# El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula*

**Porfirio Morán Oviedo**
Profesor e investigador del Centro
de Estudios sobre la Universidad, UNAM

## 1. Problematización

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa 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 simplemente no sabe cómo practicar 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 al propio conocimiento. El profesor generalmente asume el papel protagónico y los alumnos de escuchar y asumir, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud fomenta la pasividad, la dependencia y el conformismo en el alumno convirtiéndolo en lo que el doctor De Zubiría llama "un pasmado mental", así 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. Ésta es una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente;[1] 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.

En esta perspectiva, la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en despertar en el alumno el deseo 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 somos diferentes. La misión de la docencia es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer en favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante para llegar al conocimiento.

---

* Conferencia Magistral dictada el 30 de octubre de 2003 en el marco del VIII Foro de Investigación: Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, organizado por la División de Investigación de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM.

[1] R. de Zubiría, "Docencia y Creatividad", en *Revista Docencia*, Vol. 13, U. de G., México, 1985, p. 109.

Pues bien, al ser 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 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. Asimismo, debe considerar 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*.

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 diferentes, 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 propia vida.

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.

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 objeto de estudio. Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los conocimientos prácticos de la profesión; es la figura del docente que es un profesional en ejercicio, que enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional.[2]

En una palabra, 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*.

[2] R. Sánchez Puentes, "La vinculación investigación docencia. Una tarea en proceso de construcción", en *Revista de la Educación Superior*, Abril-junio, No. 74, ANUIES, México, 1990, pp. 5-50.

Al respecto, este proyecto 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.[3] Lamentablemente, este planteamiento teórico, la mayoría de las veces, poco o nada tiene que ver con lo que pasa en la realidad universitaria.

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.;[4] además con un docente llevando a cuestas una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo, producto de las precarias condiciones laborales en que frecuentemente realiza su tarea.

## 2. 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 por debatir no han cambiado mucho, siguen concentrándose en métodos, técnicas, corrientes pedagógicas, teorías psicológicas, planes y programas de estudio, etc., con ello se pretende responder a la problemática que presenta el sistema educativo.

Por eso, ahora es necesario hurgar en el otro rostro de la docencia para interrogarla desde su quehacer, sus fines, 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 ellas, sus tensiones y conflictos y de cómo las personas llevan a la práctica social esos valores aprendidos.

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 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 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.

Una docencia renovada exige, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente, una formación específica y una dedicación que trasciende a las aulas y que se inserta en un currículo, 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, entre otros.

[3] F. Barnés de Castro, "Suplemento Especial", *Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000*, UNAM, México, 1997, p. 12.
[4] R. de Zubiría, *op. cit.*, pp.105-113.

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. La docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con objetos 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.[5]

La estrategia de profesionalización de la docencia universitaria 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:

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. Esta tendencia es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.

b) **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.

c) **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.

d) **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.

e) **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.[6]

En la práctica educativa convencional el *deber ser* de la docencia ha estado centrado básicamente en exposiciones magistrales, a través de las cuales se dosifican cápsulas de saber que los estudiantes asimilan; éstas son aceptadas sin reflexionar ni protestar, pues el rol de cada uno de los actores está bien definido: el profesor como *dueño* de la escena y el del alumno asumiendo actitudes, la mayor parte de las veces, de pasividad, dependencia y acatamiento.

Los educandos en esta visión son reconocidos como receptáculos que hay que llenar y en ningún momento como *sujetos*, como proyectos de vida,

[5] P. Morán Oviedo, *La docencia como actividad profesional*, Gernika, México, 1995, pp. 14-15.
[6] Comisión de docencia, *Documento interno de trabajo*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM, 1982, pp. 5-7.

como seres en proceso de formación. 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 visión de la educación no hace falta ni comunicación ni interacción para ser simples espectadores y consumidores de información.

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

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,[7] 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 en el 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 comprehensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

- La función del docente es *engarzar* o *conectar* 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.

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 y en la UNAM es un problema complejo que requiere ser atendido en todos los niveles. Su abordaje plantea una serie de

[7] C. Coll, "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*, Alianza, Madrid, 1990, p.76

retos a las instituciones de educación media superior y superior, que implica buscar soluciones en situaciones muy diversas, entre otras, la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de su profesionalización.

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 medular 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; esta diferenciación es 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.[8]

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 estrategias didácticas que desarrollen y develen lógicas de pensar que lleven a los descubrimientos, que 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. Incluso puede afirmarse que el futuro investigador, profesor o profesional en general se está desarrollando en embrión ya en la *práctica docente* que ha vivido como estudiante. 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, conviene 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.

[8] E. Bloch, *El principio de la esperanza*, citado por H. Zemelman, *El conocimiento como construcción y como información*, Foro Nacional sobre Formación de Profesores, SEP, ANUIES, UNAM, México, 1987, pp. 84-85.

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?

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 y metodológicamente 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, es decir, donde a los educandos se les considere no sólo como *objetos* de enseñanza, sino esencialmente como *sujetos* de aprendizaje.

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 albores 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 educativa 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?

## 4. Sentido pedagógico de la investigación

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 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.

Así, el propósito de estas consideraciones acerca de la docencia y sobre el vínculo de la docencia y la investigación no tienen otra pretensión que señalar una agenda académica, esperando que dichas señales sirvan de reflexión y guía a profesores y estudiantes en tanto que sujetos sociales protagónicos del quehacer cotidiano de las aulas.

