. Ya que los datos se recogen a través del discurso natural, la información tiene una narración y descripción difícilmente reducibles a la frialdad de las cifras.

Por ello la manipulación estadística, si existe en la investigación-acción, opera a niveles básicos, tal vez para identificar la distribución e incidencia de varias condiciones o problemas pero nada semejante a la realización de comparaciones, correlaciones o contrastaciones por sofisticados tratamientos estadísticos.

En la *investigación-acción* no se trata de verificar hipótesis ligadas a una teoría sobre el comportamiento social o educativo. Los estudios que se realizan no llevan a aceptar o rechazar una hipótesis sino a comprender la gama de factores que contribuyen a crear una situación educativa que es *percibida* por los involucrados en ella como un *problema*.

Ciertamente, se trata de comprender cómo los diversos factores se combinan entre sí para crear ciertos efectos, pero la relación causa-efecto no se ve como un aspecto unidimensional. Al interpretar los datos se hacen preguntas usando ¿cómo? y ¿por qué?, pero no se prueban postulados tales como ¿produce X un resultado discernible en Y?

Como se ha visto, la investigación-acción, dado su enfoque cualitativo, no presta mayor atención a elementos básicos en la investigación clásica, de orientación positivista (funcionalista) como el uso del azar, el empleo de muestras, la manipulación estadística, la verificación de hipótesis, el rol del investigador como “experto” en definición de problemas, recopilación de datos e interpretación de los mismos.

Entonces, cabe preguntarse, si la *investigación-acción* no considera estos elementos, ¿sigue siendo una investigación científica?. La respuesta para muchos teóricos de este campo de estudio y para el que esto escribe, es afirmativa. En primer lugar, habría que aclarar que la investigación social y, por ende la investigación educativa, de corte cualitativo, pretende ser ciencia en cuanto a procedimiento y rigor, no en cuanto a *resultados* solamente.

A pesar de muchos años de arduos esfuerzos, la investigación social y educativa no han identificado grandes leyes sobre el comportamiento humano. Hay si, una serie de postulados, pero todos sujetos a numerosas contingencias.

La *investigación-acción* es una modalidad, un modelo alternativo dentro de la *investigación participativa* en donde a través de una nueva praxis en la producción de conocimientos se van conformando elementos para la transformación de la realidad circundante. Así, la *investigación* es la producción de conocimientos y la *acción* es la modificación intencional de una realidad dada, a partir de esta producción.

El principal papel que debe cumplir la *investigación-acción* es el de hacer relevante la praxis, la cual es concebida sobre todo como el vínculo dialéctico entre la teoría y la práctica. La praxis puede ser definida a partir de la conjunción de los siguientes elementos:

la teoría, la acción (práctica) y los procesos sociales (preocupación de la persona como ser social).¹⁰⁸

Por otro lado, también interesa reiterar que las características fundamentales de la *investigación-acción* pone de manifiesto como ésta unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. Los trabajos de Jhon Elliott, por ejemplo, muestran que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción.¹⁰⁹

El objetivo fundamental de la *investigación-acción* consiste en mejorar la práctica educativa. La mejora de una práctica tiene como propósito implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo la "justicia" en la práctica legal; la "atención al paciente" en la medicina; la "conservación de la paz" en la política; la "educación" en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas.

Así el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de influir en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, debe, además, manifestar esas cualidades como "apertura ante sus preguntas, ideas y formas de pensar", "compromiso respecto al diálogo abierto y libre", "preocupación por la promoción del pensamiento independiente". La enseñanza, en este sentido, actúa como mediador en el acceso de los alumnos al currículum y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como *proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos* en términos del aprendizaje del alumno. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente.

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo Schón ha denominado *práctica reflexiva* y otros estudiosos del tema, *investigación-acción*.

Asimismo, la *investigación-acción* constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos.

Quizá no sería muy aventurado afirmar, que para los docentes apegados a la educación tradicional, la investigación-acción resulta aún más amenazadora que la investigación convencional, de corte funcionalista.

¹⁰⁸ Barabtarlo A., Theesz, M. Algunas consideraciones sobre la investigación-acción y su aplicación en un país capitalista dependiente; la formación de profesores en México. Foro Universitario No. 33, STUNAM, UNAM, México, 1983, pp. 46-53.

¹⁰⁹ Elliott, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, España, 1993, p. 67.

Condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus propósitos y valores activa esta forma de investigación y reflexión.

A manera de hipótesis teórica podríamos decir que, el movimiento de la *investigación-acción* en educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior, como de la transformación de la cultura profesional de los docentes.

5.2.3 Observación participante y diario de campo.

Si bien la metodología de la *observación participante* ha sido utilizada principalmente por etnólogos y etnógrafos, en el estudio de distintos grupos asiáticos, africanos y americanos, consideramos que su empleo en el campo educativo, específicamente en el aula, abre nuevas posibilidades.

Esta metodología es llamada así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás, mediante una relación franca con ellos. Esto significa que el observador-profesor deberá practicar una observación selectiva y acuciosa participando en todo lo que considere relevante para, posteriormente: describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquellos fenómenos grupales que suceden en el aula. Uno de los medios de los que se puede valer el profesor para lograrlo es la *observación participante*, misma que implica un papel activo del profesor-investigador como sujeto cognoscente que es o que debiera ser.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La *observación participante* tiene como fin la descripción *in situ* del comportamiento que muestran los miembros de un grupo. Esto supone plantear interrogantes sobre aquello que sucede en el aula. Después de observar, hay que analizar si la información obtenida responde a las preguntas formuladas o si responde a nuevas interrogantes.

Los profesores-investigadores que decidan utilizar esta metodología, deberán establecer rigurosamente las categorías de análisis de la práctica docente y las técnicas de recuperación de información más idónea, es decir, los aspectos del trabajo docente a partir de los cuales se puede explicar el quehacer cotidiano del profesor.

Por ejemplo, respecto del alumno-participante se pueden examinar y analizar aspectos como los siguientes: ¿Quién es él, cuáles son sus expectativas, cómo se porta en el grupo, qué relación hay entre los intereses de los alumnos y los objetivos que la institución y el maestro persiguen, cómo es el vínculo profesor-alumno?, hacia qué tipo de sociedad

apunta la práctica educativa; cuál es la concepción de sujeto que se maneja, cuál es el concepto de aprendizaje, cuál es concepto de conocimiento.

El valor que tiene la *observación participante* radica no sólo en el tipo de datos que aporta, sino en el hecho de ser una metodología de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información.¹¹⁰

Los hombres realizan sus actividades en zonas muy especiales de la cultura y la búsqueda de regularidades se centra en la diferenciación de los grupos resultantes de la especialización local, así como en su relación con los sistemas de producción y control social. La enseñanza entrafía esta misma diversidad y, sin embargo, poco sabemos sobre la misma.

Trasladar la práctica educativa cotidiana al terreno del análisis y la discusión, observar los principios informativos, reguladores y valorativos que transmite la práctica educativa, así como su vinculación con el mundo circundante, son tareas decisivas que deben cumplirse debido a la necesidad existente de obtener avances significativos en el dominio de la creatividad y en la apertura de las instituciones educativas, si es verdad que se desca cabalmente el desarrollo de la sociedad.

Si el propósito es realmente rescatar la educación, llamándola a realizar tareas nacionales, tareas democráticas; si aspira a restablecer la unidad nacional, dando fin así al silencio que nos mantiene en las tinieblas hasta tanto no haga su aparición la Historia y, con ella, la historia de cada quién; si se desca esto, pues, es menester llegar a una comprensión de la educación. Es preciso descubrir los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los términos de las interpretaciones de la realidad educativa. Es necesario examinar lo que está detrás, asomarse tras los bastidores a fin de descubrir las verdades silenciadas por la política educativa.

Por tal razón parece necesario procurar los medios que permitan generar soluciones a tales fenómenos, los cuales muestran su repercusión en las áreas de reprobación y silencio.

Comprender los elementos que componen el proceso de estas fugaces intervenciones educativas realizadas en las aulas, aquello que representan y transmiten, es una vía posible que permite avanzar hacia la solución de los problemas educativos.

En este sentido, además de la relación del trabajo docente con el estudio y la formación constantes, así como con todas aquellas habilidades referidas al manejo eficiente de recursos, se sugiere aquí vincular estrechamente el trabajo de investigación con la práctica educativa.

¹¹⁰ Gerson, B. Observación participante y diario de campo en el trabajo docente, Perfiles Educativos No. 5, CISE, UNAM, 1989, pp. 5-22.

