

# *La docencia como recreación y construcción del conocimiento*

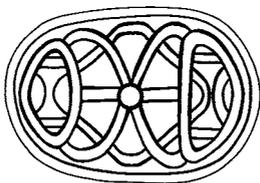
## Sentido pedagógico de la investigación en el aula

PORFIRIO MORÁN OVIEDO\*

El presente ensayo es el resultado de diversas experiencias y reflexiones, fruto de la participación en varios proyectos de formación de profesores y de investigación educativa, tanto dentro como fuera de la UNAM. Dicho trabajo aborda la problemática de la docencia como una de las funciones sustantivas de toda universidad. Inicia con una problematización general de la tarea docente, sus condiciones y posibilidades, para luego caracterizarla, subrayando su complejidad y profesionalidad. Se incursiona en el vínculo docencia-investigación presente en la apropiación o construcción del conocimiento, apoyándose en tipos y perspectivas específicas de investigación educativa. Se desarrolla una propuesta de docencia en forma de investigación como alternativa deseable y posible en la educación superior. En suma, este trabajo centra su preocupación en subrayar la necesidad e importancia de investigar y transformar la docencia universitaria.

*This article is the result of different experiences and reflections and of having been part of several teacher training and educational research projects, within the UNAM and in other institutions. It tackles the problem of teaching as one of the universities' most important functions. Starting from an overall view of teaching, its conditions and possibilities, the author describes its main features, with a special emphasis on its complexity and professionalism. The author also analyzes the link between teaching and research in seizing or building knowledge, based on specific types and perspectives of educational research. He then draws up a teaching proposal featured as research work as a possible –and desirable– option for higher education. In short, this work focuses on the need and relevance of research as a way to bring up changes withing teaching in higher education.*

Docencia / Investigación / Construcción de conocimiento /  
Formación de profesores / Profesionalización  
*Teaching / Research / Building of knowledge / Teacher training / Professionalization*



**Recepción: 3 de junio de 2003 /  
aprobación: 26 de mayo de 2004**

\* Maestro en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Es profesor e investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se especializa en

formación para la docencia, evaluación y currículum. Es autor (2003) de *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*, México, CESU/Plaza y Valdés.

*Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.*

PAULO FREIRE

## INTRODUCCIÓN

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en lo que De Zubiría llama un *pasmado mental*; donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante y en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Es esta una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente (1985, p. 109); es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender *qué* aprende, *cómo* aprende y *para qué* aprende.

Basta una mirada atenta a la vida académica de las universidades del país para cerciorarse de que existen *deficiencias* en la docencia que se practica en sus aulas. Y es que estas instituciones han olvidado su compromiso ético y moral con la sociedad, entregando la mayor parte de su tiempo a otras tareas y funciones que, si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones, no son su misión fundamental. Sobre todo si tomamos en cuenta que muchas de las universidades han tenido, desde su origen, una orientación preponderantemente profesio-

nalizante. Me refiero a la preeminencia que ha tenido la investigación con respecto a la docencia en términos de prioridad, reconocimiento y apoyo, dentro de las propias limitaciones que se viven en la educación superior; paradójicamente el desarrollo y las aportaciones de la investigación en general y de la investigación educativa en particular no han estado ni están a la altura de los principales problemas y expectativas de la sociedad y del sistema educativo de hoy.

Habría que subrayar que la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos son diferentes. La misión de la docencia es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas.

Pues bien, siendo la docencia una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo integral del ser humano, es preocupante que hasta el momento actual los docentes, en la mayoría de los casos, no hayan tenido la formación adecuada para el ejercicio cabal de su profesión.

El aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidas. Que se hallen disociados hasta ahora en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo.

Aquí comienza la renovación de la imagen y el accionar del docente. Su misión es la de proporcionar las situaciones y experiencias que permitan el logro de los conocimientos para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite una identidad adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de *reeducar*, para después *educar*. Al respecto el dramaturgo inglés Bernard Shaw sarcásticamente decía: “mi proceso educativo iba bien, hasta que me lo interrumpió la escuela”. Pienso que a los educadores no nos haría nada mal reflexionar sobre el significado de esta aparente broma.

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 diferente, digamos alternativo; los primeros en pedir la vuelta al sistema conocido son los mismos estudiantes, temerosos de la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados sino aquellos que les modificarán realmente su persona.

En este sentido, se puede afirmar que la docencia ha sido, es, y seguramente será, a pesar del embate de la era virtual que se vive hoy, fin y función sustantiva de cualquier institución de educación superior. De ahí que impartir educación en este nivel sea un quehacer constitutivo del concepto que se asuma y de cualquier modalidad histórica de institución educativa.

En esta línea de pensamiento, se puede afirmar que la transformación académica de toda institución de educación superior pasa necesariamente por una docencia *renovada* y por un docente *innovador*, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. De ahí que en estos tiempos se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; 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 universitarios* que alternativamente enseñan lo que investigan y hacen de su práctica docente un objeto de estudio.

Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los conocimientos 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 (Sánchez, 1990, pp. 33-34).

En consecuencia, la docencia actual 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 la tarea docente, 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 que la nueva pedagogía requiere 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 (Barnés, 1997, p. 12). Lamentablemente este planteamiento teórico, las más de las veces, poco o nada tiene que ver con lo que pasa en la realidad universitaria.

Es más, si nos atenemos a lo que se vive cotidianamente al interior de nuestras universidades, el reto es enorme y complejo porque hoy, en los albores del siglo XXI, todavía nos encontramos en muchas de sus aulas 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. (De Zubiría, 1985, pp. 105-113); 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 precarias condiciones de sueldo, contratación y estabilidad laboral en que frecuentemente realiza su tarea.

Como podrán observar quienes se interesen en su lectura, este ensayo se relaciona de alguna manera con preocupaciones, investigaciones, reflexiones y propuestas que sobre una docencia universitaria alternativa han realizado profesores e investigadores de diversos centros de educación superior de México y otros países del mundo, pertenecientes todos ellos a dependencias e instancias académicas abocadas al desarrollo de programas y proyectos de formación de profesores e investigación educativa. Tales reflexiones han aparecido en diversas publicaciones y se han debatido en innumerables congresos, simposios, encuentros, coloquios, foros, etcétera.

### **La docencia, una tarea profesional compleja**

La docencia ha sido punto de debate desde la formalización de la educación hasta nuestros días; sin embargo, los tópicos a debatir no han cambiado mucho pues siguen concentrándose en métodos, técnicas, corrientes pedagógicas, teorías psicológicas, planes y programas de estudio, evaluación, etc.; con ello se pretende responder a las problemáticas que presenta el sistema educativo.

Por eso ahora es necesario hurgar en el otro rostro de la docencia para interrogarla desde su quehacer, desde sus fines, desde la construcción de las personas como seres individuales y

sociales. Es preciso saber ¿qué significan las acciones de profesores y estudiantes? ¿Cómo se organiza la vida en el aula? ¿Se enseña por gusto y se aprende por placer? ¿Cómo se relaciona la vivencia de la escuela con lo que pasa fuera de ella? Esta actitud inquisitiva pretende ser una invitación a retornar al mundo de la escuela para dar cuenta de los valores que se viven, se enseñan y se aprenden en ella, de sus tensiones y conflictos y de cómo las personas llevan a la práctica social esos valores aprendidos.

Así, 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/o producción de conocimientos.

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

La intencionalidad de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende el trabajo en el aula 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 involucrados en dicha labor: profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, etcétera.

La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. Es decir, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente. 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 (Morán, 1995, pp. 14-15).

El problema medular, entonces, no radica en hacer docentes a los investigadores o viceversa, lo cual no se descarta, sino en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde un punto de vista de la profe-

sionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de nuestra universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica docente y/o educativa.

La estrategia de profesionalización de la docencia universitaria, como se entendió en el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, puede ser representada como un conjunto de rasgos, de carácter evolutivo, que la expresan en niveles diversos y que la definen por el énfasis que se le otorga a los siguientes referentes específicos (CISE, 1982, pp. 5-7):

- *Al 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. Esta tendencia es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.
- *Al nivel de una 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 y práctica de la investigación.
- *Al nivel de 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 mismos profesores en los procesos académicos de la institución.
- *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 de la nación 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.

Por ello, desde la visión de la formación de profesores universitarios en la UNAM, particularmente desde la postura teórica del Diplomado: La docencia, un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica, que coordino en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, se trata de propiciar que la docencia constituya un quehacer profesional, que se convierta en una actividad exclusiva o prioritaria inserta en un nivel institucional y de que las tareas del docente rebasen el ámbito del aula y trasciendan la misma universidad.

Ampliando la perspectiva, puede hablarse legítimamente de la docencia universitaria como práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un papel 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.

Esta noción de docencia plantea la práctica educativa como punto de partida para el análisis, como eje de la formación, como objeto de reflexión y, como exigencia de transformación.

### **La docencia y la investigación en la apropiación y/o construcción del conocimiento**

El cognitivismo y el constructivismo derivados de Bruner (1969) y Piaget (1971) respectivamente, señalan que cada sujeto construye sus conocimientos, a la vez que sus estructuras cognitivas, por lo que el maestro sólo puede enseñar a aprender, a investigar, a cuestionarse y trazar estrategias para descubrir los principios y las leyes que rigen el mundo físico, químico, biológico y social. Esto presupone estudiantes curiosos, ansiosos de saber y capaces de adquirir, con ayuda del maestro, las habilidades necesarias para localizar la información, procesarla, comunicarla y actuar en función de ella, mientras se construyen una concepción del mundo basada en los adelantos de la ciencia actual, en permanente proceso de elaboración.