Nos parece, entonces, que la investigación no debiera ser privilegio de unos cuantos iluminados, o una función que merezca un tratamiento de excepción en las instituciones de educación superior, sino más bien un requerimiento básico para el avance y desarrollo de cualquier sociedad. Es más, desde una perspectiva pedagógica debiera tener un sentido propedéutico que permeara, con las adecuaciones pertinentes, los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Por ello, si la docencia universitaria se aleja del sentido intrínseco de la investigación, sólo transmite conocimientos legitimados y acabados, posición que entiende al conocimiento como algo dado y acabado 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 finalidad,[9] además de no haberle ofrecido al educando una verdad unilateral y con ello propiciarle un conocimiento estéril, ya que se le priva del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para crear y recrear nuevos conocimientos en otras situaciones educativas acaso inéditas.

Este planteamiento tiene el propósito de superar un vicio muy arraigado en la tarea educativa: el sujeto sabe por qué 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 propio conocimiento.

De ahí que sostengamos que una docencia sin rigor teórico y metodológico, es decir, sin los atributos, cualidades y rasgos de la investigación, quizá puede conducir a formar profesionistas especulativos; tecnócratas; autómatas aplicadores de teorías, de fórmulas, de procedimientos técnicos sofisticados; pero sin un dominio conceptual, sin el desarrollo de habilidades específicas y sin el criterio académico para manejar situaciones problemáticas en el campo profesional.

**Perspectiva de la investigación en la enseñanza superior**

Las formas de investigación en algunas instituciones de educación superior 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.

Con respecto a la*investigación ligada a la docencia* propiamente dicha, es necesario plantear algunas precisiones. Primero, los requisitos de investigación que establece la necesaria formación del docente en ejercicio, tanto disciplinaria como pedagógica; 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 determi-

[9] 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.

nado 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 didácticas: cursos, seminarios, talleres, 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, 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.

Cabe señalar 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*; asimismo, 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 eficacia que tiene una variante de docencia en un nivel escolar?, entre otras.

- 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.[10] La investigación *para l*a 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.[11]

[10] R. Glazman, *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación docencia,* Ediciones El Caballito, México, 1990, p. 62

[11] J. Mata Gaviria, *Docencia en forma de investigación,* Editorial Universitaria, Estudios Universitarios, Universidad de San Carlos, Guatemala, 1967, p. 25.

En esta perspectiva 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.

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

En el campo de la investigación educativa, específicamente desde la línea de la formación de profesores, 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 producir conocimientos nuevos, sino 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 de indagación 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.

- 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 destaca 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.[12] Asimismo, 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 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 por investigar en vistas a su interpretación y explicación más fecunda.

## 5. La Docencia en Forma de Investigación: una alternativa deseable y posible

Para el maestro José Mata Gaviria la *docencia en forma de investigación* no constituye una utopía educativa más; asienta que es posible lograr que el

[12] M. Arredondo R. Santoyo y G. Pérez, "Vinculación docencia investigación", en *Memorias del Foro relación docencia investigación*, Universidad Veracruzana, México, 1987 (Col. Universitaria, Núm. 16), p. 24.

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 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 ése 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; él es rutinario, más aún, no importa que se repita; 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.[13]

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 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 per-

[13] R. Sánchez Puentes, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación en la relación docencia-investigación", en *Perfiles educativos* No. 61, CESU, UNAM, 1993, p.70.

plejidad 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.[14]

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.

El maestro Mata Gavidia sostiene que la docencia en forma de investigación no constituye una utopía educativa más; además, 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, tan necesaria en estos tiempos.

Pensamos que la polémica figura del docente-investigador,[15] 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 *auto-formación*. 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 por 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 lugar del contacto con los conocimientos acabados, cerrados y legitimados, quizá fáciles de asimilar, mas no de hacerlos suyos, de transformarse como persona y como profesional a través 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 las instituciones de educación superior no sólo son escuelas, en el sentido convencional de instancias transmisoras de saberes, sino *Altas Escuelas*, 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.[16]

[14] *Ibidem*, pp. 53 y 54.

[15] 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 sino 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.

[16] K. Jaspers, *La idea de la Universidad,* Sudamericana, Buenos Aires, 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".[17]

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 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, 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 de manera 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 continuidades, sus rupturas.*

Según lo expuesto, profesores y estudiantes trabajan conjuntamente; 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, 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.

Una docencia con estas características conlleva a la construcción y/o recreación del conocimiento; tiene su manifestación principal en una visión renovada y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste requiere de un encuadre institucional, de una propuesta de aprendizajes plasmada en el

[17] R. Modolfo, *Rousseau y la ciencia moderna,* citado por J. Mata Gavidia, *op. cit.,* p. 26.

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*; 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.*[18]

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,[19] 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 y 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. Esto es, la que se sustenta en el concepto tradicional de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, si pretendemos además de *enseñar*, *educar* y *formar,* tenemos que abrevar 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.[20]

[18] J. Bruner, *El proceso de educación*, Hispano-Americana, México, 1972, p. 45.
[19] J. Bleger, *Psicología de la conducta,* Paidós, Buenos Aires, 1977, p. 138.
[20] J. Delors, "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*, Ediciones de la UNESCO, México, 1996, pp. 16 y 17.