Subestimar las actividades de investigación en el trabajo docente equivale a ignorar los obstáculos y las barreras que intervienen en el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos, al papel determinante que juegan el docente y los alumnos en todo acto de aprendizaje.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula, sobre todo de las situaciones relevantes de dicho proceso.

El profesor-investigador posee una condición de privilegio para representarse la práctica educativa y es el mejor crítico interno del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el objeto de estudio es su propio ejercicio profesional.

Poniendo a un lado la pretensión de agotar las formas en que la metodología de la investigación puede contribuir a la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, la utilización de una técnica y un instrumento de registro clásicos de la etnología: la *observación participante* y el *diario de campo*; éstos han sido utilizados con éxito para un conocimiento directo de la realidad profunda y son accesibles al maestro debido a la economía de su utilización y al poco tiempo que requieren.¹¹¹

La *observación participante* tiene que dirigirse a separar esa cascada inexorable de datos en unidades que puedan ser manipuladas y ordenadas de una manera más sistemática que la observación ambigua y fortuita inherente a la observación ingenua. En el momento de la observación, el profesor-investigador registra palabras o claves para recordar lo que sucede, que son desarrolladas después con calma en el diario de campo.

El *diario de campo* permite observar en perspectiva la vida de la comunidad, las manifestaciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje y las situaciones en que se ve involucrado, los acontecimientos extraordinarios, las fluctuaciones de los hechos relevantes, etc. Permite, además, advertir las lagunas que han quedado en la información.

El *diario de campo* es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperando por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina "de campo".

Su surgimiento se dio en el laboratorio del etnólogo, en el estudio de grupos asiáticos, africanos y americanos que algunos autores han dado en llamar "sociedades arcaicas", y se desarrolló juntamente con otros instrumentos utilizados por los etnólogos para recopilación de datos, como el levantamiento de planos ecológicos, la construcción de genealogías para examinar los modelos de las relaciones de parentesco y las guías de clasificación de datos culturales que constituyen nomenclaturas de los fenómenos sociales.¹¹²

El diario de campo es un primer paso para la recopilación de los datos observados en la misma realidad o los escuchados a los informantes, que después se clasifican de acuerdo con las nomenclaturas culturales. En el cuaderno se encuentran esquemas que

¹¹¹ Gerson, B., op. cit. pág. 4-5.

¹¹² Palerm, Angel. Historia de la etnografía: los precursores, SEP-INAH, La Casa Chata, México, 1974, p. 14.

permiten reconstruir en cuadros más formales los sistemas de parentesco. En el *diario de campo* se anota todo lo que sucede a lo largo de la rutina del trabajo de investigación, que es, a su vez, la rutina cotidiana de lo investigado.

De este modo el diario de campo es, asimismo, una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después, eliminando aquellos que sean intrascendentes para los propósitos de la investigación en el aula.

En el caso del *trabajo docente*, el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa.

Sin embargo, sería ingenuo suponer que el profesor-investigador carece de alguna orientación teórica, que es capaz de absorber información sin vulnerarla y que sobre sus conclusiones y el objeto de estudio no influyen suposiciones previas, a menudo escondidas.

Esto nos lleva a la explicación del papel activo del profesor-investigador como sujeto cognoscente de su inserción en la práctica social. Como señala Lynd: la precisión que buscamos sólo es accesible a condición de tomar conciencia del papel del observador, entendido como elemento del proceso de observación; no abstrayendo a este observador sino incluyéndolo en el cálculo.¹¹³

Ya que la subjetividad es inevitable, debe manifestarse abiertamente, es decir, debe ser claramente formulado el razonamiento subyacente a la observación, deben ser expuestas sus premisas explícitamente y sus operaciones deben revisarse paso a paso.

Asimismo, para efectos de este capítulo, se concibe al diario de campo como un instrumento de observación de la realidad, que implica la descripción detallada de los acontecimientos, así como la interpretación de éstos con base en un marco teórico de referencia.

Teniendo en cuenta que en la investigación participativa (investigación-acción), la planeación, ejecución y evaluación de las tareas son momentos inseparables del binomio aprendizaje-investigación, el diario de campo se conforma como un instrumento de observación para la investigación, así como de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del mismo proceso grupal.¹¹⁴

Al ser, el sujeto que investiga, su propio objeto de investigación, formador-investigador, es también un elemento del proceso de observación, no abstrayéndose de la realidad observada, sino incluyéndose en ella. De esta manera práctica y teoría se retroalimentan y enriquecen en un proceso alternativo y recíproco. Así, el coordinador

¹¹³ Lynd, H. M. *The Journal of Philosophy*, enero 1950, Núm. 2.

¹¹⁴ Barabtarlo, A. *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. UNAM, CISE, Castellanos Editores, México, 1995, p. 53.

(formador) y el grupo elaboran, comprenden y devuelven, en forma de interpretación, lo que observan.

En este contexto, las fases y elementos del funcionamiento grupal, la observación tiene como ejes la interacción, la conciencia de la interacción y la finalidad. En los momentos de: indiscriminación, discriminación y síntesis de un proceso de trabajo grupal. La interacción supone un vínculo, una manera de relacionarse. La formación del profesor, como coordinador-investigador, supone un vínculo analítico, donde el coordinador se entrelaza con el grupo y la tarea.

Un aspecto fundamental que debemos considerar como elemento del vínculo analítico, es comprender a los sujetos en situación. Hay una historia y hay actores en ella, hombres y mujeres que no siempre tienen una conciencia clara de la misma.

Por otro lado, los marcos teóricos en que se apoya el profesor-investigador tienen una importancia esencial en el trabajo de observación. Como lo señala José Bleger: la observación tampoco es una función pasiva: observar sin hipótesis es simplemente un mirar que rápidamente se convierte en estereotipia.

Pensar es el eje de la indagación científica y la base para la observación. Este pensar no implica la construcción apresurada de sistemas especulativos y espectaculares, sino un mayor rigor en la observación según el pensar y un mayor rigor en el pensar según la observación.¹¹⁵

En el terreno de la docencia pensamos fácilmente en la participación; ésta es practicada por el maestro aunque es probable que no sea tomada en cuenta en el plano convencional de la investigación. Este problema ha sido considerado por la teoría sociológica en términos de “la definición de la situación”, o sea la definición del status y papel del individuo en un contexto particular, definida en el proceso de interacción social.

En el aula, el maestro como encargado de definir situaciones tiene control sobre las definiciones que los otros aplican a la situación, de tal modo que las consecuencias de sus definiciones de la situación tienden a ser reales tanto para él como para los educandos.

Como lo señala Pidgeon: todo maestro es confrontado muy a menudo por definiciones de la situación opuestas a la suya propia. El ejemplo pedagógico más frecuente se presenta cuando el maestro hace una pregunta que el alumno interpreta en otros términos; en este caso, el alumno da una respuesta que para él resulta perfectamente lógica y correcta, pero que carece de sentido para el maestro. Esta clase de problemas surgen incluso en los exámenes escritos y en los tests de inteligencia para niños.¹¹⁶

De este modo, al docente se le plantea el problema de interiorizar las definiciones de las situaciones realizadas por el alumno y detectadas en su comportamiento; lo cierto es que

¹¹⁵ Bleger, J. Psicología de la conducta, Biblioteca de Psicología General, Piados, Buenos Aires, 1977, pág. 229.

¹¹⁶ Pidgeon, D. A. El análisis institucional: un enfoque olvidado en la investigación educativa. CEE, Vol. 4, México, 1975, pág. 45.

la participación franca de maestros y alumnos en estos esclarecimientos permite enfrentar los grandes secretos del grupo, así como las fantasías depositadas por los educandos en el maestro, además de todas aquellas a las que él se hace acreedor con la definición de su participación.

La *participación* es un elemento indispensable en el trabajo docente; para accionar la observación a partir de ésta, es necesario introducirla en el análisis.

La *investigación de la práctica educativa* y, más específicamente de la tarea docente, requiere del estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin la

descripción de los comportamientos *in situ*, que se desarrollan en el aula. Difiere de la observación ingenua que siempre se realiza en situaciones de enseñanza, tomando de cualquier punto del espacio y del tiempo grupales fragmentos que pasan a formar parte de una memoria olvidada.

La observación participante cuenta con un apoyo teórico en la problematización de las dimensiones del trabajo docente y en sus propios principios como observación participante. Problematizar, pues, supone plantearse interrogantes sobre el espacio y el tiempo en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El momento de observación parece hacer concreción en este espacio y tiempo particulares que se me dan como observador, con aquellos espacios y tiempos que forman parte de la realidad presente e histórica del grupo, y que yo, en tanto que maestro, puedo percibir de algún modo coloreando y revelando su comportamiento. Pero esto no es un punto de partida, sino uno de llegada.