Por otro lado, Vigotsky y sus seguidores plantean que es necesario empezar por comprender que si somos seres genéticamente sociales, la educación precede al desarrollo, a partir de la actividad y la comunicación que el sujeto tiene oportunidad de realizar en las distintas etapas de su vida. Esta multideterminación es recíproca entre las instancias psíquicas: pensamiento, lengua-

je, afectos, motivaciones, etc. Se trata de una globalidad del sujeto inmerso en su momento histórico-social y capaz de trascenderlo en tanto se transforme a sí mismo y pueda incidir en la transformación del mundo.

He aquí la responsabilidad de las instituciones educativas en cuanto a qué tipo de formación provocan. Se requiere tener conciencia de que la subjetividad se forma mediante un complejo proceso de lo exterior a través de lo interior y lo interior a través de lo exterior (Vigotsky, 1968, p. 98). Igualmente, debe considerarse una dialéctica individuo-sociedad con determinaciones recíprocas, en la cual el sujeto es artífice de su propio destino.

La concepción constructivista del conocimiento y del aprendizaje, en este sentido, 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.

De acuerdo con César Coll (1990, p. 76), la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él 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.
- 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.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organi-

zado. 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.

Puede decirse entonces que la construcción del conocimiento educativo es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y 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 se afirma que 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 implican buscar soluciones en situaciones muy diversas, 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 pedagógica y disciplinaria.

No obstante que han existido y existen esfuerzos cada vez más intermitentes que llevan más de tres décadas, todavía hoy los profesores de enseñanza media superior y superior, principalmente, se enfrentan cotidianamente con problemas relacionados con la consabida transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, con el manejo incierto 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.

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*.

Por ello, para Ernst Bloch resulta sumamente necesario establecer una diferencia entre lo que es un *producto* de lo que es un *producente* en el ámbito del conocimiento; 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 (Bloch, 1987, pp. 84-85).

Esta distinción es fundamental en la docencia universitaria y no universitaria, ya que no podemos continuar enfrentando al alumno sólo con un producto acabado; por el contrario, hay que promover el desarrollo de capacidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la 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 fundantes y estrategias didácticas que desarrollen y develen lógicas de pensar que posibiliten los descubrimientos, que historicen y problematicen el conocimiento; antes que consumir diversos libros o usar redes electrónicas, 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, como lo veremos más adelante. Incluso puede afirmarse que el futuro investigador, el profesor o el profesional en general, se están 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, especulativa y 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.

En este contexto, es pertinente señalar que toda actividad docente requiere de un dominio de la disciplina, de una actitud frente al mundo y de un uso pertinente y crítico del saber.

Por eso hoy, construir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un desafío 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 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 el vínculo profesor-alumno se concibe como un fenómeno complejo y que en consecuencia exige mínimamente de un conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico, es decir, donde a los educandos se les considere no sólo como objetos de enseñanza sino como sujetos de aprendizaje.

Por ello, la pregunta urgente en el debate académico de hoy no se centra en cómo transmitir un conocimiento didácticamente instrumentado, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a cabo esa mediación, no para reiterar, repetir y comprobar, sino para inducir, descifrar, contrastar e innovar y, con ello, recobrar el asombro y pensar para construir, no sólo para consumir pasivamente el conocimiento.

De ahí que resulte extraño que la pedagogía postule el desarrollo integral del ser humano bajo la responsabilidad de planear los fines de la educación, buscando formar al hombre en sus máximas capacidades y, sin embargo, en las prácticas educativas se convierta al alumno en un pasivo receptor de un saber legitimado y cerrado.

En la enseñanza, el maestro que transmite un saber acabado convierte al mismo en un producto desde una lógica explicativa que no promueve una revisión del conocimiento acumulado. En esta visión de ciencia y de conocimiento, las verdades provenientes de un determinado paradigma se absolutizan, se convierten en dogmas.

Mediante la lógica de transmisión de conocimientos acudimos a un ritual de exposición, de presentación, donde el maestro enseña verdades, sus verdades, sus maneras de entender las premisas de un saber disciplinario, pero que no es capaz con ello de distanciarse de un discurso cerrado, que muestra la realidad como ya descubierta y como territorio conquistado. Como dijera el doctor Zemelman, se confunde saber con pensar la realidad; saber mucho desde un conocimiento acumulado no necesariamente implica saber pensar la realidad en el presente (Zemelman, 1986, p. 45).

De ahí la importancia de no perder de vista que el poder de las instituciones educativas, de las comunidades científicas, de los organismos institucionales tanto nacionales como internacionales, de los partidos políticos y de los centros de educación superior como instancias de control y decisión, instauran su verdad, su visión de la sociedad, misma que les posibilita un manejo del poder a través de una forma de promover, organizar y administrar el conocimiento como recorte de la realidad que les permite la continuidad en el poder.