Para comenzar, tengo necesidad de observar y hacerme preguntas sobre aquello que sucede en el aula; hacerme preguntas, no quiere decir. Al observar no debo hacerme preguntas concretas porque debo observar; después de observar, debo analizar si la información que he obtenido responde a las preguntas que me he hecho o si responde a preguntas nuevas. Como observador debo tener la última palabra y contra el observador el educando es lo que cuenta.¹¹⁷

Esto encierra, en esencia, el consejo que el etnólogo da al docente entregado a la tarea de observador. Las nociones de observación participante, a que se ha hecho referencia anteriormente, aconsejan observar desde el interior de los fenómenos mismos, entendiendo este interior como participación, como tarea y representación social de la realidad. Fuera del ámbito de observación, mis preguntas se dirigen, en el terreno teórico, a la explicación de las dimensiones de mi trabajo docente.

¹¹⁷ Mauss, M., citado en: Lévi-Strauss, *Elogio de la antropología*. Ediciones Calden No. 22, Buenos Aires, 1976, pág. 14.

5.3 Implicaciones del vínculo docencia-investigación y la investigación-acción en la formación de profesores.

Dentro de la propuesta que venimos manejando, la formación de profesores de enseñanza superior supone un proceso que fomenta la capacidad de la población docente para analizar la realidad y tomar decisiones dentro de las alternativas posibles, acordes a sus necesidades, para realizar conjuntamente con las instituciones a las que pertenecen o en donde laboran, acciones que coadyuvan a resolver los problemas educativos.

El docente no es un ser aislado de su realidad social. Por el tipo de actividad que realiza, por las relaciones sociales que establece a partir de su profesión, la docencia se contempla como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso. Esto supone, en la práctica diaria, en situaciones comunes de trabajo y de estudio, el intercambio de información; así como el análisis e interpretación de la misma, con lo cual el docente investiga y reflexiona sobre su propia realidad educativa.

En este sentido, consideramos a la investigación participativa como una estrategia adecuada que viabiliza el vínculo docencia-investigación, entre otras razones, por tener un carácter *formativo* al permitir el análisis de problemas y de situaciones concretas y por ser *permanente* en cuanto a que los resultados no pueden ser definitivos, ya que las necesidades van cambiando y de hecho transformándose simultáneamente.

Esta propuesta metodológica de formación de profesores se enmarca dentro de un modelo liberador,¹¹⁸ en donde el mismo tiene un carácter dialéctico en cuanto a que su construcción es permanente, inacabada, dinámica; donde modelo y realidad se retroalimentan a partir de los momentos de contradicción que se generan en la realidad misma. Es en este sentido que la propuesta se considera abierta al análisis y la reflexión de tal suerte que sus componentes se vean enriquecidos en cada síntesis y en cada evaluación del proceso.

En este modelo de formación de profesores a través de una metodología alternativa e innovadora -en nuestro caso la perspectiva de la investigación-acción- se contemplan, por lo menos, dos niveles básicos:

- * El docente en su proceso de formación y su vinculación a la investigación, y
- * El docente en su práctica educativa: espacio del aula e inserción institucional.

Para el abordaje del primer punto concerniente al docente en su proceso de formación y su vinculación a la investigación, destacamos, a su vez, dos aspectos importantes a) el proceso de enseñanza-aprendizaje y b) la concepción de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹¹⁸ Para profundizar en este tema, se recomienda la consulta de algunas obras de Paulo Freire, tales como: Pedagogía del oprimido, La educación como práctica de la libertad, Extensión o comunicación, Pedagogía de la esperanza, Hacia una pedagogía de la pregunta, etc.

- **El proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Entendemos este proceso como una situación o una vivencia en donde se generan vínculos específicos entre los participantes en la experiencia académica (docentes y alumnos) y que tiene como finalidad esencial el *aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a ser* a partir de una concepción de aprendizaje grupal.

En esta visión profesores y alumnos son los protagonistas, los animadores y los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde ambos están aprendiendo, es decir, retomando la concepción de Paulo Freire, diríamos que tanto educadores como educandos se educan en el proceso. Aquí se concibe al docente como un coordinador, como un agente *concientizador, facilitador* y organizador que estimula y promueve el espíritu crítico y la participación activa de los implicados en el proceso.

En este sentido el docente aprende, a partir de la retroalimentación grupal como mejorar la calidad de su trabajo docente, fundamentalmente de su papel como coordinador. Los alumnos, en tanto participantes del grupo aprenden a lo largo del proceso tres aspectos básicos e inseparables entre sí y que son factibles de darse a partir de la aplicación de una metodología participativa, a saber:

- * Una didáctica de la enseñanza y del aprendizaje, en cuanto estos elementos guardan una relación dialéctica entre sí;
- * Una metodología de trabajo, en este caso, el aprendizaje grupal y;
- * Una metodología de la investigación, obviamente, la investigación-acción.

La concepción de aprendizaje grupal que manejamos en este apartado, supone generar formas democráticas de la relación pedagógica para lograr un consenso que posibilite una elaboración y/o producción grupal de conocimientos, pasando por diferentes momentos del proceso que van desde las resistencias al cambio, hasta la misma interrogación, cohesión y dinámica grupal.

En términos de mayor rigor teórico, respecto al aprendizaje grupal, hablaríamos de elementos como *pretarea, tarea y proyecto*; así como los momentos de *indiscriminación, discriminación y síntesis*; o bien, las áreas fenoménicas de la conducta de todo sujeto que Bleger plantea como: *mente, cuerpo y mundo externo*; las cuales se expresan y se explican a través de los conceptos de *información, emoción y producción*; todas ellas etapas o fases que denotan el recorrido intencionado de cualquier grupo inmerso en la perspectiva del aprendizaje grupal.

En esta perspectiva, se aprende una *tarea* a la vez que la tarea misma sirve para *aprender*, en este caso se trataría del aprendizaje de una metodología de la investigación. De ahí que contemplemos una concepción constructivista del conocimiento y del aprendizaje, en tanto procesos simultáneos, en donde la planeación, ejecución y evaluación de los contenidos y situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje están estrechamente

relacionadas y son elaboradas por el grupo mismo a partir de sus propias condiciones y necesidades.

Esta propuesta plantea, entonces, un estrecho vínculo entre el aprendizaje grupal y el método de la investigación-acción punto nodal de las pretensiones de este capítulo. La relación entre ambas opciones teórico-metodológicas caracteriza al proceso de enseñanza-aprendizaje en los siguientes términos:

- * El conocimiento (aprendizaje) se producen simultáneamente en la modificación de la realidad o situación grupal;
- * La concepción de conocimiento se basa en la argumentación dialógica¹¹⁹ acerca de las acciones concretas: comprensión de la realidad e identificación de las fuerzas sociales y de las relaciones que se encuentran latentes en toda experiencia humana.
- **Concepción de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Un cambio de actitud por parte del profesor, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, supone: a) un conocimiento por parte de los profesores, lo más objetivo de la realidad; b) una conciencia crítica de la misma realidad; c) una reflexión dialéctica y constante sobre la acción docente emprendida.

En el marco de esta propuesta, aprendizaje e investigación son dos momentos dialécticos relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no estrictamente diferenciados, en donde el aprendizaje se traduce en enseñanza e investigación y donde la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje.

Este proceso implica un trabajo de investigación que requiere de la destrucción de costumbres intelectuales que puedan obstaculizar al aprendizaje en el proceso de formación de los docentes.

Investigar significa, en este contexto problematizar, cuestionar a la realidad, para descubrir, a partir de lo aparente de los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida diaria con una falsa conciencia, las condiciones sociales reales formativas de la idiosincrasia para el logro de una conciencia crítica que permita la integración del hombre.

Parafraseando a Freire diríamos: ser de relaciones que no solamente está en el mundo, sino con el mundo, vale decir, con la realidad.

El conocimiento (aprendizaje), se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, teniendo en cuenta que aquél tiene su punto de partida en la argumentación dialógica acerca de las acciones concretas. Se trata de la comprensión, por parte del sujeto de la realidad, así como de la identificación de los factores latentes que condicionan toda experiencia humana.

¹¹⁹ Cfr. Freire, P. Pedagogía del oprimido. Siglo XX I. México, 1975.

Con relación a la investigación, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿qué es y cómo surge el conocimiento, qué es investigar, quién es un investigador, cuando se hace investigación?

Al respecto, podríamos empezar por aventurar una definición mínima: la investigación es una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero no se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sino sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia.¹²⁰

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica una producción, o por lo menos, una recreación constante y continua de conocimientos, y es por eso que consideramos que la investigación está presente en todo proceso de conocimiento. El conocimiento surge de las necesidades concretas de los sujetos participantes del proceso y así el investigar es problematizar la realidad; así como dar respuesta a dichos cuestionamientos.

Asimismo, el conocimiento se elabora y se enriquece mediante el diálogo y la problematización. Citando nuevamente a Freire, él dice que ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sintetizó su saber científico sin haber sido problematizado y desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo o científico; significa, sí, que el desafío es fundamental para la constitución del saber¹²¹. Aprendizaje-investigación son dos momentos dialécticamente relacionados en el proceso, pero estrictamente diferenciados en donde el aprendizaje se traduce en enseñanza y en investigación y en donde la investigación se traduce, a su vez, en enseñanza y aprendizaje.

En este ciclo se parte de un aprendizaje original (A), el cual busca reproducirse por medio de la enseñanza. Es a partir de ésta que el ciclo se abre en un proceso ampliado en el cual no sólo se reproduce el primer aprendizaje, sino que dentro del mismo proceso se da un proceso de investigación (I).

Así la investigación, presente en todo el proceso de conocimiento, muestra que la acumulación del mismo se revierte inmediatamente al proceso, actuando como una variable endógena que da como resultado que su utilización tenga un carácter social amplio.

El ciclo continúa abriéndose simultáneamente a todas sus instancias en momentos no estrictamente diferenciados, pero en donde se produce una estrecha interrelación entre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Tanto la enseñanza como la investigación producen un aprendizaje nuevo (A'), incrementando cuantitativa y cualitativamente al aprendizaje original. Así también, la enseñanza y el aprendizaje producen una investigación nueva (I'), incrementada cuantitativa y cualitativamente y, además, superior a la investigación anterior.

¹²⁰ Stenhouse, I. La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos de Rudduck y Hopkins. Ediciones Morata, España, 1998, p. 28.

¹²¹ Freire, P. ¿Extensión o comunicación?, Buenos Aires. Siglo XXI, 1973, pág. 60.

En este sentido, tanto el aprendizaje como la investigación incrementados, dan como resultado una enseñanza incrementada (E'), rica en múltiples determinaciones sociales, capaz de reproducir en los sujetos los valores de la sociedad, pero también de cuestionarlos, añadiendo nuevos en un real proceso socio-educativo de superación. Este resultado no es sino el inicio de un nuevo proceso con similares características al descrito, por todas ellas enriquecidas. Cabe mencionar también, que este proceso tiene, en su desarrollo, un carácter dialéctico.¹²²

- **El docente en su práctica educativa: su inserción en el aula y la institución.**

Las diversas instituciones educativas constituyen el ámbito de trabajo del docente, el cual, en alguna medida o en potencia, es un investigador. Es a partir del análisis de la problemática institucional que se generan y desarrollan los proyectos de investigación participativa que van desde la planeación, implementación y evaluación curricular, hasta las situaciones de docencia en relación con elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diagnosticar y analizar la problemática institucional para generar cambios sustantivos, a partir de proyectos de participación colectiva, significa conocer el funcionamiento real de la institución y el tipo de relaciones sociales que se dan entre los diversos grupos que participan al interior de la misma.

La organización de grupos es indispensable para realizar un trabajo de investigación en el que los participantes investigan a lo largo de todo el proceso, en la recolección y distribución de la información útil y necesaria, para la comprobación de los supuestos formulados a partir del análisis colectivo de dicha información.

La comprobación de los supuestos tiene como finalidad el poder tomar decisiones que contribuyan a generar los cambios cualitativamente significativos en la institución. La labor del docente no se concreta únicamente al aula, ni la situación de docencia es exclusiva de él. En la concepción que manejamos a lo largo de este trabajo, la docencia representa un *ejercicio compartido* por los docentes y otros agentes educativos involucrados en la dinámica de una institución.

Esto supone, en la vida académica, en la práctica diaria, el intercambio y análisis de ideas a partir de situaciones comunes de trabajo y estudio, para colaborar en los cambios necesarios a partir de investigar la propia realidad educativa.

El docente aprende en su proceso de formación en investigación educativa con el método de investigación-acción por una parte, respecto a la docencia, la concepción y la práctica de la coordinación del proceso grupal, como una modalidad del ejercicio docente

¹²² Barabtarlo, A. y Theesz, M. Algunas consideraciones sobre la investigación-acción y su aplicación en un país capitalista dependiente: la formación de profesores en México. Revista Foro Universitario No. 33, UNAM, 1983, pp. 52-53.

que significa una manera diferente de comprender y explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto es, en dicho proceso no solamente se enseñan y se aprenden contenidos, sino que el aprendizaje de los mismos está estrechamente relacionado con el aprendizaje de vínculos que caracterizan las relaciones sociales que se dan en el proceso. En una palabra, en esta diferente didáctica grupal, no sólo se aprende información, sino que se aprende la forma misma de aprender; lo que subraya el carácter formativo de dicha propuesta.

El docente ya no es más el “poseedor absoluto de la verdad”, ni el alumno el depositario de ésta. El método de investigación-acción, contemplado en una pedagogía alternativa respecto a las pedagogías tradicionales, plantea de manera sustantiva la modificación metodológica en la relación del vínculo de dominación que tradicionalmente se ha establecido entre docentes y alumnos, caracterizado por la relación sometedor-sometido.

El docente en su proceso de formación al vivenciar simultáneamente el papel de alumno y de coordinador, debe descubrir e interpretar las contradicciones que se dan en el proceso con relación a las actitudes hacia la docencia y la investigación, hacia las formas de relación individuales y grupales (autoritarias y democráticas), hacia las relaciones institucionales, en síntesis, hacia las contradicciones del mismo docente ante el compromiso que asume como tal.

Esta nueva concepción de docencia supone una actitud hacia el conocimiento, hacia la relación pedagógica, hacia las estrategias didácticas, de ahí que resulte imprescindible la incorporación *del vínculo dialéctico entre docencia e investigación*, así como sus implicaciones teóricas y metodológicas intrínsecas, de las cuales damos cuenta en capítulos anteriores.

Por otra parte, la formación de profesores en investigación educativa con el método de investigación-acción, supone una constante recreación y construcción de los marcos conceptuales de educandos y educadores, así como la creación de instrumentos metodológicos con características específicas de *lo* que se investiga, de *quién* lo investiga y *para qué* se lo investiga.

En suma, podemos afirmar que la metodología de la investigación-acción, en los programas de formación de profesores, destacan dos componentes esenciales:

- * La existencia de un grupo de personas que conscientemente desee proponer, evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio.
- * La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso.¹²³

Al aplicar esta metodología a la educación, se pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas; estos son, en

¹²³ Fierro, C. Et. al. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Píados Mexicana, México, 1999, pp. 43-44.

primer lugar, los maestros con sus alumnos y, en segundo lugar, las autoridades escolares y los padres de familia. Esto significa que son los propios maestros quienes tienen que recuperar el espacio de su práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla, no únicamente para reproducirla mecánicamente como sucede en muchos espacios de nuestra realidad educativa.

Las experiencias de investigación-acción con maestros pueden tener diversas finalidades: hacer aportaciones al diseño curricular, elaborar un proyecto educativo colectivo, vincular el trabajo en el aula con pequeños proyectos que la trasciendan, y relacionarse con otros grupos sociales en bien de la educación. Pero éstos y todos los fines que se propongan deben tener como objetivo principal entender, cuidar y mejorar la relación pedagógica que se establece con los alumnos.

Un programa de formación de profesores basado en esta metodología ofrece la oportunidad de aprender más y de dirigir nuestros esfuerzos hacia la recreación de la práctica educativa que llevamos a cabo y hacia una verdadera participación en el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en el país. Implica un método de trabajo con un principio claro y bien determinado, un objetivo por lograr, la estructuración del trabajo en varios pasos o etapas y un resultado que generalmente nos conduce a iniciar nuevos procesos.

Evidentemente en esta perspectiva, ser maestro es también ser aprendiz. El aula es igualmente para nosotros un espacio en el que podemos aprender. Desde luego que un enfoque como este exige a los docentes a que tengan una actitud de búsqueda, de indagación, de inconformidad con lo aparente, de gusto por el conocimiento; a que no sólo vean lo que sucede, sino que aprendan a mirarlo desde dentro, a hacerle preguntas a su situación, a su realidad, buscar las respuestas junto con los alumnos, sus colegas y los padres de familia, y a ponerlas en práctica para recrear nuestra actividad educativa.