A partir de las reflexiones precedentes y a propósito de la intención de este punto acerca de los cuestionamientos que la epistemología plantea a la enseñanza y al puente imprescindible entre la docencia y la investigación en la tarea educativa, conviene formular preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo es posible que todavía hoy, en los inicios del tercer milenio, en nuestras instituciones de enseñanza 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 de educación superior el engrosar las filas de profesionistas egresados que el formar profesionales capaces, polivalentes, autónomos, con actitudes de compromiso para enfrentar y transformar la realidad que enfrenten?

Asumiendo una postura como la anterior, se pierde la maravillosa oportunidad que tienen los alumnos (jóvenes principalmente) de un pensamiento que se está reestructurando y por lo tanto mantiene la capacidad de preguntarse y preguntar a la realidad.

Por eso en nuestra Universidad requerimos una nueva relación pedagógica que transite de un mundo cerrado por la razón absoluta y las verdades acabadas que se convierten en mitos, en dogmas; a la necesidad de plantearse nuevas formas de pensar que den origen y posibiliten aperturas de la razón, a pensar lo impensado pero posible de imaginar, a estar atentos a las dudas, a las interrogantes, a los retos de una realidad compleja y dinámica.

Ya el gran pedagogo Paulo Freire (1972, p. 103) advertía, cuando señalaba al alumno pasivo, la educación bancaria, el cúmulo de datos sin sentido, por el simple prurito de acumular y poseer: premisas que siguen siendo credencial de acceso al poder y las oportunidades en nuestra sociedad.

Así, se enseña por medio de productos elaborados, se simplifica esta labor a través de manuales, de compiladores de textos que “facilitan” el mundo complejo del saber. En esta vorágine supuestamente educativa los maestros también imitamos, también nos incorporamos a la mecanización como en la película *Tiempos modernos* de Chaplin: recurrimos a la maquila, la memorización, la búsqueda del detalle, el exceso en el dato, la atomización del conocimiento, etc. Ello nos conduce a un estado de enajenación, en una palabra, a una pérdida de rumbo y, lo

que es peor aún, a una pérdida del sentido de la educación, vale decir, de la existencia humana.

A este respecto Olac Fuentes (1990, p. 12) señala que la cátedra tradicional, como un mal recurso del saber, la seguimos empleando en tiempos donde el acceso a la información ya no lo justifica. Hoy el libro, las revistas, los periódicos, el teatro, el aprendizaje virtual, el ciberespacio, las redes electrónicas de información, y las lecturas posibles de la realidad en el contexto histórico, son mejores fuentes del conocimiento.

Sin duda el maestro tiene su papel, no se le elimina, pero se hace necesario replantear su quehacer, redefinir su tarea de acuerdo con un mundo que ha cambiado con las nuevas aportaciones científicas, tecnológicas y las propias de la investigación educativa.

La utilización de modelos educativos que orientan tanto los contenidos como las formas de enseñanza son rápidamente adoptados porque de alguna manera nos salvan de la incertidumbre, del reto o del conflicto de pensar la realidad.

Mediante la lógica explicativa subyacente en el uso convencional de la teoría, la realidad se subsume y se petrifica en la búsqueda de propiedades que se adicionan al objeto de conocimiento.

Hacer un uso crítico de las teorías significa no adoptarlas como enunciados de verdades absolutas y mucho menos como dogmas bajo exigencias de religiosidad.

Por ello en la UNAM la pluralidad de ideas y formas de pensar es benéfica, es indispensable, porque suscita la comparación, la confrontación y el diálogo que trasciende el dogmatismo en el uso de las corrientes de pensamiento, que no necesita de fervorosos creyentes. Sin embargo, el peligro que encierran las prácticas comunes de transmisión y transferencia de conocimientos no reside en preguntar cuál es la mejor teoría y cuál es la más completa como explicación de la realidad. El peligro está en su concepción y en la práctica de la docencia, en tanto despojan al alumno de una conciencia histórica, de una visión crítica de la realidad. Así, la tarea de los docentes ha obviado el uso de las teorías, la adopción de las mismas y su manejo como adormecimiento de la conciencia.

Hoy el docente requiere usar las teorías como formas de problematizar la realidad, una realidad cambiante y desafiante que no puede seguirse mirando bajo la óptica de los manuales, los compiladores y los malos traductores de contenidos, en que nos hemos convertido hasta ahora muchos de los maestros.

## **Intención formativa de la investigación en el aula**

El problema de la superación humana ha sido, de una u otra forma, la principal demanda que se ha hecho históricamente a la educación. En nuestro tiempo dicha superación está vinculada estrechamente con la investigación en todos sus tipos y modalidades.

Advierto que estas ideas no pretenden descubrir esa pólvora maravillosa de la investigación, sino aprovechar su energía, intención 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.

Al respecto, es muy probable que estas ideas merezcan para no pocos académicos universitarios estudiosos de este tema el calificativo elegantemente compasivo de utópicas. Pero podría ser que con todo y su utopía sirvieran a un futuro investigador y, más aún, a todo profesor y 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.

Así, el propósito de estas consideraciones sobre la docencia y sobre el vínculo de la docencia y la investigación no tienen otra pretensión que señalar 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.

Por otro lado, es muy probable que no exista universidad actual que reste importancia a 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 enseñanza superior y, sin duda alguna, se le incluye dentro de las funciones básicas de cualquier universidad; pero posiblemente sí haya marcadas divergencias en cuanto que en la UNAM y otras universidades del país se definan, diseñen y apliquen obligatoriamente estrategias didácticas de la investigación en sus actividades de docencia.

Esta actitud dubitativa y a veces excluyente, tan común en instituciones de educación superior, confina la investigación a un espacio sumamente restringido de la vida académica universitaria, y respetuosamente se le ubica en un lugar seguro, bajo la custodia y ejercicio de unos cuantos destacados académicos con el correspondiente aval institucional, pero sin la osadía de

1. Conviene tener presente que de acuerdo con el marco legal del Estatuto de Personal Académico que fundamenta la estructura académica de la UNAM, queda de alguna manera normada una distinción, mas no una separación de las funciones de docencia e investigación en su trabajo académico, aunque silencia la importancia de su vinculación.

llevarla al centro neurálgico de la actividad universitaria, desde nuestra perspectiva un ámbito muy apropiado dadas sus implicaciones formativas, éste sería la entraña misma de la práctica docente, que es donde se forjan los futuros profesionales, sean técnicos, profesores, investigadores u otros agentes educativos.

Si la investigación como función y como tarea universitaria es una necesidad tan importante para el individuo y para el desarrollo armónico y sustantivo de la sociedad, 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 procedimientos y estrategias, echando mano para ello de todos los recursos posibles que encaminen esta actividad hacia propósitos claros de mejoramiento de la tarea académica.

Reiteramos que esta estrategia es, de alguna manera, 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, si la docencia universitaria se aleja del sentido intrínseco de la investigación sólo transmite conocimientos legitimados. Tal posición entiende al conocimiento como algo dado y acumulado y no como la experiencia misma que le dio origen. Conocer en un nivel superior es saber un qué y un cómo llegó a ser descubierto algo, pero además, un para qué.

De ahí que 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 finalidad<sup>1</sup> –que es otra forma de investigación–, además de que por ello se transmite al educando una verdad unilateral y se propicia un conocimiento estéril, corriéndose el riesgo de privar del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para recrear y/o producir otros conocimientos, en otras situaciones acaso inéditas de enseñanza-aprendizaje.

Este planteamiento tiene el propósito de superar un vicio muy acendrado en la tarea docente: el sujeto sabe porque acumula información, 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 indagaciones 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 conduzca, el ser que hace de dos, una?

Ese ser fuente, vehículo, puente y unitaria naturaleza es lo que el maestro José 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 (Mata, 1967, p. 21), como lo veremos en el último segmento de este trabajo.

Por eso sostenemos que una docencia sin rigor teórico y metodológico (es decir, sin los atributos, cualidades y rasgos de la investigación) puede conducir a formar profesionistas especulativos, o bien tecnócratas, autómatas aplicadores de teorías, de fórmulas y de procedimientos quizá sofisticados, pero sin un manejo conceptual y su correspondiente desarrollo de habilidades específicas y el criterio académico para enfrentar situaciones problemáticas con solvencia, dominio e ingenio profesional.

### **Tipos y perspectivas de investigación en la enseñanza superior**

Las formas de investigación en nuestra Universidad 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 de la docencia, 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 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 (Glazman, 1990, p. 61), que para efectos del proyecto de investigación –La problemática de la investigación en la UNAM. Su incidencia en programas de formación de profesores– de donde se deriva el presente trabajo, hemos llamado investigación como procedimiento didáctico e investigación como praxis pedagógica.

Las expresiones de la investigación esbozadas antes, en el caso de la UNAM, 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, como lo exponemos a continuación.

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 disciplinares 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 formalizar el campo de la investigación que define a cada una de las dependencias involucradas. Asimismo, toca a las respectivas coordinaciones de la investigación 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 (Pacheco, 1990, p. 4).

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.

Con respecto al tipo de investigación ligada a la docencia propiamente dicha, es necesario plantear algunas precisiones. Primero, los requisitos de investigación que establece la requeri-

da 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, etcétera.
- 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 eficiente y críticamente en el campo laboral.

El terreno del proceso de enseñanza-aprendizaje no deja de ser importante en la discusión que aquí nos ocupa, y llama la atención que sea el ámbito menos estudiado. 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: nos referimos a la docencia en forma de investigación.