En consecuencia, un programa de formación de profesores basado en la perspectiva de la investigación-acción implica varios momentos:

- * Un acercamiento a la realidad para tratar de adentrarse a su complejidad y extraer de ella algunos elementos para su análisis. En este momento, los maestros se esfuerzan por tomar distancia de su práctica y analizarla en todas sus dimensiones, para descubrir en ella aspectos importantes antes inadvertidos o considerados obstáculos infranqueables en su trabajo, y que ahora verán como situaciones superables.
- * Una reflexión profunda sobre todos los aspectos importantes que han encontrado, con la finalidad de explicar los significados, propósitos y supuestos que les dan coherencia. De ella surgirán muchas preguntas, algunas de las cuales no se podrán resolver, por lo que tendrán que ampliar sus conocimientos recurriendo a fuentes informativas.

- * Un regreso a la práctica con una nueva mirada y con un saber enriquecido, para recrearla.¹²⁴

Estos momentos no son excluyentes unos de otros: implican una secuencia en la que se van combinando para propiciar un movimiento dialéctico entre la reflexión sobre la realidad y la acción transformadora de la misma.

A manera de recapitulación, enunciaremos algunos postulados que fundamentan la aplicación del método de la investigación-acción para la formación de profesores en investigación educativa, a partir de la necesidad de relacionar docencia e investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos postulados son:

- * Se aprende investigando en el acto educativo;
- * En el proceso de enseñanza-aprendizaje se aprende varias tareas y estas sirven para aprender. En este caso, el aprendizaje de la coordinación de grupos de aprendizaje (tarea) sirve para aprender un método de investigación concreto: la investigación-acción y a su vez, el aprendizaje de este método posibilita el de la coordinación de grupos de aprendizaje;
- * Se aprende a investigar investigando, sostiene la perspectiva artesanal de la formación para la investigación;
- * En el proceso de enseñanza-aprendizaje la planeación, ejecución y evaluación de las tareas y experiencias son momentos dialécticos inseparables del *binomio aprendizaje- investigación*.¹²⁵

En esta perspectiva, habría que considerar que la concepción epistemológica que orienta todo proyecto de investigación y/o de conocimiento, es fundamental para la orientación y resultado del mismo.

Lo que legitima la validez de un proyecto de investigación es su concepción de verdad.

En este caso, realizar investigación-acción en el área de formación de profesores en investigación educativa, significa llevarla a cabo a partir de un marco teórico-metodológico de la praxis social y educativa. Esta perspectiva teórica posibilita la detección, comprensión e interpretación de las contradicciones que se dan en el contexto social y educativo para poder actuar en consecuencia.

¹²⁴ Fierro, C. et. al., op. cit. pág. 44.

¹²⁵ Barabtarlo, A. y Theesz, M., op. cit., pág. 55.

REFLEXIONES FINALES.

La propuesta de vincular investigación-docencia parece subyacer a la consideración de que el nivel educativo universitario se mejoraría si los investigadores atendieran el rubro de la enseñanza, ya que en pocas ocasiones se alude a los problemas teórico-metodológicos de cómo y para qué enseñar, o bien, incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los productos de la investigación, sea ésta propia o ajena.

En los últimos tiempos, y sin ninguna discriminación, se suele afirmar que la investigación y la docencia se hayan desvinculadas en la formación universitaria. Esta afirmación se deriva de dos supuestos: uno sostiene que la investigación y la docencia son dos tareas nítida y totalmente diferenciables, y el otro, que éstas deberían estrechar sus relaciones. Proponer esta conexión como necesaria responde, al parecer, a dos finalidades: difundir en las aulas el conocimiento adquirido a través de la investigación, o sea, que enseñe a los estudiantes universitarios; y mejorar el nivel académico de la enseñanza.

En consecuencia, la posibilidad de perfeccionar las condiciones de la enseñanza recae en el hecho de que los investigadores impartan clases, como si los profesores no participaran de manera significativa en este proceso.

Esta afirmación, según la cual la investigación y la docencia están desvinculadas, no hace sino reflejar la valoración que se otorga en el ámbito universitario, en mi opinión equivocadamente, a ambas funciones. Dicha valoración surge sin embargo, de la observación de los numerosos problemas que enfrenta la enseñanza. En buena medida, la estructura académica de la propia UNAM ha privilegiado en todos sentidos una tarea *-la de investigar-* sobre la otra, *-la de enseñar-* y ha propiciado, por ende, un distanciamiento casi irresoluble entre los que se dedican a la investigación y los que destinan sus esfuerzos a la docencia.

Este panorama pareciera suficiente para demostrar que en la UNAM, la investigación resulta particular y desequilibradamente favorecida. Frente a una situación así, no es de extrañar que los miembros del personal académico busquen su realización a través de la investigación y no del magisterio, de ahí que intenten formar parte de un centro o instituto que de una escuela o facultad; es decir, que aspiren a trascender por medio del trabajo de investigación y no por la labor docente.

Así las cosas, resulta un grave error considerar la docencia como algo estático, la mera repetición de saberes consagrados, legitimados e inmutables. La docencia en cualquier nivel, pero especialmente en el universitario, para que sea de alta calidad, entraña la necesidad y obligación de estar informado, formado y actualizado e indagar críticamente nuevos conocimientos; exige plantear problemas y buscar soluciones, proponiendo para ello un método de trabajo que, indudablemente, sea profesional y constituya para el alumno una propuesta para que en el futuro pueda enfrentar otros problemas; es decir, la práctica docente en todo momento debe mover a la reflexión. De esta forma, la docencia contiene en sí misma los deberes y exigencias de la investigación y la difusión. De ninguna manera la

docencia puede resultar del mero deseo de difundir acríticamente lo que otros investigan, como si los productos de la investigación fueran saberes absolutos, acabados y cerrados.

Por todo lo anterior, pensamos que el estudio del *vínculo docencia-investigación* en las universidades públicas y demás instituciones educativas es importante porque aborda el contenido de un problema de la práctica educativa que ha sido objeto de análisis y discusiones en eventos universitarios en las últimas tres décadas, pero no se ha reflexionado todavía en sus implicaciones y posibilidades, ni en sus condiciones de desarrollo en los centros de enseñanza superior. Por ello, *este trabajo de tesis*, es un esfuerzo por comprender el sentido pedagógico de un tema ampliamente tratado a nivel de opinión, pero poco analizado desde el punto de vista de la formación de profesores y de la investigación educativa, perspectiva desde la cual nosotros pretendimos hacerlo.

En este sentido, el presente *trabajo* tiene tres propósitos básicos: plantear el problema, construir el objeto de estudio y contribuir en la apertura de explicaciones y reflexiones sobre el problema del *vínculo docencia-investigación*. Nuestro interés no está en comprobar hipótesis en ámbitos específicos de la realidad educativa, más bien buscamos contribuir en la construcción de ciertos elementos teóricos sobre este campo y, sobre todo, encontrar propuestas pedagógicas del *vínculo docencia-investigación* en el trabajo académico de las universidades y de otros centros educativos.

Las reformas universitarias, la formación de profesores, la profesionalización de la docencia, el *vínculo docencia-investigación*, la superación académica, las reformas curriculares, las formas departamentales de organización académica y los procesos de evaluación educativa (institucional, curricular y de aula) entre otros, son ejemplos de una agenda que aparece ante los sujetos responsables del trabajo académico de las instituciones educativas como conceptos estelares, pero las más de las veces, portadores de un discurso vacío de contenido, o bien, presentado en envolturas nuevas, pero aludiendo a añejos problemas en la discusión universitaria.

El *vínculo docencia-investigación* es fundamento para comprender elementos relativos a la organización y desarrollo de una buena parte de las actividades académicas y la precisión teórico-metodológica que se haga del mismo, coadyuvará a esclarecer procesos, procedimientos y funciones de importancia. Ejemplo de lo anterior son la revisión de concepciones y formas de operación de la docencia y la investigación en los distintos centros de enseñanza superior, de la formación de investigadores, de los planes y programas de estudio y de la evaluación educativa.

Conscientes de la complejidad del problema, el presente trabajo no tiene más pretensiones que lograr una mejor comprensión y explicación del problema que entraña la vinculación *docencia-investigación*, tanto en el plano conceptual como en el terreno de la práctica. Es decir, en las estructuras académicas de las instituciones de enseñanza superior. Porque como ha quedado establecido a lo largo de esta *tesis*, son varios los postulados sobre la vinculación entre el generar, enseñar y difundir conocimientos en el quehacer universitario.