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

- La investigación *de* la docencia coloca a ésta como un objeto de conocimiento. El especialista en investigación decide conocer cómo se presenta ésta, las variantes que existen, las características de una y otra modalidad según el campo disciplinario, o la orientación conceptual de una asignatura o área de conocimiento, entre otras. Las preguntas que orientan al trabajo del investigador son: ¿Qué es la docencia? ¿Cuáles son sus supuestos? ¿Cómo es la docencia? ¿Qué tipos de docencia se generan en cada una de las instituciones? ¿Cuál es la efica-

cia que tiene una variante de docencia en un nivel escolar?, etcétera.

- 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 (Glazman, 1990, p. 62). 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 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 (Mata, *op. cit.*, p. 25).

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 sujeto 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 mediante su integración a un ambiente fundamentalmente científico.

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 si no 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 (Pacheco, *op. cit.*, p. 5).

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 romper con el mito que entraña el quehacer de la investigación; es decir, intenta acabar con esa disociación frecuente en el sistema educativo nacional donde por un lado están los que investigan, piensan y planean las acciones educativas y, por otro, los que las instrumentan, los que las aplican, 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. Esta actitud es riesgosa tanto por las implicaciones que tiene en los procesos formativos de los estudiantes como en el desempeño profesional de los egresados.

Asimismo, en el campo de la investigación educativa, específicamente desde la línea de la formación de profesores, que es donde se inserta propiamente este trabajo, se pueden considerar tres orientaciones analíticas, cuyos rasgos son los siguientes:

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 didáctico.

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, cuan-

do 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.

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 (Arredondo, 1988, p. 24).

En este tipo de investigación se enfatiza la praxis, entendida ésta como relación dialéctica entre teoría y práctica e implica una dimensión colectiva de participación de los sujetos involucrados dentro de un proceso de toma de conciencia, de compromiso y de responsabilidad personal y profesional.

Finalmente, está la investigación como un quehacer profesional especializado que implica la concepción 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.

Este tipo de actividades de investigación, consistiría en aquel enfoque 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 esta orientación de la investigación exige condiciones materiales de carácter institucional y supone una dedicación plena, es decir, la adopción de la investigación como profesión, como oficio y como práctica prioritaria.

### **La docencia en forma de investigación: una propuesta deseable y posible**

Como decíamos al principio de este trabajo, la presente propuesta recoge ideas y conceptos del proyecto de investigación: Problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su

especificidad en algunos programas de formación de profesores, específicamente en el apartado “Estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación”. Los planteamientos básicos se fraguaron en los debates y discusiones del Seminario Problemas y retos del vínculo de la docencia y la investigación.

Hemos mencionado que para Mata Gaviria la docencia en forma de investigación no constituye una utopía educativa más, y asienta que es posible lograr que el estudiante realice por sí mismo la tarea informativa y adquiera, con la guía del profesor y la vivencia del proceso grupal, 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 simplemente en aplicar las estrategias, procedimientos y técnicas de investigación en el aprendizaje por descubrimiento y practicar las habilidades intelectuales del investigador en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos de la información necesaria dentro de una rama del saber.

La concepción de docencia que subyace en estos supuestos desarrollados en los puntos anteriores nos confirma que se trata de una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de un quehacer docente 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 convencidos e interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede apreciar, 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 la problematización como un concepto estratégico de la propuesta de este tipo de docencia.

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 que se asume como investigador es distinto al repetidor de consignas, al profesor anquilosado y al sectario; no tiene que ver nada con el doctrinario: el problematizador es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador (Sánchez, 1993, p. 70).

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, por ejemplo, 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 con actitud de 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 a su quehacer y llevan 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 (*ibid.*, pp. 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.

Desde nuestra perspectiva, la propuesta de docencia en forma de investigación recoge la esencia teórico-metodológica del Diplomado: La docencia. Un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica que impartimos en la UNAM, cuyo pro-

pósito era contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios, por medio de su formación como docentes intelectuales e investigadores de su práctica, en cuanto aporta elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo tendiente a detectar problemas y proponer soluciones a las tareas académicas propias de las instituciones de enseñanza superior.

Ahora bien, la formación del docente-investigador en este sentido significa reconocer niveles y tipos de investigación educativa (como los que apuntamos en el inciso anterior), análisis de la lógica de organización y transmisión del conocimiento en su disciplina y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensamos que la polémica figura del docente-investigador,<sup>2</sup> además de la tarea de enseñar, problematiza, explica, 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, un compañero de travesía 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 y las capacidades investigativas forjadas en la docencia en forma de investigación para alcanzar el doble propósito de su auto-información y autoformación. Tal pretensión nos llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional, básicamente expositor, transmisor de información, 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, el filósofo alemán Karl Jaspers afirmaba que el mejor investigador es a la vez el único docente idóneo. Porque el investigador puede ser poco hábil para la mera conducción 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, cerrados y legitimados, quizá fáciles de asimilar, más no de hacerlos suyos, de transformarse como persona y como profesional en virtud de ellos.