La vinculación docencia investigación pertenece a una concepción de pedagogía y de didáctica que a mediados de los setentas se les llamó Crítica o Alternativa, la cual planteaba que el *quehacer docente* no puede ser estudiado al margen de un marco teórico, de un interjuego de los factores institucionales y escolares, en la conjugación de lo político, lo sociológico, lo psicológico y lo pedagógico. Es decir, al margen de las condiciones contextuales que marcan las políticas educativas del país y la vida académica situacional de las instituciones de educación superior.

La *profesionalización de la docencia*, en esta perspectiva, ofrece un sustento teórico más comprensivo, explicativo y fecundo. La función principal del profesor aquí ya no es la mera transmisión convencional de conocimientos, sino la de impulsar una concepción renovada de docencia caracterizada por: una actitud crítica, creativa y reflexiva, así como una mentalidad de cambio y transformación permanente.

La docencia como actividad profesional, tendría que ser una ética para la vida, una tarea compleja y trascendente, con implicaciones contextuales, institucionales, psicopedagógicas e instrumentales. Enseñar entraña en esta visión, además de transmitir conocimientos, promover saberes teóricos, saberes prácticos, actitudes y valores. Esto significa que al docente se le exige no sólo enseñar al alumno nuevos conocimientos, sino aprender a aprender, más aún, aprender la forma de aprender, a recrear las experiencias significativas ante nuevas situaciones de aprendizaje, a ir cada vez más lejos y, si fuera posible, con *entusiasmo y satisfacción*. El ideal pedagógico sería convertir la búsqueda del conocimiento en *goce*, en *aventura*. Esta nueva manera de concebir la educación lleva necesariamente a replantear la actitud del docente y del investigador cuando ejerce el magisterio.

La *vinculación docencia-investigación* es una de las modalidades asumidas para *profesionalizar la docencia*. La vinculación de la docencia y la investigación requiere además de reconceptualizarla, analizar los reales concretos, en el nivel del profesor pero también en el de la institución, abarcando las estructuras, la organización y, fundamentalmente, la vida académica; es decir, el acontecer diario de la práctica educativa.

El factor clave para la vinculación de la docencia y la investigación es el nivel organizativo, como punto intermedio entre lo propiamente estructural y el plano de los protagonistas directos. Las tareas básicas de quienes tienen interés por profesionalizar la docencia a través de la vinculación entre el enseñar y el investigar son:

- Considerar la situación laboral del personal académico
- Especificar funciones, tareas y tiempos en los planes de trabajo
- Mejorar las condiciones materiales considerando infraestructura, salarios dignos e intercambio académico
- Apoyo efectivo a los grupos de investigadores y académicos que se integren para el trabajo de proyectos colectivos

Estamos convencidos que los cambios académicos de la Universidad, pasan necesariamente por un *fortalecimiento de la enseñanza*. La *nueva pedagogía* necesita orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas

más apropiadas. Más aún la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento* y formación de *valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística; misma que prevalece hoy en día en no pocos espacios universitarios y no universitarios.

La enseñanza y el aprendizaje creativos, no contemplativos, supone una actividad de investigación constante. El docente que conciba este proceso en tal perspectiva, debe ser necesariamente un investigador, La formación de alumnos indagadores de la realidad supone la formación de profesores en esta misma línea de pensamiento.

Para que el docente coadyuve a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la institución donde labora, generando cambios, necesita, en primera instancia, ser un observador, así como un planeador de la propia práctica educativa, situándose siempre en un contexto institucional conformado por vínculos específicos. Para tal efecto, es necesario que sea capaz de hacer una revisión crítica de la validez de los procedimientos y de los recursos en la práctica educativa.

En esta perspectiva se considera que una formación integral del docente universitario contempla la investigación sobre la docencia misma. Es necesario, para estos fines, que el docente no se conciba como un ser aislado de la sociedad. Por el tipo de actividad, por su vocación, por las relaciones sociales que establece a partir de su profesión, la docencia aparece como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso de formación. Es así como la investigación se confunde con el proceso mismo del aprendizaje colectivo y cómo el docente se forma, entre otras modalidades, investigando su propia práctica educativa.

Las metodologías participativas, definidas como un conjunto de procedimientos en el proceso de tomar parte en las acciones y decisiones colectivas de enseñar y aprender, resulta una modalidad apropiada para la formación tanto de alumnos como de profesores en investigación. De ahí que la investigación sea, a la vez, una modalidad de aprendizaje, que contribuye decididamente en los procesos de formación y transformación de la tarea educativa.

La investigación-acción, en particular, constituye un método -entre otros- que permite realizar esta actividad formadora y transformadora. Consiste en que a partir de su propia práctica, los participantes en la investigación observan, analizan, interpretan y evalúan su quehacer cotidiano, elaborando hipótesis de trabajo tendientes a comprender y replantear la práctica futura.

En tal virtud, es inaceptable suponer que la actividad de docencia se reduce a "impartir" la clase, a "transmitir" información, como solemos creer muchos investigadores y profesores en la Universidad. Esta tarea, por el contrario, implica muchas cosas más, por ejemplo: analizar, valorar y contribuir a que mejoren planes y programas de estudio, estrategias de aprendizaje, formas creativas y cualitativas de evaluación, asesorías diversas a los alumnos, entre otras.

Se trata, entonces, de reivindicar la función docente, de tal manera que se modifique esa actitud de absurdo desprecio y rechazo hacia esta noble y compleja tarea, que peyorativamente se le califica como “carga” docente.

Por nuestra parte, estamos convencidos que la docencia y la investigación no son dos funciones o dos actividades desarticuladas, ni mucho menos la investigación es un satélite de la docencia, ni la docencia un satélite de la investigación: ambas forman un sistema académico fuertemente interrelacionado.

Un camino para revertir esta absurda actitud pudiera consistir en desarrollar y precisar procedimientos de evaluación para las labores docentes que, incluidos en la legislación, permitan a autoridades y funcionarios primeramente valorarlas y promoverlas en toda su importancia. Tal vez con este cambio de mentalidad se consiga incrementar el interés en ellas por parte del personal académico y así evitar que se las siga percibiendo como actividades ajenas y tediosas en las que sólo se pierde el tiempo.

Hay que insistir en que la docencia no es sino una forma de investigación que posee metas, metodología, agentes y formas de difusión específicas. Se puede ser un excelente investigador sin sobresalir nunca en la docencia, pero no se podrá jamás ser un buen profesor si no se hace de la investigación y la actualización una práctica constante, un sistema de vida.

La diferencia entre una y otra actividad radica en que al profesor no sólo le interesa profundizar conocimientos o realizar descubrimientos particulares por los conocimientos mismos en aras de que “la ciencia avance”, sino también -y fundamentalmente- como parte de un todo que permita alcanzar su meta principal: la formación de profesionales verdaderos, aptos, capaces, reflexivos y útiles a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- **AMBRIZ, J. J. y FLORES PEDROCHE, F.** La vinculación docencia-investigación en el posgrado en la UAM-Iztapalapa. Revista Omnia. Coordinación General de Estudios de Posgrado, Año 2, Núm. 4, UNAM, 1986.
- **ANDER-EGG, E.** Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. Editorial El Atenco, México, 1990.
- **APARECIDA MARQUES, E., et. al.** Enseñanza e Investigación en la Universidad: ¿Cuestión de Ley o de Visión del Mundo?, Foro Universitario. No. 94, Época 111. Año XIV. Noviembre 1991.
- **ARREDONDO, M., et.al.** La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución. En: Revista de Sociología. Año XLXVI. No. 1, 1984.
- **ARREDONDO, M., Santoyo, R. y Pérez Rivera, G.** Vinculación Docencia-Investigación. En: Memoria del Foro Relación Docencia-Investigación. Colección Pedagógica Universitaria. No. 16, Xalapa, Ver., México, 1988.
- **ARREDONDO, M., et. al.** Notas para un modelo de docencia. Perfiles Educativos. Número. 3, Enero-febrero-marzo, 1978.
- **ARREDONDO, M.** La formación de personal académico, Perfiles Educativos No. 8, enero-febrero-marzo, 1980.
- **ARREDONDO, M., URIBE, M. Y WUEST, T.,** Notas para un modelo de docencia. Perfiles Educativos No. 3, CISE, UNAM, 1979.
- **ATTALI, J.** School the day after tomorrow, in Prospects, no. 99. Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September, 1996.
- **BARABTARLO, A.** Investigación-Acción. Una Didáctica para la Formación de Profesores. UNAM. CISE. Castellanos Editores. México, 1995.
- **BARABTARLO A., THEESZ, M.** Algunas consideraciones sobre la investigación-acción y su aplicación en un país capitalista dependiente; la formación de profesores en México. Foro Universitario No. 33, STUNAM, UNAM, México, 1983.
- **BARNÉS DE CASTRO, F.** Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000. Suplemento Especial, UNAM, México, 1997.

- **BAROJAS, J.** La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria. Cuadernos de extensión universitaria. Coordinación de extensión universitaria, UNAM, 1982.
- **BASILIO, R.** La operación académica integrada como alternativa de vinculación docencia-investigación. Editorial Universidad de Guadalajara. Colección Fundamentos, 1991.
- **BLACK, P., et. al.,** Small group teaching in undergraduate science. Higher Education Learning Project, Heinemann, Londres, 1977.
- **BLANCO BELEDO, R.** Docencia Universitaria y Desarrollo Humano. Editorial Alhambra Mexicana. México. 1982.
- **BLEGER, J.** Psicología de la conducta. Biblioteca de psicología general. Buenos Aires, 1977.
- **BLOCH, E.** El principio de la esperanza. Citado por Zemelman. H. El conocimiento como construcción y como información. Foro Nacional sobre Formación de Profesores. SEP. ANUIES. UNAM. México, 1987.
- **BOURDIEU, P. y Otros.** El oficio del Sociólogo. Editorial Siglo XXI, México, 1975.
- **BOYER, E. R. ,** Una propuesta para la educación superior del futuro. FCE, UAM-A, Universidad Futura, México, 1997.
- **BRUNER, J.** El proceso de educación. Editorial Hispano-Americana. México. 1972.
- **BUNGE, M.,** La ciencia. Su método y su filosofía. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1960.
- **BURKE, A.** Professionalism: Its relevance for teachers and teacher educators in developing countries. in prospects, No. 99, Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September, 1996.
- **CARRIZALES, C.** Hacia una política de investigación educativa para docentes, en: Foro de Educación Continua. Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México. Año 1, Diciembre-febrero, No. 4, 1989.
- **CISE.** Propuesta de reestructuración del Sub-programa "B" Especialización para el Ejercicio de la Docencia. Departamento de Formación de Personal Académico. CISE. UNAM, 1989.

- CISE. Planteamientos del Colegio del Personal Académico ante el Futuro del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Segundo Congreso Ordinario, México, UNAM, 1983.
- COLL, C. Psicología y currículum. Editorial Laia, Barcelona, 1988.
- COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En : C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y educación II. Editorial Alianza, Madrid, 1990.
- COLLECTIF, La Recherche-acción: enjeux et pratiques. No. Spécial de la Revue Internationale d'Acción Communautaire, printemps, 1981.
- COMISIÓN DE DOCENCIA. Documento Interno de Trabajo. CISE, UNAM, 1982.
- CUADERNOS DEL CENTRO DE DIDÁCTICA, UNAM, Número Especial, enero-marzo, 1977.
- DE IBARROLA, M. La Formación de Investigadores en México. Revista Universidad Futura. Vol. 1, No. 3, Octubre 1989.
- DELORS, J. La educación o la utopía necesaria. En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI, Ediciones de la UNESCO, México, 1996.
- DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO. Plan de Reestructuración del Programa B: Especialización para el Ejercicio de la Docencia. CISE, UNAM, 1988.
- DE ZUBIRIA, R. Docencia y Creatividad. Revista Docencia. Investigación, Docencia e Innovación. Vol. 13, Septiembre-diciembre, No. 3. UAG, México, 1985.
- DIAZ BARRIGA, A. Investigación educativa y formación de profesores. Contribuciones a una articulación, Cuadernos del CESU # 20, UNAM, 1994.
- DÍAZ BARRIGA, A. La formación de profesores: un problema estructural. En: Foro Universitario, Núm. 48, noviembre 1984.
- DOCUMENTO INFORMATIVO SOBRE EL SUBPROGRAMA "B": Especialización para el Ejercicio de la Docencia. CISE, UNAM, 1983.
- ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, España, 1993.
- ESPINOSA PROA, S. Las nupcias sospechosas. Fragmentos del Romancero de la investigación y la enseñanza. Perfiles Educativos No. 41-42, CISE-UNAM, 1988.

- **FERNANDEZ PEREZ, M.** Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo XXI de España Editores, S. A. Manuales Educación. 1994.
- **FERNÁNDEZ MEDINA, V. M.** Vinculación de la Docencia con la Investigación, U2000. La Universidad en el Mundo, Suplemento, Diciembre, 1998.
- **FIERRO, C. et. al.** Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Piados Mexicana. México. 1999.
- **FIERRO, C. et. al.** Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Piados Mexicana, México, 1999.
- **FREIRE, P.** Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México, 1975.
- **FREIRE, P.** ¿Extensión o comunicación?. Bucnos Aires. Siglo XXI. 1973.
- **FUENTES MOLINAR, O.** Crisis de la educación superior en México. En: Crisis y contradicciones en la educación técnica en México. México, Gaceta, 1984.
- **FURLAN, A.** El Pedagogo y la actividad docente. Revista Foro Universitario No. 23, México, UNAM, 1982.
- **GARCIA, G.** La educación como práctica social. Aportaciones de teoría y práctica de la educación. Axis, Argentina, 1975.
- **GARRITZ, A.** Reflexiones Sobre dos Perfiles Universitarios: El Docente y El Investigador. Revista de la educación Superior. No. 102, ANUIES, México, 1997.
- **GERSON, B.** Observación participante y diario de campo en el trabajo docente, Perfiles Educativos No. 5, CISE, UNAM, 1989.
- **GIL ANTON, M.**, Breve Nota Introductoria, En: Boyer, E. Una Propuesta para la Educación Superior del Futuro, FCE, UAM-A, Universidad Futura, México, 1997.
- **GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.** Comprender y transformar la Enseñanza. Editorial Morata, Madrid, 1994.
- **GIO ARGAEZ, R.** Perfil y perspectivas de la docencia e investigación en el Posgrado. Revista Omnia No. 4, Año 2, UNAM, 1986.
- **GONZALEZ CASANOVA, P.** La Enseñanza y la Investigación en la Universidad (el caso de las Ciencias Sociales). Revista Universidad de México. No. 435, UNAM, 1987.
- **GONZALEZ, MA. DEL R.** La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas. Foro Local. CESU, UNAM, 1990.

- **GONZALEZ PAREDES, E.** La docencia, una ética para vida. Revista Reencuentro No. 22. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 1998.
- **GORTARI, ELI DE,** Metodología general y métodos especiales. Citado por Glazman. op. cit.
- **GLAZMAN, R.** El vínculo investigación-docencia. En: La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ediciones Caballito. México, 1990.
- **HERRERA, I.** La investigación aplicada en los programas de posgrado. Revista Omnia No. 4, Año2. Coordinación de Estudios de Posgrado. UNAM, 1986.
- **HIDALGO GUZMAN, J. L.** Investigación educativa. Una estrategia constructivista. Paradigmas ediciones. México, 1992.
- **HIRSCH, A.** Formación de profesores investigadores en México. DGIA, UNAM, 1983.
- **HIRSCH, A.,** Programa del seminario-taller: introducción a la investigación educativa. Subprograma "B" Formación para el Ejercicio de la Docencia, CISE, UNAM, 1988.
- **JIMÉNEZ, Ma. Del P. et.al.** Relación Investigación Docencia. Foro Local, Ponencia, CESU, UNAM, 1990.
- **KLEIMAN, A.,** Experiencia del diseño curricular en el posgrado del CCH. Revista Omnia Secretaría Ejecutiva de Estudios de Posgrado, Año 2, No. 4, 1986.
- **LARROYO, F.** Pedagogía de la enseñanza superior. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1959.
- **LYND, H. M.** The Journal of Philosophy, No. 2, Enero, 1950.
- **MARCO INSTITUCIONAL DE DOCENCIA.** Dirección General de Planeación. Comisión de Trabajo Académico. Consejo Universitario. Secretaría General. UNAM, 1988.
- **MARQUEZ FUENTES, M.** La Problemática estructural de la vinculación docencia e investigación en el posgrado. Revista Omnia No. 4, Año 2. Coordinación de Estudios de Posgrado, UNAM, 1987.
- **MATA GAVIDIA, J.** La docencia en forma de investigación. Editorial Universitaria. Universidad de San Carlos. Guatemala, 1967.
- **MAUSS, M.** Citado en: Lévi-Strauss. Elogio de la antropología. Ediciones Calden No. 22, Buenos Aires, 1976.