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

2. Hablar de la figura del docente-investigador es hablar de la estrategia del vínculo de la docencia y la investigación y, más ampliamente, de la profesionalización de la docencia como propuesta pedagógica que la hace posible. Por ello, es indispensable avanzar en los aspectos más operativos, relacionados con las modalidades y estrategias de esa vinculación: la teoría y la práctica que están demasiado unidas para pretender separarlas; más aún, en este punto particular, los conceptos y las acciones efectivas se han ido apoyando mutuamente. En este sentido, llega el momento en que el discurso sobre la vinculación docencia-investigación corre el riesgo de caer en generalidades si no se hace referencia concreta a la figura del profesor-investigador, más aún, si no se sitúa en alguno de los quehaceres del proceso de generación de conocimientos. Se dice metafóricamente que el profesor-investigador es un estratega cuando es hábil y diestro en todo proceso de generación de conocimientos científicos. En particular, al problematizar, el profesor-investigador desarrolla una profunda vocación de estratega.

de crear y recrear el conocimiento, mismo que nutre de contenido y orientación a la propia docencia (Jaspers, 1954, p. 428).

La meta primordial de la docencia renovada 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. Éste es, quizá, el mayor desafío que enfrenta el docente universitario y no universitario tanto en su proceso formativo como en su práctica concreta.

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 cree, que viva su proceso y devenir” (Mondolfo, 1943, p. 26).

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 y las comprobaciones de conocimientos, lo verdaderamente formativo es la posibilidad de recrear las experiencias significativas en cada nueva situación de aprendizaje.

De ahí que el maestro deba hacer que todo lo que diga 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, la emoción y la acción en la producción del conocimiento; porque ciencia sin conciencia, decía Pascal, no es más que ruina del alma.

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 de hoy? Podemos responder esta pregunta con una sencilla sentencia y de sentido muy evidente: tenemos que promover la apropiación de los conocimientos científicos reconstruyendo el proceso histórico de su adquisición: su devenir, sus vicisitudes, sus rupturas.

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, de las instituciones 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 autoformativas 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, de elaboración conjunta entre profesor y alumno.

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. Si bien éste requiere de un encuadre institucional, de una propuesta de aprendizajes 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.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su transferencia; así, 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 en condiciones óptimas lleva a aprender el modo de aprender.

Al respecto, 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 lejos, con mayor facilidad y, si fuera posible, con satisfacción (Bruner, 1963, p. 45).

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 nutren el debate educativo en nuestra cultura occidental. Aprender, desde la perspectiva de la psicología social (Bleger, 1977, p. 138) 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. Además, le da una dimensión más comprensiva y profunda al acto de aprendizaje y, más aún, un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo y, por ende, a la complejidad del ser humano.

Con esta propuesta pedagógica 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.

En suma, 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 y aprendizaje. Por el contrario, si pretendemos además de enseñar, educar, formar, tenemos que abreviar en los cinco retos de la educación del futuro, que ya están en marcha: *a)* que los alumnos aprendan a conocer, *b)* que aprendan a hacer, *c)* que aprendan a convivir y trabajar con otros, *d)* que aprendan a ser y, fundamentalmente, *e)* que aprendan a aprender por toda la vida (Delors, 1996, pp. 16 y 17).

### **Algunas consideraciones sobre el vínculo docencia-investigación**

La propuesta de vincular la investigación y la docencia parece subyacer a la consideración de que la universidad se mejoraría si los investigadores atendieran el rubro de la enseñanza, ya que en pocas ocasiones se alude a los problemas teórico-metodológicos de qué, 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 diferenciadas, 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 por medio de la investigación, o sea, que se enseñe a investigar 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 pro-

pia 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 parece 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 por medio de la investigación y no del magisterio, de ahí que intenten formar parte de un centro o instituto más que de una escuela o facultad; es decir, que aspiren a trascender por medio del trabajo de investigación y no por el de la docencia.

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 obligación de estar informado, formado, 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 comunicar acríticamente lo que otros investigan, como si los productos de la investigación fueran saberes absolutos, acabados y cerrados.

Por lo anterior, pensamos que el estudio del vínculo docencia-investigación en las universidades públicas y demás instituciones educativas de enseñanza media superior y superior es importante porque aborda el contenido de un problema de la práctica educativa que ha sido objeto de análisis y discusiones en reuniones universitarias durante las últimas tres décadas, pero no se ha reflexionado suficientemente todavía en sus implicaciones y posibilidades ni en sus condiciones de desarrollo en los centros de enseñanza superior, tanto en las estructuras académicas como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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 y metodológicos sobre este campo y, sobre todo, plantear una propuesta pedagógica del vínculo docencia-investigación, primero para la

práctica docente de la UNAM y, después, a otros centros educativos que estén interesados en el tema.

Las reformas universitarias, la formación de profesores, la profesionalización de la docencia, el vínculo docencia-investigación, la superación académica, las innovaciones curriculares, las formas departamentales de organización académica y los procesos de evaluación educativa, entre otros, son ejemplos de una agenda que aparece ante los sujetos responsables del trabajo académico universitario como conceptos estelares, pero las más de las veces, portadores de un discurso vacío de contenido, o bien, presentado en nuevas envolturas, pero aludiendo a añejos problemas en la discusión de las instituciones de enseñanza superior.

Así, 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.

La vinculación docencia-investigación pertenece a una concepción de pedagogía y de didáctica que a mediados de los años setenta se le 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 vinculación docencia-investigación es una de las modalidades asumidas en las universidades para profesionalizar la docencia. La vinculación de la docencia y la investigación requiere, además de reconceptuarla, analizar sus posibilidades reales en el ámbito 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 investigación del significado estricto de enseñar y aprender son:

- considerar la situación laboral del personal académico
- especificar funciones, tareas y tiempos en los planes de trabajo
- mejorar las condiciones materiales de infraestructura, salarios dignos e intercambio académico
- apoyo efectivo a los grupos de investigadores y académicos que se integren para el trabajo de proyectos colectivos, entre otros.

Para que el docente coadyuve a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la institución, generando cambios, necesita, en primera instancia, ser un observador, un planeador, un observador de su propia práctica educativa; situarse siempre en un contexto institucional y social.

En esta perspectiva, es necesario que el docente no se conciba y actúe 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 como el docente se forma, entre otras modalidades, investigando su práctica educativa.

Finalmente, hay que insistir en que la docencia no es sino una forma de investigación que posee metas, metodologías, 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.

#### REFERENCIAS

- ARREDONDO, M., *et al.* (1988), "Vinculación docencia-investigación" en *Memoria del foro relación docencia-investigación*, Xalapa, Ver., Colección Pedagogía Universitaria, núm. 16,
- BARNÉS de Castro, F. (1997), "Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000", en *Gaceta UNAM, Suplemento especial*, México, UNAM.
- BLEGER, J. (1977), *Psicología de la Conducta*, Buenos Aires, Paidós.
- BLOCH, E. (1987), *El principio esperanza*, citado por Zemelman, H., en: "El conocimiento como construcción y como información", Foro nacional sobre formación de profesores universitarios, México, SEP / ANUIES / UNAM.
- BRUNER, J. (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- (1963), *El proceso de educación*, México, Editorial Hispano-Americana.
- delors, J. (1996), "La educación o la utopía necesaria", en *La educación encierra un tesoro, Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, México, Ediciones de la UNESCO.
- Centro de Investigación y Servicios Educativos (1982), "Comisión de docencia", mimeo., CISE, UNAM.
- COLL, C. (1990), "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*, Madrid, Alianza.

- DE ZUBIRÍA R. (1985), "Docencia y creatividad", en *Docencia. Investigación, docencia e innovación*, vol.13, núm. 13.
- FUENTES, O. (1990), "No habrá democratización educativa si no se da la del conocimiento", en *Memoria de las conferencias temáticas. Cuadernos del Congreso Universitario*, México, UNAM.
- FREIRE, P. (1972), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- GLAZMAN, R. (1990), "El vínculo investigación docencia", en *La universidad pública: la ideología en el vínculo docencia-investigación*, México, Ediciones Caballito.
- JASPERS, K. (1954), *La idea de la universidad*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MATA Gavidia, J. (1967), *Docencia en forma de investigación*, Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos.
- MONDOLFO R. (1943), *Rousseau y la ciencia moderna*, Buenos Aires, Imán.
- MORÁN Oviedo, P. (2003a), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, Pensamiento Universitario núm. 92, CESU-UNAM.
- (2003b), *La vinculación de la docencia y la investigación en la UNAM. Su incidencia en programas de formación de profesores*, CESU-UNAM.
- (1995), *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika.
- PACHECO, T. (1990), "Docencia e investigación. Mitos y retos para una articulación", México, Foro preparatorio del Congreso Universitario, CESU-UNAM.
- PIAGET, J. (1971), *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (1993), "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en "La relación docencia-investigación", en *Perfiles Educativos* núm. 61.
- (1990), "La vinculación investigación docencia. Una tarea en proceso de construcción", en *Revista de Educación Superior*, núm. 74, abril-junio.
- VIGOTSKY, S. L. (1968), *Pensamiento y lenguaje*, La Habana, Editorial Revolucionaria.
- ZEMELMAN, H. (1987), "El conocimiento como construcción y como información", Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, México, SEP / ANUIES / UNAM.
- (1986), "Seminario de epistemología y educación", Programa de superación académica, Departamento de formación de personal académico, CISE-UNAM.