- **MEMORIAS DEL FORO RELACION DOCENCIA INVESTIGACION.** Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Humanísticas. 16, Número Especial. Universidad Veracruzana, Julio-diciembre, Xalapa, México, 1987.
- **MEMORIAS DE LOS FOROS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.** Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, 1980-1983 y Memorias del Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios, SEP, ANUIES, UNAM, 1987.
- **MONDOLFO, R.** Rousseau y la ciencia moderna. Citado por Mata Gavidia, J. Docencia en forma de Investigación. Editorial Universitaria. Universidad de San Carlos, Guatemala, 1967.
- **MORAN OVIEDO, P.** Problemática de la vinculación docencia-investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: Problemática de la relación docencia-investigación. Antología. CISE, UNAM, 1990.
- **MORAN OVIEDO, P.** Compilador. La Relación Docencia-Investigación. Número Monográfico. Perfiles Educativos No. 61, CISE, UNAM, 1993.
- **MORAN OVIEDO, P.** Hacia una Docencia en Forma de Investigación. Memorias del Coloquio: Innovaciones y Estrategias del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el nivel Medio Superior y Superior, CISE, UNAM, Agosto-Septiembre, 1995.
- **MORÁN OVIEDO, P.** La Docencia Como Actividad Profesional. Editorial Gernika, México, 1995.
- **MORÁN OVIEDO, P.** Hacia un régimen de docencia en el CISE. Documento Interno de Trabajo. Departamento de Formación de Personal Académico, CISE, UNAM, 1986.
- **MORAN, P. y MARIN E.** El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. En: Perfiles Educativos No. 47-48, Enero-junio, CISE, UNAM, 1990.
- **MUÑOZ, H.** Vinculación entre la investigación y la docencia. En: Revista Universidad de México. No. 435, 1987.
- **OLMEDO, R.** Reformas a la Enseñanza y a la Investigación. En: Revista de Ciencia y Desarrollo No. 9. Julio-agosto. 1976.
- **PACHECO, T.** Docencia-Investigación. Mitos y Retos para de una Articulación. Foro Local Preparatorio del Congreso Universitario. Ponencia. CESU, UNAM, 1990.
- **PACHECO, T.** La investigación y la formación de investigadores en la Universidad Mexicana. Revista Omnia No. 9, Año 3, Coordinación General de Estudios de Posgrado, Diciembre, UNAM, 1987.

- **PACHECO, T. y DIAZ BARRIGA, A.** (Compiladores). La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento. Cuadernos del CESU # 9, UNAM, 1988.
- **PALERM, ANGEL.** Historia de la etnografía: los precursores, SEP-INAH, La Casa Chata, México, 1974.
- **PALERM, A.** Historia de la etnografía: los precursores. SEP-INAH. La Casa Chata. México, 1974-
- **PEREZ CORREA, F.** La Universidad del Futuro. UNESCO. UIA. SEP. UNAM. CESU y Coordinación de Humanidades, México, 1980.
- **PÉREZ GÓMEZ, A.** Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalucía, in Prospects. No. 99. Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September 1996.
- **PERRENOUD, F.,** The teaching profession between proletarianization and professionalization: Two models of change, in prospects, No. 99, Vol. XXVI, UNESCO, Geneva, September, 1996.
- **PIDGEON, D. A.** El análisis situacional: un enfoque olvidado en la investigación educativa. CEE. Vol. V, No. 4, México, 1975.
- **PLANTEAMIENTOS DEL COLEGIO DEL PERSONAL ACADÉMICO ANTE EL FUTURO DEL CISE.** Segundo Congreso Ordinario. Documento Interno de Trabajo, CISE, UNAM, 1983.
- **PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN ACADEMICA DEL CISE.** Documento Interno de Trabajo. Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos, UNAM, 1986.
- **PUIGGROS, A.** Actividades de investigación en la formación de pedagogos. Revista Foro Universitario, No. 23, UNAM, México, 1988.
- **RAMIREZ, C. et. al.** La Concepción de Universidad y Ciencia en el Desarrollo Científico en la UNAM. Foro Local, CESU, UNAM, 1990.
- **REVISTA FORO DE EDUCACION CONTINUA.** Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México, Año 1, No. 4, Diciembre-enero-febrero, México, 1989.
- **RODRIGUEZ QUINTANILLA, M. A.** Vinculación docencia-investigación en el posgrado. Experiencia de la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UANL. Revista Omnia No. 5, Año 2. Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM, 1985.

- **ROJAS SORIANO, R.** Formación de Investigadores Educativos. Una Propuesta de Investigación para una Formación Integral. Plaza y Valdés Editores. México, 1997.
- **RUGARCIA TORRES, A.** Investigación-Docencia: ¿Un Mito o una Alternativa? DEBATE. Revista Educación Química, Vol. 3, Número 1, UNAM, México, 1992.
- **RUIZ DEL CASTILLO, A. y ROJAS SORIANO, R.** Vínculo Docencia-Investigación para una Formación Integral. Plaza y Valdés Editores. México, 1997.
- **SANCHEZ PUENTES, R.** La formación de investigadores como quehacer artesanal. En: Revista Omnia No. 9, Año 3, Diciembre. Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM. 1987.
- **SANCHEZ PUENTES, R.** La investigación científica en ciencias sociales. Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, Vol. XLVI, No. 1, Enero-marzo, UNAM, México, 1984.
- **SANCHEZ PUENTES, R.** La Vinculación Docencia-Investigación. Una Tarea en Proceso de Construcción. Revista de la Educación Superior. No. 74. ANUIES. 1990.
- **SANCHEZ PUENTES, R.** Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación. Perfiles Educativos No. 61, CISE, UNAM, Julio-Septiembre, 1993.
- **SANCHEZ PUENTES, R.** Enseñar a Investigar. Una nueva didáctica de la investigación científica en ciencias sociales y humanas. CESU, ANUIES, 1995.
- **SAVATER, F.** El Valor de Educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México. 1997.
- **SCHEFFLER, I.**, Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y la educación. Citado por Glazman, R., op. cit.
- **SCHOLTS, V.** La estructura educativa y el método de enseñanza de la ciencias como obstáculo al desarrollo la investigación de la formación científica, Universidad Heredia, Costa Rica, Mimiografiado. Citado por Glazman, R. op. cit.
- **SOBERÓN, G.** Sobre lo que significa ser universitario. Pensamiento universitario, CESU, Coordinación de Humanidades, 1982.
- **SORIA, O.** Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana. Revista Docencia, Investigación, Docencia e Innovación, Vol. 13, Septiembre-diciembre, No. 3, 1985.
- **SOTO RODRIGUEZ, M.** La interdisciplinariedad: un desafío para el proceso educativo. Revista de Educación. Ministerio de Educación, CPEIP, Núm. 145, República de China, 1987.

- **STINNETT, T. M.** La profesión de enseñar. Editorial Troquel. Biblioteca de la Nueva Educación. Buenos Aires, 1972.
- **STENHOUSE, L.** La investigación como base de la enseñanza. Selección de Textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Editorial Morata. Madrid. 1 985.
- **TEDESCO, J. C.** Los paradigmas de la investigación educativa. Revista Universidad Futura, Vol. 1 No. 2, Junio, 1989.
- **TORRES, R. M.** Profesionalización Docente. Cumbre Internacional de Educación. Confederación de Educadores Americanos. Cuaderno de Trabajo # 8. UNESCO, México, 1997.
- **TORRES, R. M.** La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. Cumbre Internacional de Educación. Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo No. 8. CEA. UNESCO. México, 1997.
- **TORRES, R. M.** ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial, Ponencia No. 17, Instituto FRONECIS, Quito, Ecuador, 1995.
- **TOVAR, T.** Ser Maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú. DESCO-UNESCO-OREALC, Lima, 1994.
- **TUNNERMAN, CARLOS.** Ensayos sobre la universidad latinoamericana, Editorial Universitaria Centroamericana, San José, Costa Rica, 1981,
- **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.** Marco Institucional de Docencia. Comisión de Apoyo Académico. Consejo Universitario. UNAM, 1988.
- **WIDKER, JORGE.** Universidad y dependencia en América Latina. UNAM, México, 1976.
- **ZEMELMAN, H.** El conocimiento como construcción y como información., Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, Memoria, SEP, ANUIES, UNAM, México, 1987.